11ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΣΤΙΣ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΕΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ

Διοργάνωση

I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
8-11 ΜΑΪΟΥ 2025

στο Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
και στις αίθουσες του Επιμελητηρίου Ηρακλείου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ'

Επιμέλεια έκδοσης:
Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη • Φώτης Α. Κολοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης • Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη • Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ

UNIVERSITY of NICOSIA
MINOAN LINES a Grimaldi Group company
vodafone
ΚΑΦΕΣ ΔΑΝΔΑΛΗ
ΔΗΜΟΣ ΑΝΩΓΕΙΩΝ

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ

evenly ENABLING INCLUSION
webex by CISCO
METANUS
europe rent a car
κύβος www.e-kybos.gr
C.T.R.S. www.ctrs.gr
Αβραάμη ΒΙΒΛΙΟΧΑΡΤΟΠΩΛΕΙΟ
POUBAS
Costis patisserie boulangerie
ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ
Αρισμαρί & Βάρσαμο
...Λίγο κρασί... ...Λίγο δάλαοα...! Ταβέρνα - Εστιατόριο

ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Επιμελητήριο Ηρακλείου
Heraklion Chamber of Commerce & Industry
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

I.A.K.E.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

11ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες: Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Γ’

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Α. Κολοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης
Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη
Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2026

I.A.K.E.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045
website: www.iake.gr

info@iake.gr

Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης

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

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

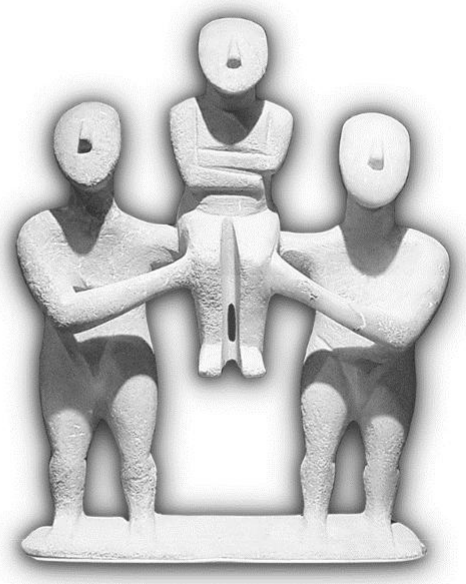
Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

Επιμέλεια έκδοσης:
Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Κολοκοτρώνης, Λεωνίδας Χαλκιαδάκης,
Γεώργιος Αλεγκάκης, Ευαγγελία Βολιτάκη,
Σταυρούλα Παπαθανασίου

Τυποτεχνική επιμέλεια:
Ευαγγελία Βολιτάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών
και Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2026

ISBN: 978-618-5506-27-8



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 Γ' ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου **14**

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου **17**

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου **20**

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας **21**

ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ **22**

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης **23**

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής **24**

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ **26**

Β06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας **27**

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ «ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΓΝΩΣΤΟ Χ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ» 27
Παπαργύρη Αθηνά 27
Λάκκα Ανδριάνα 27
Σικελιανού Δέσποινα 27

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ. 39
Μίχα Αθανασία 39

Η ΦΟΝΙΣΣΑ ΤΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ: ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΥΛΗ ΒΙΑ ΜΕΣΩ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ Β ΛΥΚΕΙΟΥ 55
Γαϊτάνη Χ. Μαρία 55
Λυσίτσα Π. Κυριακή 55

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ 63
Φουντά Γεωργία 63

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ 70
Γιαννάκου Γλυκερία 70

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ- ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΘΡΑΝΙΟ 80
Χατζηπέτρου Ελένη 80

ΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΝ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ 91
Αναστασιάδου Ειρήνη 91

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 102
Συμεωνίδης Νικόλαος 102

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΣΕΒΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:«Η ΟΜΟΡΦΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ» 109
Κωστούλα Αναστασία 109
Κωστούλα Χριστίνα 109

Η ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΑΙΧΜΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ. 122
Παπαϊωάννου Μιχάλης 122

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΛΕΣΧΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ 133
Καραγιάννη Σοφία 133

ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΡΔΙΑΚΩΝ ΣΦΥΓΜΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....140
Παπαηλιού Δημήτρης.....140

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ SOCRATIVE ΣΕ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....149
Παπαηλιού Δημήτρης.....149

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ Α.ΚΑΡΚΑΒΙΤΣΑ Ο ΖΗΤΙΑΝΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....160
Τσιρέβελου Βασιλική.....160

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΤΩΝ BOURDIE ΚΑΙ PASSERON.....170
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά.....170

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ «THINK, PAIR, SHARE/ΣΚΕΨΟΥ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΟΥ, ΜΟΙΡΑΣΟΥ» ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Δ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....176
Γουρίδου Μαρία.....176

ΕΝΑ PROJECT ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΝΤΙΑΚΟ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ – ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΣΣΩΜΑΤΩΣΕΙΣ.....185
Νικολαΐδου Παναγιώτα.....186

ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ. Η ΕΠΑΝΕΚΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.....194
Πατέλη Ολυμπία.....194
Κοντομανώλης Νικόλαος.....194

Η ΕΠΕΤΕΙΟΣ ΤΟΥ «ΟΧΙ» ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....202
Κολόκα Ουρανία- Ειρήνη.....202

ΤΗΝ ΙΛΙΑ(ΕΙ)ΔΑ ΑΛΛΙΩΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ.....214
Κουτόβα Χαρίκλεια.....214
Τεληγιαννίδου Ηλιάνα.....214

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΙΡΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΒΙΩΣΗ-ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΖΩΝΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ.....222
Πανταζή Ειρήνη.....222

ΟΤΑΝ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΥΠΕΡΝΙΚΑ ΤΗΝ ΚΑΘΗΛΩΣΗ ΣΤΟ ΠΑΛΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΙΟΥΛΑ ΤΟΥ ΤΑΜΠΑΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ.....228
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα.....228
Ρίζου Γεωργία.....228

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΑ ΦΥΤΑ: ΈΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ.....235
Κυριακίδης Γεώργιος.....235

ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΝΙΜΙΣΜΟ ΣΤΟ ANIMATION: ΜΙΑ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....241
Μπολτσή Μαριάνα.....241

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Δ'ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-ΤΑ ΔΑΣΗ ΕΚΠΕΜΠΟΥΝ ΣΗΜΑ ΚΙΝΔΥΝΟΥ.....251
Φωστηροπούλου Ειρήνη.....251

ΑΝΤΙΓΟΝΗ-ΚΡΕΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΚΗΝΗ ΣΕ …ΤΕΝΤΩΜΕΝΟ ΣΚΟΙΝΙ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ Β΄ ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ.....260
Δημοπούλου Αναστασία.....260

ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΔΗΜΟΦΙΛΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΜΑΜΑ ŠČ!.....267
Καρούμπαλη Ευγενία.....267

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΜΠΟΤ ΝΑΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ 275
Κυτίδου Ελένη 275

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ TRAP ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ *ΠΕΜΠΤΗ ΒΡΑΔΥ* 289
Καρούμπαλη Ευγενία 289

Ο ΕΘΝΙΚΟΣ ΔΙΧΑΣΜΟΣ- ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 298
Κόλλα Ελένη 298

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ. 307
Παύλου Ιωάννης 307

ΕΚΠΟΝΩΝΤΑΣ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΑΠΟΛΛΩΝ ΤΗΣ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ ΣΥΡΟΥ 313
Φυντανάκης Δ. Αργύριος 313

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ 322
Δαγδηλέλη Δέσποινα 322

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ANDROID ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 328
Κυτίδου Ελένη 328

ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΩΣ ΠΥΛΩΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΜΗ ΒΙΑΙΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥ M. ROSENBERG ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 345
Ντάκουλα Αικατερίνη 345

ΈΦΗΒΟΙ "FOLEY ARTISTS" ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21ΟΥ ΑΙ. ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. 352
Σταυρούλα Μπότη 352
Χρήστος Γούσιος 352

«ΟΙ ΝΥΜΦΕΣ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ ΑΦΗΓΟΥΝΤΑΙ…»: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΑΣ 360
Παπακωνσταντίνου Αναστασία 360
Λιαμπότη Σοφία 360

ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΟΙΗΣΗ VS AI: ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ 371
Μπενέκου Ελένη 371

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΜΕΝΟ ΡΟΜΠΟΤ EDISON 383
Καλτσάς Απόστολος 383

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ "ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ": ΕΝΑ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ 392
Δρακούλη Αθανασία 392
Μηλιώνη Γεωργία 392

ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ: Η ΑΣΒΕΣΤΗ ΦΛΟΓΑ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ 401
Στεφανή Χαρίκλεια 401

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 410
Καζιάνη Αμαλία 410
Ηλιάδης Γεώργιος 410

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ 418

Κωνσταντίνου Μαριάννα 418

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ 429
Αλεξανδροπούλου Μαρία 429

ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ «ΓΛΩΣΣΑΣ» ΣΤΗΝ Γ' ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 436
Αλεξανδροπούλου Μαρία 436

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΠΕ-ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΝΩΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ 443
Κουτσάκη Χριστίνα 443

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ 450
Καλέμης Κωνσταντίνος 450

Β07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση 459

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ 459
Μάρκου Ευαγγελία 459

ΜΑΘΗΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Η ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ KAHOOT 466
Παπαγεωργίου Ηλίας 466
Ζωϊδάκη Χρυσή 466
Ποιμενίδης Δημήτριος 466
Χρυσικός Χρήστος 466

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 475
Παπανθύμου Αναστασία 475

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ 486
Στεφανάκη Φυλαχτή 486

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ «Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΤΟ ΆΛΜΑ ΜΟΥ» (MY JUMP 2 APP) ΣΤΗΝ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΕΤΩΝ ΑΛΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ 496
Παπίστας Φώτιος 496

ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΟΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΞΙΣΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ, ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 504
Γκαρνάρα Ροδούλα Σταυρούλα 504
Ανδρεαδάκης Νικόλαος 504
Τρικοίλης Διονύσιος 504

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ 513
Χριστέλη Ζωή 513

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ "ΔΔΥΜΑΔΥ": ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ 521
Μπέσσας Ανδρέας 521
Κεφαλίδη Ελευθερία 521

Β08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη 532

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ. 532
Βιδάκης Χρήστος 532

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ 541
Αλεβίζος Χρυσοβαλάντης 541

Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ 547
Πήχας Αλέξανδρος 547

ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ 555
Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλία..... 555
Σούρδη Φανή..... 555
Μαράκη Ελένη 555
Κουτσουράη Σεβασμία..... 555

ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΧΩΡΟ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....565
Χαρισοπούλου Μαρίνα..... 565
Τριαντάρη Σωτηρία 565

ΤΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....574
Σιώπη Ελευθερία 574

Η ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ ΩΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ 581
Μαρία Λιακοπούλου 581
Ρόζα Πλαστήρα 581

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....591
Κεραμιδά Ελένη 591

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....597
Φλόκα Νικούλα 597

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 605
Γκαντάρα Χρύσελπη..... 605
Βλάχου Ευαγγελία..... 605
Βλάχου Βασιλική..... 605
Θεοδωρακόπουλος Σπυρίδων..... 605

ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....614
Λούκας Παναγιώτης..... 614

Ο ΙΔΑΝΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....622
Καστρινάκη Αναστασία,..... 622

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ. 630
Χανδόλια Φωτεινή..... 630
Βαλκάνος Ευθύμιος..... 630
Φραγκούλης Ιωσήφ 630

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 643
Καρατζέτζου Περιστέρα..... 643
Κουτούζης Εμμανουήλ..... 643

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 651
Φλώρος Βασίλειος..... 651

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....657
Πατένταλη Βασιλική 657

Ο ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΟΣ ΡΗΤΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ.....665
Τζήμας Γεώργιος..... 665

Β09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη 672

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ....672
Σταθούλη Μαρία....672

ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ....680
Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης....680
Κάρμη Βασιλική....680

ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΜΠΗ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΡΟΜΑ. 691
Χάιτα Μαρία....691

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ....698
Θεολογίτου Χριστιάννα....698
Μαγουλά Ευγενία....698

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΩΝ «ΑΛΛΩΝ»....706
Καραγιάννη Ελένη....706

ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ....714
Πετρίδης Βασίλειος....714
Καράγιωργα Νίκη....714
Σταθοπούλου Μαρία....714

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ, ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ....723
Σηφάκη Ελίνα....723
Διαλυνά Ευαγγελία....723

ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΑΚΤΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ....729
Παρθένης Χρήστος....729
Ελευθερίου Παρασκευή....729
Σιούλη Λαμπρινή....729

ΑΠΌΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ....736
Γούλα Ιωάννα....736

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΤΙΣ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΤΕΡΕΣ....744
Φυντανάκης Δ. Αργύριος....744

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΡΟΜΑΝΙ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....750
Χαρατσής Κωνσταντίνος....750
Σωτοπούλου Ευτέρπη....750
Βαΐτση Αποστολία....750

Β10. Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες....758

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ VR ΚΑΙ AR ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ....758
Κάρμη Βασιλική....758
Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης....758

ΑΠΟΨΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....770
Καραγιώργου Αικατερίνη....770
Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)....770

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ & ΗΘΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ 781
Κωνσταντίνου Κωνσταντίνα 781
Δρ. Μαρία Μαλαγκονιάρη 781
Δρ. Μαρία Κ. Χωριανοπούλου 781

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΩΜΑΤΙΩΝ ΑΠΟΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ 789
Γαϊτάνος Γεώργιος 789

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΠΩΣ ΤΗ ΒΙΩΣΑΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΚΥΚΛΑΔΕΣ ΚΑΙ ΑΤΤΙΚΗ 801
Βλασσόπουλος Γεράσιμος 801

BRIDGEIT: ΣΟΒΑΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΩΝ 810
Κυριαζής Νικόλαος 810
Χατζηλάκος Θανάσης 810

ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ 823
Αναστασόπουλος Νικόλαος 823

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ 829
Δεσποτόπουλος Γεώργιος 829
Ποντίκη Μαρία 829

Β11. Κριτική Σκέψη και Δημοκρατική Συνείδηση στην Εκπαίδευση 836

«ἘΓΙΓΝΕΤΟ ΤΕ ΛΟΓΩ ΜΕΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ;» — ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟ[Σ]ΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΛΑΣΗΣ ΗΘΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΑΜΦΙΛΕΓΟΜΕΝΗ, ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ 836
Μουτσινάς Γεώργιος Α. 836

«ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ» Ή «ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ»; ΕΘΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 846
Χιονίδης Παντελεήμων 846

Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ 855
Κυριάκος Μ. Τσολακίδης 855

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΦΡΟΦΟΥΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 863
Μουσούλη Ράνια 863

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 871
Βουτσινά Πηνελόπη 871

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΕΣΩ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ 879
Κανάρια Χριστίνα 879

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΧΟΡΟΥ; ΔΙΑΠΛΕΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ 886
Φούντζουλας Γεώργιος 886
Νικολάκη Ευγενία 886
Κουτσούμπα Μαρία 886

Β12. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών 894

Η ΦΥΣΗ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ. ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΑ 894
Ηλία Ελένη 894

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 902
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης 902

Κωνσταντινίδη Πασχαλία 902
Κασαπίδης Βασίλειος 902
Καλούτσα Αικατερίνη 902

ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΛΟΙ ΝΟΙΑΖΟΜΑΣΤΕ, ΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΜΕ. ΠΡΑΣΙΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ 911
Τσιλεπώνη Αικατερίνη 911

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΝΗΣΟΥ ΡΟΔΟΥ 919
Μαρινάκη Μαρία 919
Ματζάνος Δημήτριος 919

«ΡΟΔΑΡΩ ΣΤΗ ΖΩΗ» ΚΑΛΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ, ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ 927
Καπελλάκη Ιωάννα 927
Μαζαράκης Κωνσταντίνος 927

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΕ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΕΣ 938
Καραγιάννη Ζωή 938

ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΠΑΡΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΦΕΡΟΥΝ ΕΝΑ ΜΕΛΛΟΝ ..947
Γιαλλούση Μαρία 947

ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ 955
Μπύρου Ελένη 955

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. 963
Καραγιάννη Ελένη 963
Κάββουρα Θεοδώρα 963

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΠΤΥΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ «ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 970
Μαργαρίτη Αδαμαντία 970
Κόζα Χρυσάνθη 970

ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ 979
Βαϊοπούλου Ερμιόνη 979
Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα 979

ΑΝΔΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΞΙΚΟΥ ΑΝΔΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΔΡΙΣΜΟ. 987
Χωλίδης Κλήμης-Δημήτριος 987

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ 995
Χαλκιαδάκη Αρετή 995

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ 1002
Δρετάκη Βαρβάρα 1002
Πιταροκοίλη Στέλλα 1002

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΑΜΕΑ): ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΣΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ 1011
Γαϊτανάκης Ιωάννης 1011
Γαϊτανάκη Καλλιόπη 1011
Γαϊτανάκη Αικατερίνη 1011

ΠΕΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΕΙΘΟΥΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΛΟΓΟ....1020
Βαλασκατζής Ηλίας.... 1020
Ζούρου Έλενα.... 1020

«ΜΠΟΡΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΝΑ ΠΡΟΩΘΗΣΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ;» 1029
Παπαδόπουλος Ιορδάνης.... 1029

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ...1037
Μπουλμέτη Γεωργία.... 1037
Κορακίδη Γεωργία.... 1037

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΜΕΣΩ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ. 1045
Δημητρά Σταυρούλα.... 1045
Πέτρου Αργυρούλα 1045
Χαρίκλεια (Χαρά) Μπούτα.... 1045

Αλφαβητικό Ευρετήριο 1054
Τόμος Γ’ 1054

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

Α . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες

Α01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία

Α02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων

Α03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα

Α04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων

Α05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα

Α06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών

Α07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων

Α08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης

Α09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης

Α10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες

Α11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες

Α12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών

Α13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης

Α14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης

Α15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης

Α16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Β. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Β01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης

Β02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία

Β03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης

Β04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά

Β05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές

Β06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας

Β07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Β08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη

Β09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη

Β10. Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες

Β11. Κριτική Σκέψη και Δημοκρατική Συνείδηση στην Εκπαίδευση

Β12. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών

Β13. Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός

Β14. Κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση

Β15. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική δικαιοσύνη στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες

Β16. Δημιουργικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα

Β17. Κοινότητες Μάθησης και Συμμετοχική Εκπαίδευση

Β18. Προγράμματα συνεργασίας σχολείων και τοπικών κοινωνιών

Β19. Δημιουργική Παιδαγωγική και Πολιτισμική Ταυτότητα

Β20. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία

Β21. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις σχολικές κοινότητες

Β22. Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)

Β23. Δημιουργία κοινοτήτων και δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών

Β24. Η συμβολή των κοινοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών

Β25. Κλιματική Ευαισθητοποίηση και Κοινωνική Συνοχή

Β26. Συμμετοχική τέχνη και κοινωνικές μετασχηματιστικές διαδικασίες

Β27. Πολιτιστική Κληρονομιά και Νέες Μορφές Δημιουργικής Αναπαράστασης

Β28. Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο

Β29. Θρησκεία και Πολιτισμός

Β30. Επαγγελματικός προσανατολισμός

Β31. Κοινωνική επιχειρηματικότητα

Β32. Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση

C. Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργικές Πρωτοβουλίες

C01. Τεχνολογία και Συλλογική Δράση

C02. Διαχείριση και ανάλυση δεδομένων στις δημιουργικές κοινότητες

C03. Καινοτόμες τεχνολογίες και κοινωνική δικαιοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες

C04. Διαδικτυακές Πλατφόρμες και Συλλογικές Πρωτοβουλίες

C05. Κοινωνικά Δίκτυα και Πολιτισμική Δράση

C06. Επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση ταυτότητας και συλλογικής δράσης

C07. Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά

C08. Τεχνολογική Καινοτομία και Συμμετοχική Διακυβέρνηση

C09. Ψηφιακή Δημοκρατία και οι προοπτικές της στις σύγχρονες κοινωνίες

C10. Ηθική και Δεοντολογία στον Ψηφιακό Χώρο

C11. Ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στη συνεργατική δράση και τη συμμετοχή των πολιτών

C12. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και εικονικές κοινότητες

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώνσταντίνος, Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Baros Wassilios, Prof. Dr., Universität Salzburg
Bathke Arne, Prof. Dr., Universität Salzburg
Braches-Chyrek Rita, Prof. Dr., Universität Bamberg
Bucher Anton A., Prof. Dr., Universität Salzburg
Coelsch-Foisner Sabine, Prof. Dr., University of Salzburg
Gomolla Mechtild, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Green Andy, Prof. Dr., UCL Institute of Education
Greiner Ulrike, PD, DDr., Πρύτανης KPH Wien
Jobst Solvejg, Prof. Dr., Western Norway University of Applied Science, Bergen
Kapranov Yan, Prof. Dr., VIZJA University Warsaw, Poland
Kell-Delić Aida, Dr., University of Salzburg
Kempf Wilhelm, Prof. Dr., Universität Konstanz
Kytidou Olga, Dr., Leuphana University Lüneburg
Mazzarella-Konstantynova Jennifer MA, Universität Zürich
Moran-Ellis Jo, Prof. Dr., University of Sussex
Owens Gareth, Δρ. Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ
Özmen Abdurrahim, Assoc. Professor, Dicle University Diyarbakir
Pinedo Aristarco Regalado, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos
Rieker Peter, Prof. Dr., Universität Zürich
Sailer Maximilian, Prof. Dr., Universität Passau
Schroeder Joachim, Prof. Dr., Universität Hamburg
Schwendowius Dorothee, Prof. Dr., Otto von Guericke Universität Magdeburg
Seukwa Louis Henri, Prof. Dr., HAW Hamburg
Sünker Heinz, Prof. Dr. Dr. h.c., Universität Wuppertal
Tarnai Christian, Prof. Dr., Universität der Bundeswehr, München
Theurer Thomas, Dr., Technische Universität Dortmund
Thiessen Barbara, Prof. Dr., Universität Bielefeld
Vilmos Vass, Prof. Dr., Budapest Metropolitan University (METU)
Ye Liu, Dr., King's College London
Yildiz Safiye, Prof. Dr., Internationale Hochschule Köln

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αρβανίτης Χριστόφορος, Καθηγητής, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αργυριάδης Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick
Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βλίζος Σταύρος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Βουρδόγλου, Δήμητρα, Δρ. Παιδαγωγικής, ΔΠΘ, Συντονίστρια Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου Κωνσταντινούπολης
Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Γρηγοράκης Ιωάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Περιφερειακή Επόπτρια Ποιότητας της Εκπαίδευσης Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρωπαϊκού Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων
Καρράς Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Πρ/θμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρόγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουτούζης Εμμανουήλ, Πρύτανης του Ε.Α.Π.
Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, π, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, University of Cyprus
Κουρουτσίδου Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομότ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, τ. Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.
Κυπριωτάκη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανάφη Γεωργία, Δρ. Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Salzburg
Μανωλίτσης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαράκη Ελένη, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Κοινωνιολόγος, Αντιπεριφερειάρχης. Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Αναστάσιος Ιωάννης, Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μικελίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Μουζάκη Αγγελική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάνδρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότ. Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Πλιόγκου Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστήμιου Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Δρ. Επιστημών Αγωγής
Σαμπάνη Μαρία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Δρ., Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σκλάβου Κωνσταντίνα, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΠΑ.Δ.Α.
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Γιάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής
Τριχοπούλου Αντωνία, Ομότ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ελλ. Ιδρ. Υγείας
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Φθενάκης Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο της Βρέμης & Πανεπιστήμιο Bozen
Φωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Χατζηδάκη Ασπασία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομότ. 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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Τζωρτζάκης Ιωάννης
Κολοκοτρώνης Φώτιος
Μαρκάκη Ειρήνη

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας
Τζαγκαρουλάκη Αριστέα

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ
Κανανάκη Κυριακή
Κωνσταντινίδης Χρήστος
Σιφακάκης Πολυχρόνης

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ
Μπάρος Βασίλειος
Seukwa Louis-Henri

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Βλαχάκη Αντωνία
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη
Ορφανού Νικολέτα
Πατεράκη Ευαγγελία
Ρεράκη Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Χουρδάκης Νικόλαος
Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος
Καργιωτίδης Απόστολος
Τερζάκης Ιωάννης
Κοτσιμπός Γεώργιος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Αλεγκάκης Γιώργος
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
Κουτσάκη Χριστίνα
Παπαζαχαριάκη Μαριλένα
Περισυνάκη Εμμανουέλα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ
Δέρβας Απόστολος
Θεοφάνους Κωνσταντίνος
Ψαλτάκη Ευγενία

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γιώργος
Αράπογλου Αναστασία
Βενέρη Περσεφόνη
Γκούνα Αφροδίτη
Δασκαλάκη Όλγα
Δαφνομήλη Μαρίνα
Διαλυνά Εβίτα
Δουκιαντζάκη Ουρανία
Δραϊνάκης Ιωάννης
Ζαρωνάκη Μαρία
Ζλατιλίδης Δημήτρης
Θεοφάνους Ειρήνη
Καινουργιάκη Μάγδα
Καλογιαννάκη Μαρία
Καλυκάκη Καλλιόπη
Καρκανάκης Στέλιος
Καρνή Ειρήνη
Καστρινάκη Φωτεινή
Κατζιλιέρη Αγγελική
Κεραμιτσόγλου Αθανασία
Κομποχόλη Αντιόπη
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κουντάκης Ευστάθιος
Κτιστάκη Φεβρωνία
Λασιθιωτάκη Ελένη
Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη
Λιάμπα Άννα
Λιονή Ιζαμπέλλα
Μαγαράκη Ειρήνη
Μαράκη Αγγελική
Μαρή Μαρία Κωνσταντίνα
Μαρκάκη Αλκιόνη
Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
Μαρκόπουλος Παναγιώτης
Μαυρομανωλάκη Ελισσάβετ
Μιχαηλίδου Αναστασία
Μουρτζάκη Χαρίκλεια
Μπελαδάκη Δέσποινα
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελαδάκη Νίκη
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Μπερτσιά Βασιλική
Νικηφόρου Παρασκευή
Νουκάκη Άννα
Ντεντάκης Γεώργιος
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Παπαθανασίου Σταυρούλα
Παπουτσάκη Άννα
Πατεράκη Άννα
Πατεροπούλου Αγγελική
Πλουμή Μαρία
Πλουμής Κώστας
Ροκαδάκη Μαρία
Σαμαρά Νικολέτα
Σαριδάκης Γεώργιος
Σηφάκης Νίκος
Σιγανού Μαρία
Σκαράκη Ευαγγελία
Στριλιγκά Μαλαματένια
Στριλιγκά Μαρία
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τρουλινού Κλαούντια
Τσαγκαράκη Μιχαέλα
Τσιντάρη Νίκη
Τσουβαλά Αλεξία
Φαραζάκης Νικόλαος
Φιλιππίδου Αργυρώ
Ψαρολόγου Θωμαή

ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης, των ραγδαίων μεταβολών σε όλα τα επιστημονικά πεδία και βεβαίως των μεγάλων κοινωνικών ανακατατάξεων, η ανάπτυξη των Κοινοτήτων Δημιουργίας, συνιστά μια μεγάλη πρόκληση που καλούμε να αντιμετωπίσουμε. Πάνω σε αυτό ακριβώς το πεδίο, εντοπίζεται το επιστημονικό επίκεντρο του 11ου Συνεδρίου που διοργανώνει το Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πρόκειται για ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο στη διάρκεια του οποίου, καινοτόμες δράσεις, εκατοντάδες εισηγήσεις και βεβαίως η παρουσία των επίσημων ομιλητών, το καθιστούν πρωτοποριακό και ταυτόχρονα το κατατάσσουν μεταξύ των σπουδαίων διοργανώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας της χώρας.

Στη διάρκεια του 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. για τις Κοινότητας Δημιουργίας, τη συμμετοχή, τις πρωτοβουλίες στις θεσμικές συλλογικότητες: κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση, η συζήτηση θα αναδείξει την ανθρώπινη εξέλιξη ως κυρίαρχη συνιστώσα της έννοιες της κοινότητας, καθώς διαχρονικά οι κοινωνίες εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια. Πρόκειται για τις Κοινότητες διαφόρων εκδοχών, διαφορετικών τόπων και πεδίων, μέσα στα οποία γεννούνται και ωριμάζουν οι μεγάλες ιδέες και οι σύγχρονες πολιτικές.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη διοίκηση του Ι.Α.Κ.Ε., 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 σας καλωσορίζουμε στο
11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.),
με θέμα:

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες:
Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 8 έως και 11 Μαΐου 2025.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία όσο και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών με κοινό σημείο αναφοράς τις σύνθετες και πολυεπίπεδες σχέσεις μεταξύ της παιδείας, της κοινωνίας πολιτών και των δημόσιων πολιτικών. Η φετινή θεματική εστιάζεται στις κομβικής σημασίας έννοιες των κοινοτήτων δημιουργίας, της δημιουργικής συμμετοχής και της συμμετοχικής πρωτοβουλίας.

Οι κοινότητες δημιουργίας μπορούν να προσεγγιστούν από μια ευρύτερη και από μια ειδικότερη σκοπιά. Η ειδικότερη προσέγγιση, σημαντική η ίδια αλλά και αφορμή για περαιτέρω αναζητήσεις, είναι ήδη καθιερωμένη ως διεπιστημονικός ερευνητικός προβληματισμός στις κοινωνικές επιστήμες. Αξιοποιεί την έννοια της κοινότητας δημιουργίας (creative community) ως έννοια που αναδεικνύει τη συνεργατική και διατομεακή συλλογικότητα που συγκεντρώνει διάφορους παράγοντες από την κοινωνία πολιτών, την κυβέρνηση, την εκπαίδευση και την έρευνα, τους οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα, σε επιμέρους projects που διαμορφώνουν νέες συνεργατικές κουλτούρες, δημιουργούν προστιθέμενη αξία και οδηγούν σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές επιπτώσεις για τους ερευνητικούς εταίρους και την ευρύτερη κοινωνία. Οι κοινότητες δημιουργίας χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή ποικίλου φάσματος ενδιαφερομένων, εμπλεκόμενων μερών και χρηστών. Εργάζονται για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγών, διαδίδοντας μοντέλα συνεργασίας και σε περαιτέρω ερευνητικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Μπορεί να περιλαμβάνουν συνδυασμούς ομάδων ενεργών πολιτών, εργαζομένων, επιχειρηματιών, ερευνητών, ακαδημαϊκών εμπειρογνωμόνων, φορέων της τοπικής, περιφερειακής και κεντρικής κυβέρνησης, ιδρυμάτων, σωματείων και, βέβαια, ευρωπαϊκών θεσμών.

Η ευρύτερη προσέγγιση, που κυρίως μας ενδιαφέρει, χρησιμοποιεί τον όρο των κοινοτήτων δημιουργίας για να αναδείξει μια ομάδα ανθρώπων που συγκεντρώνονται και συγκλίνουν γύρω από μια κοινή πρόκληση ή θεματική, με σκοπό να δημιουργήσουν, να δράσουν και να μοιραστούν ιδέες, προγράμματα και πρακτικές. Λαμβανομένων υπόψη και των εμπειρικών ευρημάτων και των προγραμμάτων που έχουν ήδη συσχετιστεί με τις κοινότητες δημιουργίας με την στενότερη έννοια, η ευρύτερη προσέγγιση στις κοινότητες δημιουργίας μας ενθαρρύνει να αναλογιστούμε πλαίσια και πλατφόρμες που σχεδιάζουν, προτείνουν και – συχνά – επιχειρούν να εφαρμόσουν νέες ιδέες για την επίλυση εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση αντίστοιχων προκλήσεων, την αξιοποίηση της διδασκαλίας της τέχνης και των μορφών συμπερίληψης και συμμετοχής στην πολιτειακή παιδεία, την κοινωνική και ανθρωπιστική αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών οριζόντων.

Στο πλαίσιο αυτό, το 11ο Συνέδριο φιλοξενεί εισηγήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις των δημιουργικών κοινοτήτων με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την αναζήτηση νέων πρακτικών συμπερίληψης φορέων και ενδιαφερόμενων μερών, τη σημασία της κοινωνίας πολιτών και τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) στα σημερινά, σύνθετα πολιτικά συστήματα, τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη

με την πολιτεία και τις νέες δυνατότητες της πολιτικής διαβούλευσης, τις σχέσεις της συλλογικής δημιουργίας με το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital) και τις διαστάσεις του, την αλληλεπίδραση με τις νέες τεχνολογίες, την ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, την τεχνητή νοημοσύνη, που διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής.

Βασικός σκοπός του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών. Γνώση και προετοιμασία αναφορικά με τη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη των δημιουργικών κοινοτήτων, τις μορφές ανάπτυξης συλλογικών αναζητήσεων απάντησης στις προκλήσεις και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των πολιτών για τον ρόλο, μεταξύ άλλων, της τεχνητής νοημοσύνης και τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την θεματική όπως διαμορφώνεται μπροστά στα μάτια μας.

Όπως κάθε χρόνο, με αφετηρία το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αναπτύσσει μια σειρά ευρύτερων θεματικών περιοχών, που αναφέρονται τόσο στη συνεργασία και τη συλλογικότητα στις δημιουργικές κοινότητες όσο και σε επιμέρους πεδία που αναδεικνύουν τη συλλογική δράση και τις συνεργατικές κουλτούρες στην κοινωνία πολιτών, την εκπαίδευση, την τέχνη, την πολιτιστική κληρονομιά, την ψηφιακή εποχή και το κρίσιμο πεδίο της πολιτικής συμμετοχής.

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 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε στο 11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων δέκα 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 όλες και όλους που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του τις επόμενες ημέρες.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Πρόεδρος Ι.Α.Κ.Ε
Εντεταλμένη Σύμβουλος Παιδείας και
Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης.

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Κώστας Α. Λάβδας

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου
Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος
Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών
Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Β06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ «ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΓΝΩΣΤΟ Χ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ»

Παπαργύρη Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ03 και διδάκτωρ
Λάκκα Ανδριάνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Σικελιανού Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και διδάκτωρ

Περίληψη

Τα μαθηματικά και το θέατρο συνδέονται μέσω της δημιουργικότητας, της αφηγηματικής δομής και της ενσώματης εμπειρίας. Στη διδακτική των μαθηματικών, το θέατρο ζωντανεύει αφηρημένες έννοιες και ενισχύει την κατανόηση μέσω ρόλων και διαλόγων. Στόχος μας είναι η διαθεματική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες και θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές, μέσω ομαδικής συνεργασίας, θα συνδέσουν την επίλυση εξισώσεων με καθημερινά προβλήματα και εσωτερικές αναζητήσεις. Θα δημιουργήσουν σκηνές που ενσωματώνουν κοινωνικά θέματα και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητά τους. Η εργασία απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α' Λυκείου και θα εξετάσει την παραλληλία μεταξύ της επίλυσης εξίσωσης πρώτου βαθμού και της ψυχολογικής αναζήτησης του άγνωστου «x» εαυτού μας. Η διαδικασία αυτή, λογική αλλά και συμβολική, ενισχύει τη σύνδεση λογικής σκέψης και αυτογνωσίας. Οι μαθητές/τριες θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μέσω θεατρικού κειμένου και δραματοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική μαθηματικών, θεατρική αγωγή, θεατρικό σενάριο, εξίσωση πρώτου βαθμού, βήματα αυτογνωσίας

1. Εισαγωγή

Το θέατρο φαίνεται να κεντρίζει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας ως μια μοναδική προσέγγιση στη διδασκαλία, καθώς ενσωματώνει τη μάθηση με τη δημιουργικότητα και την έκφραση. Μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την κριτική σκέψη τους και την ικανότητα να προσεγγίζουν τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η συμμετοχή στο θέατρο επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν νέες ιδέες, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και την κοινωνικότητά τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για προσωπική και ομαδική ανάπτυξη.[1-3, 5-21]

Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω του θεάτρου αποτελεί μια καινοτόμα και διαδραστική προσέγγιση που συνδυάζει τη μαθηματική σκέψη με την καλλιτεχνική έκφραση. Το θέατρο, με την ένταση της δράσης και της συναισθηματικής φόρτισης που προκαλεί, παρέχει μια μοναδική ευκαιρία να γίνουν τα μαθηματικά πιο προσιτά και ενδιαφέροντα στα παιδιά. Μέσα από θεατρικές παραστάσεις και δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν μαθηματικές έννοιες και προβλήματα με έναν πιο δημιουργικό και ενεργό τρόπο. Η αναπαράσταση μαθηματικών εννοιών στο πλαίσιο του θεάτρου ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία. [4, 22, 23]

Με αυτήν την προσέγγιση, τα μαθηματικά δεν αποτελούν απλώς αφηρημένες έννοιες, αλλά γίνονται ζωντανά και συναρπαστικά, προσφέροντας τη δυνατότητα να προσεγγιστούν από

διαφορετικές γωνίες. Οι μαθητές/τριες βιώνουν τις έννοιες των μαθηματικών και αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση της ουσίας τους. Επιπλέον, η διδασκαλία μέσω του θεάτρου ενισχύει την ενσυναίσθησή τους, καθώς οι μαθητές/τριες δεν «μαθαίνουν» απλώς, αλλά «βιώνουν» τις έννοιες μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Αυτή η μέθοδος αποτελεί και για τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία για πιο ευχάριστη και δημιουργική διδασκαλία, καθώς βλέπουν τους/τις μαθητές/τριες να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιστημονικές μελέτες εστιάζουν στη σύνδεση του θεάτρου με τη διδασκαλία των μαθηματικών, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου στην ενίσχυση της μαθηματικής κατανόησης [11-19]. Επίσης, καταδεικνύουν πως η χρήση του θεάτρου για την παρουσίαση μαθηματικών εννοιών αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών και ενθαρρύνει τη συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων. Η συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές δραστηριότητες με μαθηματικά θέματα τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες όπως η γεωμετρία, οι αναλογίες και τα ποσοστά.

Στην παρούσα εργασία μελετάται, μια ενδιαφέρουσα αναλογία ανάμεσα στη διαδικασία επίλυσης μιας εξίσωσης πρώτου βαθμού και την ψυχολογική διαδικασία αυτοαναζήτησης, καθώς προσφέρει έναν εξαιρετικό εκπαιδευτικό άξονα [24-30]. Όπως η επίλυση της εξίσωσης απαιτεί αναγνώριση του προβλήματος και αναδιάταξη των όρων, έτσι και η αυτογνωσία απαιτεί αναγνώριση των ψυχικών μας προκλήσεων και αναδιοργάνωση της σκέψης. Η διαδικασία της επίλυσης της εξίσωσης μπορεί να παραλληλιστεί με την ψυχολογική διαδικασία της αυτοανάλυσης, όπου απομακρύνουμε τις εξωτερικές πιέσεις και επικεντρωνόμαστε στην κατανόηση των εσωτερικών μας συναισθημάτων και αξιών.

Μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτογνωσία τους. Στην Α' Λυκείου, μια τέτοια διαθεματική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τη μαθηματική σκέψη με την προσωπική τους ανάπτυξη. Η μαθηματική αναζήτηση του "x" μπορεί να ενσωματωθεί με την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας, προάγοντας την αυτοανάλυση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές/τριες όχι μόνο κατανοούν καλύτερα τις μαθηματικές έννοιες, αλλά αναπτύσσουν και ικανότητες ενδοσκόπησης και κριτικής σκέψης.

Η διαθεματική αυτή προσέγγιση ενσωματώνει μια ποικιλία εργαλείων, ενισχύοντας τη συνεργασία και την προσωπική αναζήτηση. Μέσω αυτής της μεθόδου, τα μαθηματικά γίνονται εργαλείο για την εξερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας και της προσωπικής ανάπτυξης, συνδυάζοντας τη λογική σκέψη με τη συναισθηματική και ψυχολογική εξέλιξη των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο στόχος μας ήταν να υιοθετήσουμε μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος, ενσωματώνοντας σύγχρονες τεχνολογίες και την τέχνη του θεατρικού παιχνιδιού. Για την επίτευξή του, συνεργαστήκαμε με 37 μαθητές/τριες της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου, χωρισμένους/ες σε δύο τμήματα, ενσωματώνοντας τις θεματικές ενότητες «Εξισώσεις 1ου Βαθμού» στην Άλγεβρα και «Εφηβεία και Νεότητα» στα Νέα Ελληνικά.

Μέσω ομαδικής συνεργασίας συνδέσαμε την επίλυση μαθηματικών εξισώσεων με καθημερινά προβλήματα και προσωπικές αναζητήσεις, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργώντας θεατρικές σκηνές γύρω από κοινωνικά ζητήματα, προάγοντας τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, αντιπαραβάλλαμε τα πέντε βήματα επίλυσης της εξίσωσης πρώτου βαθμού με τα πέντε βασικά βήματα της αυτογνωσίας. Για την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, χρειάστηκαν τρεις διδακτικές ώρες για τη συζήτηση και κατανόηση των βημάτων σε κάθε αντικείμενο και δύο επιπλέον ώρες συνδιδασκαλίας για να επιτευχθεί ο παραλληλισμός. Στη

συνέχεια, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν ένα θεατρικό σενάριο, βασισμένο στα όσα συζητήθηκαν και αποκόμισαν από τη διαδικασία.

Παράλληλα, ενθαρρύνθηκε η συζήτηση και ο αναστοχασμός, με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Είχαμε θέσει εξ αρχής τους κάτωθι παιδαγωγικούς στόχους:

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων.
- Εφαρμογή της μαθηματικής γνώσης σε πραγματικά καθημερινά ζητήματα.
- Προώθηση εναλλακτικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας.
- Χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την υποστήριξη των μαθηματικών δραστηριοτήτων.
- Καλλιέργεια της συναισθηματικής έκφρασης μέσω της θεατρικής δραστηριότητας.
- Ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης μέσω παρουσιάσεων και δραματοποιήσεων.
- Δημιουργία και παρουσίαση θεατρικού δρώμενου που ενσωματώνει τη φαντασία και την κοινωνική κριτική.
- Κατανόηση του θεάτρου ως εργαλείου κοινωνικής επικοινωνίας και προβληματισμού.
- Ενίσχυση της συνεργασίας και αναστοχαστική κριτική μέσα από την ομάδα.
- Ανάπτυξη εκφραστικών ικανοτήτων.
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης.
- Προσέγγιση και αξιοποίηση διαφορετικών κειμενικών ειδών και γενών.
- Καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι μαθητές/τριες κατανόησαν σε βάθος τη διαδικασία επίλυσης εξισώσεων πρώτου βαθμού, δημιουργώντας δική τους παρουσίαση των βασικών βημάτων επίλυσης.

Μεθοδολογία επίλυσης εξίσωσης 1ου βαθμού

Για να λύσουμε εξισώσεις α΄ βαθμού δουλεύουμε ως εξής:

1. Εξαλείφουμε τις παρενθέσεις, αν υπάρχουν.
2. Αν υπάρχουν κλάσματα, απαλείφουμε τους παρονομαστές πολλαπλασιάζοντας και τα δύο μέλη της εξίσωσης με Ε.Κ.Π. των παρονομαστών.
3. Χωρίζουμε γνωστούς από αγνώστους
4. Με αναγωγή όμοιων όρων καταλήγουμε στην μορφή αχ=β
5. Αν ο συντελεστής του αγνώστου είναι διάφορος του μηδενός διαιρούμε με αυτόν και προκύπτει μοναδική λύση της εξίσωσης $x = \frac{\beta}{\alpha}$

Διαφορετικά κάνουμε διακρίνουμε τις περιπτώσεις:

$\nexists\ 0x = \beta, \quad \beta \neq 0$, οπότε η εξίσωση είναι αδύνατη, δηλαδή δεν υπάρχει πραγματικός αριθμός να την επαληθεύει.

$\nexists\ 0x = 0$, οπότε η εξίσωση είναι αόριστη ή ταυτότητα, δηλαδή επαληθεύεται για κάθε πραγματικό αριθμό.

Μετά από συζήτηση και μελέτη οργάνωσαν τα βασικά βήματα της αυτογνωσίας όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία.

Τα 5 βασικά βήματα της αυτογνωσίας

1. Η σχέση με το τώρα

Είμαστε οι εμπειρίες, οι αφηγήσεις κι οι σκέψεις μας. Το παρελθόν, φανερώνει, καθοδηγεί αποτελέσματα και συνέπειες, ωστόσο δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια ανάμνηση. Στο παρόν δημιουργούμε καινούργιες αφηγήσεις. Οι στιγμές του εξαρτώνται από εμάς και τα πεπραγμένα μας γίνονται ο οδηγός μας. Το να μάθουμε τον εαυτό μας σημαίνει να εκτιμήσουμε τα θετικά που έχουμε σήμερα και να κάνουμε ό,τι μπορούμε, ώστε να τα κρατήσουμε και στο μέλλον.

2. Η ενδοσκόπηση είναι μαραθώνιος

Υπάρχουν στιγμές που λέμε πως έχουμε καταλάβει καλά τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά μας. Μόνο που αν συναντήσουμε κάτι καινούργιο, δεν αναρωτιόμαστε την προέλευσή του, αλλά προσπαθούμε να δούμε τι συμβαίνει μέσα απ' αυτά που ήδη γνωρίζουμε. Δεν είναι όμως έτσι. Το μυαλό μας είναι πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο. Μερικές φορές το να προσπαθήσουμε να εισχωρήσουμε μέσα του, ίσως δε θα μας φανεί ωραίο. Ίσως έρθουμε αντιμέτωποι/ες με φόβους, φοβίες, απογοητεύσεις, αρνήσεις, αρνητισμούς και θα πρέπει να δώσουμε μάχη. Αυτή θα μας δώσει κίνητρο να εξελιχθούμε. Και λογικά θα αναρωτιόμαστε αν θα καταφέρουμε ποτέ να φτάσουμε στην ύψιστη μορφή κατανόησής του. Όχι. Το γεγονός, όμως, πως προσπαθούμε θα μας κάνει να κοιτάξουμε βαθύτερα στην εσωτερική μας ομορφιά, στην ευφυΐα μας, στη συναισθηματική μας νοημοσύνη, στις δυνατότητες και στις ικανότητές μας. Τότε θα γίνουμε άνθρωποι που δε θα λιμνάζουν στη ρηχότητα. Στο τέλος, θα ξεκινήσουμε να επηρεάζουμε θετικά τους κοντινούς μας ανθρώπους και τον ευρύτερο περίγυρό μας.

3. Σκέψεις-αισθήματα-πράξεις σε σειρά

Σε ό,τι κι αν σκεφτόμαστε, λέμε και πράττουμε υπάρχει το ωφέλιμο, το ουδέτερο και το επιβλαβές. Δε μας ορίζει η τύχη και το πεπρωμένο παρά μόνο οι επιλογές μας. Πίσω από κάθε συλλογισμό κι απόφαση υπάρχει κι ένας λόγος. Έχει να κάνει με το πώς κινούμαστε προς αυτά που μας κάνουν καλό, για να μην τα εγκαταλείπουμε και να μην αφήνουμε τον εγωκεντρισμό να μας απομακρύνει από αυτά. Πρέπει να είμαστε απόλυτα ειλικρινείς με εμάς, επειδή αυτό θα μας βοηθήσει να αποφύγουμε τα ασήμαντα. Ένας συγκροτημένος νους μπορεί και φέρνει στο προσκήνιο επιθυμίες και προσδοκίες που έχουν πολλές πιθανότητες να μας χαροποιήσουν.

4. Μας μαθαίνουμε και μέσα από τους άλλους ανθρώπους

…αλλά δε ζούμε μέσα απ' αυτούς. Οι άνθρωποι που περνούν από τη ζωή μας, μάς αποκαλύπτουν πράγματα γνωστά ή άγνωστα σε εμάς. Ο ρόλος τους μπορεί να είναι συμβουλευτικός κι ενίοτε πολύτιμος. Όμως, σε κάθε είδους σχέση, ας προσπαθήσουμε να μη μένουμε με αυτούς που δημιουργούν ρωγμές στην ψυχοσύνθεσή μας. Αυτό που θα μας κάνει να ολοκληρωθούμε είναι να βρούμε κάτι που να έχει ίχνη χαράς με σκοπό να το αγκαλιάσουμε και να το μοιραστούμε. Δεν πρέπει να βιαστούμε, ούτε να συμβιβαστούμε για να μπορέσουμε να μας αγαπήσουμε. Θα μας έχουμε για το υπόλοιπο της ζωής μας.

5. Ο ιδανικός εαυτός μας δε βρίσκεται στα άφθαστα

Όλοι γνωρίζουμε πως το κυνήγι της τελειότητας είναι ένας αντικατοπτρισμός που οδηγεί σε μια ψευδαίσθηση. Όταν τελικά το συνειδητοποιήσουμε, αντιλαμβανόμαστε πως ήταν αποκύημα της φαντασίας μας. Πρόκειται για μια τοξική νοοτροπία που μας αποσυντονίζει διαρκώς. Η αποδοχή του αντιθέτου της, η αυθεντικότητα δηλαδή, αφήνει χώρο σε κάποια ελαττώματά μας να μας κάνουν έναν εξαιρετικό άνθρωπο, μακριά απ' την τυποποίηση της ατομικότητας και της μοναδικότητας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες αντιπαρέβαλαν τη διαδικασία επίλυσης της πρωτοβάθμιας εξίσωσης με τη διαδικασία αναζήτησης της προσωπικής μας ταυτότητας προχωρώντας στη συγγραφή του θεατρικού σεναρίου, το οποίο διαμορφώθηκε μέσα από μια σειρά προτάσεων και τροποποιήσεων

Σενάριο

Αναζητώντας τον άγνωστο x εαυτό μας

Μια παρέα παιδιών συνομιλεί μέσω κινητών, φορώντας τα ακουστικά τους, ο καθένας στο δωμάτιό του. Ακούγεταιτοτραγούδι « hey teacher, leave the kids alone" Pink Floyd

Μαθητής: Νομίζω πως θα εκραγεί το κεφάλι μου! Παλεύω από χθες να καταλάβω πως λύνονται αυτές οι εξισώσεις.

Μαθητής: Εμένα μου λες που με έβαλε η αδερφή μου κάτω και έμεινα 1 ολόκληρη ώρα χωρίς να μπω τικ τοκ!

(**όλα τα παιδιά μαζί**: ιιιιιιιιιιιιιιιιιιι, άλλα κρατώντας το κεφάλι τους, κάνοντας αέρα)

Μαθητής: Αμάν αυτή η Παπαργύρη, έπρεπε να μας βάλει τόσες εξισώσεις;

Μαθητής: Λες και θα μας χρειαστούν στην καθημερινότητά μας. Εγώ δε θέλω να γίνω Αϊνστάιν.

Μαθητής: Ναι, γιατί αν ήθελες θα γινόσουν.

Μαθητής : Βέβαια, τι θα έλεγες εσύ.. Εγώ κυρία! Εγώ κυρία να πω!! (κοροϊδευτικά)

Μαθητής: Κι εσύ αν πρόσεχες λιγάκι, μια χαρά θα τα καταλάβαινες. Άσε που βοηθούν στην επίλυση ένα σωρό προβλημάτων. Θεωρείς x το ζητούμενο, γράφεις τα υπόλοιπα δεδομένα σε σχέση με το x, δημιουργείς την εξίσωση και έχεις τη λύση!

Μαθητής: Ναι ναι.. προβλήματα πόσα μήλα έμειναν… εδώ δεν ξέρουμε τι γίνεται με μας τους ίδιους. Εδώ δεν μπορούμε να βρούμε τον εαυτό μας, το x θα βρούμε;; Ή μήπως να θεωρήσω τον εαυτό μου x και να φτιάξω εξίσωση για να τον βρω; Χαχαχαχαχχαχα

Μαθητής: Ίσως και να μπορούμε… Για σκεφτείτε… Επιλογές που κάναμε, παράμετροι που δεν επιλέξαμε και διάφοροι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες διαμορφώνουν τον εαυτό μας και κατ' επέκταση τη ζωή μας. Οι αποφάσεις μας επηρεάζονται από το περιβάλλον, τις συνθήκες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις μας. Όλα τα στοιχεία αλληλοσυνδέονται, καθιστώντας τη ζωή μας ένα σύνολο επιλογών και επιρροών. Ή απλώς μία εξίσωση!!!

Μαθητής: Έχουμε λοιπόν την εξίσωση. Τι κάνουμε μετά; Τι λέει η Παπαργύρη;

Απαλοιφή παρενθέσεων

(Αριθμοί και σύμβολα ζωντανεύουν..)

Παρενθέσεις: Η αναζήτηση του εαυτού σας είναι ένα ταξίδι βαθιάς ενδοσκόπησης και προσωπικής ανάπτυξης. Κάθε σκέψη, συναίσθημα ή εμπειρία που έχετε τοποθετήσει σε «παρενθέσεις» όπως εμείς, συχνά κρύβει αλήθειες που είτε φοβόσαστε είτε διστάζετε να αντιμετωπίσετε. Εμείς οι παρενθέσεις, όμως, συχνά είμαστε το κλειδί για την αυτογνωσία.. Ελάτε, δείτε τι κρύβουμε..

Μαθητής:Απαλοιφή παρονομαστών

Κλάσματα: Κλάσμα σημαίνει διαίρεση, μοίρασμα. Ήρθε η ώρα να συγκεντρώσετε τα θραύσματα της ψυχής σας που έχετε σκορπίσει σε πρόσωπα και καταστάσεις. Σε αυτήν τη διαδικασία θα αναδυθούν κρυμμένες σκέψεις, ανεξερεύνητα συναισθήματα, ξεχασμένες μνήμες και παραμερισμένες πτυχές του εαυτού σας, παρενθέσεις. Όλα αυτά θα πρέπει να έρθουν στο φως, δημιουργώντας μια κοινή βάση, ένα σταθερό σημείο αναφοράς, όπου θα πορευτείτε με ενότητα και υπό το ίδιο πρίσμα.

Μαθητής:Χωρίζω γνωστούς από αγνώστους

Αριθμοί και άγνωστοι με τους συντελεστές τους: Τώρα που όλα απλώνονται μπροστά σας, καλείστε να αξιολογήσετε τι αξίζει να κρατήσετε, τι σας χρειάζεται, τι θέλετε να διώξετε, να αλλάξετε. Ο αποχωρισμός, όσο αναγκαίος κι αν είναι, συχνά συνοδεύεται από πόνο και αφήνει αρνητικό πρόσημο. Χρειάζεται να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε πράγματα με λογική και συνέπεια.

Μαθητής:Αναγωγή ομοίων όρων

Αριθμοί και άγνωστοι με τους συντελεστές τους: Συγκεντρώστε λοιπόν όλα όσα θέλετε να είστε, αλλά και όσα επιλέγετε να αφήσετε πίσω. Θέστε στόχους κοινούς με τα όνειρά σας, δημιουργείστε μια πορεία που αντικατοπτρίζει την αληθινή σας επιθυμία και τον αυθεντικό σας εαυτό.

Μαθητής: Διαίρεση με τον συντελεστή του αγνώστου

Αριθμοί και άγνωστοι με τους συντελεστές τους: Νιώθετε πως χρειάζεστε ένα στήριγμα, κάποιον που θα είναι εκεί για σας, σταθερά δίπλα σας. Ωστόσο, πρέπει να μάθετε να πορεύεστε και μόνοι σας, γιατί στο τέλος της μέρας, τον εαυτό σας αναζητάτε.

Μαθητής: Εύρεση της λύσης

Και όταν πια βρεθούμε όπως ακριβώς είμαστε μπροστά στον καθρέφτη μας, θα μας ικανοποιήσει η εικόνα που θα δούμε;

Μαθητής: Εξαρτάται…

Αριθμοί και σύμβολα όλοι μαζί: Μοναδική λύση

Μαθητής: Ίσως συνειδητοποιήσουμε πως είμαστε μοναδικά σημαντικοί. Ας απλοποιήσουμε, λοιπόν, τη ζωή μας όσο θέλουμε και μπορούμε και ας προχωρήσουμε με αυτή τη γνώση ως οδηγό.

Αριθμοί και σύμβολα όλοι μαζί: Αδύνατη

Μαθητής: Ίσως οι συνθήκες που έχουν διαμορφώσει τη ζωή μας, να κάνουν την επίτευξη μιας ισορροπημένης ζωής να φαίνεται αδύνατη. Γι΄αυτό χρειάζεται να αλλάξουμε τις παραμέτρους, να επαναπροσδιορίσουμε τα δεδομένα και να ξεκινήσουμε από την αρχή με νέα προοπτική.

Αριθμοί και σύμβολα όλοι μαζί: Αόριστη ή Ταυτότητα

Μαθητής: Ίσως διαπιστώσουμε πως ζούμε σε έναν φαύλο κύκλο, παγιδευμένοι να επαναλαμβάνουμε τα ίδια μοτίβα, χωρίς ουσιαστική αλλαγή. Για να σπάσουμε αυτήν την αλυσίδα, θα πρέπει να αλλάξουμε τις παραμέτρους της ζωής μας. Διαφορετικά κινδυνεύουμε να παραμείνουμε αυτό που οι άλλοι θέλουν να είμαστε, αντί γι΄αυτό που πραγματικά επιθυμούμε.

Μαθητής: Ρε σεις, είναι ζωντανά τα μαθηματικά! Ανοίγουν δρόμους, μιλάνε. Σου λένε σκάψε μέσα σου!

Μαθητής: Και τώρα; Τώρα που είδαμε; Που καταλάβαμε; Τι κάνουμε;

Μαθητής: Τι κάνουμε; Σκάβουμε! Ώσπου να βρούμε αυτό που ψάχνουμε!

Μαθητής: Ώσπου να γίνουμε αυτό που είμαστε!

Μαθητής: Ώσπου να φτάσουμε εκεί που θέλουμε!

Βγάζουν τα ακουστικά, κάνουν έναν κύκλο με κιθάρες, τραγουδούν «Γυρίζω τις πλάτες μου στο μέλλον» Κατσιμίχας

ΤΕΛΟΣ

Η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών αναπτύχθηκαν περαιτέρω, οδηγώντας τους στη δραματοποίηση του σεναρίου, τόσο σε θεατρική μορφή όσο και σε μορφή ταινίας μικρού μήκους, την οποία παρουσίασαν σε μαθητικό συνέδριο και στον παρακάτω σύνδεσμο

Αναζητώντας τον άγνωστο x εαυτό μας.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως η διδακτική πρόταση που εφαρμόσαμε πέτυχε τους παιδαγωγικούς στόχους που είχαμε θέσει μέσω της ενσωμάτωσης διαθεματικών προσεγγίσεων και της χρήσης σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Η στρατηγική αυτή επικεντρώθηκε στη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης, καθώς και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ανεξαρτησίας των μαθητών.

Στον τομέα των Μαθηματικών, επιτεύχθηκαν οι στόχοι μέσω της ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης στην ανάλυση και επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν μαθηματικές έννοιες για την επίλυση καθημερινών ζητημάτων, όπως η αυτογνωσία με στόχο την εφαρμογή των μαθηματικών στη ζωή τους, μέσω της συνεργασίας σε ομάδες. Οι τεχνολογίες χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν τις μαθηματικές δραστηριότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να επαληθεύσουν και να οπτικοποιήσουν τα αποτελέσματα, ενισχύοντας έτσι τη διαδικασία μάθησης.

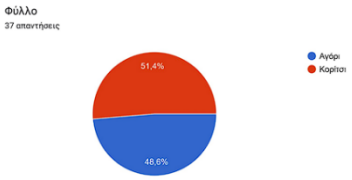
Στον τομέα του Θεάτρου, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν την συναισθηματική τους έκφραση μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων. Μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και τη συναισθηματική αναγνώριση, οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους μέσω δημόσιων παρουσιάσεων και παραστάσεων. Η δημιουργία θεατρικών έργων που ενσωματώνουν φαντασία και κοινωνική κριτική, αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του θεάτρου ως μέσο κοινωνικής επικοινωνίας και προβληματισμού. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται και να αναστοχάζονται κριτικά μέσα από την ομάδα, αναγνωρίζοντας την αξία της ομαδικής δουλειάς για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

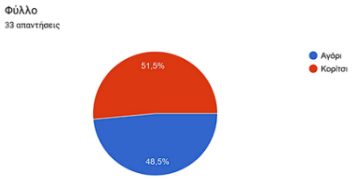
Στον τομέα της Έκθεσης, οι μαθητές ανέπτυξαν τις εκφραστικές τους ικανότητες, γράφοντας με σαφήνεια, ακρίβεια και σωστή δομή. Ενθαρρύνθηκαν να εργαστούν σε διαφορετικά είδη, όπως το θεατρικό σενάριο. Μέσω της διαδικασίας συγγραφής, η ορθογραφία και η γραμματική

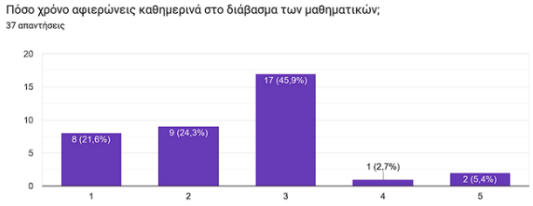
βελτιώθηκαν, ενώ οι μαθητές εργάστηκαν αυτόνομα και αξιολόγησαν τις δικές τους δημιουργίες, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την ανεξαρτησία τους.

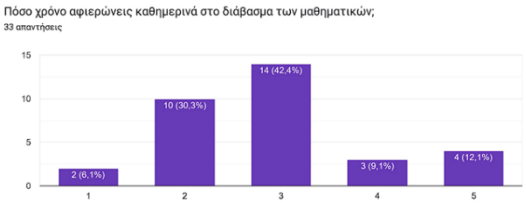
Η διδακτική πρόταση επιβεβαιώθηκε και αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες πριν και μετά την εφαρμογή της, παρέχοντας ουσιαστική ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο και τα επιτευχθέντα αποτελέσματα στους διάφορους τομείς. Στην πρώτη στήλη είναι οι απαντήσεις πριν την διδακτική πρόταση, ενώ στη δεύτερη στήλη μετά. Η βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

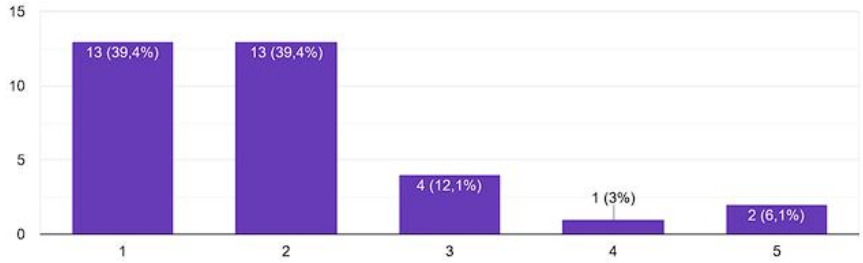




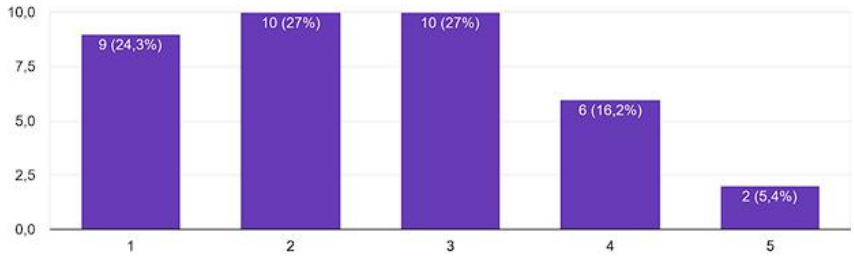




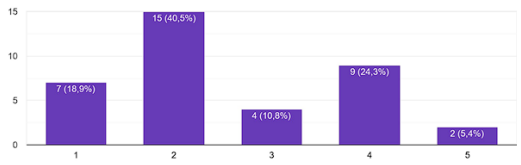
Πιστεύεις ότι η κατανόηση της άλγεβρας είναι δύσκολη;
33 απαντήσεις



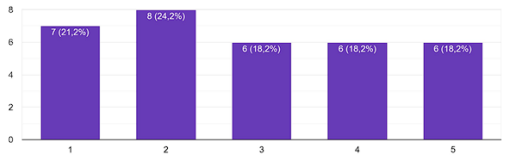
Πιστεύεις ότι η κατανόηση της άλγεβρας είναι δύσκολη;
37 απαντήσεις



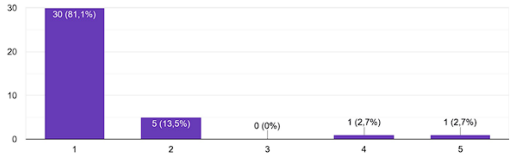
Η διδασκαλία των μαθηματικών στην τάξη, σύμφωνα με την εμπειρία σου μέχρι τώρα, σου φαίνεται ενδιαφέρουσα;
37 απαντήσεις



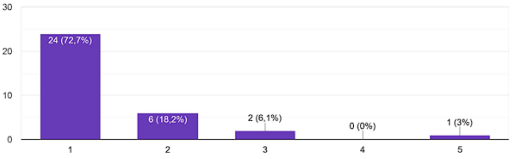
Η διδασκαλία των μαθηματικών στην τάξη, σύμφωνα με την εμπειρία σου μέχρι τώρα, σου φαίνεται ενδιαφέρουσα;
33 απαντήσεις

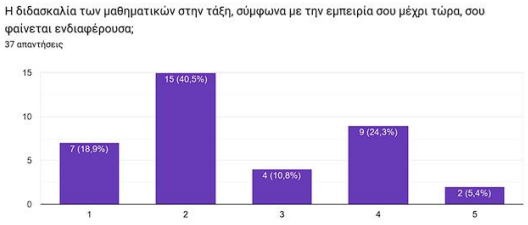


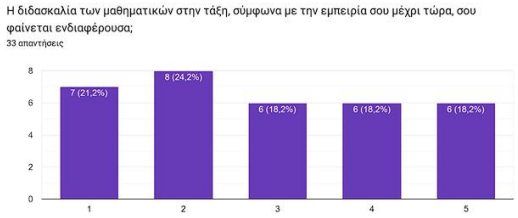
Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου για τη μελέτη των μαθηματικών;
37 απαντήσεις

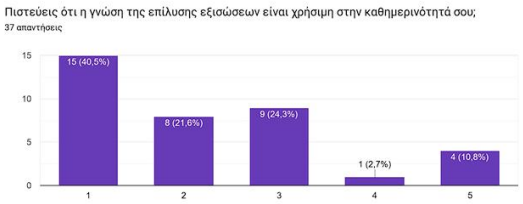


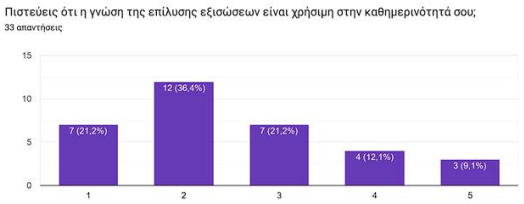
Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου για τη μελέτη των μαθηματικών;
33 απαντήσεις

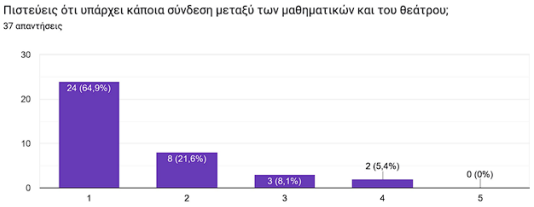


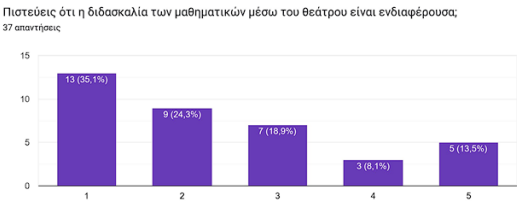


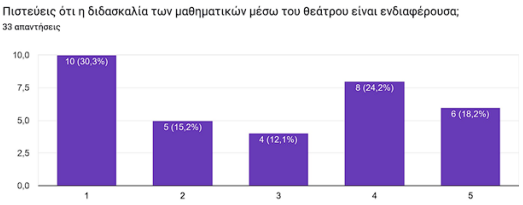


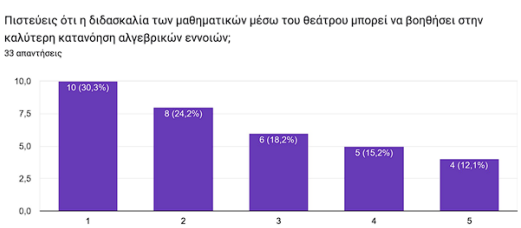












Με βάση τα δεδομένα μπορούμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα με πιο περιγραφικό τρόπο, αποφεύγοντας την υπερβολική χρήση αριθμών.

1. **Κατανόηση της Άλγεβρας:** Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές ανέφεραν αισθητά **μικρότερη δυσκολία** στην κατανόηση της άλγεβρας. Ενώ πριν, οι απόψεις ήταν μοιρασμένες, μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μια σαφής τάση προς την **ευκολότερη κατανόηση**.
2. **Ενδιαφέρον για τη Διδασκαλία:** Το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία των μαθηματικών παρέμεινε σχετικά σταθερό, χωρίς σημαντικές αλλαγές και η χρήση του θεάτρου ως μέσου διδασκαλίας φάνηκε να **αυξάνει το ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών**.
3. **Συνεργασία με Συμμαθητές:** Η συνεργασία με τους συμμαθητές παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα, αν και παρατηρήθηκε μια **μικρή μείωση** μετά την παρέμβαση. Η πλειοψηφία των μαθητών συνέχισε να συνεργάζεται συχνά με τους συμμαθητές τους για τη μελέτη των μαθηματικών.
4. **Εκφραστικότητα και Φαντασία:** Η παρέμβαση συνέβαλε σε μια **μικρή βελτίωση** στην ενίσχυση της εκφραστικότητας και της φαντασίας μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Παρατηρήθηκε μια αύξηση στις υψηλότερες βαθμολογίες, υποδηλώνοντας ότι η διδασκαλία ενθάρρυνε περισσότερο την έκφραση και τη φαντασία.
5. **Χρησιμότητα των Εξισώσεων:** Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές φαίνεται να **συνειδητοποίησαν περισσότερο** τη χρησιμότητα της γνώσης επίλυσης εξισώσεων στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό υποδηλώνει ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν πώς τα μαθηματικά συνδέονται με την πραγματικότητα.
6. **Μαθηματικά και Ψυχολογία:** Δεν παρατηρήθηκε κάποια εμφανής αλλαγή στην σύνδεση των μαθηματικών με την ψυχολογική κατάσταση.
7. **Σύνδεση Μαθηματικών και Θεάτρου:** Οι απόψεις σχετικά με τη σύνδεση των μαθηματικών και του θεάτρου έγιναν πιο περίπλοκες μετά την παρέμβαση. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές ανέπτυξαν μια **βαθύτερη κατανόηση** της σχέσης μεταξύ αυτών των δύο πεδίων, βλέποντας τη σύνδεση με πιο σύνθετο τρόπο.
8. **Διδασκαλία μέσω Θεάτρου:** Η χρήση του θεάτρου ως μέσου διδασκαλίας φάνηκε να **προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον** στους μαθητές. Παρατηρήθηκε μια αύξηση στις υψηλότερες βαθμολογίες, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές βρήκαν τη διδασκαλία μέσω θεάτρου πιο ενδιαφέρουσα.
9. **Θέατρο και Άλγεβρα:** Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές παρουσίασαν αυξημένη αντίληψη σχετικά με την βοήθεια του θεάτρου στην κατανόηση της άλγεβρας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κοντογιάννη, Α. (2012). Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.

Κοντογιάννη, Α. (2012). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Πεδίο.

Κοντογιάννη, Α. (2012). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Ανδρικοπούλου, Μ. (2016). Σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας στη μαθηματική εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών. *Πτυχιακή Εργασία.* Σάμος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μαθηματικών.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2005). Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος στο Τμήμα Θεάτρου του Α.Π.Θ., θεωρία και πράξη. Στο *Σχολικό Θέατρο, Καλλιτεχνική Δημιουργία και Βιωματική Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Αυδή, Α και Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. *Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2003). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. και Τζαμαριάς, Τ. (2004). Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (1996). Fantasyland. *Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2012). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. *Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας* στο: http://theduarte.org

Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτη.

Λαζαρίδου Ε. (επιμ.) (2006). Μέρες έκφρασης και δημιουργίας: Το θέατρο στα σχολεία. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 110-116).

Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Κουρκούτας Η. και Chaertier J.P. (επιμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο (σσ. 455-470).

Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο (http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html).

Μουδατσάκις, Τ. (1994). Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μουζακίτου, Χ. (2020). Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και του θεάτρου στη διδασκαλία των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2006). Κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Robinson, K. (1999). Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις (μεταφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης.

Στουραίτης, Κ. (2018). Η Διδακτική των Μαθηματικών ως επιστημονικό πεδίο: μία επιστημολογική προσέγγιση. Αθήνα: Τμήμα Μαθηματικών, ΕΚΠΑ.

Φλούδα, Μ. (2022). Αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και της τέχνης του θεάτρου στα μαθηματικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ένα θεατρικό έργο για τα κλάσματα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Barron, J.W. (1993). *Self-Analysis Critical Inquires, Personal Visions*. The Analytic Press.

Boal, Augusto (2000) *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

De Bettignies, B. H. and Goldstein, T. R. (2020). Improvisational theater classes improve self-concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 451-461. https://doi.org/10.1037/aca0000260.

Freire, P. (2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Gardner, P. (2014). Who am I? Compositions of the self: an autoethnographic, rhizotextual analysis of two poetic texts. *English in Education,* 48(3), 230-249 (https://doi.org/10.1111/17548845.2014.11912515).

Laubender, C. (2020). Speak for your self: psychoanalysis, autotheory, and the plural self. *Arizona Quarterly: A Journal of American Literature, Culture, and Theory*. Johns Hopkins University Press.76(1), 39-64 (https// doi:10.1353/arq.2020.0001).

Ramdass, D. and Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18-41 (https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869).

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.

Μίχα Αθανασία
Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας
Ιδιοκτήτρια Κέντρου μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης <<Παιδαγωγείν>>, Πετρούπολη
Απόφοιτη μεταπτυχιακού Δ.Π.Μ.Σ:<<Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων >> Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής- ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές για τη διδασκαλία της μουσικής στη σχολική τάξη μέσα από μία έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σχετικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές. Βασικός στόχος είναι η ένταξη της μουσικής στην παιδαγωγική πράξη και η γνωστοποίηση και επικαιροποίηση των πρακτικών μουσικής διδασκαλίας. Η συλλογή, η ανάλυση και η αξιολόγηση δεδομένων μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ερευνητική διαδικασία με τη χρήση ερωτηματολογίου θα συμβάλλει στην διατήρηση των τεχνών στη σχολική ζωή και εκπαίδευση. Από την έρευνα προέκυψε η σπουδαιότητα της μουσικής αγωγής στη σχολική τάξη και αναδύθηκαν στοιχεία που καθιστούν αναγκαίο το ρόλο του παιδαγωγού και της συνεχής επιμόρφωσης σχετικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τέλος αναδείχθηκε η αναγκαιότητα της σχολικής πολιτικής και δημιουργίας προγραμμάτων μουσικής αγωγής, η ύπαρξη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και η διαμόρφωση ενός Αναλυτικού προγράμματος Μουσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές, επικαιροποίηση, σπουδαιότητα, αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής

1. Εισαγωγή

Στην Ευρώπη τον 20ο αιώνα παρατηρείται μία ιδιαίτερα αυξανόμενη ώθηση των παιδιών στις τέχνες. Πολλές επιστήμες όπως η ψυχολογία, η βιολογία και νευρολογία ερευνούν την πορεία της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με το Hodges (1989), ο άνθρωπος είναι προγραμματισμένος εκ γενετής να αντιδράει στα μουσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του και να ανταποκρίνεται με θετικό τρόπο. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με κυριότερες εκείνη του Shelter (1985) που συμφωνεί με την παραπάνω αντίληψη. Σχετίζεται με τη μουσική σε έγκυες γυναίκες και αποδεικνύει περίτρανα ότι το έμβρυο κινείται έντονα όταν ακούει μουσική. Μία έρευνα της Lopez (1989) για τη μουσική αντίληψη φανερώνει πως το είδος της μουσικής λαμβάνει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο τόσο στην κινητική ή στοματική ανταπόκριση των βρεφών όσο και στην ένταση των κινήσεων τους. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούν όλο τους το σώμα με κινήσεις κεφαλιού, χεριών- ποδιών, χοροπηδήματα και διακατέχονται από αυθορμητισμό στο ρυθμό της μουσικής. «Η μουσική είναι η τέχνη της οργάνωσης και του συνδυασμού των ήχων». Σύμφωνα με τη Ρέτσιου (2011) “Η μουσική τέρπει την ακοή και έχει βαθιά επίδραση στο συναίσθημα και το νου” (σελ. 31). Το έμβρυο μπορεί να ακούει και να θυμάται τη μουσική ήδη από την 25η εβδομάδα της κύησης, γεγονός που σημαίνει ότι ερχόμαστε στη ζωή ήδη προετοιμασμένοι για να μάθουμε μουσική. Σύμφωνα με τον Ευθυμίου Πέτρο, Βουλευτή και πρώην υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, “είναι γενικευμένη η παραδοχή ότι η εκπαίδευση οφείλει να συνδέει τις νέες γενιές με την παράδοση του τόπου μας. Σύμφωνα με την Κυνηγού (2006), στο βιβλίο της «Μουσικά ρυθμικά και κινητικά μοτίβα», “για τη χαρά των παιδιών αλλά και τη δική μας, μπορούμε να δώσουμε τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο μια ηχητική, κινητική και ρυθμική ικανοποίηση”(σελ 11)

2. Κυρίως μέρος

ΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Τα περισσότερα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα αναπτύχθηκαν τους τελευταίους δύο αιώνες και αποδείκνυαν ότι η μουσική αγωγή επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα, με την 3 ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με όλες του τις αισθήσεις. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους είναι η χρήση δημιουργικής μεθόδου διδασκαλίας της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και της βιωματικής εμπειρίας. Για τους παραπάνω λόγους, ως μέθοδοι συχνά χρησιμοποιούνται ο πειραματισμός, η εξερεύνηση, η παρατήρηση, η ελεύθερη έκφραση και ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός (Σέργη Λ. , 1994).

Τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα λοιπόν, γεννήθηκαν από την ανάγκη δημιουργίας μιας παιδαγωγικής μεθόδου, ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης επιστημονικά, για τη διδασκαλία της μουσικής και των βασικών μουσικών εννοιών στη σχολική τάξη, με γνώμονα τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του παιδιού και την ολόπλευρη ανάπτυξη τουΑκολουθώ Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψην τα ενδιαφέροντα των παιδιών με την εμπλοκή των δικών μου ενδιαφερόντων.

Μέθοδος Jean Jacques Rousseau (Γαλλία, 1712 – 1778)

Ο Rousseau ήταν παιδαγωγός, μουσικός και συγγραφέας. Στο έργο του Emile καταγράφει τον τρόπο που θα έπρεπε να λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τη μουσική διδασκαλία στη σχολική τάξη. Ο παιδαγωγός πρέπει να διακατέχεται από ευελιξία στη διδασκαλία του. Ακόμα και στην επιλογή των τραγουδιών για τις δράσεις οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν συναισθηματικά και με μεγαλύτερη ευκολία, να κινούνται ελεύθερα στο χώρο, να δρουν, να εκφράζονται δημιουργικά και να αυτοσχεδιάζουν (Simpson M. , 2006).

Μέθοδος John Curwen (Αγγλία, 1816 - 1880)

Ο John Curwen ως μουσικός και ιεροκήρυκας ανέπτυξε μία μέθοδο που ονομάζεται «look and say», η οποία τόνιζε τη σημαντικότητα των ήχων των λέξεων. «Ο Curwen θεωρούσε πιο σημαντικό τον ήχο από τα σημεία και την ιδέα από το σύμβολο.» (Simpson K. , 1976). Υποστήριζε ότι τα παιδιά μέσα από τις μουσικές τους εμπειρίες και τα βιώματα τους μπορούν να οδηγηθούν στη μουσική γνώση. «Επινόησε ένα σημειογραφικό σύστημα στο οποίο οι νότες γράφονταν με το αρχικό γράμμα τους και ο ρυθμός υποδεικνυόταν από σύμβολα (κάθετες γραμμές, μεγάλες και μικρές, τελείες, κλπ)» (Shaw, 1976). Μέθοδος Yorke Trotter (Αγγλία, Αμερική 1854 – 1934) Ο Trotter ως επίτιμος διδάκτωρ καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι στα πρώτα στάδια της Μουσικής Αγωγής και ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού πρέπει να διδαχθεί η γλώσσα 4 της μουσικής. Η θεωρία του στηρίζεται στο ένστικτο της δημιουργικότητάς του κάθε ανθρώπου, η οποία συμβάλλει στην διαδικασία της σκέψης.

Μέθοδος Emile Jacques – Dalcroze (Ελβετία, 1865 – 1950)

Ο Emile Jacques – Dalcroze ήταν μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης. Η θεωρητική προσέγγιση του Dalcroze χαρακτηρίζεται περισσότερο ως φιλοσοφία πάρα ως μέθοδος. Κύριος σκοπός της θεωρίας του για τη Μουσική Αγωγή, είναι η δημιουργία ανθρώπων μουσικά ανεπτυγμένων. Δημιούργησε λοιπόν ένα σύστημα ρυθμικής αγωγής, το γνωστό και σήμερα «Eurythmics» (ευρυθμία: καλός ρυθμός). Ο Dalcroze ανέπτυξε ένα τύπο για την παραγωγή της ευρυθμίας: Χώρος+ Χρόνος + Ενέργεια + Βάρος + Ισορροπία + Πλαστικότητα= Ευρυθμία (Calwell,1995) (en. Wikipedia). Σύμφωνα με τον Dalcroze ο ρυθμός αποτελεί το σπερματικό στοιχείο της μουσικής. Το ανθρώπινο σώμα έχει εκ φύσεως ρυθμό (L. Choksy, 2001). Ο αυτοσχεδιασμός και το σολφέζ αποτέλεσαν τα κύρια στοιχεία της θεωρίας του για τη διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά. «Το σολφέζ είναι ένα κράμα ανάγνωσης εκ πρώτης όψεως φωνητικών κομματιών, καλλιέργειας ακοής, θεωρίας, εκτέλεσης και φωνητικού αυτοσχεδιασμού» (Ανδρούτσος, 2002). Εστίασε λοιπόν το ερευνητικό του ενδιαφέρον στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στη συμβολή της επιστήμης της ψυχολογίας στη διδασκαλία της Μουσικής. Μέσα από τη μουσική παιδαγωγική διαπίστωσε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες όπως αντίληψη, κατανόηση και απομνημόνευση, απαραίτητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους. ***Μέθοδος Justine Ward (Αμερική , 1879 – 1979)***

Η Justine Ward ως μουσικοπαιδαγωγός υποστήριξε τη πρώιμη μουσική εμπειρία των παιδιών στην ηλικία των 6 ετών που συμβάλλει στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων πχ. τραγούδι , ενόργανη εκτέλεση, μουσική ανάγνωση και γραφή. Με τη μέθοδο της υποστήριξε ότι κάθε παιδί έχει μέσα του την εσωτερική μουσική ικανότητα η οποία ενισχύεται όταν δίνεται έμφαση στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Editors, 1976).

Μέθοδος Zoltan Kodaly (Ουγγαρία, 1882 – 1967)

Ο Zoltan Kodaly συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός ονειρευόταν να δημιουργήσει ένα μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα που να βασίζεται στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών από το νηπιαγωγείο. Συμφωνούσε με την άποψη της Justine Ward 5 ότι η πολύ μικρή ηλικία, είναι η κατάλληλη για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για τις τέχνες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μέθοδος Kodaly με την μουσική διδασκαλία έχει πολλαπλά οφέλη και βελτιώνει την απόδοση των παιδιών και στα άλλα μαθήματα ή θεματικές ενότητες.

Μέθοδος Carl Orff

Ο Karl Orff (1895-1982) ήταν ένας γερμανός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός. Υποστήριζε την αγωγή που βασίζεται στο τρίπτυχο μουσική, κίνηση και λόγος. Σύμφωνα με τον Orff, τα παιδιά σε πρώιμη παιδική ηλικία διδάσκονται τον ρυθμό μέσα από στιχάκια, γλωσσοδέτες, λαχνίσματα και παραδοσιακά παιδικά τραγούδια.Το σώμα (body percussion) είναι το πρώτο μουσικό όργανο του παιδιού. Μόνο με την προσωπική εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορέσουν να κατανοήσουν τη μουσική, τη δυναμική, τη μελωδία και το τέμπο. Οι πέντε τόμοι με τίτλο Music for children που έγραψε, αποτέλεσαν σπουδαίο υλικό για τη διδασκαλία της μουσικής με ποικίλες μελωδικές και ρυθμικές ασκήσεις, ενορχηστρώσεις και δράσεις που απαιτούν ελευθερία σκέψης και αυτοσχεδιασμό (Ρέτσιου, 2011).

Μέθοδος Edwin E. Gordon

Ο Edwin E. Gordon (1925) είναι ερευνητής και έχει συγγράψει αναρίθμητα μουσικά βιβλία. Έχει διδάξει μουσική σε πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού. Πρεσβεύει τη σημαντικότητα του σώματος και της κίνησης στη μουσική παιδαγωγική. Έχει συγγράψει μια ολοκληρωμένη θεωρία (Music Learning Theory) στην οποία περιγράφει τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν μουσική. Συμφωνεί με τις απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν την εισαγωγή της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία του ανθρώπου καθώς αν μεγαλώσουν σε περιβάλλοντα με ακουστικά ερεθίσματα, τότε πολύ πιο εύκολα θα μπορέσουν να αποκτήσουν την εσωτερική ακοή (audiation),την ικανότητα δηλαδή να ακούν και να κατανοούν τη δομή, το ρυθμό, την τονικότητα κ.ά. Σύμφωνα με τον Gordon πρέπει να δίνεται χρόνος στο κάθε παιδί να μιλήσει, να κινηθεί, να τραγουδήσει χωρίς πίεση αλλά με την προσφορά του κατάλληλου από ερεθίσματα περιβάλλοντος για μάθηση.

Μέθοδος Decroly

Ο Decroly σπουδαίος μουσικοπαιδαγωγός σχεδίασε ένα πρόγραμμα εργασίας που βασίζεται σε εργαστήρια-τάξεις. Τα παιδιά κάνουν με ελευθερία τις δικές τους ασχολίες πάντα σε ομάδες, ενισχύοντας έτσι την παιδοκεντρική εκπαίδευση και την ομαδοσυνεργατική 6 μάθηση. Τα υλικά που δίνονται στη διάρκεια της μουσικοκινητικής διδασκαλίας είναι αληθινά αντικείμενα καθημερινής ζωής.

Μουσική και κίνηση. Διαθεματική προσέγγιση.

Μια από τις προτάσεις, εφαρμοσμένης παιδαγωγικής πρακτικής είναι ο όρος η διαθεματική προσέγγιση όπου χρησιμοποιείται από τη βιβλιογραφία για να δηλώσει τη διδακτική προσέγγιση που δεν ακολουθεί την κατάτμηση της πραγματικότητας σε διδακτικά αντικείμενα και ξεχωριστά μαθήματα (Ματσαγγούρας Η. , Δεκέμβριος 2011). Γίνεται συνδυασμός των σχολικών εγχειριδίων και των θεματικών ενοτήτων με διαθεματικότητα και διεπιστημονική προσέγγιση που διέπει το Αναλυτικό πρόγραμμα(Χρυσαφίδης, 2011). Όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές, τόσο πιο ενοποιημένο θα πρέπει να είναι το Αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν καλύτερα μουσικές έννοιες μέσα από την κατανόηση άλλων γνωστικών αντικειμένων ή με τις γνώσεις που ήδη έχουν σε άλλους τομείς (Μιχαλοπούλου, 2018). Ο σκοπός λοιπόν της Διαθεματικότητας και της Μουσικής είναι να καλλιεργήσουν τα παιδιά

μακροπρόθεσμα την εσωτερική ακοή (audiation), δηλαδή « την ικανότητα να ακούν με ακρίβεια μελωδίες μέσα στο μυαλό τους ακόμα κι όταν δεν ηχούν» (Ρέτσιου, 2011).

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η δεκαετία του 1960 αποτέλεσε σταθμός μεταρρυθμίσεων σχετικών με τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής χρειάζεται να περιέχει τρεις βασικούς συντελεστές:

- την αντίληψη των στοιχείων της μουσικής δηλαδή του ρυθμού, της μελωδίας, της φόρμας, της αρμονίας,
- την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων δηλαδή την γνώση, τη κατανόηση, την ερμηνεία, την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση,
- την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων δηλαδή την κίνηση, την ενεργητική ακρόαση, το τραγούδι, την χρήση μουσικών οργάνων, την ανάγνωση, τη γραφή και τη σύνθεση (Nye, 1985) (Roopnarine, 2006).

Αρχές διδασκαλίας της μουσικής στη σχολική τάξη:

- Γνωστοποίηση διδακτικών στόχων,
- Κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος εκπαίδευσης,
- Ποιοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σύνδεση διδασκαλίας-μάθησης,
- Η αποδοχή της γλώσσας του κάθε παιδιού,
- η αξιοποίηση της μουσικής όλων των χωρών στη διδασκαλία (Triantafyllaki, 2014),
- Σύνθεση έργου υποομάδων,
- Εκφραστική κίνηση
- Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας,
- Μεταγνωστική θεώρηση επιλογών (Ματσαγγούρας,2001) (Περακάκη,2008).

Το διδακτικό σενάριο «Διαθεματικότητα και Μουσική» ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum) καθώς περιλαμβάνει δραστηριότητες που βασίζονται στους τομείς: 1. ψυχοκινητικό τομέα δεξιοτήτων, 2. κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα δεξιοτήτων, 3. νοητικό τομέα δεξιοτήτων, 4. αισθητικό τομέα δεξιοτήτων. Επιπλέον στο διδακτικό μας σενάριο εξερευνούμε το ίδιο θέμα, δηλαδή τον ήχο και τη μουσική για πολλές μέρες (Χρυσαφίδης Κ. , 2004). Οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και προσεγγίζουν τη διαθεματικότητα. Ακόμη, οι δραστηριότητες σχεδιάζονται από την Παιδαγωγό με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών και δύναται να τροποποιηθούν σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα οφέλη της μουσικής αγωγής είναι πολλαπλά τόσο για τη σωματική ανάπτυξη-αμφιπλευρικότητα όσο για την ψυχοκινητικότητα, τη συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου και την ανάπτυξη του εγκεφάλου του.

2.2 Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής στην προσχολική ηλικία.

Υπάρχουν αρκετά στάδια που πρέπει να διανύσει το παιδί προκειμένου να αποκτήσει δημιουργική εκφραστική κίνηση στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Αρχικά χρειάζεται τα παιδιά να αποκτήσουν τον έλεγχο των κινήσεων μέσα από ρυθμικές δραστηριότητες και μιμητικές κινήσεις. Οι μιμητικές αυτές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η ερμηνεία ήχων από ζώα είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση της 21 προσωπικότητας του παιδιού. Τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν κίνητρο για την εκφραστική κίνηση είναι:

- φωνή,
- ρυθμικά κτυπήματα,
- ρυθμός λόγου,
- τραγούδι,

- κρουστά όργανα,
- ηχογραφημένη μουσική,
- αφήγηση ιστορίας σε συνδυασμό με ήχους,
- ζώα, ανθρώπινοι χαρακτήρες, αντικείμενα,
- χρήση αντικειμένων στην κίνηση,
- εικόνες και σχήματα.

Μέσα από τα μέσα και τις τεχνικές τα παιδιά γίνονται πιο δημιουργικά. Η δημιουργικότητα, δηλαδή η ικανότητα να φανερώνεται κάτι καινούργιο που δεν προϋπήρχε (Reimer, 1970) (Storr, 1991) συνδέεται άρρηκτα με τη φαντασία. Σύμφωνα με την Κάτσιου Ζαφρανά (1982, σ.38) η φαντασία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα του εγκεφάλου για πρόβλεψη καθώς επιτελεί ποικίλες πνευματικές διεργασίες όπως η αφομοίωση των πληροφοριών, ο συνδυασμός τους και η δημιουργία νέων ιδεών.

Οι βασικές αρχές διδασκαλίας της Μουσικής είναι οι εξής:

1. Η Μουσική δημιουργία πραγματοποιείται όταν τα ανθρώπινα συναισθήματα μεταφράζονται σε κίνηση πάνω στη μουσική.
2. Βιώνουμε τα συναισθήματα σωματικά.
3. Αντιλαμβανόμαστε τα αισθήματα στο σώμα μας μέσω των μυϊκών συστολών και διαστολών.
4. Το σώμα, εκφράζει εσωτερικά συναισθήματα εξωτερικεύοντας οποιαδήποτε επιρροές μέσω κινήσεων, χειρονομιών, εκφράσεων και ήχων. Μερικές κινήσεις είναι αυθόρμητες και οι υπόλοιπες αποτέλεσμα από σκέψη και θέληση.
5. Τα εσωτερικά συναισθήματα μεταφράζονται σε μουσική μέσω κινήσεων όπως αναπνοή, τραγούδι ή παίξιμο κάποιου οργάνου.
6. Το πρώτο όργανο που πρέπει να ασκηθεί στη μουσική είναι το ανθρώπινο σώμα.

Η ραγδαία εξάπλωση των πληροφοριών και της τεχνολογίας συνέβαλλε στη «γέννηση» καινοτόμων αναπτυξιακά πρακτικών μουσικής αγωγής, τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

Το Musicgenius είναι το σύστημα/μέθοδος/φιλοσοφία που αντλεί τα στοιχεία του από τη μουσικότητα με τη χρήση σύγχρονων καινοτόμων μέσων (πχ. hypersinstruments) (Περακάκη Ε. , 2008). Το Musicgenius απευθύνεται σε ευρύ φάσμα ηλικιών από τους πρώτους μήνες της γέννησης του παιδιού έως την ηλικία 5 ετών με στόχο την απόκτηση ενεργητικής ακοής. Αφετηρία της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης αποτελεί η πολυδιάστατη λειτουργία της μουσικής που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών.

Μια άλλη παιδαγωγική πρακτική βασίζεται στο μοντέλο που παρατίθενται σχηματικά παρακάτω σύμφωνα με το οποίο αναπτύσσεται η ιδιότητα της Απόλυτης ακοής (ΑΑ). Η ιδιότητα αυτή είναι ένα παράδειγμα της ικανότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου να μαθαίνει και να συνδυάζει διάφορες περιοχές και να οργανώνει.

Επιπλέον η μέθοδος Orff- Schulwerk είναι μια παιδαγωγική πρακτική διδασκαλίας της μουσικής στη σχολική τάξη μέσα από το τραγούδι, το χορό, την υποκριτική και τη χρήση κρουστών οργάνων. Τα παιδιά στα πλαίσια αυτής της παιδαγωγικής μεθόδου, μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα μέρη του σώματος τους κάνοντας ηχηρές κινήσεις, δηλαδή χτυπήματα στα χέρια, στα πόδια, στους ώμους κλπ μέσα από επαναλαμβανόμενα ρυθμικά μοτίβα. Αυτοσχεδιάζουν στις κινήσεις τους και στο τραγούδι ανάλογα με το ρυθμό και τη μελωδία.

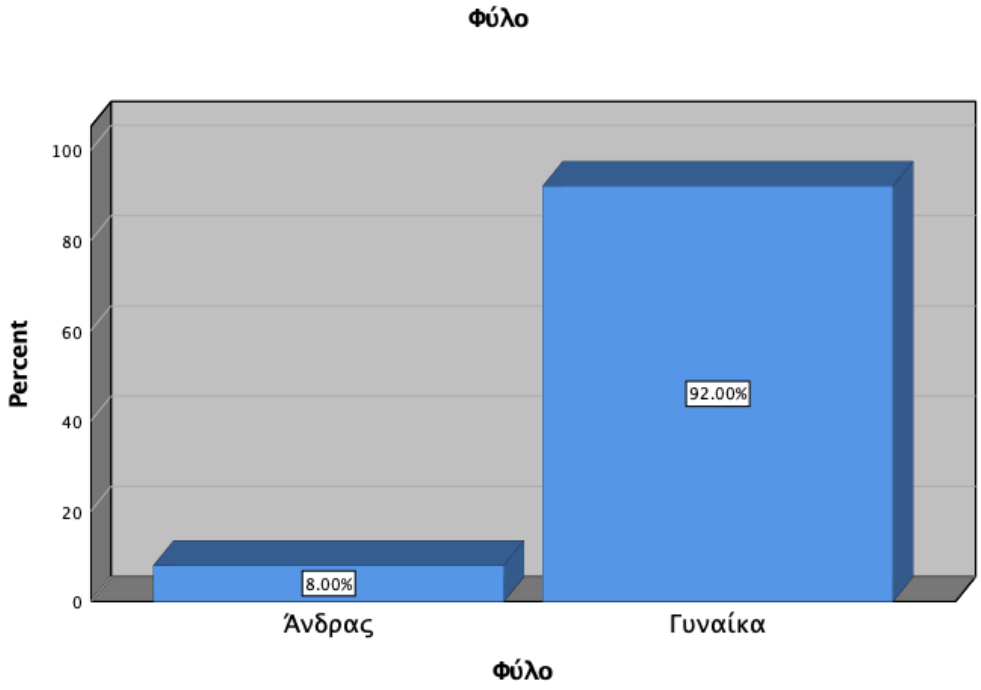
Μια άλλη παιδαγωγική πρακτική για την εκμάθηση της μουσικής στη σχολική τάξη είναι οι χρωματιστοί πλαστικοί μουσικοί σωλήνες boomwhackers. Πρόκειται για κουρδισμένους σωλήνες διαφορετικού μεγέθους και χρώματος. Συνεπώς το μέγεθος τους διαφοροποιείται ανάλογα με το τονικό ύψος ενώ η ποικιλία των χρωμάτων προσελκύει οπτικά τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στο να τα χρησιμοποιήσουν με χαρά (Περακάκη, 2009α). Η διδασκαλία της μουσικής με τη χρήση των Boomwhackers ευνοεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες και καλούνται να συνεργαστούν για να εκτελέσουν κάποια μουσική δραστηριότητα με τους σωλήνες. Πειραματίζονται, ανταλλάσουν σκέψεις και απόψεις, δοκιμάζουν,

το λάθος και οδηγούνται στην επανάληψη, την αλληλοδιόρθωση, την παρουσίαση και την αυτοαξιολόγηση.

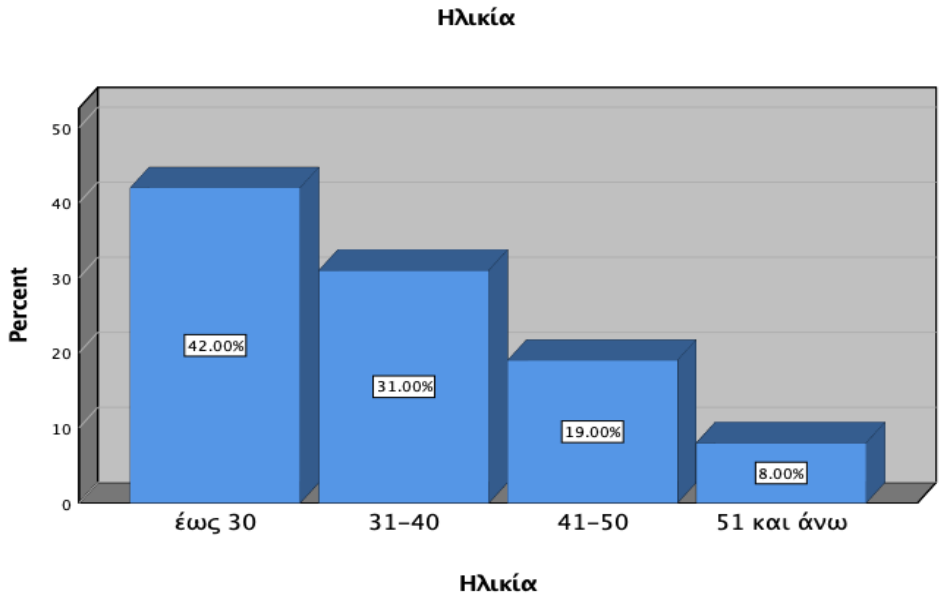
2.3 Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές.

Δημογραφικά στοιχεία

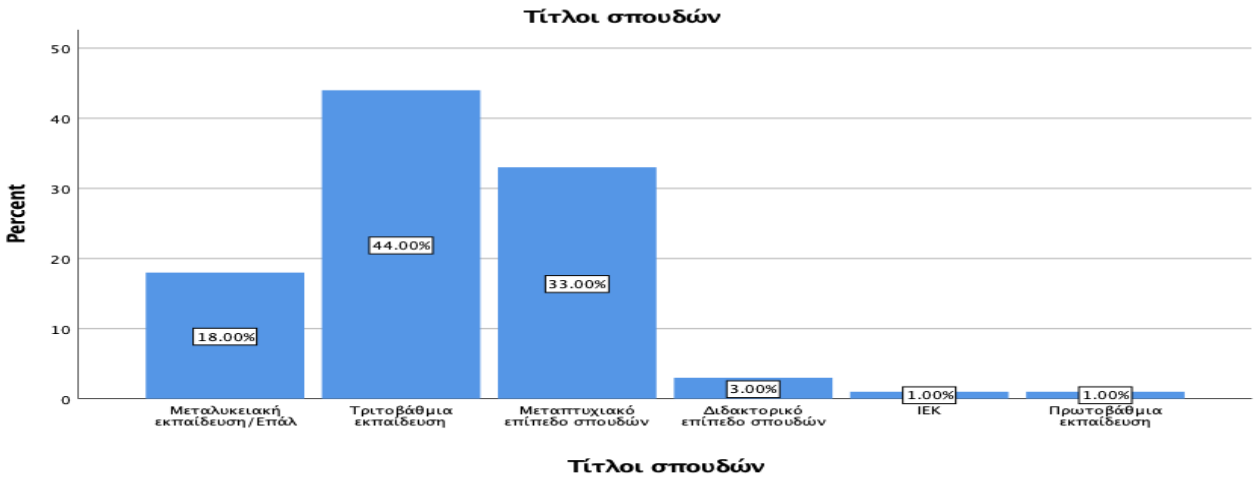
Στα Γραφήματα 1-6 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων με δείγμα πληθυσμού 100 παιδαγωγούς. Όσον αφορά το φύλο, το 92,0% (N=92) αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 8,0% (N=8) από άνδρες. Σχετικά με την ηλικία, το 42,0% (N=42) είναι έως 30 ετών, το 31,0% (N=31) 31-40 ετών, το 19,0% (N=19) 41-50 και μόλις το 8,0% (N=8) 51 ετών και άνω. Αναφορικά με τον τίτλο σπουδών, το 44,0% (N=44) έχει τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 33,0% (N=33) έχει μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, το 18,0% (N=18) μεταλυκειακή εκπαίδευση/ΕΠΑΛ, το 3,0% (N=3) διδακτορικό, το 1,0% (N=1) έχει δίπλωμα από ΙΕΚ και το 1,0% (N=1)έχει τελειώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως, σχετικά με την σχέση εργασίας, το 39,0% (N=39) είναι συμβασιούχοι ορισμένου χρόνου, το 24,0% (N=24) μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 22,0% (N=22) με σύμβαση αορίστου χρόνου, το 11,0% (N=11) αναπληρωτές/τριες, το 2,0% (N=2) κάνουν πρακτική άσκηση, το 1,0% (N=1) μέσω ΕΣΠΑ και το 1,0% (N=1) είναι ιδιοκτήτες. Όσο αναφορά τα 39 έτη προϋπηρεσίας, το 40,0% (N=40) έχουν 1-5 έτη, το 24,0% (N=24) 11-20, το 22,0% (N=22) 6-10, το 9,0% (N=9) 21-30 και το 5,0% (N=5) 31 έτη και άνω. Τέλος, το 45,0% (N=45) στο τμήμα του έχει παιδιά 4 έως 6 ετών, το 22,0% (N=22) 37-48 μηνών, το 19,0% (N=19) 25-36 μηνών, το 13,0% (N=13) 13-24 μηνών και το 1,0% (N=1) παιδιά έως 12 μηνών. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου με εργαλείο το SPSS.



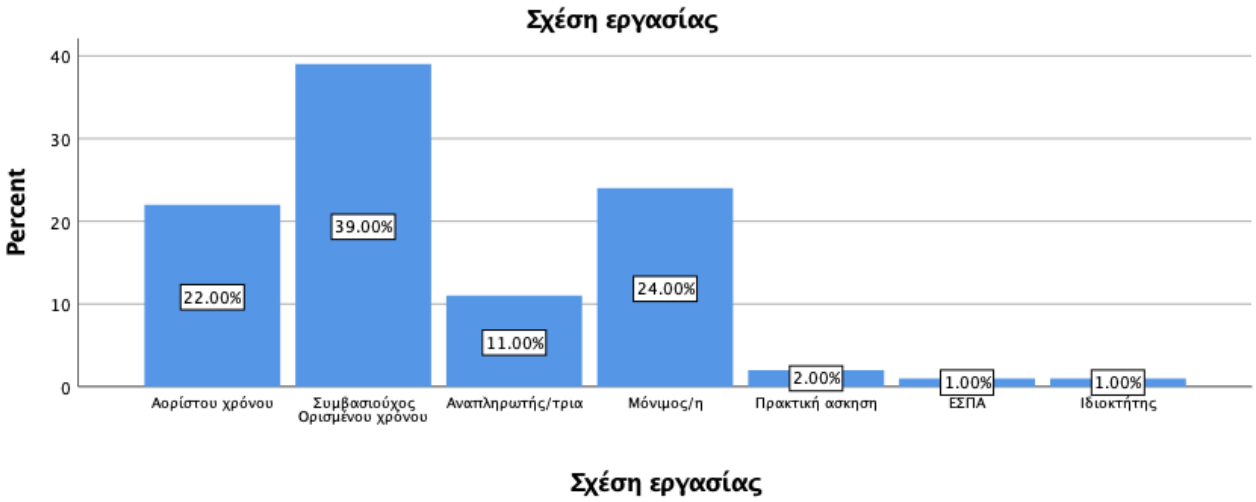
Γράφημα 1:Φύλο



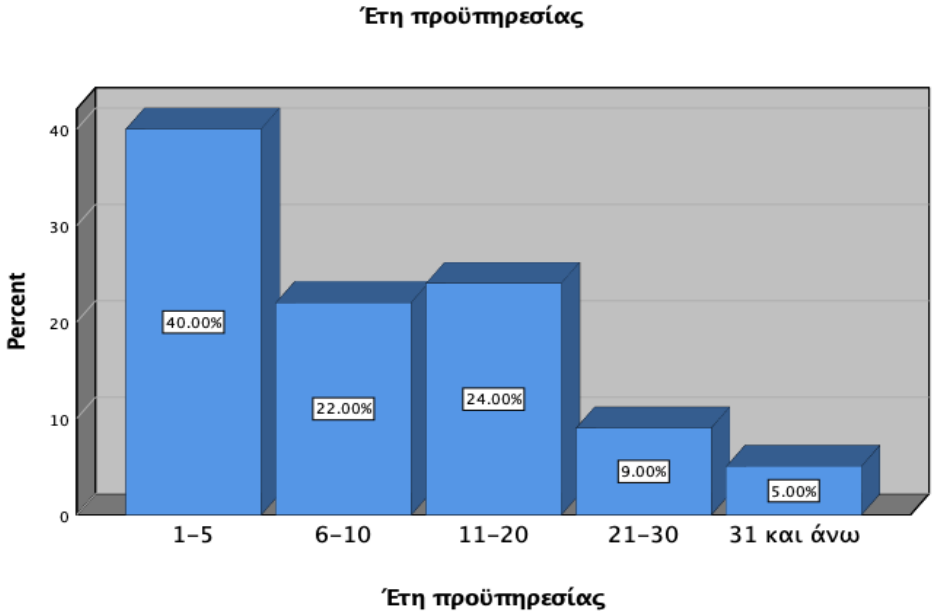
Γράφημα 2: Ηλικία



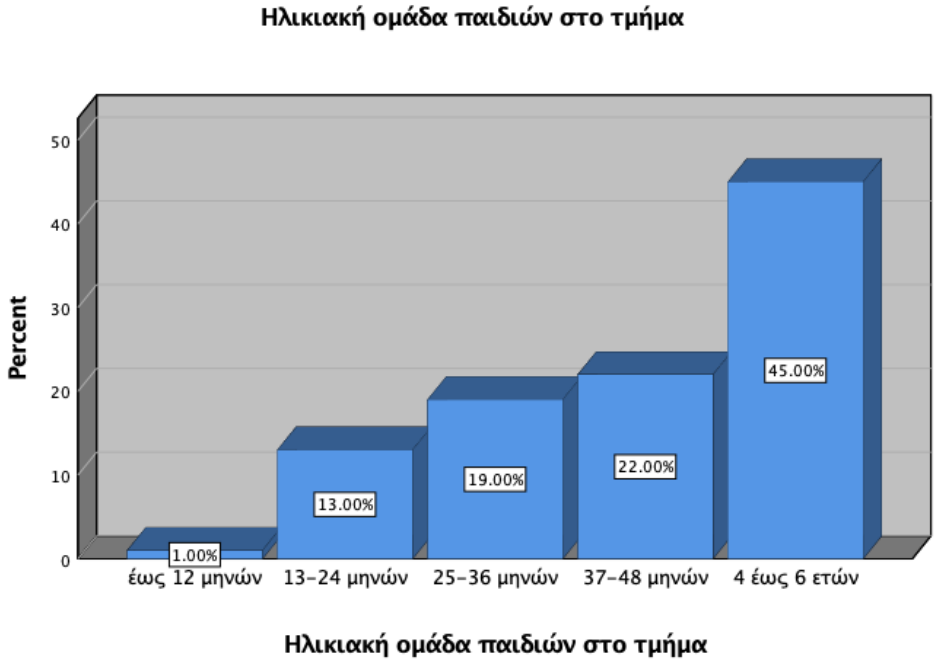
Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών



Γράφημα 4: Σχέση εργασίας

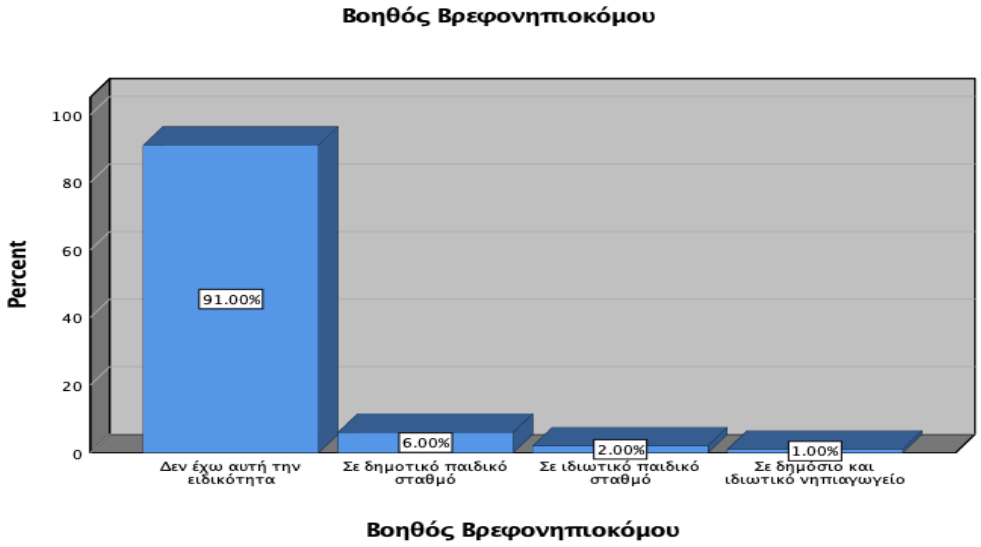


Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας

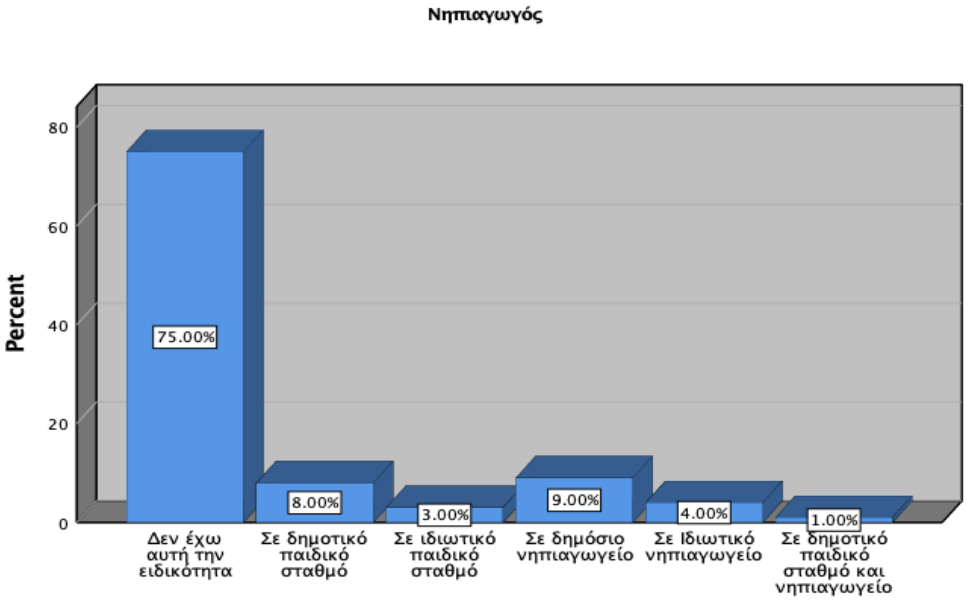


Γράφημα 6: Ηλικιακή ομάδα παιδιών στο τμήμα

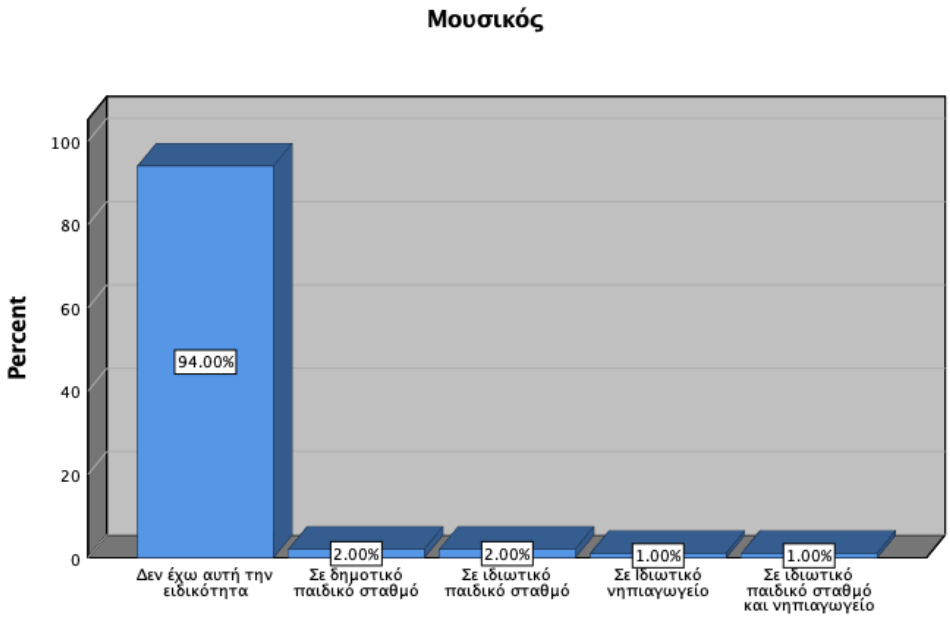
Στα γραφήματα 7-10 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την ειδικότητα και τον τομέα της προσχολικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι, το 46,0% (N=46) δεν είναι βρεφονηπιοκόμοι, ενώ το 22,0% (N=22) εργάζονται ως βρεφονηπιοκόμοι σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, το 20,0% (N=20) σε δημοτικό παιδικό σταθμό, το 6,0% (N=6) σε δημόσιο νηπιαγωγείο, το 3,0% (N=3) σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο, το 2,0% (N=2) σε δημοτικό και ιδιωτικό παιδικό σταθμό και το 1,0% (N=1) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. Αναφορικά με την ειδικότητα του βοηθού βρεφονηπιοκόμου, το 91,0% (N=91) να μην έχει τη συγκεκριμένη ειδικότητα, αντίθετα το 6,0% (N=6) έχει τη συγκεκριμένη ειδικότητα και υπηρετεί σε δημοτικό παιδικό σταθμό, το 2,0% (N=2) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και το 1,0% (N=1) σε δημόσιο και ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Σχετικά με την ειδικότητα του νηπιαγωγού, το 75,0% (N=75) δεν έχει αυτή την ειδικότητα, ωστόσο το 9,0% (N=9) εργάζεται με αυτή την ειδικότητα σε δημόσιο νηπιαγωγείο, το 8,0% (N=8) σε δημοτικό παιδικό σταθμό, το 4,0% (N=4) σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο, το 3,0% (N=3) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, ενώ το 1,0% (N=1) σε δημοτικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. Όσο αναφορά την ειδικότητα του μουσικού, το 94,0% (N=94) δεν έχει αυτή την ειδικότητα, το 2,0% (N=2) εργάζεται ως μουσικός σε δημοτικό παιδικό σταθμό, το 2,0% (N=2) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, το 1,0% (N=1) σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο και το 1,0% (N=1) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. 43 Τέλος, το 90,0% (N= 90) δεν έχει κάποια άλλη ειδικότητα, το 4,0% (N=4) έχει άλλη ειδικότητα και εργάζεται σε δημοτικό παιδικό σταθμό, το 5,0% (N=5) σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και μόλις το 1,0% (N=1) σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.



Γράφημα 7: Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου

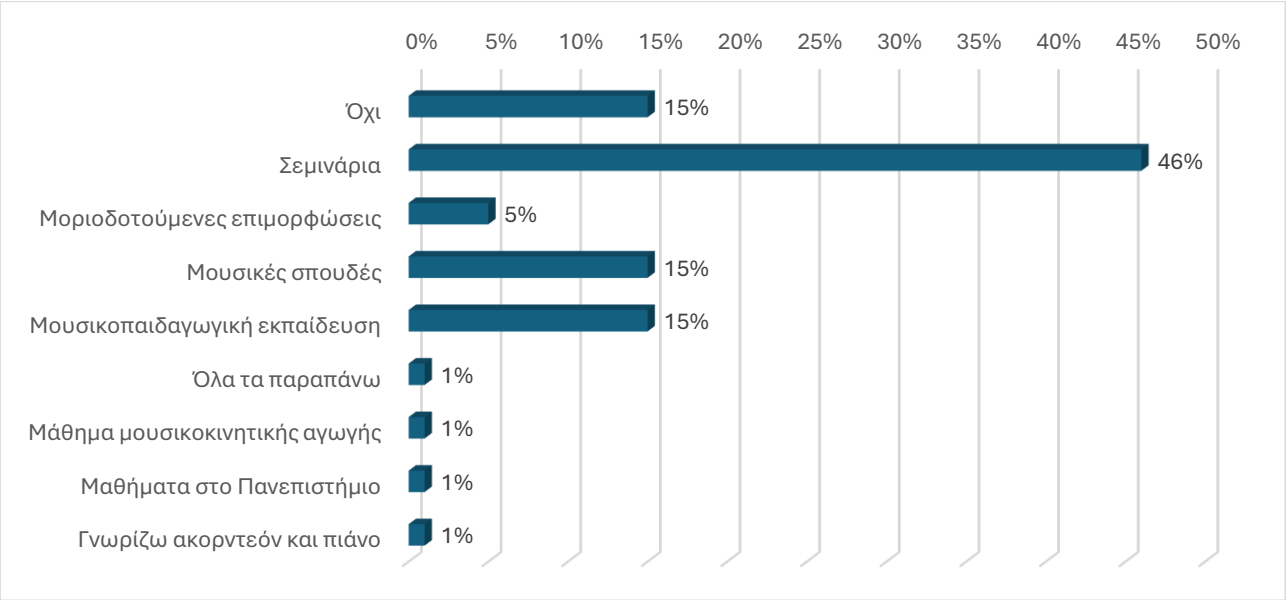


Γράφημα 8: Νηπιαγωγός

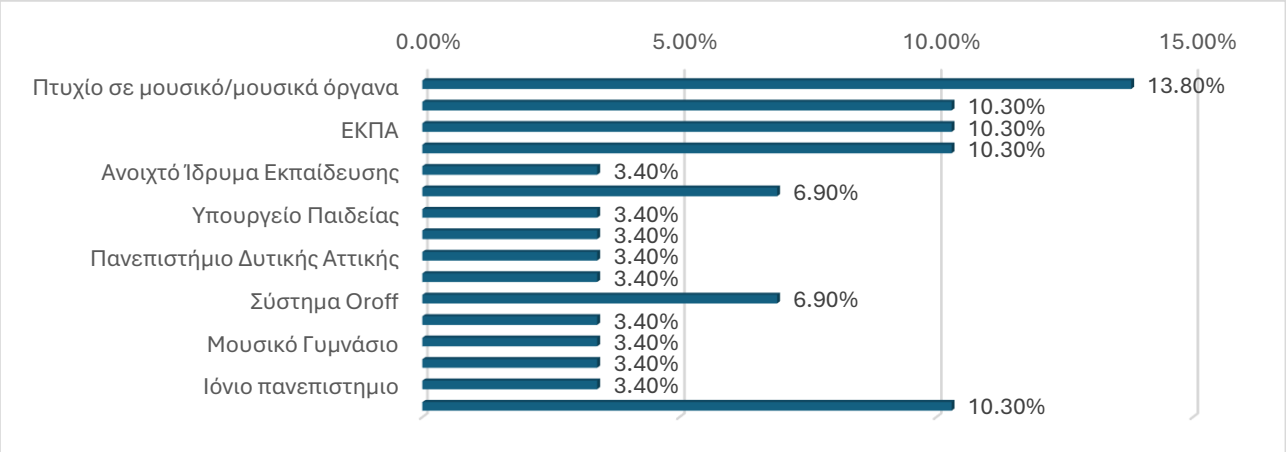


Γράφημα 9: Μουσικός

Στα Γραφήματα 12-13 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την εξειδίκευση στον τομέα της μουσικής αγωγής και τον φορέα που πραγματοποιήθηκε. Αναφορικά με τον τρόπο που αποκτήθηκε εξειδίκευση στον τομέα της μουσικής αγωγής για το 46,0% (N=46) έχει μέσω σεμιναρίων, το 15,0% (N=15) μέσω μουσικών σπουδών, το 15,0% (N= 15) μέσω μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης, το 5,0% (N=5) μέσω μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και το 1,0% (N= 1) με όλους τους προαναφερόμενους τρόπους έχει αποκτήσει ειδικότητα. Ταυτόχρονα, το 1,0% (N=1) έχει αποκτήσει ειδικότητα στη μουσική αγωγή με μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής, το 1,0% (N=1) με μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και το 1,0% (N=1) γνωρίζει ακορντεόν και πιάνο. Ωστόσο, το 15,0% (N=15) δεν έχει κάποια εξειδίκευση. Σχετικά με τον φορέα που πραγματοποιήθηκε η εξειδίκευση, το13,8% (N= 4) την απέκτησε με πτυχίο σε μουσικό/μουσικά όργανα, το 10,3% (N=3) από τη σχολή Μωραΐτη, 46 το 10,3% (N= 3) μέσω ΕΚΠΑ, το 10,3% (N= 3) από ιδιωτικό ωδείο/ιδιαίτερα μαθήματα, το 10,3% (N=3) με συνδυασμό (Πανεπιστήμια, ωδεία, σχολές κ.α.), το 6,9% (N=2) από τη Σχολή Φίλιππος Νάκας και το 6,9% (N=2) μέσω συστήματος Orff. Ταυτόχρονα, το 3,4% (N=1) από το Ανοιχτό Ίδρυμα Εκπαίδευσης, το 3,4% (N=1) το Υπουργείο Παιδείας, το 3,4% (N=1) ΥΠΑΙΘ, το 3,4% (N=1) από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, το 3,4% (N=1) Πρότυπο Μουσικό Κέντρο Πειραιά, το 3,4% (N=1) ΕΛΕΠΕΠΑ, το 3,4% (N=1) Μουσικό Γυμνάσιο, το 3,4% (N=1) Ιόνιο πανεπιστήμιο και το 3,4% (N=1) από φορέα του δήμου.



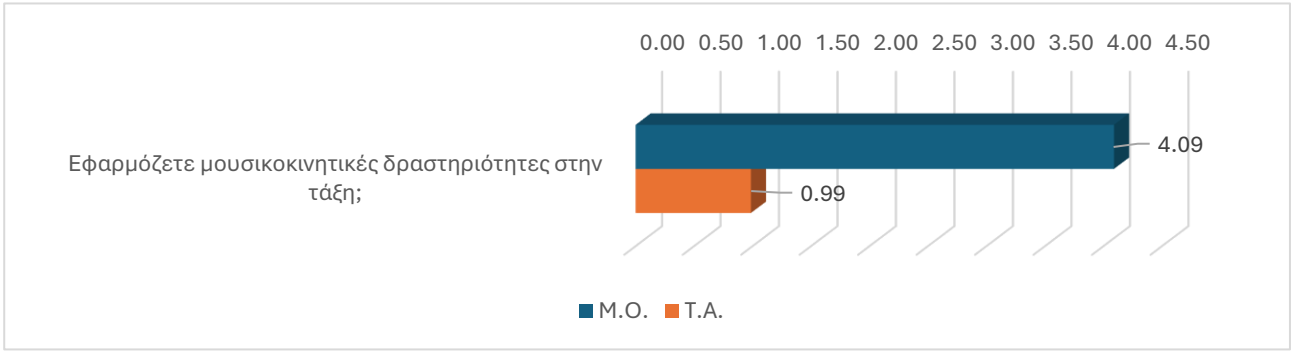
Γράφημα 10: Έχετε κάποια εξειδίκευση στον τομέα της Μουσικής Αγωγής;



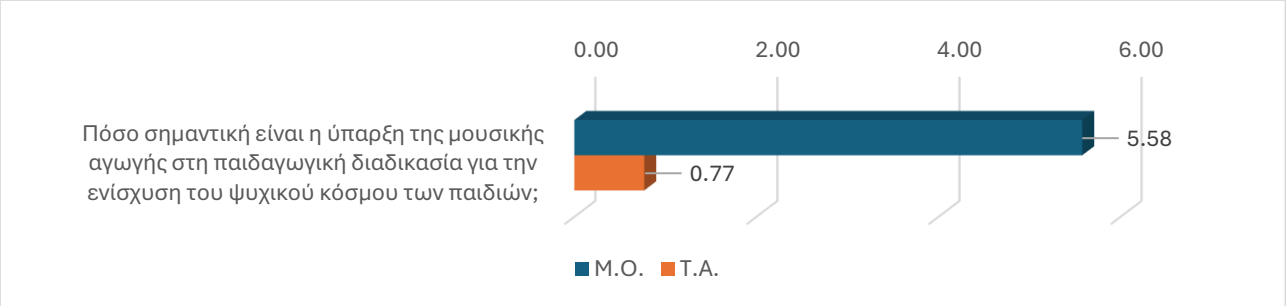
Γράφημα 11: Εάν ναι, σε ποιο φορέα;

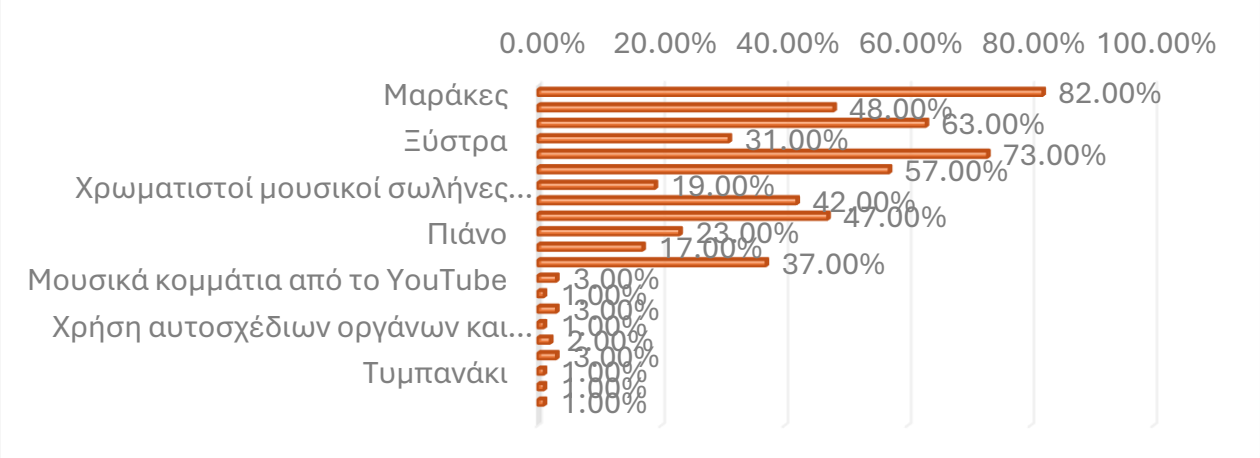
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές. Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε πέντε υπο-ενότητες της:

- • «Εφαρμογή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων»
- • «Σημαντικότητα κίνησης και μουσικής αγωγής»
- • «Γνώσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές στη μουσική αγωγή»
- • «Απόψεις για παιδαγωγικές πρακτικές στη μουσική αγωγή»
- • «Ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του παιδαγωγικού και προτεινόμενες λύσεις»

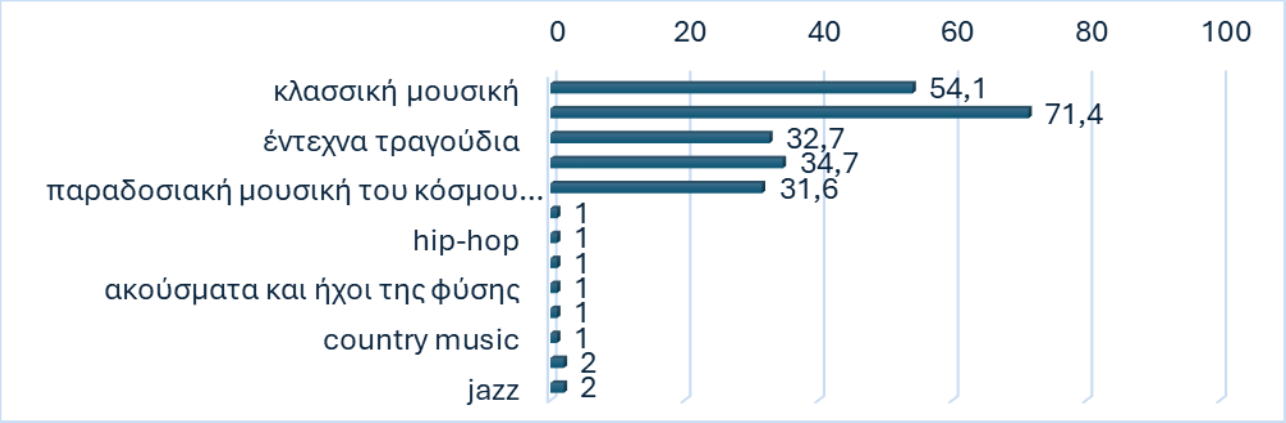


Γραφήματα 12-13: Βαθμός συμφωνίας εφαρμογής μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και βαθμός σημαντικότητας τους.

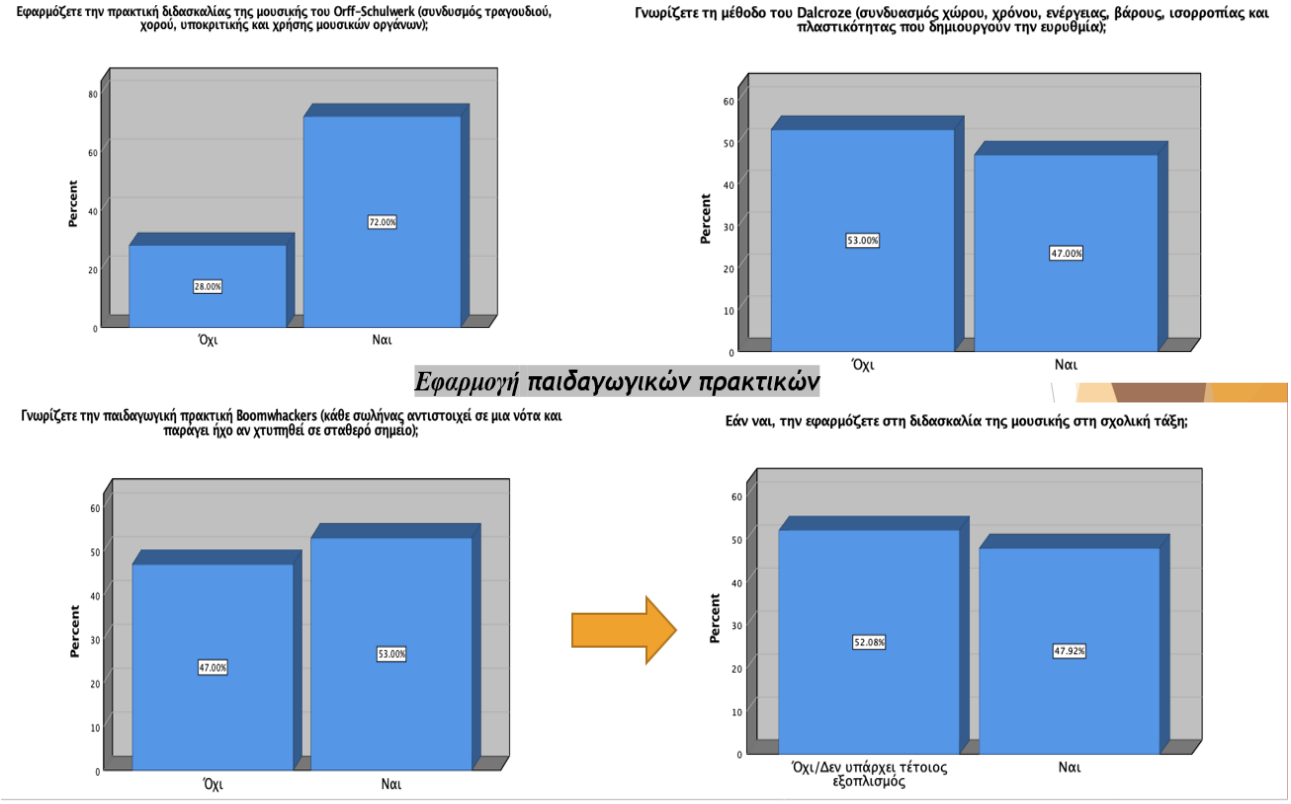




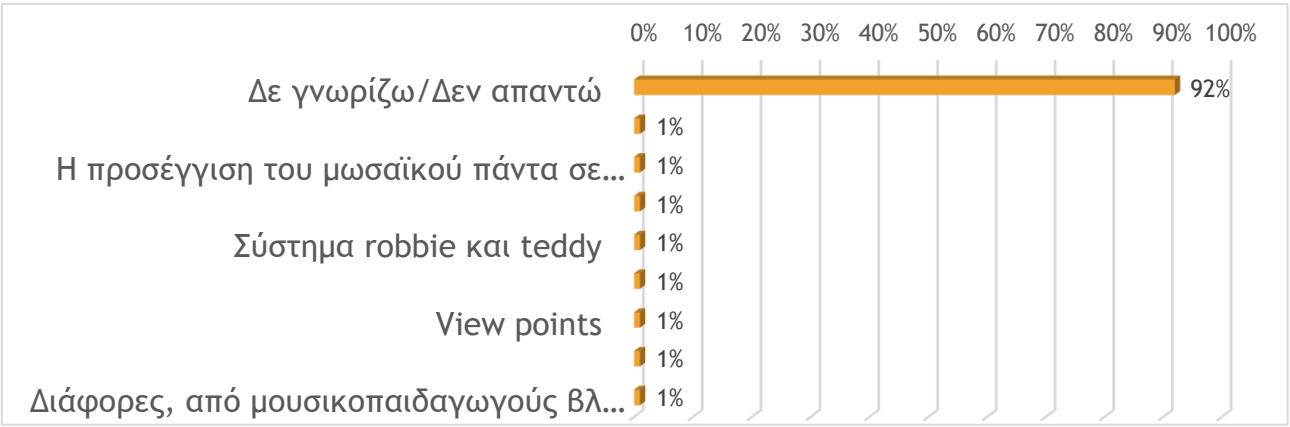
Γράφημα 14: Μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί στις μουσικοκινητικές δράσεις στη σχολική τάξη.



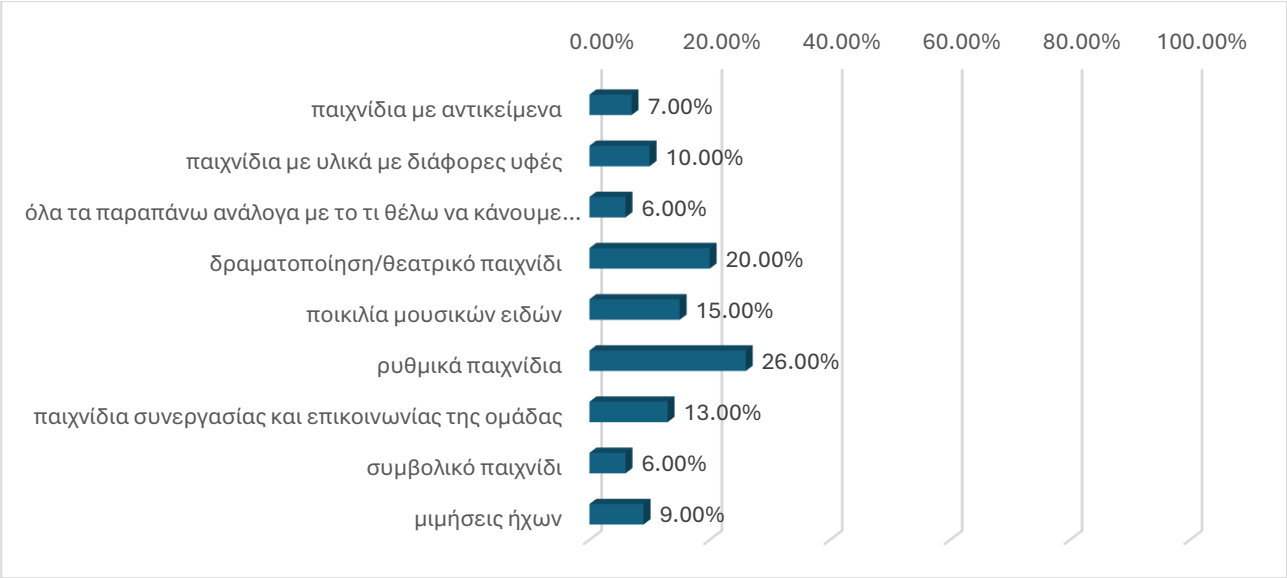
Γράφημα 15: Είδος μουσικής που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί στις μουσικοκινητικές δράσεις στη σχολική τάξη.



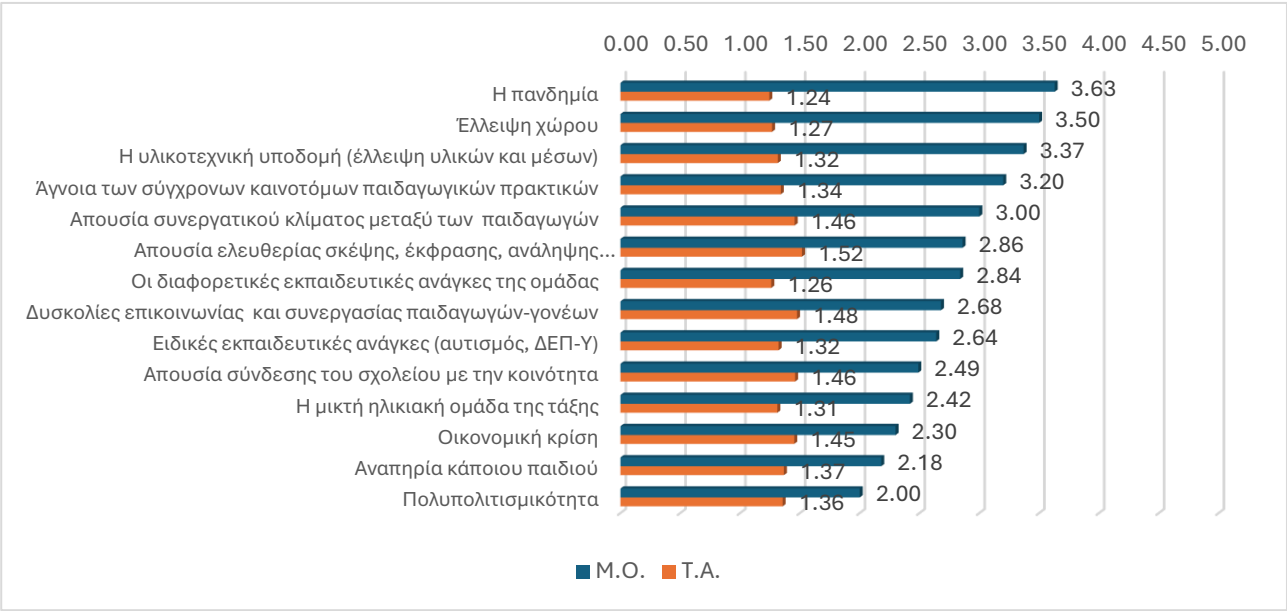
Γραφήματα 16-19: Εφρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική τάξη.



Γράφημα 20: Γνωρίζετε κάποια άλλη σύγχρονη και καινοτόμα παιδαγωγική πρακτική διδασκαλίας της μουσικής στη σχολική τάξη; Την έχετε εφαρμόσει;



Γράφημα 21:Δράσεις που προτείνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και προτιμήσεις στη χρήση υλικών.



Γράφημα 22:Βαθμοί που κρίνονται ανασταλτικοί διάφοροι παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδαγωγικού έργου αναφορικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι ερωτηθέντες τείνουν να θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ύπαρξη της μουσικής αγωγής στη παιδαγωγική διαδικασία για την ενίσχυση του ψυχικού κόσμου και των συναισθημάτων των παιδιών. Προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν πολύ συχνά πρακτικές μουσικής αγωγής στην σχολική τάξη και για την πλειοψηφία οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες διαρκούν 10-20 λεπτά μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα. Η πανδημία είναι ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδαγωγικού τους έργου αναφορικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές, ενώ σε αρκετό προς μεγάλο βαθμό είναι η έλλειψη χώρου.

3. Συμπεράσματα

Μέσω της μουσικής τα παιδιά καλλιεργούν την λεπτή και τη αδρή τους κινητικότητα και το γλωσσικό τους θησαυρό, ότι είναι μορφή έκφρασης και επικοινωνίας των συναισθημάτων και ότι από την βρεφική κιόλας ηλικία που δεν υπάρχει ο λόγος, η κίνηση είναι η πρώτη μορφή επικοινωνίας.

Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη της σχολικής πολιτικής για την δημιουργία προγραμμάτων μουσικής αγωγής, την παροχή κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές τάξεις και τη διαμόρφωση ενός καινοτόμου Αναλυτικού προγράμματος Μουσικής αγωγής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδρούτσος, Π. (2002). Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ματσαγγούρας, Η. (Δεκέμβριος 2011). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλοπούλου, Μ. (2018). Παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της μουσικής. Μουσικοκινητική Αγωγή θεωρία και πράξη. Αθήνα: Καλλιτεχνήματα.

Περακάκη, Ε. (2008). Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα Μουσικής. Αθήνα: Fagottobooks.

Περακάκη, Ε. &. (2018). Παιχνίδια με τους μουσικούς σωλήνες Boomwhackers. Αθήνα: fagotto books.

Ρέτσιου, Σ. (2011). Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση. Αθήνα: Ξιφαράς.

Σέργη, Λ. (1994). Θέματα Μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.

Φλάμπουρα, Μ. Κ. (2006). Μουσικά ρυθμικά και κινητικά παιχνίδια. Αθήνα: Διάπλαση.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσαφίδης, Κ. (2011). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ξενόγλωσση

Hodges, D. (1989). Why are we musical? Speculations on the Evolutionary .

Hodges, D. (1989). Why are we musical?Speculations on the Evolutionary Plausibility of musical behavior. Counsil for Research in Music Education, pp. pp.7-22. L. Choksy, R. A. (2001). Teaching Music in the Twenty – First Century. New Jersey: Prentrice Hall.

Linda Carol Edwards, K. M. (2010). Μουσική και κίνηση. Ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Nye, R. &. (1985). Music in the Elementary School. N.J: Prentice-Hall.

Reimer, B. (1970). A philosophy of Music Education. Music Educators Journal.

Roopnarine, L. &. (2006). Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.

Shaw, W. (1976). John Curwen, Some great music educators. London: Novello & Co.

Simpson, K. (1976). The Antiquity of modern educational ideas. Novello & Co.

Simpson, M. (2006). Rousseau's Theory of Freedom. London: Continuum Books.

Storr, A. (1991). Music in Relation to the self. British Journal of Music Therapy.

Triantafyllaki, A. (2014). From multiculturalism to crossculturalism: Towards a new model of music teacher training. C. Hatzifotiou & K. Xenofontos.

Η ΦΟΝΙΣΣΑ ΤΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ: ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΥΛΗ ΒΙΑ ΜΕΣΩ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΣ Β ΛΥΚΕΙΟΥ

Γαϊτάνη Χ. Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Λυσίτσα Π. Κυριακή
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας επιχειρεί να ξεπεράσει τις παραδοσιακές μεθόδους, αξιοποιώντας καινοτόμες προσεγγίσεις που ενισχύουν τη φιλαναγνωσία και αναδεικνύουν τη λογοτεχνία ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στη διακειμενικότητα και επικεντρώνεται στη *Φόνισσα* του Παπαδιαμάντη, θέτοντάς τη σε διάλογο με το *Αμαρτωλό* της Γαλάτειας Καζαντζάκη και το τραγούδι *Συνταγές Μαγειρικής* των Χαΐνηδων. Μέσω αυτών των συγκρίσεων, αναδεικνύεται η θεματική της έμφυλης καταπίεσης και της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας.

Το σχέδιο μαθήματος, διάρκειας 8 διδακτικών ωρών, περιλαμβάνει αναγνώσεις, αναλύσεις, συγκριτική προσέγγιση, δημιουργική γραφή και αγώνα επιχειρηματολογίας (*debate*) για τον ρόλο της Φραγκογιαννούς ως θύματος ή θύτη. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές δομές που καταδικάζουν τις γυναίκες σε περιθωριοποίηση, κατανοώντας πώς η λογοτεχνία, η ποίηση και η μουσική αναδεικνύουν τις διαχρονικές ανισότητες.

Η πρόταση αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη, τη συγκριτική ανάλυση και την ενσυναίσθηση, συνδέοντας τη λογοτεχνία με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Η *Φόνισσα*, αν και έργο του 19ου αιώνα, παραμένει επίκαιρη, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονική διάσταση της πατριαρχικής καταπίεσης και να εξετάσουν τον ρόλο της κοινωνίας στη διαμόρφωση των έμφυλων ρόλων.

Λέξεις κλειδιά: διακειμενικότητα, καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι, έμφυλη βία, απώλεια ταυτότητας, λογοτεχνία και κοινωνία, κριτική σκέψη, δημιουργική γραφή, debate, συγκριτική ανάλυση, λογοτεχνική εκπαίδευση, πατριαρχική καταπίεση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία αξιόλογη προσπάθεια να μεταβληθεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας και να αξιοποιηθούν καινοτόμες και πρωτοποριακές μέθοδοι διδασκαλίας προκειμένου να ενισχυθεί η φιλαναγνωσία και να αντιληφθούν οι μαθητές τον προεξάρχοντα ρόλο της λογοτεχνίας ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας (Μιχαηλίδης, 2020). Σπάζοντας τα στεγανά των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται ολιστικά τη συγγραφική παραγωγή που υπερβαίνει σύνορα τοπικά και χρονικά και παρουσιάζει θεματικές διαχρονικές και πανανθρώπινες.

Η λογοτεχνία αποτελεί έναν διαρκή διάλογο μεταξύ λαών σε υπερβατικό τόπο και χρόνο και έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζεται. Γίνεται μουσική, μοιρολόι, παιάνας, ανεβαίνει στη θεατρική σκηνή και στην οθόνη του κινηματογράφου, στρατεύεται, «σπάει τη σιωπή» (Ασαργιώτη, 2023).

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, η παρούσα εισήγηση αφορά μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης της διακειμενικότητας μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στη Φόνισσα του Παπαδιαμάντη. Μέσω τριών φαινομενικά ασύμβατων γυναικείων μορφών, επιχειρείται η αντίληψη της έμφυλης βίας με την έκφανση της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας. Η Φραγκογιαννού του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη συνομιλεί με την πρωταγωνίστρια στο «Αμαρτωλό» της Γαλάτειας Καζαντζάκη και τη μοναχική γυναίκα στις «Συνταγές Μαγειρικής» των Χαΐνηδων.

Το σχέδιο μαθήματος που ακολουθεί μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι εφαρμόσιμο σε 8 διδακτικές ώρες και αφορά μία διαφορετική προσέγγισης της Φόνισσας του Παπαδιαμάντη, που σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκεται στο μάθημα της λογοτεχνίας της Β΄Λυκείου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εισήγηση, έπειτα από μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διακειμενικότητα στη λογοτεχνία και δη στο έργο Φόνισσα του Παπαδιαμάντη, προβαίνει σε μία διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου έργου μέσα από τον νοερό διάλογο που αναπτύσσει με άλλα έργα.

2.2. Σκοπός

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της αναγνωστικής πρόσληψης των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της διακειμενικότητας. Ειδικότερα, επιδιώκεται η κατανόηση της λογοτεχνίας ως πεδίου διαλόγου μεταξύ διαφορετικών εποχών, πολιτισμών και καλλιτεχνικών μορφών, καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της λογοτεχνίας στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων, όπως η πατριαρχική καταπίεση και η έμφυλη βία.

2.3. Στόχοι

Γνωστικοί Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διακειμενικότητα ως βασική αρχή της λογοτεχνικής παραγωγής και πρόσληψης.
- Να εξετάσουν τη «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη υπό το πρίσμα της διακειμενικότητας, συσχετίζοντάς τη με άλλα λογοτεχνικά και μουσικά έργα.
- Να αναγνωρίσουν τη σχέση λογοτεχνίας και κοινωνικών δομών, εστιάζοντας στην απεικόνιση της πατριαρχικής καταπίεσης.

Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων:

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συγκριτικής ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων και διακειμενικών συνδέσεων.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη μέσω της ερμηνείας της έμφυλης βίας στη λογοτεχνία.
- Να εμπλουτίσουν τις αναγνωστικές στρατηγικές τους μέσω της δημιουργικής γραφής και της επιχειρηματολογίας.

Αξιακοί στόχοι:

- Να ευαισθητοποιηθούν για ζητήματα έμφυλων ανισοτήτων και κοινωνικών διακρίσεων.
- Να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα των γυναικείων βιωμάτων μέσω της λογοτεχνίας και της μουσικής.
- Να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους απέναντι σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.

2.4. Διδακτική Προσέγγιση και Δραστηριότητες

Το σενάριο δομείται σε 8 διδακτικές ώρες, όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης, ανάλυσης, συγκριτικής ερμηνείας, δημιουργικής γραφής και debate. Περιλαμβάνει τις εξής ενότητες:

- Ανάγνωση και ανάλυση της «Φόνισσας».
- Σύνδεση με το «Αμαρτωλό» της Γαλάτειας Καζαντζάκη και το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής».

- Συγκριτική ανάλυση των κειμένων.
- Συμμετοχή σε debate: «Φραγκογιαννού – Θύμα ή Θύτης;»
- Δημιουργική γραφή – Ημερολόγιο ηρωίδας.
- Σύγχρονες εφαρμογές: Συζήτηση για την έμφυλη βία.

3. Η διακειμενικότητα στη Φόνισσα

Ο όρος διακειμενικότητα αφορά τη σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ κειμένων μέσω συνειρμών, αναφορών και άλλων αξόνων, θεματικών, γραμματολογικών και μορφολογικών, γύρω από τους οποίους τα κείμενα αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν μία δυναμική διαλόγου (Genette, 1997) . Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας κατά τη διδασκαλία έχει ποικίλα και πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές καθώς προωθεί την ευκρίνεια και την κατανόηση των βασικών νοημάτων κάθε κειμένου. Μέσω της διακειμενικότητας οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η καλλιτεχνική δημιουργία δεν αποτελεί μία ad hoc παραγωγή, αλλά είναι αναπόσπαστο τμήμα των παραδόσεων, των κοινωνικών αντιλήψεων, των πολιτιστικών στοιχείων, της προγενέστερης λογοτεχνικής και εν γένει καλλιτεχνικής παραγωγής παγκοσμίως (Allen, 2011). Κατανοούν, επομένως, τα κείμενα προς διδασκαλία μέσω μίας προσέγγισης ολιστικής, στο πλαίσιο των πολλαπλών διαστάσεων που αυτή παρέχει. Το κάθε λογοτεχνικό έργο γίνεται για τους μαθητές ένας «κώδικας» που πρέπει να αποκρυπτογραφήσουν και αποκτά περισσότερη γοητεία και νόημα, αλλά και κίνητρο για αυτενέργεια. Μέσα από τη συνανάγνωση και τη συγκριτική ανάλυση των κειμένων καλούνται να ανακαλύψουν μοτίβα, να μετασχηματίσουν ιδέες, να αντιληφθούν τις πολλαπλές οπτικές προσέγγισης κάθε έργου και καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αξιολόγησης (Οικονόμου, 2013).

Παράλληλα εμπνέονται και τους παρέχεται η δυνατότητα, μέσω της δημιουργικής γραφής, για τη δική τους παραγωγή με τη συγγραφή των έργων τους σε ελεύθερο ή οριοθετημένο επίπεδο όσον αφορά την ανάπτυξη διακειμενικών σχέσεων του δικού τους κειμένου με το διδασκόμενο ως προς τη θεματική, τη μορφή, το ύφος και άλλα στοιχεία (Αναγνώστου, 2017).

Η Φόνισσα του Παπαδιαμάντη, την οποία και αφορά η παρούσα αποτελεί ένα έργο που προσφέρει πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για διαφορετικές προσεγγίσεις και συνομιλεί νοερά με πλήθος κειμένων που αφορούν τη μυθολογία, εκκλησιαστικά κείμενα, αλλά και άλλα λογοτεχνικά έργα που σχετίζονται με τη θέση της γυναίκας, τον ρόλο της προίκας, τη γυναικεία ταυτότητα και τον ρόλο της κοινωνίας στη διαμόρφωσή της (Δαμιανού, 2024).

Έτσι, η Φραγκογιαννού θυμίζει τη Μήδεια του Ευριπίδη και τη Γιορόνα της Λατινικής Αμερικής, καταδικάζει με τον δικό της τρόπο τον θεσμό της προίκας συνομιλώντας με τον Ανδρέα Λασκαράτο στα Μυστήρια της Κεφαλλονιάς και «χάνεται» στο μεταίχμιο θείας και ανθρώπινης δικαιοσύνης σε μία θάλασσα που λειτουργεί ως τιμωρός, αλλά και ως καθαρτήριο. Η κοινωνία που την έχει καταστήσει βαθιά αντικοινωνική, οδηγώντας τη σε συμπεριφορές που θα αντιστοιχούσαν σε ένα προκοινωνικό στάδιο δεν αναλαμβάνει την τιμωρία της, όπως συμβαίνει και στη Μήδεια του Ευριπίδη, όπου ο από μηχανής θεός δίνει τη λύση.

Η Φόνισσα, επομένως, διαθέτει εξαιρετικά πολύτιμα δεδομένα προς διακειμενική αξιοποίηση. Ωστόσο, στο παρόν πόνημα έχει επιλεγεί η συγκριτική ανάλυση του Παπαδιαμαντικού έργου με δύο τραγούδια, το μελοποιημένο ποίημα της Γαλάτειας Καζαντζάκη, το «Αμαρτωλό» και με το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής». Τρεις ηρωίδες χωρίς φαινομενική συνάφεια, μία γυναίκα παραδοσιακή και βαθιά θρησκευόμενη, μία πόρνη και μία γυναίκα μοναχική, από τη ζωή της οποίας λείπει το ερωτικό άγγιγμα και αφιερώνεται στη μαγειρική προσπαθώντας να αξιοποιήσει τον άπλετο ελεύθερο χρόνο της. Το κοινό, ωστόσο, στις τρεις αυτές ηρωίδες είναι ο εγκλωβισμός τους στις κοινωνικές συμβάσεις που έπλεξαν τα δεσμά τους και διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους. Η Φραγκογιαννού υπηρετεί μία ολόκληρη ζωή τους γύρω της. Τον πατέρα της, τον σύζυγό της, τα παιδιά της και μεταγενέστερα τα εγγόνια της. Ως μαμή υπηρετεί και όλη την τοπική κοινωνία προσπαθώντας να «συμβάλλει» με βοτάνια στη γέννηση αρσενικών παιδιών και να αποφευχθεί το επαχθέστατο βάρος της γέννησης θηλυκών. Η γυναίκα- πόρνη στο «Αμαρτωλό» εξυπηρετεί τη σεξουαλική ανάγκη των αντρών, εργαλειοποιείται και οδηγείται στην απώλεια της ταυτότητάς της, μιας ταυτότητας, εντούτοις,

καθολικής, αφού παραπέμπει στον ρόλο του φύλου της ως σκεύους ηδονής. Η τρίτη ηρωίδα, στις «Συνταγές Μαγειρικής», εγκλωβισμένη στο μαγερειό της, εξυπηρετεί τον ρόλο της γυναίκας-τροφού, της γυναίκας -φροντίστριας, της γυναίκας που κατά τ' άλλα ζει μόνη και περιμένει τη λύτρωση, ακόμη κι αν αυτή επέρχεται με τον θάνατό της.

Στην αναγνώριση της κοινής ταυτότητας μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, όπως είναι η χρήση διαδραστικού πίνακα, δημιουργικής γραφής και αγώνα λόγων εστιάζει η πρωτοτυπία και η καινοτομία του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας. Μέσω αυτού, οι μαθητές αντιλαμβάνονται και μία άλλη μορφή έμφυλης βίας, αυτή της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας και τη διάχυσή της στα στεγανά της πατριαρχίας και των κοινωνικών συμβάσεων.

4. Σενάριο Διδασκαλίας

1η & 2η Διδακτική Ώρα: Ανάγνωση και Ανάλυση του Κειμένου

Η πρώτη διδακτική ώρα ξεκινά με μια σύντομη εισαγωγή στο έργο του Παπαδιαμάντη, ώστε οι μαθητές να τοποθετήσουν τη «Φόνισσα» στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη θέση της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία του 19ου αιώνα, αναφερόμενος στον ρόλο της προίκας, τις περιορισμένες επιλογές των γυναικών και την πατριαρχική δομή που καθόριζε τη ζωή τους. Σε αυτό το σημείο, μπορεί να αξιοποιηθεί και σχετική βιβλιογραφία, όπως το έργο του Καψωμένου (2001) για την ανισότητα των φύλων στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία, αλλά και να παρουσιαστούν στους μαθητές με τη χρήση προβολικών μέσων εικόνες από προικοσύμφωνα έως το 1983, όταν και καταργήθηκε ο θεσμός της προίκας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές διαβάζουν επιλεγμένα αποσπάσματα από τη «Φόνισσα», επικεντρώνοντας την προσοχή τους στη σκιαγράφηση της Φραγκογιαννούς και στην ψυχολογική της κατάσταση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συζήτηση γύρω από τον χαρακτήρα της ηρωίδας: Είναι ένα πρόσωπο που προκαλεί συμπόνια ή αποτροπιασμό; Είναι θύμα της κοινωνίας ή ένας επικίνδυνος θύτης;

Οι μαθητές, σε ομάδες, καλούνται να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τις αντιφατικές πτυχές της Φραγκογιαννούς. Από τη μία πλευρά, καταγράφουν στοιχεία που δείχνουν πως πρόκειται για μια γυναίκα-θύμα, μεγαλωμένη σε ένα καταπιεστικό σύστημα που τη γαλούχησε με την ιδέα πως οι γυναίκες είναι βάρος. Από την άλλη, αναζητούν στοιχεία που την καθιστούν ηθικά υπεύθυνη για τις πράξεις της, καθώς προβαίνει σε μια σειρά φόνων με τη δική της θέληση. Σε αυτό το σημείο, μπορούν να γίνουν παραλληλισμοί με τη θεωρία της έμφυλης βίας και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται οι γυναίκες διαχρονικά (Βελουδής, 2002).

Η συζήτηση κλείνει με έναν σύντομο γραπτό αναστοχασμό, όπου οι μαθητές καταγράφουν την πρώτη τους εντύπωση για τη Φραγκογιαννού και πώς αυτή αλλάζει καθώς προχωρούν στην ανάλυση του έργου.

3η & 4η Διδακτική Ώρα: Διακειμενική Σύνδεση με το Τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» και το Ποίημα «Το Αμαρτωλό»

Η διακειμενική ανάλυση στη διδασκαλία της «Φόνισσας» επικεντρώνεται στη σύνδεση του έργου με δύο σύγχρονα καλλιτεχνικά δημιουργήματα: το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» σε στίχους του Δημήτρη Αποστολάκηκαι και μουσική του Δημήτρη Ζαχαριουδάκη και του Γιώργου Μανωλάκη και το ποίημα «Αμαρτωλό» της Γαλάτειας Καζαντζάκη, μελοποιημένο από τη Νένα Βενετσάνου.

Αρχικά, οι μαθητές ακούν τα τραγούδια και γράφουν σύντομα σχόλια για τους στίχους, τη μουσική και την ερμηνεία. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες και αναλύουν τα τραγούδια, εστιάζοντας στην απεικόνιση της γυναίκας. Το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» παρουσιάζει τη γυναίκα ως παθητικό ον δεσμευμένο σε αυστηρά οριοθετημένους κοινωνικούς ρόλους, ενώ «Το Αμαρτωλό» αναδεικνύει την κοινωνική καταδίκη των γυναικών που αποκλίνουν από τα κοινωνικά πρότυπα.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση, θέτοντας ερωτήματα σύγκρισης με τη «Φόνισσα»: πώς σχετίζεται η έννοια της «αμαρτίας» στο έργο του Παπαδιαμάντη με το ποίημα της Καζαντζάκη και πώς συνδέεται η μοίρα της Φραγκογιαννούς με τις γυναίκες των τραγουδιών.

Τέλος, οι μαθητές γράφουν ένα σύντομο δοκίμιο, συγκρίνοντας τη «Φόνισσα» με ένα από τα τραγούδια, εστιάζοντας στις ομοιότητες και τις διαφορές στην αναπαράσταση της έμφυλης καταπίεσης. Μέσα από αυτή τη διακειμενική ανάλυση, αντιλαμβάνονται πώς η πατριαρχική καταπίεση αποτυπώνεται τόσο στη λογοτεχνία όσο και στη μουσική.

Ταύτιση των δύο γυναικείων μορφών: Φραγκογιαννού και Λέλα

Η Λέλα του ποιήματος της Καζαντζάκη και η Φραγκογιαννού μοιράζονται κοινή μοίρα: παγιδευμένες σε έναν κύκλο καταπίεσης, βιώνουν την κοινωνική απομόνωση και την υπαρξιακή τους καταστροφή. Η Λέλα αλλάζει ονόματα και τόπους, χάνοντας την ταυτότητά της, ενώ η Φραγκογιαννού, παρά τον γάμο και τα παιδιά, παραμένει εγκλωβισμένη.

Η κοινωνία λειτουργεί ως μηχανισμός καταδίκης και για τις δύο. Η Λέλα δεν αυτοκατηγορείται, αλλά στρέφεται ενάντια στην κοινωνία που την εκμεταλλεύεται και τη στιγματίζει:

«Μ' από την κόλασή μου… και σού μοιάζω»:

Το ίδιο ισχύει για τη Φραγκογιαννού, που διαμορφώνεται μέσα σε μια πατριαρχική κοινωνία όπου η γυναίκα θεωρείται βάρος. Οι φόνοι της δεν πηγάζουν από διαστροφή, αλλά από μια διαστρεβλωμένη λογική που της έχει επιβληθεί (Βελουδής, 2002).

Και στα δύο έργα, η γυναικεία ύπαρξη είναι αντικείμενο κοινωνικής εκμετάλλευσης. Η Φραγκογιαννού μεγαλώνει σε έναν κόσμο που της στερεί κάθε δικαίωμα, ενώ η Λέλα ωθείται στην πορνεία, εγκλωβισμένη σε μια κοινωνία που τη χρησιμοποιεί και ταυτόχρονα την απορρίπτει.

Η αίσθηση της «κόλασης» είναι κοινή. Η ηρωίδα του ποιήματος ζει διαρκή βία και ταπείνωση, ενώ η Φραγκογιαννού, εγκλωβισμένη στη σκιά του ανδρικού κόσμου, δεν βρίσκει λύτρωση ούτε μέσα από τους φόνους της. Ο θάνατός της στη θάλασσα είναι η φυσική κατάληξη μιας προδιαγεγραμμένης μοίρας.

Το ίδιο αίσθημα εγκλωβισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης διατρέχει το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» των Χαΐνηδων. Η γυναίκα του τραγουδιού βρίσκει καταφύγιο στη μαγειρική, που λειτουργεί όχι μόνο ως τρόπος επιβίωσης, αλλά και ως μέσο εκτόνωσης της μοναξιάς και των ανεκπλήρωτων επιθυμιών της.

«Από μικρή της άρεσε… με τη μαγειρική»:

Τα δάκρυά της γίνονται συστατικό του φαγητού, όπως και η θλίψη της Λέλας ενσωματώνεται στην ύπαρξή της. Η μαγειρική δεν είναι απλώς μια καθημερινή ρουτίνα, αλλά ένας τρόπος να επηρεάσει τον κόσμο της, όπως ακριβώς η Φραγκογιαννού προσπαθεί να «διορθώσει» την πραγματικότητα με τους φόνους της. Το τραγούδι κορυφώνεται με μια φωτιά που συμβολίζει την καταστροφή και την απελευθέρωση.

«Μια νύχτα έπιασε φωτιά… που 'κανε το φευγιό της να μοιάζει με γιορτή»:

Η φωτιά στο μαγερειό θυμίζει τη θάλασσα όπου χάνεται η Φραγκογιαννού – και οι δύο «καίγονται» και χάνονται μέσα σε έναν κόσμο που τις καταδίκασε. Η *Φόνισσα*, το ποίημα και το τραγούδι συνομιλούν, καταγράφοντας τη διαχρονική αδικία εις βάρος των γυναικών. Μέσα από διαφορετικά μέσα έκφρασης, η ίδια κραυγή ακούγεται ξανά: *«Εικόνα σου είμαι, κοινωνία, και σου μοιάζω»*.

Η διδασκαλία ξεκινά με μια εισαγωγή στη διακειμενικότητα, όπου ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί πως τα λογοτεχνικά κείμενα επικοινωνούν με άλλα έργα τέχνης, δημιουργώντας διαλόγους ανάμεσα σε διαφορετικές εποχές και μορφές έκφρασης. Έπειτα, οι μαθητές ακούν το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» και διαβάζουν τους στίχους του. Ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να παρατηρήσουν τη σχέση της γυναίκας με τη μαγειρική και να αναρωτηθούν αν η διαδικασία του μαγειρέματος αποτελεί απλώς μια καθημερινή ρουτίνα ή αν κρύβει κάτι βαθύτερο, μια ανάγκη για έκφραση και διαφυγή από μια δύσκολη πραγματικότητα. Η αίσθηση ότι τα δάκρυα της ηρωίδας πέφτουν στο φαγητό, δίνοντάς του μια *«μαγική»* γεύση, προκαλεί συζήτηση για τη μεταφορά της θλίψης και της μοναξιάς μέσω της τροφής. Η προσθήκη συγκεκριμένων υλικών, όπως το κύμινο, το μοσχοκάρυδο και το κόκκινο πιπέρι, μπορεί να ιδωθεί ως μια ποιητική αφήγηση, όπου η γυναίκα προσπαθεί να δημιουργήσει μια τάξη μέσα στο χάος της ζωής της, να επηρεάσει τον κόσμο της μέσω της μαγειρικής, όπως ακριβώς η λογοτεχνία και η τέχνη επιχειρούν να δώσουν μορφή στα άμορφα συναισθήματα.

Αμέσως μετά, οι μαθητές ακούν το μελοποιημένο ποίημα «Αμαρτωλό» της Γαλάτειας Καζαντζάκη, το οποίο αποτυπώνει την τραγική πορεία μιας γυναίκας που ζει μια ζωή περιπλάνησης και εκμετάλλευσης. Η αλλαγή ονομάτων και τοποθεσιών δείχνει πως η ταυτότητα της ηρωίδας διαλύεται, αφού η κοινωνία την αντιμετωπίζει σαν ένα ανώνυμο αντικείμενο, απογυμνωμένο από κάθε προσωπική ιστορία. Η σκληρότητα των στίχων, η εικόνα των χωροφυλάκων που τη *«τραβολογάνε»*, η απουσία οικογένειας και το τελικό δίστιχο *«Εικόνα σου είμαι, κοινωνία, και σου μοιάζω»* αποτελούν σημεία προς συζήτηση.

Μετά την ακρόαση και των δύο τραγουδιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες για να συγκρίνουν τη «Φόνισσα» με τα τραγούδια. Η πρώτη ομάδα επικεντρώνεται στο τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής», εξετάζοντας τις ομοιότητες μεταξύ της ηρωίδας του τραγουδιού και της Φραγκογιαννούς. Συζητούν πώς και οι δύο γυναίκες είναι εγκλωβισμένες σε έναν κόσμο που δεν τις αφήνει να ανασάνουν και πώς βρίσκουν καταφύγιο είτε στη μαγειρική είτε σε μια στρεβλή μορφή σωτηρίας μέσω των φόνων. Η δεύτερη ομάδα ασχολείται με τη σύνδεση της «Φόνισσας» με το Αμαρτωλό, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο και οι δύο ηρωίδες είναι προϊόντα μιας κοινωνίας που τις οδηγεί στο περιθώριο, με τη μία να επιβιώνει αλλά να χάνει κάθε ίχνος εαυτού και την άλλη να οδηγείται σε μια απονενοημένη πράξη.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να δημιουργήσουν ένα γραπτό κείμενο, όπου θα επιλέξουν μία από τις παρακάτω προσεγγίσεις: να γράψουν ένα υποθετικό ημερολόγιο της Φραγκογιαννούς πριν από τον τελευταίο της φόνο, να συνθέσουν ένα ποίημα εμπνευσμένο από τις γυναίκες που καταπιέζονται και περιθωριοποιούνται ή να επαναγράψουν τους στίχους ενός από τα δύο τραγούδια από την οπτική ενός τρίτου προσώπου, όπως ενός παρατηρητή ή ενός χαρακτήρα της «Φόνισσας».

Στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας, γίνεται συζήτηση για το πώς οι αναπαραστάσεις των γυναικών στη λογοτεχνία και στη μουσική σχετίζονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στατιστικά στοιχεία για την έμφυλη βία και τη γυναικεία καταπίεση στη σημερινή εποχή, προτρέποντας τους μαθητές να αναρωτηθούν αν η μοίρα της Φραγκογιαννούς ή της Λέλας του ποιήματος είναι τόσο μακρινή από τις ζωές κάποιων γυναικών σήμερα. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν αν η κοινωνία έχει αλλάξει ριζικά ή αν εξακολουθούν να υπάρχουν μηχανισμοί που ωθούν ορισμένες γυναίκες στο περιθώριο.

Η διδακτική αυτή προσέγγιση συνδέει τη λογοτεχνία με την κοινωνική πραγματικότητα και ενθαρρύνει τους μαθητές να δουν τη «Φόνισσα» όχι ως ένα απλό αφήγημα του 19ου αιώνα, αλλά ως ένα έργο που αντανακλά διαχρονικά ζητήματα. Μέσα από τη μουσική και την ποίηση, οι μαθητές κατανοούν πως η καταπίεση των γυναικών και η κοινωνική αδικία δεν είναι φαινόμενα του παρελθόντος, αλλά θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη και ευαισθησία και στο παρόν.

5η & 6η Διδακτική Ώρα: Debate – Η Φραγκογιαννού: Θύμα ή Θύτης;

Στην πέμπτη και έκτη διδακτική ώρα, οι μαθητές συμμετέχουν σε έναν οργανωμένο αγώνα επιχειρηματολογίας σε προσομοίωση δίκης με θέμα: *«Φραγκογιαννού: Αθώα ή Ένοχη;»*

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε τρεις ομάδες. Ο χωρισμός σε ομάδες γίνεται με τη βοήθεια του προγράμματος Teams Generator μέσω διαδραστικού πίνακα. Η πρώτη ομάδα αποτελεί τους συνηγόρους υπεράσπισης της Φραγκογιαννούς, η δεύτερη τους κατήγορους και η τρίτη τους ενόρκους, τους Δικαστές και τον Εισαγγελέα. Οι μαθητές, αξιοποιώντας αποσπάσματα από το κείμενο και από τις προηγούμενες συζητήσεις, επιχειρηματολογούν και καταλήγουν στην ετυμηγορία μέσα από την κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης του χαρακτήρα της Φραγκογιαννούς και την ενεργό συμμετοχή τους σε μία καθόλα δημοκρατική διαδικασία πολυφωνίας.

7η & 8η Διδακτική Ώρα: Δημιουργική Ανατροφοδότηση & Σύγχρονες Εφαρμογές

Στην τελευταία διδακτική ενότητα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους για το έργο μέσω της δημιουργικής γραφής. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να επιλέξουν μία από τις τρεις ηρωίδες και να προβούν στη συγγραφή μίας σελίδας ημερολογίου όπου θα αποτυπώσουν τις σκέψεις της ακολουθώντας το ενδεδειγμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η συζήτηση κλείνει με έναν διάλογο για τις μορφές έμφυλης βίας στη σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές αναλύουν ειδήσεις, άρθρα και στατιστικά στοιχεία που αφορούν τη γυναικεία καταπίεση,

συγκρίνοντάς τα με όσα διδάχθηκαν συνδέοντας τη λογοτεχνία με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρεί να αναδείξει τη διακειμενικότητα ως εργαλείο που εμπλουτίζει τη διδασκαλία της «Φόνισσας» και ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών. Μέσα από τη σύγκριση με το «Αμαρτωλό» της Γαλάτειας Καζαντζάκη και το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής», οι μαθητές προσεγγίζουν τη γυναικεία καταπίεση ως μια διαχρονική πραγματικότητα που αποτυπώνεται σε διαφορετικές μορφές τέχνης. Η Φραγκογιαννού, η Λέλα και η μοναχική γυναίκα του τραγουδιού, αν και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και χρονικά πλαίσια, βιώνουν την απώλεια της προσωπικής τους ταυτότητας, παγιδευμένες σε κοινωνικές συμβάσεις που τις καθιστούν αόρατες.

Η αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, όπως η δημιουργική γραφή, η διακειμενική ανάλυση και ο αγώνας επιχειρηματολογίας, συμβάλλει στη βιωματική μάθηση, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη συμμετοχή των μαθητών. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές δεν παραμένουν απλοί δέκτες της λογοτεχνίας, αλλά γίνονται ερμηνευτές και δημιουργοί, συνδέοντας τα λογοτεχνικά έργα με τις σύγχρονες κοινωνικές δομές και αντιλήψεις.

Η «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη, αν και έργο του 19ου αιώνα, αποδεικνύεται εξαιρετικά σύγχρονη, ανοίγοντας διαλόγους για την πατριαρχία, την έμφυλη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η λογοτεχνία, μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις, αποκαλύπτεται όχι μόνο ως μέσο αισθητικής απόλαυσης αλλά και ως φορέας κοινωνικού προβληματισμού, αναδεικνύοντας τις αθέατες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας και προσκαλώντας τους μαθητές σε μια ουσιαστική αναμέτρηση με το παρελθόν και το παρόν.

Μία παραλλαγή του σεναρίου αυτού έχει εφαρμοστεί στη σχολική τάξη σε μαθητές της Β΄Λυκείου στο ΓΕΛ Γυθείου κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Εντούτοις, στο εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο η διακειμενική προσέγγιση αφορούσε τη «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη, ένα απόσπασμα για τον θεσμό της προίκας από τα «Μυστήρια της Κεφαλλονιάς» του Α. Λασκαράτου, αντλημένο από το διδακτικό εγχειρίδιο της Α΄Λυκείου, ένα απόσπασμα από τη «Μήδεια» του Ευρυπίδη (β΄επεισόδιο, στ.230-266), το ποίημα «Σκοτεινό Τρυγόνι» του Αλ.Παπαδιαμάντη, το τραγούδι «Συνταγές Μαγειρικής» σε στίχους Δ. Αποστολάκη και το τραγούδι «Γυναίκα Γιορόνα» του Λ. Πασσιά. Όσον αφορά τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν, ήταν οι ίδιες με αυτές του προτεινόμενου σεναρίου και είχαν ιδιαίτερη απήχηση στους μαθητές, οι οποίοι έδειξαν ενθουσιασμό και λειτούργησαν με ομαδικό πνεύμα και συνεργατικότητα, προκειμένου να φέρουν σε πέρας όσα τους ανατέθηκαν.

Η παρούσα πρόταση αφορά ένα λιγότερο εκτενές σενάριο, εφαρμόσιμο και με καινοτόμο χαρακτηριστικό την απώλεια ταυτότητας ως μορφής βίας, κάτι που εξυπηρετεί ιδιαίτερα το «Αμαρτωλό» της Γ. Καζαντζάκη και συνδυάζεται με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη θεματική που αφορά τη σχέση των δύο φύλων, τις μορφές ρατσισμού και την έμφυλη βία.

Παράλληλα, φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα ζωντανό παράδειγμα του πώς η λογοτεχνία μπορεί να μετατραπεί σε γόνιμο πεδίο διαλόγου και προβληματισμού για θέματα που διαπερνούν τον χρόνο και παραμένουν τραγικά επίκαιρα. Αναδεικνύοντας την απώλεια της ταυτότητας ως μορφή έμφυλης βίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να σκεφτούν, να εκφραστούν και να συνδιαμορφώσουν νέες αναγνώσεις πάνω σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και πατριαρχίας. Τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις δεν περιορίζονται στη σχολική ύλη αλλά επεκτείνονται στη διαμόρφωση στάσεων, ενισχύοντας τη δημοκρατική συνείδηση και την ενσυναίσθηση. Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, η εκπαίδευση καλείται να δίνει φωνή σε ό,τι αποσιωπάται, και η λογοτεχνία μπορεί να σταθεί πολύτιμος σύμμαχος σε αυτό το παιδαγωγικό και διαχρονικό κοινωνικό αίτημα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η δημιουργική γραφή (πεζογραφία) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

Αναστασόπουλος, Γ. (2017). Η αρχαία τραγωδία και η Φόνισσα: Μία διακειμενική προσέγγιση. *Φιλολογική, 48, 87-102.*

Ασαργιώτη, Κ. (2023). Εκδοχές Ενδοοικογενειακής Βίας και Παιδικής Κακοποίησης στην Παιδική Λογοτεχνία*. Education Sciences, 2023(4),* 13-31.

Βελουδής, Γ. (13/10/2002). «Η Φόνισσα είμαι εγώ». Ποιον να καταδίκαζε ο συγγραφέας Παπαδιαμάντης; Τη Φραγκογιαννού, δηλαδή τον εαυτό του; Για εγκλήματα που δεν έκανε; Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση: http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=146132

Δαμιανού, Ε. (2024). *Η αναπαράσταση του γυναικείου φύλου σε διηγήματα του Παπαδιαμάντη* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών).

Δήμου, Κ. (2014). Η βιβλική και λαογραφική διακειμενικότητα στη Φόνισσα του Παπαδιαμάντη. *Νέα Εστία, 175(2), 45-60.*

Καψωμένος, Σ. (2001). *Η θέση της γυναίκας στη λογοτεχνία του 19ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μιχαηλίδης, Α. (2020). Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *66*.

Οικονόμου, Δ. (2013). *Διακειμενικότητα και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τζιόβας, Δ. (31/03/2002). «Η Φόνισσα ως αντικοινωνικό μυθιστόρημα». *Το Βήμα.* Ανακτήθηκε από:https://www.vlioras.gr/Philologia/Literature/Prose/Papadiamantis/2002_03_31_Vima_Fonissa.htm

Ξενόγλωσση

Allen, G. (2011). *Intertexuality.* Routledge.

Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree.* University of Nebraska Press.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Φουντά Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Σε μια εποχή ψηφιακής έκρηξης, η παρούσα εισήγηση φέρνει στο προσκήνιο ένα παράδειγμα εναλλακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ξεφεύγοντας από τα παραδοσιακά όρια, η πρόταση αυτή αγκαλιάζει την τέχνη και την ψηφιακή δημιουργία, καλλιεργώντας στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα πλούσιο σύνολο δεξιοτήτων γλωσσικού, οπτικοακουστικού και ψηφιακού γραμματισμού. Αρχικά, τα παιδιά επιλέγουν παγκόσμιες ημέρες ως θεματικές αφετηρίες της ενασχόλησής τους με τη λογοτεχνία. Στόχος τους είναι να δημιουργήσουν βίντεο-αφιερώματα εξερευνώντας θέματα που τα συναρπάζουν και μελετώντας λογοτεχνικά κείμενα που αγγίζουν τα θέματα αυτά. Ηχογραφούν εκφραστικές αναγνώσεις των κειμένων που ξεχώρισαν, πειραματίζονται με τη φωνή τους και κατανοούν τη σημασία της δημιουργικής ανάγνωσης στην έκφραση συναισθημάτων και ιδεών. Στη συνέχεια, έργα ζωγραφικής, φωτογραφίας και μουσικής γίνονται τα εργαλεία τους για να ερμηνεύσουν και να αισθητοποιήσουν τα κείμενα με οπτικοακουστικό τρόπο. Η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η ενσωμάτωση εικόνων και ήχων και η σύνθεση ολοκληρωμένων πολυμεσικών έργων τελειοποιούν τις ψηφιακές δεξιότητες, ενώ παράλληλα ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται σε ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κατανοούν βαθύτερα τα λογοτεχνικά έργα και παράγουν περιεχόμενο που απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό, προσδίδοντας νόημα και ουσία στις δημιουργίες τους.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία λογοτεχνίας, γλωσσικός/οπτικοακουστικός/ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, συνομιλία τεχνών.

1. Εισαγωγή

Η αξία της λογοτεχνίας είναι αναμφισβήτητη και η μελέτη της αποτελεί μια πολυδιάστατη εμπειρία που εμπλουτίζει την ανθρώπινη ύπαρξη σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από τις σελίδες των βιβλίων, οι αναγνώστες μπορούν να εξερευνήσουν άλλους κόσμους, να βιώσουν δεκάδες διαφορετικές ζωές, να ανακαλύψουν βαθύτερες αλήθειες για τον εαυτό τους και την κοινωνία, να ψυχαγωγηθούν. Η λογοτεχνία σίγουρα δεν είναι βαρετή. Ίσως, όμως, είναι η σχολική της εκδοχή.

«Οι σχολικές φασκιές συνήθως πνίγουν ή παραμορφώνουν τη λογοτεχνία, που αρέσκεται μάλλον στην ελεύθερη κίνηση» (Μαρωνίτης, 2010). Οι έφηβοι πλήττουν στην ώρα της Λογοτεχνίας, γιατί η ανάγνωση γίνεται υποχρεωτική και αντιμετωπίζεται ως «μάθημα». Γιατί η επιλογή των κειμένων δεν ανταποκρίνεται πάντα στα ενδιαφέροντα ή τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Ίσως οι μαθητές να απομακρύνονται από τη λογοτεχνία λόγω του τρόπου διδασκαλίας της, ο οποίος συχνά παραβλέπει τον βασικό στόχο της αναγνωστικής απόλαυσης. Παράλληλα, είναι τόσο πλούσιες και εντυπωσιακές οι μορφές της ψηφιακής ψυχαγωγίας που κάνουν την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων να δείχνει μια διαδικασία αργή, κοπιαστική και ελάχιστα συναρπαστική.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι, επομένως, μια μεγάλη πρόκληση «που εγείρει ιδιαίτερες απαιτήσεις» για τον εκπαιδευτικό (Παγανός, 2010). «Σημαίνει προώθηση της ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών ως δυναμική δραστηριότητα συναλλαγής μεταξύ κειμένου και αναγνώστη που συνδυάζει μια προσεκτική ενδοκειμενική ανάλυση με διαφορετικά είδη συγκειμενοποίησης και δημιουργικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και οι κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, αλλά και η φαντασία και η δημιουργικότητά τους» (Παπαρούση, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια εναλλακτική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του μαθήματος, όπως αυτά ορίζονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2021), αξιοποιώντας τη δύναμη της τέχνης,

της πολυτροπικότητας και της ψηφιακής δημιουργίας. Αντί για παθητικούς δέκτες, οι μαθητές μεταμορφώνονται σε δημιουργούς. Επιλέγουν λογοτεχνικά κείμενα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, τα ερμηνεύουν ηχογραφώντας τις δικές τους εκφραστικές αναγνώσεις και τα συνδέουν με σπουδαία έργα ζωγραφικής, φωτογραφίας και μουσικής που αισθητοποιούν και ζωντανεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Το αποτέλεσμα είναι πολυμεσικά κείμενα, στα οποία πρωταγωνιστούν λόγος, εικόνα και ήχος, τα σημαντικότερα μέσα έκφρασης της ανθρώπινης καρδιάς.

Μέσα από την εφαρμογή αυτής της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς μπορεί η ενσωμάτωση της τέχνης και της ψηφιακής δημιουργίας να ενισχύσει την αναγνωστική εμπλοκή των μαθητών στη λογοτεχνία;
- Με ποιους τρόπους η επιλογή θεματικών με αφετηρία τις παγκόσμιες ημέρες μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος μοχλός για την προσωπική σύνδεση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα;
- Ποια είναι η συμβολή της εκφραστικής ανάγνωσης στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού και στην ανάπτυξη της προσωπικής ερμηνευτικής προσέγγισης των μαθητών;
- Πώς αξιοποιείται η συνομιλία των τεχνών και η πολυτροπικότητα στη δημιουργία πολυμεσικών έργων και στην καλλιέργεια οπτικοακουστικού και ψηφιακού γραμματισμού;
- Ποιες δεξιότητες και ποια στοιχεία δημιουργικής και κριτικής σκέψης καλλιεργούνται μέσα από αυτήν την ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην ψηφιακή εποχή;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Όμιλος και συνεργατική μάθηση

Επιλέχθηκε η δράση αυτή να υλοποιηθεί δοκιμαστικά στο πλαίσιο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ομίλου, καθώς εκεί απουσιάζει η αυστηρή θεσμοθέτηση ως προς το περιεχόμενό του, λείπει το άγχος του εκπαιδευτικού για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και το άγχος του μαθητή για την αξιολόγησή του και αυξάνονται συνεπώς τα περιθώρια πρωτοβουλιών και δοκιμών από όλους τους συμμετέχοντες. Στα πλεονεκτήματα του ομίλου να προστεθεί η προαιρετική συμμετοχή και ο μικρός αριθμός παιδιών, που κάνουν την ομάδα δυναμική και ευέλικτη αντίστοιχα.

Σε αυτή την άτυπη μορφή σχολικού γραμματισμού, σε έναν χώρο πολυφωνίας και «ανοιχτότητας», οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν από κοινού θέματα που τους ενδιαφέρουν, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και ταλέντα και να ενισχύσουν υπάρχουσες γνώσεις. Οι μαθητές έμαθαν μέσα από πραγματικές συνθήκες αλληλόδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους καθώς, σύμφωνα και με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η γνώση αποτελεί μια αλληλοδιαδραστική κατασκευή που πραγματώνεται εντός μιας κοινότητας. Έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με σύγχρονες ομαδοσυνεργατικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση, την ομαδική εργασία και την επικοινωνία, τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, προσφέρουν ευκαιρίες λήψης αποφάσεων, ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης και πειραματισμού με νέες ιδέες.

2.2. Αφιερώματα σε παγκόσμιες ημέρες

Αρχικό ζητούμενο ήταν να βρεθεί ένας μοχλός κινητοποίησης και ενασχόλησης με τη λογοτεχνία. Άλλωστε «η ανάγνωση απαιτεί κίνητρα» (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1994), έστω και εξωτερικά, τουλάχιστον στο ξεκίνημα. Λύση έδωσαν τα αφιερώματα σε Παγκόσμιες Ημέρες που εξασφάλισαν αρχικά την ευθυγράμμιση της λογοτεχνίας με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένες παγκόσμιες ημέρες που το θέμα τους άγγιζε τις ανησυχίες τους. Αυτό το στοιχείο της επιλογής ήταν καθοριστικό, καθώς ενίσχυσε την αίσθηση της πρωτοβουλίας και της αυτονομίας των μαθητών που είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν λογοτεχνικά κείμενα τα οποία συνδέονταν με τις παγκόσμιες ημέρες και να ανακαλύψουν νέες λογοτεχνικές φωνές και είδη που πιθανόν να μην είχαν συναντήσει στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα. Η προσωπική σύνδεση με τα επιλεγμένα κείμενα ενίσχυσε την εμπλοκή και τη

δέσμευση των μαθητών στη διαδικασία, κάνοντάς τους να αισθανθούν πιο υπεύθυνοι και ενθουσιώδεις για το έργο τους.

Ο ιδεαλισμός των εφήβων, τουλάχιστον των μαθητών γυμνασίου, ήταν αρκετός, ώστε να επισκιάσει κάθε αρνητική κριτική ή επιφύλαξη απέναντι στην αξία και την αποτελεσματικότητα της καθιέρωσης των παγκόσμιων ημερών που συχνά προωθούν μια επιφανειακή ευαισθητοποίηση η οποία δεν συνεπάγεται ουσιαστικές αλλαγές ή λύσεις στα προβλήματα που αγγίζει, υποβαθμίζει την ουσία και επιτρέπει την εμπορευματοποίηση ή την πολιτική εκμετάλλευση. Οι μαθητές αντιμετώπισαν τις παγκόσμιες ημέρες ως ευκαιρία να αναδείξουν τις ανησυχίες τους και να ασχοληθούν με λογοτεχνικά κείμενα που προωθούν ουσιαστικές αξίες και ιδανικά, όπως την αγάπη στις διάφορες μορφές της, την ελληνική γλώσσα ως φορέα πολιτιστικής κληρονομιάς και ταυτότητας ή την ποίηση ως κορυφαία μορφή πολιτισμού. Η επιλογή κειμένων που άπτονται θεμάτων όπως τα δικαιώματα του παιδιού και η μνήμη για τα θύματα του ολοκαυτώματος, λειτούργησε ως γέφυρα προς την ενεργή πολιτειότητα και την ευαισθησία απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Η λογοτεχνία, με την αστείρευτη δύναμή της, έθρεψε την κριτική σκέψη, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση και ανέδειξε την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τον κόσμο. Έγινε το μέσο για να αντιληφθούν τη σημασία αυτών των αξιών και να αναπτύξουν την ευαισθησία τους απέναντι σε καίρια κοινωνικά ζητήματα. Ωστόσο, η ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της λογοτεχνίας δεν μετατόπισε το κέντρο βάρους από την αισθητική της λειτουργία.

Η αξιοποίηση των παγκόσμιων ημερών ως θεματική αφετηρία για τα βίντεο-αφιερώματα πρόσφερε στους μαθητές την ευκαιρία να παραγάγουν έργα με αυθεντικό νόημα και σκοπό. Οι παγκόσμιες ημέρες λειτουργούν ως πλατφόρμες για την ανάδειξη σημαντικών κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Έτσι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν περιεχόμενο που δεν απευθυνόταν μόνο στους συμμαθητές τους ή τον εκπαιδευτικό τους, αλλά και σε ένα ευρύτερο κοινό, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των φίλων και της τοπικής κοινότητας. Αυτή η αυθεντικότητα στην επικοινωνία ενίσχυσε το αίσθημα του σκοπού και της υπευθυνότητας των μαθητών. Τα πολυμεσικά κείμενα που παρήγαγαν δεν ήταν απλώς σχολικές εργασίες, κείμενα με μοναδικό αποδέκτη τον φιλόλογο-αξιολογητή, αλλά έργα που μπορούσαν να επηρεάσουν και να ενημερώσουν άλλους. Αυτό πρόσφερε στους μαθητές μια μοναδική ευκαιρία να δουν την αξία της δουλειάς τους σε πραγματικό χρόνο, να λάβουν ανατροφοδότηση από ένα ποικιλόμορφο κοινό και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους σε ένα νοηματοδοτημένο πλαίσιο.

2.3. Εκφραστικές αναγνώσεις και Γλωσσικός Γραμματισμός

Την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων ακολούθησε η εκφραστική τους ανάγνωση, μια ιδιαίτερα δυναμική παιδαγωγική πρακτική που αγγίζει πολλαπλές πτυχές της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών. Ο γλωσσικός γραμματισμός περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, του νοήματος των κειμένων καθώς και των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων (Χατζησαββίδης, 2002). Περιλαμβάνει, επίσης, και την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου, δεξιότητες που εξασκήθηκαν συστηματικά κατά τις εκφραστικές αναγνώσεις.

Ξεπερνώντας τα στενά όρια της απλής αποκωδικοποίησης των λέξεων, η εκφραστική ανάγνωση μεταμορφώνεται σε ένα εργαλείο εις βάθος κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου, καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και δημιουργικότητας. Καθώς οι μαθητές βυθίζονται στον κόσμο του κειμένου, η εκφραστική ανάγνωση τους ωθεί να εξετάσουν με κριτική ματιά κάθε λέξη, φράση και σημείο στίξης. Η χροιά της φωνής, η ένταση και ο ρυθμός γίνονται τα εργαλεία τους για να αποτυπώσουν τις λεπτές αποχρώσεις του κειμένου καθώς και το ύφος του που «συνιστά πραγματικά κομβική κατηγορία στην προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου» (Δημητρούλια, 2015). Η εκφραστική ανάγνωση δεν αποτελεί απλή αναπαραγωγή, αλλά ερμηνεία που φέρνει στο προσκήνιο κρυμμένα νοήματα, φωτίζει λέξεις-κλειδιά, σημεία καμπής ή κορύφωσης, αγγίζει τρυφερά τις χορδές της ψυχής προκαλώντας συγκίνηση, θλίψη, χαρά, οργή, αποτυπώνει στιγμές περισυλλογής, ενώ αφήνει χώρο για πολλαπλές ερμηνείες.

Αντιδρώντας στη μοναδικότητα της μίας ερμηνείας η εκφραστική ανάγνωση επιτρέπει την ατομική δημιουργικότητα και την προσωπική αποτύπωση. Κάθε μαθητής φέρνει τη δική του οπτική γωνία, τα δικά του βιώματα και συναισθήματα στην ερμηνεία του κειμένου. Η φωνή γίνεται το μέσο για να εκφράσουν την ατομική τους άποψη, να δημιουργήσουν μια μοναδική ατμόσφαιρα και να αφήσουν το δικό τους στίγμα στο λογοτεχνικό έργο. Παράλληλα, η διαφοροποίηση των προσλήψεων γίνεται αφορμή για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και κριτική σκέψη. Οι μαθητές καλούνται να τεκμηριώσουν τις ερμηνείες τους, να εξοικειωθούν με την πολλαπλή ανάγνωση (Kress, 2003), να περιπλανηθούν σε άπειρες διαδρομές και να υιοθετήσουν μια σφαιρική οπτική γωνία απέναντι στο λογοτεχνικό έργο μέσα από «αλλαγές, μετακινήσεις, αλλοιώσεις, μεταμορφώσεις, αποπλαισιώσεις και αναπλαισιώσεις» (Χοντολίδου, 2015).

Η εκφραστική ανάγνωση, λοιπόν, δεν είναι μόνο μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά αποδείχτηκε μια διαδικασία που ενισχύει τη διάδραση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, τους βοηθά να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τους ενθαρρύνει να δουν τη λογοτεχνία ως ένα ζωντανό και δυναμικό μέσο έκφρασης και κατανόησης της ανθρώπινης εμπειρίας. Κι έτσι η λογοτεχνία δεν μένει κλεισμένη στις σελίδες ενός βιβλίου.

2.4 Συνομιλία Τεχνών, Πολυτροπικότητα και Οπτικοακουστικός Γραμματισμός

Στο πλαίσιο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η γλώσσα, αν και αναμφισβήτητα ένα θεμελιώδες εργαλείο επικοινωνίας, δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο περιγραφής και κατανόησης του κόσμου γύρω μας. Η πολυτροπική πραγματικότητα που βιώνουμε, με την πληθώρα οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, επιτρέπει, αν όχι επιβάλλει, και μια πολυτροπική προσέγγιση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Πέρα από τις εκφραστικές αναγνώσεις, επιδιώχθηκε να εμπλουτιστεί η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσω ενός διακαλλιτεχνικού διαλόγου. «Η τοποθέτηση της Λογοτεχνίας σε ένα διακαλλιτεχνικό συγκείμενο στοχεύει όχι μόνο στη νοηματοδότηση του κειμένου, αλλά και στη συγκρότηση της πολιτισμικής υποκειμενικότητας του μαθητή» (Αγγελιδάκη, 2018). Οι μαθητές κλήθηκαν να συνδέσουν τη λογοτεχνία με τη ζωγραφική, τη φωτογραφία και τη μουσική, αντιλαμβανόμενοι ότι τα έργα τέχνης δεν αφορούν μόνο τους ειδικούς. Αυτός ο διακαλλιτεχνικός διάλογος επιτρέπει την αναγέννηση και τον εμπλουτισμό των νοημάτων των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς κάθε μορφή τέχνης προσθέτει τη δική της διάσταση στην ερμηνεία και κατανόηση των κειμένων και παράλληλα σέβεται μία ευρεία ποικιλία ικανοτήτων των παιδιών, σύμφωνα και με τη θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner.

Οι δραστηριότητες των μαθητών στον εκπαιδευτικό όμιλο περιλάμβαναν τη δημιουργία βίντεο-αφιερωμάτων, πολυμεσικών δηλαδή κειμένων όπου λογοτεχνικά έργα «ζωντάνευαν» μέσα από τη σύνδεσή τους με έργα τέχνης. «Οι μαθητές κινούνται από την κατανόηση του κειμένου στην παραγωγή ενός άλλου, που απαρτίζεται από ευρύτερα πολιτισμικά θέματα» (Κιοσσές, Χατζημαυρουδή, 2020). Η διαδικασία αυτή ακολούθησε τρία διακριτά εξελικτικά στάδια. Αρχικά τα παιδιά επικεντρώθηκαν στην επιλογή πινάκων που αναπαριστούσαν με ακρίβεια το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτή η πρώτη φάση χαρακτηριζόταν από μια κυριολεκτική προσέγγιση, όπου η εικαστική απεικόνιση αντανακλούσε πιστά τις λέξεις και τις εικόνες που περιγράφονταν από τον συγγραφέα, με απόλυτο σεβασμό στη συγγραφική αυθεντία. Ωστόσο, καθώς οι μαθητές προχωρούσαν και εμβάθυναν στη διαδικασία, άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τους τη διάθεση και την ατμόσφαιρα που επιδίωκε να μεταδώσει ο συγγραφέας. Σε αυτή τη δεύτερη φάση, οι μαθητές εξετάζοντας τις λεπτές συναισθηματικές και ψυχολογικές αποχρώσεις του κειμένου, επέλεγαν έργα τέχνης που όχι μόνο απεικόνιζαν τα γεγονότα, αλλά και ενσωμάτωναν τη συναισθηματική φόρτιση και την ατμόσφαιρα της αφήγησης. Αυτή η προσέγγιση απαιτούσε μια πιο σύνθετη κατανόηση του κειμένου, αναδεικνύοντας τη συναισθηματική εμπλοκή και ανταπόκριση. Τέλος, στην τρίτη φάση της προσέγγισής τους, οι μαθητές πολύ γρήγορα εστίασαν στις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα, επιτρέποντας στον εαυτό τους να επιλέξουν έργα τέχνης που αντικατοπτρίζουν προσωπικές αντιλήψεις και ερμηνείες του κειμένου. Αυτή η προσέγγιση ήταν βαθιά υποκειμενική και έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν την ατομική τους αισθητική και τις προσωπικές τους αντιδράσεις στα λογοτεχνικά έργα που τελικά εμπλουτίστηκαν, διευρύνθηκαν και αναγεννήθηκαν

(Κιουρτσάκης, 2015). Η παραπάνω εξέλιξη οδηγεί σε μια μετατόπιση της ερμηνευτικής βαρύτητας. Από τον συγγραφέα, ως μοναδικό κάτοχο της αλήθειας, η εστίαση μετατίθεται στον αναγνώστη, ο οποίος καλείται να ερμηνεύσει το κείμενο και να δημιουργήσει το δικό του νόημα. Αυτή η αποδόμηση της αυθεντίας του συγγραφέα, «ο θάνατος του συγγραφέα», φέρνει στο προσκήνιο την πολυσημία των λογοτεχνικών έργων. Η τέχνη δεν έχει πλέον μία μοναδική ερμηνεία, αλλά αφήνει χώρο για πολλαπλές αναγνώσεις και ατομικές ερμηνείες. Σε μια εποχή που κινείται από την αντικειμενικότητα και τη σταθερότητα στην υποκειμενικότητα και τη ρευστότητα, ο μαθητής-αναγνώστης δεν είναι πλέον ένας παθητικός δέκτης, αλλά ένας συνεργός στη δημιουργία νοήματος. Αυτή η πολυεπίπεδη διαδικασία καλλιέργησε στους μαθητές μια βαθύτερη κατανόηση της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών μορφών τέχνης και πολιτισμού.

Η μουσική, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του εφήβου, πρόσφερε την ηχητική διάσταση που ολοκλήρωσε την πολυτροπική προσέγγιση και έδωσε νέα πνοή στην «αφυδατωμένη» σχολική εκδοχή της λογοτεχνίας (Τσιριμώκου, 2008). Μέσω της επιλογής μουσικών κομματιών που ταιριάζουν στο συναισθηματικό κλίμα του κειμένου, οι μαθητές μπόρεσαν να συνδεθούν σε βαθύτερο επίπεδο με τους χαρακτήρες και την ιστορία και να βιώσουν με εντονότερο τρόπο τα συναισθήματα. Η μουσική, με τον ρυθμό, τη μελωδία και την αρμονία της, κατάφερε να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα και να προσδώσει βάθος στην ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων. Με μουσικά κομμάτια που ταιριάζουν στο ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου, οι μαθητές αισθητοποίησαν τον κόσμο του λογοτεχνίας και βίωσαν αισθητική απόλαυση.

Συνολικά, αυτή η πολυτροπική προσέγγιση όχι μόνο ενίσχυσε την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και καλλιέργησε νέους τρόπους έκφρασης και ερμηνείας. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στα κείμενα με δημιουργικούς τρόπους διαμεσολαβώντας στην κατασκευή του νέου κειμένου και αναδεικνύοντας την πολυδιάστατη φύση της λογοτεχνίας και των τεχνών. Παράλληλα, έμαθαν να αξιοποιούν όλους τους σημειωτικούς πόρους (γλώσσα, εικόνα, ήχος) και να τους αντιλαμβάνονται ως μέρη του μηνύματος που ήθελαν να περάσουν και ως φορείς σημασίας (Γραίκος, 2011). Έτσι, αλλάζοντας τον ρόλο του πομπού-δημιουργού πολυμεσικών κειμένων και μπαίνοντας στον ρόλο του δέκτη-θεατή ασκήθηκαν ταυτόχρονα και σε μία κριτική ανάγνωση των βίντεο που παρακολουθούν καθημερινά στο διαδίκτυο.

2.5 Ψηφιακός Γραμματισμός

Πώς να διδάξουμε λογοτεχνία σε εφήβους των οποίων το καθημερινό βίωμα περιλαμβάνει κοινωνικά δίκτυα, πολυμεσικά κείμενα, συνεχείς εναλλαγές εικόνων, likes και εικονικούς κόσμους; Μπορεί ο δάσκαλος να γυρίσει την πλάτη σε όλα αυτά; Μπορεί το σχολείο να αγνοεί τον εξωσχολικό κόσμο των παιδιών; Πρέπει να είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τη σημασία που έχουν οι ΤΠΕ για τους μαθητές μας, γιατί τα εσωτερικά κίνητρα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης (Μουλά, 2013). Διδάσκουμε πλέον γενιές ψηφιακών ιθαγενών και επομένως η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απλώς επιθυμητή, αλλά αναγκαία αρκεί να γίνεται με τρόπο που θα εγγυάται αναμφίβολη προστιθέμενη αξία υπερβαίνοντας την απλή ψυχαγωγία ή την τεχνική εξάσκηση.

Στο παράδειγμα του ομίλου οι νέες τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν και ως περιβάλλοντα εργασίας που δίνουν πιο ενεργό ρόλο στον μαθητή διευκολύνοντας την αναζήτηση, τον πειραματισμό, τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας αλλά και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2007). Η ελευθερία επιλογής κειμένων από ψηφιακές βιβλιοθήκες και ηλεκτρονικά ανθολόγια επέτρεψε στους μαθητές να εστιάσουν σε θέματα που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους και υπηρετούσαν τους στόχους τους. Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα ψηφιακών κειμένων τους διευκόλυνε να επιλέξουν κείμενα κατάλληλα για το επίπεδο κατανόησης και τις γλωσσικές τους δεξιότητες, διασφαλίζοντας την ατομική εξέλιξη. Η ηχογράφηση των αναγνώσεων προσέφερε στους μαθητές την ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση. Η επαναλαμβανόμενη ακρόαση, ο σχολιασμός και η ανατροφοδότηση από την ομάδα ενίσχυσε την κριτική σκέψη, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Η εξερεύνηση μουσείων και

πινακοθηκών μέσω διαδικτύου έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν έργα τέχνης που συνδιαλέγονταν με τα λογοτεχνικά κείμενα, διευρύνοντας την οπτική τους και εμπλουτίζοντας την ερμηνεία τους. Η σύνδεση λογοτεχνίας με έργα ζωγραφικής και φωτογραφίας προώθησε την ολιστική κατανόηση των τεχνών. Η δημιουργία πολυμεσικού ψηφιακού υλικού ενθάρρυνε τους μαθητές να αξιοποιήσουν ποικίλους σημειωτικούς πόρους (κείμενο, εικόνα, ήχο), αναπτύσσοντας ψηφιακές δεξιότητες απαραίτητες για τη σύγχρονη εποχή. Η προβολή του παραγόμενου έργου έγινε και από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιδιαίτερα προσφιλή στους μαθητές, που εξασφάλισαν τη διάχυση αλλά και την ανατροφοδότηση.

3. Συμπεράσματα

Η εποχή μας ευνοεί πολλαπλές οπτικές προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου. Αυτό που επιχειρήθηκε να καταδειχτεί στην εισήγηση αυτή ήταν πώς οι φιλόδοξοι και πολυδιάστατοι στόχοι που περιγράφονται στα νέα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επιδιώχθηκαν μέσα από τις δράσεις του εκπαιδευτικού ομίλου σε ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης. Η εφαρμογή της δράσης απέδωσε ουσιαστικά αποτελέσματα σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που την πλαισίωσαν. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι οι δημιουργικές αναγνώσεις και οι πολυτροπικές προσεγγίσεις συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της πρόσληψης και κατανόησης της λογοτεχνίας από τους μαθητές, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να προσεγγίσουν τα κείμενα με τρόπο βιωματικό και πολυαισθητηριακό. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά και δημιουργικά με τις έννοιες και τα νοήματα των κειμένων, να τα συνδέσουν με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και να τα εκφράσουν με μέσα που τους είναι οικεία –όπως η εικόνα, ο ήχος και το ψηφιακό περιβάλλον– τότε αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και ενισχύεται η ουσιαστική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τελικά, μπορεί αυτό το εξαιρετικά πλούσιο και πολυδιάστατο γνωστικό αντικείμενο να διδάσκεται με τρόπο που να διατηρεί ζωντανή την «ψυχή» και τη μαγεία του, ακόμη και μέσα στα πλαίσια της τυπικής σχολικής αίθουσας (Καζάζης, 2015). Έτσι τουλάχιστον έδειξαν οι καταφατικές απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες στον όμιλο στα τρία ερωτήματα που τους τέθηκαν με την ολοκλήρωση της δράσης:

- Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίσαμε τα λογοτεχνικά κείμενα σε βοήθησε να τα κατανοήσεις καλύτερα από ό,τι σε ένα παραδοσιακό σχολικό μάθημα λογοτεχνίας;
- Ήταν η διαδικασία πιο ευχάριστη και απολαυστική για σένα;
- Θα ήθελες να επαναληφθεί;

Ασφαλώς και δεν είναι εύκολη η εφαρμογή αυτής της πρότασης μέσα στη σχολική τάξη. Τα θετικά, όμως, αποτελέσματα της πειραματικής εφαρμογής της στο πλαίσιο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ομίλου, ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια, ώστε το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνει απόλαυση και όχι τραύμα (Μουντάνου, 2015). Η Λογοτεχνία, μέσω μιας πολυδιάστατης διδασκαλίας που καταργεί μονολογικές ερμηνευτικές αυθεντίες και δίνει δικαιώματα ερμηνείας σε κάθε αναγνώστη/τρια, μπορεί να χαρίσει στους μαθητές μια πολύτιμη εμπειρία: την αγάπη για την τέχνη του λόγου και την ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο με νέα μάτια.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1994). Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική (Α. Αρχοντίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Αγγελιδάκη, Μ. (2018). Η συνομιλία των τεχνών: η αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 2/1/2025 από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44603

Γραίκος, Ν. (2011). Προτάσεις Επεξεργασίας Παραγόμενου Μαθητικού Πολυτροπικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού (Επιμ.), Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Δημητρούλια, Τ. (2015). Για το ύφος. Θεσσαλονίκη: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. Ανακτήθηκε στις 2/1/2025 από: ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΕΣ-ΓΙΑ-ΤΗ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.pdf (sch.gr)

ΙΕΠ (2021). Οδηγός εκπαιδευτικού, πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καζάζης, Ι.Ν. (2015). Πρόλογος στο Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. Ανακτήθηκε στις 2/1/2025 από: ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΕΣ-ΓΙΑ-ΤΗ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.pdf (sch.gr)

Κιοσσές, Σ., Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Αθήνα: Κριτική.

Κιουρτσάκης, Γ. (2005). Πρόλογος στο Καρατσινίδου, Χ. Η αναγέννηση του νοήματος. Αθήνα: Ίνδικτος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 2/1/25 από: language.gr/greekLang/files/document/practice/texnologikos_grammatismos_3.pdf

Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2010). Η διαστροφή της λογοτεχνίας. Στο Γ.Ε. Δαρδανός (Επιμ.), Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί (Το μέλλον της ανάγνωσης), Αθήνα: Gutenberg, 275-278.

Μουλά, Ε. (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία. Η αμηχανία μπροστά στο «καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσωπείο; e-teachers, τ.6, σελ.38-57

Μουντάνου, Ρ. (2015). Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Απόλαυση ή τραύμα; Στο Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28- 30 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α., 205-216

Παγανός, Γ. (2010). Η Λογοτεχνία στο σχολείο και οι εξετάσεις: Ένας γόρδιος δεσμός. Στο Χ. Αργυροπούλου – Π. Σκορδάς (Επιμ.), Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σεμινάριο 37. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπαρούση, Μ. (2020). Πρόλογος στο Κιοσσές, Σ., Χατζημαυρουδή, Ε. Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Αθήνα: Κριτική.

Τσιριμώκου, Λ. (2008). Γλωσσικό σαράκι. Εφημερίδα Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 2/1/2025 από: http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=102576

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χοντολίδου, Ε. (2015). Σχολικός λογοτεχνικός κανόνας. Θεσσαλονίκη: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. Ανακτήθηκε στις 2/1/2025 από: ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΕΣ-ΓΙΑ-ΤΗ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.pdf (sch.gr)

Ξενόγλωσση

Kress, G. R. (2003). Literacy in the new media age. London: Routledge

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Γιαννάκου Γλυκερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ78

Περίληψη

Η επιστημονική κοινότητα ενδιαφέρεται για την ειδική αγωγή και τις τεχνικές παρέμβασης, καθώς στοχεύει στην ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε συγκεκριμένες δυσχέρειες στην επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών, που απαιτούν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και υποστήριξη.

Οι παρεμβάσεις αποσκοπούν στην ενίσχυση της μάθησης, της κοινωνικής ένταξης και της ποιότητας ζωής αυτών των ατόμων, προωθώντας την αυτονομία και την ευημερία τους. Σκοπός είναι να διασφαλιστεί η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους, έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν πλήρως στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο στόχος δεν περιορίζεται μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, αλλά και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων αυτών. Το τελικό αποτέλεσμα όλων αυτών των στρατηγικών παρέμβασης είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της ανεξαρτησίας και της γενικότερης ευημερίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: ειδική αγωγή, εκπαιδευτικές στρατηγικές, κοινωνική ένταξη

1. Εισαγωγή

Η εργασία στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει τις έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τις διδακτικές προσεγγίσεις που συνιστούν μέτρα αντιμετώπισης της δυσχέρειας της μαθησιακής διαδικασίας. Το τρίτο κεφάλαιο επισημαίνει την ουσιαστική σημασία της χρήσης των εργαλείων της τεχνολογίας και το τέταρτο κεφάλαιο θίγει τις στρατηγικές παρέμβασης, εστιάζοντας στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εξατομίκευσης των στρατηγικών διδασκαλίας για την καλύτερη υποστήριξη αυτών των μαθητών. Επιπρόσθετα, αναλύονται διάφορες διδακτικές πρακτικές που προάγουν την ενεργό μάθηση, την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Παράλληλα, στο πέμπτο κεφάλαιο η εργασία υπογραμμίζει την ανάγκη για στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη υποστήριξη και να ενισχυθεί η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών.Η ανάγκη για εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις είναι επιτακτική, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση αυτών των μαθητών σε ίσες μαθησιακές ευκαιρίες.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται πρακτικές μέθοδοι αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη αναφορικά την κατανόηση του μαθήματος.

Εν συνεχεία, το έβδομο, όγδοο και ένατο κεφάλαιο αναφέρουν κάποιες κρίσιμες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας που κρίνονται ουσιώδεις για την αφομοίωση των νέων γνώσεων ως προς τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος και τη διαχείριση χρόνου, τη σημασία της επανάληψης και τη συναισθηματική υποστήριξη αντίστοιχα. Στο τελευταίο κεφάλαιο η ανάλυση των ποσοτικών ερευνών δείχνει ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών, όπως η χρήση της τεχνολογίας και των πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων, έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, τα ποιοτικά πορίσματα αναδεικνύουν τη σημασία της εξατομίκευσης των μαθησιακών διαδικασιών και της συνεχούς ανατροφοδότησης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αξιολόγηση και Κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε στρατηγικής, είναι κρίσιμη η σωστή διάγνωση και η εκτίμηση των μαθησιακών αναγκών του κάθε μαθητή.

- **Δυσλεξία**: Μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, γεγονός που τους εμποδίζει να αναπτύξουν σωστές αναγνωστικές και γραπτές δεξιότητες.
- **ΔΕΠΥ**: Μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση και στην παραμονή σε μία δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συχνά παρουσιάζουν υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή.
- **Δυσγραφία**: Μαθητές με δυσγραφία παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων, και μπορεί να έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία και στη σύνταξη.

Η κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών είναι το πρώτο βήμα για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

3. Διδακτικές Προσεγγίσεις για Μαθητές με Δυσλεξία –ΔΕΠΥ-Δυσγραφία

Υποστήριξη Μαθητών με Δυσλεξία

Οι μαθητές με **δυσλεξία** έχουν συχνά δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία και στη σύνθεση γραπτών κειμένων. Οι στρατηγικές παρέμβασης περιλαμβάνουν την **χρήση ειδικών λογισμικών για την υποστήριξη της ανάγνωσης** (π.χ. προγράμματα που διαβάζουν το κείμενο και βοηθούν στην αποδοχή της γραμματικής και της συντακτικής δομής ή που προσφέρουν ενίσχυση για την προφορά των λέξεων.). Επίσης, η **διαρθρωμένη διδασκαλία** με μικρές επαναλαμβανόμενες διδακτικές μονάδες, ενσωματώνει οπτικά, ακουστικά και κινητικά στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση. Η **δημιουργία λέξεων-κλειδιών ή χρωματισμένων σημειώσεων** χρησιμεύει για την ενίσχυση της κατανόησης και της απομνημόνευσης. Τέλος, η **περίληψη και ανακεφαλαίωση** παρέχουν περιλήψεις, για να βοηθηθεί ο μαθητής να κατανοήσει και να απομνημονεύσει τις βασικές έννοιες. (Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L.,2014).

3.1Υποστήριξη Μαθητών με ΔΕΠΥ

Για μαθητές με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), οι στρατηγικές παρέμβασης περιλαμβάνουν τη Διαρθρωμένη ρουτίνα. Συγκεκριμένα, εποιβάλλεται η **δημιουργία ενός σαφούς προγράμματος μαθημάτων και δραστηριοτήτων** με καθορισμένο χρόνο για κάθε ενέργεια. Ένα σαφές πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και οργανωμένοι. Επίσης, τα **συχνά διαλείμματα** θεωρούνται ύψιστης σημασίας, για να τους βοηθήσουν να ξεκουραστούν, να «ξεφορτώσουν» την υπερκινητικότητα τους και να ανακτήσουν την προσοχή τους. Ένα ακόμα μέτρο που συνιστάται είναι οι **εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν κίνηση**, εφόσον αντιμετωπίζουν φαινόμενα της υπερκινητικότητας μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν σωματική κίνηση ή διαλείμματα φυσικής δραστηριότητας (Swanson H.L 2000).

3.2 Υποστήριξη με Δυσγραφία

Η **δυσγραφία** επηρεάζει τη γραπτή έκφραση, και επομένως η παρέμβαση εστιάζει στην ενίσχυση των γραπτών δεξιοτήτων. Ορισμένοι πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης είναι η **Χρήση υπολογιστών ή άλλων τεχνολογικών εργαλείων**, καθώς επιτρέπει στον μαθητή να εξαλείψει το άγχος που προκαλεί η γραφή και να εστιάσει στην κατανόηση και την οργάνωση των ιδεών του. Ακόμη, οι **Οδηγίες και τα παραδείγματα** παρέχουν σαφείς οδηγίες για τη σύνταξη και τη δομή των γραπτών, καθώς και μοντέλων που να ακολουθεί ο μαθητής. Επιπλέον, η **Χρήση**

διαγραμμάτων/σχεδίων συμπεριλαμβάνουν εικόνες και οργανωτικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και καταγραφή των ιδεών (Swanson H.L 2000).

4. Χρήση Τεχνολογίας

Η **τεχνολογία,** όπως επισημαίνεται παραπάνω**,** προσφέρει ισχυρά εργαλεία για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πιο κοινά εργαλεία είναι τα παρακάτω:

- **Λογισμικά για την υποστήριξη της ανάγνωσης και της γραφής**: Εφαρμογές που βοηθούν τους μαθητές με δυσλεξία ή δυσγραφία να διαβάσουν ή να γράψουν πιο εύκολα, όπως τα εργαλεία φωνητικής αναγνώρισης, τα προγράμματα που διαβάζουν τα κείμενα δυνατά ή τα ηλεκτρονικά βιβλία με δυνατότητες μεγέθυνσης γραμματοσειράς.
- **Ακουστικά βιβλία και εφαρμογές υποστήριξης γραφής**: Χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στο υλικό, ακόμα και αν αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης ή γραφής. Οι μαθητές μπορούν να ακούν το υλικό, να το μετατρέπουν σε ηχητική μορφή ή να χρησιμοποιούν εργαλεία για τη βελτίωση της ορθογραφίας και της σύνταξης.
- **Διαδραστικά εργαλεία και εφαρμογές**: Η χρήση online πλατφορμών μάθησης, βίντεο, διαδραστικών ασκήσεων και παιχνιδιών βοηθά στην εμπλοκή των μαθητών και στη βελτίωση της κατανόησης μέσω της διαδραστικότητας. **(**Wilson, J., & McCauley, S. , 2014).

5. Διδακτικές Προσεγγίσεις για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η **διδακτική προσέγγιση** αφορά τη μεθοδολογία και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να μεταδώσει γνώση και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

5.1 Μικρές Μονάδες Διδασκαλίας-Εξατομίκευση: Εξατομικευμένα Μαθησιακά Σχέδια (Ι.Ε.Π.)

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν μεγάλες διδακτικές ενότητες, επομένως είναι σημαντικό τα μαθήματα να σπάνε σε μικρότερα, διαχειρίσιμα τμήματα. Αυτό βοηθά στην αποφυγή της συναισθηματικής υπερφόρτωσης και επιτρέπει στο μαθητή να συγκεντρωθεί σε ένα περιορισμένο σύνολο πληροφοριών. Η δημιουργία **εξατομικευμένων μαθησιακών προγραμμάτων (Ι.Ε.Π.)** προσαρμόζουν την εκπαίδευση στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες του και καθιστά την εξατομίκευση απαραίτητη. . Όσον αφορά τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης οι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, με εξατομικευμένες δραστηριότητες και υποστήριξη, για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Πλεονεκτήματα:

- Διευκολύνει την προσβασιμότητα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Παρέχει εξατομικευμένες λύσεις για μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ.
- Σαφή μέτρα προόδου και αποτελεσματικότητα.
- Υποστήριξη των μαθητών στην υπέρβαση των μαθησιακών εμποδίων. (Lindsey, E., Brown, A., & Farkas, G. , 2017)

5.2. Πολυαισθητηριακή μάθηση

Χρησιμοποιεί περισσότερους από έναν αισθητηριακούς τρόπους (όραση, ακοή, κίνηση). Αναλυτικότερα, ο Συνδυασμός κιναισθητικών δραστηριοτήτων σε μαθητές που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν ή να κατανοήσουν πληροφορίες μέσω μόνο της όρασης ή της ακοής, μπορούν να επωφεληθούν από τη συνδυασμένη χρήση κινητικών δραστηριοτήτων, όπως παιχνίδια ή δραστηριότητες που απαιτούν σωματική συμμετοχή. Ακόμη, η χρήση χρωμάτων, εικόνων και γραφημάτων ενσωματώνει οπτικά βοηθήματα στη διδασκαλία, που επιτρέπουν στους μαθητές να συσχετίσουν έννοιες με εικόνες, χρώματα και διαγράμματα για καλύτερη κατανόηση. Δημιουργία μαθημάτων που συνδυάζουν ακρόαση, ανάγνωση και πρακτική εφαρμογή, όπως η δημιουργία έργων τέχνης, το παιχνίδι ή η χρήση μοντέλων.

Πλεονεκτήματα:

- Αύξηση της αφομοίωσης μέσω πολλών αισθητηριακών καναλιών.
- Ενίσχυση της συγκέντρωσης και της εμπλοκής.
- Εύκολο για μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες. (Davis, P., & Green, T., 2019).

5.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, οι δάσκαλοι προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να προσφέρουν υλικό σε διαφορετικές μορφές (π.χ. οπτική, ακουστική, κιναισθητική), να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές (π.χ. ομαδική εργασία, παιχνίδι) και να επιτρέπουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης των εργασιών.π.χ. με την παροχή διαφορετικών κειμένων, εικόνων ή βίντεο για το ίδιο θέμα, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να μάθουν μέσω διαφορετικών μεθόδων και να αναπτύξουν διαφορετικές δεξιότητες.

Πλεονεκτήματα:

- Ενίσχυση της αφομοίωσης μέσω ποικιλίας στρατηγικών.
- Καλύτερη ανταπόκριση στις προσωπικές ανάγκες του μαθητή.
- Ενδυνάμωση της μαθησιακής αυτονομίας. **(**Hattie, J**.** 2009).

6. Συνεργασία και Ενημέρωση Γονέων

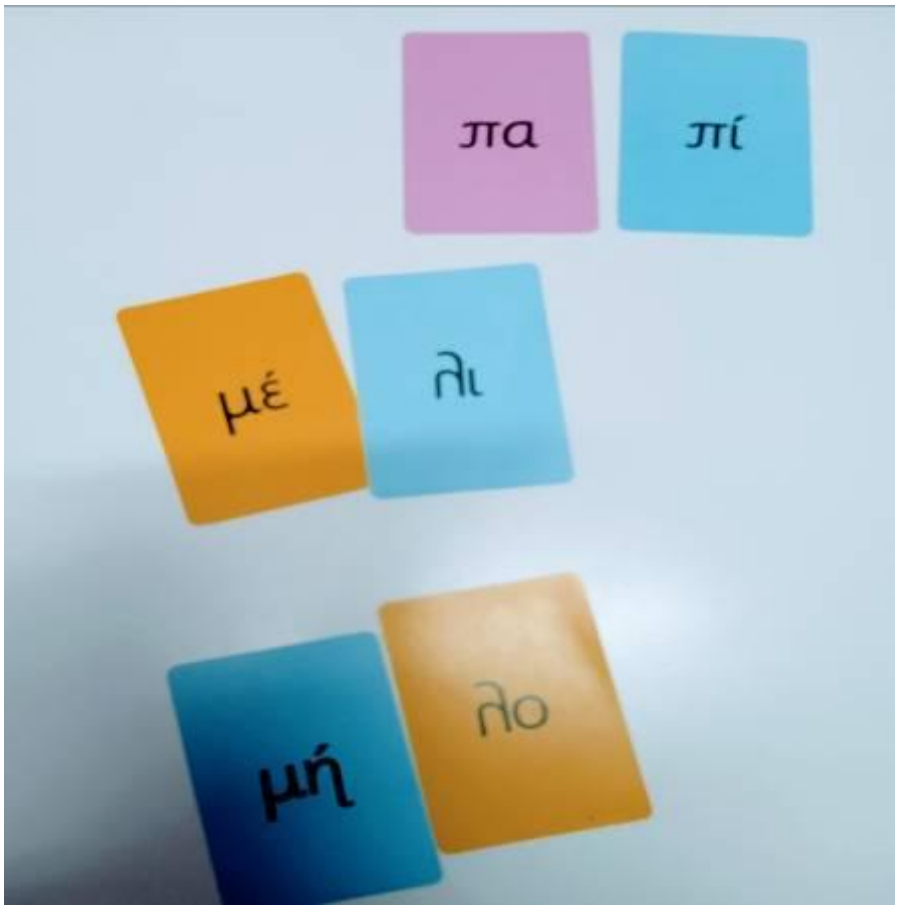
Η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω της επικοινωνίας και τις τακτικές συναντήσεις ή τηλεφωνικές κλήσεις για να ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους και να συζητούν πιθανές προσαρμογές στη διδασκαλία.Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους και να προσφέρουν καθοδήγηση για τη στήριξη του μαθητή στο σπίτι. Ταυτόχρονα, τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια Κατάρτησης για γονείς συμβάλλουν στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και να μάθουν πώς να υποστηρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι (π.χ. στρατηγικές ανάγνωσης ή οργάνωσης χρόνου). Ένας ακόμη ουσιώδης τρόπος είναι οι Οδηγίες για Υποστήριξη στο Σπίτι, που παρέχουν πρακτικές στρατηγικές για γονείς, όπως η χρήση βοηθητικών εργαλείων, η δημιουργία ενός ήσυχου μαθησιακού περιβάλλοντος ή η ενθάρρυνση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. (Johnston, M., & McClelland, R. 2015).

7. Πρακτικές Εφαρμογές και Παράδειγμα Διδασκαλίας

7.1. Δραστηριότητες και τεχνικές παρέμβασης για την ανάγνωση

Η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται συχνά με την αποκωδικοποίηση, τη σύνδεση των γραμμάτων με τους ήχους, τη ροή του κειμένου και την κατανόηση:

- Φωνητική Προσέγγιση (Φωνολογική Ευαισθητοποίηση): Χρησιμοποιήστε παιχνίδια φωνημάτων, όπως την αναγνώριση ήχων και συλλαβών, την αποκωδικοποίηση-ανάλυση προτάσεων σε λέξεις λέξεις με φθόγγους που συχνά συγχέουν τα παιδιά, την εύρεση λέξεων που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, την κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα
- Χρήση Συλλαβομέτρων και Διάσπαση Λέξεων: Αντί να διαβάζουν μεγάλες λέξεις, εστιάστε σε μικρές και πιο εύκολες συλλαβές. Χρησιμοποιήστε καρτέλες με συλλαβές και ζητήστε από τους μαθητές να τις ενώνουν για να σχηματίσουν λέξεις.
- Οπτικές Υποστηρίξεις: Χρησιμοποιήστε μεγάλα, ευανάγνωστα κείμενα με διαφορετικά χρώματα για να βοηθήσετε στην αναγνώριση λέξεων ή τη διάκριση γραμμάτων με δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάγνωση κατά της οποίες τα γράμματα συνδυάζονται με εικόνα
- Ηχητικά Βιβλία και Εφαρμογές: Δώστε στους μαθητές ηχητικά βιβλία ή χρησιμοποιήστε εφαρμογές που διαβάζουν το κείμενο δυνατά για να διευκολύνουν την κατανόηση και τη σύνδεση της γραφής με τη φωνή. (Baker, S., & Gersten, R. (2001).



7.2. Δυσκολία στην Ορθογραφία

- Τεχνική «Δες- Κάλυψε- Γράψε» για την εκμάθηση της ορθογραφίας λέξεων, όπου ο μαθητής επιλέγει μια λέξη, την γράφει σε κάρτα, ύστερα την προφέρει και την γράφει στον αέρα, την καλύπτει και προφέρει γράμματα και συλλαβές στον αέρα, την γράφει στο τετράδιό του κι αν αποτύχει επαναλαμβάνει τα βήματα.
- Τεχνική «βρεγμένου σπόγγου»:ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα βρεγμένο σφουγγάρι για να γράψει μια λέξη που θέλει να διδάξει στον πίνακα. Ύστερα, μόλις το νερό εξατμιστεί, ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να γράψει εκείνος τη λέξη
- Χρήση Πολυαισθητηριακών Στρατηγικών: Χρησιμοποιήστε τη μέθοδο της "συγγραφή με το δάχτυλο στην άμμο" ή την "καταγραφή με μαρκαδόρο", όπου οι μαθητές γράφουν τις λέξεις

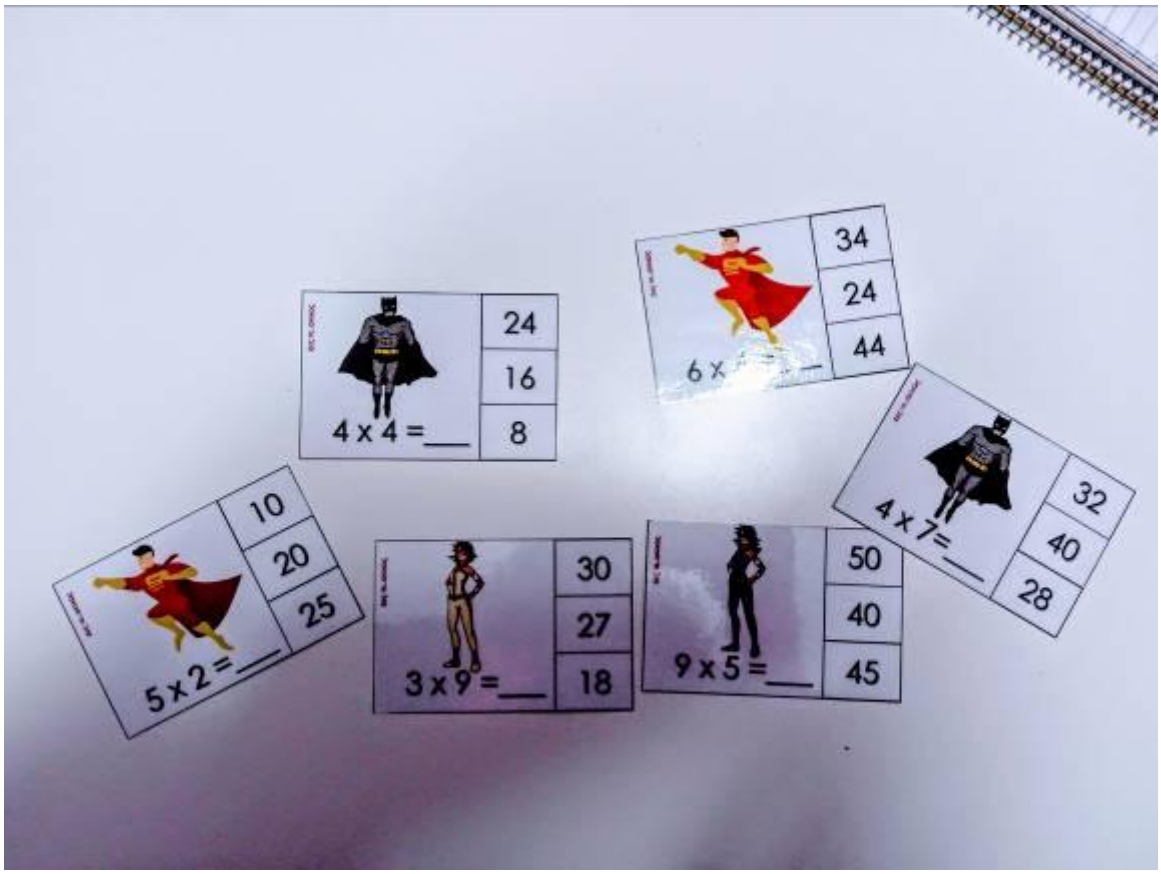
στον αέρα ή σε χαρτί με διαφορετικά χρώματα. Μπορούν να δοθούν δραστηριότητες, όπως γράμματα με πλαίσια, στις οποίες το παιδί καλείται να ζωγραφίσει και να κόψει τα γράμματα

- Μαθησιακή Παιχνιδοποίηση (Gamification): Δημιουργήστε παιχνίδια ή δραστηριότητες όπου οι μαθητές γράφουν λέξεις με λάθη και πρέπει να τις διορθώσουν. Π.χ., παιχνίδι "Ορθογραφικές ανατροπές", όπου πρέπει να αναγνωρίσουν και να διορθώσουν λάθη.(διασκέδαση, γνωστική, κοινωνική, κινητική, σωματική ανάπτυξη=γρήγορη βιωματική αφομοίωση.

Για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές γέννησης ιδεών όπως οι γραφικές αναπαραστάσεις. Αυτές χρησιμοποιούνται μόνες τους ή σε συνδυασμό με ερωτήσεις και σχήματα με σκοπό διευκόλυνση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο μαθητής γράφει λίγες λέξεις που η καθεμιά αναφέρεται σε μια ιδέα, ύστερα εξετάζει το πόσο αναγκαία είναι. Δίνονται διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές τη συγγραφή παραγράφων με κενά για την καταγραφή στοιχείων όπως: το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες, την ιεράρχηση αυτών των ιδεών και τις συνδετικές λέξεις των προτάσεων, η βελτίωση στο περιεχόμενο των παραγράφων και της δομής τους (**Baker, S. K., & Smith, M. A. (2009).**

7.3. Δυσκολία στα Μαθηματικά

- Χρήση Οπτικών Υποστηρίξεων: Χρησιμοποιήστε αντικείμενα (π.χ. μπλοκ, μάρκες, αντικείμενα με διαφορετικά χρώματα) για να δείξετε μαθηματικές έννοιες όπως η πρόσθεση ή η αφαίρεση. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε γραφήματα και διαγράμματα για να οπτικοποιήσετε μαθηματικές πράξεις.
- Αριθμοί σε Παράλληλες Στήλες (Num Lines): Χρησιμοποιήστε αριθμητική γραμμή για να βοηθήσετε τον μαθητή να κατανοήσει την έννοια των αριθμών και τη σχέση τους, ενώ τον ενθαρρύνετε να μετακινεί το σημείο στην αριθμογραμμή για κάθε πρόσθεση ή αφαίρεση.
- Διαχωρισμός Μαθηματικών Εργασιών σε Μικρότερα Βήματα: Σπάστε τις μαθηματικές εργασίες σε μικρότερα μέρη. Αν, για παράδειγμα, ένας μαθητής πρέπει να λύσει ένα πρόβλημα πολλαπλασιασμού, αρχικά ξεκινήστε με απλές προσθέσεις ή χρησιμοποιήστε υπολογιστικά εργαλεία για την οπτικοποίηση της διαδικασίας.
- Επαναληπτικές Δραστηριότητες και Ασκήσεις: Δημιουργήστε διασκεδαστικά παιχνίδια ή επαναληπτικές ασκήσεις που βοηθούν τον μαθητή να εξασκηθεί στην αντίληψη των αριθμών και των βασικών πράξεων με καθημερινά παραδείγματα (π.χ. «Αγοράζουμε 5 μήλα και 3 μπανάνες»).(**Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001).**



8. Διαχείριση Χρόνου και Περιβάλλοντος

Η οργάνωση του χρόνου και του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η αναστάτωση ή η υπερφόρτωση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μάθηση.

- **Δημιουργία προβλέψιμων ρουτινών**: Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ευνοούνται από σταθερές και προβλέψιμες ρουτίνες και καθημερινές διαδικασίες.
- **Εξατομικευμένη προσαρμογή του χρόνου**: Χρησιμοποιήστε χρονοδιαγράμματα και προσφέρετε περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, ειδικά στις δοκιμασίες ή τις εξετάσεις.
- **Μείωση των εξωτερικών ερεθισμάτων**: Δημιουργήστε ένα ήσυχο, χωρίς διακοπές περιβάλλον για μάθηση, με ελάχιστες παρεμβολές και εξωτερικές διαταραχές.
- **Διαχείριση Προσοχής**: Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί συχνά διαλείμματα ή δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση (π.χ. "παιχνίδι ρόλων" για την κατανόηση εννοιών).
- **Οπτικά Εργαλεία Οργάνωσης**: Χρήση χρωματισμένων διαγραμμάτων και επισημάνσεων για να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τις σκέψεις τους.
- Δημιουργία Ρουτίνας: Σαφής καθημερινή ρουτίνα και καθορισμένα χρονικά όρια για κάθε δραστηριότητα, ώστε να διασφαλίζεται η συγκέντρωση των μαθητών.**(Elliott& Grigorenko,2014**)

9. Στρατηγικές Επαναληπτικής Μάθησης

Η επανάληψη είναι κρίσιμη για την αφομοίωση των εννοιών, ιδίως για μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Η σωστή εμπέδωση θα επιτευχθεί με τη **Συνεχή ανατροφοδότηση**. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη, σαφής και θετική, επικεντρωμένη στη βελτίωση και όχι στην κριτική. Πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή να αναγνωρίσει τα λάθη του και να βρει λύσεις. Καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει η **Επανάληψη.** Η τακτική επανάληψη

βοηθά τους μαθητές να εδραιώσουν τις γνώσεις τους και να ενισχύσουν τη μνήμη τους. Με τη σταδιακή επανάληψη και τη χρήση ποικιλίας στρατηγικών, οι μαθητές ενσωματώνουν τις γνώσεις κατανοούν και απομνημονεύουν την ύλη με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη **Στρατηγική της «Επεξήγησης»** στα πλαίσια της συνεχούς καθοδήγησης. Ζητήστε από τον μαθητή να εξηγήσει την έννοια ή τη διαδικασία με δικά του λόγια, καθώς αυτό βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση. Εκτός των άλλων συστήνεται η **Ανάστροφη μάθηση (Flipped Learning)**: Παρουσιάστε το νέο υλικό εκτός σχολικής ώρας (π.χ. μέσω βίντεο ή εφαρμογών) και αφήστε το να το επεξεργαστούν στην τάξη μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την παρακίνηση, την ανατροφοδότηση και τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. (Brown, S., & Tharp, R. G. (2015).

10. Στρατηγικές Αυτορρύθμισης και Διαχείρισης Συναισθημάτων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν συναισθηματικές προκλήσεις λόγω των αποτυχιών ή της δυσκολίας που βιώνουν. Η ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης είναι απαραίτητη πρώτων μέσω **στρατηγικών εστίασης και ηρεμίας**. Διδάξτε στρατηγικές χαλάρωσης ή εστίασης για να βοηθήσετε τους μαθητές να ηρεμήσουν όταν νιώθουν αγχωμένοι. Δεύτερον, η εφαρμογή **στοχευμένων επιβραβεύσεων** για την επίτευξη μικρών στόχων στην τάξη και τρίτον με την προώθηση της **αυτοεκτίμησης/αυτοαναγνώρισης** με δραστηριότητες και παροχή κινήτρων που να ενισχύουν την αίσθηση επιτυχίας, ακόμα και σε μικρές προόδους.(Bennett, S., & Johnson, R. (2016).

11. Πορίσματα Ποσοτικών Ερευνών

Οι ποσοτικές έρευνες συνήθως επικεντρώνονται στη μέτρηση, την καταγραφή και την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων, τα οποία προσφέρουν πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα στρατηγικών, μεθόδων διδασκαλίας και προσεγγίσεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

1. Αποτελεσματικότητα των Διαφοροποιημένων Στρατηγικών Διδασκαλίας

Μελέτη: Στη μελέτη του *Hattie (2009)* αναφέρεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σημαντική θετική επίδραση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα βελτίωση στην κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι ποσοτικές μετρήσεις έδειξαν αυξημένη ακαδημαϊκή επιτυχία στους μαθητές που διδάσκονται με διαφοροποιημένα μέσα και στρατηγικές.

Πόρισμα: Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου και της μεθόδου διδασκαλίας οδήγησε σε βελτιώσεις από 15% έως 25% στην κατανόηση των μαθητών και σε αυξημένη αυτοεκτίμηση.

2. Χρήση Τεχνολογίας στη Διδασκαλία Μαθητών με Δυσλεξία

Μελέτη: Μια ποσοτική έρευνα από Wilson & McCauley (2014) εξέτασε τη χρήση λογισμικού για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της γραφής σε μαθητές με δυσλεξία. Η έρευνα χρησιμοποίησε πειραματικό σχεδιασμό και μέτρησε την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με την ταχύτητα ανάγνωσης, την ακρίβεια και την κατανόηση.

Πόρισμα: Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν λογισμικό για ενίσχυση της ανάγνωσης σημείωσαν αύξηση 30% στη ταχύτητα ανάγνωσης και 20% στην ακρίβεια συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η κατανόηση αυξήθηκε κατά 15%.

3. Αξιολόγηση Διαφορετικών Προγραμμάτων Παρέμβασης

Μελέτη: Kaufman A. S. & Kaufman N. L. (2013) διεξήγαγαν μια ποσοτική μελέτη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα βασίστηκαν σε δεδομένα ακαδημαϊκής επίδοσης από διαφορετικά σχολεία.

Πόρισμα: Τα προγράμματα που περιλάμβαναν εξατομικευμένα σχέδια διδασκαλίας είχαν 40% υψηλότερη αποτελεσματικότητα από τα παραδοσιακά προγράμματα, ενώ οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα που περιλάμβαναν πολυαισθητηριακές στρατηγικές παρουσίασαν 25% βελτίωση στις επιδόσεις τους.

12. Πορίσματα Ποιοτικών Ερευνών

Οι ποιοτικές έρευνες εστιάζουν στην ανακάλυψη της βαθύτερης κατανόησης των φαινομένων μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ανάλυση περιπτωσιολογικών μελετών. Αυτές οι έρευνες αποκαλύπτουν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

1. Αντίληψη των Εκπαιδευτικών για την Υποστήριξη Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μελέτη: Μια ποιοτική έρευνα από την Lindsey et al. (2017) εστίασε στις απόψεις και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στη τάξη, η έρευνα ανέλυσε τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Πόρισμα: Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομίκευση ήταν οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, ανέφεραν επίσης ότι αντιμετωπίζουν περιορισμούς λόγω έλλειψης κατάλληλων πόρων και επιμόρφωσης, γεγονός που μειώνει την αποτελεσματικότητα αυτών των προσεγγίσεων.

2. Εμπειρίες Γονέων Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μελέτη: Σε ποιοτική έρευνα του Johnston & McClelland (2015), ερευνήθηκε η εμπειρία γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και πώς αντιλαμβάνονται την υποστήριξη που προσφέρεται από το σχολείο.

Πόρισμα: Οι γονείς ανέφεραν ότι η ενημέρωση και η συνεργασία με τους δασκάλους ήταν κρίσιμη για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, πολλοί γονείς εξέφρασαν ανησυχία σχετικά με την έλλειψη ειδικών υποστηρικτικών προγραμμάτων και την αίσθηση ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται δεν είναι πάντα εξατομικευμένες για τις ανάγκες του παιδιού τους.

3. Αντίληψη Μαθητών για τη Διδασκαλία και τη Στρατηγική Υποστήριξης

Μελέτη: Baker et al. (2018) διεξήγαγαν ποιοτική μελέτη που εξετάζει τις απόψεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη βοήθεια που λαμβάνουν στο σχολείο.

Πόρισμα: Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση όταν χρησιμοποιούνται στρατηγικές που περιλαμβάνουν οπτικά μέσα, διαδραστικές δραστηριότητες και διαλείμματα για να κρατήσουν τη συγκέντρωσή τους.

4. Αντίκτυπος των Πολυαισθητηριακών Προσεγγίσεων στην Εκμάθηση

Μελέτη: Μια ποιοτική μελέτη από την Davis & Green (2019) μελέτησε την εφαρμογή πολυαισθητηριακών στρατηγικών μάθησης (π.χ. ακρόαση, κίνηση, οπτικές παρουσιάσεις) σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πόρισμα: Οι μαθητές που συμμετείχαν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες ανέφεραν ότι τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό και να αισθάνονται πιο ενεργητικοί και συμμετοχικοί στη διαδικασία μάθησης. Η χρήση αυτών των στρατηγικών βελτίωσε τις επιδόσεις τους, αλλά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εφαρμογή τους απαιτεί μεγαλύτερο χρόνο και προετοιμασία.

13. Αποτελέσματα Πορισμάτων

Οι ποσοτικές έρευνες καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα στρατηγικών όπως η πολυαισθητηριακή μάθηση, η χρήση τεχνολογίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι ποιοτικές έρευνες εστιάζουν στην ανάγκη για στενή συνεργασία με τους γονείς και την ένταξη εξατομικευμένων στρατηγικών στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας, προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές σε ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο. Η εμπειρία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων δείχνει ότι η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ειδικές ανάγκες των μαθητών ενισχύει την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να συνεχίσουμε να ερευνούμε και να εξελίσσουμε αυτές τις προσεγγίσεις για να

διασφαλίσουμε την ισότιμη συμμετοχή και τη συνεχιζόμενη πρόοδο όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

14.Συμπέρασμα

Προς επίρρωση των παραπάνω, η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση τεχνολογίας και οι εξατομικευμένες στρατηγικές είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών

Βιβλιογραφία

Baker, S., & Gersten, R. (2001). A Meta-analysis of the Effects of Direct Instruction on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 16(1), 38-53.

Baker, S., & Green, L. (2018). Student Voices: Exploring the Experiences of Children with Learning Disabilities in the Classroom. Journal of Learning and Development, 11(4), 211-226.

Baker, S. K., & Smith, M. A. (2009). *Intervention for Students with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Intervention Approaches*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 61-73.

Bennett, S., & Johnson, R. (2016). Parental Involvement in the Education of Children with Learning Disabilities: A Review of Research and Implications for Practice. Journal of Special Education, 48(3), 199-212.

Brown, S., & Tharp, R. G. (2015). Effective Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. Educational Psychologist, 50(1), 42-56.

Davis, P., & Green, T**.** (2019). The Impact of Multisensory Approaches in Special Education: A Case Study. International Journal of Special Education, 34(3), 52-67.

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Handbook: A Guide for Teaching and Supporting Pupils with Dyslexia*. Wiley-Blackwell.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). *The Role of Instructional Practices in Preventing and Remediating Mathematics Difficulties*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 70-79.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Johnston, M., & McClelland, R. (2015). The Role of Parental Involvement in Supporting Children with Learning Disabilities. Journal of Special Education, 49(2), 111-123.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2013). Assessment of Children: WISC-V and Other Measures. John Wiley & Sons.

Lindsey, E., Brown, A., & Farkas, G. (2017). Teachers' Perspectives on Supporting Students with Learning Disabilities in the Classroom. Teaching and Teacher Education, 62, 1-12.

Swanson, H. L. (2000). A Meta-analysis of Interventions for Students with Learning Disabilities: Effects on Reading, Mathematics, and Written Language. Journal of Learning Disabilities, 33(2), 139-157.

Wilson, J., & McCauley, S**.** (2014). Technology and Learning Disabilities: Use of Technology in the Classroom for Students with Dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 47(1), 39-54.

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ- ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΘΡΑΝΙΟ

Χατζηπέτρου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, MSc

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση είναι αποτέλεσμα μιας Ημερίδας Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής με βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Αραδίππου Β' στη Λάρνακα της Κύπρου σε παιδιά και γονείς. Επικεντρώνεται στην προώθηση της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής, με έμφαση στη συνεργασία των γονέων με τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών. Η πρόταση περιλαμβάνει τρία στάδια. Δράσεις πριν την ανάγνωση του βιβλίου, δράσεις κατά την ανάγνωση του και δράσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μαζί με τους γονείς τους, παίζουν ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού με βάση το βιβλίο. Στο δεύτερο στάδιο συμμετέχουν σε δραστηριότητες κοινής ανάγνωσης και στο τρίτο στάδιο σε εργαστήρια γραφής, όπου δημιουργούν ιστορίες ή ποιήματα με τη στήριξη των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των γονέων, οι οποίοι λειτουργούν ως εμψυχωτές στη διαδικασία. Όλα αυτά γίνονται με την βοήθεια διαφόρων εφαρμογών τεχνολογίας και Τεχνητής Νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: φιλαναγνωσία, δημιουργική γραφή, βιωματικό εργαστήρι, ΤΠΕ

1. Εισαγωγή

Η φιλαναγνωσία και η δημιουργική γραφή είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά του Δημοτικού, καθώς προάγουν την ανάπτυξη της γλώσσας, την κριτική σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και για την προσωπική ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής στο πρόγραμμα σπουδών όχι μόνο ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες, αλλά καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Παράλληλα η συνεργασία μεταξύ παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία των μαθητών και των μαθητριών και τη γενικότερη βελτίωση της σχολικής κοινότητας. Αυτή η τριμερής συνεργασία συμβάλλει επίσης θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, αλλά και στη συνολική λειτουργία του σχολείου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή

Η φιλαναγνωσία είναι η αγάπη για την ανάγνωση και η συνειδητή ενασχόληση με τα βιβλία, όχι μόνο ως μέσο πληροφόρησης αλλά και ως πηγή απόλαυσης και προσωπικής ανάπτυξης. Περιλαμβάνει τη συστηματική ανάγνωση λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων και σχετίζεται με τη δημιουργία αναγνωστικών συνηθειών από μικρή ηλικία. Ο όρος «Φιλαναγνωσία» αποτελεί μια εύστοχη γλωσσική επιλογή και προσδιορίζει ένα ευρύ φάσμα δράσεων που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2013). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Chambers (2011), η φιλαναγνωσία αναφέρεται στην ικανότητα και την επιθυμία του ατόμου να διαβάζει για προσωπική ευχαρίστηση, ενώ οι Guthrie & Wigfield (2000) επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας συνδέεται άμεσα με την εσωτερική παρακίνηση και την απόλαυση της ανάγνωσης.

Ο Chambers (1991) θεωρεί τη φιλαναγνωσία μια κοινωνική και επικοινωνιακή δραστηριότητα, καθώς η συζήτηση για τα βιβλία ενισχύει την κριτική σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση των κειμένων. Επιπλέον, η Krashen (2004) υποστηρίζει ότι η ελεύθερη ανάγνωση είναι ο πιο

αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της γλωσσικής κατανόησης. Η σχέση μεταξύ αναγνωστικού κοινού και λογοτεχνικού βιβλίου φαίνεται να οδηγεί σταδιακά στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής έκφρασης, στην εκλέπτυνση του συναισθηματικού κόσμου καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Δεν είναι περίεργο λοιπόν που ευρήματα από τα επιστημονικά πεδία της κοινωνιογλωσσολογίας, γνωστικής ψυχολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας υποστηρίζουν ότι η Φιλαναγνωσία συνδέεται άρρηκτα με τον όρο "Κοινωνικός Εγγραμματισμός", επισημαίνοντας ότι η διαμόρφωση της θετικής σχέσης του υποκειμένου με την γραπτή ύλη διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές εγγραμματισμού, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε θεσμικά περιβάλλοντα όσο και σε άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια (Μάνεση, 2015).

Η έννοια της δημιουργικής γραφής που αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του όρου "creative writing" (Μαλαφάντης, 2021) τον οποίο διατύπωσε για πρώτη φορά ο γνωστός Αμερικανός διανοητής και λογοτέχνης Ralph W. Emerson στις αρχές του 19ου αιώνα, συνδέεται με την ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να ελέγχει τη δημιουργικότητά του, αλλά και με διάφορες τεχνικές που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται πρωτίστως με τη λογοτεχνική γραφή και την ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Jackobson, 1998).

Η χρήση της δημιουργικής γραφής στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας αποδεικνύεται επωφελής για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Η δημιουργική γραφή μπορεί να υπηρετήσει την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, αλλά και βιωματική μάθηση, καθώς δραστηριοποιεί ενεργά τον μαθητή και την μαθήτρια στην πρόσληψη της λογοτεχνίας με δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης που οδηγούν στην ευφάνταστη αντιμετώπιση της λογοτεχνικής γραφής (Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την ανεύρεση και ανάδειξη συγγραφικών ταλέντων. Οι μαθητές που έχουν άμεση πρόσβαση στις πρώτες ύλες / πηγές / υλικά (κείμενα λογοτεχνικά, θεωρητικά, (αυτο)βιογραφικά, δοκιμιακό λόγο των συγγραφέων για τα έργα τους και τη συγγραφή, κ.ά.) ασκούνται ατομικά ή και ομαδικά στην παρατήρηση της χρήσης συγκεκριμένων τεχνικών από τους συγγραφείς και υποβάλλονται και οι ίδιοι στη συζήτηση, την ακρόαση, την τροποποίηση του κειμένου, με στόχο την παραγωγή του δικού τους κειμένου.

Η φιλαναγνωσία και η δημιουργική γραφή συνδέονται στενά, καθώς η ανάγνωση εμπλουτίζει το γλωσσικό υπόβαθρο και τη φαντασία, ενώ η γραφή επιτρέπει τη δημιουργική επεξεργασία των αναγνωστικών εμπειριών.

Σύμφωνα με τον Chambers (2011), η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες: οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες που εκτίθενται σε ποιοτικά κείμενα αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες αφήγησης και γραφής. Παρομοίως, η δημιουργική γραφή μπορεί να ενισχύσει τη φιλαναγνωσία, καθώς δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τη λογοτεχνία από την πλευρά του συγγραφέα.

Η λογοτεχνική ανάγνωση είναι αναγκαίο να ακολουθείται από μια πράξη δημιουργικής γραφής, καθώς έτσι η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως πράξη επικοινωνίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καθίστανται μικροί λογοτέχνες, κυρίως, όμως, μυούνται σε μια διαδικασία που σταδιακά τους καθιστά ωριμότερους και επαρκέστερους αναγνώστες και αναγνώστριες. Η άσκηση των μαθητών και των μαθητριών στη δημιουργική γραφή με την ταυτόχρονη αναγκαία θητεία στην ανάγνωση συμβάλλει στη σταδιακή διαμόρφωση αναγνωστών και αναγνωστριών αρχικά, απαιτητικών αναγνωστών και αναγνωστριών στη συνέχεια και επαρκών αναγνωστών και αναγνωστριών στο τέλος (Μαλαφάντης, 2021).

Η εκμάθηση της δημιουργικής γραφής προϋποθέτει τη σε βάθος μελέτη της λογοτεχνίας, καθώς η συνεχής επαφή με λογοτεχνικά κείμενα αποτελεί τη βασική πηγή έμπνευσης και καλλιέργειας της συγγραφικής ικανότητας. Επομένως, η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με τη «δημιουργική ανάγνωση» είναι αναπόφευκτη, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίζουν ενεργά και να ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα, συμμετέχοντας συνειδητά στη διαμόρφωση του νοήματός τους.

Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν ότι κανένα λογοτεχνικό έργο δεν είναι αποκομμένο από τα προηγούμενα, αλλά δέχεται επιρροές είτε από την ευρύτερη λογοτεχνική παράδοση (διαχρονική διακειμενικότητα) είτε από τα έργα της ίδιας εποχής και πολιτισμικού περιβάλλοντος (συγχρονική διακειμενικότητα). Έτσι, κατανοούν ότι «για να γίνει κανείς καλός και καλή συγγραφέας, πρέπει πρώτα να είναι καλός αναγνώστης και καλή αναγνώστρια».

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως ένας απελευθερωτικός μηχανισμός που δεν περιορίζεται στα παραδοσιακά λογοτεχνικά είδη, όπως η πεζογραφία και η ποίηση, αλλά ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξερευνήσουν νέες μορφές έκφρασης και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Επιγραμματικά θα λέγαμε ότι η Φιλαναγνωσία ενισχύει τη Δημιουργική γραφή με τους παρακάτω τρόπους:

- Έμπνευση από Λογοτεχνικά Κείμενα

Οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες που εκτίθενται σε διάφορα λογοτεχνικά είδη αναπτύσσουν πλουσιότερες συγγραφικές δεξιότητες και ποικιλία εκφραστικών μέσων (Krashen, 2004).

- Ανάπτυξη Αφηγηματικής Δομής

Μέσω της ανάγνωσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες εσωτερικεύουν τις δομές αφήγησης, γεγονός που τους βοηθά στη συγγραφή δικών τους ιστοριών (Guthrie & Wigfield, 2000).

- Διεύρυνση Φαντασίας και Δημιουργικής Σκέψης

Η ανάγνωση λογοτεχνίας διευρύνει τη φαντασία, επιτρέποντας στους συγγραφείς να δημιουργήσουν πιο αυθεντικά και πρωτότυπα κείμενα (Spencer, 2005).

Με τον ίδιο τρόπο η Δημιουργική Γραφή ενισχύει τη Φιλαναγνωσία με τους παρακάτω τρόπους:

- Ανάπτυξη Κριτικού Αναγνωστικού Πνεύματος

Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν τα δικά τους κείμενα, κατανοούν βαθύτερα τις αφηγηματικές τεχνικές και τις συγγραφικές επιλογές που συναντούν σε λογοτεχνικά έργα (Cremin, 2006).

- Ενίσχυση της Απόλαυσης της Ανάγνωσης

Η προσωπική ενασχόληση με τη γραφή αυξάνει την εκτίμηση για τη λογοτεχνία, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν τις προκλήσεις της συγγραφής και αναπτύσσουν σεβασμό για τα βιβλία (Murray, 1985).

- Ενεργητική Συμμετοχή του Μαθητή

Η δημιουργική γραφή προσφέρει μια παιγνιώδη προσέγγιση στην ανάγνωση, μετατρέποντας τον μαθητή και τη μαθήτρια από παθητικό αναγνώστη και παθητική αναγνώστρια σε ενεργό και ενεργή δημιουργό (Bolton, 2010).

- Καλλιέργεια της Γλωσσικής Δεξιότητας

Η δημιουργική γραφή ενισχύει το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την αφηγηματική ικανότητα, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση και την απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων (Bakirtzis, 2013).

2.2. Γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο

Η συνεργασία μεταξύ παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία των μαθητών και των μαθητριών και τη γενικότερη βελτίωση της σχολικής κοινότητας. Αυτή η τριμερής συνεργασία συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή

επίδοση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και στη συνολική λειτουργία του σχολείου.

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά, τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τον Epstein (2001), η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε βελτιωμένη παρακολούθηση μαθημάτων, υψηλότερα κίνητρα για μάθηση και καλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολείου.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά επηρεάζει θετικά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών. Σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001), οι μαθητές και οι μαθήτριες των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη σχολική τους ζωή αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και ισχυρότερη αίσθηση ευθύνης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που αισθάνονται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για το καλό τους, τείνουν να εμφανίζουν καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο (Henderson & Mapp, 2002). Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων βοηθά στην πρόληψη πειθαρχικών προβλημάτων και στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα ενισχύει το θετικό σχολικό κλίμα και βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου. Όταν οι γονείς συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, δημιουργείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, που προάγει την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

2.3 ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση επιτρέπουν τη διαδραστικότητα, τη συνεργατική μάθηση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή (Voogt & Knezek, 2018). Ένα λιθαράκι ακόμη έρχεται να βάλει η τεχνητή νοημοσύνη (AI) που έχει μετασχηματίσει την εκπαίδευση, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση, διαδραστικά εργαλεία και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Luckin et al., 2016).

Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η διδασκαλία και η μάθηση καθώς η χρήση πολυμέσων (βίντεο, παρουσιάσεις, διαδραστικοί πίνακες) καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική (Kirkwood & Price, 2014). Επιπρόσθετα τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και τα έξυπνα εκπαιδευτικά λογισμικά προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες του κάθε μαθητή και μαθήτριας, ενισχύοντας τη διαφοροποιημένη μάθηση (Spector, 2016). Τέλος η ενσωμάτωση των ΤΠΕ βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία (European Commission, 2020). Αυτά είναι λίγα από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η τεχνολογική εξέλιξη στην εκπαίδευση.

3. Διδακτική πρόταση- Ημερίδα Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής- Γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο.

3.1 Εισαγωγή

Η παρακάτω διδακτική πρόταση αποτελεί μία Ημερίδα με βιωματικά εργαστήρια που έγινε σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού με τη συμμετοχή των γονέων τους, οι οποίοι κλήθηκαν να αφήσουν για μία μέρα τη δουλειά τους και να καθίσουν μαζί με τα παιδιά τους στα σχολικά θρανία.

Πίνακας 1: Βασικά χαρακτηριστικά Ημερίδας

Διδακτικός Χρόνος: ένα διδακτικό δίωρο (ή μπορεί να καλύψει όλη τη σχολική ημέρα)
Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Συμμετέχοντες: Μαθητές και μαθήτριες συνοδευόμενοι από έναν κηδεμόνα
Βιβλίο: «Δύο παπούτσια με καρότσι» του Νικόλα Ανδρικόπουλου
Μέσα- Υλικά: Διαδραστικός πίνακας

Εφαρμογή Actionbound για το Παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού
LearningApps
Google Forms
Wordwall
Canva
Δομημένες Παρουσιάσεις ppt
Φύλλα Εργασίας
Βιβλίο: «Δύο παπούτσια με καρότσι» του Νικόλα Ανδρικόπουλου
Tablet ή κινητό τηλέφωνο με την εποπτεία των κηδεμόνων
Υλικά Γυμναστικής για τη δημιουργία διαδρομής
Πιστοποιητικά Συμμετοχής
Αφίσα- Πινακίδα Ημερίδας
Γραφική ύλη

Βασικοί στόχοι της Ημερίδας:

Γνωστική Ανάπτυξη:
Εμπλουτισμός και ενίσχυση λεξιλογίου και γνωστικής ικανότητας
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
Βελτίωση συγκέντρωσης και μνήμης
Συναισθηματική ανάπτυξη:
Εμπλουτισμός συναισθηματικού κόσμου
Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης
Δημιουργικός και ευχάριστος χρόνος μεταξύ των γονέων και των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον
Κοινωνική Ανάπτυξη:
Επέκταση των κοινωνικών οριζόντων
Καλλιέργεια της φαντασίας
Αισθητική Ανάπτυξη:
Απόλαυση της λογοτεχνίας και της γλώσσας

3.2 Προετοιμασία Ημερίδας

Πριν την πραγματοποίηση της Ημερίδας ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

- Ανακοινώνεται στα παιδιά τις προηγούμενες μέρες η διεξαγωγή της Ημερίδας στο σχολείο μας με τη συνεργασία των γονέων και των κηδεμόνων.
- Στέλνεται στους γονείς η πρόσκληση της Ημερίδας. Επίσης αποστέλλονται σχετικές οδηγίες για την εγκατάσταση της εφαρμογής που θα χρησιμοποιήσουμε στα κινητά τους. Τέλος, αποστέλλεται μία ηλεκτρονική φόρμα συμπλήρωσης, όπου οι γονείς ενημερώνουν το σχολείο σχετικά με την παρουσία τους και τη συνοδεία του παιδιού τους.
- Λίγες μέρες πριν τη διεξαγωγή της ημερίδας στέλνεται στους γονείς το Πρόγραμμα της Ημερίδας.
- Μία μέρα πριν τη διεξαγωγή της Ημερίδας, δίνονται στα παιδιά σχετικές οδηγίες για την επόμενη μέρα. Επίσης αποστέλλονται στο σπίτι δύο αυτοκόλλητες καρτελίτσες όπου αναγράφονται το όνομα του παιδιού, όπως φαίνεται στην εικόνα.

Εικόνα 1: Αυτοκόλλητη καρτελίτσα με τα ονόματα των συμμετεχόντων

- Την ημέρα της Ημερίδας οι γονείς μπαίνοντας στο σχολείο βλέπουν την αφίσα της Ημερίδας, ακολουθούν τις οδηγίες σχετικά με το μέρος που θα διεξαχθεί η Ημερίδα και κάθονται στις

ομάδες τους σύμφωνα με τις ταμπελίτσες που υπάρχουν πάνω στα τραπέζια, όπως φαίνεται στις εικόνες (οι γονείς ενσωματώνονται στις ήδη προϋπάρχουσες ομάδες των παιδιών).

Εικόνα 2: Αφίσα Ημερίδας, Οδηγίες Ημερίδας, ταμπελίτσες ομάδων

3.3 Πορεία Ημερίδας

Η Ημερίδα χωρίζεται σε τρία μέρη:

- Δραστηριότητες «Γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο»
- Ενημέρωση γονέων για τους στόχους της Ημερίδας
- Συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων για την Ημερίδα και τις δραστηριότητες με τα παιδιά στην τάξη

3.3.1 Δραστηριότητες «Γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο»

Το πρώτο μέρος της Ημερίδας περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους. Χωρίζονται σε δράσεις και δραστηριότητες με συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, συγκεκριμένη στοχοθεσία και δεδομένα αναμενόμενα αποτελέσματα τα οποία εξάγονται και αξιοποιούνται δημιουργικά και κριτικά. Οι δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την προαγωγή της Φιλαναγνωσίας χωρίζονται τυπικά σε 3 μεγάλες νοητές ενότητες:

Α. Δραστηριότητες πριν την ανάγνωση του βιβλίου.

Β. Δραστηριότητες κατά την ανάγνωση του βιβλίου.

Γ. Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση του βιβλίου.

(Λόγω περιορισμού χρόνου κατά τη διάρκεια της Ημερίδας το βιβλίο έχει διαβαστεί μέσα στην τάξη, οπότε όταν αναφερόμαστε σε ανάγνωση του βιβλίου, εννοούμε την υπενθύμιση του βιβλίου και την παρουσίαση του βιβλίου στους γονείς από τους/τις μαθητές/μαθήτριες).

<u>Α. Δραστηριότητες πριν την ανάγνωση του βιβλίου</u>

Αρχικά οι δραστηριότητες που υλοποιούνται πριν την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου έχουν σκοπό:

- Να εισάγουν τα παιδιά ομαλά στη θεματική του βιβλίου
- Να εξάψουν την περιέργεια
- Να προκαλέσουν το ενδιαφέρον
- Να δημιουργήσουν προσμονή για την ανάγνωση του βιβλίου.

Σε αυτό το μέρος γονείς και παιδιά θα παίξουν ένα Παιχνίδι Χαμένου Θησαυρού, όπου θα πρέπει να ανακαλύψουν ανάμεσα σε διάφορα βιβλία που επεξεργαστήκαμε στην τάξη, με ποιο θα ασχοληθούμε στην Ημερίδα. Για τις ανάγκες του Παιχνιδιού χρησιμοποιήσαμε την εξειδικευμένη εφαρμογή για Παιχνίδια Χαμένου Θησαυρού: Actionbound. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μαζί με τους γονείς τους περνάνε από διάφορες δοκιμασίες και απαντάνε διάφορες ερωτήσεις οι οποίες τους δίνουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν τον μυστικό κωδικό που θα τους αποκαλύψει το βιβλίο με το οποίο θα ασχοληθούμε («2 παπούτσια με καρότσι» του Νικόλα Ανδρικόπουλου). Όλο το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού είναι διαθέσιμο σκανάροντας το παρακάτω qr code (απαιτείται η εγκατάσταση της εφαρμογής Actionbound).

Εικόνα 3: qr code για το Παιχνίδι του Χαμένου Θησαυρού

Ενδεικτικά τα παιδιά μαζί με τους γονείς μέσα από τις δοκιμασίες θα πρέπει να αναγνωρίζουν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου, τους συγγραφείς και τις εκδόσεις, τον κωδικό κατηγοριοποίησης της δανειστικής βιβλιοθήκης, το κωδικό ISBN του βιβλίου κ.α.

Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά έρχονται κοντά στα βιβλία με τρόπο βιωματικό. Επιπλέον, βρίσκουν με κόπο το βιβλίο με το οποίο θα ασχοληθούμε και έτσι εξάπτεται το ενδιαφέρον τους να το ξαναδιαβάσουν ή να το παρουσιάσουν στους γονείς τους.

Β. Δραστηριότητες κατά την ανάγνωση του βιβλίου

Εν συνεχεία, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και έχουν ως σκοπό:

- να παρακινήσουν τα παιδιά να συνεχίσουν την ανάγνωση,
- να δημιουργήσουν προσδοκίες σχετικά με την πορεία ή την ολοκλήρωση της πλοκής του λογοτεχνικού βιβλίου,
- να υποδαυλίσουν το ενδιαφέρον που ίσως έχει μειωθεί.

Αφού όλες οι ομάδες βρήκαν το βιβλίο με το οποίο θα ασχοληθούμε («Δύο παπούτσια σε καρότσι» του Νικόλα Ανδρικόπουλου) τώρα θα πρέπει με τη βοήθεια μιας δραστηριότητας που φτιάχτηκε στην εφαρμογή Learningapps να βάλουν τις εικόνες της ιστορίας στη σειρά και να την αναδιηγηθούν στους γονείς τους. Έπειτα ένας γονιός και ένα παιδί, όχι απαραίτητα από την ίδια ομάδα, θα πρέπει να σηκωθούν στην ολομέλεια και να παρουσιάσουν το βιβλίο. Η δραστηριότητα είναι διαθέσιμη σκανάροντας το παρακάτω qr code.

Εικόνα 4: Δραστηριότητα στο LearningApps

Με την παραπάνω δραστηριότητα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συγκεντρώσουν τις θεματικές του λογοτεχνικού βιβλίου με το οποίο έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα και έτσι το ενδιαφέρον τους για την πορεία της αφήγησης να ανανεωθεί.

Γ. Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση του βιβλίου

Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται μετά το τέλος της ανάγνωσης όλου του λογοτεχνικού έργου και έχουν ως σκοπό:

- να συνοψίσουν,
- να επεκτείνουν και να ολοκληρώσουν τα νοήματα,
- να προκαλέσουν φιλαναγνωστικά αισθήματα,
- και τελικά να δημιουργήσουν «παντοτινούς» αναγνώστες και «παντοτινές» αναγνώστριες.

Σε αυτήν την ενότητα γονείς και παιδιά θα πρέπει να ολοκληρώσουν 5 δραστηριότητες είτε ομαδικά, είτε σε ζευγάρια σε 5 διαφορετικούς σταθμούς σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Όταν ολοκληρωθεί ο χρόνος μετακινούνται κυκλικά στον επόμενο σταθμό. Οι δραστηριότητες είναι οι παρακάτω:

- Φτιάξτε τον κ. Λάζαρο Εαυτούλη (ομαδική δραστηριότητα)

Γονείς και παιδιά πρέπει να περιγράψουν με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν (επίθετα, παρομοιώσεις κ.α.) την εξωτερική εμφάνιση του πρωταγωνιστή του βιβλίου σε μία γεννήτρια εικόνων Τεχνητής Νοημοσύνης στο Dream Lab της εφαρμογής Canva . Η εικόνα που θα παραχθεί θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αληθινή (για το φύλλο εργασίας βλ. Παράρτημα).

- Φτιάξτε στιχάκια (δραστηριότητα σε ζευγάρια)

Κάθε παιδί με τον/ τη συνοδό του θα πρέπει να συμπληρώσει μία πρόταση φτιάχνοντας στιχάκια με ρίμα. Στο φύλλο εργασίας δίνονται λέξεις οι οποίες ομοιοκαταληκτούν για βοήθεια (για φύλλο εργασίας βλ. Παράρτημα).

- Το ζάρι της ιστορίας (δραστηριότητα σε ζευγάρια)

Κάθε παιδί με τον συνοδό του ρίχνει ένα ζάρι όπου η κάθε πλευρά του γράφει μία διαφορετική φράση την οποία πρέπει να συμπληρώσουν:

- Αν άλλαζα το τέλος της ιστορίας θα…
- Μου άρεσε όταν…
- Αν ήμουν στη θέση του ήρωα θα…
- Δε μου άρεσε όταν…
- Το πιο αστείο σημείο στην ιστορία ήταν…
- Αν άλλαζα τον τίτλο της ιστορίας θα…

Στη συνέχεια διαλέγει το αντίστοιχο φύλλο εργασίας και ολοκληρώνει τη φράση ή την παράγραφο (για φύλλο εργασίας βλ. Παράρτημα).

- Συνθήματα από τη χώρα Μενοιαζειεμένα (δραστηριότητα σε ζευγάρια)

Κάθε παιδί με τον/τη συνοδό του προσποιούνται ότι είναι πολίτες της χώρας «Μενοιάζειεμένα» αντί της χώρας «Τιμενοιάζειεμενα» που υπάρχει στο βιβλίο και βρίσκονται σε εκδήλωση διαμαρτυρίας για την άσχημη συμπεριφορά των πολιτών της δεύτερης χώρας. Διαλέγουν μία εικόνα με πλακάτ, γράφουν το σύνθημά τους και το κολλάνε στο δέντρο που θα βρίσκεται εκεί (για φύλλο εργασίας βλ. Παράρτημα)

- Μετακίνηση με αναπηρικό αμαξίδιο (ομαδική δραστηριότητα)

Η κάθε ομάδα καλείται να μετακινήσει ένα τροχήλατο με βάρος σε μία διαδρομή ειδικά διαμορφωμένη με εμπόδια, τα οποία προσομοιάζουν εμπόδια που μπορεί να βρει ένα άνθρωπος με αναπηρικό αμαξίδιο σε μία μετακίνησή του (αυτοκίνητα παρκαρισμένα μπροστά σε ράμπα αναπήρων ή πάνω στο πεζοδρόμιο, τραπεζάκια μαγαζιών τοποθετημένα στο πεζοδρόμιο, μεγάλα δέντρα στη μέση του πεζοδρομίου, κ.ά.). Στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις

κλειστού και ανοιχτού τύπου για την εμπειρία τους συμπληρώνοντας μία φόρμα Google (https://bit.ly/3XqgQvv).

Με τις παραπάνω δραστηριότητες εκτός του ότι δημιουργείται ένα φανταστικό περιβάλλον που σχετίζεται με το βιβλίο, ενεργοποιείται η δημιουργικότητα των παιδιών, δημιουργούνται φιλαναγνωστικά αισθήματα, τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση και εξάγονται διαχρονικά και πανανθρώπινα συμπεράσματα.

Απολογιστική δραστηριότητα

Λίγο πριν τη λήξη των κοινών εργασιών των γονέων και των παιδιών, παίζουμε με τη βοήθεια του Wordwall το παιχνίδι: «Τροχός της τύχης» που λειτουργεί ως απολογιστή δραστηριότητα. Γονείς ή μαθητές σηκώνονται και γυρνούν τον τροχό της τύχης. Ανάλογα με το που θα σταματήσει πρέπει να απαντήσουν σε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Θα ήθελα να πω σε όλους ότι…
- Σήμερα ένιωσα…
- Με προβληματίζει…
- Σήμερα μου άρεσε περισσότερο…
- Απ’ τη σημερινή Ημερίδα παίρνω μαζί μου…

Εικόνα 5: Δραστηριότητα στο Wordwall

3.3.2 Ενημέρωση γονέων

Μετά το πέρας του πρώτου μέρους της Ημερίδας «Γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο», οι γονείς έρχονται στην τάξη για μία παρουσίαση- συζήτηση σχετικά με την Ημερίδα. Στους γονείς παρουσιάζεται:

- η λογική πίσω από την κατασκευή των δραστηριοτήτων που μόλις ολοκλήρωσαν με τα παιδιά τους,
- οι στόχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά τη Φιλαναγνωσία,
- οι δραστηριότητες που γίνονται εντός και εκτός τάξης για την προαγωγή των φιλαναγνωστικών αισθημάτων
- προτάσεις και δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν στο σπίτι με τα παιδιά τους για τη δημιουργία «παντοτινών» αναγνωστών και αναγνωστριών.

3.3.3 Συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων για την Ημερίδα και τις δραστηριότητες με τα παιδιά στην τάξη.

Σε επόμενο χρόνο, λαμβάνει χώρα μία εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των παιδιών και η παρουσίαση των εργασιών.

Πιο συγκεκριμένα αρχικά βλέπουμε και συζητάμε τις φωτογραφίες, τα βίντεο και τις απαντήσεις που υπάρχουν ήδη καταχωρημένα στην εφαρμογή του Παιχνιδιού του Χαμένου Θησαυρού, Actionbound.

Στη συνέχεια διαβάζουμε και σχολιάζουμε τις εργασίες που έγιναν στο τρίτο κομμάτι του πρώτου μέρους (Δραστηριότητες «γονείς και παιδιά στο ίδιο θρανίο», δραστηριότητες μετά την ανάγνωση του βιβλίου).

Τέλος γίνεται μία απολογιστική συζήτηση με τα παιδιά και τους δίνονται τα διπλώματα συμμετοχής στην Ημερίδας.

4. Συμπεράσματα

Πολλαπλά είναι τα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά μετά τη συμμετοχή τους στην εν λόγω ημερίδα τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Αρχικά μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων, ανακάλυψαν τη χαρά της ανάγνωσης, βλέποντας τα βιβλία ως πηγή απόλαυσης και έμπνευσης. Η ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή τους βοήθησε να κατανοήσουν βαθύτερα τις αφηγηματικές τεχνικές και να εκφράσουν τις απόψεις τους με σαφήνεια. Πειραματίστηκαν με διαφορετικά είδη γραφής, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και ενισχύοντας τη φαντασία τους.

Ακόμη ενισχύθηκε ο οικογενειακός δεσμός καθώς οι γονείς έγιναν ενεργοί συνοδοιπόροι στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη σχέση τους με τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία σε λογοτεχνικές και συγγραφικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες έδειξε στα παιδιά ότι η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι μόνο σχολικές υποχρεώσεις, αλλά μπορούν να είναι και ευχάριστες οικογενειακές ασχολίες.

Τέλος η ημερίδα αυτή λειτούργησε ως ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συμμετοχική μάθηση. Αναμφισβήτητα τέτοιες δράσεις καθιστούν το σχολείο ένα δυναμικό κέντρο μάθησης και δημιουργίας, όπου η φιλαναγνωσία και η έκφραση γίνονται μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρτζανίδου, Έ. & Κουράκη, Χ. (2013). *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Οκτώβριος 2013, Αθήνα.

Bakirtzis, C. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

ΓκλιάουΧριστοδούλου, Ν. (2007). *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12, 170-181.

Μαλαφάντης Κ. (2021). *Η δημιουργική γραφή ως μέσο δημιουργικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας.* Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Αθήνα, τόμ. Α σσ 24-31, Ανακτήθηκε από: http://bit.ly/4ibN9q2

Μάνεση (Soultana Manesi) Σ. (2015). *«Με ληρολογήματα και χαϊκού στης φαντασίας τα στενά και στις γωνιές του παιδικού νου»: περιγραφή και ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής για το Νηπιαγωγείο. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, 22–37. https://doi.org/10.12681/icw.17945

Τ. Η. Κωτόπουλος, *«Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα»,* στον τόμο Κ.Α. Δημάδης (επιμ.), Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Ε΄ Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, τόμ. 1, σσ. 801-821, Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2015.

Roman Jakobson (1998), *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας, εισαγωγή*, μετάφραση Άρης Μπερλής, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», σσ. 66 κ.ε.

Ξενόγλωσση

Bolton, G. (2010). Reflective Practice: Writing and Professional Development. SAGE.

Chambers, A. (1991). The Reading Environment. Thimble Press.

Chambers, A. (2011). Tell Me: Children, Reading, and Talk. Routledge.

Cremin, T. (2006). Creativity, Uncertainty and Discomfort: Teachers as Writers. Cambridge Journal of Education, 36(3), 415-433.

Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, CO: Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Handbook of Reading Research, 3, 403-422.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67(1), 3-42.

Krashen, S. (2004). The Power of Reading: Insights from the Research. Libraries Unlimited.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. Pearson.

Murray, D. (1985). A Writer Teaches Writing. Boston: Houghton Mifflin.

Spencer, L. (2005). Creative Writing: How to Unlock Your Imagination and Develop Your Writing Skills. How to Books.

Voogt, J., & Knezek, G. (2018). Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer.

Παράρτημα: Όλα τα Φύλλα εργασίας για τις δραστηριότητες και οι παρουσιάσεις είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα: https://bit.ly/41dODsM

ΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΝ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Αναστασιάδου Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου παρουσιάζεται η θέση και πρόταση του χριστιανισμού για την ειρήνη, τη σημασία και τη διάστασή της μέσα στην ψυχή του ανθρώπου και εξωτερικά στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους/λαούς. Αφόρμηση υπήρξε η σύγχρονη επικαιρότητα με την έκρυθμη κατάσταση στην Παλαιστίνη από τον Οκτώβριο του 2023. Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται αναφορά στην παγκόσμια ατζέντα του ΟΗΕ, ιδιαίτερα στον 16ο στόχο για την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και τους ισχυρούς θεσμούς. Οι μαθητές/τριες μελετούν κείμενα κυρίως από τον χώρο του χριστιανισμού με αναφορά στην έννοια και τον αγώνα για την ειρήνη. Ακόμη χρησιμοποιούν την Τεχνητή Νοημοσύνη με συγκεκριμένα εργαλεία και πλατφόρμες, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, κινητοποιούν την κριτική σκέψη και διευρύνουν τον προβληματισμό τους. Βασικός στόχος είναι η ανάλυση των αιτιών και συνεπειών της έλλειψης επικράτησης της ειρήνης και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης απέναντι στον δοκιμαζόμενο άνθρωπο σε κάθε γωνιά της γης.

Λέξεις κλειδιά: ειρήνη, παγκόσμια ατζέντα, Τεχνητή Νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Η πορεία της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ακολουθεί τις φάσεις του μοντέλου της βιωματικής αρχικά με εστίαση στην προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών και τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή και σύγχρονη επικαιρότητα (Συργιάννη, 2008). Ακόμη με τη διερευνητική μάθηση μέσα από το διάλογο και τις ερωταποκρίσεις, στην προτεινόμενη επέκταση του σεναρίου και με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης, αναζητούνται και αναλύονται τα αίτια και οι συνέπειες του φαινομένου της ειρήνης και της έλλειψής της στον κόσμο, σύμφωνα με τη βαθμίδα και την τάξη στην οποία αναφέρεται το σενάριο (Κατσαμποξάκη-Hogdetts, 2014).

Επίσης το σενάριο έχει τη δυνατότητα να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί και σε άλλες βαθμίδες (πχ. Γυμνάσιο) και άλλα γνωστικά αντικείμενα (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Εργαστήρια Δεξιοτήτων πχ. στη ΘΕ Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη) αλλά και σε άλλες τάξεις της ίδιας βαθμίδας πχ. στη Β’ Λυκείου σε μία ενότητα για τα Ανθρώπινα δικαιώματα ή για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη ή/και για τους 17 στόχους του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ατζέντα του ΟΗΕ 2030) με ιδιαίτερη αναφορά στον 16ο στόχο για την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και τους ισχυρούς θεσμούς (ΟΗΕ, 2015).

Ακόμη η δομή του ακολουθεί και βασίζεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Έτσι μπορεί να ενταχθεί στο Θεματικό πεδίο που αφορά πτυχές της θέσης της Ορθόδοξης εκκλησίας στον δημόσιο χώρο, στο ιστορικό γίγνεσθαι, στο ρόλο της στην κοινωνία και τη στάση της απέναντι σε επίκαιρα και διαχρονικά προβλήματα που ταλανίζουν την ανθρωπότητα. Το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό έχει ως βασικό κριτήριο τα στάδια γνωστικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και αποσκοπεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου και αλληλεγγύης σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στάσεων αμοιβαιότητας και ενσυναίσθησης απέναντι στον άνθρωπο και στους χειμαζόμενους λαούς της γης (ΙΕΠ, 2020).

Ταυτόχρονα το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί διαθεματικά/διεπιστημονικά με τη συνεργασία άλλων ειδικοτήτων (Φιλολόγων ΠΕ02 και Κοινωνικών Επιστημών ΠΕ78) και μεταξύ Τμημάτων ίδιας τάξης ή/και διαφορετικών τάξεων του σχολείου με την πραγματοποίηση πρότζεκτ ή/και σε πρόγραμμα eTwinning.

2. Κυρίως μέρος

Οι φάσεις του συγκεκριμένου σεναρίου είναι αναπτυγμένες σε εύλογο χρονικό διάστημα και εξελίσσονται μέσα από δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών της Γ΄ τάξης Λυκείου.

Οι δραστηριότητες είναι δομημένες σταδιακά και ανταποκρίνονται επαρκώς σε κάθε αντίστοιχη φάση διδασκαλίας με βάση τη βιωματική μέθοδο και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών με τις φάσεις διδασκαλίας του Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας και Αξιολογώντας. Αυτές διαμοιράζονται σε φύλλα εργασίας και ακολουθούν συγκεκριμένη πορεία κριτικής συλλογιστικής από τα απλούστερα και γνωστότερα στα αναλυτικότερα και συνθετότερα. Οι οδηγίες για τις δραστηριότητες δίνονται με απλό και σαφή τρόπο μέσα από φύλλα εργασίας και είναι δυνατόν να διαμοιραστούν με ψηφιακό τρόπο ανάλογα με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου που προτείνεται. Αξίζει να σημειωθεί πως οι φωτογραφίες/εικόνες, οι ερωτήσεις και τα ζητούμενα για τις δραστηριότητες στα Φύλλα εργασίας είναι διαφορετικά για τις ομάδες που εμπλέκονται, εφόσον αφορούν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών /τριών με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ και δυναμισμό. Επιπλέον οι δραστηριότητες είναι σε αντιστοιχία και αλληλουχία με τους σκοπούς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τα οποία έχουν σχεδιαστεί (ΙΕΠ, 2020).

Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικός σκοπός του σεναρίου είναι να προβληματίσει τους μαθητές/τριες για την ατομική και συλλογική ευθύνη των κοινοτήτων και των λαών της γης, ώστε να συναισθανθούν, να λάβουν θέση και να αναλάβουν προσωπική δράση απέναντι σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η σκοποθεσία του μαθήματος εντάσσεται και εναρμονίζεται με τον γενικότερο στόχο του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, ειδικότερα τονίζεται η διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και η προετοιμασία των μαθητών/τριών για τον δημόσιο χώρο ως πολίτες του κόσμου, ώστε να αναδεικνύουν οικουμενικές αρχές, αξίες και αγαθά μέσα από την οπτική της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης (ΙΕΠ, 2020).

2.1. Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Οι μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται και να εξετάζουν την προσωπική και παγκόσμια διάσταση που έχει το αίτημα της ειρήνης στον χριστιανισμό για τον άνθρωπο και όλη την ανθρωπότητα, να εκτιμούν τις πρωτοβουλίες και ενέργειες των Χριστιανών για την παγκόσμια ειρήνη και να διερευνούν προσωπικούς τρόπους συμβολής στην επικράτηση της παγκόσμιας ειρήνης.

2.2. Αναμενόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Μετά την εφαρμογή του σεναρίου οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- Σε επίπεδο Γνώσεων

αντιλαμβάνονται και να εξετάζουν την προσωπική και παγκόσμια διάσταση που έχει το αίτημα της ειρήνης στον χριστιανισμό για τον άνθρωπο και όλη την ανθρωπότητα

- Σε επίπεδο Δεξιοτήτων

αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες της έλλειψης της ειρήνης πάνω στη γη δημιουργούν και να εκφράζουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο τη συμπαράστασή τους για ανθρώπους και λαούς που δοκιμάζονται διαχρονικά εξερευνούν το θέμα της ειρήνης με δημιουργικούς τρόπους συνδυάζοντας τη χριστιανική παράδοση, τη σύγχρονη/διαχρονική πραγματικότητα με τη βοήθεια των ΤΠΕ και ΤΝ.

- Σε επίπεδο Στάσεων

εκτιμούν τις πρωτοβουλίες και ενέργειες ιστορικών προσώπων διαχρονικά και από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις για την επικράτηση της παγκόσμιας ειρήνης συναισθάνονται και να συνεργάζονται αναλαμβάνοντας τις δικές τους προσωπικές πρωτοβουλίες και δράσεις

2.3. Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο απευθύνεται και ανταποκρίνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης Λυκείου τόσο στο γνωστικό, κριτικό όσο και στο θρησκευτικό τους επίπεδο. Η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική μέθοδος σε όλες τις φάσεις αλλά και η ερευνητική/ανακαλυπτική σε ορισμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας αναπτύσσουν την πορεία της διδασκαλίας. Με δεδομένο ότι αφορά μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου υπό την πίεση και τον φόρτο των πανελλαδικών εξετάσεων και τη μία ώρα διάθεσης στο εβδομαδιαίο ΩΠ, το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε δύο μονόωρες διδασκαλίες (2 χ 40-45' λεπτά). Με τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων και με τη χρήση άλλων διδακτικών εργαλείων μπορεί ακόμη να επεκταθεί περισσότερο χρονικά έως και τέσσερις (4) ώρες διδασκαλίας (Κατσαμποξάκη-Hogdetts, 2014).

Ακόμη αξιοποιούνται ΤΠΕ και διαδικτυακά εργαλεία με τα οποία οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί σε προηγούμενα μαθήματα και στο μάθημα της Πληροφορικής. Ωστόσο σε περίπτωση που υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες ή προβλήματα με το ίντερνετ, προτείνονται τα Φύλλα εργασίας με απλές δραστηριότητες χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ.

Επιπλέον τα Φύλλα εργασία περιλαμβάνουν τόσο κοινές όσο και διαφορετικές δραστηριότητες (εικόνες, ζητούμενα) ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/τριών που στελεχώνουν τις ανομοιογενείς ομάδες και στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΙΕΠ, 2020).

2.4. Χρήση ΤΠΕ και της Τεχνητής Νοημοσύνης για το διδακτικό σενάριο

Το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών (17-18 ετών) καλύπτει τη θεματική και τις γνωσιακές απαιτήσεις της. Για την καλύτερη και αρτιότερη παιδαγωγική διαδικασία προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με μικτές ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών αφορούν τους 17 στόχους για τη Βιώσιμη ανάπτυξη του ΟΗΕ, τις ΤΠΕ και την Τεχνητή Νοημοσύνη.

2.5. Υποκείμενη θεωρία μάθησης

Το σενάριο υλοποιείται με τη μέθοδο κυρίως της ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής μεθόδου αλλά και της διερευνητικής μεθόδου και αξιοποιούνται διδακτικές τεχνικές όπως Ιδεοθύελλα, Έντεχνος συλλογισμός, TWPS, Ρουμπρίκα για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Ακόμη γίνεται χρήση διαδικτυακών εργαλείων ΤΠΕ όπως: padlet.com, postermywall, wordart.com, Kahoot, google φωτό και google docs για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Έτσι καλλιεργούνται οι δεξιότητες του 21ου αιώνα 4Cs (Communication, Collaboration, Creativity, Critical Thinking). Ακόμη για την ανάθεση των δραστηριοτήτων διαμοιράζονται φύλλα εργασίας δια ζώσης ή διαδικτυακά ανά μικτές ομάδες των 4-5 μαθητών/τριών (ΙΕΠ, 2020).

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στην αίθουσα της τάξης ομαδικά ή, εφόσον οι διδακτικές συνθήκες το επιτρέπουν (ΩΠ) για την καλύτερη διεκπεραίωση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, υπάρχει διαθεσιμότητα στο εργαστήριο των Η/Υ του σχολείου, ώστε να γίνει χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ. Απαιτείται ακόμη πολύ καλή εξοικείωση των μαθητών/τριών με ΤΠΕ για την απρόσκοπτη υλοποίηση του σεναρίου και πολύ καλό ίντερνετ.

3. Αξιολόγηση

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) των μαθητών/τριών γίνεται με τη χρήση ρουμπρίκας ή/και με τον διαμοιρασμό ενός σύντομου Kahoot (3 - 5 λεπτά) στο εργαστήριο των Η/Υ και εφόσον ήδη οι μαθητές/τριες έχουν χωριστεί σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

4. Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες – προτεινόμενες εργασίες

Στη χρονική επέκταση της μίας ή περισσοτέρων ωρών του σεναρίου οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης, εφόσον τις γνωρίζουν και είναι εξοικειωμένοι/νες με αυτές, όπως για παράδειγμα το Chatgbt και Hellohistory ai for education

δημιουργώντας διάλογο-συζήτηση με την εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης σχετικά με το ζήτημα της ειρήνης και την πραγμάτωσή της πάνω στη γη. Οι ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν στους μαθητές/τριες σε αυτόν τον διάλογο σε μία διαδικασία διερεύνησης για το θέμα της ειρήνης (πιθανόν) να αφορούσαν τα εξής:

- Είστε ικανοποιημένοι/ες από τις απαντήσεις που έδωσε; Ναι/όχι. Γιατί;
- Ποια πιστεύετε πως είναι τα αίτια της έλλειψης επικράτησης της ειρήνης στον κόσμο;
- Τι μπορεί να γίνει από την πλευρά ανθρώπων και λαών για να γίνει εφικτή η επικράτησή της;
- Τι είναι αυτό/αυτά που λείπει/ουν από τον σημερινό άνθρωπο και τον κόσμο σήμερα; Γιατί; Τι μπορεί να γίνει;
- Ποιοι/ποιες (παράγοντες, φορείς, προσωπικότητες κ.ά.) μπορούν να βοηθήσουν;

Ακόμη με τη χρήση του Hailuo AI οι μαθητές/τριες δημιουργούν δικό τους κείμενο και το μετατρέπουν σε εικόνα (Text to Image) με τις ανάλογες προτροπές (prompts) ή ζωγραφίζουν δική τους εικόνα και την μετατρέπουν σε βίντεο (Image to Video). Στους παρακάτω υπερσυνδέσμους μπορεί να δει κανείς το αποτέλεσμα: https://hailuoai.video/share/ai-video-detail/VwZaWmk8vN0D και https://hailuoai.video/share/ai-video-detail/DeLOVLmEyabk (Ανακτήθηκε στις 20-02-2025). Επίσης με την πλατφόρμα lumen5.com μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο από κείμενο δικό τους συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας στην ελεύθερη εκδοχή και να ανεβάσουν εικόνες είτε δικές τους είτε από διαδίκτυο free. Δίνεται ο σύνδεσμος του βίντεο στο οποίο έχει μετατραπεί κείμενο στα αγγλικά που περιλαμβάνει αποσπάσματα quotes για την ειρήνη από συμμετοχή των μαθητών/τριών σε project eTwinning https://lumen5.com/user/eirinianastasiadou26/embracing-inner-peac-j8p59/ (Ανακτήθηκε στις 22-02-2025).

5. Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε σε συνθήκες μονόωρης διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο ο χρόνος υλοποίησης που αναφέρεται εντός παρένθεσης στα Φύλλα Εργασίας είναι ενδεικτικός. Προτείνεται για την καλύτερη αξιοποίησή του ένα διδακτικό δίωρο σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική. Το συγκείμενο και η αφόρμηση του σεναρίου υπήρξαν τα αιματηρά γεγονότα στη Γάζα της Παλαιστίνης τον Οκτώβριο του 2023 για τα οποία οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προβληματίστηκαν για τους λόγους για τους οποίους συνεχίζονται τα έκτροπα και η αιματοχυσία εκεί.

Η συγκεκριμένη θεματική και η αναφορά στο ζητούμενο της ειρήνης για τον κόσμο πλαισιώθηκε με ανοιχτό διάλογο και συζήτηση ανάμεσα στις ομάδες που συγκροτήθηκαν και η οποία κάλυψε επόμενη διδακτική ώρα. Επιπλέον έγινε παρουσίαση των τελικών προϊόντων που δημιουργήθηκαν (βίντεο, κείμενο/ποίημα για την ειρήνη, πόστερ wordart) όσο και των συμπερασμάτων που εξήχθησαν και των προβληματικών που τέθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες για την επικράτηση της ειρήνης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην επέκτασή του τη δεύτερη διδακτική ώρα χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές την Τεχνητής Νοημοσύνης (chatgbt.com, hellohistory.ai, Hailuo Ai, lumen5). Μαζί με αυτές οι μαθητές/τριες προβληματίστηκαν, έθεσαν ερωτήματα και διαλέχθηκαν είτε απευθείας είτε με εικονικές προσωπικότητες από τον χώρο ευρύτερα της ιστορίας, της πολιτικής και της θρησκείας, σχετικά με τη σημασία της ειρήνης για τον κόσμο και τον άνθρωπο. Το πιο σημαντικό, ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στις απαντήσεις που έλαβαν για τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου και της έλλειψής του διαχρονικά και παγκόσμια πάνω στη γη.

Ακόμη η (αυτο) αξιολόγηση έγινε διαμορφωτικά με τη χρήση Ρουμπρίκας σε επίπεδο ατομικό ή/και ομαδικό στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτός ο τρόπος βοηθάει στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων, όπως αυτοί προσδιορίστηκαν και διατυπώθηκαν στην αρχή του μαθήματος. Και αυτή ακριβώς η διαδικασία δεν έγινε ανταγωνιστικά ανάμεσα στις ομάδες ούτε με τρόπο αθροιστικό και ποσοτικό αλλά με την αποτίμηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που αφορούν συγκεκριμένες δεξιότητες και στάσεις. Έτσι η αξιολογική αποτίμηση δεν ξεφεύγει από τον σκοπό

της αλλά εκτιμά όχι μόνο γνωσιακές ικανότητες αλλά και την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Συργιάννη, 2018).

Επίσης το σενάριο υλοποιήθηκε, επεκτάθηκε και εμπλουτίστηκε με δραστηριότητες των μαθητών/τριών, οι οποίοι/οποίες συμμετείχαν κατά το διδακτικό έτος 2022-23 εκπροσωπώντας το σχολείο του 1ου ΓΕΛ Κιλκίς στον Πανελλήνιο διαγωνισμό εφημερίδας που διοργανώθηκε από τον Φορέα Horizontes4all σχετικά με τους 17 στόχους για τη Βιώσιμη ανάπτυξη του ΟΗΕ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ, (2020). *Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' Λυκείου*. Ανακτήθηκε στις 20-02-205 από: https://iep.edu.gr/el/component/k2/1058-g-lykeiou.

ΙΕΠ, (2020). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2519.

ΙΕΠ, (2020). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων*: *Νοιάζομαι και Ενεργώ.* Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs.

ΙΕΠ, (2020). *Νέα Προγράμματα Σπουδών Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου*. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida.

Κατσαμποξάκη-Hogdetts, Κ. (2014). *Διερευνητική μάθηση (Inquiry Based Learning)*. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: https://tinyurl.com/34jnkh6w.

ΟΗΕ, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης (2015). *17 Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: https://tinyurl.com/rc2dnmze.

Συργιάννη, Μ. (2008). Μάθηση με νόημα ή νοηματοδοτώντας τη μάθηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση; Στο Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: Εκπαίδευση για το μέλλον, Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, Νοέμβριος 5, 2008, 3, 571-582, Αθήνα.

Συργιάννη, Μ. (2018). Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών για το Λύκειο. Στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας, Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών,* Φεβρουάριος 5, 2018, 1, 85-91, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από: http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6028/5775.

Παράρτημα

1ο Φύλλο εργασίας

Αφού συζητήσετε και συνεργαστείτε μεταξύ σας να κάνετε τις παρακάτω δραστηριότητες:

- **1η Φάση - Βιώνοντας - 1η Δραστηριότητα (3-5 λεπτά): Να σκεφτείτε και να συμπληρώσετε είτε με μία λέξη είτε με ολόκληρη πρόταση αυθόρμητα τις παρακάτω δύο φράσεις σχετικά με την ειρήνη:**

  Η ειρήνη μέσα μου είναι ……
  Η ειρήνη γύρω μου είναι ……

- **2η Φάση – Νοηματοδοτώντας - 2η Δραστηριότητα (7-10 λεπτά): α) Να σκεφτείτε και να δώσετε τίτλο σχετικό με την εικόνα που βλέπετε και β) 1. Τι ακριβώς βλέπετε; 2. Ποιες σκέψεις κάνετε για την εικόνα; 3. Ποια είναι τα συναισθήματά σας;**

Τίτλος της εικόνας: …….

- **3η Φάση - Αναλύοντας – 3.1 Δραστηριότητα (10 λεπτά):** Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο του Φώτη Κόντογλου, να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε τις **βασικές έννοιες - λέξεις/κλειδιά για την ειρήνη:**

Όλοι διψάμε για ειρήνη και φωνάζουμε να γίνει ειρήνη στον κόσμο. Θέλουμε πιά να ησυχάσουμε, να γροικήσουμε τη ζωή μας, πού δεν μας αφήνει να τη χαρούμε ή ανησυχία κι ό φόβος. Ελπίζουμε πώς θα ησυχάσουμε αν γίνει ειρήνη ανάμεσα στα κράτη, ειρήνη πολιτική, ειρήνη στρατιωτική, ειρήνη κοινωνική.

Αλλά είμαστε ανόητοι, αφού δεν καταλαβαίνομε πώς, αυτή ή ειρήνη, ή απ’ έξω ειρήνη, είναι ένα ψέμα, αν δεν έχει κάθε άνθρωπος την από μέσα ειρήνη!

Αφήνω το ότι ή από μέσα ειρήνη φέρνει και την απέξω, πλην, κι αν υποθέσουμε πώς γίνεται μια εξωτερική ειρήνη στον κόσμο, μόλο πού θα' ναι βλογημένη, θα 'ναι ωστόσο λειψή, θα 'ναι ψεύτικη, αν δεν φωλιάσει αυτό το αγιασμένο πουλί μέσα στην καρδιά μας και μέσα στή διάνοια μας.

Ό χαιρετισμός του Χριστού ήτανε το «Ειρήνη υμίν», πού είναι το ίδιο με το «Χαίρετε» πού είπε στις Μυροφόρες. Εκείνος είπε και πώς ή βασιλεία τού Θεού είναι μέσα μας, που θα πει πως κ' ή ειρήνη, που είναι τό γνώρισμα της βασιλείας τού Θεού, πρέπει να είναι και κείνη μέσα μας, κι όχι έξω από μας.

Ό Θεός είναι ό βασιλιάς της ειρήνης, κι ό Χριστός ήρθε στον κόσμο να μας φέρει την ειρήνη, όπως ψέλνανε οι "Άγγελοι κατά τη νύχτα πού γεννήθηκε: «και επί γης ειρήνη». Το Ευαγγέλιο του λέγεται «Ευαγγέλιον της Ειρήνης» (Έφεσ. στ', 15).

Ό Θεός λέγεται «Θεός της αγάπης και της ειρήνης» (Ρωμ. ιέ', 33).

Για τούτο και στην εκκλησία μας ακούμε ολοένα ευχές για την ειρήνη: «Υπέρ της άνωθεν ειρήνης, εν ειρήνη του Κυρίου δεηθώμεν, έλεον ειρήνης, ειρηνικά τα τέλη της ζωής ημών, ειρήνη πάσι, ειρήνη σοι το αναγνόντι και παντί τω λαώ, εν ειρήνη βαθεία την Εκκλησίαν σου συντήρησον, πολυέλεε».

- **3η Φάση – Αναλύοντας – 3.2 Δραστηριότητα (10 - 12 λεπτά): Με βάση το παραπάνω κείμενο, να απαντήσετε σύντομα στην ερώτηση: Για ποια ειρήνη μιλάει ο Φώτης Κόντογλου; Πόσο σημαντική είναι αυτή στη ζωή του ανθρώπου;**

……
……
……

- **4η Φάση – Εφαρμόζοντας - 4η Δραστηριότητα (5 -7 λεπτά). Ως ομάδα συμμετέχετε σε μία διαδήλωση/εκδήλωση με φιλειρηνικό χαρακτήρα). Γράψτε μία φράση/σύνθημα και με τη χρήση του εργαλείου της TN Hailuo AI Text to video μετατρέψτε τη φράση σε βίντεο, κάντε διαμοιρασμό και προβολή στην τάξη.**

…….
……..……
……..

- **5η Φάση – Αξιολογώντας - 5η Δραστηριότητα (3 λεπτά). Να απαντήσετε στη ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιήσατε μέσα στην ομάδα σας.**

Στο μάθημα έμαθα:	**Πολύ**	**Αρκετά**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Να συζητώ με τα μέλη της ομάδας μου				
Να επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου				
Να βάζω σχετικό τίτλο και να περιγράφω εικόνα.				
Να εντοπίζω σε κείμενο βασικές έννοιες και λέξεις-κλειδιά				
Να αναγνωρίζω τη σημασία και τη θέση της ειρήνης στην Ορθοδοξία και τον κόσμο				
Να δημιουργώ βίντεο, συνθήματα πόστερ με ΤΝ				
Να αυτοαξιολογώ/ να αξιολογώ την ομάδα μου				

2ο Φύλλο εργασίας

Αφού συζητήσετε και συνεργαστείτε μεταξύ σας να κάνετε τις παρακάτω δραστηριότητες:

- **1η Φάση – Βιώνοντας - 1η Δραστηριότητα (3 - 5 λεπτά): «Απόκτησε την εσωτερική ειρήνη και χιλιάδες άνθρωποι γύρω σου θα σωθούν», άγιος Σεραφείμ του Σάρωφ. Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθετε, διαβάζοντας αυτή τη φράση. Να καταγράψετε τρία.**

  ……

- **2η Φάση – Νοηματοδοτώντας - 2η Δραστηριότητα (7 - 10 λεπτά): α) Να σκεφτείτε και να δώσετε τίτλο σχετικό με την εικόνα που βλέπετε και β) 1. Τι ακριβώς βλέπετε; 2. Ποιες σκέψεις κάνετε για την εικόνα; 3. Ποια είναι τα συναισθήματά σας;**

Τίτλος της εικόνας: ……

- **3η Φάση – Αναλύοντας – 3.1 Δραστηριότητα (10 λεπτά): Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο, να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε τις βασικές έννοιες- λέξεις/κλειδιά για την ειρήνη:**

Δ. Ἡ εἰρήνη καί ἡ ἀποτροπή τοῦ πολέμου

1. Ἡ Ἐκκλησία τοῦ Χριστοῦ καταδικάζει γενικῶς τον πόλεμον, τόν ὁποῖον θεωρεῖ ἀπόρροιαν τοῦ ἐν τῷ κόσμῳ κακοῦ καί τῆς ἁμαρτίας. […] 2. Ἡ Ἐκκλησία τοῦ Χριστοῦ… ἐνθαρρύνει πᾶσαν πρωτοβουλίαν καί προσπάθειαν πρός πρόληψιν ἤ ἀποτροπήν αὐτοῦ, διά τοῦ διαλόγου καί διά παντός ἄλλου προσφόρου μέσου. Εἰς περίπτωσιν κατά τήν ὁποίαν ὁ πόλεμος καταστῇ ἀναπόφευκτος, ἡ Ἐκκλησία συνεχίζει προσευχομένη καί μεριμνῶσα ποι μαντικῶς διά τά τέκνα αὐτῆς, τά ὁποῖα ἐμπλέκονται εἰς τάς πολεμικάς συγκρούσεις διά τήν ὑπεράσπισιν τῆς ζωῆς καί τῆς ἐλευθερίας αὐτῶν, καταβάλλουσα πᾶσαν προσπάθειαν διά τήν ταχυτέραν ἀποκατάστασιν τῆς εἰρήνης καί τῆς ἐλευθερίας. 3. Ἡ Ὀρθόδοξος Ἐκκλησία καταδικάζει ἐντόνως τάς ποικιλομόρφους συγκρούσεις καί τούς πολέμους, τούς ὀφειλομένους εἰς φανατισμόν, προερχόμενον ἐκ θρησκευτικῶν ἀρχῶν. Βαθεῖαν ἀνησυχίαν προκαλεῖ ἡ μόνιμος τάσις αὐξήσεως τῶν καταπιέσεων καί διώξεων τῶν χριστιανῶν καί ἄλλων κοι νοτήτων, ἐξ αἰτίας τῆς πίστεως αὐτῶν, εἰς τήν Μέσην Ἀνατολήν καί ἀλλαχοῦ… Καταδικάζονται ἐπίσης πόλεμοι, ἐμπνεόμενοι ὑπό ἐθνικισμοῦ, προκαλοῦντες ἐθνοκαθάρσεις, μεταβολάς κρατικῶν ὁρίων καί κατάληψιν ἐδαφῶν.

Ἁγία καί Μεγάλη Σύνοδος τῆς Ὀρθόδοξης Ἐκκλησίας, Πεντηκοστή 2016, Ἡ Ἀποστολή τῆς Ὀρθοδόξου Ἐκκλησίας εἰς τόν σύγχρονον κόσμον.

- **3η Φάση – Αναλύοντας – 3.2 Δραστηριότητα (10 - 12 λεπτά): Με βάση το παραπάνω κείμενο, να απαντήσετε σύντομα στην εξής ερώτηση: Ποια είναι η πρόταση της Ορθόδοξης εκκλησίας για την επικράτηση της ειρήνης στον κόσμο; Με ποια μέσα είναι δυνατόν να αποφευχθεί ο πόλεμος;**

…….
……
……
……

- **4η Φάση – Εφαρμόζοντας – 4η Δραστηριότητα (5 – 7 λεπτά). Ως ομάδα συμμετέχετε σε μία διαδήλωση/εκδήλωση με φιλειρηνικό χαρακτήρα. Μεταβείτε στην εφαρμογή Φωτογραφίες Google μέσω λογαριασμού Gmail, αφού έχετε κάνει ήδη log in με αυτόν τον λογ/σμό. Βρείτε φωτογραφίες από το διαδίκτυο σχετικές με την έννοια της ειρήνης και ανεβάστε στην εφαρμογή. Δημιουργήστε το ψηφιακό κολάζ με εικόνες για την**

ειρήνη. Με την εφαρμογή Hailuo AI δώστε κίνηση στο πόστερ που δημιουργήσατε. Μοιραστείτε στην τάξη.

……
…….

- **5η Φάση – Αξιολογώντας – 5η Δραστηριότητα (3 λεπτά). Να απαντήσετε στη ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιήσατε μέσα στην ομάδα σας.**

Στο μάθημα έμαθα:	**Πολύ**	**Αρκετά**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Να συζητώ με τα μέλη της ομάδας μου				
Να επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου				
Να βάζω σχετικό τίτλο και να περιγράφω εικόνα.				
Να εντοπίζω σε κείμενο βασικές έννοιες και λέξεις-κλειδιά				
Να αναγνωρίζω τη σημασία και τη θέση της ειρήνης στην Ορθοδοξία και τον κόσμο				
Να δημιουργώ βίντεο, συνθήματα και πόστερ με ΤΝ				
Να αυτοαξιολογώ/ να αξιολογώ την ομάδα μου				

3ο Φύλλο εργασίας

- **1η Φάση – Βιώνοντας - 1η Δραστηριότητα (3 - 5 λεπτά): Να σκεφτείτε και να γράψετε αυθόρμητα τρεις λέξεις που σας έρχονται στο νου, όταν ακούτε τη λέξη ‘’ειρήνη’’**

α…… **β**…… **γ**……

- **2η Φάση – Νοηματοδοτώντας - 2η Δραστηριότητα (7 - 10 λεπτά): α) Να σκεφτείτε και να δώσετε τίτλο σχετικό με την εικόνα που βλέπετε και β) 1. Ποιες σκέψεις κάνετε για την εικόνα; 2. Ποια είναι τα συναισθήματά σας;**

Τίτλος της εικόνας: …….

- **3η Φάση – Αναλύοντας – 3.1 Δραστηριότητα (10 λεπτά):** Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο, να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε τις **βασικές έννοιες- λέξεις/κλειδιά για την ειρήνη:**

Ἡ Ὀρθόδοξος Ἐκκλησία ἀναγνωρίζει καί ἀναδεικνύει διαχρονικῶς τήν κεντρικήν θέσιν τῆς εἰρήνης καί τῆς δικαιοσύνης εἰς τήν ζωήν τῶν ἀνθρώπων. Αὐτή αὕτη ἡ ἐν Χριστῷ ἀποκάλυψις χαρακτηρίζεται «εὐαγγέλιον τῆς εἰρήνης». … Καί τοῦτο, διότι ἡ εἰρήνη τοῦ Χριστοῦ εἶναι ὁ ὥριμος καρπός … τῆς ἀναδείξεως τῆς ἀξίας καί τοῦ μεγαλείου τοῦ ἀνθρωπίνου προσώπου ὡς εἰκόνος Θεοῦ· … τῆς καθολικότητος τῶν ἀρχῶν τῆς εἰρήνης, τῆς ἐλευθερίας καί τῆς κοινωνικῆς δικαιοσύνης καί, τέλος, τῆς καρποφορίας τῆς χριστιανικῆς ἀγάπης μεταξύ τῶν ἀνθρώπων καί τῶν λαῶν τοῦ κόσμου. Ἡ πραγματική εἰρήνη εἶναι ὁ καρπός τῆς ἐπί τῆς γῆς ἐπικρατήσεως ὅλων αὐτῶν τῶν χριστιανικῶν ἀρχῶν. Εἶναι ἡ ἄνωθεν εἰρήνη, περί τῆς ὁποίας πάντοτε εὔχεται ἡ Ὀρθόδοξος Ἐκκλησία εἰς τάς καθημερινάς της δεήσεις, ἐξαιτουμένη ταύτην παρά τοῦ Θεοῦ. […]

Ὀφείλομεν συγχρόνως νά ὑπογραμμίσωμεν ὅτι τά δῶρα τῆς εἰρήνης καί τῆς δικαιοσύνης ἐξαρτῶνται καί ἐκ τῆς ἀνθρωπίνης συνεργίας. Τό Ἅγιον Πνεῦμα χορηγεῖ πνευματικά δῶρα, ὅταν ἐν μετανοίᾳ ἐπιζητῶμεν τήν εἰρήνην καί τήν δικαιοσύνην τοῦ Θεοῦ. Τά δῶρα ταῦτα τῆς εἰρήνης καί δικαιοσύνης ἐμφανίζονται ἐκεῖ ἔνθα οἱ Χριστιανοί καταβάλλουν προσπαθείας εἰς τό ἔργον τῆς πίστεως, τῆς ἀγάπης καί τῆς ἐλπίδος ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ τῷ Κυρίῳ ἡμῶν. {…}

Ἁγία καί Μεγάλη Σύνοδος τῆς Ὀρθόδοξης Ἐκκλησίας, Πεντηκοστή 2016, Ἡ Ἀποστολή τῆς Ὀρθοδόξου Ἐκκλησίας εἰς τόν σύγχρονον κόσμον

- **3η Φάση – Αναλύοντας - 3.2 Δραστηριότητα (10 - 12 λεπτά): Με βάση το παραπάνω κείμενο, να απαντήσετε σύντομα στην ερώτηση: Ποια είναι η θέση της ειρήνης στη ζωή των ανθρώπων για την Ορθόδοξη εκκλησία; Πού στηρίζεται αυτή η θέση; Να αναφέρετε ένα επιχείρημα μέσα από το κείμενο που αιτιολογεί την απάντησή σας.**

……
……
……
……

- **4η Φάση – Εφαρμόζοντας – 4η Δραστηριότητα (5 - 7 λεπτά). Ως ομάδα συμμετέχετε σε μία διαδήλωση/εκδήλωση με φιλειρηνικό χαρακτήρα. Γράψτε μία φράση/σύνθημα που θα βάζατε σε αυτό το πανό για την εκδήλωση/διαδήλωση. Εναλλακτικά πηγαίνετε στην πλατφόρμα wordart. com και δημιουργήστε ένα συννεφόλεξο για την ειρήνη. Ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσατε για να δείξετε τη σημασία της ειρήνης για τον χριστιανισμό και τον κόσμο γενικότερα; Προβάλλετε και μοιραστείτε στην τάξη.**

…….
……
……

- **5η Φάση – Αξιολογώντας – 5.1 Δραστηριότητα (3 - 5 λεπτά). Να απαντήσετε στη ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιήσατε μέσα στην ομάδα σας και 5.2 Δραστηριότητα. Μεταβείτε στον σύνδεσμο Kahoot https://kahoot.it/challenge/04667653?challenge-id=fa9b74a0-988c-42fa-ae7a-ad920a1aaccf_1749385960454 και αποδεχθείτε την πρόκληση.**

Στο μάθημα έμαθα:	**Πολύ**	**Αρκετά**	**Λίγο**	**Καθόλου**
Να συζητώ με τα μέλη της ομάδας μου				
Να επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου				
Να βάζω σχετικό τίτλο και να περιγράφω εικόνα.				
Να εντοπίζω σε κείμενο βασικές έννοιες και λέξεις-κλειδιά				
Να αναγνωρίζω τη σημασία και τη θέση της ειρήνης στην Ορθοδοξία και τον κόσμο				
Να δημιουργώ βίντεο, συνθήματα και πόστερ για την ειρήνη με ΤΝ				
Να αυτοαξιολογώ/ να αξιολογώ την ομάδα μου				

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Συμεωνίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση εξετάζει τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Ε' τάξη του Δημοτικού, με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μέσα στο φυσικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, αξιοποιώντας ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, σε συνδυασμό με δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια εργαλείων ΤΝ. Μέσω συγκριτικής παρατήρησης, συλλογής ποιοτικών δεδομένων και αξιολόγησης της συμμετοχής και της επίδοσης, καταγράφηκε η επίδραση της ΤΝ στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης βελτιώνει αισθητά την ενεργή συμμετοχή, την ελευθερία έκφρασης και την εμπλοκή των μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, γλώσσα, δημιουργικότητα, ενεργή συμμετοχή, κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) ανοίγει νέους δρόμους για την εκπαίδευση, επιτρέποντας την επαναδιαπραγμάτευση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πλέον μια ρεαλιστική δυνατότητα, με άμεσες προεκτάσεις στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε τάξη της Ε’ Δημοτικού, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, με στόχο τη διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη στην ενίσχυση της συμμετοχής, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Παρά τις σημαντικές δυνατότητες, η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση ενέχει κινδύνους (Παπαδάκης, 2023). Η εξάρτηση από αυτόματες απαντήσεις μπορεί να περιορίσει τη φαντασία και την πρωτοβουλία, αν δεν υπάρχει καθοδήγηση. Η πιθανότητα παραπληροφόρησης, η υπέρμετρη εμπιστοσύνη στις απαντήσεις και η αντιγραφή χωρίς κριτική επεξεργασία είναι μερικά από τα ζητήματα που προκύπτουν. Επιπλέον, τίθενται ζητήματα ασφάλειας δεδομένων, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται εργαλεία που αποθηκεύουν πληροφορίες εκτός ευρωπαϊκού κανονιστικού πλαισίου για τα προσωπικά δικαιώματα (GDPR). Η ευθύνη του σχολείου και του δασκάλου είναι να προστατεύει τους μαθητές από την αλόγιστη έκθεση και να επιλέγει εργαλεία εγκεκριμένα και ασφαλή. Η καλλιέργεια της ψηφιακής παιδείας, η ανάπτυξη κώδικα δεοντολογίας και η ενίσχυση της συνειδητής χρήσης αποτελούν βασικούς άξονες για μια υπεύθυνη ενσωμάτωση της ΤΝ στο σχολείο.

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο αξιολόγησης (Ντάγιου, 2021). Αυτό το πλαίσιο πρέπει να περιλαμβάνει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά κριτήρια. Ποσοτικά κριτήρια μπορεί να είναι:

- η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες,
- η βελτίωση των επιδόσεων σε συγκεκριμένους δείκτες (ορθογραφία, σύνταξη, πλούτος λεξιλογίου),
- η συχνότητα και η διάρκεια εμπλοκής με τις δραστηριότητες.

Ποιοτικά κριτήρια περιλαμβάνουν:

- το επίπεδο αυθεντικότητας των παραγόμενων κειμένων,

- το προσωπικό στοιχείο του μαθητή μέσα στο κείμενο,
- τον βαθμό αναστοχασμού κατά τη διαδικασία συγγραφής,
- τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (εμπιστοσύνη, αυτοεκτίμηση, ενθουσιασμός).

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με εναλλακτικές μεθόδους όπως: ανάλυση περιεχομένου, φάκελοι εργασιών (portfolios), αυτοαξιολόγηση και συνεντεύξεις. Το πιο σημαντικό είναι η αξιολόγηση να εστιάζει όχι μόνο στο προϊόν αλλά και στη διαδικασία της μάθησης.

Η αξιοποίηση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρειάζεται να στηρίζεται σε μια ολιστική στρατηγική που να περιλαμβάνει: θεσμική κατοχύρωση της χρήσης εργαλείων ΤΝ, με σαφή κριτήρια επιλογής, ασφάλειας και παιδαγωγικής αξίας, ανάπτυξη εθνικού πλαισίου δεξιοτήτων ΤΝ για μαθητές και εκπαιδευτικούς, συνεργασία σχολικών μονάδων με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα για την παραγωγή υλικού και την επιμόρφωση, πιλοτικά προγράμματα με σταδιακή γενίκευση, βασισμένα σε αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από την τάξη, δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών ΤΝ (AI teacher mentors) ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης για υποστήριξη και διάχυση καλών πρακτικών. Είναι κρίσιμο οι αποφάσεις για την ΤΝ στην εκπαίδευση να μην λαμβάνονται αποκλειστικά τεχνοκρατικά, αλλά να εμπλέκουν παιδαγωγούς, γονείς, μαθητές και ειδικούς της ηθικής και του ψηφιακού πολιτισμού.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ΤΝ στην εκπαίδευση έχει ερευνηθεί κυρίως στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Holmes et al., 2019), ωστόσο πρόσφατα γίνονται βήματα και για την ένταξή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αξιοποίηση εργαλείων όπως η ChatGPT, οι αυτόματοι διορθωτές κειμένων, οι δημιουργικοί υποστηρικτές συγγραφής και οι διαδραστικοί βοηθοί ανοίγουν νέες δυνατότητες για εξατομικευμένη μάθηση, ανάπτυξη της δημιουργικότητας και βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Luckin et al., 2016).

Οι θεωρίες του εποικοδομισμού (constructivism) και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (social constructivism) προσφέρουν τη βάση για την ένταξη της ΤΝ στη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση είναι ενεργητική, συνεργατική και βασίζεται στην εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία νοηματοδότησης. Τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να ενισχύσουν αυτή την προσέγγιση, προσφέροντας προσαρμοσμένο μαθησιακό περιεχόμενο, ευκαιρίες αναστοχασμού και δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης.

Ιδιαίτερα στο μάθημα της Γλώσσας, όπου η παραγωγή και κατανόηση λόγου συνιστούν βασικούς στόχους, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, προσφέροντας νέα μέσα και ερεθίσματα για την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου (Heffernan & Heffernan, 2014). Παράλληλα, η χρήση της ΤΝ ενισχύει μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς καλεί τους μαθητές να σκεφτούν και να αξιολογήσουν τις δικές τους επιλογές κατά τη συγγραφή ή την ερμηνεία.

Πέρα από τη συμβολή των εργαλείων ΤΝ στην εξατομίκευση της μάθησης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση τους με τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), σύμφωνα με τις οποίες κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικά είδη νοημοσύνης, όπως γλωσσική, λογικομαθηματική, διαπροσωπική κ.ά. Τα εργαλεία ΤΝ δίνουν τη δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και στυλ των μαθητών.

Επιπλέον, από τη σκοπιά της θεωρίας του Vygotsky για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως «σημαντικός άλλος», παρέχοντας βοήθεια ακριβώς στο κατάλληλο σημείο της μάθησης. Ο διάλογος που μπορεί να αναπτυχθεί με ένα εργαλείο ΤΝ προσομοιώνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου ή ενός πιο ικανού συνομηλίκου. Η ΤΝ σχετίζεται επίσης με τις θεωρίες ψηφιακής παιδαγωγικής, όπως αυτή του Transformative Learning (Mezirow, 1997), η οποία ενισχύει τον αναστοχασμό και την αλλαγή οπτικής μέσω τεχνολογικών εργαλείων. Οι δραστηριότητες με ΤΝ, όταν ενσωματώνονται κριτικά, δύνανται να προκαλέσουν νέες μορφές στοχαστικής μάθησης και αυτοκαθοδήγησης.

3. Μεθοδολογία

3.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα είναι ποιοτική, με στοιχεία μελέτης περίπτωσης (case study). Εφαρμόστηκε ερευνητική δράση (action research), με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της ΤΝ σε πραγματικό διδακτικό πλαίσιο. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω:

- Συστηματικής παρατήρησης της συμμετοχής και της συμπεριφοράς των μαθητών.
- Ανάλυσης των παραγόμενων γραπτών έργων.
- Σύντομων συνεντεύξεων/συζητήσεων με μαθητές σχετικά με την εμπειρία τους.
- Συγκριτικής αξιολόγησης της εμπλοκής και της ποιότητας εργασιών μεταξύ των δύο φάσεων της παρέμβασης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση επίσης βασίστηκε σε αρχές ποιοτικής έρευνας και δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2018), που προϋποθέτουν τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή της δικής του πρακτικής. Στην παρούσα μελέτη, δόθηκε έμφαση όχι μόνο στη συλλογή δεδομένων αλλά και στη ανατροφοδότηση των μαθητών, ως στοιχείο αναστοχασμού και βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε επίσης στη συμμετοχή, στην εσωτερική κινητοποίηση και τη μετασχηματιστική εμπλοκή των μαθητών, όπως καταγράφηκαν αυτά τα φαινόμενα μέσα από πρωτόκολλα παρατήρησης και από τις αυθόρμητες μαθητικές αντιδράσεις.

3.2. Το δείγμα

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο σχολείο της Θεσσαλονίκης, σε τάξη Ε' Δημοτικού με 24 μαθητές (14 κορίτσια, 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

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας μήνας και διεξήχθη προς το τέλος του β' τριμήνου. Οι μαθητές διδάχθηκαν κανονικά τις ενότητες του μαθήματος της Γλώσσας, βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του σχολικού προγραμματισμού (ΥΠΑΙΘ, 2023). Η παρέμβαση περιλάμβανε δύο φάσεις.

Φάση Α' – Παραδοσιακή προσέγγιση: Οι μαθητές εργάστηκαν σε παραδοσιακές ασκήσεις του βιβλίου μαθητή και του τετραδίου εργασιών σχετικά με την περιγραφή προσώπου, την αναγνώριση κειμενικού είδους- νοηματική επεξεργασία και αφηγηματική απόδοση, τον ευθύ και πλάγιο λόγο, τη δημιουργία περίληψης κειμένου, τη σύνθεση και ανασύνθεση παραγράφων. Η συμμετοχή και η ανταπόκριση τους αξιολογήθηκαν βάσει κριτηρίων όπως η πληρότητα, η γλωσσική ορθότητα και η δημιουργικότητα.

Φάση Β' – Ενσωμάτωση ΤΝ: Στην επόμενη φάση, οι ίδιοι μαθησιακοί στόχοι επιδιώχθηκαν μέσω φύλλων εργασίας που σχεδιάστηκαν με την υποστήριξη εργαλείων ΤΝ, όπως ChatGPT και εικόνες που παρήχθησαν από AI-image generators. Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν κείμενα βασισμένα σε ερωτήσεις που τους έθετε το μοντέλο ΤΝ, να συνεχίσουν ιστορίες που είχαν ξεκινήσει από την ΤΝ ή να επαναδιατυπώσουν προτάσεις με τη βοήθεια διορθωτικών εργαλείων.

Μία από τις δραστηριότητες περιλάμβανε τη συγγραφή μιας περιγραφής φανταστικού ήρωα με χρήση AI-generated εικόνας (ενώ η παραδοσιακή εργασία ήταν η περιγραφή ενός προσώπου). Οι μαθητές πρώτα ανέλυσαν την εικόνα και ύστερα δημιούργησαν ένα προφίλ για τον ήρωα, με βάση χαρακτηριστικά που ενίσχυε η εικόνα. Επιπρόσθετα η συγκεκριμένη εργασία περιλάμβανε διάλογο με ChatGPT για να συλλέξουν πληροφορίες που μπορούσαν να ενσωματώσουν στην περιγραφή τους.

Σε άλλη περίπτωση, η ΤΝ πρότεινε τίτλους για ένα σύντομο αφήγημα που είχαν γράψει οι μαθητές, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση της κεντρικής ιδέας και την κριτική επεξεργασία του

περιεχομένου (συνάφεια με την παραδοσιακή εργασία: νοηματική επεξεργασία και αφηγηματική απόδοση). Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με σκοπό να εμπλέξουν τους μαθητές σε ανοιχτές, δημιουργικές, μη γραμμικές διαδικασίες γραφής.

Επιπλέον, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητα δημιουργίας ποιήματος με βάση λέξεις-κλειδιά που τους πρότεινε το ChatGPT. Η επιλογή των λέξεων έγινε με βάση το κείμενο του μαθήματος (συνάφεια με παραδοσιακή άσκηση η νοηματική επεξεργασία κειμένου, εντοπισμός λέξεων- κλειδιά και δημιουργία υπότιτλων παραγράφων). Η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργούσε ως δημιουργικός «βοηθός-συγγραφέας», ενισχύοντας τη φαντασία των μαθητών προσφέροντας άσκηση και εφαρμογή σε ένα εναλλακτικό κειμενικό είδος.

Άλλη δραστηριότητα αφορούσε τη μετατροπή ενός αφηγηματικού κειμένου σε διαλογική μορφή. Οι μαθητές εισήγαγαν την αφήγηση στο εργαλείο ΤΝ και ζητούσαν να τους επιστρέψει πιθανό διάλογο ανάμεσα στους ήρωες. Στη συνέχεια, ανέλαβαν να επεξεργαστούν και να βελτιώσουν το αποτέλεσμα, προσθέτοντας δικές τους ιδέες και εκφράσεις. Στην παραδοσιακή άσκηση οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη δομή του διαλόγου και με τον σχηματισμό ευθύ σε πλάγιο λόγο και αντίστροφα.

Τέλος, οργανώθηκε δραστηριότητα σύγκρισης παραγράφων: το εργαλείο ΤΝ δημιουργούσε μια περιγραφή ενός προσώπου, ενώ οι μαθητές προσπαθούσαν να εντοπίσουν τα εκφραστικά μέσα και να την ξαναγράψουν με δικό τους ύφος, βελτιώνοντας ή αλλάζοντας το λεξιλόγιο (η παραδοσιακή εργασία αφορούσε στον εντοπισμό εκφραστικών μέσων σε περιγραφικά κείμενα). Αυτή η δραστηριότητα ανέπτυξε ιδιαίτερα τη μεταγλωσσική επίγνωση και την ικανότητα αξιολόγησης κειμένων.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ξεκάθαρη αύξηση της συμμετοχής και του ενθουσιασμού των μαθητών κατά τη δεύτερη φάση. Συγκεκριμένα:

- Ενεργή συμμετοχή: Παρατηρήθηκε αύξηση στον αριθμό των μαθητών που ζητούσαν να διαβάσουν τις εργασίες τους στην τάξη, καθώς και στον αριθμό των ερωτήσεων που έθεταν σχετικές με τη δραστηριότητα.
- Δημιουργικότητα: Τα παραγόμενα κείμενα είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο και μεγαλύτερη ποικιλία στην πλοκή και στα εκφραστικά μέσα. Οι μαθητές δήλωσαν ότι ένιωθαν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και "έμπνευση".
- Αυτονομία: Πολλοί μαθητές αξιοποίησαν το εργαλείο της ΤΝ για να ζητήσουν βοήθεια για εναλλακτικές λέξεις ή ιδέες χωρίς να απευθύνονται αποκλειστικά στον δάσκαλο.
- Στάσεις: Οι περισσότεροι μαθητές χαρακτήρισαν τις δραστηριότητες της δεύτερης φάσης «πιο ενδιαφέρουσες», «πιο αστείες» και «πιο δημιουργικές». Ορισμένοι ανέφεραν ότι ένιωσαν «σαν να γράφουν με έναν φίλο».

Πέρα από την ποσοτική παρατήρηση της συμμετοχής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε 10 γραπτές εργασίες από κάθε φάση. Τα κείμενα της φάσης με ΤΝ παρουσίασαν μεγαλύτερη θεματική συνοχή και εντονότερα ίχνη του προσωπικού στοιχείου.

Η χρήση της ΤΝ λειτούργησε ενισχυτικά ιδιαίτερα για μαθητές με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση στην έκφραση, καθώς ένιωθαν λιγότερο εκτεθειμένοι και είχαν έναν "ψηφιακό σύμμαχο". Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ήταν εμφανής και μέσα από φράσεις που ειπώθηκαν ("τα κατάφερα μόνος μου", "ήταν ωραίο να με βοηθάει χωρίς να με διορθώνει συνέχεια").

Η ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες με ΤΝ ήταν ενθουσιώδης. Ενδεικτικά, το 87% των μαθητών (21 στους 24) προτίμησαν τις δραστηριότητες της δεύτερης φάσης, αναφέροντας ότι τις βρήκαν πιο "ζωντανές", "διασκεδαστικές" και "πιο δικές τους". Μαθητές που στο παρελθόν ήταν απρόθυμοι να συμμετέχουν, έδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανέπτυξαν πιο προσωπικό στυλ γραφής.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τη σύγκριση παραδοσιακών και ΤΝ-υποστηριζόμενων δραστηριοτήτων:

Πίνακας 1: Πλήθος και ποσοστά μαθητών στα κριτήρια σύγκρισης παραδοσιακών και ΤΝ-υποστηριζόμενων δραστηριοτήτων

Κριτήριο	Παραδοσιακή (μαθητές)	ΤΝ-υποστηριζόμενη (μαθητές)	Παραδοσιακή (%)	ΤΝ-υποστηριζόμενη (%)
Συμμετοχή	12	22	50.0	91.7
Ενδιαφέρον	11	23	45.8	95.8
Δημιουργικότητα	8	24	33.3	100.0
Αυτονομία	7	21	29.2	87.5
Αναστοχαστική σκέψη	6	23	25.0	95.8

Οι δραστηριότητες με ΤΝ καλλιέργησαν τις ικανότητες της παρατήρησης, της επιλογής εκφραστικών μέσων, της συνεργασίας, αλλά και της αυτόνομης έκφρασης, προσδίδοντας πιο προσωπικό χαρακτήρα στο γραπτό τους. Μερικά παραδείγματα επιβεβαιώνουν τις παραπάνω παρατηρήσεις. Ένας μαθητής που στο παρελθόν δυσκολευόταν να ξεκινήσει ένα γραπτό, σχολίασε: «Η ΤΝ μου έδωσε την πρώτη πρόταση και μετά σκέφτηκα τι θα έλεγα εγώ». Σε άλλη περίπτωση, μια μαθήτρια εμπνεύστηκε να γράψει ποίημα, παρόλο που ποτέ πριν δεν είχε δοκιμάσει κάτι τέτοιο. Η χρήση της ΤΝ λειτούργησε ως κινητήριος μοχλός για προσωπική έκφραση. Αναλύοντας τη συμβολή της ΤΝ, σχετικά με την κριτική σκέψη οι μαθητές συγκρίνουν, επιλέγουν, απορρίπτουν ή ενσωματώνουν προτάσεις της ΤΝ, μαθαίνοντας να τεκμηριώνουν τις αποφάσεις τους. Για την δημιουργικότητα, παράγονται πολυτροπικά και αυθεντικά κείμενα, με φαντασία και προσωπικό τόνο. Όσον αφορά τη συνεργασία σε αρκετές δραστηριότητες, οι μαθητές συνεργάστηκαν στις ομάδες τους, σχολιάζοντας τις απαντήσεις της ΤΝ και προτείνοντας βελτιώσεις ο ένας στον άλλον. Η διάδραση με την ΤΝ λειτουργεί επίσης ως πηγή αναστοχασμού, καθώς οι μαθητές ερωτούν «γιατί το πρότεινε αυτό η ΤΝ;» και συγκρίνουν το μηχανικό με το ανθρώπινο επιχείρημα. Αυτή η μεταγνωστική διαδικασία ενισχύει ουσιαστικά την αυτορρύθμιση της μάθησης.

5. Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να ενισχύει τη δημιουργικότητα, την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης καταδεικνύουν ότι η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς τον εκπαιδευτικό, χωρίς να τον αντικαθιστά. Η καθοδηγούμενη και παιδαγωγικά σχεδιασμένη χρήση της ΤΝ μπορεί να προσφέρει νέα παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση. Προτείνεται η συστηματικότερη διερεύνηση της εφαρμογής τέτοιων εργαλείων σε διαφορετικά μαθήματα και επίπεδα εκπαίδευσης, με έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού.

Η διδακτική αξιοποίηση της ΤΝ δεν είναι απλώς μια τεχνολογική προσθήκη, αλλά δύναται να λειτουργήσει μετασχηματιστικά για τη μαθησιακή εμπειρία. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι, όταν ενσωματώνεται με παιδαγωγικά εστιασμένο τρόπο, μπορεί να ενισχύσει τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη διαθεματική αξιοποίηση της ΤΝ, στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με AI και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την κριτική αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων με έμφαση στη συμπερίληψη και την πρόσβαση όλων των μαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές άρχισαν να βλέπουν τη γραφή όχι ως υποχρέωση, αλλά ως διαδικασία δημιουργικής έκφρασης. Η χρήση της ΤΝ δημιούργησε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση γίνεται διαδραστική, προσωποποιημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση της ΤΝ εγείρει και σημαντικά ερωτήματα: Πώς διασφαλίζεται η κριτική στάση των μαθητών απέναντι σε μηχανικά παραγόμενα κείμενα; Πώς διατηρείται ο ρόλος

του δασκάλου ως καθοδηγητή και όχι απλώς ως "επόπτη εργαλείων"; Πώς προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών κατά τη χρήση εξωτερικών εργαλείων; Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να προσεγγίσει αυτά τα ερωτήματα με προσοχή, αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές ενσωμάτωσης της ΤΝ που να είναι συμβατές με τις αρχές της παιδαγωγικής, της δεοντολογίας και της ισότητας στην πρόσβαση.

Η εμπειρία από την παρούσα διδακτική πρόταση επιβεβαιώνει πως η τεχνητή νοημοσύνη, όταν αξιοποιείται με παιδαγωγικά κριτήρια, μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναδεικνύεται ως εργαλείο που προσφέρει δυνατότητες για εξατομίκευση, ενίσχυση της φαντασίας και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ειδικά σε μαθήματα όπως η Γλώσσα, όπου η προσωπική έκφραση και η δημιουργικότητα είναι κεντρικά στοιχεία. Η χρήση της ΤΝ ενισχύει επίσης την ενσυναίσθηση και τον διάλογο μέσα στην τάξη, καθώς οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις για τις απαντήσεις της ΤΝ, συνεργάζονται, αλληλοδιορθώνονται και συγκρίνουν την "άποψη της μηχανής" με τη δική τους. Δημιουργείται έτσι ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, πιο πολυφωνικό, όπου η τεχνολογία δεν αντικαθιστά τον άνθρωπο, αλλά ενισχύει τις δυνατότητές του. Ωστόσο, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν κριτικά τα εργαλεία ΤΝ. Η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού, η καλλιέργεια δεοντολογικής συνείδησης και η ενίσχυση των παιδαγωγικών τους ικανοτήτων είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια ασφαλή και αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική τάξη δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του ως συντονιστή, καθοδηγητή και ερμηνευτή των νέων εργαλείων μάθησης. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θέτει τα όρια, επιλέγει το κατάλληλο εργαλείο για κάθε μαθησιακή ανάγκη και διασφαλίζει ότι η χρήση της ΤΝ προάγει τη δημιουργία, τη σκέψη και την ηθική κρίση. Ο εκπαιδευτικός στην εποχή της ΤΝ χρειάζεται να κατέχει όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά κυρίως την ικανότητα να μετατρέπει τη χρήση της ΤΝ σε μαθησιακή ευκαιρία, να αναγνωρίζει τις παγίδες της μηχανικής αναπαραγωγής και να διαμορφώνει περιβάλλοντα που ενισχύουν τον αναστοχασμό. Είναι αυτός που γεφυρώνει την τεχνολογία με τον άνθρωπο, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι χώρες όπως η Φινλανδία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς ενσωματώνουν σταδιακά την ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω ειδικών πιλοτικών προγραμμάτων. Κοινό στοιχείο είναι η σύνδεση της ΤΝ με δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η ψηφιακή υπευθυνότητα. Είναι σημαντικό η Ελλάδα να διαμορφώσει ένα συνεκτικό πλαίσιο πολιτικής για την ΤΝ στην εκπαίδευση, που να περιλαμβάνει:

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με έμφαση στην παιδαγωγική χρήση ΤΝ.
- Ανάπτυξη εγκεκριμένων, ασφαλών ψηφιακών εργαλείων.
- Συστηματική αξιολόγηση των εφαρμογών ΤΝ με βάση παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά κριτήρια.

Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς ψηφιακό, αλλά ανθρωποκεντρικό. Η ΤΝ μπορεί να είναι χρήσιμο εργαλείο μόνο όταν ενσωματώνεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που δίνει προτεραιότητα στον διάλογο, την κατανόηση και τη φροντίδα για κάθε μαθητή.

Η τεχνητή νοημοσύνη, ως εργαλείο που εξελίσσεται διαρκώς, φέρνει μαζί της προκλήσεις αλλά και απεριόριστες δυνατότητες για την εκπαίδευση. Η παρούσα διδακτική πρόταση κατέδειξε ότι η χρήση ΤΝ μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές, να ενισχύσει τη δημιουργική και αναστοχαστική γραφή και να επαναπροσδιορίσει τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η επιτυχία της εξαρτάται από τον τρόπο ενσωμάτωσής της: με σεβασμό στις παιδαγωγικές αρχές, με κριτική προσέγγιση και με στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Το σχολείο του αύριο οφείλει να αγκαλιάσει την καινοτομία χωρίς να χάσει τον ανθρώπινο πυρήνα του. Η ΤΝ δεν είναι πανάκεια, αλλά μπορεί να γίνει πολύτιμος σύμμαχος, εφόσον χρησιμοποιείται με παιδαγωγική φροντίδα και οραματισμό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ντάγιου, Ι. (2021). Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση: προοπτικές και προκλήσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 64, 33–49.

Παπαδάκης, Σ. (2023). Τεχνητή νοημοσύνη και εκπαίδευση: Τάσεις, δυνατότητες και προκλήσεις. Στο Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Κέδρος

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Ε' Δημοτικού. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.

European Commission. (2022). Proposal for a Regulation on Artificial Intelligence. https://digital-strategy.ec.europa.eu/

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Heffernan, N., & Heffernan, C. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 24(4), 470–497. https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

UNESCO. (2021). Guidance for generative AI in education a nd research. https://unesdoc.unesco.org/

Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. The Journal of Educational Research, 95(6), 359-364.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΣΕΒΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:«Η ΟΜΟΡΦΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ»

Κωστούλα Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Med, MSc στις Επιστήμες της αγωγής
Κωστούλα Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Med, MSc στις Επιστήμες της αγωγής

Περίληψη

Θεμελιώδης στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Για αυτόν τον λόγο, σχεδιάστηκε το διδακτικό σενάριο με τίτλο «Η ομορφιά της διαφορετικότητας», μέσω του οποίου επιδιώκεται η καλλιέργεια των αξιών του σεβασμού, της ισότητας και της αλληλεγγύης. Ειδικότερα, το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και αποτελείται από έξι μαθήματα, στα οποία -μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, συζητήσεων, αναλύσεων παραδειγμάτων από την καθημερινότητα και χρήσης ψηφιακών εργαλείων - αναμένεται οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις πολιτισμικές, κοινωνικές και ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν εργαλεία όπως το «συννεφόλεξο» και συνεργάζονται σε δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο την εξέταση των συνεπειών της διάκρισης και του ρατσισμού. Οι μαθητές/τριες, τέλος, καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και την προώθηση της αποδοχής και του σεβασμού στην κοινωνία και το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, σεβασμός, βιωματικές δραστηριότητες

1. Εισαγωγή

Η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας που προάγει την αποδοχή και την ισότητα μεταξύ των πολιτών της. Μέσω του σεναρίου αυτού, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν με σεβασμό τις διαφορές των ανθρώπων. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα και αλληλεγγύη. Μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, συζητήσεων και αναλύσεων παραδειγμάτων από την καθημερινότητα, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την κριτική τους σκέψη, καθώς και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ώστε να είναι έτοιμοι να ζήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό περιβάλλον.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/ τριες να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την αξία του σεβασμού στη διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις πολιτισμικές, κοινωνικές και ατομικές διαφορές.

Τα προσδοκώμενα, ακόμα, μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα εξής: Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που τους συνδέουν με τους άλλους καθώς και τα στοιχεία που τους καθιστούν ξεχωριστούς.
- Να εξετάζουν πώς αισθάνεται κάποιος, όταν βιώνει διάκριση.
- Να δείχνουν σεβασμό στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο/η καθένας/μία τον κόσμο καθώς και τις προσωπικές του προτιμήσεις και επιλογές.
- Να αναγνωρίζουν τα οφέλη της διαφορετικότητας τόσο για την ατομική τους ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη της κοινωνίας.

- Να αναλύουν τις αιτίες και τις συνέπειες του ρατσισμού.
- Να αναγνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούνται από κάθε είδους αποκλεισμό ή διάκριση.
- Να αναγνωρίζουν τις μορφές της διαφορετικότητας.
- Να αξιολογούν μορφές ρατσισμού στον λόγο και τη συμπεριφορά των ατόμων.
- Να συνεργάζονται με συμμαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα σε ομαδικές δραστηριότητες, δείχνοντας κατανόηση και σεβασμό στις διαφορές.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών/τριών θα γίνει τόσο κατά ομάδες όσο και ατομικά. Αξιοποιούνται, τέλος, η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, ο «ρόλος στον τοίχο», η «καυτή καρέκλα» και ο κύκλος συζήτησης.

2. Κυρίως μέρος

Η αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας είναι η ακόλουθη:

1η διδακτική ώρα

Στην πρώτη διδακτική ώρα γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικότητας και δίνεται έμφαση στις διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα ως προς τις ικανότητες και τα ταλέντα τους. Η διδασκαλία ξεκινά με τη φάση της αφόρμησης (10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Ρωτά τους/τις μαθητές/τριες: «Τι σας έρχεται στο μυαλό σας, όταν ακούτε τη λέξη «διαφορετικότητα»;» και τους καλεί να εκφράσουν τη σκέψη τους με λέξεις ή φράσεις. Στον πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών εξακτινισμένες γύρω από τη λέξη «διαφορετικότητα», χωρίς να ασκείται κριτική στις απαντήσεις τους. Αναμένεται οι μαθητές/τριες να αναφέρουν τις μορφές της διαφορετικότητας, τις θετικές πλευρές της, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα άτομα λόγω της διαφορετικότητάς τους καθώς και τρόπους προώθησης του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, καλεί τους/τις μαθητές/τριες να ομαδοποιήσουν τις λέξεις/φράσεις με κριτήρια, όπως οι μορφές της διαφορετικότητας, οι θετικές πλευρές κ.ά. Έπειτα, καλεί τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: «Πώς νιώθετε, όταν συναντάτε άτομα που είναι διαφορετικά από εσάς;», «Πώς η διαφορετικότητα μπορεί να βοηθήσει την ομάδα ή την τάξη μας να γίνει καλύτερη;», «Πώς μπορείτε να βοηθήσετε έναν φίλο ή έναν συμμαθητή σας που μπορεί να αισθάνεται διαφορετικός ή αποκλεισμένος;» . Στόχος των παραπάνω διδακτικών ενεργειών είναι η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών/τριών, η ενεργοποίηση και αξιοποίηση των γνώσεων των σχετικών με το θέμα της διαφορετικότητας και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους (Κασσωτάκης & Φλουρής,2005).

Ακολουθεί η ανακοίνωση του διδακτικού στόχου στους/στις μαθητές/τριες και του τρόπου που θα εργαστούν (2 λεπτά). Δίνεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας (βλ.Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 1). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά κατά ζεύγη (5 λεπτά). Συζητούν με τον/την διπλανό/ή τους τα ταλέντα τους και τα καταγράφουν. Στη συνέχεια, επιλέγουν ένα ταλέντο/ικανότητα και το μοιράζονται στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση στην οποία τίθενται οι παρακάτω ερωτήσεις (5 λεπτά): «Πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα ταλέντα που διαθέτουμε;», «Πώς θα ήταν ο κόσμος αν όλοι οι άνθρωποι είχαν τις ίδιες ακριβώς ικανότητες;» (Ανδρέου, Λαμπριανού, Ελευθερίου, Κωνσταντίνου, Αδάμου, Χατζησάββα & Χαρίτου,2016).

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός κολλάει στον πίνακα ένα χαρτί κανσόν με την εικόνα ενός δέντρου του οποίου οι ρίζες φαίνονται βαθιά ριζωμένες στο έδαφος. Καλεί τους/τις μαθητές/τριες να το παρατηρήσουν και να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις: «Ποιο στοιχείο δίνει δύναμη στο δέντρο; Τι μπορούμε να καταλάβουμε από τη μορφή του δέντρου;». Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι οι ρίζες αντιπροσωπεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που στηρίζουν τον κορμό, δηλαδή την τάξη, και ότι τα κλαδιά συμβολίζουν τις ικανότητές τους που αναπτύσσονται και κάνουν καρπούς. Τονίζεται το εξής: «Όπως κάθε ρίζα είναι σημαντική για τη σταθερότητα του δέντρου και για την ανάπτυξη των κλαδιών του, έτσι, και μια ομάδα είναι ισχυρότερη από ένα άτομο μόνο του. Κάθε μέλος έχει τη

δική του δύναμη και όταν οι δυνάμεις ενώνονται, αυτές ενισχύονται. Όλοι χρειαζόμαστε την υποστήριξη του άλλου και το κάθε άτομο στην ομάδα με τα ιδιαίτερα ταλέντα του είναι πολύτιμο και σημαντικό» (Ανδρέου κ.ά. 2016). Το μάθημα ολοκληρώνεται με τους μαθητές/τριες να κόβουν τα φύλλα από το φύλλο εργασίας τους, να τα ζωγραφίζουν, να τα κολλούν στο δέντρο και να γράφουν το όνομά τους στις ρίζες του. Έτσι, δημιουργούν το δέντρο των ικανοτήτων της ομάδας τους (15 λεπτά).

2η διδακτική ώρα

Στη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας ως προς την αναπηρία. Το μάθημα αρχίζει με τη φάση της αφόρμησης (10-12 λεπτά) κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα εικόνες με άτομα με αναπηρία και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να τις παρατηρήσουν, να τις περιγράψουν, να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν και να εντοπίσουν το κοινό χαρακτηριστικό που συνδέει τα άτομα που απεικονίζονται στις εικόνες. Ο/Η εκπαιδευτικός, επίσης, ρωτά τους/τις μαθητές/τριες: «Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα άτομα με αναπηρία και πώς μπορούμε εμείς να τους βοηθήσουμε να αισθάνονται αποδεκτοί;» .

Αφού κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και δημιουργηθεί ένα κλίμα δεκτικότητας, ανακοινώνεται στους/στις μαθητές/τριες ο διδακτικός στόχος και ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν (2 λεπτά). Δίνεται το φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 2) και οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται ανά ζεύγη μια ιστορία από τη σχολική καθημερινότητα. Μελετούν την ιστορία του Πέτρου, ενός μαθητή που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, απαντούν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας και ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, εφαρμόζεται η διδακτική τεχνική «ρόλος στον τοίχο» κατά την οποία η φιγούρα του Πέτρου, του ήρωα της ιστορίας, σχεδιάζεται σε ένα χαρτί κανσόν το οποίο τοποθετείται στον πίνακα. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή/τρια δύο αυτοκόλλητα χαρτάκια σημειώσεων διαφορετικού χρώματος. Στο ένα χαρτί γράφουν τα συναισθήματα του Πέτρου και στο άλλο χαρτί τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των συμμαθητών/τριών του. Έπειτα, κολλούν τα χαρτάκια στη φιγούρα, ανακοινώνοντας τις απαντήσεις τους. Στο εσωτερικό μέρος της φιγούρας καταγράφονται τα συναισθήματα του ήρωα ενώ στο εξωτερικό μέρος αποτυπώνονται οι σκέψεις και οι αντιδράσεις των συμμαθητών/τριών του. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συγκρίνουν όσα έχουν καταγραφεί στο εσωτερικό και στο εξωτερικό μέρος της φιγούρας και να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: «Διαφέρουν τα συναισθήματα του ήρωα από τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των συμμαθητών/τριών του; Τι είναι αυτό που καθιστά τον Πέτρο ιδιαίτερο; Ποιες ενέργειες μπορούν να κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά, για να τον στηρίξουν;». Οι μαθητές/τριες απαντούν και ακολουθεί συζήτηση (20 λεπτά).

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας «συννεφόλεξου».Οι μαθητές/τριες γράφουν τρεις λέξεις, οι οποίες συνδέονται με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Το «συννεφόλεξο» προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα και ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση (10 λεπτά).

3η διδακτική ώρα

Το μάθημα ξεκινά με μια δραστηριότητα η οποία έχει ως στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και τη γνωσιολογική τους προετοιμασία. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να κλείσουν τα μάτια τους για 1-2 λεπτά και να σκεφτούν έναν άνθρωπο που γνωρίζουν καλά (π.χ. έναν φίλο). Έπειτα, τους καλεί να γράψουν σ' ένα χαρτί 4-5 χαρακτηριστικά αυτής της προσωπικότητας, για να περιγράψουν την εξωτερική εμφάνιση αυτού του ανθρώπου. Αμέσως μετά, τους ζητά να ανακατέψουν τα χαρτιά και να τα διαβάσουν. Οι μαθητές/τριες συζητούν στην ολομέλεια την ποικιλία των χαρακτηριστικών που παρατηρούν στις περιγραφές αυτών των ανθρώπων και κατά τη διάρκεια της συζήτησης τίθενται ερωτήσεις, όπως: «Τι θα συνέβαινε αν όλοι οι άνθρωποι έμοιαζαν μεταξύ τους; Πιστεύετε ότι η κοινωνία μας αποδέχεται πραγματικά τις διαφορές στην εμφάνιση; Ποιες είναι οι συνέπειες του να μην αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα στην εμφάνιση, τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία γενικότερα;»(10 λεπτά).Οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, οι

εξωτερικές διαφορές είναι κάτι φυσικό και όμορφο και συνειδητοποιούν ότι η εμφάνιση δεν καθορίζει την αξία ή την προσωπικότητα κάποιου.

Στη συνέχεια, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα το βίντεο με τίτλο «For the birds» της εταιρείας κινουμένων σχεδίων Pixar (Pixar,2012). Μετά την πρώτη προβολή του βίντεο τίθενται ερωτήσεις, όπως: «Πώς σας φάνηκε; Περιγράψτε αυτό που είδατε στο βίντεο.». Ακολουθεί δεύτερη προβολή του βίντεο και δίνεται φύλλο εργασίας στους/στις μαθητές/τριες το οποίο επεξεργάζονται ανά ζεύγη (βλ. Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 3)(10 λεπτά). Έπεται η παρουσίαση των απαντήσεών τους στην ολομέλεια της τάξης (10 λεπτά) καθώς και συζήτηση στην οποία τίθενται ερωτήσεις με στόχο τον προβληματισμό των μαθητών/τριών στο θέμα της διαφορετικότητας ως προς την εμφάνιση, όπως: «Συγκρίνετε το μήνυμα του βίντεο με καταστάσεις στη ζωή σας ή στην καθημερινότητα. Πότε έχετε δει παρόμοιες συμπεριφορές; Ποιες ενέργειες μπορούμε να κάνουμε στην καθημερινότητά μας, για να προωθήσουμε τον σεβασμό προς τις διαφορές στην εμφάνιση;» (10 λεπτά).

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης «Πες μου 3».Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες είτε να αναφέρουν τρεις λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να δεχόμαστε τους άλλους χωρίς να τους κρίνουμε από την εμφάνισή τους, είτε τρεις τρόπους με τους οποίους μπορούμε να προωθήσουμε τον σεβασμό προς τις διαφορές στην εμφάνιση (5 λεπτά).

<u>4η -5η διδακτική ώρα</u>

Με τις ακόλουθες διδακτικές ενέργειες επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αντιδρούν κατάλληλα απέναντι στον ρατσισμό, προωθώντας τις αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η διδασκαλία ξεκινά με τη φάση της αφόρμησης (10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, ρωτώντας τους/τις μαθητές/τριες:«Τι σας έρχεται αυθόρμητα στον νου όταν ακούτε τη λέξη ρατσισμός;» και τους ζητά να εκφράσουν τις σκέψεις τους με λέξεις ή φράσεις. Στον πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών εξακτινωμένες γύρω από τη λέξη «ρατσισμός». Αναμένεται από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν τις μορφές, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του ρατσισμού. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να ομαδοποιήσουν τις απαντήσεις τους με κριτήρια τις μορφές, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του ρατσισμού. Ακολουθεί η ανακοίνωση του διδακτικού στόχου στους/στις μαθητές/τριες και του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούν (2 λεπτά).

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους/στις μαθητές/τριες ότι θα δουν ένα βίντεο στον διαδραστικό πίνακα με τίτλο: «Put the racism in the right place» και τους εξηγεί ότι πρόκειται για ένα διαφημιστικό της Portuguese Commission για την 50η επέτειο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Kostas Moschos,2013).Πριν την προβολή του βίντεο τους ρωτά: «Τι περιμένετε να δείτε σ' ένα βίντεο με αυτόν τον τίτλο;». Οι μαθητές/τριες καλούνται να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών, ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για το βίντεο και βελτιώνεται η κατανόησή τους κατά τη διάρκεια της προβολής (5 λεπτά).

Δίνεται, έπειτα, το φύλλο εργασίας στους/στις μαθητές/τριες και εργάζονται σε ομάδα των τεσσάρων ατόμων (βλ.Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 4). Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται και απαντούν στις ερωτήσεις. Στη συνέχεια, ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και γίνεται συζήτηση (15 λεπτά).

Το μάθημα συνεχίζεται με τη δραστηριότητα της «καυτής καρέκλας»: «Ας υποθέσουμε ότι ο άνδρας που πρωταγωνιστεί στο βίντεο βρίσκεται μπροστά σας. Τι θα τον ρωτούσατε;». Ο/Η εκπαιδευτικός τοποθετεί μια καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας και καλεί έναν/μία μαθητή/τρια να υποδυθεί τον άνδρα και να καθίσει στην καρέκλα. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων μελών. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να υποβάλλουν στον άνδρα (3 λεπτά). Έπειτα, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας θέτει τα ερωτήματα στον «πρωταγωνιστή του βίντεο», ο οποίος απαντά σε πρώτο πρόσωπο σύμφωνα με τις πράξεις και τις σκέψεις του ρόλου του. Πιθανά ερωτήματα: «Ποιες ήταν οι σκέψεις σου, όταν συνέβη το περιστατικό; Τι αισθάνθηκες; Έλαβες την υποστήριξη που ήθελες εκείνη τη

στιγμή; Πώς αντιδράς συνήθως, όταν αντιμετωπίζεις τέτοιες καταστάσεις; Ποιες ενέργειες πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση του ρατσισμού;»(10 λεπτά). Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να μπουν στη θέση του ατόμου που βιώνει τον ρατσισμό και τη διάκριση και να εξετάσουν πώς αισθάνεται.

Την επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν podcast με τον τίτλο «Ρατσισμός», στο οποίο γίνεται λόγος για τον ρατσισμό και για τις μορφές του (Παναγιωτίδη, Οικονομίδου, Παπαδημητρίου & Μαρινοπούλου, 2019)(14 λεπτά).Δίνεται φύλλο εργασίας και οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά (βλ.Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 5).Στη συνέχεια, ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους (15 λεπτά).

Ακολουθεί κύκλος συζήτησης (15 λεπτά). Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός θυμίζει στους/στις μαθητές/τριες τους κανόνες, τους οποίους προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές/τριες κάθονται σε κύκλο, ώστε να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους, γεγονός που ενισχύει την επικοινωνία και τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού κλίματος. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει στην αρχή της συζήτησης μια ερώτηση με στόχο να προκαλέσει τη σκέψη των μαθητών/τριών και να ανοίξει τον δρόμο για μια έντονη συζήτηση σχετικά με τον ρατσισμό: «Θα ήθελα να σκεφτούμε πως θα νιώθαμε αν κάποιος μας έκρινε άδικα, χωρίς να μας γνωρίζει ή αν μας απομόνωνε λόγω της καταγωγής μας ή άλλων χαρακτηριστικών μας; Πώς θα μπορούσαμε εμείς να βοηθήσουμε να σταματήσει κάτι τέτοιο;». Ακόμα, για να διευκολύνει τη διεξαγωγή της συζήτησης, θέτει στους/στις μαθητές/τριες τις παρακάτω ερωτήσεις: «Τι σημαίνει ρατσισμός για σένα; Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές ρατσισμού που παρατηρείς γύρω σου; Πώς μπορούμε να αντιδράσουμε όταν κάποιος εκφράζει ρατσιστικές απόψεις;». Το μάθημα ολοκληρώνεται με μια σύντομη ανακεφαλαίωση από τον/την εκπαιδευτικό.

<u>6η διδακτική ώρα</u>

Στην τελευταία διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν και να εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο την αντίληψή τους για τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας την ομορφιά που κρύβεται σε αυτήν. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες αποτελούν πλούτο και να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού, αποδοχής και ενσυναίσθησης προς τους άλλους στην καθημερινή τους ζωή.

Η διδασκαλία ξεκινά με τη φάση της αφόρμησης (10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες ένα ποτήρι που είναι μισογεμισμένο και τους ρωτά: «Πώς βλέπετε το ποτήρι; Είναι μισογεμάτο ή μισοάδειο;». Έπειτα, για να προάγει τη συζήτηση σχετικά με το θέμα των διαφορών στις αντιλήψεις, θέτει τα παρακάτω ερωτήματα: «Γιατί κάποιοι από εσάς είδατε το ποτήρι μισοάδειο και κάποιοι μισογεμάτο; Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν αυτήν την άποψη;», «Πιστεύετε ότι βλέπουμε όλοι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο; Γιατί ή γιατί όχι;». Γίνεται σύντομη συζήτηση και καταγράφονται λέξεις-κλειδιά στον πίνακα (π.χ. διαφορετική εμπειρία, αξίες, ηλικία, πεποιθήσεις κ.ά.). Ακολουθεί ανακοίνωση του διδακτικού στόχου στους/στις μαθητές/τριες (2 λεπτά).

Δίνεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας (βλ.Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 6). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ανά δύο. Στην αρχή προβάλλεται το βίντεο «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας», στο οποίο ο ήρωας φοράει τα συγκεκριμένα γυαλιά και βλέπει τον κόσμο γύρω του με έναν νέο, διαφορετικό τρόπο (Bodossaki Foundation,2014). Οι μαθητές/τριες απαντούν τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας και στη συνέχεια ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια (15 λεπτά).

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός, για να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν τη σημασία των διαφορών στις αντιλήψεις, θέτει τις εξής ερωτήσεις: «Εμείς ποια γυαλιά φοράμε; Αν φοράμε γυαλιά που μας κάνουν να βλέπουμε τις διαφορές ως κάτι αρνητικό πώς επηρεάζει αυτό τη συμπεριφορά μας απέναντι στους άλλους;», «Αν φοράμε γυαλιά που μας βοηθούν να δούμε την ομορφιά της διαφορετικότητας, πώς αλλάζει αυτό την αντίληψή μας για τους άλλους;», «Ποιες ενέργειες μπορούμε να κάνουμε στην καθημερινότητά μας, για να δείχνουμε σεβασμό στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εμάς;» .

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται, ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν ένα

ζευγάρι γυαλιά. Στην κάθε πλευρά των γυαλιών καλούνται να γράψουν μια λέξη που για εκείνους/εκείνες αντιπροσωπεύει τη διαφορετικότητα και στη συνέχεια τα κολλούν σε χαρτί κανσόν στον τοίχο της τάξης τους.

Αφού ολοκληρωθεί το διδακτικό σενάριο, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τον «τοίχο σεβασμού» του σχολείου τους. Οι μαθητές/τριες τοποθετούν σε τοίχο του σχολείου τους χαρτί, όπου γράφουν μηνύματα σεβασμού και αποδοχής προς όλους/όλες. Εκφράζουν την αξία του σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσω συνθημάτων, στίχων, τραγουδιών, ποιημάτων, εικόνων, σκίτσων, φωτογραφιών καθώς και μέσω ηχητικών μηνυμάτων και οπτικοακουστικού υλικού (video), στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση μέσω σάρωσης κωδικού QR.

5. Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο προάγει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αξία της διαφορετικότητας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις θετικές πλευρές της και να υιοθετήσουν μια στάση σεβασμού και αποδοχής. Μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης και καλούνται να συνεργαστούν με άλλους σε ένα πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον. Συνολικά, το σενάριο ενισχύει την κοινωνική ευαισθητοποίηση και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας που σέβεται και αποδέχεται τις διαφορές, προωθώντας μια κουλτούρα αλληλοσεβασμού. Προσφέρει στους μαθητές/τριες τα εργαλεία για να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα και τις κοινωνικές ανισότητες με ανοιχτό μυαλό και υπευθυνότητα, καθιστώντας τους πιο ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ., & Χαρίτου, Χ. (2016). *Επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο.*Λευκωσία:Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης

Bodossaki Foundation. (2014). *Τα γυαλιά της διαφορετικότητας Μέρος 1.* [Βίντεο]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IaW8e9uNDsM

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία.Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμ.Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παναγιωτίδη, Ν., Οικονομίδου, Φ., Παπαδημητρίου, Α. & Μαρινοπούλου, Κ. (2019). Ρατσισμός. *European school radio*. Ανακτήθηκε από http://europeanschoolradio.eu/el/archives/podcasts/4651

Ξενόγλωσση

Kostas Moschos. (2013, Ιούλιος 17). *Put racism in the right place*. [Βίντεο]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SOD8h2cEUIg

Pixar.(2012, Αύγουστος 31).*For the birds.*[Βίντεο]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Α. Συζήτησε με τον/τη διπλανό/ή σου για τα ταλέντα σου.

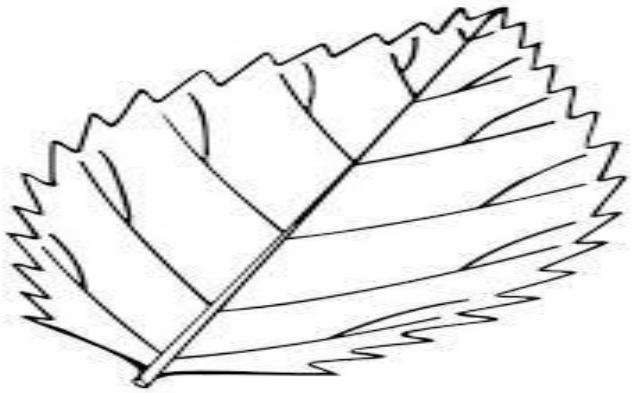
Φράσεις που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε:

✓ *Το δικό μου ταλέντο είναι …*

✓ *Όταν ασχολούμαι με αυτό νιώθω ….*

Β. **Γράψε** στο φύλλο που ακολουθεί **τις ικανότητες/ταλέντα** που έχεις.

Το φύλλο των ικανοτήτων μου



Φύλλο Εργασίας 2

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Α. Διαβάστε την παρακάτω ιστορία και **απαντήστε** στις ερωτήσεις.

Τι συμβαίνει με τον Πέτρο;

Ο Πέτρος είναι ένας έφηβος που του αρέσει πολύ να παρατηρεί τα πάντα γύρω του, από τα πουλιά στον ουρανό μέχρι τις πιο μικρές λεπτομέρειες των αντικειμένων. Ο Πέτρος αγαπά τις επαναλήψεις και τα σταθερά μοτίβα. Όταν παίζει, προτιμά να παίζει με τα ίδια παιχνίδια ξανά και ξανά, απολαμβάνοντας τη ρουτίνα και τη σιγουριά που του προσφέρουν. Στο σχολείο, όμως, όταν οι άλλοι μαθητές μιλούν και γελούν, ο Πέτρος νιώθει συχνά απομονωμένος, γιατί δεν καταλαβαίνει πάντα τις αστείες ιστορίες των άλλων παιδιών και δεν μπορεί να συμμετέχει στη συζήτηση. Ωστόσο, έχει τον δικό του τρόπο να επικοινωνεί. Μερικές φορές εκφράζει τις σκέψεις του με τα χέρια ή δείχνει πράγματα που τον εντυπωσιάζουν, αλλά οι άλλοι συχνά δεν καταλαβαίνουν, γελούν μαζί του ή χάνουν την υπομονή τους και τον κοροϊδεύουν και αυτό τον κάνει να νιώθει απογοητευμένος. Όταν κάποιος προσπαθεί να του μιλήσει, μπορεί να αποσυρθεί ή να κοιτάξει αλλού, γιατί οι πολλές και διαφορετικές φωνές τον μπερδεύουν και τον τρομάζουν. Ο Πέτρος νιώθει πως δεν μπορεί να βρει τη θέση του ανάμεσά στους άλλους και αυτό τον κάνει να προτιμά τη σιωπή ή την απομόνωση.

Β. Ερωτήσεις

1. Τι **σκέφτονται** τα υπόλοιπα παιδιά για τον Πέτρο και ποιες είναι οι **αντιδράσεις** τους;

……
……

2. Πώς νομίζετε ότι **νιώθει** ο Πέτρος στο σχολείο;
……
……..

Φύλλο Εργασίας 3

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Οδηγίες :
Δείτε το βίντεο «**For the Birds**» της Pixar και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ερωτήσεις:

1.Να κυκλώσετε τη σωστή απάντηση.

α. Ποιοι είναι οι κύριοι χαρακτήρες του βίντεο:

1. τα μικρά πουλιά

2. το μεγάλο πουλί

3. ο σκύλος

4. το λαγουδάκι

β. Πώς νιώθουν τα μικρά πουλιά στην αρχή του βίντεο, πριν το μεγάλο πουλί προσγειωθεί κοντά τους;

1. χαρά
2. φόβο
3. ενόχληση
4. άγχος

γ. Πώς αντιδρούν τα μικρά πουλιά, όταν το μεγάλο πουλί προσγειώνεται κοντά τους;
1.χαίρονται
2. θυμώνουν
3. γίνονται αλαζονικά και το κοροϊδεύουν
4.νιώθουν ανησυχία και απομακρύνονται

δ. Πώς νιώθουν τα μικρά πουλιά στο τέλος του βίντεο;
1. χαρά
2. ντροπή και απογοήτευση
3. θυμό
4. ζήλεια

2.**Για ποιον λόγο** τα μικρά πουλιά αντιδρούν μ' αυτόν τον τρόπο απέναντι στο μεγάλο πουλί στην αρχή του βίντεο;
……
3.Τι συμβαίνει στο τέλος του βίντεο;
……

4. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το κύριο **μήνυμα** που θέλει να περάσει το βίντεο;
……

Φύλλο Εργασίας 4

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Ερωτήσεις:

1. Να περιγράψετε τη σκηνή που είδατε στο βίντεο.

……

2. Τι ζητά η κυρία; **Πώς κρίνετε** το αίτημά της;

……

3. Ποια **απόφαση** παίρνει ο πιλότος; **Πώς κρίνετε** την απόφασή του;

……

4. Αν ήσουν στη θέση του πιλότου, ποια **απόφαση** θα έπαιρνες; **Γιατί;**

……

5.α. Τι **μήνυμα** προσπαθεί να περάσει το βίντεο για τον ρατσισμό και τη συμπεριφορά μας προς τους άλλους;

β. Πώς μπορούμε **να εφαρμόσουμε** αυτό το μήνυμα στην καθημερινή μας ζωή;

……

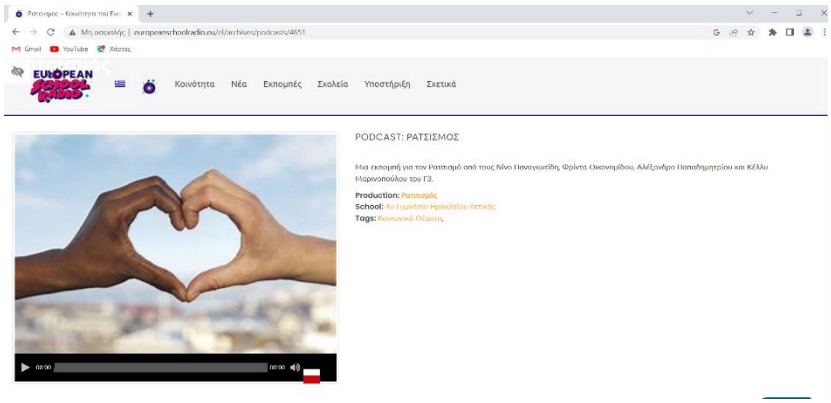
……

Φύλλο Εργασίας 5

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Θα ακούσετε ένα podcast που είναι αναρτημένο στο European school radio. Πριν το ακούσετε απαντήστε στις ερωτήσεις 1-6

http://europeanschoolradio.eu/el/archives/podcasts/4651



Ερωτήσεις

1. Τι γνωρίζετε για το European school radio;

……

……

2. Ποιοι είναι οι **δημιουργοί** του podcast;

……

……

3. Ποιοι είναι οι **πιθανοί ακροατές** του podcast;

……

……

4. Ποιος είναι ο **τίτλος** της ραδιοφωνικής εκπομπής;

……

5. Τι απεικονίζει η **εικόνα** ; Πιστεύετε ότι συνδέεται αποτελεσματικά με τον τίτλο του podcast; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με στοιχεία από την εικόνα.

……
……

6. Βασιζόμενοι στον τίτλο και στην εικόνα να υποθέσετε το περιεχόμενο του podcast.

……

ΟΔΗΓΙΕΣ

1.Διαβάστε τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

2.Ακούστε με προσοχή το podcast:http://europeanschoolradio.eu/el/archives/podcasts/4651

3.Κατά τη διάρκεια της ακρόασης κρατήστε σημειώσεις.

7. α. **Ποιο** είναι το **θέμα** του podcast;

β.Τελικά **επιβεβαιώνονται** ή **διαψεύδονται** οι αρχικές σας υποθέσεις σχετικά με το θέμα του κειμένου;

……
……

8. **Ποιες** είναι οι τέσσερις **μορφές** ρατσισμού;

1

2

3

4

9. Να γράψετε **σωστό** ή **λάθος** στο τέλος κάθε πρότασης.

	Σ	**Λ**
α. Ο ρατσισμός είναι η αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίσοι μεταξύ τους.		
β. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης η πλειονότητα των αγοριών απάντησε ότι θα τους ενοχλούσε αν μια γυναίκα είχε μια θέση ανώτερη στον χώρο εργασίας.		

γ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών δε θα δώριζε ένα προσωπικό του αντικείμενο σ' ένα άτομο που είναι φορέας του AIDS.		
δ. Η πιο συνηθισμένη μορφή ρατσισμού είναι ο κοινωνικός.		

10. Στη ραδιοφωνική εκπομπή ακούγεται η εξής άποψη: "*Κατά κανόνα ρατσιστές γίνονται άτομα τα οποία νιώθουν φόβο μέσα τους και παλεύουν να προστατέψουν τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα από αυτή τη συμπεριφορά. Μην τους μισείς. Συγχώρεσέ τους, γιατί το μίσος γεννά επιθετικότητα και αυτόματα γίνεσαι ίδιος. Μη σε φοβίζει το διαφορετικό. Αν είμαστε όλοι ίδιοι, τι νόημα θα είχε η ζωή;*". **Συμφωνείς** με την παραπάνω άποψη; **Αιτιολόγησε** την απάντησή σου.

……
……
……

Φύλλο Εργασίας 6

Μέλη της ομάδας:
Ημερομηνία:

Οδηγίες :
Δείτε το βίντεο «**Τα γυαλιά της διαφορετικότητας**» και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ερωτήσεις

1. Ποιο **πρόβλημα** έχει ο Γιάννης στην αρχή του βίντεο;

……
……

2. **Πώς** αντιμετώπισε το πρόβλημά του;

……
……

3. Με ποιον τρόπο τα «γυαλιά της διαφορετικότητας» βοήθησαν τον ήρωά μας;

……
……

4. Τι **συμβολίζουν** τα «γυαλιά της διαφορετικότητας» ;

……

……

Η ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΑΙΧΜΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ.

Παπαϊωάννου Μιχάλης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο σχετίζεται με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να περιηγηθούν ψηφιακά με χρήση εικονικού κόσμου σε εγκαταστάσεις που αξιοποιούν φυσικές πηγές και τις μετατρέπουν σε ηλεκτρικό ρεύμα. Είναι ένα σενάριο αυτομάθησης, καθώς αξιοποιούν διαδραστικά το περιεχόμενο του εικονικού κόσμου, παρακολουθούν εκπαιδευτικό βίντεο, αξιολογούνται με quiz πολλαπλών επιλογών τόσο κατά τη διάρκεια της περιήγησης, όσο και με επιπλέον quiz στο τέλος της περιήγησης, όπου έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν για όσα έμαθαν σχετικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Σε κάθε στάδιο υπάρχει ανατροφοδότηση τόσο στα quiz, όσο και στην διαδραστική περιήγηση από ψηφιακούς χαρακτήρες (avatar) εντός του εικονικού κόσμου. Είναι ένα εκπαιδευτικό σενάριο που μπορεί να υλοποιηθεί ατομικά και ομαδοσυνεργατικά, με εξ ολοκλήρου δια ζώσης διδασκαλία, αλλά και με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Παράλληλα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η διδακτική πρόταση είναι δομημένη με τρόπο ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί επιπλέον από μαθητές με ήπιες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, όπως και με άλλες σχετικές ιδιαιτερότητες.

Λέξεις κλειδιά: εικονικός κόσμος, προσομοίωση, εποικοδομητισμός, κονστρουκτιβισμός, ενέργεια

1. Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν περιβάλλοντα όπου οικοδομείται η γνώση, δεν παρέχεται απαραίτητα έτοιμη, παρέχουν εργαλεία και δημιουργούν καταστάσεις που υποκινούν τα παιδιά να κάνουν χρήση των δικών τους γνωστικών ικανοτήτων (Jonassen, Carr & Yueh, 1998). Προσφέρουν ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης, ιδιαίτερα για δύσκολα προσεγγίσιμα και επικίνδυνα φαινόμενα προσομοίωσης, χρήσης υλικών και πειραματισμού. Αυτές οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά τις κάνουν να ξεχωρίζουν από τα άλλα μέσα διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Πιο συγκεκριμένα η δυνατότητα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για την προσομοίωση πραγματικών ή εικονικών κόσμων, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα δημιουργίας πολλαπλών αναπαραστάσεων φαινομένων και διαδικασιών των φυσικών επιστήμων, καθώς και η δυνατότητα γνωστικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους υπολογιστές, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη διεξαγωγή υποθετικών πειραμάτων στην τάξη, υποστηρίζοντας αποφασιστικά τη διδασκαλία και τη μάθηση αυτών των επιστημών. Αντιμετωπίζουν έτσι ένα από τα κλασικά προβλήματα της διδασκαλίας των φυσικών επιστήμων: οι υπολογιστές, αφαιρώντας έως ένα βαθμό τα πρακτικά εμπόδια της πραγματικότητας, επιτρέπουν τη διεξαγωγή εικονικών πειραμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων κάτω από ιδανικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, προσφέρουν τη δυνατότητα οπτικοποίησης και παραμετροποίησης των κόσμων αυτών (πραγματικών ή εικονικών). Η προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων και η μοντελοποίηση εναλλακτικών κόσμων, που αποτελούν σημαντικές δυνατότητες του υπολογιστή, είναι χρήσιμες για τη διδασκαλία εννοιών των φυσικών επιστήμων για τις οποίες ο άνθρωπος δεν έχει άμεση εμπειρία (Ταλάντη, 2021).

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται και αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, απευθύνεται στους μαθητές της Στ τάξης δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής, στην ενότητα «Ενέργεια». Πρόκειται για διδασκαλία που στηρίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση, όπου οι μαθητές γίνονται συνεργοί στην πορεία ανακάλυψης και κατανόησης του νέου γνωστικού αντικειμένου (Bruner, 1997). Γενικότερος σκοπός είναι στο τέλος του μαθήματος οι εκπαιδευόμενοι

να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις έννοιες των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, να μπορούν να τις διακρίνουν και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές τους. Επιπλέον να κατανοούν γιατί στο μέλλον η χρήση τους είναι μονόδρομος για την ανθρωπότητα και πως μπορεί ένα μικρό νησί, με λίγους διαθέσιμους φυσικούς πόρους, να είναι ενεργειακά αυτόνομο, χωρίς να ρυπαίνει το περιβάλλον. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις που χρειάζονται είναι απλές, βασικές δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή και γενικές εισαγωγικές γνώσεις για την ενέργεια, τις οποίες έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Φυσικής στην Ε τάξη δημοτικού σχολείου.

2. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η UNESCO (Unesco, 1994) στο συνέδριο της Σαλαμάνκα αναφέρει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι «ένας συνεχής αγώνας για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών». Σε αυτή την προσέγγιση δεν υπάρχουν τυπικά, ανάπηρα παιδιά, παιδιά - μετανάστες, αλλά μόνο παιδιά και ένα «σχολείο για όλους» που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016).

Τα οφέλη της ευεργετικής επίδρασης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά, αφού αποτελούν εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Λειτουργούν ως πολυτροπικά εργαλεία και συμβάλλουν στην επικοινωνία, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη γνώση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διακίνηση πληροφοριών με ποικίλους τρόπους. Κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, τη διατύπωση σκέψεων και ερωτημάτων και προωθούν την κοινωνική δικτύωση και συνεργασία ενθαρρύνοντας το διάλογο (Γελαστοπουλου & Κουρμπετης, 2014). Μέσω πολλαπλών ψηφιακών προγραμμάτων που είναι κυρίως διαδραστικού χαρακτήρα, επωφελούνται τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και εκείνοι που έχουν εγγενείς αδυναμίες συντονισμού της όρασης, της ακοής κτλ. Η ευχάριστη επανάληψη, η πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό αντικείμενο, η παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς και η προσαρμογή του τεχνολογικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών, συμβάλουν στην εύκολη πρόσβαση στη γνώση, στην πληροφορία και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ως συνέχεια στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Σούλης, 2013). Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορεί να αποτελεί τη μοναδική λύση για τη συμμετοχή τους στη γνώση και την πρόσβαση τους στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Γελαστοπουλου & Κουρμπετης, 2014).

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της συμπερίληψης χωρίζεται σε τρεις τύπους αναφορικά με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης που έχουν οι μαθητές (Παπαδάτος, Πολυχρονοπούλου & Μπαστεα, 2014):

- Φυσική πρόσβαση, όπου τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες έχουν πρόσβαση στη γνώση μέσω ειδικών φορητών συσκευών.
- Γνωστική, με την παροχή πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων (εικόνες, πολυτροπικά κείμενα, βίντεο) στους μαθητές με δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές για την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και την καλλιέργειας διαφόρων δεξιοτήτων.
- Υποστηρικτική, μέσω συγκεκριμένων λογισμικών ή εκπαιδευτικών παιχνιδιών που παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Μαθητές με γνωστικά ελλείμματα επωφελούνται μέσω της αυτονομίας που τους παρέχουν τα συγκεκριμένα λογισμικά, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αυτοαξιολογούν και να διορθώνουν τις τυχόν λανθασμένες ενέργειές τους.

Στόχος της ηλεκτρονικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η υψηλή προσβασιμότητα και η ποιότητα αλληλεπίδρασης κατά τη χρήση ειδικών λογισμικών και ηλεκτρονικών υπηρεσιών απ' όλους τους μαθητές. Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια μεγάλη εξοικείωση με τους υπολογιστές από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναδείξουν τις θετικές όψεις της

τεχνολογίας και των αυτοματισμών που προέρχονται από αυτή και να δημιουργούν εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε να αποκτούν όλοι οι μαθητές τεχνολογικό εγγραμματισμό στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού όπου η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα. Έτσι λοιπόν και η ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγει την συμμετοχή όλων και συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Στυλιαράς & Δήμου, 2015).

3. Πλεονεκτήματα στην αξιοποίηση της τρισδιάστατης τεχνολογίας στην εκπαίδευση

Με την χρήση της τρισδιάστατης τεχνολογίας, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνονται πιο διαδραστικά και παραγωγικά. Ο συνδυασμός της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, δημιουργεί νέες μορφές αυτοματοποιημένων εφαρμογών και δρα ενισχυτικά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και της διδασκαλίας για τους μαθητές σε σενάρια της καθημερινής ζωής (Kesim & Ozarslan, 2012). Οι σημαντικότερες συνεισφορές της τρισδιάστατης τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι η αύξηση του επιπέδου εμπλοκής και η δημιουργία ενός δελεαστικού κλίματος για τους μαθητές (Akçayır, 2016). Γενικότερα, η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Radu, 2014). Μερικά από αυτά είναι τα εξής:

- Οι μαθητές κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Παρουσιάζεται βελτίωση στην απόδοσή τους.
- Το μαθησιακό υλικό βελτιώνεται.
- Τα μαθήματα τα οποία είναι δύσκολο να εφαρμοστούν δέχονται σημαντική βοήθεια.
- Μαθητές και εκπαιδευτικοί βελτιώνουν και μεγαλώνουν τη συνεργασία τους.
- Ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών.

4. Πλεονεκτήματα της τρισδιάστατης τεχνολογίας αιχμής στην ειδική αγωγή & εκπαίδευση

Η τρισδιάστατη τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και στην τόνωση των κινήτρων μάθησης. Η χρήση νέων τεχνολογιών από τους μαθητές και κατ' επέκταση με την τρισδιάστατη τεχνολογία, τους κάνει περισσότερο συμμετοχικούς και τους προσφέρει μεγαλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες μάθησης (Lin, et al., 2016). Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση ελαττώνει τον απαιτούμενο χρόνο εκπαίδευσης και εκμάθησης νέων εννοιών, σημαντική συνθήκη για τα παιδιά με νοητικές και μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως για εκείνα με δυσκολίες συγκέντρωσης και εκδήλωσης αδυναμίας συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δράσεις για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Ekin, Çağiltay & Karasu, 2018).

5. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του σεναρίου βασίστηκε στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Piaget, 1969) σύμφωνα με την οποία η γνώση κατασκευάζεται και αποκτιέται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη γνώση, και αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα εξελίσσεται σύμφωνα με τα πέντε στάδια του *εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας* των Driver και Oldham (1986).

5.1. Φάση του προσανατολισμού

Στο στάδιο του προσανατολισμού που είναι πρωταρχικής σημασίας, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για όσα θα ακολουθήσουν, αναφέροντάς τους ότι θα έχουν την ευκαιρία να περιηγηθούν σε εικονικό κόσμο μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, παρουσιάζοντας παράλληλα σχετικές εικόνες στον διαδραστικό πίνακα ή βιντεοπροβολέα της τάξης.

5.2. Φάση ανάδειξης των ιδεών

Στο στάδιο της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, θα τους δοθούν κοινά ερωτηματολόγια σχετικά με την ενέργεια (διαθέσιμα στο παράρτημα), για να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, πριν την περιήγηση τους στον εικονικό κόσμο. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί έτσι τις προ υπάρχουσες γνώσεις τους και τις χρησιμοποιεί για να τις αλλάξει ή όχι με τη διδασκαλία (Κόκκοτας, 1997). Καταγράφονται όλες οι διαφορετικές απόψεις και απαντήσεις των μαθητών και μέσα από τη συζήτηση καταλήγουν στις επικρατέστερες και επιστημονικά ορθές.

5.3. Φάση αναδόμησης των ιδεών

Στο τρίτο στάδιο της αναδόμησης των ιδεών οι μαθητές μέσα από την περιήγησή τους στον εικονικό κόσμο συνειδητοποιούν τις ενδεχόμενες λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τις αντικαθιστούν με νέες που ανακάλυψαν μέσα από την προηγούμενη διαδικασία, ανακοινώνοντας τα νέα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα μέσω διαδραστικού πίνακα στην τάξη, εισέρχονται με χρήση κωδικών που τους παρέχονται στην εφαρμογή Opensim της διανομής Simonastick (Φωκίδης, 2014), όπου ο εκπαιδευτικός τους, με χρήση τρισδιάστατης τεχνολογίας αιχμής έχει φτιάξει ένα ψηφιακά αυτόνομο ενεργειακά νησί, στο οποίο μπορούν να περιηγηθούν με χρήση εικονικού χαρακτήρα (avatar). Εκεί τους περιμένει η ξεναγός και αρχίζει η περιήγηση. Οι μαθητές σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι οτιδήποτε υπάρχει στο νησί σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την ενέργεια, όπως τα σπίτια όπου διαμένουν οι εργαζόμενοι και οι επισκέπτες του νησιού, τα οποία είναι ενεργειακά αυτόνομα, συλλέγουν δηλαδή την ενέργεια του ήλιου και την μετατρέπουν σε ηλεκτρική (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Έναρξη εικονικής περιήγησης

Η μεγαλύτερη όμως εκπαιδευτική αξία του μαθήματος είναι ότι στον εικονικό κόσμο υπάρχουν σε προσομοίωση εγκαταστάσεις ανανεώσιμων πηγών ενέργειας που οι μαθητές ενδέχεται είτε λόγω απόστασης και ασφάλειας είτε λόγω ηλικίας δύσκολα να επισκεφθούν, όπως οι καταρράκτες και το εργοστάσιο υδροηλεκτρικής ενέργειας. Ο εκπαιδευτικός του νησιού εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας και οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ενεργειακή αξία του νερού (Εικόνα 2).

Εικόνα 2. Υδροηλεκτρικό εργοστάσιο

Μία άλλη εγκατάσταση ενέργειας, δύσκολα επισκέψιμη από μαθητές, είναι ένα αιολικό πάρκο. Σε προσομοίωση όμως εντός του εικονικού κόσμου έχουν την ευκαιρία να δουν από κοντά το μέγεθος και τον τρόπο λειτουργίας των ανεμογεννητριών, με την κατάλληλη επεξήγηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού (Εικόνα 3).

Εικόνα 3. Αιολικό πάρκο

Οι μαθητές θα περιηγηθούν επίσης στο ηλιακό πάρκο του νησιού, όπου ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί με ποια διαδικασία οι ηλιακοί συλλέκτες μετατρέπουν την ηλιακή ενέργεια σε ηλεκτρική (Εικόνα 4).

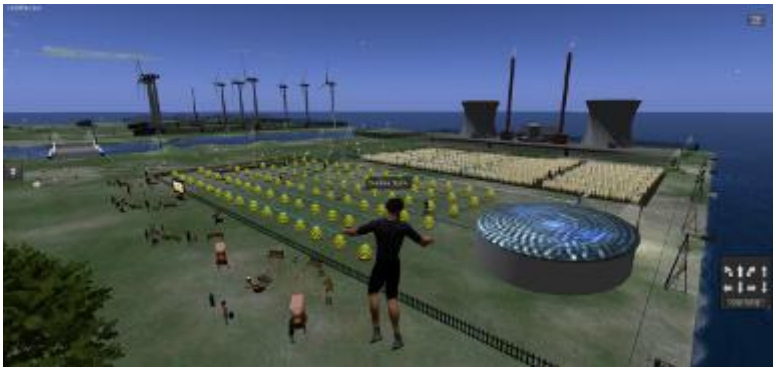
Εικόνα 4. Ηλιακό πάρκο

Στην άλλη πλευρά του νησιού οι μαθητές περιηγούνται σε κήπους με καλλιέργειες για βιομάζα (ηλιοτρόπια, λουλούδια κ.α.) και συναντούν ζώα που εκτρέφονται για τις διατροφικές ανάγκες των κατοίκων του νησιού. Ο ψηφιακός εκπαιδευτικός τους εξηγεί ότι τα οργανικά απόβλητα των ζώων χρησιμοποιούνται στο εργοστάσιο βιομάζας, διατηρώντας έτσι το τοπίο καθαρό, ενώ παράλληλα εξοικονομείται ενέργεια. Έπειτα θα παρακολουθήσουν εντός του εικονικού κόσμου εκπαιδευτικό βίντεο σχετικά με την ενέργεια για περισσότερη γνώση. Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται το στάδιο της αναδόμησης των ιδεών, καθώς οι μαθητές μετα την περιήγηση τους σε προσομοιωμένες εγκαταστάσεις ενέργειας και την κατάλληλη επεξήγηση του τρόπου λειτουργίας τους από την ψηφιακό εκπαιδευτικό, έχουν αντικαταστήσει ενδεχόμενες λανθασμένες αντιλήψεις τους με νέες επιστημονικά ορθές (Εικόνα 5) .

Εικόνα 5. Εκπαιδευτικό βίντεο

5.4. Φάση της εφαρμογής

Στο στάδιο της εφαρμογής οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν. Σε αυτή τη φάση, όλες οι καινούριες γνώσεις αποκτούν νόημα, καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν την χρησιμότητά τους. Απαντούν σε quiz πολλαπλών επιλογών σχετικά με όσα έμαθαν στο ψηφιακό νησί. Αν δυσκολευτούν, έχουν ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικό εντός του εικονικού κόσμου. Στο τέλος της περιήγησης έχουν την δυνατότητα να πετάξουν πάνω από το νησί και να γνωρίσουν ξανά από κοντά και από όλες τις οπτικές, τις ενεργειακές εγκαταστάσεις των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας του νησιού (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Πανοραμική περιήγηση

5.5. Φάση της ανασκόπησης

Στο τελευταίο στάδιο της ανασκόπησης, οι μαθητές συγκρίνουν τις παλιές αντιλήψεις τους με τις νέες γνώσεις, ανακαλύπτουν πως οδηγήθηκαν στα νέα συμπεράσματα, φτάνοντας στην μεταγνώση. Αποσυνδέονται από τον εικονικό κόσμο και συμπληρώνουν ξανά το αρχικό ερωτηματολόγιο για την ενέργεια (διαθέσιμο στο παράρτημα) για να διαφανεί αν το διδακτικό σενάριο τους βοήθησε να αναθεωρήσουν λανθασμένες προ υπάρχουσες γνώσεις ή αν κατανόησαν σωστά το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Για να υπάρχει σύνδεση του διδακτικού σεναρίου με την ευρύτερη θεματική ενότητα της ενέργειας που διδάσκεται, στο τέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές συμπληρώνουν τις αντίστοιχες ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών του σχολικού βιβλίου που σχετίζονται με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (διαθέσιμες στο Παράρτημα).

6. Αποτελέσματα (σύνδεση με τους προσδοκώμενους στόχους).

Ο αρχικός στόχος της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τις έννοιες των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, να μπορούν να τις διακρίνουν και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές τους. Οι επιπλέον προσδοκώμενοι στόχοι είναι:

- Να κατανόησουν τους μηχανισμούς μετατροπής ενέργειας.

- Να αντιληφθούν την σημαντικότητα της ενεργειακής αυτάρκειας και μη ρύπανσης του περιβάλλοντος.
- Να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση.
- Να αντιληφθούν το περιβαλλοντικό πρόβλημα και τις λύσεις μέσω των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.
- Να αναγνωρίσουν λανθασμένες αντιλήψεις τους για μελλοντική αναδόμηση.
- Να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση και την ενεργο μάθηση.
- Να εμπεδώσουν τη νέα γνώση.

Με βάση την υλοποίηση και την τελική αποτίμηση του μαθήματος, φαίνεται οτι σε κάθε μία από τις πέντε φάσεις της διαδασκαλίας υπάρχει σύνδεση με κάποιον ή κάποιους απο τους προσδωκώμενους στόχους. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται στον πίνακα:

Πίνακας 1: Σύνδεση φάσεων διδασκαλίας με τους προσδοκώμενους στόχους.

Φάση διδασκαλίας	Περιγραφή δραστηριότητας	Σύνδεση με στόχους
1. Προσανατολισμός	Εισαγωγή με εικόνες από τον εικονικό κόσμο. Παρουσίαση ενεργειακά αυτόνομου νησιού.	Ενίσχυση ενδιαφέροντος. Σύνδεση περιβαλλοντικού προβλήματος και ενέργειας.
2. Ανάδειξη ιδεών	Ερωτηματολόγιο για ενεργειακές γνώσεις και αντιλήψεις. Συζήτηση.	Ανίχνευση προϋπαρχουσών γνώσεων. Αναγνώριση λανθασμένων αντιλήψεων.
3. Αναδόμηση ιδεών	Διαδραστική περιήγηση σε προσομοιωμένες εγκαταστάσεις ενέργειας (υδροηλεκτρική, αιολική, ηλιακή, βιομάζα).	Αντικατάσταση λανθασμένων ιδεών με επιστημονικά ορθές. Κατανόηση μετατροπής ενέργειας. Αντίληψη ενεργειακής αυτάρκειας.
4. Εφαρμογή	Κουίζ γνώσεων εντός εικονικού κόσμου με ανατροφοδότηση. Πανοραμική εξερεύνηση.	Εμπέδωση γνώσης. Ενίσχυση ενεργού μάθησης. Ανάδειξη της λειτουργικότητας των νέων γνώσεων.
5. Ανασκόπηση	Επανασυμπλήρωση αρχικού ερωτηματολογίου και ασκήσεων σχολικού βιβλίου.	Επιβεβαίωση γνωστικής αλλαγής, σύνδεση ψηφιακής με τυπική διδασκαλία, μεταγνώση.

7. Συμπεράσματα

Ως καταληκτικό συμπέρασμα των όσων συνοπτικά περιγράφηκαν, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολείο με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πλειοψηφία πλέον των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιλαμβάνεται ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι νέες τεχνολογίες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως εξελιγμένα μέσα διδασκαλίας και πηγές πληροφορίας, αλλά και ως εργαλεία ανάπτυξης ενός γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο παρόν διδακτικό σενάριο η μάθηση γίνεται προσωπική δραστηριότητα, αφού κάθε παιδί μπορεί να μαθαίνει διαφορετικά πράγματα και με το δικό του ρυθμό, όσο και κοινωνική δραστηριότητα, καθώς μετέχει σε συνεργατικές διεργασίες μάθησης (Σταυρίδου, 2000).

Ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο υπολογιστής στην περίπτωση αυτή αλλάζει και από υπολογιστής - εκπαιδευτικός γίνεται υπολογιστής - συνεργάτης στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές δεν διδάσκονται από τους υπολογιστές, αλλά μαθαίνουν με τη βοήθεια των υπολογιστών. Αυτό επιφέρει αλλαγές και στην ψυχολογία των εκπαιδευόμενων, αλλά και στο κοινωνικό κλίμα της σχολικής τάξης, καθώς μειώνεται η μαθησιακή αποξένωση, ενώ παράλληλα ευνοείται το συνεργατικό πνεύμα (Osborne & Hennessy, 2003).

Κατά την περιήγηση των μαθητών στον εικονικό κόσμο η ελευθερία χρήσης ήχων και κίνησης απελευθερώνει την δημιουργικότητα τους και τους βοηθάει να πειραματιστούν, ώστε να διευρύνουν

τις γνωστικές τους ικανότητες. Η εικόνα και ο ήχος είναι δύο στοιχεία που κάνουν πιο ελκυστική και πλούσια την παροχή πληροφοριών. Όταν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν σε αυτά τα δύο στοιχεία, το όφελος είναι διπλό, καθώς αφενός φτάνουν πιο εύκολα στη γνώση και αφετέρου αναπτύσσουν τη φαντασία και την καλλιτεχνική τους δημιουργικότητα, κάνοντας το μαθησιακό περιβάλλον πιο ελκυστικό (Παπαϊωάννου, 2023).

Σε αυτό το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας που με την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και μεθόδων οδηγεί το μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης, στην απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος με επιτυχία. Η ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού, που να αξιοποιεί τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα στοιχείο απαραίτητο στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Συνεπώς είναι αναγκαίος ο συνεχής εκσυγχρονισμός των ηλεκτρονικών συσκευών, των λογισμικών και των προγραμμάτων στα σχολεία, καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς με ραγδαίους ρυθμούς.

Η διδασκαλία των μαθημάτων, στη προκειμένη περίπτωση της Φυσικής, μέσω των εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως ο προτεινόμενος εικονικός κόσμος, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, πιο κατανοητή και καθιστά το μαθητή ενεργό μέλος στη μαθησιακή διαδικασία και όχι έναν απλό παθητικό δέκτη, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την μεταγνώση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γελαστοπουλου, Μ., & Κουρμπετης , Β. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριλητπικής εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (σσ. 595 605). Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Κόκκοτας, Π. (1997). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Αθήνα: Αθανασόπουλος και ΣΙΑ.

Μέλη, Κ. (2023). Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικών λογισμικών για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της συμπερίληψης. Μεταπτυχιακή εργασία. Αιγάλεω.

Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστεα, Α. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές. Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (σσ. 425-435). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παπαϊωάννου, Μ. (2023). Η Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαχείριση των φοβιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Τόμος Α΄. Αθήνα: ιδίων

Σούλης, Σ.-Γ. (2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Σταυρίδου Ε. (2000). Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Πανεπιστημιακές. Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Στυλιαράς, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων. .: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ταλάντη Κ. (2021). Επιστημολογικές απόψεις των Φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε. για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών και απόψεις για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. σε αυτή. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος.

Τσιαβός, Π., Κογιάμη, Ά., & Φλάγκου, Α. (2021). Αξιοποίηση καινοτόμων εργαλείων στην Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Ειδική Αγωγή την περίοδο του

Covid-19. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 658-671.

Φωκίδης, Μ. (2014). *Σημειώσεις για τη χρήση του Opensim και της διανομής Simonastick.* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

Akçayır, M. (2016). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 20, 1-11.

Bruner, J. (1997). Πράξεις Νοήματος. Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα (δ΄ έκδ.). Μετάφραση Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης. Επιμ. Μ. Τσαγκαράκης & Α. Ζώτος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. Studies in Science Education, 13, 105-122.

Ekin, C., Çağiltay, K. & Karasu, N. (2018). Usability study of a smart toy on students with intellectual disabilities. Journal of Systems Architecture, 89, 95-102.

European Agency for Special Needs. (2022, Δεκέμβριος 1). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ανάκτηση από https://www.european agency.org/: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pd f

Jonassen, D., Carr, C. & Yueh, H. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking, in Tech Trends, vol. 43, n. 2, pp. 24-32. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/245753708 Computers as 110 Mindtools for engaging learners in critical thinking Τελευταία προσπέλαση: 25/04/2021.

Kesim, M. & Ozarslan, Y. (2012). Augmented Reality in Education: Current Technologies and the Potential for Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 297-302.

Lin, C.-Y., Chai, H.-C., Wang, J.-y., Chen, C.-J., Liu, Y.-H., Chen, C.-W., Lin, C.- W., & Huang, Y.-M. (2016). Augmented reality in educational activities for children with disabilities. Displays, 42, 51-54.

Osborne, J. & Hennessy, S. (2003). Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions. Futurelab Series, Report 6.

Piaget J. (1969). Science of Education and the Psychology of the Child, Basic Books, New York.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. Personal and Ubiquitous Computing, 18, 1533-1543.

Unesco. (1994, June 7-10). The Salamaca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Ανάκτηση από www.european-agency.org: https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and framework.pdf

Παράρτημα

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:

Εκπαιδευτικό Σενάριο για τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας με χρήση τρισδιάστατης τεχνολογίας αιχμής (εικονικού κόσμου).

Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου

45 λεπτά

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών/προαπαιτούμενες γνώσεις

Φυσική ΣΤ τάξης Δημοτικού σχολείου, Ενότητα «Ενέργεια». Βασικές δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Στο τέλος της ενότητας οι μαθητές θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις έννοιες των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Θα μπορούν να τις διακρίνουν και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές τους. Να κατανοούν γιατί στο μέλλον η χρήση τους είναι μονόδρομος για την ανθρωπότητα και πως μπορεί ένα μικρό νησί, με λίγους διαθέσιμους φυσικούς πόρους, να είναι ενεργειακά αυτόνομο, χωρίς να ρυπαίνει το περιβάλλον.

Επιστημολογική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση – θέματα θεωρίας του διδακτικού σεναρίου

Εφαρμόστηκε το Εποικοδομητικό Μοντέλο Διδασκαλίας (Driver & Oldham, 1986). Ο εικονικός κόσμος λόγω της φύσης του (κίνηση, ήχοι, διαδραστικότητα) μπορεί εύκολα να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών στη *φάση του προσανατολισμού*. Στη φάση της *ανάδειξης των ιδεών* ζητάμε από τους μαθητές μέσω ενός ερωτηματολόγιου να προβλέψουν από πριν, με ποιον τρόπο μετατρέπεται η κάθε μορφή ενέργειας σε ηλεκτρική. Η περιήγηση μέσα στον εικονικό κόσμο, θα τους βοηθήσει να επιβεβαιώσουν τις υποθέσεις τους (επιβεβαίωση της υπάρχουσας γνώσης), ή να αναθεωρήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις με τις σωστές, κατά τη φάση της *αναδόμησης ιδεών*. Για παράδειγμα στο συγκεκριμένο μάθημα, οι περισσότεροι μαθητές, είχαν την πεποίθηση ότι οι ανεμογεννήτριες λειτουργούν όπως οι ανεμιστήρες, ενώ μετά την περιήγηση στον εικονικό κόσμο κατανόησαν ότι έχουν την αντίστροφη λειτουργία. Μετά το τέλος του μαθήματος, οι μαθητές με βάση όσα είδαν και έμαθαν στον εικονικό κόσμο, θα μπορούν να έχουν αυτοέλεγχο στη γνώση τους (μεταγνώση), κατά τη *φάση της ανασκόπησης*. Τέλος, ο εικονικός κόσμος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές στο στάδιο της *εφαρμογής*, να ερμηνεύσουν φυσικά φαινόμενα που δεν μπορούσαν πριν και κατοχυρώνει την υιοθέτηση των ερμηνειών αυτών, επειδή ακριβώς αναγνωρίζουν την αξία και τη λειτουργικότητά τους. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσω του εικονικού κόσμου, να γνωρίσουν από κοντά και να περιηγηθούν διαδραστικά σε χώρους (υδροηλεκτρικό εργοστάσιο, εργοστάσιο βιομάζας, αιολικό πάρκο, ηλιακό πάρκο) και αυτό κάνει το συγκεκριμένο μάθημα εποικοδομητικό, καθώς έτσι δεν γίνονται απλά παθητικοί δέκτες όπως σε ένα εκπαιδευτικό βίντεο.

Χρήση Η.Υ., ΤΠΕ, καθώς και άλλων μέσων για το διδακτικό σενάριο

Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής και η εφαρμογή Opensim της διανομής Simonastick, ώστε να δημιουργηθεί αρχικά ο διαδραστικός εικονικός κόσμος από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια χρειάστηκαν διαδραστικός πίνακας και σύνδεση στο διαδίκτυο μέσα στην τάξη.

Αναπαραστάσεις των μαθητών/πρόβλεψη δυσκολιών στο διδακτικό σενάριο

Η μεγαλύτερη δυσκολία και πρόβλημα στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εντυπωσιάζονται αρχικά από τον εικονικό κόσμο και επιθυμούν να πλοηγηθούν πειραματικά πριν γίνει η ξενάγηση από τους ψηφιακούς εκπαιδευτικούς.

Υποκείμενη θεωρία μάθησης

Εφαρμόζεται το Εποικοδομητικό Μοντέλο Διδασκαλίας (Driver & Oldham, 1986).

Οργάνωση της τάξης – εφικτότητα σχεδίασης

Η τάξη έχει την καθημερινή της διάταξη, χωρίς να χρειάζεται αλλαγή σχεδιασμού για την υλοποίηση του σεναρίου.

Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε τις σχολικές χρονιές 2022-2023 και 2023-2024 σε όλες τις τάξεις δημοτικού σχολείου με θετικά σχόλια και μεγάλο ενθουσιασμό από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Το επιμορφωτικό σενάριο

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιήθηκε τις σχολικές χρονιές 2022-2023 και 2023-2024 για υποδειγματικές διδασκαλίες στα πλαίσια ενδοσχολικών επιμορφώσεων εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες - προτεινόμενες εργασίες

Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές θα μπορούσαν να συνεχίσουν μέσα στην τάξη την περαιτέρω ανάπτυξη του εικονικού κόσμου με περισσότερες εγκαταστάσεις ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Επιπλέον θα μπορούσαν να αναπτύξουν περισσότερα quiz σχετικά με την ενέργεια μέσα στον εικονικό κόσμο. Έτσι θα αναπτύξουν ισχυρότερα κίνητρα εμπλοκής με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Χρήση εξωτερικών πηγών

Βιντεοσκοπημένη περιήγηση στον εικονικό κόσμο.
Φορέας ιστοσελίδας: google drive Μιχαήλ Παπαϊωάννου.

- https://drive.google.com/file/d/1bU1P6u6rpQCjSuGN0Ryk2HHVIgdAAjXe/view?usp=sharing

Φύλλα Εργασίας

Στιγμιότυπα οθόνης για το στάδιο της αφόρμησης. Φορέας ιστοσελίδας: google drive Μιχαήλ Παπαϊωάννου.

- https://drive.google.com/file/d/17KV5bHbySkDpTjL9jA1FHUrtxSjgGNDt/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/1iBSpX2WiBpYRiHwPWVX5DWC7oOPOAURL/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/16Qa26_SAxUJR-fqDo3B2ZsVlQr2ZPMZT/view?usp=sharing

Ερωτηματολόγιο για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Φορέας ιστοσελίδας: google drive Μιχαήλ Παπαϊωάννου.

- https://docs.google.com/document/d/1aR04NMtOB673fSGjirNDCDjd3tIVig1TIBuSJyYLHQI/edit?usp=sharing

Ασκήσεις Τετραδίου Εργασιών στο σχολικό βιβλίο. Φορέας ιστοσελίδων: google drive Μιχαήλ Παπαϊωάννου.

- https://drive.google.com/file/d/1g5DaybZZsaiz4pBCBNplycFPfiTy_cAQ/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/1ZbQRx4qHafyN9uxBy3apAL8uZ94OX6PZ/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/1cARtSgNjPmWod0sz5EJDzUqsHEqF2NhW/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/1agk62sMaruKfRAASJd9yE99cMC-ZPWd1/view?usp=sharing

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΛΕΣΧΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Καραγιάννη Σοφία
Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εισαγωγή της λογοτεχνίας στο σχολείο έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης, την ενίσχυση της αναγνωστικής κουλτούρας και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Για την εισαγωγή της λογοτεχνίας στο σχολείο αξιοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες. Μία συνεργατική μέθοδος είναι η λέσχη ανάγνωσης, η οποία υποστηρίζει τη λογοτεχνία στο σχολείο ως ενεργητικός και διαδραστικός τρόπος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο σκοπός της λέσχης είναι να καλλιεργήσει την αγάπη για το διάβασμα, να ενισχύσει την κατανόηση κειμένων και να προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Στην παρούσα μελέτη περιγράφεται το παράδειγμα εφαρμογής μιας λέσχης ανάγνωσης στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία υλοποίησης, η οργάνωση και η δομή των συναντήσεων, η επιλογή των βιβλίων και η συμμετοχή των μαθητών/τριών. Επιπλέον, προβάλλεται η αξιολόγηση του προγράμματος και προτείνονται τρόποι επέκτασης με δραστηριότητες φιλαναγνωσίας που συνδέονται με τη βιβλιοθήκη και φορείς πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: λέσχη ανάγνωσης, λογοτεχνία, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου ενέχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την ενίσχυση της αναγνωστικής κουλτούρας των μαθητών/τριών. Διεθνείς έρευνες (Clark, 2006· Sullivan, 2015) έχουν αναδείξει τη σημασία της φιλανγνωσίας, καθώς και τη συμβολή της στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Ο κύριος και πρωταρχικός σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η καλλιέργεια και η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Ως εκ τούτου, η φιλαναγνωσία στοχεύει στην εξοικείωση με το ίδιο το βιβλίο και την ανάγνωση από πολύ μικρή ηλικία, με απώτερο στόχο τη συστηματική ανάπτυξη μιας φιλικής και ευχάριστης σχέσης (Καρακίτσιος, 2011: 36).

Επομένως, η φιλαναγνωσία και γενικότερα η «λογοτεχνική εκπαίδευση» αναδεικνύεται σε ένα σημαντικό τομέα στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, όπως αποτυπώνεται και στα Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων. Συγκεκριμένα, για το Δημοτικό Σχολείο, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Νεοελληνική Γλώσσα, που εκπονήθηκαν και επικαιροποιήθηκαν το 2023, προβλέπεται ξεχωριστό πεδίο, το πέμπτο (5ο) πεδίο, που αφορά στη Λογοτεχνία και την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων.

Επιπλέον, να σημειωθεί ότι το σχολικό έτος 2025-2026 άρχισαν να διατίθενται λογοτεχνικά βιβλία στους/ις μαθητές/ήτριες της Πρωτοβαθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τα οποία προβλέπεται η διδασκαλία και αξιοποίησή τους μέσα στη σχολική τάξη.

Για την εισαγωγή και υποστήριξη των λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο αξιοποιούνται ποικίλες δημιουργικές και παιγνιώδεις δράσεις που διαμορφώνουν ένα κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο ενισχύει την ανάγνωση και την επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας δράσης, που αναπτύσσεται και στην παρούσα εισήγηση, είναι η δημιουργία μίας λέσχης ανάγνωσης που συνδυάζει την ανάγνωση, τη δημιουργικότητα, τη συζήτηση και την κοινωνικοποίηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ως **λέσχες ανάγνωσης** ορίζονται ολιγομελείς ομάδες ατόμων που οργανώνονται και συζητούν, αφού επιλέξουν να διαβάσουν και να συζητήσουν μια ιστορία, ένα ποίημα, ένα βιβλίο (Daniels, 1994). Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλά ονόματα για τις λέσχες ανάγνωσης: book clubs (Long, 2003), reading circles (Duncan, 2012), literature circles (Daniels, 2002) κ.ά. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε αντίστοιχα τους όρους: «λέσχη ανάγνωσης», «αναγνωστική κοινότητα», «κύκλοι ανάγνωσης» με το ίδιο περιεχόμενο.

Η δημιουργία μιας λέσχης ανάγνωσης βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt (1977), την ανάγνωση ως διαδικασία - συζήτηση, εξατομίκευση, εσωτερίκευση - (Lehman & Scharer, 1996), τη συνεργατική μάθηση και την αυτόνομη μάθηση (Cohen, 1983).

Η λέσχη ανάγνωσης οικοδομείται στην άποψη ότι η ανάγνωση είναι μία «συναλλακτική» διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/ριες οικοδομούν ενεργά έννοιες και νοήματα αλληλεπιδρώντας με το ίδιο το κείμενο (Rosenblatt, 1978). Βασικός και πρωταρχικός στόχος είναι η επαφή με τον κόσμο του βιβλίου και της λογοτεχνίας γενικότερα, ώστε να μάθουν για τη ζωή και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο (Hill et al., 1995). Θεμελιώδους βαρύτητας είναι η καλλιέργεια της αυτενέργειας, καθώς και της κριτικής σκέψης και διερεύνησης των μαθητών/ριών. Επομένως, στη βάση της φιλοσοφίας της λέσχης ανάγνωσης τίθεται η συνεργασία και η οικοδόμηση αποτελεσματικής γνώσης ως κοινωνική διαδικασία (Dewey, Vygotsky, Bruner).

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η συνεργατική μέθοδος, με την οποία οι μαθητές/ριες μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και να προχωρήσουν στην οικοδόμηση εννοιών και νοημάτων με τους/ις συναναγνώστες. Σύμφωνα με την Rosenblatt, (1978), ο/η αναγνώστης/τρια αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του νοήματος του έργου. Συγκεκριμένα, η Rosenblatt αναφέρεται στη δυνατότητα του/ης αναγνώστη/τριας να προσδώσει σημασία στο κείμενο και να οδηγηθεί σε μία προσωπική ερμηνεία συνδέοντάς το με τα ατομικά βιώματα, διαμέσου μίας διαδικασίας προσωπικής «συναλλαγής» με αυτό. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, κατά την οποία, το ενδιαφέρον του/ης αναγνώστη/τριας επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει και πώς αυτός αισθάνεται από τη σχέση με το κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1938/1995, 1978). Στόχος των μαθητών/ριών είναι να γίνουν κοινωνοί του κλίματος και του νοήματος του λογοτεχνικού έργου, ώστε να εξοικειωθούν και να αγαπήσουν τη λογοτεχνία.

Παράλληλα, έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Guthrie & Wigfield, 2000) τονίζουν την ανάγκη να αυξηθεί το ενδιαφέρον και το εγγενές κίνητρο για ανάγνωση. Η λέσχη ανάγνωσης συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, ενισχύοντας το κίνητρο αυτό. Πρόσφατη έρευνα (Bekdas & Karaogüllari, 2024) ανέδειξε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η λέσχη ανάγνωσης στην ανάπτυξη των αναγνωστικών συνηθειών των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, η λέσχη ανάγνωσης ενισχύει την κοινωνική εμπειρία μάθησης των παιδιών με τη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές δραστηριότητες. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτιστικού περιεχομένου. Ουσιαστικά, ο Vygotsky ορίζει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η λέσχη ανάγνωσης αποτελεί ένα τέτοιο είδος αλληλεπίδρασης και προσφέρει τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ήτριες να έχουν ουσιαστικές και εμπεριστατωμένες μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν τις αναγνωστικές συνήθειες.

Η αξιοποίηση της λέσχης ανάγνωσης στο Δημοτικό σχολείο μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη για τους/ις μαθητές/ήτριες, καθώς ενισχύει τη σχέση τους με το διάβασμα και προάγει την αναγνωστική τους ικανότητα. Η λέσχη ανάγνωσης είναι μια συλλογική δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές/ήτριες διαβάζουν βιβλία και στη συνέχεια συζητούν γι' αυτά, ανταλλάσσοντας απόψεις, ιδέες και συναισθήματα.

Παρόλο που η ανάγνωση αποτελεί ατομική υπόθεση, έρευνες (Ivey & Johnston, 2013) καταδεικνύουν τη σημασία της ανάγνωσης και μάθησης μέσω του κοινωνικού συνόλου. Ως εκ τούτου, η προσωπική ανάγνωση του κάθε ατόμου ξεχωριστά συμβάλλει στη συνολική ανάγνωση ενός βιβλίου (Beach & Yussen, 2011). Ενώ η ατομική ανάγνωση αποτελεί μια δεξιότητα, η ανάγνωση μέσα στην κοινότητα αποτελεί ένα είδος τέχνης, καθώς το κείμενο συνδέεται αισθητικά και επαγωγικά με τους/ις αναγνώστες/τριες (Prather, 2001).

Επιπρόσθετα, η λέσχη ανάγνωσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη βαθύτερων επιπέδων μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης και επικοινωνίας. Επομένως, αναπτύσσεται η κοινωνική ευθύνη και ταυτόχρονα η ανιδιοτελής προκατάληψη (Beach & Yussen, 2011). Παράλληλα, μελετητές επιβεβαιώνουν τη δύναμη της επικοινωνίας και της συζήτησης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Mercer, 2000; Jocius et al, 2017) και στη μάθηση (Maree & Van der Westhuizen, 2020).

Δεδομένου ότι η λέσχη ανάγνωσης προσφέρει τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ήτριες να ακολουθήσουν το δικό τους, ατομικό, ρυθμό ανάγνωσης και κατ' επέκταση μάθησης, προσφέρεται η ευκαιρία να ασχοληθούν ακόμη και οι μαθητές/ήτριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Σε αυτή την περίπτωση η λέσχη ανάγνωσης αποτελεί μια φιλόξενη κοινότητα μάθησης, όπου ο σεβασμός και η συμπερίληψη κυριαρχούν.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η συμβολή της λέσχης ανάγνωσης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Jocius & Shealy, 2017), στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας και εν τέλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Whitten et al, 2016).

2.2. Δημιουργία και λειτουργία μίας λέσχης ανάγνωσης

Σκοπός και επιμέρους στόχοι:

Η λειτουργία μιας λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο, και ειδικά στο Δημοτικό, απαιτεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων και τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος ως προς την ανάγνωση. Η μεθοδολογία αυτή περιλαμβάνει μια σειρά από οργανωτικά βήματα και διδακτικές στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους/ις μαθητές/ήτριες να διαβάζουν, να συζητούν και να εμβαθύνουν στα λογοτεχνικά βιβλία.

Βασικό στόχο δημιουργίας μίας λέσχης ανάγνωσης αποτελεί η εξοικείωση των μελών με το βιβλίο και η καλλιέργεια της φιλαγνωσίας. Οι επιμέρους στόχοι διακρίνονται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις γνώσεις, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται: α) να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αφήγησης: πλοκή, χαρακτήρες, χρόνος, χώρος, αφηγητής, β) να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και τη ρεαλιστική σκέψη μέσα από το βιβλίο, γ) να συνδέσουν το περιεχόμενο του βιβλίου με άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, θέατρο, μουσική) και δ) να αναπτύξουν το λεξιλόγιο.

Αναφορικά με τις δεξιότητες, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται: α) να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, β) να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της προσεκτικής ανάγνωσης, γ) να εργαστούν ομαδικά και δ) να εφαρμόσουν τεχνικές αναστοχασμού και αυτοέκφρασης (π.χ. περιγραφή συναισθημάτων, αναπαράσταση σκηνών, ανάπτυξη επιχειρημάτων για τις επιλογές των χαρακτήρων κ.ά.).

Όσον αφορά στις στάσεις, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται: α) να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση μέσα από την ταύτιση με τους χαρακτήρες, β) να εμπλουτίσουν την αισθητική τους καλλιέργεια μέσα από την ενασχόληση με τη λογοτεχνία και τις τέχνες και γ) να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη φιλαναγνωσία.

Γενικές προδιαγραφές διαμόρφωσης χώρου και χρόνου:

Η λέσχη ανάγνωσης πραγματοποιείται είτε στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, εφόσον υπάρχει διαθεσιμότητα χώρου, είτε σε μία αίθουσα διδασκαλίας, είτε σε οποιοδήποτε χώρο κατάλληλο για την υποστήριξη της συγκεκριμένης δράσης. Ασφαλώς, ο χώρος της βιβλιοθήκης, ένας

χώρος γεμάτος βιβλία και βιβλιοφιλικά ερεθίσματα, είναι ο πλέον κατάλληλος για το σκοπό αυτό. Εντούτοις, το σημαντικότερο στη διαμόρφωση του χώρου είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου και ευνοϊκού κλίματος ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη για το διάβασμα καθώς και η επικοινωνία μεταξύ των μελών. Επομένως, οποιοσδήποτε χώρος μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Για την επίτευξη της επικοινωνίας, οι καρέκλες τοποθετούνται σε κυκλική διάταξη στο χώρο, προκειμένου να διευκολύνεται η συζήτηση και η επικοινωνία των συμμετεχόντων.

Οι συναντήσεις της λέσχης μπορούν να πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα ή το μήνα, ανάλογα με τον χρόνο που διατίθεται. Κάθε συνάντηση είναι οργανωμένη, με σαφή στοχοθεσία και συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο χρόνο συζήτησης, ώστε τα μέλη να παραμένουν εστιασμένα. Επίσης, είναι σαφώς καθορισμένη η χρονική διάρκεια της συνάντησης, από μία (1) έως δύο (2) ώρες κάθε φορά.

Η επιλογή των βιβλίων είναι πολύ σημαντική και πρέπει να αντανακλά την ηλικία, τα ενδιαφέροντα καθώς και τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών/ητριών. Προτιμώνται βιβλία που καλύπτουν διάφορα είδη λογοτεχνίας, όπως παραμύθια, μυθολογία, ποίηση, κλασικά έργα και σύγχρονα μυθιστορήματα, ώστε να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/ήτριες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη, θεματολογίες και συγγραφείς.

Παράλληλα, η λέσχη ανάγνωσης μπορεί να οργανώνεται γύρω από θεματικούς κύκλους, για παράδειγμα «Ταξίδια και περιπέτειες», «Φιλία και αγάπη», ενθαρρύνοντας τη συζήτηση και τη συσχέτιση βιβλίων με παρόμοια θέματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα ντόμινο ανάγνωσης με περισσότερα βιβλία και διεύρυνση των επιλογών. Επιπλέον, μπορούν να προτείνονται βιβλία είτε με αφορμή κάποιο γεγονός, για παράδειγμα η επέτειος για τα 100 χρόνια από τη γέννηση ενός συγγραφέα, είτε ιστορικά ή πολιτισμικά δρώμενα, για παράδειγμα η επέτειος του Πολυτεχνείου, είτε σε συνδυασμό με τα αποσπάσματα που υπάρχουν στα διδακτικά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας.

Πρόταση λειτουργίας της λέσχης ανάγνωσης στη Β' τάξη Δημοτικού

Στο πλαίσιο καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο σχολείο, δημιουργήθηκε και λειτούργησε μία λέσχη ανάγνωσης στη Β΄ τάξη του 28ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020. Η λέσχη πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Συνολικά συμμετείχαν 18 μαθητές και μαθήτριες (10 κορίτσια και 8 αγόρια).

Αφορμή αποτέλεσε η συστηματική ανάγνωση βιβλίων από κάποιους μαθητές/ήτριες και η συμμετοχή δύο μαθητριών της τάξης σε λέσχη ανάγνωσης σε ένα βιβλιοπωλείο. Οι συγκεκριμένες μαθήτριες μετέφεραν τις εντυπώσεις τους στους/ις συμμαθητές/ήτριες, προκλήθηκε έντονο ενδιαφέρον και συζητήθηκε η ιδέα δημιουργίας και η πιλοτική λειτουργία μίας λέσχης μέσα στην τάξη.

Η λέσχη ανάγνωσης πραγματοποιούνταν δύο (2) φορές το μήνα, κάθε δεύτερη Παρασκευή και διατίθονταν από μία (1) έως δύο (2) ώρες, συνήθως οι τελευταίες, ανάλογα με το βιβλίο και το χρόνο που απαιτούσε η συζήτηση. Στην πρώτη συνάντηση αποφασίστηκε το όνομα της λέσχης: «Τα δευτεράκια διαβάζουν βιβλία» και ορίστηκαν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μελών. Ταυτόχρονα, ορίστηκαν και οι κανόνες που διέπουν τη λέσχη και ορίστηκε το πρώτο βιβλίο για την ανάγνωση και επεξεργασία. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν και οι γονείς των μαθητών/τριών για τη συγκεκριμένη δράση.

Στην έναρξη της λέσχης, κάθε μέλος, εισερχόμενο στην αίθουσα, κατέγραφε με το όνομά του/ης σε ένα πράσινο χαρτάκι τι του/ης άρεσε από το βιβλίο και σε ένα κίτρινο χαρτάκι τι δεν του/ης άρεσε. Τα χαρτάκια συγκεντρωνόταν και στη συνέχεια, στο τέλος της συνάντησης και συζήτησης, τοποθετούνταν πάνω σε δύο χαρτόνια με τίτλο: «Μου αρέσει» και «Δεν μου αρέσει».

Στη συνέχεια, αφού καθόταν στον κύκλο, ξεκινούσε η συζήτηση για το βιβλίο. Ο/η συντονιστής/στρια - εκπαιδευτικός, στην πρώτη συνάντηση έδωσε το έναυσμα της συζήτησης, αναφέροντας σε γενικές γραμμές την περίληψη του βιβλίου και θέτοντας τους άξονες της συζήτησης. Στις επόμενες συναντήσεις το περιεχόμενο του βιβλίου, εν είδει περίληψης, το παρουσίαζε ένα μέλος.

Στόχος ήταν κάθε φορά να παρουσιάζει το βιβλίο και άλλο μέλος, ώστε όλα τα μέλη να υιοθετήσουν αυτό το ρόλο.

Οι άξονες της συζήτησης διαμορφώνονταν με βάση το εκάστοτε βιβλίο. Εντούτοις, συνήθως προβάλλονταν οι ήρωες – χαρακτήρες, η πλοκή, οι αξίες που αναδείχθηκαν, οι διαπροσωπικές σχέσεις και πώς επηρεάζονται οι χαρακτήρες, τα συναισθήματα που προκύπτουν ή τα θέματα που θίγονται.

Ενδιαφέρον παρουσίαζαν και οι δευτερεύοντες ήρωες που, προκαλούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με τη στάση ή με τη δράση τους και μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης σε ένα δεύτερο επίπεδο. Επιπλέον, σε πολλές περιπώσεις, τα θέματα που θίγονταν, π.χ. φιλία αποτελούσαν την αφετηρία για άλλα βιβλία με αντίστοιχη θεματολογία.

Στο τέλος της συζήτησης, τοποθετούνταν στο κέντρο τα δύο χαρτόνια «Μου αρέσει» και «Δεν μου αρέσει» και παρουσιαζόταν και μία γραφική απεικόνιση της αίσθησης των μαθητών/τριών όσον αφορά στο βιβλίο.

Να σημειωθεί ότι αναφορικά με την επιλογή των βιβλίων πραγματοποιούνταν μετά από ελεύθερη επιλογή και ψηφοφορία των μελών στο τέλος της κάθε συνάντησης. Κάθε μαθητής/ήτρια είχε δικαίωμα να υποβάλλει ένα προτεινόμενο τίτλο, δίνοντας μερικές πληροφορίες για το βιβλίο και επιχειρηματολογώντας για τη συγκεκριμένη πρόταση. Σε κάθε περίπτωση, ο/η συντονιστής/στρια της λέσχης – εκπαιδευτικός διέθετε μια προτεινόμενη λίστα, για την περίπτωση που δεν υπήρχαν επαρκείς προτάσεις από τα μέλη.

Αφού καταγραφόταν οι προτάσεις, ακολουθούσε ψηφοφορία και η επιλογή με τις περισσότερες ψήφους προκρινόταν ως βιβλίο ανάγνωσης για την επόμενη λέσχη.

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια λειτουργίας της λέσχης η όλη δραστηριότητα επικεντρωνόταν στη συζήτηση και την επικοινωνία. Κάποιες φορές πραγματοποιούνταν και παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες, εντούτοις, βασικό στόχο αποτελούσε η αλληλεπίδραση των μελών μέσω του διαλόγου και της συζήτησης.

Ως εκ τούτου, η φιλοσοφία της λέσχης επικεντρωνόταν στη βάση της ενεργητικής ακρόασης και συζήτησης. Ο/η συντονιστής/ήστρια – εκπαιδευτικός ουσιαστικά καθοδηγούσε τη συζήτηση, ενθαρρύνοντας τους/ις μαθητές/ήτριες να εκφράσουν τη γνώμη τους και να θέσουν ερωτήματα και θέματα προς διάλογο. Κάθε μέλος της λέσχης εξέφραζε ελεύθερα τις απόψεις του/ης. Όλα τα μέλη έμαθαν να ακούνε με σεβασμό και να επιχειρηματολογούν για την αντίθετη άποψη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η λειτουργία της λέσχης ανάγνωσης στη Β΄ τάξη αποτέλεσε παράδειγμα και για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Επιπλέον, ως επέκταση, συζητήθηκε την επόμενη χρονιά να προσκαλείται ο/η συγγραφέας του βιβλίου στην τάξη για εμβάθυνση και περαιτέρω συζήτηση. Επίσης, συζητήθηκε και η συνεργασία με τη Δημοτική Βιβλιοθήκη και κάποιες από τις συναντήσεις ενδεχομένως να πραγματοποιούνται εκεί προκειμένου να αναδειχθεί ο χώρος της βιβλιοθήκης ως φορέας πολιτισμού.

5. Διαπιστώσεις – Συζήτηση

Κατά τη διάρκεια της λέσχης ανάγνωσης διαβάστηκαν και συζητήθηκαν συνολικά δέκα (10) βιβλία. Τα βιβλία αυτά αποτέλεσαν αφορμή να διαβαστούν κι άλλα από τους/ις μαθητές/ήτριες σε ατομικό επίπεδο και έθεσαν τις βάσεις για την καθιέρωση ενός αναγνωστικού κλίματος και μιας κουλτούρας ανάγνωσης μέσα στην τάξη.

Η Λέσχη Ανάγνωσης αποτελεί ουσιαστικά μια ομάδα ατόμων, με κοινό παρανομαστή και επιδίωξη την ανάγνωση και τη συζήτηση. Λειτουργεί με απλό τρόπο αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της σχέσης με το διάβασμα και αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο απασχόλησης του ελεύθερου χρόνου και διαμόρφωσης μιας κοινότητας ανάγνωσης.

Η λειτουργία μιας λέσχης ανάγνωσης στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κουλτούρας, την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και την προώθηση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Επί της ουσίας, η λέσχη ανάγνωσης θέτει τα θεμέλια για μια κοινότητα μάθησης στην τάξη, κατά την οποία οι μαθητές/ήτριες εμπλέκονται ο ένας/η μία στη μάθηση του/ης άλλου/ης. Παράλληλα, η λέσχη

ανάγνωσης μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση μέσω της επικοινωνίας, καθώς και την ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης τόσο όσον αφορά στην επικοινωνία με το βιβλίο, όσο και στην επικοινωνία σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η λέσχη ανάγνωσης μπορεί να συνεισφέρει σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης και ταυτόχρονα σε υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικών σχέσεων (Beach & Yussen, 2011). Οι σχέσεις οικοδομούνται με ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Αναπτύσσεται το ίδιο το άτομο, καθώς ενισχύεται το αίσθημα ευθύνης και ισχυροποιείται η υπεύθυνη θέση του ατόμου μέσα στο σύνολο και την κοινωνία. Ουσιαστικά, επιτυγχάνεται η αίσθηση του ανήκειν μεταξύ των μελών με ποικίλες διαφορές και διαφωνίες, διαμορφώνοντας μια φιλόξενη κοινότητα της διαφορετικότητας.

Εντέλει, οι διαφορετικές προοπτικές οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση του βιβλίου και προάγουν την κριτική σκέψη των μελών. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η ποιότητα του διαλόγου, η οποία διεισδύει και σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής, αλλά επεκτείνεται στην οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα.

Μέσα από τη λέσχη ανάγνωσης κάθε μαθητής/ήτρια αναπτύχθηκε ως αναγνώστης/τρια, και ταυτόχρονα ως κοινότητα αναγνωστών. Ασφαλώς υπήρχαν και περιορισμοί, με βασικό τη διάθεση του χρόνου. Μέχρι να διαμορφωθεί το πλαίσιο λειτουργίας, απαιτηθήκε χρόνος και ενέργεια από όλα τα μέλη. Ωστόσο, μετά τις πρώτες συναντήσεις, ξεκίνησε η ουσιαστική αλληλεπίδραση και αποτελούσε μία πολύ ευχάριστη δραστηριότητα για την οποία ανυπομονούσαν οι μαθητές/ήτριες.

Η λέσχη ανάγνωσης δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά είναι ένας δημιουργικός τρόπος καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, καθώς περιέχει ταυτόχρονα τη λειτουργία της ομάδας και την αίσθηση του ανήκειν με την εξοικείωση και τη σταδιακή ανάπτυξη της αγάπης για το βιβλίο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καρακίτσιος, Α. (2011). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. Στο Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Ξενόγλωσση

Beach, R., & Yussen, S. (2011). Practices of productive adult book clubs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55*(2), 121-131

Bekdas, M. & Karaogullari, N. (2024). The effect of reading club on reading habits of primary school children. *4th Intrnational Eurasia Scientific Research and Innovation Congress*, Nackchiavn State University

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Cohen, J., & Sedlacek, K. (1983). Attention and autonomic self-regulation. *Biopsychosocial Science and Medicine,* 45(3), 243-257.

Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (Second edition). Portland, ME: Stenhouse

Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Bloomsbury Publishing.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 29, 331–341

Hill, B. C., Johnson, N. J., & Noe, K. L. S. (Eds.). (1995). *Literature circles and response*. Christopher-Gordon Publishers.

Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading research quarterly*, 48(3), 255-275.

Jocius R. & Shealy S. (2017). Critical book clubs: Reimagining Literature Reading and Response. *The Reading Teacher,* 71(6), 691–702.

Lehman, B. A., & Scharer, P. L. (1996). Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*, 50(1), 26-35.

Long, E. (2003). *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life*. University of Chicago Press.

Maree, N. & Van Der Westhhuizen, G. (2020). How classroom talk contributes to reading comprehension. *Per Linguam*, 36(2), 1–15.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London and New York: Routledge.

Prather, K. (2001*). Literature-based exploration: Efferent and aesthetic*.

Rosenblatt, L. M. (1977). *The transactional theory of the literary work: Implications for research*.

Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. *The School Librarian,* 63(1), 5.

Whitten, C, Labby, S. & Sullivan S.L. (2016). The Impact of pleasure reading on academic success. The Journal of Multidisciplinary *Graduate Research*, 2(4), 48–64.

ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΡΔΙΑΚΩΝ ΣΦΥΓΜΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Παπαηλιού Δημήτρης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η σημασία της κατανόησης των καρδιακών σφυγμών και της ορθής μέτρησής τους αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα βελτίωσης της φυσικής κατάστασης, της ευεξίας και της δια βίου άσκησης. Το σενάριο διδασκαλίας, το οποίο αντιστοιχεί σε 3 διδακτικές ώρες, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε επιτυγχάνεται η διαθεματικότητα, η επιστημονική εγκυρότητα, η χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, ο μετασχηματισμός του γνωστικού αντικειμένου σε σχολική γνώση, η εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων διδασκαλίας, η αυθεντικοποίησης της γνώσης και η χρήση ΤΠΕ. Στο συγκεκριμένο σενάριο, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τη μεθοδολογία μέτρησης ΚΣ, μετρούν τους συμμαθητές τους αλλά και τους δικούς τους στο σπίτι, μαθαίνουν να καταγράφουν αλλά και να απεικονίζουν στατιστικά τις μετρήσεις τους και τέλος κατακτούν τη γνώση ερμηνείας των αποτελεσμάτων την οποία και αυθεντικοποιούν. Τέλος, η ένταξη της τεχνολογίας, η διαθεματική προσέγγιση, ο τρόπος που προάγεται η δια βίου μάθηση καθώς και η συνέχεια του μαθήματος εξ αποστάσεως στο σπίτι καθιστούν το σενάριο μοναδικό και καινοτόμο.

Λέξεις κλειδιά: καρωτιδικός σφυγμός, σενάριο, φυσική Αγωγή.

1. Εισαγωγή

Η σωστή μέτρηση και κατανόηση των καρδιακών σφυγμών είναι θεμελιώδης για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, την ευεξία και τη δια βίου άσκηση. Η παρακολούθηση της καρδιακής συχνότητας επιτρέπει την εξατομίκευση της άθλησης, διασφαλίζοντας ιδανικά επίπεδα έντασης και αποφεύγοντας την καταπόνηση. Παράλληλα, συμβάλλει στην έγκαιρη διάγνωση πιθανών προβλημάτων υγείας, προάγοντας έναν ασφαλή τρόπο ζωής. Έτσι, η ενσωμάτωση της καρδιολογικής αυτοπαρακολούθησης στην καθημερινή άσκηση μπορεί να βελτιώσει τη φυσική κατάσταση, να ενισχύσει την ποιότητα ζωής και να διευκολύνει τη διατήρηση της σωματικής δραστηριότητας μακροπρόθεσμα (Olaniyi et al., 2024).

Η διδασκαλία των καρδιακών σφυγμών στη Φυσική Αγωγή είναι σημαντική, καθώς καλλιεργεί υγιεινές συνήθειες και βελτιώνει τη φυσική κατάσταση από νεαρή ηλικία. Μέσα από την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της καρδιάς και της σχέσης της με τη σωματική δραστηριότητα, οι μαθητές να προσαρμόζουν την άσκηση στις ανάγκες τους, ενισχύοντας τη φυσική τους αντοχή χωρίς υπερβολική καταπόνηση. Επιπλέον, η κατανόηση της καρδιοαναπνευστικής υγείας τους παρέχει εργαλεία για την αυτοδιαχείριση της φυσικής τους κατάστασης (Partridge, et al., 2011). Η ενσωμάτωση αυτής της γνώσης στο σχολείο ενθαρρύνει έναν δραστήριο τρόπο ζωής, μειώνοντας τον κίνδυνο καρδιαγγειακών νοσημάτων και προάγοντας την ολιστική υγεία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαθεματικότητα

Η διαθεματική εκμάθηση των καρδιακών σφυγμών εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστώντας το θέμα πιο ενδιαφέρον και ουσιαστικό για τους μαθητές. Μέσα από τη Βιολογία, οι μαθητές κατανοούν το καρδιαγγειακό σύστημα, τη λειτουργία της καρδιάς και τον ρόλο της στην κυκλοφορία του αίματος, ενώ στα Μαθηματικά εξασκούνται σε υπολογισμούς που αφορούν τη μέγιστη καρδιακή συχνότητα και τις ζώνες προπόνησης. Επιπλέον, η Τεχνολογία με τη χρήση φορητών συσκευών, όπως έξυπνα ρολόγια και εφαρμογές υγείας, επιτρέπει την καταγραφή και ανάλυση των σφυγμών. Η Φυσική μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της επίδρασης της άσκησης

στον οργανισμό, εξηγώντας έννοιες όπως η ενέργεια, η μεταφορά οξυγόνου και η δύναμη που ασκείται στο καρδιαγγειακό σύστημα. Παράλληλα, η Ιστορία μπορεί να συνεισφέρει με την εξέλιξη της καρδιολογίας και τις μεθόδους μέτρησης της καρδιακής συχνότητας, ενώ η Αγωγή Υγείας εστιάζει στην πρόληψη καρδιαγγειακών παθήσεων και την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Έτσι, η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τόσο τη γνωστική ανάπτυξη όσο και τη βιωματική μάθηση, καθιστώντας τους μαθητές ενεργούς συμμετέχοντες στη διατήρηση της υγείας και της φυσικής τους κατάστασης (Jiménez-Parra et al., 2023 April; Kaprinis et al., 2009).

2.2. Σύνδεση γνωστικού με κινητικού μέρους του μαθήματος Φυσικής Αγωγής

Η εκμάθηση των καρδιακών σφυγμών συνδέεται άμεσα με το κινητικό μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την αποτελεσματικότητα της άσκησης (Stöckel & Grimm, 2021). Οι μαθητές εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη, μετρώντας τους παλμούς τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από διάφορες δραστηριότητες. Κατανοούν έτσι τη σχέση άσκησης και καρδιακής απόκρισης, ενώ προσαρμόζουν τον ρυθμό και τη διάρκεια της δραστηριότητάς τους ανάλογα με τους προσωπικούς τους στόχους φυσικής κατάστασης. Επιπλέον, πρακτικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια που διατηρούν την καρδιακή συχνότητα σε συγκεκριμένες ζώνες έντασης, ενισχύουν την παρακίνηση των μαθητών και διδάσκουν την προοδευτική αύξησης της έντασης για την αποφυγή τραυματισμών. Η σύνδεση της γνώσης των καρδιακών σφυγμών με το κινητικό μέρος του μαθήματος βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτογνωσίας σχετικά με την απόδοσή τους, την κατανόηση της προθέρμανσης και αποκατάστασης, καθώς και την υιοθέτηση κατάλληλωνκαι επιστημονικά τεκμηριωμένων αθλητικών δραστηριοτήτων (Stöckel & Grimm, 2021).

2.3. Σύνδεση με τα υφιστάμενα αλλά και με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Η εκμάθηση των καρδιακών σφυγμών στη Φυσική Αγωγή συνδέεται με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς προάγει τη φυσιολογία της άσκησης, ενισχύει την αυτορρύθμιση της έντασης και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υγείας και ευεξίας. Επιπλέον, ευθυγραμμίζεται με τις τέσσερις ενότητες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών:

- Κινητική ανάπτυξη: Οι μαθητές κατανοούν τη σημασία της έντασης, της διάρκειας και της αποκατάστασης μέσω της παρακολούθησης των καρδιακών σφυγμών.
- Γνωστική ανάπτυξη: Η εκμάθηση των καρδιακών σφυγμών εμπλέκει επιστημονικές έννοιες, προσφέροντας στους μαθητές μια ολοκληρωμένη κατανόηση της σχέσης μεταξύ άσκησης και καρδιοαγγειακής υγείας. Ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές αξιολογούν δεδομένα από τις μετρήσεις τους και λαμβάνουν αποφάσεις για τη φυσική τους δραστηριότητα.
- Συμπεριφορική ανάπτυξη: Οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία και υπευθυνότητα, καθώς μαθαίνουν να προσαρμόζουν την ένταση της άσκησης με βάση τη φυσιολογική τους απόκριση. Η αυτορρύθμιση και η συνειδητοποίηση της φυσικής τους κατάστασης προάγουν υγιείς συνήθειες που μπορούν να διατηρηθούν καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους.
- Κοινωνική ανάπτυξη: Η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών στη μέτρηση και ανάλυση των σφυγμών ενισχύουν την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Οι μαθητές υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον στη βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης, ενδυναμώνοντας την κοινωνική τους συνοχή.

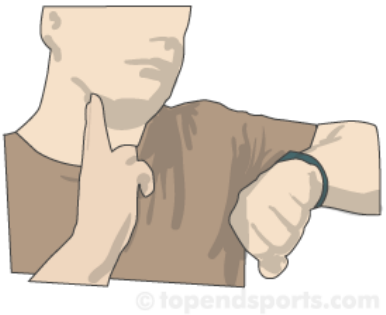
Η διαθεματική αυτή προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση των σωματικών λειτουργιών, αλλά προάγει τη δια βίου άσκηση ενισχύοντας τόσο τις ατομικές δεξιότητες όσο και τη συνολική ανάπτυξη του μαθητή ως ενεργού πολίτη με υγιεινό τρόπο ζωής.

2.4. Τα οφέλη και οι καινοτομίες του συγκεκριμένου σεναρίου

Το σενάριο διδασκαλίας, διάρκειας 3 διδακτικών ωρών, ενσωματώνει διαθεματικότητα, επιστημονική εγκυρότητα, καινοτόμες πρακτικές και χρήση ΤΠΕ, μετασχηματίζοντας τη γνώση σε

σχολική εμπειρία. Οι μαθητές μαθαίνουν να μετρούν και να καταγράφουν καρδιακούς σφυγμούς, να αναλύουν δεδομένα και να ερμηνεύουν αποτελέσματα, ενισχύοντας την αυθεντικοποίηση και τη δια βίου άσκηση. Η τεχνολογία, η εξ αποστάσεως συνέχεια του μαθήματος και η διαθεματική προσέγγιση το καθιστούν μοναδικό και καινοτόμο, προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και την ανάδειξη της επιστήμης της Φ.Α. και τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή. Με προσαρμογές, το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ η δομή του ακολουθεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β2 ΤΠΕ.

3. Σενάριο Διδασκαλίας



3.1. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Το σενάριο είναι συμβατό με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της Φυσικής Αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) καθώς και με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (ΙΕΠ, 2023). Υλοποιείται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ διαθεματικά εμπλέκονται τα αντικείμενα «Φυσικά» Δημοτικού και «ΤΠΕ», «Βιολογία» και «Μαθηματικά» Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.

3.2. Προαπαιτούμενες γνώσεις και προϋπάρχουσες αντιλήψεις

Στην πρώτη φάση, δεν υπάρχουν προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών, αφού τόσο το γνωστικό όσο και το κινητικό μέρος υποστηρίζεται εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής. Στη δεύτερη φάση του σεναρίου, είναι απαραίτητο οι μαθητές να έχουν κατακτήσει βασικές γνώσεις λειτουργίας της καρδιάς, του κυκλοφοριακού συστήματος, της έννοιας του καρδιακού σφυγμού και της ανίχνευσής του, να μπορούν να ανάγουν τη μέτρηση σφυγμών στο λεπτό καθώς και να γνωρίζουν να καταγράφουν δεδομένα σε υπολογιστικά φύλλα, να εξάγουν αποτελέσματα και να δημιουργούν γραφικές παραστάσεις.

Προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πιθανές παρανοήσεις που ίσως υπάρχουν είναι ότι καρδιά χτυπά πάντα με τον ίδιο ρυθμό, ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τον ίδιο καρδιακό ρυθμό, ότι οι σφυγμοί μετρώνται μόνο στον καρπό και ότι ο χαμηλός καρδιακός ρυθμός σημαίνει πάντα πρόβλημα.

3.3. Τάξη στην οποία απευθύνεται

Το σενάριο απευθύνεται στις Ε’ και ΣΤ’ Δημοτικού, καθώς και στις Α’, Β’, Γ’ Γυμνασίου. Με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να υλοποιηθεί και σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού καθώς και στις τάξεις του Λυκείου.

3.4. Σκοπός

Στην πρώτη φάση, σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη θεωρία μέτρησης σφυγμών, να εμπεδώσουν τη μεθοδολογία της μέτρησης και να αντιληφθούν τη σημασία τους στην ποιότητα ζωής.

Στην δεύτερη φάση, σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να εμπλακούν σε συναργατικές δραστηριότητες, να χρησιμοποιήσουν ΤΠΕ και να αποκτήσουν την ικανότητα διαμόρφωσης προσωπικού προγράμματος βελτίωσης καρδιακών σφυγμών

3.5. Μαθησιακοί στόχοι

Τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με το ΝΠΣ, που ικανοποιούνται από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες του σεναρίου είναι οι μαθητές

Ως προς το σωματικό και κινητικό τομέα

- Να αναπτύξουν τη φυσική τους κατάσταση διαμέσου ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων.
- Να επιδεικνύουν σημαντική αυτονομία στην εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων εφαρμόζοντας στρατηγικές μάθησης και δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Ως προς το γνωστικό τομέα

- Να εμπεδώσουν τη μέθοδο μέτρησης του καρωτιδικού σφυγμού.
- Να εξοικειωθούν στην αναγωγή της μέτρησης ανά λεπτό και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Να εφαρμόζουν την τεχνική μέτρησης των σφυγμών τόσο στον εαυτό τους όσο και στους συμμαθητές τους, με ή και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού.
- Να γνωρίζουν πως μπορούν να υπολογίσουν τη μέγιστη ΚΣ τους,
- Να κατανοήσουν τη συσχέτιση άθλησης (αερόβιας και αναερόβιας) και καρδιακών σφυγμών,
- Να συνδέσουν την άθληση με τη λειτουργία της καρδιάς και του κυκλοφοριακού, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του σώματος, όπως και των φυσιολογικών μεταβολών που συμβαίνουν στο σώμα λόγω της άσκησης,
- Να μετασχηματίσουν το γνωστικό αντικείμενο σε σχολική γνώση και να συσχετίσουν (αυθεντικοποίηση) τη γνώση αυτή με την καθημερινότητά τους.

Ως προς το συμπεριφορικό τομέα

- Να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και εκτός σχολείου.
- Να διαμορφώνουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς αθλητικούς στόχους και συμπεριφορές.
- Να καταρτούν το ατομικό τους πρόγραμμα άθλησης.
- Να κατακτήσουν το φυσικο/σωματικό εγγραμματισμό.
- Να κατανοήσουν την επίδραση της δια βίου άθλησης στην ποιότητα ζωής.

Ως προς το συναισθηματικο/κοινωνικο/ηθικό τομέα:

- Να αναπτύξουν ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα με σεβασμό της διαφορετικότητας.
- Να ακολουθούν ρουτίνες και κανόνες.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να κατανοήσουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών ως πηγή πληροφόρησης.
- Να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για τη διάχυση της πληροφορίας.

3.6. Διάρκεια

Το σενάριο απαιτεί 3 διδακτικές ώρες.

3.7. Υλικοτεχνική Υποδομή

Για την υλοποίηση του σεναρίου θα χρειαστεί:
Tablets
Χρονόμετρο
Smartwatches
Αίθουσα με δυνατότητα προβολής παρουσίασης

Αίθουσα πληροφορικής με τουλάχιστον έναν υπολογιστή ανά 2 μαθητές
Δεν χρειάζεται κάτι επιπλέον στις βασικές υποδομές που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες.

3.8. Συνοπτική περιγραφή

Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε 2 φάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει την επίδειξη και εκμάθηση της μέτρησης του καρωτιδικού σφυγμού, καθώς και την θεωρητική πλαισίωση. Οι μαθητές θα μάθουν να μετρούν τον δικό τους σφυγμό αλλά και των συμμαθητών τους, να κάνουν αναγωγή στη μονάδα μέτρησης, να ερμηνεύουν το αποτέλεσμα και να διαχειρίζονται την ένταση της άσκησης ανάλογα με το εύρος σφυγμών που θέλουν να επιτύχουν. Η πρώτη φάση αντιστοιχεί σε 2 διδακτικές ώρες. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων και απαιτεί 1 διδακτική ώρα. Ο εκπαιδευτικός θα συζητήσει με τους μαθητές του τα αποτελέσματα των μετρήσεών τους και θα ολοκληρώσει το σενάριο με βιωματικό παιχνίδι αξιολόγησης με χρήση ψηφιακής εφαρμογής.

3.9. Διδακτικές προσεγγίσεις

3.9.1. Θεωρητική πλαισίωση

Η εκπαίδευση σχετικά με τη μέτρηση των καρδιακών σφυγμών στη φυσική αγωγή μπορεί να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της φυσιολογικής απόκρισης του οργανισμού στην άσκηση. Οι μαθητές βρίσκονται σε μια φάση όπου αναπτύσσουν αυξημένη αντίληψη των σωματικών τους λειτουργιών, γεγονός που καθιστά τη διδασκαλία της καρδιακής συχνότητας ιδιαίτερα ωφέλιμη. Η καρδιακή συχνότητα αποτελεί βασικό δείκτη της έντασης της σωματικής δραστηριότητας και η συστηματική παρακολούθησή της μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των ενεργειακών απαιτήσεων του οργανισμού, καθώς και στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης μέσω στοχευμένης άσκησης (Astrand et al., 2003).

Η θεωρητική προσέγγιση βασίζεται σε αρχές της φυσιολογίας της άσκησης, σύμφωνα με τις οποίες η καρδιακή συχνότητα μεταβάλλεται ανάλογα με το επίπεδο σωματικής προσπάθειας και αποτελεί έναν από τους πιο αξιόπιστους δείκτες προσαρμογής του οργανισμού (Wilmore & Costill, 2004). Παράλληλα, η έννοια της αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2000) μπορεί να προσδώσει μια παιδαγωγική διάσταση, καθώς η παρακολούθηση των καρδιακών σφυγμών παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσαρμόζουν την ένταση της άσκησης στις ατομικές τους ανάγκες. Επιπλέον, η εφαρμογή των αρχών της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985) μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς η κατανόηση της φυσιολογικής απόκρισης του σώματος προάγει τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στη σωματική δραστηριότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η φυσική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως μέσο ενίσχυσης της φυσικής κατάστασης, αλλά και ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοπαρακολούθησης και αυτοδιαχείρισης της άσκησης.

3.9.2. Διδακτικές πρακτικές

Το συγκεκριμένο σενάριο εμπλέκει ενεργά τη βιωματική μάθηση. Αν και το στυλ του εκπαιδευτικού είναι αναπαραγωγικό (ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τη δομή και τη ροή του σεναρίου), μέσω συμβουλευτικής καθοδήγησης, καθοδηγούμενης ανακάλυψης και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν και να δομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Στην κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία αξιοποιώντας εποικοδομιστικές διδακτικές μεθόδους. Επιπλέον, το σενάριο χαρακτηρίζεται από συμπεριληπτική προσέγγιση, καθώς οι δεξιότητες και η ανομοιογένεια ως προς τη φυσική κατάσταση των μαθητών/τριών δεν επηρεάζει τις δραστηριότητες, τη συμμετοχή τους και τα αποτελέσματα. Τέλος, οι δραστηριότητες είναι ομαδοσυνεργατικές, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να συνεργαστούν για να υλοποιήσουν μετρήσεις, αλλά και για να καταγράψουν τα αποτελέσματά τους.

3.9.3. Προετοιμασία της διδασκαλίας. Οργάνωση της τάξης

Η επίδειξη και η εκμάθηση μέτρησης του καρωτιδικού σφυγμού γίνεται στον προαύλιο χώρο, παράλληλα με δραστηριότητες φυσικής κατάστασης, και απαιτεί 2 διδακτικές ώρες. Η προετοιμασία αφορά τις δραστηριότητες οι οποίες και επιλέγονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό Φ.Α. και πρέπει να είναι διασκεδαστικές, προσιτές και ευέλικτες, υποστηρίζοντας τη συμμετοχικότητα και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Οι μαθητές θα ασκηθούν σε δραστηριότητες ήπιας, μέτριας και έντονης έντασης και θα καταγράφουν την ΚΣ στα tablet. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει έτοιμη την κατάσταση των μαθητών στο tablet (π.χ. σε excel). Η 3η διδακτική ώρα υλοποιείται σε εσωτερική αίθουσα, όπου προβάλλονται τα δεδομένα που έχουν συλλέξει οι μαθητές. Συνεπώς, χρειάζεται να εξασφαλιστεί η δυνατότητα προβολής και η σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και η προετοιμασία του υλικού που θα προβάλει.

Ο εκπαιδευτικός έχει ανάλογο υποστηρικτικό υλικό από το διαδίκτυο και τις απαντήσεις της Τ.Ν. σε στοχευμένες ερωτήσεις (η οποία χρησιμοποιείται και εμπλέκεται στο σενάριο). Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει drive για να συγκεντρώσει τα δεδομένα των μαθητών. Κατά την υλοποίηση του σεναρίου σε Λύκειο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ομάδες μαθητών και να αναθέσει τη στατιστική διαχείριση των δεδομένων.

3.10. Πλήρης ανάπτυξη του σεναρίου: Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

1η Φάση: Εκμάθηση μέτρησης του καρωτιδικού σφυγμού

1η Διδακτική ώρα (45′)

1η Δραστηριότητα (7′)

Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει τη μέτρηση του καρωτιδικού σφυγμού. Εστιάζει στη σωστή χρήση των δακτύλων και σημείου μέτρησης. Βοηθά τους μαθητές και εξασφαλίζει ότι όλοι μπορούν να εντοπίσουν το σφυγμό τους.

Ο εκπαιδευτικός δίνει εντολή (π.χ. «3-2-1 πάμε» και «στοπ») και οι μαθητές μετρούν όλοι μαζί σε συγκεκριμένο χρόνο (10′′ με χρήση χρονομέτρου). Ρωτά τις τιμές των μετρήσεων και επιβεβαιώνει ότι όλοι μέτρησαν σωστά. Επαναλαμβάνει τη μέτρηση αν χρειάζεται. Εξάσκηση αναγωγής στη μονάδα μέτρησης (60′′).

Όταν όλοι οι μαθητές μετρούν σωστά το σφυγμό τους, ο εκπαιδευτικός μετρά μια τελευταία φορά και καταγράφει τις τιμές (σε κατάσταση ηρεμίας) στο tablet. Η καταγραφή μπορεί να γίνεται και από μαθητή. Αν υπάρχουν αρκετά tablets, τότε ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει συνεργατικό excel, όπου οι μαθητές περνούν εκείνοι τα αποτελέσματά τους.

2η Δραστηριότητα (12′)

Άσκηση ήπιας ομαδικής δραστηριότητας για προθέρμανση. Τόσο σε αυτή τη δραστηριότητα όσο και στις επόμενες, ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αθλούνται συνολικά και ταυτόχρονα με την ίδια ένταση. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού και καταγραφή στο tablet.

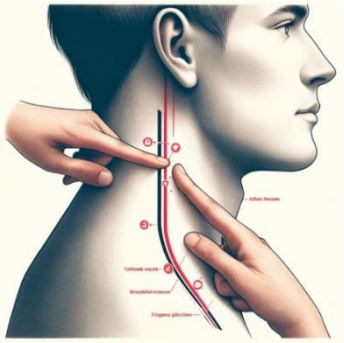
3η Δραστηριότητα (12′)

Άσκηση ομαδικής δραστηριότητας μέτριας έντασης. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού και καταγραφή στο tablet.

4η Δραστηριότητα (10′) Άσκηση ομαδικής δραστηριότητας υψηλής έντασης. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού και καταγραφή στο tablet.

5η Δραστηριότητα (4′) Ο εκπαιδευτικός εκμαιεύει τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα και αναθέτει εργασία για το σπίτι.

Κατά τη διάρκεια όλων των μετρήσεων καρωτιδικού σφυγμού, όπου οι μαθητές ταυτόχρονα κάνουν διάλειμμα και ξεκουράζονται, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το γνωστικό μέρος της 1ης διδακτικής ώρας: Τι είναι αυτοί οι χτύποι, γιατί αυξάνει η καρδιά τη λειτουργία της, λειτουργία καρδιοαναναπνευστικού και κυκλοφοριακού συστήματος, απαιτήσεις μυών κατά την άσκηση, αερόβια και αναερόβια άσκηση, Μέγιστη Καρδιακή Συχνότητα, Ζώνες Καρδιακής Συχνότητας.



Η υποστήριξη του γνωστικού μέρους γίνεται με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών, την τεχνική των ερωταπαντήσεων, καθώς ο εκπαιδευτικός εκμαιεύει υπάρχουσες γνώσεις, συνδέει τεχνηέντως το κινητικό/πρακτικό μέρος με το θεωρητικό και υποστηρίζει τις αναγκαίες διασυνδέσεις με άλλα μαθήματα (διαθεματικότητα).

2η Διδακτική ώρα (45′)

1η Δραστηριότητα (7′)

Ο εκπαιδευτικός μετά από μια μικρή σύνδεση του μαθήματος με αυτό της προηγούμενης ώρας, ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν ζευγάρια. Με την εντολή του, αυτή τη φορά σε 6′′, κάθε μαθητής μετρά τους σφυγμούς του ζευγαριού του. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού (σε κατάσταση ηρεμίας) και καταγραφή στο tablet.

2η Δραστηριότητα (12′)

Άσκηση ήπιας ομαδικής δραστηριότητας για προθέρμανση. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού στα ζευγάρια και καταγραφή στο tablet. Γίνεται χρήση smartwatches, όπου συγκρίνεται η τιμή που μέτρησαν οι μαθητές με την ψηφιακή ένδειξη.

3η Δραστηριότητα (12′)

Άσκηση μέτριας έντασης. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές άσκηση η οποία τους είναι γνωστή (π.χ. παλίνδρομο τρέξιμο), αλλά να ρυθμίσουν οι ίδιοι την ένταση (ώστε να είναι μέτρια) και οι σφυγμοί τους μετά την άσκηση να κυμανθούν σε αερόβιο επίπεδο. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού και καταγραφή στο tablet. Τώρα οι μαθητές μετρούν με δική τους χρονομέτρηση, χωρίς κοινή έναρξη από τον εκπαιδευτικό, ενώ μπορούν και να αλλάξουν ζευγάρια. Γίνεται χρήση smartwatches.

4η Δραστηριότητα (11′)

Άσκηση υψηλής έντασης. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εκτελέσουν την ίδια άσκηση με πριν, αλλά να ρυθμίσουν οι ίδιοι την ένταση (ώστε να είναι υψηλή) με σφυγμούς σε αναερόβιο επίπεδο. Μέτρηση καρωτιδικού σφυγμού και καταγραφή στο tablet. Γίνεται χρήση smartwatches.

5η Δραστηριότητα (3′)

Ο εκπαιδευτικός εκμαιεύει τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα και ελέγχει την πρόοδο της εργασίας που έχει αναθέσει.

Κατά τη διάρκεια όλων των μετρήσεων καρωτιδικού σφυγμού, όπου οι μαθητές ταυτόχρονα κάνουν διάλειμμα και ξεκουράζονται, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το γνωστικό μέρος της 2ης διδακτικής ώρας: Γιατί στην ίδια άσκηση και την ίδια στιγμή, διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικούς σφυγμούς; Τι διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα; σε νέους και ηλικιωμένους, γυμνασμένους και αγύμναστους, ποιες δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής θα μπορούσαν να θεωρηθούν ήπιες, μέτριες και έντονες; Τι είναι η αθλητική καρδιά; Γιατί κάποιοι μαθητές επανέρχονται σε κατάσταση ηρεμίας πιο γρήγορα;

Όπως και στο προηγούμενο μάθημα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ίδιες διδακτικές τεχνικές συνδέει τεχνηέντως το κινητικό/πρακτικό μέρος με το θεωρητικό και μετασχηματίζει τη σχολική γνώση σε γενική (αυθεντικοποίηση).

2η Φάση: Συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων

Μετά το τέλος της 1ης διδακτικής ώρας, ζητείται από τους μαθητές να μετρήσουν τους δικούς τους σφυγμούς το πρωί μόλις ξυπνήσουν, το μεσημέρι μετά το σχολείο και το βράδυ πριν κοιμηθούν, σε τρεις διαφορετικές ημέρες. Το ίδιο ακριβώς θα κάνουν και με κάποιον ενήλικο της οικογένειας. Προσοχή, πρέπει να μετρούν το ίδιο άτομο σε όλες τις μετρήσεις. Μετά τους ζητείται να καταγράψουν τις τιμές και να συμπληρώσουν κοινόχρηστο drive που έχει δημιουργήσει για αυτό το σκοπό ο εκπαιδευτικός.

Ζητείται επίσης από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη τεχνητή νοημοσύνη (προτείνεται το ChatGPT). Να δηλώσουν την ηλικία τους, το φύλο τους, τα αγαπημένα τους αθλήματα. τους διαθέσιμους χώρους και να ζητήσουν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα φυσικής άσκησης σε συγκεκριμένο εύρος καρδιακών σφυγμών. Δημιουργούν QR code με τα προγράμματα αυτά και τα στέλνουν στον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός συλλέγει τις πληροφορίες και ο ίδιος ή με τη βοήθεια των μαθητών του εξάγει τα παρακάτω δεδομένα:

Μέσους όρους τιμών μαθητών σε κάθε μία διαφορετική χρονική μέτρηση,
Μέσους όρους τιμών ενηλίκων σε κάθε μία διαφορετική χρονική μέτρηση,
Μέσοι όροι ξεχωριστοί για τα δύο φύλα, μαθητών και ενηλίκων.
Τα δεδομένα αυτά καταγράφονται και απεικονίζονται σε διαγράμματα.

3η Διδακτική ώρα (45′)

1η Δραστηριότητα (20′)

Στην αίθουσα πληροφορικής, ο εκπαιδευτικός προβάλει το υλικό που έχει δημιουργηθεί. Έχει ήδη δημιουργήσει τρεις ομάδες, όπου κάθε ομάδα παρουσιάζει και συζητά με την ολομέλεια:

Τη διαφοροποίηση στις τιμές των σφυγμών μέσα στην ημέρα
Τη διαφοροποίηση στις τιμές των σφυγμών ανάμεσα στους μαθητές και στους ενήλικες
Τη διαφοροποίηση στις τιμές των σφυγμών ανάμεσα στα δύο φύλα, μαθητών και ενηλίκων.

2η Δραστηριότητα (5′)

Ο εκπαιδευτικός δείχνει βίντεο για τη μέτρηση των σφυγμών: Ενδεικτικά βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=AHvPjlExU2U
https://www.youtube.com/watch?v=MpCvfLh1GIM

3η Δραστηριότητα (5′)

Οι μαθητές συζητούν ενδεικτικά τα προγράμματα που έλαβαν από την Τ.Ν.

4η Δραστηριότητα (15′)

Ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης/αξιολόγησης της μαθησιακής ενότητας στην ψηφιακή εφαρμογή Kahoot. Προβάλει την εφαρμογή και οι μαθητές αξιολογούνται με παιγνιώδες τρόπο.

3.11. Αξιολόγηση του μαθήματος

Η αξιολόγηση του μαθήματος και των μαθητών γίνεται διαρκώς και σε κάθε διδακτική ώρα. Αξιολογείται η συμμετοχή των μαθητών, το ενδιαφέρον τους, τα δεδομένα που προσκομίζουν, η

συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας και η τελική συζήτηση, καθώς και οι απαντήσεις τους στο Kahoot.

3.12. Φύλλο/α εργασίας

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει σε έντυπη μορφή φόρμα συμπλήρωσης σφυγμών για το σπίτι.

3.13. Επεκτάσεις

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου είναι δυναμική διαδικασία, εξελισσόμενη μέσω της εφαρμογής στην τάξη, αναδεικνύοντας προκλήσεις και βελτιώσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο με τις κατάλληλες προσθέσεις ή αφαιρέσεις θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε τάξεις Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τις κινητικές ασκήσεις σε σχέση με την υποδομή του προαυλίου στο οποίο διδάσκει. Ομοίως μπορεί να δοθεί στο τέλος ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε έντυπη μορφή, εφόσον δεν υπάρχει υποδομή σε αίθουσα πληροφορικής, ή και να αντικατασταθεί το Kahoot με κάποια άλλη ψηφιακή εφαρμογή όπως το Quizizz ή το Socrative.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Φυσική Αγωγή. Ανακτήθηκε 15/02/2025 από: https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος» (2013) Φυσική Αγωγή Α Β Γ Γυμνασίου. (βιβλίο μαθητή). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ Φυσικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 09/02/2025 από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3&ep=3

ΦΕΚ 304/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου.

Ξενόγλωσση

Astrand, P.-O., Rodahl, K., Dahl, H. A., & Strømme, S. B. (2003). Textbook of work physiology: Physiological bases of exercise (4th ed.). Human Kinetics.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2023, April). Impact of an interdisciplinary educational Programme on Students' physical activity and fitness. In Healthcare (Vol. 11, No. 9, p. 1256). MDPI.

Kaprinis Σ., Digelidis N., & Papaioannou A. (2009). Physical Education and Math: An Interdisciplinary Teaching Approach. Inquiries in Physical Education and Sport, 7(2), 90–102. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.ispe.2009.1308

Olaniyi, K. S., Ajayi, S., & Areloegbe, S. (2024). O10 heart rate variability as early marker of cardiac injury in hypertensive young adults. Journal of Hypertension, 42(Suppl 3), e1.

Partridge, J. A., King, K. M., & Bian, W. (2011). Perceptions of heart rate monitor use in high school physical education classes. The Physical Educator, 68(1), 30–43.

Stöckel T and Grimm R (2021) Psychophysiological Benefits of Real-Time Heart Rate Feedback in Physical Education. Front. Psychol. 12:651065. doi: 10.3389/fpsyg.2021.651065

Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (2004). Physiology of sport and exercise (3rd ed.). Human Kinetics.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ SOCRATIVE ΣΕ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Παπαηλιού Δημήτρης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Πολλές έρευνες έχουν αναφερθεί στη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ως μέσα ενεργοποίησης των μαθητών και ως εργαλεία υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη εργασία, θα παρουσιαστούν οι δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή εφαρμογή Socrative και θα γίνει σύγκριση με τις αντίστοιχες εφαρμογές Kahoot και Quizizz. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εργαλείο θα ενταχθεί σε διδακτικό σενάριο δύο διδακτικών ωρών στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, ενώ θα παρουσιαστεί και η επιλογή της εξ αποστάσεως εφαρμογής του, με έμφαση στη διατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (μοντέλο μικτής μάθησης - blended learning). Η αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω εργαλείων όπως το Socrative, προσφέρει μια καινοτόμο προσέγγιση στη μάθηση, συνδυάζοντας την τεχνολογία με τη διδακτική πρακτική. Η εφαρμογή αυτή μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας, προωθώντας τη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα και τη δημιουργικότητα στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: socrative, παιχνιδοποίηση, σενάριο φυσικής αγωγής

1. Εισαγωγή

Ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταλήξει ότι η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει τη συμπεριφορά, την υποκειμενική εμπειρία και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Wang & Lieberoth, 2016). Η Papastergiou (2009) και οι Plump και LaRosa (2017) υποστήριξαν ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ενισχύουν τους μαθητές γνωστικά, παρακινητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Ο Malone (1980) τόνισε ότι η μάθηση γίνεται διασκεδαστική μέσω πρόκλησης (στόχοι με αβέβαιο αποτέλεσμα), φαντασίας (εγγενής ή εξωγενής) και περιέργειας (αισθητηριακής και γνωστικής). Πράγματι, κινούμενα σχέδια, χρώματα και γραφικά αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή (Wang & Lieberoth, 2016). Οι μαθητές, απορροφημένοι στο παιχνίδι, συχνά δεν αντιλαμβάνονται άμεσα τις μαθησιακές διεργασίες που συμβαίνουν (Wang & Lieberoth, 2016), ενώ η ενσωμάτωση ήχου, μουσικής και επιβραβεύσεων ενισχύει τη συγκέντρωση, τη δέσμευση, την απόλαυση και τα κίνητρα (Wang & Lieberoth, 2016).

Αν και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι πιο αποτελεσματικά σε μικρές τάξεις (Jui-Mei et al., 2011), η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται (Wang & Lieberoth, 2016). Τα game-based student response systems (GSRS) περιλαμβάνουν στοιχεία βιωματικής μάθησης: πρόκληση, σαφείς στόχους, ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και παιγνιώδη διαδικασία (Plump & LaRosa, 2017). Στην πραγματικότητα, τα GSRS μετατρέπουν την τάξη σε τηλεπαιχνίδι, με τον εκπαιδευτικό ως οικοδεσπότη και τους μαθητές να συναγωνίζονται και να αξιολογούνται. Η παιχνιδοποίηση μέσω GSRS ενεργοποιεί πρότερη γνώση, αξιολογεί την απόδοση και εμπλουτίζει τις γνώσεις (Plump & LaRosa, 2017). Επιπλέον, τα GSRS ενισχύουν προσοχή, κίνητρα, αφοσίωση και απόλαυση, εξασφαλίζουν ανωνυμία και βελτιώνουν τη συμμετοχή (Kay & LeSage, 2009). Τέλος, παρακινούν μαθητές που υπό κανονικές συνθήκες δεν θα συμμετείχαν ενεργά (Wang, 2015) και διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση. Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη χρήση τους, παραμένει ασαφές σε ποιο βαθμό βελτιώνουν τη μάθηση πέρα από τις συμβατικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Licorish, et al., 2018).

2. Η εφαρμογή “Socrative”

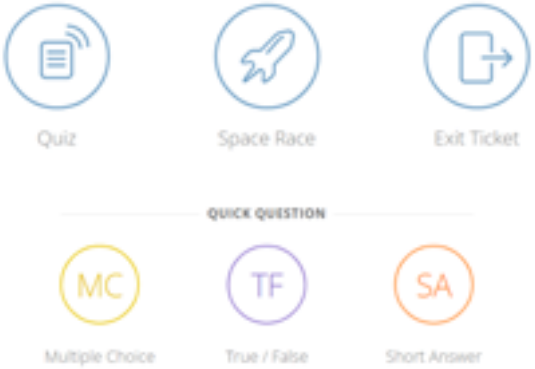
Το Socrative είναι ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού λογισμικού που χρησιμοποιεί παιδαγωγική βασισμένη στο παιχνίδι, παρέχει τη δυνατότητα κατασκευής διαδικτυακών ερωτηματολογίων ή εξετάσεων και υποστηρίζει την ατομική συμμετοχή αλλά και την ομαδική συνεργασία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Sprague (2016), το Socrative επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών τους, ενώ οι Munusamy κ.ά. (2019) υποστήριξαν ότι το Socrative συμπληρώνει τη διδασκαλία, ενισχύει την κατανόηση του υλικού και ενισχύει τους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Επιπλέον, το Socrative, όπως και άλλα GSRSs, ενισχύει την παρακίνηση και τη συμμετοχή/δέσμευση, ενισχύει τη δυναμική της τάξης, παρέχει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών στα κουίζ. Η συμμετοχή των μαθητών σε ένα ομαδικό παιχνίδι αναπτύσσει επίσης την αίσθηση των μαθητών ότι ανήκουν σε μια ομάδα, σε ένα μαθητικό σύνολο (Wang, 2015). Τέλος, το Socrative συγκεντρώνει και ομαδοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών ταχύτατα, διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς στην ανατροφοδότηση και στην επανάληψη που προσφέρουν στους μαθητές τους. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν το Socrative ως ένα εργαλείο γνωστικής υποστήριξης, αξιολόγησης, αλλά και διερεύνησης, για να πιστοποιήσουν την ατομική μαθησιακή πορεία των μαθητών αλλά και για να παρακολουθήσουν την συνολική πρόοδο της τάξης.

2.1. Οι δυνατότητες της εφαρμογής

Το Socrative είναι ένα δημοφιλές διαδικτυακό εργαλείο ηλεκτρονικής μάθησης που παρέχει καινοτομία και ζωντάνια στην τάξη (εικόνα 1).

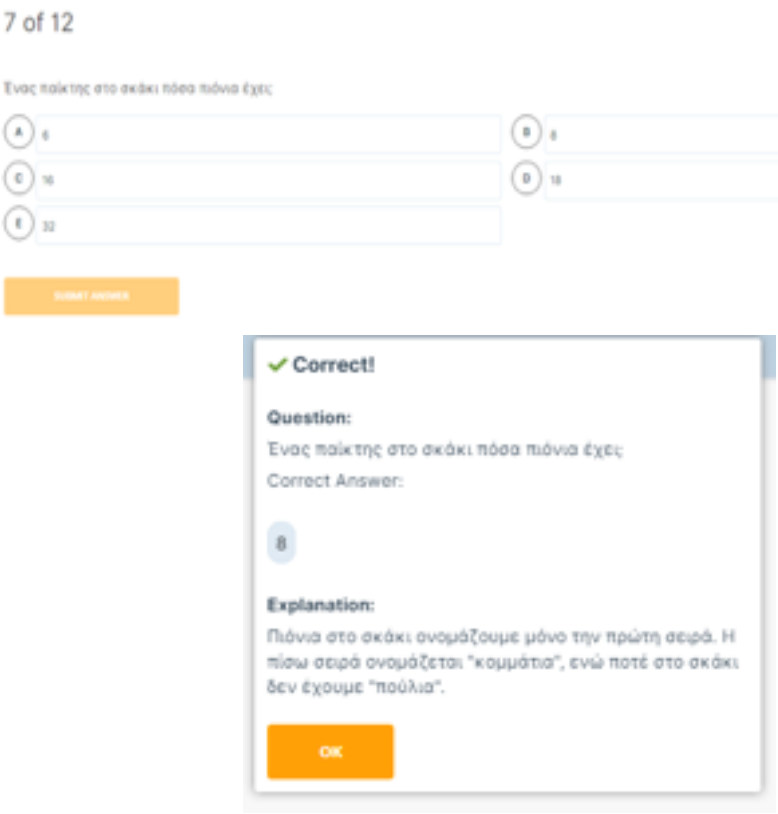
Εικόνα 1. Το λογότυπο του Socrative

Η πλατφόρμα είναι διαθέσιμη σε πολλές γλώσσες και διαθέτει τόσο μια δωρεάν έκδοση όσο και μια επί πληρωμή, η οποία περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό επιλογών. Και στις δύο περιπτώσεις, το Socrative επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια βάση δεδομένων με τεστ του αντικειμένου του (κουίζ ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή σωστού-λάθους και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου), να τα προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του και εν συνεχεία να λυθούν από τους μαθητές μέσω του προγράμματος περιήγησης στον υπολογιστή τους ή μέσω της εφαρμογής για smartphones ή tablets. (εικόνα 2).



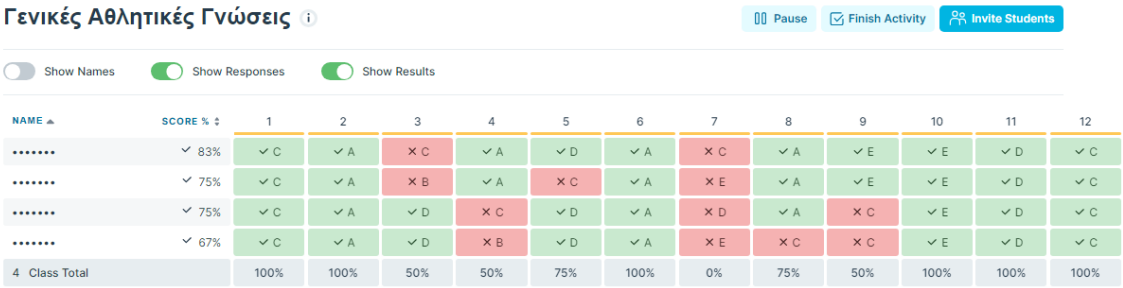
Εικόνα 2. Επιλογή διαφορετικών τεστ στο Socrative

Οι μαθητές απαντούν χωρίς χρονικούς περιορισμούς, ενώ παρέχεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης σε κάθε ερώτηση (εικόνα 3).



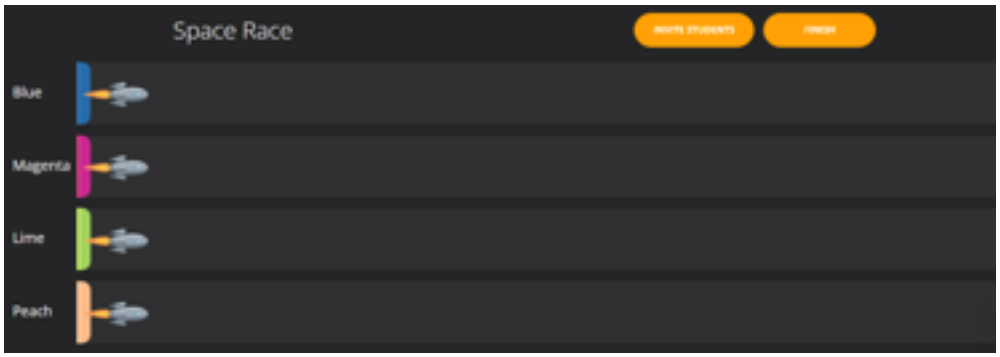
Εικόνα 3. Απεικόνηση ερώτησης με απάντηση και ανατροφοδότηση

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τη συμμετοχή των μαθητών και τις απαντήσεις τους σε πραγματικό χρόνο. Τα κουίζ βαθμολογούνται αυτόματα, εξοικονομώντας χρόνο στους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει μια στατιστική αναφορά με τα αποτελέσματα του κουίζ, η οποία μπορεί να παρουσιαστεί και ανώνυμα (εικόνα 4), που του επιτρέπει να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, να τους ανατροφοδοτεί άμεσα, καθώς και να εντοπίζει τα σημεία που χρειάζονται περαιτέρω επεξήγηση. Η στατιστική αναφορά παρέχει πληροφορίες ανά ερώτηση για όλη την τάξη αλλά και για κάθε μαθητή ατομικά.



Εικόνα 4. Στατιστική αναφορά των αποτελεσμάτων ενός τεστ

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει τα κουίζ ως "Space Race", κατά το οποίο μεμονωμένοι μαθητές ή ομάδες εκπροσωπούνται από ένα αναγνωριστικό χρώμα και ένα επιλέξιμο εικονίδιο (διαστημόπλοιο, ποδήλατο, μέλισσα, κ.λπ.). Αυτά τα εικονίδια προχωρούν γραμμικά καθώς οι ερωτήσεις απαντώνται σωστά (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Η επιλογή Space Race στο Socrative

Στη δωρεάν έκδοση δεν επιτρέπεται να εξελίσσονται ταυτόχρονα παραπάνω από μία έρευνες, αλλά τα αποτελέσματα παραμένουν διαθέσιμα για μεγάλο χρονικά διάστημα και για συνολικά μέχρι 14 διαφορετικές έρευνες. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση της εφαρμογής μπορεί να γίνει σύγχρονα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) αλλά και ασύγχρονα. Συνοψίζοντας, το Socrative αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της διαδραστικότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους.

3. Σύγκριση Socrative, Kahoot και Quizizz

Το Socrative, το Kahoot και το Quizizz είναι τρεις δημοφιλείς πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις ομοιότητές τους, κάθε μία διαθέτει μοναδικά χαρακτηριστικά, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Το Socrative παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, επιτρέποντας την άμεση προσαρμογή της διδασκαλίας. Αν και χαρακτηρίζεται από περιορισμένα στοιχεία παιχνιδοποίησης (δεν υποστηρίζει βαθμολογικούς πίνακες και χρονόμετρα) και λειτουργίες που απαιτούν συνδρομή, υποστηρίζει διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων, προσφέροντας ευελιξία στη δημιουργία αξιολογήσεων. Στο Kahoot, η παιχνιδοποίηση είναι πιο έντονη, με την πλατφόρμα να προσφέρει δυναμικά στοιχεία παιχνιδιού, όπως βαθμολογικούς πίνακες, μουσική και χρονόμετρα, ενώ η φιλική προς τον χρήστη διεπαφή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν κουίζ γρήγορα και εύκολα. Παρ᾽ όλα αυτά, οι ερωτήσεις έχουν προκαθορισμένο χρόνο απάντησης, που μπορεί να προκαλέσει άγχος σε ορισμένους μαθητές, ενώ ενθαρρύνεται η ταυτόχρονη συμμετοχή, αφού η πλατφόρμα είναι σχεδιασμένη για ζωντανές συνεδρίες, καθιστώντας δύσκολη τη χρήση της για ασύγχρονη μάθηση. Τέλος, στο Quizizz (όπως και στο Socrative) οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν τα κουίζ στον δικό τους χρόνο, προσφέροντας ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παρέχει άμεση ανατροφοδότηση με εξηγήσεις για κάθε ερώτηση, ενισχύοντας την κατανόηση των μαθητών. Και το Quizizz υστερεί σε στοιχεία παιχνιδοποίησης σε σύγκριση με το Kahoot, ενώ και εδώ ορισμένες λειτουργίες προσαρμογής είναι διαθέσιμες μόνο στη συνδρομητική έκδοση (Anamalai, & Yatim, 2019; Fonseca et al., 2024 November).

Συνοψίζοντας, η δημοφιλία των πλατφορμών ποικίλλει ανάλογα με την περιοχή και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το Kahoot είναι ιδιαίτερα δημοφιλές λόγω της έντονης παιχνιδοποίησης, καθιστώντας το κατάλληλο για νεότερους μαθητές ή για περιβάλλοντα όπου η δέσμευση και η διασκέδαση είναι προτεραιότητα. Το Quizizz, με την ευελιξία της ασύγχρονης μάθησης, είναι ιδανικό για μαθητές που προτιμούν να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό. Το Socrative, με την έμφαση στην άμεση ανατροφοδότηση και την ποικιλία τύπων ερωτήσεων, είναι κατάλληλο για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση στην αξιολόγηση. Η επιλογή της κατάλληλης πλατφόρμας εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς στόχους, την ηλικιακή ομάδα των μαθητών και τις προτιμήσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

4. Σενάριο Διδασκαλίας

Το σενάριο διδασκαλίας, έχει διάρκεια 2 διδακτικών ωρών και αποτελείται από 2 φάσεις. Ενσωματώνει επιστημονική εγκυρότητα, καινοτόμες πρακτικές και χρήση ΤΠΕ, μετασχηματίζοντας

τη γνώση σε σχολική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός διερευνά το επίπεδο των μαθητών στην καλαθοσφαίριση, αρχικά πρακτικά στο προαύλιο, αλλά στη συνέχεια και γνωστικά στην αίθουσα πληροφορικής. Η τεχνολογία και η εξ αποστάσεως συνέχεια του μαθήματος προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, αναδεικνύει την επιστήμη της Φ.Α. και συνδέει το κινητικό με το θεωρητικό μέρος του μαθήματος. Με προσαρμογές, το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ η δομή του ακολουθεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης B_2 ΤΠΕ.

4.1 Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Το σενάριο αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το περιεχόμενο των ερωτήσεων και το βαθμό δυσκολίας, ανάλογα και με τους σκοπούς της διαδικασίας. Δεν υπάρχουν προαπαιτούμενες γνώσεις και προϋπάρχουσες αντιλήψεις για την υλοποίηση του σεναρίου.

4.2 Τάξη στην οποία απευθύνεται

Το σενάριο απευθύνεται στις Ε′ και ΣΤ′ Δημοτικού, καθώς και στις Α′, Β′, Γ′ Γυμνασίου. Με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να υλοποιηθεί και σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού καθώς και στις τάξεις του Λυκείου.

4.3 Σκοπός

Στην πρώτη φάση, σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές:

- Να επιδείξουν τις κινητικές δεξιότητες που κατέχουν σε βασικές τεχνικές της καλαθοσφαίρισης,
- Να αντιληφθούν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης,
- Να ανακαλύψουν τις γνώσεις τους σε βασικούς κανονισμούς καλαθοσφαίρισης,
- Να ενσωματώσουν την τεχνολογία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Στην δεύτερη φάση, σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές:

- Να ανακαλύψουν τις γνώσεις που κατέκτησαν, μέσω παιχνιδοποιημένης αξιολόγησης,
- Να εξοικειωθούν με την εξ αποστάσεως ασύγχρονη αξιολόγηση.

4.4 Μαθησιακοί στόχοι

Τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με το ΝΠΣ, που ικανοποιούνται από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες του σεναρίου είναι:

Ως προς το σωματικό και κινητικό τομέα

- Να επαναλάβουν και να θυμηθούν οι μαθητές βασικές κινητικές δεξιότητες στην καλαθοσφαίριση,
- Να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός το κινητικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με τη χρήση της μπάλας στην καλαθοσφαίριση.

Ως προς το γνωστικό τομέα, οι μαθητές

- Να επαναλάβουν και να θυμηθούν κανόνες εκτέλεσης κινήσεων και τεχνικής στην καλαθοσφαίριση,
- Να διερευνήσουν τις γνώσεις τους στους κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης,
- Να αξιολογήσουν τις πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις που κατέκτησαν, μετά από μία σειρά μαθημάτων.

Ως προς το συμπεριφορικό τομέα, οι μαθητές

- Να κατανοήσουν τη σημασία γνώσης κανονισμών για την αρτιότερη παρακολούθηση αλλά ενεργητική συμμετοχή στην καλαθοσφαίριση,

- Να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως παιχνιδοποιημένη μάθηση,
- Να βελτιώσουν το φυσικο/σωματικό εγγραμματισμό,
- Να κατανοήσουν την επίδραση της δια βίου άθλησης στην ποιότητα ζωής.

Ως προς το συναισθηματικο/κοινωνικο/ηθικό τομέα:

- Να αναπτύξουν ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα με σεβασμό της διαφορετικότητας,
- Να ακολουθούν ρουτίνες και κανόνες,
- Να αναπτύξουν συνεργατικές πρακτικές.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να κατανοήσουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών ως μέσο διερεύνησης και αξιολόγησης,
- Να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για να ενισχύσουν το πρακτικό μέρος της Φυσικής Αγωγής.

4.5 Διάρκεια

Το σενάριο απαιτεί 2 διδακτικές ώρες.

4.6 Υλικοτεχνική Υποδομή

Για την υλοποίηση του σεναρίου θα χρειαστούν:
Μπάλες καλαθοσφαίρισης.
Αίθουσα πληροφορικής με τουλάχιστον έναν υπολογιστή ανά 2 μαθητές.
Δυνατότητα των μαθητών για σύνδεση στο internet εκτός σχολείου.

4.7 Συνοπτική περιγραφή

Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε 2 φάσεις. Στην πρώτη φάση, η οποία περιλαμβάνει την πρώτη διδακτική ώρα, ο σκοπός του σεναρίου είναι διερευνητικός και ενισχυτικός. Ο εκπαιδευτικός διερευνά αρχικά στο προαύλιο το κινητικό επίπεδο των μαθητών στα βασικά αντικείμενα της καλαθοσφαίρισης (ντρίμπλα, πάσα, σουτ), ενώ ταυτόχρονα ενισχύει και γνωστικά τους μαθητές. Στη συνέχεια, χρησιμοποιεί την επιλογή "Space Race" του Socrative στην αίθουσα πληροφορικής, όπου επίσης διερευνά και ενισχύει τις γνώσεις των μαθητών σε βασικούς κανονισμούς του αθλήματος. Μετά την πρώτη διδακτική ώρα και πριν τη δεύτερη, οι μαθητές με εξ αποστάσεως χρήση του Socrative αυτοαξιολογούν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το πρακτικό και θεωρητικό μέρος του μαθήματος. Στη δεύτερη φάση, η οποία επίσης αντιστοιχεί σε μία διδακτική ώρα, ο σκοπός του σεναρίου είναι αξιολογικός. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα αποτελέσματα, αξιοποιεί (ατομικά και ομαδικά) τα στατιστικά που παρέχει η εφαρμογή και ανατροφοδοτεί τους μαθητές. Τέλος, η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται στο προαύλιο, όπου οι μαθητές εμπεδώνουν κινητικές δεξιότητες και κανονισμούς.

4.8. Διδακτικές προσεγγίσεις

4.8.1. Θεωρητική πλαισίωση

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (ΙΕΠ, 2023), τα ομαδικά αθλήματα δεν διδάσκονται αυτοτελώς, αλλά χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία για να κατακτήσει ο μαθητής κινητικούς, γνωστικούς, συμπεριφορικούς και ηθικο/κοινωνικο/συναισθηματικούς σκοπούς. Συνεπώς, αποτελεί πρωταρχικό στόχο του εκπαιδευτικού να διερευνήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς το επίπεδο των μαθητών σε διάφορα αθλήματα, προκειμένου να διαμορφώσει τον εκπαιδευτικό του προγραμματισμό. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της σωματικής υγείας, της κινητικής δεξιότητας και της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως το Socrative, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να μεταμορφωθεί σε μια πιο καινοτόμα και

διαδραστική εμπειρία Αυτές οι εφαρμογές ενισχύουν την αλληλεπίδραση και κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν σε κουίζ, γρίφους και διασκεδαστικά τεστ γνώσεων γύρω από θέματα φυσικής αγωγής — από τη θεωρία της άσκησης μέχρι τη σωστή τεχνική σε αθλήματα. Η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχουν βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες, ενώ παράλληλα αυξάνεται το κίνητρό τους να συμμετέχουν ενεργά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει το μάθημα με βάση τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία, τον υγιή ανταγωνισμό και την προσωπική βελτίωση μέσα από μια πιο σύγχρονη και καινοτόμα προσέγγιση.

4.8.2. Διδακτικές πρακτικές

Το συγκεκριμένο σενάριο με αντικείμενο τη Φυσική Αγωγή, εμπλέκει εξ ορισμού ενεργά τη βιωματική μάθηση. Αν και το στυλ του εκπαιδευτικού είναι αναπαραγωγικό (ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τη δομή και τη ροή του σεναρίου), μέσω συμβουλευτικής καθοδήγησης, καθοδηγούμενης ανακάλυψης και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν και να δομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Στην κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία αξιοποιώντας εποικοδομιστικές διδακτικές μεθόδους. Επιπλέον, το σενάριο χαρακτηρίζεται από συμπεριληπτική προσέγγιση, καθώς τόσο η ψηφιακή συμμετοχή σε ομάδες όσο και η εξ αποστάσεως αξιολόγηση και η ανώνυμη διαχείριση, επιτρέπει σε μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων να συμμετάσχουν ισότιμα.

4.8.3. Προετοιμασία της διδασκαλίας. Οργάνωση της τάξης.

Η διερεύνηση της τεχνικής κατάρτισης των μαθητών στην καλαθοσφαίριση γίνεται στον προαύλιο χώρο και απαιτεί το πρώτο μισό της πρώτης διδακτικής ώρας. Η προετοιμασία αφορά τις δραστηριότητες οι οποίες και επιλέγονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό Φ.Α. και πρέπει να υποστηρίζουν τη συμμετοχικότητα και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Ταυτόχρονα, πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει το επίπεδο τεχνικής κατάρτισης του τμήματος. Στο δεύτερο μισό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει τη γρήγορη μετάβαση στην αίθουσα πληροφορικής (η οποία πρέπει να είναι διαθέσιμη), όπου χωρίς καθυστέρηση, να εξηγήσει τη ψηφιακή διαδικασία και να την υλοποιήσει. Πρέπει επίσης να έχει μεριμνήσει οι υπολογιστές να είναι ανοιχτοί σε θέση “login” της εφαρμογής Socrative. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει την εξ αποστάσεως διαδικασία και να θέσει προθεσμία. Προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να έχει νωρίτερα εισέλθει στη σελίδα του στο Socrative και να έχει διαμορφώσει και τα δύο κουίζ. Επίσης, πρέπει να μεριμνήσει να τερματίσει το πρώτο κουίζ πριν ανοίξει το επόμενο (δύο κουίζ δεν «τρέχουν» ταυτόχρονα στην δωρεάν έκδοση).

4.9. Πλήρης ανάπτυξη του σεναρίου: Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

1η Φάση: Διερεύνηση του κινητικού επιπέδου των μαθητών στα βασικά αντικείμενα της καλαθοσφαίρισης (ντρίμπλα, πάσα, σουτ). Διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών σε βασικούς κανονισμούς του αθλήματος.

<u>1η Διδακτική ώρα (45′)</u>

1η Δραστηριότητα (6′)

Άσκηση ντρίμπλας και προθέρμανσης. Κάθε μαθητής, με μία μπάλα καλαθοσφαίρισης, σε οριοθετημένο χώρο (από τις γραμμές του γηπέδου) και ντριμπλάροντας χωρίς να σταματά ή να πιάνει την μπάλα, προσπαθεί ταυτόχρονα να προστατέψει την μπάλα του, αλλά και να διώξει την μπάλα των αντιπάλων. Αν δεν υπάρχουν μπάλες για όλους τους μαθητές, τότε δημιουργούνται 2 ομάδες, με την μία να εκτελεί την άσκηση και την άλλη να κάνει διατάσεις.

2η Δραστηριότητα (10′)

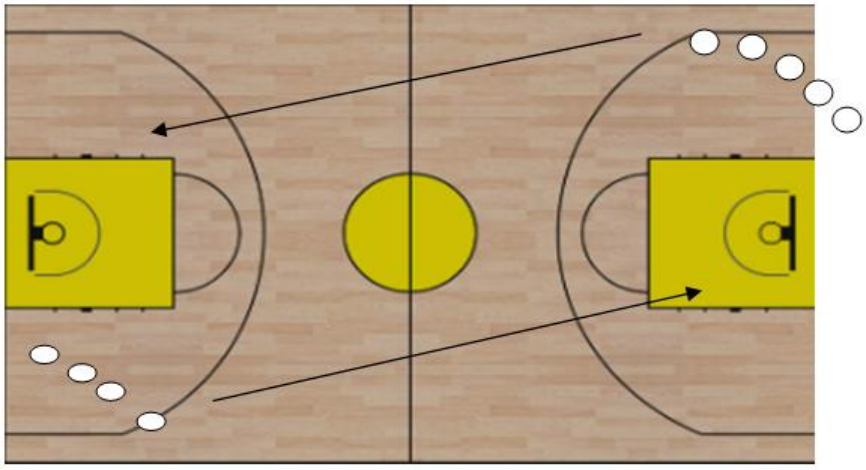
Α) Οι μαθητές μοιρασμένοι στις γωνίες του γηπέδου. Ντριμπλάρουν σε όλο το γήπεδο και κάνουν lay up. Στη συνέχεια πηγαίνουν στην απέναντι σειρά (εικόνα 6).

Β) Ίδια άσκηση με την Α, αντί για lay up κάνουν σουτ.

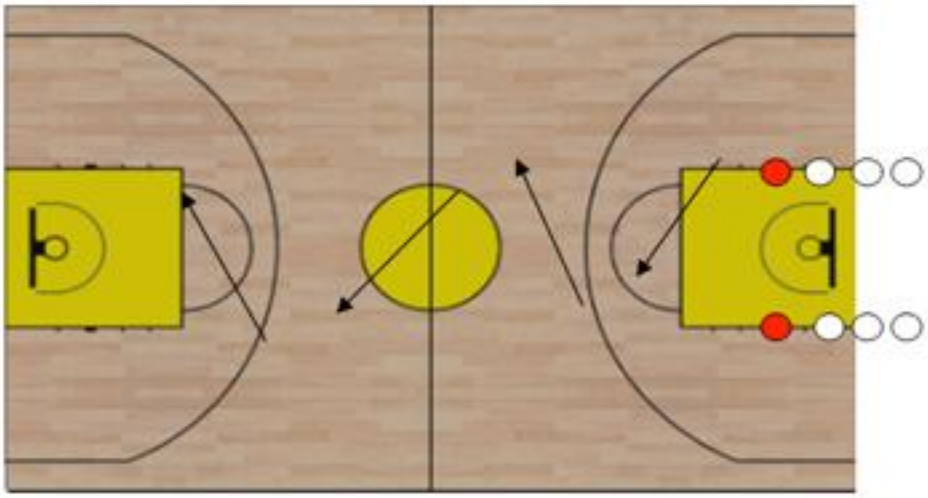
Γ) Οι μαθητές σε ζευγάρια. Διάφορες πάσες (στήθους, σκαστή, πάνω από το κεφάλι) εν κινήσει και lay up στο απέναντι καλάθι. Κλιμάκωση της άσκησης και με σουτ (εικόνα 7).

3η Δραστηριότητα (4′)

Συναγωνιστική δραστηριότητα παιγνιώδους μορφής. Στη διάταξη της εικόνας 6, οι μαθητές τρέχουν με ντρίμπλα στο απέναντι καλάθι και κάνουν ένα σουτ. Γυρνούν με ντρίμπλα στο καλάθι τους και κάνουν άλλο ένα. Μετά δίνουν τη μπάλα στον επόμενο. Κάθε σουτ μετρά 1 πόντο, νικήτρια η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στα 10. Ως παραλλαγή μπορούν να σουτάρουν και τρίποντο που θα μετρά τρεις πόντους, με τη δραστηριότητα να ολοκληρώνεται στους 12 πόντους.



Εικόνα 6. Τοποθέτηση μαθητών για τις δραστηριότητες 2Α, 2Β και 3.

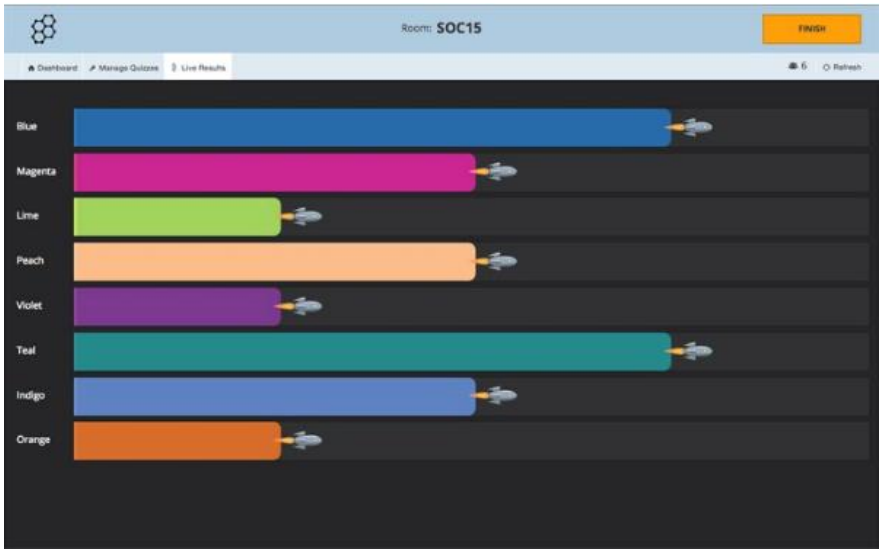


Εικόνα 7. Τοποθέτηση μαθητών για τη δραστηριότητα Γ.

Μετάβαση στην αίθουσα πληροφορικής (5′),

4η Δραστηριότητα (20′)

Μετάβαση στην αίθουσα πληροφορικής, όπου κάθε μαθητής τοποθετείται σε έναν υπολογιστή ή σε ομάδες ανάλογα με τους διαθέσιμους υπολογιστές. Ο εκπαιδευτικός έχει ανοιχτούς στους υπολογιστές την εφαρμογή Socrative και υλοποιεί την επιλογή “Space Race”, όπως περιγράφεται στο 2.1 παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός έχει ορίσει τον αριθμό ομάδων που θα δημιουργηθούν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εισέρχονται στην εφαρμογή και τοποθετούνται σε ομάδες τυχαία από την εφαρμογή, ανάλογα από τη στιγμή εισόδου. Απαντούν στο δικό τους χρόνο στις ερωτήσεις του πρώτου κουίζ που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι μία ομάδα μπορεί να τελειώσει πιο γρήγορα από κάποια άλλη. Οι μαθητές ανατροφοδοτούνται για τις σωστές/λάθος απαντήσεις τους αλλά δεν μπορούν να δουν τις απαντήσεις των άλλων μαθητών, ούτε ποιοι μαθητές είναι στην ομάδα τους. Για κάθε σωστή απάντηση ωφελείται η ομάδα και το αντίστοιχο εικονίδιο προχωρά στην κούρσα (βλέπε 2.1 παραπάνω). Νικήτρια η ομάδα με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις και συνεπώς με το εικονίδιο που θα φτάσει πιο μακριά (εικόνα 8). Ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τις απαντήσεις των μαθητών και εξηγεί/προετοιμάζει την ασύγχρονη δραστηριότητα.



Εικόνα 8. Η ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας Space Race

2η Φάση: Αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών και ανατροφοδότηση.

Η εξ αποστάσεως δραστηριότητα υλοποιείται ανάμεσα στην 1η και στη 2η διδακτική ώρα.

Οι μαθητές εισέρχονται στην εφαρμογή από το σπίτι τους και απαντούν εντός προθεσμίας στο δεύτερο κουίζ (ανατροφοδότησης) που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός (μοντέλο μικτής μάθησης - blended learning). Αυτή τη φορά οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά, μπορούν να δουν τα αποτελέσματά τους, αλλά όχι τη συμμετοχή των άλλων μαθητών. Πρέπει να θυμούνται ότι η εφαρμογή δεν έχει «αποθήκευση», οπότε πρέπει να ολοκληρώσουν τη διαδικασία πριν αποσυνδεθούν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί και παρακολουθεί ασύγχρονα τη συμμετοχή των μαθητών και την ολοκλήρωση της διαδικασίας (εικόνα 9).

2η Διδακτική ώρα (45′).

1η Δραστηριότητα (10′)

Εικόνα 9. Ο εκπαιδευτικός έχει εξ αποστάσεως εικόνα της συμμετοχής των μαθητών σε πραγματικό χρόνο

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την αίθουσα πληροφορικής, με προβολή των αποτελεσμάτων της ασύγχρονης διαδικασίας, εκμαιεύει τις γνώσεις των μαθητών και τους ανατροφοδοτεί.

2η Δραστηριότητα (15′)

Μετάβαση στο προαύλιο όπου ο εκπαιδευτικός ξεκινά με άσκηση προθέρμανσης παιγνιώδους μορφής. Συγκεκριμένα, χωρίζει το τμήμα σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα προσπαθεί σε οριοθετημένο

χώρο (π.χ. μισό γήπεδο) να πραγματοποιήσει 8 πάσες. Η άλλη ομάδα προσπαθεί να διακόψει τις πάσες με κλέψιμο και να ξεκινήσει εκείνη να μετρά 8 πάσες. Όποια ομάδα φτάσει να ολοκληρώσει τις 8 πάσες χωρίς να χάσει την μπάλα, κερδίζει. Όποιος έχει την μπάλα δεν επιτρέπεται να τρέχει, ούτε επιτρέπεται να του πάρουν την μπάλα από τα χέρια.

3η Δραστηριότητα (20′).

Ομαδικό παιχνίδι. Κατευθυνόμενο διπλό είτε δύο μονά σε κάθε μπασκέτα (π.χ. 4Χ4). Ο εκπαιδευτικός διοργανώσει μίνι τουρνουά, με έμφαση στους κανονισμούς που έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει.

4.10. Αξιολόγηση του μαθήματος

Η αξιολόγηση του μαθήματος, μέσω της συμμετοχής των μαθητών και του ενδιαφέροντός τους γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Η τελική αξιολόγηση του μαθήματος γίνεται με την εξ αποστάσεως εφαρμογή του Socrative, όπως αναφέρεται και στη 2η Φάση του σεναρίου. Οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν κάποιας μορφής βοήθεια για να απαντήσουν το οποίο είναι εντός της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου σεναρίου.

4.11. Επεκτάσεις

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σεναρίου είναι δυναμική διαδικασία, εξελισσόμενη μέσω της εφαρμογής στην τάξη, αναδεικνύοντας προκλήσεις και βελτιώσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο με τις κατάλληλες προσθέσεις ή αφαιρέσεις θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε τάξεις Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τις κινητικές ασκήσεις σε σχέση με την υποδομή του προαυλίου στο οποίο διδάσκει. Ομοίως θα μπορούσε να αντικατασταθεί το Socrative με κάποια άλλη ψηφιακή εφαρμογή όπως το Quizizz ή το Kahoot.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Φυσική Αγωγή*. Ανακτήθηκε 15/02/2025 από https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Ξενόγλωσση

Anamalai, T. R., & Yatim, M. H. M. (2019). *A comparative study of formative assessment tools.* Journal of Information System and Technology Management, 4(14), 61-71, https://doi.org/10.35631/JISTM.414006

Fonseca, I., Martins, N. C., & Lopes, F. (2024, November). *Exploring interactive tools for education and online assessment: a comparative analysis.* In 2024 21st International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET) (pp. 1-6). IEEE. https://doi.org/10.1109/ITHET61869.2024.10837627

Jui-Mei, Y., Chun-Ming, H., Hwang, G.J., & Yueh-Chiao, L. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 1–10.

Kay, R.H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: a review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819–827, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001

Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot's influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 9, https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8

Malone, T. W. (1980, September). *What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games.* In Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems (pp. 162-169).

Munusamy, S., Osman, A., Riaz, S., Ali, S., & Mraiche, F. (2019). *The use of Socrative and Yammer online tools to promote interactive learning in pharmacy education*. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 11(1), 76-80.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Plump, C.M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot in the classroom to create engagement and active learning: a game based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158.

Sprague, A. (2016). Improving the ESL Graduate Writing Classroom Using Socrative: (Re) Considering Exit Tickets. *Tesol Journal*, 7(4), 989-998.

Wang, A.I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217–227.

Wang, A.I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217–227.

Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016, October). *The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot*. In European Conference on Games Based Learning (Vol. 20). Academic Conferences International Limited.

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ Α.ΚΑΡΚΑΒΙΤΣΑ Ο ΖΗΤΙΑΝΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Τσιρέβελου Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Διδάκτωρ Φιλολογίας

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάζει την αξιοποίηση του έργου του Α. Καρκαβίτσα *Ο Ζητιάνος* μέσα από σύγχρονες,καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Στόχοι της διδακτικής μας παρέμβασης η γνωριμία και εξοικείωση μαθητών με το έργο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του 19ου αιώνα, με χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού ρεύματος του Νατουραλισμού,η εφαρμογή της διαφοροποιημένης μάθησης μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών μέσων, όπως της εικόνας, της λογοτεχνίας, του graphic novel και η εξάσκηση μαθητών σε μεταγλωσσικές δραστηριότητες (δημιουργική γραφή).

Η μέθοδος της έρευνας περιλαμβάνει την οπτική επικοινωνία με την εικόνα, την ερμηνευτική μέθοδο, τη συγκριτική ανάλυση των εικόνων - καρέ του graphic novel με το λογοτεχνικό απόσπασμα και την εξάσκηση μέσω της δημιουργικής γραφής. Ως προσδοκώμενα αποτελέσματα ορίζονται α)οι μαθητές να λειτουργήσουν ως μικροί αναγνώστες, β) να βοηθηθούν στην κατανόηση και ερμηνεία των κεντρικών χαρακτήρων και του ιστορικού υπόβαθρου του έργου γ) να δοθεί έμφαση στη βελτίωση του γραπτού γλωσσικού λόγου και δ)να ενισχυθεί η φαντασία τους.

Λέξεις κλειδιά: Οπτική επικοινωνία, Ερμηνευτική, Νατουραλισμός, graphic novel, δημιουργική γραφή

1. Εισαγωγή

Το έργο *Ζητιάνος* (1897) του Ανδρέα Καρκαβίτσα αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν εμβληματικά έργα της εισαγωγής του Νατουραλισμού στην Ελλάδα.Ταυτόχρονα αποτελεί ένα υβρίδιο νατουραλιστικών, ρεαλιστικών χαρακτηριστικών που συμφύρονται στο διήγημα μαζί με ηθογραφικές απεικονίσεις της ελληνικής υπαίθρου και της ζωής.Το διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Γ Γυμνασίου με Λ.Τ. Κρανέας Ελασσόνας.

Πρώτα από όλα πρόθεσή μας αποτελεί να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα από τα πιο χαρακτηριστικά έργα της Νεοελληνικής πεζογραφίας, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το ιστορικό υπόβαθρο και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο συγγραφής και έκδοσής του. Στη συνέχεια, στόχος είναι να αντιληφθούν εικόνες της φύσης, τις περιγραφές των χώρων και των προσώπων στη λογοτεχνία μέσω οπτικού γραμματισμού και της μεθόδου ανάλυσης των εικόνων και να συγκρίνουν σημεία με σκηνές του *graphic novel Ζητιάνος*.

Η διδακτική μέθοδος που ακολουθήσαμε για την απόκτηση εξοικείωσης με το έργο *Ο Ζητιάνος* είναι η ερμηνευτική, με έμφαση σε ερωταποκρίσεις φύλλων εργασίας, στη σύνδεση με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και τον κοινωνικό προβληματισμό που δημιουργεί για το θέμα της ανεργίας-εργασίας. Τέλος,ολοκληρώνουμε με ασκήσεις δημιουργικής γραφής που περιλαμβάνουν αφήγηση της πλοκής της ιστορίας μας και δημιουργία μιας εντελώς διαφορετικής φανταστικής ιστορίας με θέμα ένα ζητιάνο.

Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι εξής: να γνωρίσουν το κίνημα του Νατουραλισμού, να αναπτύξουν τις δεξιότητες κατανόησης του λογοτεχνικού ρεύματος. Να κατανοήσουν τις ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, τα βιώματα ατόμων, τις αιτίες φτώχειας, δυσπραγίας που συνδέονται με αυτές. Συνάμα, να προβληματιστούν πάνω στο θέμα της κοινωνικής κατάστασης, βιοπορισμού και οικονομικής επιβίωσης (Επαγγελματίας Ζητιάνος) στο χθες και το σήμερα.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι ορίζονται ως εξής: να μάθουν οι μαθητές της τάξης μας να εργάζονται ομαδικά συνειδητοποιώντας την αξία της συνεργασίας(ομαδοσυνεργατική μάθηση)**.** Να εμπλακούν σε δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης της μάθησης μέσα από την παράθεση σύντομου βίντεο που αφορά το λογοτεχνικό έργο και να συσχετίζουν γραπτές ερωτήσεις με εικόνα και να αντιληφθούν τους πολλούς και συμπληρωματικούς τρόπους (πολυτροπικότητα) με τους οποίους μπορεί να δοθεί ένα περιεχόμενο και να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες μέσω τεχνολογίας(ΤΠΕ).Ακόμη, να προσεγγίσουν κριτικά το υλικό που τους παρέχεται και να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την αξία της διερεύνησης, της κριτικής αποτίμησης και της σύγκρισης (διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση).Τα εργαλεία και το διδακτικό υλικό του μαθήματος περιλαμβάνουν το διαδραστικό σχολικό βιβλίο, το λεξικό λογοτεχνικών όρων, εικόνες, παράθεση βίντεο.

2. Κυρίως μέρος

2.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Σε πρώτη φάση χρησιμοποιούμε ως αφόρμηση την αναγραφή της λέξης Ζητιάνος ή Ζητιανιά στον πίνακα και ζητούμε από τους μαθητές/μαθήτριες μέσω της τεχνικής ιδεοθύελλας (brainstorming)να σκεφτούν κάποιες λέξεις που προσδιορίζουν τη λέξη ζητιάνος. Καταγράφουμε τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα και σχολιάζουμε αν χρειαστεί περαιτέρω κάποια απάντηση. Στη συνέχεια, προβάλλουμε ένα απόσπασμα από τη μεταφορά του έργου *Ο Ζητιάνος* σε τηλεοπτική σειρά στην ΕΡΤ (πρωταγωνιστές Ανέστης Βλάχος, Σπύρος Μπιμπίλας) με σκοπό να εισάγουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες στο θέμα του κειμένου και να τους υποψιάσουμε για το τι θα ακολουθήσει. Από τη σειρά επιλέξαμε απόσπασμα από το 1ο επεισόδιο (22᾽-28᾽ λεπτό), το οποίο αναφέρεται στον ερχομό του ήρωα(Τζιριτόκωστας)και του βοηθού του(Μουτζούρης) στο Νυχτερέμι της Θεσσαλίας, με περιγραφή του χώρου και του χρόνου. Η υπόθεση του έργου *Ζητιάνος* εκτυλλίσσεται στο χωριό Νυχτερέμι με τον ερχομό του Ζητιάνου ο οποίος εκμεταλλεύεται την κοινωνική τους κατάσταση και τις προλήψεις, προσπαθώντας να τους εξαπατήσει (Βαλέτας:1973). Παράλληλα, μοιράζουμε στους μαθητές/μαθήτριες το φύλλο εργασίας, πριν παρακολουθήσουν το απόσπασμα της σειράς, με ερωτήσεις που σχετίζονται με το τηλεοπτικό απόσπασμα.

Η πορεία της διδασκαλίας ορίζεται μέσα από την προσέγγιση της θεματικής ενότητας (Κοινωνική ζωή και αυτογνωσία) μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων πηγών και την αλληλεπίδραση, κειμένων, ήχου - εικόνας βίντεο, κειμένου). Η έμφαση δίνεται στην εμπλουτισμένη διδασκαλία με μαθητοκεντρική προσέγγιση και στην ανακαλυπτική, συνεργατική και δραστηριοκεντρική μάθηση. Τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας και ενθάρρυνσης της ικανότητας κατανόησης και ερμηνείας (λόγος και εικόνα), αλλά και η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, της ψυχολογικής ανάπτυξης της ερμηνείας (Dilthey, 1996, Σπανός, 2002), όπου οι μαθητές καλούνται να ανακτήσουν την εμπειρία, τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις που εκφράζονται στις πηγές μάθησης (εικόνα, βίντεο, κείμενο) με τη φαντασία και τις δημιουργικές τους δυνάμεις. Τέλος, επισημαίνεται η ανάπτυξη της ικανότητας εντοπισμού και αξιολόγησης στάσεων ζωής,αξιών, χαρακτήρων της νεοελληνικής κοινωνίας, θεμάτων προβληματισμού(η σάτιρα προλήψεων, δεισιδαιμονιών για την ασθένεια, η σωματική αδυναμία ως κατακριτέο χαρακτηριστικό της εποχής), αλλά και η αναγωγή των θεμάτων στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον με στόχο τη διαμόρφωση της προσωπικής τοποθέτησης σχετικά με ζητήματα που θίγονται στο απόσπασμα (Ιστορικά συμφραζόμενα, φτώχεια, οικονομική δυσπραγία, ανεργία, εργασία).

Μετά την ολοκλήρωση του Α΄μέρους, την καταγραφή των απαντήσεων του φύλλου εργασίας που βασίζεται στο απόσπασμα της σειράς και τη διόρθωσή τους στην ολομέλεια της τάξης, προχωρούμε στην εξοικείωση με το λογοτεχνικό κίνημα του Νατουραλισμού. Γι’αυτό το λόγο, σε πρώτη φάση, αναλύουμε ετυμολογικά τη λέξη και ζητούμε από τους μαθητές με βάση τις εμπειρίες τους να προσδιορίσουν την έννοια *natura* (φύση). Μοιράζουμε φυλλάδιο με τα βασικότερα σημεία του Νατουραλισμού και δείχνουμε στη σελίδα του ΚΕΓ τον όρο Νατουραλισμός. Τα κυριότερα σημεία του Νατουραλισμού που τονίζονται μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας αφορούν την κοινωνική παρακμή, τη μίμηση της τέχνης μέσα από τη φωτογραφική αναπαράσταση, την

επιρροή της «φύσης» στο άτομο, τη λειτουργία των ενστικτωδών αντιδράσεων στη ζωή και τους κυριότερους εκπροσώπους ονομαστικά (Taine, Darwin, Comte) και την ανάδειξη θεμάτων όπως η καταγωγή, ο επιστημονισμός, θετικισμός). Ως άσκηση εμπέδωσης υλοποιείται ομαδική άσκηση μέσω της χρήσης λογισμικού (Wordwall) στο https://wordwall.net/resource/83839600/ που έχει δημιουργήσει η εκπαιδευτικός και αφορά κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για βασικά χαρακτηριστικά του, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε δύο ομάδες των τριών ατόμων, σε μορφή αγώνα.

Στη συνέχεια, στην επόμενη φάση του μαθήματος προχωρούμε στην ανάγνωση της 1ης ενότητας του αποσπάσματος του Ζητιάνου.Η καθηγήτρια διαβάζει μεγαλόφωνα το απόσπασμα προσδίδοντας έμφαση στην ανάγνωση ως κατανόηση, για αυτό αποδίδει εκφραστικά τα λόγια και τα σημεία που εμπεριέχουν διάλογο.Μόλις ολοκληρωθεί η ανάγνωση προχωρούμε σε διδακτικές επισημάνσεις και παραθέτουμε ερμηνευτικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε βασικά χαρακτηριστικά της δομής, της δράσης και πλοκής του διηγήματος, όπως ποια πρόσωπα παρουσιάζονται, ποιος είναι ο χώρος, ο χρόνος, τα πρόσωπα της δράσης, αναφορά στις εικόνες της ζητιανιάς και την περιγραφή της, πώς δηλαδή αποδίδεται η έννοια της ζητιανιάς. Ζητείται ακόμα να οριστούν τα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια μέσα στα οποία εκτυλίσσεται η δράση, ενώ με βάση την ανάγνωση της 1ης ενότητας ζητούνται να υπογραμμιστούν και να επισημανθούν τα κύρια σημεία της τέχνης της ζητιανιάς. Η τέχνη της επαιτείας αποδίδεται αιτιοκρατικά (αρχή του ντετερμινισμού) ως ισόρροπη δύναμη στην αδικία του Θεού, η επαγγελματική δραστηριότητα του ζητιάνου αναδεικνύεται ως αντιστάθμισμα της κοινωνικής αδυναμίας και της ανέχειας. Η ερμηνευτική διάσταση του έργου συνδέεται με την ιστορικότητα του έργου (Ρικέρ:1990). Ολοκληρώνεται η 1η διδακτική ώρα, με την επισήμανση των κυριότερων σημείων. Προβαίνουμε σε μια σύντομη ανασκόπηση όσων διδάχθηκαν και στο τέλος, ως εργασία για το σπίτι, θέτουμε τη δημιουργία εικόνας του Ζητιάνου με βάση, κυρίως, τις πληροφορίες που δίνονται στην πρώτη ενότητα και των χαρακτηριστικών της τέχνης του Ζητιάνου.

Κατά τη διάρκεια της 2ης διδακτικής ώρας προχωρούμε στην ανάγνωση της 2ης και 3ης διδακτικής ενότητας, όπου δίνεται έμφαση στις αφηγηματικές τεχνικές και επισημαίνονται βασικά σημεία της αφήγησης και οι αφηγηματικοί τρόποι.Συνάμα, δίνεται έμφαση στα νατουραλιστικά χαρακτηριστικά και στη συνέχεια προχωρούμε στην προσπάθεια εντοπισμού των νατουραλιστικών τεχνικών που χρησιμοποιεί μέσα στο διήγημα ο Α. Καρκαβίτσας, βοηθώντας τους μαθητές να υπογραμμίσουν σημεία του κειμένου που αναλύονται οι θεωρητικές αρχές του Νατουραλισμού και κατευθύνοντας με τις απαραίτητες εξηγήσεις. Η άσκηση ολοκληρώνεται μέσα από την παράθεση ερωτημάτων επιλογής στο διαδραστικό πίνακα που αφορούν τα χαρακτηριστικά του νατουραλιστικού ήρωα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν. Η έμφαση δίνεται σε άσκηση που αφορά τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του Ζητιάνου.Τέλος, σχολιάζεται και αναλύεται η «τέχνη» και το «επάγγελμα» του ζητιάνου, ποια στάδια μύησης περιλαμβάνει, ποιος ο σκοπός, ενώ αναλύονται οι ιστορικοί και οι κοινωνικοί λόγοι για τους οποίους επιλεγόταν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Έπειτα, συνδέεται το επάγγελμα του ζητιάνου με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, με τις δυνατότητες εργασίας και ανεργίας, ενώ επισημαίνονται οι λόγοι για τους οποίους σήμερα κάποιος ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα, τα ρατσιστικά κατάλοιπα, τα στερεότυπα.

Την 4η διδακτική ώρα προχωρούμε στην ανάγνωση της τελευταίας ενότητας του αποσπάσματος και με βάση την ερμηνευτική μέθοδο και τις ερωταποκρίσεις προβαίνουμε στον εντοπισμό, την επισήμανση και εξήγηση των κυριότερων σημείων.Πρώτα από όλα συνδέουμε τη ζητιανιά ως επάγγελμα με την ιδέα του κωμικού και την ειρωνεία, καθώς ο Α. Καρκαβίτσας αναδεικνύει τη χιουμοριστική και αστεία πλευρά του επαγγέλματος με την παράθεση ευτράπελων στοιχείων. Ερωτήματα που τίθενται αφορούν το θέμα της ενότητας και ορισμένα από τα οποία είναι τα εξής: Ποιο το κωμικό, το αστείο στοιχείο με την ιστορία των μπαστουνιών; Πώς συνδέεται η ιστορία του ζητιάνου και των μπαστουνιών με τα επικά στοιχεία;

Αφού αναλύσουμε το κωμικό προχωρούμε στη προβολή ψηφιοποιημένων εικόνων-σκηνών του graphic novel *Ο Ζητιάνος* (Καρκαβίτσας:2019). Εξηγούμε στους μαθητές τις βασικές αρχές της δημιουργίας των εικόνων του graphic novel, όπως τι σημαίνει μεταφορά σε κόμικς, προσαρμογή με

βάση τους κανόνες της εικαστικής τέχνης καθώς και το ρόλο της διασκευής. Στόχος της διδακτικής πράξης είναι η καλλιέργεια οπτικού κριτικού γραμματισμού (Pagliaro:2014). Όταν ένα παλιό έργο επαναπροσεγγίζεται μέσα από ένα καινούριο είδος, εμπεριέχει αναχρονισμούς αναγκαστικά στη σύγχρονη εποχή και βασίζεται στη διαφοροποίηση και όχι στην απόλυτη ταύτιση. Ζητούμε από τους μαθητές να συγκρίνουν τις εικόνες του graphic novel με το κείμενο που διαβάσαμε, με βασικό ερώτημα να συγκρίνουν την εικόνα του graphic novel με το επεισόδιο της ιστορίας των μπαστουνιών, δίνοντας έμφαση στην απόδοση του χαρακτήρα, στις εκφράσεις των προσώπων τους, την περιγραφή του τόπου, του χώρου. Ο Καρκαβίτσας ασχολείται στη δημιουργία του λογοτεχνικού του έργου με τη συλλογή λαογραφικού υλικού, με πρόθεσή του να εμβαθύνει στον λαϊκό πολιτισμό (Βαλέτας:1973). Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τι βλέπουν στις εικόνες και ποια στοιχεία του πολιτισμού αναδεικνύονται.

Ολοκληρώνοντας προχωρούμε στη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα, μέσα από την ολιστική προσέγγιση, τη σύνδεση του φαινομένου με τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, τη σύνδεση με τη γλώσσα και τη κοινωνία. Ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση με τους μαθητές για το κοινωνικό φαινόμενο της ζητιανιάς, τις κοινωνικές συνθήκες της εργασίας και την ανεργία.Τέλος, η διδασκαλία ολοκληρώνεται με δυο ασκήσεις δημιουργικής γραφής, όπου στην πρώτη οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν την ιστορία σε ένα καινούριο κάτοικο που έρχεται στο χωριό Κράκουρα της Ορεινής Ναυπακτίας, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική και οικονομική κατάσταση που επικρατεί στο χωριό,στην τέχνη που μαθαίνουν οι νέοι,ενώ καλούνται στη συνέχεια να συνεχίσουν οι ίδιοι μια αστεία ιστορία για ένα ζητιάνο, προσδίδοντας χιουμοριστικό τόνο στην αφήγησή τους. Η δημιουργική γραφή,όπως εντάσσεται στο πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ:2021) στοχεύει στη δραστηριοποίηση των μαθητών,την ευαισθητοποίηση τους στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής, την ενεργό συμμετοχή τους ως δημιουργούς και συγγραφείς. Με τις δημιουργικές ασκήσεις στο συγκεκριμένο κείμενο ως μεταγλωσσικές δραστηριότητες επιδιώκουμε να πετύχουμε βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων, της γραπτής τους έκφρασης με απώτερο στόχο την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της ζητιανιάς. Τέλος, πετυχαίνουμε την καλλιέργεια της φαντασίας τους (Timbal-Duclaux, 1996).

2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική, καθώς ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές συνεργάζονται για να επιτύχουν ένα κοινό στόχο, μοιράζονται ιδέες και στρατηγικές, ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες και αναπτύσσουν τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητές τους (Ματσαγγούρας:2011). Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως φορέας ενθάρρυνσης, υποστήριξης και καθοδήγησης της συνεργατικής διαδικασίας μεταξύ των μαθητών και δίνει τον απαραίτητο χρόνο και το χώρο για να συμβεί αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προετοιμάζει και να οργανώνει το διδακτικό υλικό, να σχεδιάσει τις δράσεις, να λειτουργήσει επεξηγηματικά,να δημιουργήσει τις συνθήκες για ομαδοσυνεργατική δράση και να τη προσαρμόζει στους διδακτικούς στόχους. Συμβουλεύει και ενθαρρύνει τους μαθητές να υπερβαίνουν τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια εργασιών, εφαρμόζει πρακτικές διαφοροποιημένης μάθησης και εν γένει σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας σε εναρμόνιση με τα ΠΣ, τις συνθήκες της τάξης, τις γνωστικές και τις άλλες ανάγκες των μαθητών.Έχει καθοδηγητικό ρόλο,ενισχύει την αυτενέργεια και ενεργητικότητα των μαθητών και προβαίνει σε διαδικασίες διόρθωσης και αξιολόγησης. Επομένως, η διδασκαλία αποτελεί το αποτέλεσμα συνεργασίας των μαθητών με την καθοδήγηση και το συντονισμό του διδάσκοντος.

2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει την ερμηνευτική προσέγγιση και μέθοδο εργασίας με βασικό μέσο την οπτική ανάλυση της εικόνας, τη χρήση του διαδικτύου για την παρακολούθηση επιλεγμένης ολιγόλεπτης τηλεοπτικής σειράς, την παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου και τον σχολιασμό της σειράς μέσα από την ανάθεση εργασιών σε έντυπο Φύλλο εργασίας και την

αξιοποίηση ΤΠΕ στα πλαίσια των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.Επίσης, περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, όπως το γεγονός οτι οι μαθητές, σε δύο ομάδες των τριών ατόμων θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μέσω παιχνιδιού του λογισμικού Wordwall (https://wordwall.net/el/resource/83839600/) και σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τα χαρακτηριστικά του Νατουραλιστικού ήρωα. Η Οργάνωση της τάξης γίνεται μέσα από ομαδοσυνεργατική άσκηση με 2 ομάδες με τρεις μαθητές (6 μαθητές). Ακόμη, περιλαμβάνει συγκριτική μέθοδο η οποία αναλύεται μέσα από τη σύγκριση του πρωτότυπου κειμένου με εικόνες του graphic novel. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση ερμηνεύονται ομοιότητες και αντιπαραβάλονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ειδών. Τέλος, η ερευνητική μέθοδος αφορά τη βιωματική προσέγγιση του κειμένου από τους μαθητές, με στόχο την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και την ολιστική προσέγγιση του κειμένου και των κοινωνικών προβληματισμών που θίγει.

3. Συμπεράσματα

Με βάση την παρούσα έρευνα τονίζουμε την ανάγκη επικαιροποίησης των παλαιότερων κειμένων της νεοελληνικής πεζογραφίας για να μπορούν να ευαισθητοποιούν τους μαθητές μέσα από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Η προβολή αποσπάσματος της σειράς ο Ζητιάνος της ΕΡΤ λειτούργησε ενθαρρυντικά για τους μαθητές, καθώς τους εισήγαγε στην υπόθεση του έργου, τους πρωταγωνιστές του, το χώρο, τον χρόνο και την εποχή. Ανταποκρίθηκαν πιο εύκολα στα ερωτήματα με βάση τις εικόνες του αποσπάσματος που προβάλαμε, εξέφρασαν απορίες και ερωτήματα σχετικά με την εποχή την οποία διαδραματίζεται το έργο και το συγκεκριμένο επεισόδιο της σειράς αποτέλεσε μια εισαγωγή για το μάθημα,όπως παρουσιάζεται στο σχολικό βιβλίο. Στη συνέχεια, η εξοικείωση των μαθητών με βασικά σημεία του Νατουραλισμού μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής και η εξάσκηση μέσα από ερωτήσεις κουίζ στον διαδραστικό πίνακα συνέβαλε στην κατανόηση των θεωρητικών σημείων.

Έπειτα, η ανάγνωση ενοτήτων του αποσπάσματος και οι στοχευμένες ερωτήσεις περιεχομένου έδωσαν τις κατευθυντήριες γραμμές ανάγνωσης και ερμηνείας του κειμένου, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν τις ερμηνευτικές δικλείδες του κειμένου και να εντοπίζουν τα νατουραλιστικά στοιχεία στο κείμενο. Τέλος, η σύγκριση εικόνων του graphic novel με το πρωτότυπο κείμενο στόχευε στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, της διαφοροποιημένης μάθησης, ενώ οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες και ασκήσεις δημιουργικής γραφής είχαν ως στόχο τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης, την καλλιέργεια της φαντασίας, την ενίσχυση της αναγνωστικής ανταπόκρισης και τη λειτουργία των μικρών μαθητών ως δημιουργών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαλέτας, Γ. (1973). *Εισαγωγή στο έργο του Καρκαβίτσα:Βίος και Έργο*. Αθήνα: Γιοβάνης.
ΙΕΠ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου*.Αθήνα.
Καρκαβίτσας Α., (2019). *Ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα*,graphic novel (Κανέλλος Cob), Αθήνα: εκ. Polaris.
Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ Γυμνασίου, Αθήνα:Οργανισμός ΟΕΔΒ.
Ματσαγγούρας, Η.(2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας.*Αθήνα: Gutenberg.
Ρικέρ, Π. (1990). Το έργο της Ερμηνευτικής, Η προέλευσή της από τον Schleiermacher και τον Dilthey στο *Δοκίμια Ερμηνευτικής*, Αθήνα:Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας, σ.159–182.
Σπανός, Γ. (2000). *Η διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος.* Αθήνα: Εκ. Γρηγόρης.
Timbal-Duclaux, (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Εκ. Πατάκη.

Ξενόγλωσση

Dilthey, W.(1996). Editor R.Makkreel, Selected Works. Volume IV, *Hermeneutics and the study of History,* New Jersey:Princeton University Press.

Pagliaro M.(2014). Is a Picture worth a thousand words? The English Journal, Vol. 103, No4 (March 2014), pp. 31-45, ανακτήθηκε από http://www.proquest.com/docview/1508781134.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ -ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:
ΤΜΗΜΑ:

1)Με βάση το απόσπασμα της σειράς που παρακολουθήσατε, ποιοι είναι τα βασικά πρόσωπα που συμμετέχουν στη δράση;

2)Δώστε χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή, όπως παρουσιάζονται στο βίντεο.

3)Ποιος είναι ο χώρος όπου παρουσιάζεται η δράση; Περιγράψτε τον σύντομα.

4)Σε ποια εποχή νομίζεται ότι αναφέρεται το έργο; Ποια ιστορικά γεγονότα πλαισιώνουν την εποχή;

5)Αφού διαβάσετε το παρακάτω απόσπασμα από το επεισόδιο « Τα μυστήρια της Ζητιανιάς» να υπογραμμίσετε τα σημεία που περιγράφετε η εκμάθηση της ζητιανιάς στα παιδιά και να τα αναλύσετε.

Ο Κώστας Τζιρίτης και Τζιριτόκωστας, κατά τη συνήθεια που έχουν στη Ρούμελη να σμίγουν το επίθετο με τ' όνομα, ήταν από τόπο που συμμαζώνει στα στενά του σύνορα όλην την ασυμμάζευτην ιστορία της ελληνικής ζητιανιάς. Στην εποχή του εσυνήθιζαν εκεί, όταν οι ακμαίοι άντρες έλειπαν στα ταξίδια και οι γυναίκες έξω στις περίγυρα κρεμνόραχες* εβολάκιαζαν* τα φθισικά* αραποσίτια τους, οι εβδομηντάρηδες να συνάζουν τα παιδιά στο χοροστάσι* και να τα γυμνάζουν στης ζητιανιάς τα καμώματα. Κάτω από τ' ασπρόμαλλα εκείνα μέτωπα, που εταπείνωσεν ο πολυκαιρινός εξευτελισμός· κάτω από τα πρόσωπα εκείνα, που παραμορφωμένα επέτρωσεν η αδιάκοπη πλαστοπροσωπία· εμπρός στις σακατεμένες κορμοστασιές, που παράλλαξεν όχι του χρόνου το γοργοτρέξιμο, όχι της αρρώστιας η κρυφή ενέργεια, όχι του καιρού η ξαφνική επιρροή, αλλά το πείσμα, εγυμναζόταν η νεολαία, η ελπίδα και χαρά του χωριού, να είναι άξια, αν όχι καλύτερη των πατέρων της. Ο Κουτσοκουλόστραβος χορός ήταν το κυριότερο γύμνασμα εκείνες τις ημέρες. Τα παιδιά κρατώντας και από ένα μπαστούνι εγύριζαν χεροπιαστά κι επροσποιούνταν από μια σωματική βλάβη. Ένα έκανε τον κουτσό· και ανεβοκατέβαζε το κορμί του σε κάθε βήμα, σαν το

έμβολον ανάμεσα στα μετάλλινα πλευρά της τρόμπας. Άλλο έκανε τον θεότυφλο κι εβημάτιζε ρίχνοντας εμπρός το μπαστούνι, πασπατεύοντας με την άκρη του τη γη, μήπως τύχει έξαφνα ψήλωμα ή λάκκωμα, κρεμνός ή όχτος*, κοτρόνι* ή κορμόδενδρο, και πέσει και τσακισθεί ο ταλαίπωρος! Κι έδειχνε ζωγραφιστή στο πρόσωπό του την αμφιβολία και τον τρόμον ενός τυφλού. Τρίτο έκανε τον παράλυτο· ακουμπούσε στη γη τις δύο παλάμες, εσήκωνε με πηδήματα γοργοπόδαρου λαγού τα νεκρά και αλύγιστα ποδάρια του, σύνωρα* ψηλώνοντας τα μάτια καθαρά και άδολα και χύνοντας στο δροσοπεριχυμένο πρόσωπο θλίψην ήμερη και ασκητικήν, υπομονή στου Θεού το θέλημα, του δικαιοκρίτη και παντοδύναμου! Άλλο, νεραϊδοπαρμένο τάχα, εψήλωνεν ολόρθο το κορμί κι εβάδιζε με ολότρεμο σώμα κάνοντας ένα βήμα εμπρός και δύο πίσω και τρία δεξιά, αριστερά τέσσαρα· ήθελεν εκεί να πάει κι επήγαινεν αλλού· εδοκίμαζε να γυρίσει δεξιά, και αριστερά εγύριζεν· επροσπαθούσε να συμμαζέψει τα σκέλια του και τ' άνοιγε· να διπλώσει τα χέρια του και τ' άπλωνε ξύλα ξερά κι εβημάτιζε με τρέμουλα όλων των μελών, λες και είχε τους αρμούς ξεχαρβαλωμένους. Άλλο έλεγε πως του πήραν οι νεράιδες στη ρεματιά της Κάναλης τη φωνή από φθόνο και άπλωνε τον λαιμό του κι εσούφρωνε τα χείλη με αγώνα, θέλοντας να λαλήσει και βγάζοντας ανατριχιαστικόν ούρλιασμα μέσ' από τον στενόχωρο λάρυγγά του. Άλλο έκανε τον μονοπόδαρο κι εταλάντευε το σώμα του ανάμεσα στις πατερίτσες, σαν βρωμερό κουρέλι στο ανεμοφύσημα. Και άλλα δέκα-είκοσι έκαναν άλλες δέκα-είκοσι αρρώστιες σωματικές, πολλές υπαρκτές και πολλές ανύπαρκτες ακόμα στον κόσμο. (Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ Γυμνασίου, σελ.)

Κρεμνόραχες: απότομες πλαγιές
Εβολάκιαζαν: καθάριζαν
Φθισικά: ατροφικά
Χοροστάσι: τόπος όπου γίνονται οι χοροί
Κοτρόνι: πέτρα
Σύνωρα: ταυτόχρονα
Όχτος όχθη

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:
ΤΜΗΜΑ:

(4η -5η ΕΝΟΤΗΤΑ ΖΗΤΙΑΝΟΣ)

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα περιγράψτε το σκηνικό και τον χώρο που γίνεται το επεισόδιο.

Ποια πρόσωπα συμμετέχουν στη σκηνή;

Η σκηνή με την επίδειξη των μπαστουνιών στο νεαρό μαθητευόμενο ζητιάνο ποιο σκοπό είχε;

Ποιο το κωμικό, το αστείο στοιχείο με την ιστορία των μπαστουνιών;

Συγκρίνετε τις εικόνες του graphic novel με το επεισόδιο της ιστορίας των μπαστουνιών.

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΝΑΤΟΥΡΑΛΙΣΜΟΣ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:
ΤΜΗΜΑ:

1η ερώτηση
- Ποια από τα παρακάτω νατουραλιστικά χαρακτηριστικά υπάρχουν στο απόσπασμα που διαβάσαμε;
απόκληροι
αδικημένοι
2η ερώτηση
-Που αποδίδεται η ζητιανιά ως επάγγελμα; Επιλέξτε περισσότερα από ένα

Κληρονομικότητα

Περιβάλλον

Πλουτισμός

Ανεργία

Κοινωνική ανέχεια

3η ερώτηση

- Ποιες οι συμβολικές πράξεις για να "παραδώσει" και να μυήσει στην τέχνη ο πατέρας στο γιο;

Ζητιανιά στο παρόν και το παρελθόν

Εικόνα μπαστουνιών ως ιερά

Αναπηρία ως τέχνη

Δόσιμο μαγικών βοτάνων

Σύγκριση με Αχιλλέα και Αίαντα

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ -ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:
ΤΜΗΜΑ:

1. Ένας καινούριος κάτοικος έρχεται στο χωριό Κράκουρα της Ορεινής Ναυπακτίας. Είστε ένας από τους χωρικούς που μαζεύονται στο καφενείο και όταν εμφανίζεται τον ενημερώνετε για την κατάσταση που επικρατεί στο χωριό, την τέχνη που διδάσκονται οι νέοι και την οικονομική κατάσταση.

2. Συμπληρώστε τα κενά και συνεχίστε την ιστορία, προσδίδοντας χιουμοριστικό τόνο στην αφήγησή σας.

Μια φορά κι ένα καιρό, ήταν ένας ζητιάνος που……
……
……
Το παρατσούκλι του ήταν…….
Ονομαζόταν έτσι…….
……
Αποφάσισε να κάνει μια βόλτα……...
Τότε συνέβη το εξής περιστατικό……

……
……
……
……
……
……

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΤΩΝ BOURDIE ΚΑΙ PASSERON

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στην σημερινή εποχή απαραίτητη κρίνεται η ανάγκη ένταξης βιωματικών παραδειγμάτων στην διδασκαλία διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής της Στ δημοτικού, στην Ενότητα «Ένα σχολείο για όλους». Το παρόν σενάριο διδασκαλίας έχει προτεινόμενη διάρκεια δύο διδακτικές ώρες και έχει σκοπό την σύνδεση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, για το δικαίωμα της εκπαίδευσης με την θεωρία των Bourdie και Passeron, σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο. Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου, υλοποιούνται ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας των ανισοτήτων στην σημερινή εποχή και επισημαίνεται η λήψη μέτρων άμβλυνσης των ανισοτήτων σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η πρωτοτυπία και η συμβολή του σεναρίου, έγκειται στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την μάθηση και περιορίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, με βάση την θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, μία θεωρία που πολλές φορές δεν αναφέρεται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: μορφωτικό κεφάλαιο, Bourdie, Passeron, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή παρατηρούνται έντονες ανισότητες που συνεχώς οξύνονται σε ποικίλες πτυχές της κοινωνικής ζωής, όπως η εκπαίδευση και η εργασία. Στην εκπαίδευση η ύπαρξη των διακρίσεων έχει μελετηθεί εις βάθος από διαφορετικές επιστήμες, αλλά και σε μεγαλύτερο βαθμό από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στην βιβλιογραφία έχουν αναδειχθεί ως παράγοντες που συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική πορεία κάθε μαθητή, ο τόπος διαμονής, το οικογενειακό υπόβαθρο, το φύλο αλλά και το εισόδημα της οικογένειας που μπορεί να επενδυθεί για την εκπαίδευση κάθε παιδιού (Δασκαλάκης, 2017). Οι ανισότητες που προκύπτουν από τους παράγοντες αυτούς, πολλές φορές δεν είναι εύκολα διακριτές από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ άλλες φορές τα αποτελέσματά τους γίνονται εκ των υστέρων εμφανή μέσα από τις συνέπειες που προκαλούν. Παράλληλα με την ανάδειξη των ανισοτήτων αυτών, έντονη είναι η ανάγκη να μελετηθούν από τους ίδιους τους μαθητές τα βιωματικά παραδείγματα επισήμανσης και αντιμετώπισής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Για την ερμηνεία των ανισοτήτων αυτών ένα στοιχείο που αναδείχθηκε στην βιβλιογραφία ως πολύ σημαντικό είναι το μορφωτικό κεφάλαιο, όρο στην κοινωνιολογική θεωρία που εισηγήθηκαν οι στοχαστές P. Bourdie και Z. Passeron. Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου μπορεί να αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο θα μελετηθούν οι ανισότητες από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο πλαίσιο αυτό, με στόχο την σύνδεση του αντικειμένου της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής με σημαντικές κοινωνιολογικές θεωρίες, προτείνεται η υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου που αναφέρεται σε μία θεωρία την οποία οι μαθητές δεν έχουν μελετήσει στο πλαίσιο των σπουδών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ενδεχομένως έχουν παρατηρήσει τα στοιχεία της και τα αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική πράξη.

2. Βασικά στοιχεία υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

Ο τίτλος του σεναρίου που προτείνεται αποτελεί: Εκπαίδευση για όλους: Μία διδακτική παρέμβαση για την θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου των Bourdie και Passeron. Σκοπό του σεναρίου αποτελεί η προσέγγιση από τις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών του φαινομένου

των ανισοτήτων, που υπάρχουν στην σημερινή εποχή στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Οι ειδικότεροι στόχοι του σεναρίου διδασκαλίας επικεντρώνονται στην καταγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών των ανισοτήτων μέσα από την ομαδική εργασία και την έρευνα σε διαδικτυακές και βιβλιογραφικές πηγές. Ειδικότερα οι μαθητές μετά το τέλος των δραστηριοτήτων επιδιώκεται να είναι σε θέση να διατυπώνουν έναν δικό τους ορισμό για τον όρο εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς και να καταγράφουν συνοπτικά τα βασικά σημεία της θεωρίας των Bourdie και Passeron με την μορφή σύντομων προτάσεων, να αξιολογούν και να καταγράφουν την ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά. Ακόμη πρέπει να είναι σε θέση να εξηγούν την σύνδεση της θεωρίας των Bourdie και Passeron, με τις ανισότητες που έχουν καταγράψει, στοιχεία που θα πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Το σενάριο προορίζεται για εφαρμογή σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Στ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής αναφέρεται πως οι μαθητές πρέπει να εκτιμήσουν την σημασία της εκπαίδευσης για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή και να προβληματιστούν για τα διάφορα προβλήματα στον παγκόσμιο χώρο (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, χ.χ.). Στο πλαίσιο των προαπαιτούμενων γνώσεων για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, επισημαίνεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να γνωρίζουν τον ορισμό της εκπαίδευσης και τις λειτουργίες που επιτελεί ως θεσμός στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής. Άλλωστε έχει προηγηθεί η διδασκαλία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και των σκοπών τους στις προηγούμενες ενότητες του μαθήματος (Νικολάου κ.ά., 2006). Σε κάθε περίπτωση, το παρόν σενάριο σχετίζεται με τα πρώτα κεφάλαια του βιβλίου και προτείνεται να διδαχθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα το παρόν διδακτικό σενάριο, προτείνεται να ενταχθεί στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής κατά την διδασκαλία του δεύτερου κεφαλαίου με τίτλο: «Ένα σχολείο για όλους», με προτεινόμενη διάρκεια δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Οι μαθητές στο πλαίσιο της Μελέτης Περιβάλλοντος που διδάχθηκαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής, έχουν διδαχθεί και αφομοιώσει κάποιες σημαντικές έννοιες, έχουν συζητήσει και υλοποιήσει δραστηριότητες για την σημασία της εκπαίδευσης, ως αναφαίρετο οικουμενικό δικαίωμα των παιδιών.

3.Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο χωρίζεται σε τέσσερις κεντρικές δραστηριότητες, οι οποίες προτείνεται να υλοποιηθούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Αρχικά οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού χωριστούν σε επιμέρους ομάδες καταγράφουν σε έναν νοητικό χάρτη (mindmap) έννοιες και λέξεις κλειδιά που θα συσχέτιζαν με την λέξη ανισότητα. Ο εκπαιδευτικός στην συνέχεια τους παρέχει την λέξη κλειδί «μορφωτικό κεφάλαιο» και «ελεύθερη παιδεία» και ζητά από τις ομάδες να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για την σημασία τους, συγκεντρώνοντας δεδομένα για τις βασικές θέσεις της θεωρίας, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους στοχαστές Bourdie και Passeron. Οι θέσεις αυτές καταγράφονται από την κάθε ομάδα σε ένα κοινόχρηστο αρχείο στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, στην πλατφόρμα Google Docs, ώστε να δημιουργηθεί ένα έργο που αποτυπώνει την συλλογική κατανόηση των μαθητών και των μαθητριών για την θεωρία που αναφέρθηκε. Παράλληλα με τον σχεδιασμό ενός διαγράμματος (spidergram) αποτυπώνονται οι επιμέρους μορφές του μορφωτικού κεφαλαίου και τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο των επόμενων δραστηριοτήτων παρέχονται μελέτες περίπτωσης για άτομα πραγματικά ή μη, τα οποία αναγκάστηκαν να σταματήσουν την εκπαίδευσή τους σε διαφορετικές βαθμίδες, λόγω των ανισοτήτων που υπάρχουν και ειδικότερα λόγω έμφυλων διαχωρισμών, οικονομικής δυσχέρειας, ταξικής διαφοράς ή χαμηλού κοινωνικού κύρους. Οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν τον χαρακτήρα της ιστορίας τους και τα χαρακτηριστικά του, εσωτερικά και εξωτερικά, μέσα από την διαδικτυακή εφαρμογή Make Human. Επίσης μελετώνται παράγοντες που επηρεάζουν την ανισότητα, όπως η φτώχεια, η διαμονή σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, ο αριθμός των οικογενειακών μελών και το φύλο (Δασκαλάκης, 2017). Οι παράγοντες αυτοί ιεραρχούνται σε φθίνουσα σειρά, με βάση την άποψη των μαθητών για την μεγαλύτερη επίδρασή

τους στην άμβλυνση ή όξυνση των ανισοτήτων. Ο λόγος για τον οποίο μπορεί να επέλθει η διακοπή της εκπαιδευτικής πορείας κάθε ατόμου οπτικοποιείται με τον σχεδιασμό ενός σχεδιαγράμματος με την μορφή δέντρου, στην ρίζα του οποίου τοποθετούνται παράγοντες που συντέλεσαν στην εξέλιξη αυτή. Αναζητείται στο πλαίσιο αυτό η «η κεντρική ρίζα» του ζητήματος των ανισοτήτων συνολικότερα από την ολομέλεια, μέσα από την αναφορά των απόψεων κάθε ομάδας.

Στην συνέχεια στο πλαίσιο της διαθεματικής διασύνδεσης του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με άλλα αντικείμενα δημιουργείται ένα περίγραμμα ατόμου, εντός του οποίου σημειώνονται τα συναισθήματα που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί που επιθυμεί να φοιτήσει στην εκπαίδευση αλλά δεν έχει την δυνατότητα, λόγω των ανισοτήτων. Στην συνέχεια, οι ομάδες προτείνουν λύσεις και επιχειρήματα που θα μπορέσουν να συνδράμουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση σε εθνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων με τις ομάδες να αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της Υπουργού Παιδείας. Οι προτάσεις των ομάδων καταγράφονται και παρουσιάζονται στην ολομέλεια μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Tricider, που επιτρέπει την καταγραφή απόψεων και επιχειρημάτων και την ψηφοφορία της καλύτερης άποψης. Το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών ψηφίζει την πιο ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη πρόταση.

Μετά την συζήτηση στην ολομέλεια όλοι οι μαθητές ατομικά συμπληρώνουν εισιτήρια εξόδου (exit tickets) με τα στοιχεία που θα κρατούσαν από τις δραστηριότητες που επεξεργάστηκαν ομαδικά. Ορισμένες δυσκολίες που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν οι ομάδες σχετίζονται με την κατανόηση της έννοιας του όρου του μορφωτικού κεφαλαίου καθώς και των επιμέρους όρων που συμπεριλαμβάνονται στην θεωρία των στοχαστών Bourdie και Passeron. Η βοήθεια μεταξύ των συμμαθητών και των ομάδων καθώς και η συνδρομή του εκπαιδευτικού και των συντονιστών, ως διευκολυντών στην δραστηριότητα είναι απαραίτητη για την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Επομένως, ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο βοηθητικό και συντονιστικό στις δραστηριότητες και τις ενέργειες των ομάδων. Μετά την ολοκλήρωση των τεσσάρων δραστηριοτήτων και την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης των ευρημάτων και των έργων που προέκυψαν από την εργασία των ομάδων, υλοποιείται μία τελική σύνθεση και ανακεφαλαίωση των παρατηρήσεων των μαθητών και των μαθητριών.

4. Εννοιολογική Ανάλυση – Θέματα Θεωρίας του Διδακτικού Σεναρίου

Στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία έχει αποτυπωθεί η θεωρία των στοχαστών Bourdie και Passeron, που καταγράφεται και ως θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι στοχαστές διατύπωσαν την θεωρία τους το 1964 στο βιβλίο τους «Οι κληρονόμοι». Αρχικά, ανέφεραν τον όρο μορφωτικό προνόμιο που αργότερα μετονομάστηκε σε μορφωτικό κεφάλαιο (Δασκαλάκης, 2014). Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το μορφωτικό κεφάλαιο και τις ανισότητες στο σχολείο, αποτελούν η φτώχεια, η διαμονή σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, ο αριθμός των οικογενειακών μελών και το φύλο. Άλλες μορφές εκδήλωσης της ανισότητας στο πλαίσιο του σχολείου θεωρήθηκαν η σχολική εγκατάλειψη, ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση, αλλά και η διαφορετική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δασκαλάκης, 2017). Η ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις γίνεται εμφανής στην διαδικασία πρόσβασης σε ανώτερες βαθμίδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους ανεμπόδιστα, χωρίς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των κατώτερων τάξεων (Bourdieu, 2010). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται στενά με το μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdie, Passeron, 2014) με φαινόμενα αποκλεισμού είτε φαινόμενα αυτοαποκλεισμού να κυριαρχούν, αφού οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων πείθονται έμμεσα πως δεν μπορούν να ακολουθήσουν μία πορεία στην τριτοβάθμια ανώτερη εκπαίδευση (Bourdie, Passeron, 2014). Οι παράγοντες αυτοί επισημάνθηκαν και στην έκθεση Coleman που συντάχθηκε το 1966 (Δασκαλάκης, 2017). Μία παρόμοια έρευνα αποτέλεσε αυτή των Bourdie και Passeron, οι οποίοι παρατήρησαν πως τα παιδιά των βιομήχανων είχαν πιθανότητες εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που κυμαίνονταν στο 70-80 %, ενώ τα παιδιά των αγροτών είχαν πιθανότητες εισαγωγής που κυμαίνονταν στο 1 % (Δασκαλάκης, 2017:206).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου οι στοχαστές θεώρησαν ότι τα παιδιά των ανώτερων τάξεων κατέχουν την εξάσκηση και την εξοικείωση με φυσικό τρόπο με τις γνώσεις που διδάσκει το σχολείο (Δασκαλάκης, 2017). Ακόμη και αν τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες στο σχολείο, οι αφετηρίες αυτές αγνοούνται και δεν λαμβάνονται υπόψιν (Sullivan, 2000). Ειδικότερα αναφέρθηκε πως τα παιδιά των ανώτερων τάξεων έρχονται στο σχολείο έχοντας τη λεγόμενη «ελεύθερη παιδεία» και κατέχουν τα ερμηνευτικά κλειδιά, για να μπορέσουν να επιτύχουν στην διαδικασία της μάθησης (Δασκαλάκης, 2014). Παράλληλα μέσω της ελεύθερης παιδείας τα παιδιά των ανώτερων τάξεων έχουν έρθει σε επαφή με τη σχολική ύλη και γνώση αποκτώντας στάσεις και συμπεριφορές στο πλαίσιο της οικογένειάς τους (Δασκαλάκης, 2017), γνωρίζουν κάποιες έννοιες με τρόπο φυσικό, χωρίς να τις έχουν διδαχτεί, ενώ κατέχουν και ορισμένες συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στη γνώση (Δασκαλάκης, 2014). Οι ανισότητες αυτές γίνονται εμφανείς και στις εξετάσεις, όταν το σχολείο αγνοεί τις διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, εξετάζοντας πληροφορίες που δεν έχει διδάξει, αλλά αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου των ανώτερων τάξεων (Δασκαλάκης, 2014:526).

Στο πλαίσιο της θεωρίας επισημαίνονται τρία είδη μορφωτικού κεφαλαίου, το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό (Bourdieu, 2010). Οι τρεις μορφές κεφαλαίου συνδέονται στενά, αφού η μία μορφή επιτρέπει την ευκολότερη κατοχή της άλλης μορφής. Το οικονομικό κεφάλαιο συνδέεται με την κατοχή χρημάτων και οικονομικών πόρων καθώς και την δυνατότητα επένδυσής τους για την απόκτηση μορφωτικών αγαθών (Δασκαλάκης, 2017). Το κοινωνικό κεφάλαιο σχετίζεται με την ένταξη σε συγκεκριμένη κοινωνική τάξη και εμπεριέχει τις κοινωνικές διασυνδέσεις ενός ατόμου, ενώ το μορφωτικό κεφάλαιο ορίζεται ως το άδηλο συσσωρευμένο κεφάλαιο ικανοτήτων, κοινωνικών γνώσεων, καλλιέργειας και ευαισθησίας που έχουν τα παιδιά, χωρίς να έχει προηγηθεί διδασκαλία (Δασκαλάκης, 2017:119). Οι διαφορές αυτές αγνοούνται από το σχολείο που θεωρεί την επιτυχία στην σχολική επίδοση ως ένα ατομικό κατόρθωμα και όχι ένα προσόν προερχόμενο από την κοινωνική τάξη.

Ακόμη το μορφωτικό κεφάλαιο διαθέτει τρεις μορφές την εσωτερικευμένη που προσλαμβάνεται αβίαστα από το οικογενειακό περιβάλλον και την επαφή με τα πνευματικά αγαθά, την εξωτερικευμένη και την θεσμοποιημένη (Δασκαλάκης, 2017). Το εσωτερικευμένο πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με το διαφορετικό habitus, τους τρόπους σκέψης, πράξης και επικοινωνίας που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια (Δασκαλάκης, 2017:121). Επίσης ως στοιχεία του habitus μπορούν να θεωρηθούν η κοσμοθεωρία, ο τρόπος ζωής, τα κίνητρα και οι προσδοκίες (Δασκαλάκης, 2017). Ακόμη στην εξωτερικευμένη μορφή του μορφωτικού κεφαλαίου ανήκουν τα πολιτιστικά και πνευματικά αγαθά στα οποία έχει πρόσβαση ένα άτομο. Στη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου ανήκουν οι τίτλοι σπουδών που λαμβάνει ένα άτομο με την επιτυχή ολοκλήρωση των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 2017:121) και του προσδίδουν επιπλέον κύρος.

Άλλοι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική αναπαραγωγή μπορούν να θεωρηθούν οι εξετάσεις, η τεχνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η επαναφοίτηση (Δασκαλάκης, 2014). Επίσης, μία ακόμη λειτουργία του σχολείου αποτελεί η πειθώς στα μέλη των κατώτερων τάξεων να δεχτούν τους ρόλους που τους αποδίδονται χωρίς να επιζητούν ανώτερες θέσεις, αποδεχόμενοι τις κοινωνικές ανισότητες και αναπαράγοντάς τις (Δασκαλάκης, 2014). Η βαθμολογία επίσης μπορεί να προσδώσει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα την πεποίθηση επιτυχίας στη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγήσει τα παιδιά των κατώτερων τάξεων στην εγκατάλειψη των σπουδών τους (Δασκαλάκης, 2014). Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί και η αποτυχία στις εξετάσεις μπορούν να συνδράμουν στην αποθάρρυνση των ατόμων και στην αυτοαπόρριψή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Bourdie, Passeron, 2019), αφού οι εξετάσεις στις διαφορετικές μορφές τους οριοθετούν την αποτυχία στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Παναγιώτοπουλος, 2002). Ακόμη ο θεσμός του σχολείου *«κάνει την κοινωνική μειονεξία, ατομική ικανότητα»* (Δασκαλάκης, 2008:52), αφού αξιολογεί τις επιδόσεις των παιδιών και προωθεί την κατάταξή τους σε διαφορετικές κοινωνικές θέσεις στην αγορά εργασίας. Το σχολείο παρουσιάζεται

να προάγει το αξίωμα της ισότητας ευκαιριών, αποκρύπτει όμως τον ρόλο του στην νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Δασκαλάκης, 2014).

Η διαφορετική επίσης πρόσβαση σε ευκαιρίες μόρφωσης, ανάλογα με την οικονομική κατάσταση και τον τρόπο διαμονής των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την πρόσβαση στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δασκαλάκης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, οι ίσες ευκαιρίες γίνονται άνισες, ενώ το σχολείο δεν μπορεί να επιτελέσει τον ρόλο του στη διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Μία ακόμη έννοια που τονίζεται στο πλαίσιο της θεωρίας αποτελεί η συμβολική βία, με τους μαθητές από τα κατώτερα στρώματα να μην μπορούν να συμμετέχουν στην κουλτούρα του σχολείου και να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις (Δασκαλάκης, 2017), ενώ η κουλτούρα των ανώτερων τάξεων επιβάλλεται ως φυσική και κανονική. Η συμβολική βία συνδέεται με την επιβολή με έμμεσο τρόπο των σημασιών που επιθυμεί η εκάστοτε εξουσία να προβάλλει ως νόμιμες και σημαντικές με απώτερο στόχο την αναπαραγωγή του συστήματος (Bourdie, Passeron, 2019). Μάλιστα το ατομικό χάρισμα και ταλέντο των μαθητών, είναι ο παράγοντας που αποκρύπτει έντεχνα την συμβολική βία του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Σε κάθε περίπτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί η κουλτούρα και ο τρόπος νοηματοδότησης των πραγμάτων της κυρίαρχης τάξης, η οποία θεωρείται και η φυσική αδιαμφησβήτητη τάξη των πραγμάτων (Δασκαλάκης,2014: 529).

Παράλληλα υπάρχει εκ μέρους του σχολείου έλλειψη κατανόησης των δυσκολιών των μαθητών και επιβολή των τρόπων συμπεριφοράς των ανώτερων τάξεων. Η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται στο σχολείο συνδέεται με τη γλώσσα των ανώτερων τάξεων, ενώ οι μαθητές των κατώτερων τάξεων δεν μπορούν να κατανοήσουν με ευκολία τον γλωσσικό κώδικα του σχολείου (Δασκαλάκης, 2017). Ειδικότερα η γλώσσα του σχολείου, ο τρόπος δηλαδή επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων είναι κυρίως αυτή της αστικής τάξης (Blackledge, Hunt, 2004). Τα παιδιά των ανώτερων τάξεων κατέχουν ήδη τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά των κατώτερων τάξεων. Ακόμη τα παιδιά των ανώτερων τάξεων «κληρονομούν» από την οικογένειά τους, την ροπή προς την μάθηση (Bourdieu, 2004), ενώ η οικογένεια, η γλώσσα που μιλούν εντός της οικογενειακής μονάδας, αλλά και οι αντιλήψεις της οικογένειας για την σχολική επιτυχία μπορούν να επηρεάσουν την σχολική πορεία (Bourdieu, 2004).

Με βάση όλες τις παραπάνω παρατηρήσεις οι Bourdie και Passeron τόνισαν τον αναπαραγωγικό ρόλο που επιτελεί το σχολείο στο πλαίσιο επιλογής και προετοιμασίας των ατόμων για συγκεκριμένες θέσεις μετέπειτα στην κοινωνία (Bourdieu, 2004). Η νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας πραγματοποιείται από την εκπαίδευση, η οποία δεν λειτουργεί ως ουδέτερος μηχανισμός. Επομένως, στο πλαίσιο του σχολείου η κοινωνική κληρονομιά γίνεται ατομικό χάρισμα και το άτομο προερχόμενο από ανώτερη κοινωνική τάξη μπορεί να επιτύχει κοινωνικά και να αποκομίσει εκ νέου κοινωνικά προνόμια (Sullivan, 2000).

5. Συμπεράσματα

Επομένως στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σεναρίου παρουσιάστηκαν ομαδικές συνεργατικές δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν από μαθητές και μαθήτριες Στ τάξης του δημοτικού σχολείου. Επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της δεύτερης ενότητας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και με οδηγό τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος να διερευνηθεί σε βάθος το φαινόμενο της ύπαρξης ανισοτήτων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στο πλαίσιο των τεσσάρων δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν, έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν δωρεάν λογισμικά και διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες θα κερδίσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και θα εμπλουτίσουν το υλικό που θα μελετήσουν οι ομάδες. Ακόμη μέσα από την τελική συζήτηση και παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια, γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν προτάσεις για την άμβλυνση των ανισοτήτων με την παράλληλη καλλιέργεια της δεξιότητας κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Επίσης καλλιεργείται η ικανότητα συνεργασίας και ο ακριβής χειρισμός εργαλείων και επεξεργασίας δεδομένων που αφορούν ένα ζήτημα της καθημερινότητας των μαθητών

και των μαθητριών. Συνεπώς, μέσα από το σενάριο διδασκαλίας, ερευνάται ο θεσμός του σχολείου που φαινομενικά προωθεί τις ίσες ευκαιρίες, αλλά στην πραγματικότητα ενέχει μία άδηλη λειτουργία, την διαιώνιση και την αναπαραγωγή του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος μέσω ειδικών μηχανισμών. Τέλος προτείνεται στο μέλλον να εφαρμοστεί το σενάριο διδασκαλίας σε κάποια σχολική τάξη, ώστε να ληφθεί ανατροφοδότηση και να εξεταστούν τυχόν αδύναμα σημεία, προς βελτίωση και αλλαγή. Επίσης, εξαιρετικά χρήσιμο και ωφέλιμο για την επιστημονική και σχολική κοινότητα θα ήταν να ενταχθούν και άλλες επιστημονικές θεωρίες και επισημάνσεις σημαντικών Κοινωνιολόγων στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να παρατηρήσουν οι νεαροί μαθητές νέες οπτικές θέασης και ερμηνείας των φαινομένων και των κοινωνικών προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ *Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής* (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 2-3-2025 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Δασκαλάκης, Η. (2008). *Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις μαθητικής αδιαφορίας, η περίπτωση της Κέρκυρας.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Νικολάου, Σ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ν., Πασχαλιώρη, Β. (2006). *Κοινωνική και πολιτική αγωγή Στ δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2002). Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια passio sciendi. *Επιστήμη και Κοινωνία,* τ. 8, 8-9.

Ξενόγλωσση

Blackledge, D., Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ.* Αθήνα: Νήσος.

Bourdieu, P. (2010). *Κοινωνιολογία της παιδείας.* Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2019). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα.* Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.

Sullivan, A. (2000). *Cultural capital, rational choice and educational inequalities.* Oxford: oxford university.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ «THINK, PAIR, SHARE/ΣΚΕΨΟΥ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΟΥ, ΜΟΙΡΑΣΟΥ» ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Δ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Γουρίδου Μαρία
Υποψήφια Διδακτόρισσα Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου. Το παρόν διδακτικό σενάριο, αφορά την ωριαία διδασκαλία του κεφαλαίου «Σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα» της Μελέτης Περιβάλλοντος στη Δ τάξη Δημοτικού. Η συγκεκριμένη διδασκαλία υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα δημοτικού σχολείου του Νομού Θεσσαλονίκης, με έντονη ανομοιογένεια ως προς το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών. Κύριος στόχος της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα ζώα σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα. Για την υλοποίησή της αξιοποιήθηκαν πρακτικές βιωματικής, ανακαλυπτικής και διαφοροποιημένης μάθησης, ενώ τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν ενσωμάτωναν την τεχνική «Think, Pair, Share/ Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου». Τόσο η προτεινόμενη μεθοδολογία όσο και η εφαρμοζόμενη διδακτική τεχνική, που μπορούν να αξιοποιηθούν εξίσου και στα πλαίσια άλλων μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, ανταποκρίθηκαν πλήρως στους αρχικούς στόχους της εν λόγω διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατική τεχνική μάθησης, Think/Pair/Share, Σκέψου/Συνεργάσου/ Μοιράσου, Μελέτη Περιβάλλοντος, δημοτικό

1. Εισαγωγή

Δεδομένου πως η ετερογένεια στις σχολικές τάξεις με την συνύπαρξη μαθητών/τριών μικτών ικανοτήτων αποτελεί πλέον τον κανόνα στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο (Κακανά, 2020), η ανάγκη προσαρμογής της σύγχρονης διδασκαλίας στις ανάγκες τους είναι κάτι παραπάνω από επιβεβλημένη (Χολέβας κ.ά., 2018). Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο πως η διδασκαλία που προσανατολίζεται στο «μέσο μαθητή» δεν επιφέρει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Valiandes, 2015).

Ιδιαίτερα εποικοδομητική προς αυτήν την κατεύθυνση κρίνεται η υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών, που διασφαλίζουν την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από το κοινωνικογνωστικό τους επίπεδο. Μια τέτοια δυνατότητα προσφέρει αφενός η διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αφετέρου η υιοθέτηση συνεργατικών τεχνικών μάθησης, όπως η αξιοποίηση της τεχνικής «Think,Pair,Share/ Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου», που θα επιχειρηθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, παρακάτω θα παρουσιαστεί μια ωριαία διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Δ' τάξης δημοτικού χρησιμοποιώντας τη διδακτική τεχνική «Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου» (Think,Pair,Share) σε συνδυασμό με στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Κατά την Κακανά (2020), η διαφοροποιημένη διδασκαλία ούσα κάτι παραπάνω από μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, αποτελεί μια παιδαγωγική θεωρία όπου η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών είναι αυτή που προσανατολίζει τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η διαφοροποίηση και η προσαρμογή της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία, τη μοναδικότητα και τις ανάγκες των μαθητών/τριων συνιστά μια από τις βασικές παραδοχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, Imbeau, 2010).

Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός αφού πρώτα ανιχνεύσει διαφοροποιήσεις ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το προφίλ μάθησης των μαθητών/τριών του, προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές μάθησης με τους ίδιους ακριβώς στόχους. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα αποτελεσματικής προσέγγισης του περιεχομένου, της διαδικασίας ή του τελικού προϊόντος της μάθησης, ώστε να επιτευχθεί η μετουσίωση της συμπερίληψης στην πράξη (Κακανά, 2020; Tomlinson, 2001). Ουσιαστικά μέσω μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών του, ο μεν πρώτος/η ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ιδιαίτερες ανάγκες των δεύτερων, οι οποίοι/ες ενθαρρύνονται να μαθαίνουν στα όρια των δυνατοτήτων τους (Κουτσελίνη, 2006).

Καταληκτικά, όταν μιλάμε για διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφερόμαστε στην ποιοτική αναπροσαρμογή του τρόπου εργασίας μετά από ενδελεχή σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και των μαθησιακών στόχων του γνωστικού αντικειμένου, βασισμένη στο στυλ μάθησης, τις ιδιαίτερες ανάγκες, την ατομικότητα του εκάστοτε αλλά και όλων των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση ως βασικό μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών (Παντελιάδου, 2008).

2.2. Συνεργατική μάθηση

Κατά το Χαραλάμπους (2000), η συνεργατική μάθηση συνιστά ένα σύστημα μεθόδων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης μικρές ομάδες μαθητών/τριών που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η ειδοποιός διαφορά της συνεργατικής από την παραδοσιακή ομαδοκεντρική μάθηση είναι η ύπαρξη θετικής αλληλεξάρτησης. Μάλιστα, ο βαθμός αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας είναι τόσο μεγάλος, ώστε η επιτυχία της ομάδας να εξαρτάται από την ατομική επιτυχία και τη συνεισφορά του κάθε μέλους της. Η διασφάλιση της αλληλεξάρτησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διάφορους τρόπους όπως η ύπαρξη κοινών στόχων ή αμοιβών, η κατανομή ρόλων ή έργων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας κ.ά.

Στα οφέλη της συνεργατικής μάθησης θα μπορούσε να συμπεριληφθεί το γεγονός πως μέσω αυτής προάγεται η αλληλεπίδραση, η συζήτηση και η δημιουργική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το περιεχόμενο και τον τρόπο μάθησής τους, ενώ η αξιολόγηση γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους ίδιους και τα μέλη της ομάδας τους. Ακόμα, ενισχύεται η κοινωνικοποίησή τους διδάσκοντάς τους να μοιράζονται τόσο τις ευθύνες όσο και την ικανοποίηση από την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Παράλληλα, καλλιεργείται ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μελών της ομάδας, βοηθώντας τους να αντιληφθούν ότι η επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ειλικρίνεια, τη δέσμευση και τη σοβαρότητα με την οποία προσεγγίζουν τη συνεργασία τους (Γρηγοριάδου κ.ά., 1998).

Συνοψίζοντας, οι Felder και Brent (2007) υποστηρίζουν πως η συνεργατική μάθηση είναι εφικτή μόνο όταν συνυπάρχουν: α) η ύπαρξη θετικής αλληλεξάρτησης β) το αίσθημα της ατομικής υπευθυνότητας, γ) η ενθάρρυνση της «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδρασης, τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος εκτέλεσης του έργου, δ) η κατάλληλη χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων, όπως η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η διαχείριση συγκρούσεων κτλ,, και ε) η συνεχής αυτοαξιολόγηση της λειτουργίας της ομάδας, ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη μελλοντικά.

2.3. Η συνεργατική τεχνική «Think,Pair,Share/ Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου»

Η τεχνική «Think,Pair,Share/ Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου», συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προώθησης της συνεργατικής μάθησης. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική αναπτύχθηκε από τον εκπαιδευτικό Frank Lyman στο Πανεπιστημίου του Maryland το 1981, με στόχο την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης στην τάξη. Αυτή η τεχνική σχεδιάστηκε ώστε να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα αρχικά να σκεφτούν ατομικά, στη συνέχεια να ανταλλάξουν απόψεις με τα μέλη της ομάδας τους και τελικά να μοιραστούν τις ιδέες τους με την υπόλοιπη τάξη (Lyman, 1981; 1987).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συνεργατική μέθοδο μάθησης που δίνει έμφαση στον χρόνο επεξεργασίας των ιδεών, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών και την εις βάθος κατανόηση του αντικειμένου (Μιχαλοπούλου & Καυκά, 2014). Μέσω αυτής δίνεται στους μαθητές /τριες η δυνατότητα να διατυπώσουν το συλλογισμό τους, αποκαλύπτοντας τον τρόπο σκέψης τους, λαμβάνοντας παράλληλα άμεση ανατροφοδότηση αναφορικά με αυτόν (Ardiyani et al., 2019). Επιπλέον, η τεχνική αυτή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση της κατανόησης και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών, ενώ τους βοηθά παράλληλα να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας (Kwok, Lau, 2014; Salim, Disman, 2023).

3. Ταυτότητα διδακτικής παρέμβασης

3.1. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, εστιάζει στις έννοιες των σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων, που ανήκουν στο 3ο Κεφάλαιο της 3ης ενότητας του σχολικού βιβλίου της Δ’ τάξης με τίτλο «Η φύση είναι το σπίτι μας» και γενικότερο θέμα το «Φυσικό περιβάλλον και προστασία». Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας (45΄) στο τμήμα ενός δημοτικού σχολείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης, που αν και ολιγομελές ωστόσο παρουσίαζε ιδιαίτερη ανομοιογένεια ως προς το γνωστικό επίπεδο των παιδιών που το απάρτιζαν, με το 1/3 των μαθητών/τριών να φέρουν διάγνωση από επίσημο ιατροπαιδαγωγικό φορέα.

3.2. Γενικός σκοπός

Σκοπός του παρόντος σχεδιασμού διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα ζώα σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα.

3.3. Εναλλακτικές απόψεις μαθητών

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές απομνημονεύουν καλύτερα θέματα σχετικά με την οικολογία και τη συμπεριφορά των οργανισμών παρά με την ταξινόμησή τους (Cardak, 2009). Σύμφωνα με τον Shepardson (2002), τα παιδιά συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση ότι η ταξινόμηση βασίζεται στη φυσιολογία και τη μορφολογία και όχι σε προφανή χαρακτηριστικά, όπως ο βιότοπος ή η ικανότητα πτήσης. Ο Braund (1998) επισημαίνει πως οι μαθητές δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι ζώα με κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες (π.χ. έντομα και πτηνά) ή το αντίθετο (π.χ. ψάρια και θηλαστικά). Επιπλέον, η αποκλειστική χρήση βιβλίων στην ταξινόμηση οδηγεί σε ελλιπή ή λανθασμένα νοητικά μοντέλα. Οι Martinez-Losada et al. (2014) προτείνουν την ενθάρρυνση των μαθητών να εντοπίζουν όχι μόνο διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ των οργανισμών για την ανάπτυξη ακριβέστερων εννοιών σχετικά με τα έμβια όντα. Όλα τα παραπάνω, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και λήφθηκαν υπόψη για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας των σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων.

3.4. Μαθησιακοί στόχοι-Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την παρούσα διδασκαλία αναμενόταν οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ες να:

- Διακρίνουν και να ταξινομούν τα ζώα σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα.
- Προσδιορίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων.
- Αναφέρουν τους ορισμούς του σπονδυλωτού και ασπόνδυλου ζώου, δηλαδή πως χαρακτηρίζονται τα ζώα αναλόγως του αν έχουν ή όχι σπονδυλική στήλη.
- Καλλιεργήσουν ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας τους, ανταλλάσσοντας απόψεις καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες παρατήρησης και ανάλυσης δεδομένων προτού καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα.
- Κατασκευάσουν κολλάζ με σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα έντυπα ή ψηφιακά.

Οι παραπάνω στόχοι εναρμονίζονται με τους στόχους που αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. (2003) για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ τάξης και όσον αφορά τα ζώα είναι αφενός η κατάταξη τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003 σελ. 310) και αφετέρου η διάκριση και η ταξινόμησή τους στις δύο βασικές κατηγορίες, σπονδυλωτά και ασπόνδυλα (Α.Π.Σ.,2003 σελ 329).

Επιπλέον, οι προαναφερόμενοι στόχοι ανταποκρίνονται και στους στόχους των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στις Α, Β, Γ, Δ’ τάξεις Δημοτικού (2022, σελ. 72) και του αντίστοιχου Οδηγού του Εκπαιδευτικού (Γούπος κ.ά., 2022 σελ.5) που σχετικά με την εν λόγω διδασκαλία αφορούν το θεματικό πεδίο «Ζωή και οικοσυστήματα» (θεματική ενότητα «Οικοσυστήματα») και εστιάζουν από τη μια στην περιγραφή και ταξινόμηση των ζώων του πλανήτη σε διάφορες κατηγορίες, και από την άλλη στη διαπίστωση πως οι οργανισμοί που αναγνωρίζονται ως παρόμοιοι, δύναται να διαφοροποιούνται με πολλούς τρόπους (βιοποικιλότητα).

3.5. Μεθοδολογία

Στην εν λόγω διδασκαλία ακολουθήθηκε το μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης και ανακάλυψης μέσα από δραστηριότητες που ευνοούν τόσο την κριτική και στοχαστική σκέψη, όσο τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση αξιοποιώντας τα βιώματα των μαθητών/τριών. Τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ολιγομελείς ομάδες (3-4 ατόμων) προκειμένου να μπορούν να συνεργαστούν ομαδικά και να ευνοηθεί η αλληλεπίδραση τους. Έπειτα, για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αξιοποιήθηκε μια πληθώρα διδακτικών πρακτικών όπως η διαλεκτική ερωτηματικά εξελισσόμενη συζήτηση, ο διάλογος, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), η συνεργατική διερεύνηση με την καθοδήγηση της δασκάλας και η διδακτική τεχνική «Σκέψου, Συζήτησε, Μοίρασε/ Think,Pair, Share» (TPS), όπου οι μαθητές/τριες αρχικά στοχάζονται ατομικά, έπειτα συζητούν με τα μέλη της ομάδας, ώστε να διαμορφωθούν κοινές απόψεις και έπειτα μοιράζονται αυτές τις απόψεις στην ολομέλεια της τάξης (Μιχαλοπούλου, Καυκά, 2014).

3.6. Διδακτικά υλικά και μέσα

Για την υλοποίηση της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε μια πληθώρα διδακτικών υλικών και μέσων. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβανόταν: ο η/υ, ο βιντεοπροβολέας, η προβολή παρουσίασης (Powerpoint), ο προκαταβολικός οργανωτής, η χρήση ηλεκτρονικών εικόνων σπονδυλωτών-ασπόνδυλων ζώων, βίντεο προερχόμενο από το Youtube (https://tinyurl.com/ycvnuch5 και https://tinyurl.com/yc8y67rr) γνωστικό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο (https://tinyurl.com/59vv4z8u), ψηφιακό διαδραστικό παιχνίδι στο Wordwall (https://tinyurl.com/w7jeftv6), πίνακας, μαρκαδόροι πίνακα και tablets. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν το βιβλίο μαθητή, η χρήση φυλλαδίων με διαφοροποιημένες δραστηριότητες (Φάση 2η), αλλά και πρωτότυπων φύλλων εργασίας που ενσωμάτωναν την τεχνική «Think,Pair,Share/ Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου» (Φάση 3η), πλαστικοποιημένα ταμπελάκια σπονδυλωτών-ασπόνδυλων ζώων, χαρτόνια Α4 με εκτυπωμένες εικόνες σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων για τη δημιουργία κολλάζ και φυλλάδιο αναστοχασμού.

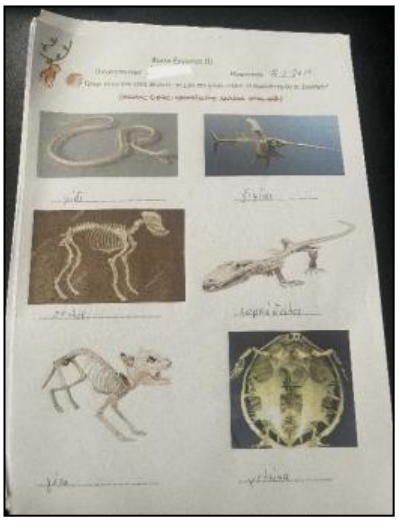
4.Πορεία της διδασκαλίας

4.1. 1η Φάση-Εισαγωγική δραστηριότητα (3΄)

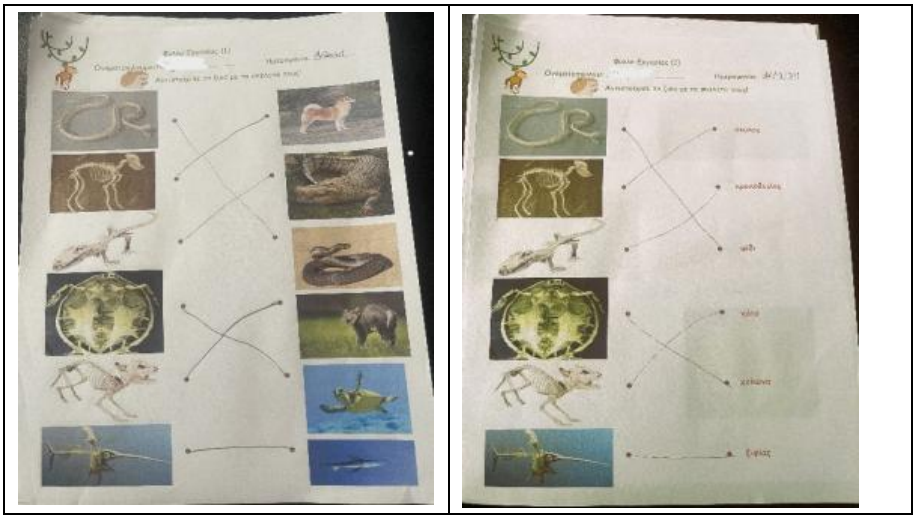
Η προβληματοποίηση και η γνωσιολογική προετοιμασία επιτεύχθηκε αρχικά μέσω παρουσίασης PowerPoint, όπου προβάλλονταν εικόνες από διάφορες κατηγορίες ζώων. Τα παιδιά σε επίπεδο τάξης κλήθηκαν να εντοπίσουν το κοινό τους χαρακτηριστικό, δηλαδή ότι όλα είναι ζώα και ανήκουν στους έμβιους οργανισμούς των οικοσυστημάτων στα οποία ανήκουν, πραγματοποιώντας έτσι κατά κάποιο τρόπο τη διαγνωστική αξιολόγηση μέσω του ελέγχου των προϋπαρχουσών γνώσεων και της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Έπειτα, με τη χρήση ενός προκαταβολικού οργανωτή τους ανακοινώθηκε πως μετά το μάθημα εκείνης της μέρας θα ήταν σε θέση να διακρίνουν τα ζώα, αναλόγως με το αν έχουν ή όχι σπονδυλική στήλη, σε δυο κατηγορίες, τα σπονδυλωτά και τα ασπόνδυλα.

4.2. 2η Φάση- Επαφή του μαθητή με τα δεδομένα (5΄)

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, όπου επιδιώκεται η πληροφόρηση, η επίδειξη δεδομένων και η ενεργοποίηση σχημάτων κατανόησης, μοιράστηκε στα παιδιά το Φύλλο Εργασίας 1, που συμπληρώθηκε σε ατομικό επίπεδο και περιλάμβανε την ίδια δραστηριότητα διαφοροποιημένη, ώστε να είναι εφικτή η διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα. Αν και τα παιδιά θα έπρεπε να γράψουν κάτω από την κάθε εικόνα με σκελετό την ονομασία του ζώου στο οποίο ανήκει (Εικόνα 1), ωστόσο σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, το εν λόγω φυλλάδιο ήταν διαφοροποιημένο, καθώς απαιτούνταν είτε απλώς η αντιστοίχιση των εικόνων των σκελετών με τις ονομασίες των ζώων είτε με εικόνες των ζώων στην πλήρη μορφή τους (Εικόνα 2). Έπειτα, ακολούθησε η ανακοίνωση των απαντήσεων σε επίπεδο τάξης με την ταυτόχρονη προβολή των αντίστοιχων εικόνων ζώων και των σκελετών τους μέσω Powerpoint.



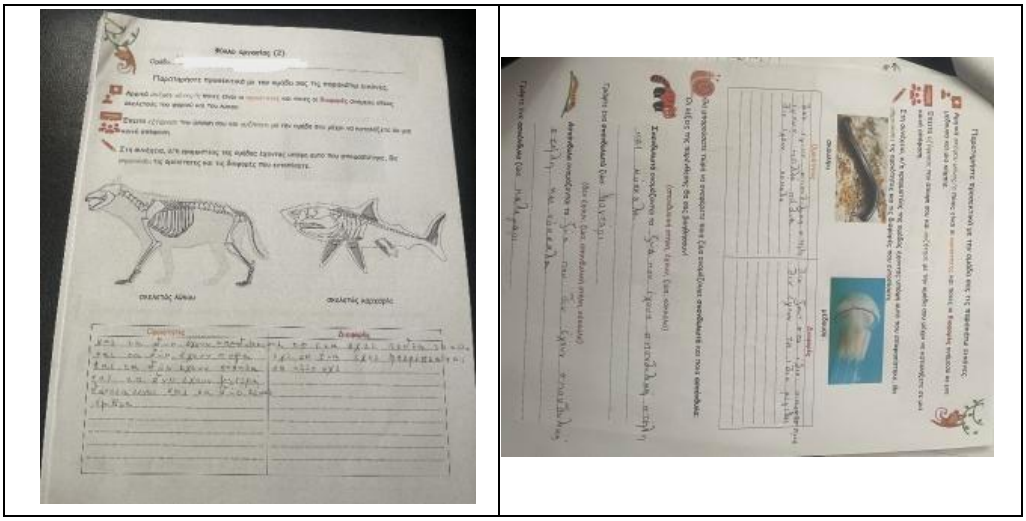
Εικόνα 1: Το Φύλλο Εργασίας 1 της 2ης φάσης



Εικόνα 2: Το Φύλλο Εργασίας 1 της 2ης φάσης διαφοροποιημένο σε δυο εκδοχές

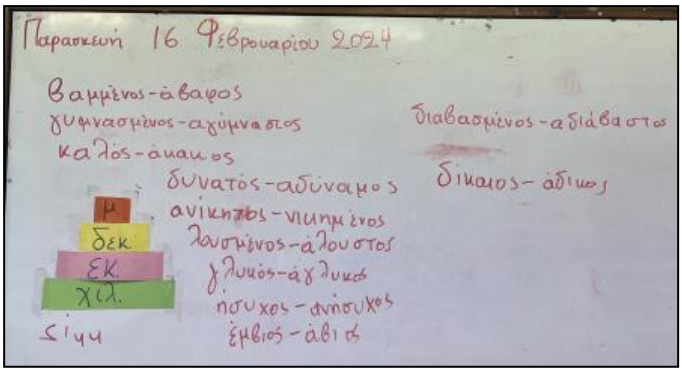
4.3. 3η Φάση- Επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων (20΄)

Στα πλαίσια αυτής της φάσης όπου επιδιώκεται η αναλυτική επεξεργασία και η συστηματοποίηση συμπερασμάτων μοιράστηκε το Φύλλο Εργασίας 2. Το φυλλάδιο περιείχε δύο ζευγάρια εικόνων, από τη μια ο σκελετός λύκου και καρχαρία και από την άλλη ένα σκουλήκι με μια μέδουσα, όπου οι μαθητές σε ομαδικό επίπεδο έπρεπε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τους (Εικόνα 3). Ακολουθώντας τη διδακτική τεχνική «Σκέψου, Συζήτησε, Μοίρασε» (Think, Pair, Share), ενθαρρύνθηκαν αρχικά να σκεφτούν ατομικά, έπειτα να συζητήσουν με τα μέλη της ομάδας τις απαντήσεις που θα δοθούν και στη συνέχεια μέσω του εκπροσώπου τους να τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια της τάξης. Με την ίδια τεχνική, διατύπωσαν τους ορισμούς των σπονδυλωτών και ασπόνδυλων ζώων, δίνοντας παραδείγματα. Αξίζει να σημειωθεί πως μέσω των Φύλλων Εργασίας 1 και 2 πραγματοποιήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου οι μαθητές εξάσκησαν δεξιότητες παρατήρησης, επεξεργασίας δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Τέλος, στο πλαίσιο διαθεματικής σύνδεσης με το μάθημα της Γλώσσας, πραγματοποίησαν σε επίπεδο τάξης καταιγισμό ιδεών-(brainstorming), αναφέροντας ζευγάρια λέξεων όπου το αντίθετο ξεκινά με α(ν) (π.χ. γνωστός-άγνωστος), τα οποία καταγράφηκαν στον πίνακα (Εικόνα 4).



Εικόνα 3: Το Φύλλο Εργασίας 2 της 3ης φάσης

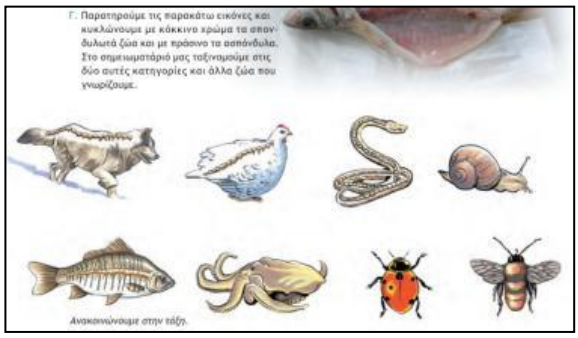
Εικόνα 4: Ζευγάρια λέξεων που το



αντίθετο ξεκινά με -α(ν)

4.4. 4η Φάση- Έλεγχος, ανατροφοδότηση κατανόησης και ανακεφαλαίωση (9΄)

Αν και η φάση αυτή πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τις προηγούμενες, ωστόσο επιτεύχθηκε πλήρως μέσα από τις κάτωθι δραστηριότητες. Αρχικά, οι μαθητές παρακολούθησαν δύο βίντεο από το YouTube για τα σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα και συμπλήρωσαν σε ατομικό επίπεδο τη δραστηριότητα Γ στη σελίδα 64 του Βιβλίου Μαθητή (Εικόνα 5) με την ανακοίνωση των λύσεων να γίνεται σε επίπεδο τάξης. Στη συνέχεια έπαιξαν, σε επίπεδο τάξης, το παιχνίδι «Σήκωσε την ταμπέλα», όπου το κάθε παιδί σήκωνε, ταυτόχρονα με τα άλλα, τα ταμπελάκια διαφορετικού χρώματος που είχε στη διάθεσή του (Εικόνα 6), ανάλογα με το αν το ζώο που εμφανιζόταν μέσω PowerPoint ήταν σπονδυλωτό ή ασπόνδυλο. Τέλος, μέσω του μαθησιακού αντικειμένου «Σπονδυλωτά ή ασπόνδυλα» από το Φωτόδεντρο, προχώρησαν σε επίπεδο τάξης στην ταξινόμηση ζώων σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα.



Εικόνα 5: Δραστηριότητα Γ στο Βιβλίο του μαθητή σελ. 64

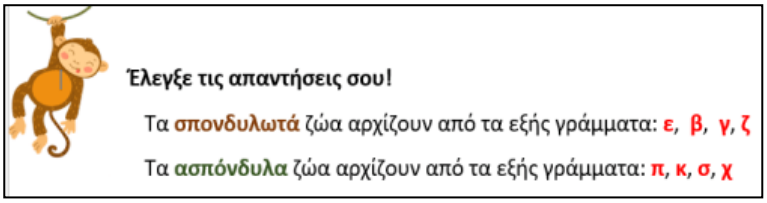
Εικόνα 6: Τα ταμπελάκια του παιχνιδιού «Σήκωσε την ταμπέλα

4.5. 5η Φάση- Αξιολόγηση (8΄)

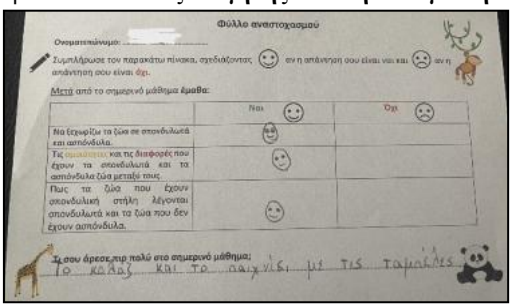
Η μαθησιακή αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση της δηλωτικής (πχ τι είναι τα σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα), της διαδικαστικής γνώσης (πχ πώς γίνεται ο διαχωρισμός των ζώων σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα) αλλά και η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω της δυνατότητας των παιδιών να επιλέξουν μόνα τους τον τρόπο υλοποίησης της, η οποία έγινε ατομικά για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Ειδικότερα, μπορούσαν να επιλέξουν είτε την κατασκευή ενός ψηφιακού κολλάζ μέσω ενός διαδραστικού παιχνιδιού στο Wordwall με τη χρήση tablet, είτε την κατασκευή ενός έντυπου κολλάζ με τη χρήση εικόνων ζώων και χαρτονιών Α4 (Εικόνα 7), ώστε να είναι εφικτή η διαφοροποίηση του αποτελέσματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους.

Αξίζει αναφοράς πως τόσο στην περίπτωση του έντυπου όσο και στην περίπτωση του ψηφιακού κολλάζ αξιοποιήθηκε η εναλλακτική μορφή της αυτοαξιολόγησης. Συνεπώς, στην ψηφιακή εκδοχή, η αξιολόγηση έγινε διαδραστικά, ενώ στην έντυπη μέσω ενός βοηθητικού φυλλαδίου που περιείχε τα αρχικά γράμματα των ζώων που έπρεπε να ταξινομηθούν σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα (Εικόνα 8). Έτσι, οι μαθητές μπόρεσαν να αυτοαξιολογηθούν ως προς το τελικό αποτέλεσμα. Καταληκτικά, έγινε ένας σύντομος αναστοχασμός σε προφορικό επίπεδο με τη συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης, ενώ μοιράστηκε και το φυλλάδιο αναστοχασμού, το οποίο συμπληρώθηκε ατομικά από το κάθε παιδί (Εικόνα 9).

Εικόνα 7: Δραστηριότητα αξιολόγησης μέσω κατασκευής ψηφιακού ή έντυπου κολλάζ



Εικόνα 8: Βοηθητικό φυλλάδιο αυτοαξιολόγησης απαντήσεων για την κατασκευή έντυπης αφίσας



Εικόνα 9: Φυλλάδιο αναστοχασμού

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της ως άνω διδακτικής παρέμβασης ήταν κάτι παραπάνω από ενθαρρυντικά. Επί της ουσίας, πρόκειται για ένα απτό παράδειγμα ενσωμάτωσης διδακτικών

πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης, ενώ ήταν εφικτή και η διαθεματική σύνδεση του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος με το μάθημα της Γλώσσας, μέσω της ανεύρεσης ζευγαριών επιθέτων που το αντώνυμο τους ξεκινά με -α(ν).

Αξίζει αναφοράς, πως η διδακτική τεχνική «Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου/ Think,Pair, Share» αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς τα παιδιά ανέπτυξαν ένα πνεύμα συνεργασίας διανέμοντας ρόλους ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τους. Έπειτα, αντάλλασσαν τις απόψεις τους με σεβασμό. ενώ ανέλυσαν τα διαθέσιμα δεδομένα πριν καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα. Παράλληλα, το ενδιαφέρον τους παρέμεινε αμείωτο, όπως φάνηκε από τη διαρκή και ενεργή συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/τριών καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Καταλήγοντας, η διδακτική αξιοποίηση της συνεργατικής τεχνικής «Σκέψου, Συνεργάσου, Μοιράσου/ Think,Pair,Share» (TPS), θα μπορούσε να εφαρμοστεί επιτυχώς και στα πλαίσια άλλων μαθημάτων όπως των Μαθηματικών, των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας κ.ά κάτι που άλλωστε ενθαρρύνεται και μέσω των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Α.Π.Σ. Μελέτης Περιβάλλοντος (2003), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 12/12/23 από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ιωακειμίδου, Β. & Ριζάκη,Α., 2022. *Οδηγός εκπαιδευτικού- Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α',Β',Γ',Δ' τάξεις δημοτικού*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 5/2/2024 από https://tinyurl.com/n3ce2kj4

Γρηγοριάδου, Μ., Παπανικολάου, Κ. Α., & Γουλή, Ε. Ε. (1998). Εναλλακτική Προσέγγιση της γνώσης: Νέες τεχνολογίες και συνεργατική μάθηση. Ανακτήθηκε στις 12/2/25 από: https://tinyurl.com/5n8u8xuh

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μελέτης Περιβάλλοντος (2003), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 12/12/23 από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Κακανά Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, τ. 6, 5–11.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Ανακτήθηκε στις 14/2/25 από: https://sch.cy/sd/288/koutsouvanou.pdf*

Μιχαλοπούλου, Α. & Καυκά, Δ. (2014-2020). Επιμορφωτικό υλικό, Α.3 Διδακτικές Μέθοδοι &ι Τεχνικές. Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 22/2/23 από: https://tinyurl.com/yrer942c

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. 7-17.

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α',Β',Γ',Δ' τάξεις δημοτικού, (2022), Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 5/2/2024 από https://tinyurl.com/7k9kvjbw

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε στις 14/2/25 από: https://tinyurl.com/yc6snayc

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, τ. 4, 130-143.

Ξενόγλωσση

Ardiyani, S. M., Gunarhadi, G., & Riyadi, R. (2019). The impact of think pair share model on mathematics learning in elementary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *13*(1), 93-97.

Braund, M. (1998). Trends in children's concepts of vertebrate and invertebrate. *Journal of Biological Education*, *32*(2), 112–118.

Cardak, O. (2009). Science students' misconceptions about birds. *Scientific Research and Essay*, *4*(12), 1518–1522.

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, *970*, 34-53.

Kwok, A. P., & Lau, A. (2014). An exploratory study on using the think-pair-share cooperative learning strategy for students to solve mathematics problems in a Hong Kong primary school. *Technology, creativity and affect in mathematical problem solving*, 300-307.

Lyman, F T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press, 109-113.

Lyman, F. (1987). Think-pair-share: An expanding teaching technique. MAA-CIE Cooperative News, 1(1), 1-2.

Martínez-Losada, C., García-Barros, S., & Garrido, M. (2014). How children characterise living beings and the activities in which they engage. *Journal of Biological Education*, *48*(4), 201–210.

Salim, A. N., & Disman, D. (2023). The Implementation of the TPS (Think-Pair-Share) Learning Model To Improve Students Critical Thinking Skills. *Jurnal Ilmiah Lingua Idea, 14*(1), 15-29.

Shepardson, D. P. (2002). Bugs, butterflies, and spiders: Children's understanding about insects. *International Journal of Science Education*, *24(*6), 627–643.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, VA: ASCD.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.

ΕΝΑ PROJECT ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΝΤΙΑΚΟ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ – ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΣΣΩΜΑΤΩΣΕΙΣ

Νικολαΐδου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας & Ιστορίας, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιου Αιγαίου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η υλοποίηση ενός project που αφορά στον Ποντιακό Ελληνισμό από μαθητές της Δ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης. Ως αφόρμηση λειτούργησε η συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή, αλλά και ο χαρακτηρισμός της Θεσσαλονίκης ως «προσφυγούπολης». Περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση, το πλαίσιο εφαρμογής και τα παραγόμενα αποτελέσματα. Υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραμάτισε η συνεργασία με φορείς και συσσωματώσεις του ποντιακού χώρου, καθώς δόθηκε η δυνατότητα πραγματοποίησης έρευνας πεδίου στους/στις μαθητές/τριες. Απόρροια του γεγονότος αυτού ήταν η ενίσχυση της βιωματικής γνωστικής διαδικασίας και ταυτόχρονα η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και των διάφορων φορέων, βασικού συστατικού των κοινοτήτων δημιουργίας. Δεδομένης της μη ύπαρξης οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ιστορία του ποντιακού ελληνισμού, το παρόν σχέδιο εργασίας δύναται να συνδράμει στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο θέμα.

Λέξεις κλειδιά: project, ποντιακός ελληνισμός, συνεργατική κουλτούρα, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Αντικείμενο διεπιστημονικής συζήτησης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια των κοινοτήτων δημιουργίας, προσελκύοντας το ενδιαφέρον επιστημών, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η τεχνολογία, η εκπαίδευση. Από τα κυριότερα πλεονεκτήματα ύπαρξης τέτοιου είδους κοινοτήτων φαίνεται να είναι η επίδραση που ασκεί η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ ομάδων στον τομέα της καινοτομίας και της προόδου.

Συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι συνεχείς μεταβολές και οι ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών διαδικασιών στις νέες προκλήσεις. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον μόνο μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά αναδεικνύεται σε ένα ενεργητικό, υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν με στόχο τη δημιουργία νέων μορφών μάθησης και καινοτομίας. Εντός αυτού του πλαισίου οι κοινότητες δημιουργίας συνδράμουν στην προαγωγή της μάθησης ως μιας δυναμικής διαδικασίας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και ενισχύει παράλληλα τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Σε θεωρητικό επίπεδο οι βάσεις των κοινοτήτων δημιουργίας εντοπίζονται στις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, κατά τις οποίες η μάθηση προσεγγίζεται ως μια κοινωνική και συμμετοχική διαδικασία, άποψη που διατυπώνουν στις θεωρίες τους πολλοί από τους σημαντικότερους θεωρητικούς του 20ου αιώνα.

Ειδικότερα, η κοινωνική αλληλεπίδραση, προαπαιτούμενο της μάθησης κατά τον Vygotsky (Vygotsky, 1997), ενισχύεται μέσω της σύστασης των κοινοτήτων δημιουργίας, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές την ανάπτυξη δεξιοτήτων διά της συνεργασίας με άλλους. Ταυτόχρονα, οι κοινότητες δημιουργίας βασίζονται στην ενεργή και βιωματική εμπλοκή των μαθητών, θεμελιώδους προϋπόθεσης της θεωρίας του Dewey (Dewey, 1998), προάγοντας την ενεργό συμμετοχή τους.

Επιπρόσθετα, σε συμφωνία με τη θεωρία του Piaget (1976) περί αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και κατασκευής νοητικών μοντέλων, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα σύνθεσης νέων εννοιών και εύρεσης δημιουργικών λύσεων σε προβλήματα.

Στην εκπαίδευση οι κοινότητες δημιουργίας δύνανται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project, καθώς δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, παρατήρηση και συνεργασία (Bandura, 1977). Η μάθηση βάσει έργου (Frey,1986, Χρυσαφίδης, 2006), συντελεί στην ουσιαστική κατανόηση των εννοιών που διερευνώνται, καλλιεργώντας παράλληλα τις δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs – κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία) (Binkley et al., 2012). Συγχρόνως, εστιάζει στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών (Χρυσαφίδης, 2000), προκαλώντας συνεχώς το ενδιαφέρον τους και καθιστώντας καθοριστική την ενεργό συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την οργάνωση του σχεδίου εργασίας. Επιπρόσθετα, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών, ενώ προωθείται η καινοτομία και προάγεται η συλλογική δράση και η κοινωνικοποίησή τους.

Οι κοινότητες δημιουργίες δεν αφορούν μόνο στη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνουν και φορείς, όπως μουσεία, πανεπιστήμια, οργανισμούς, φορείς σχετιζόμενους με τις τέχνες, τον πολιτισμό ή τις επιχειρήσεις. Κοινός στόχος όλων των εμπλεκόμενων είναι η ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών εντός ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης.

Συνεπώς, τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείων με φορείς εστιάζονται στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την προσφορά πραγματικών εμπειριών μάθησης, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική κοινωνία ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου, την αίσθηση του «ανήκειν», δημιουργώντας συγχρόνως τη δυνατότητα για μακροχρόνιες σχέσεις και καλλιεργώντας την ικανότητα συμμετοχής των μαθητών σε μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους.

1.2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός project με θέμα τον Ποντιακό Ελληνισμό, που έχει υλοποιηθεί από μαθητές της Δ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραμάτισε η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης του συγκεκριμένου έργου. Ιδιαίτερα υπογραμμίζεται η καταλυτική συμβολή αυτών στη βιωματική προσέγγιση του θέματος, καθώς δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία για πραγματοποίηση έρευνας πεδίου, αλλά και η συμβολή τους στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, το παρόν σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως πρόταση για την προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού του Πόντου από την εκπαιδευτική κοινότητα, τουλάχιστον σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεδομένης της έλλειψης οργανωμένου, εκπαιδευτικού υλικού αναφορικά με το προαναφερθέν θέμα, ενισχύοντας την ενασχόληση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, αλλά και παρέχοντας ιδέες για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας με διάφορους φορείς.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Περιγραφή πλαισίου υλοποίησης project για τον Ποντιακό Ελληνισμό

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε από τους μαθητές του Δ2 τμήματος του 87ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συμμετείχε το σύνολο της τάξης, ήτοι 24 παιδιά, εκ των οποίων μόνο τα 5 είχαν κάποια προσφυγική καταγωγή (4 παιδιά με πρόγονο ποντιακής καταγωγής, 1 παιδί με πρόγονο μικρασιατικής καταγωγής), όπως προέκυψε ύστερα από έρευνα που διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές και συζήτηση εντός της τάξης. Συνεπώς, η πλειοψηφία δεν είχε κανένα προγενέστερο ερέθισμα, άκουσμα ή γνώση περί ποντιακού πολιτισμού και ιστορίας.

Ως αφόρμηση για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα λειτούργησε η συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή (2022), καθώς και το γεγονός ότι η Θεσσαλονίκη

αποτελεί μία από τις πόλεις που υποδέχτηκε μεγάλο αριθμό προσφύγων, γεγονός που συνέβαλε τόσο στον μετασχηματισμό της πόλης και την αστική της ανάπτυξη, όσο και στην αποτύπωσή της ως «προσφυγούπολης» στο συλλογικό φαντασιακό (Νικολαΐδου, 2019). Κύριος στόχος ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν τον Ποντιακό Ελληνισμό, την ιστορία και τον πολιτισμό του, προσεγγίζοντας το παρελθόν μέσω της βιωματικής γνωστικής διαδικασίας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε η συνεργασία με φορείς, καθώς οι μαθητές ενεπλάκησαν σε πραγματικές συνθήκες και εμπειρίες μάθησης, έχοντας την ευκαιρία να διεξάγουν έρευνα πεδίου.

Η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας διήρκησε έξι μήνες. Η ενασχόληση με το θέμα αναπτύχθηκε σταδιακά, από την αρχή του σχολικού έτους. Εντάθηκε κατά τη διάρκεια του β΄ τριμήνου, ολοκληρώθηκε στα μισά του γ΄ τριμήνου και κορυφώθηκε τον Μάιο, ενόψει της Ημέρας Μνήμης της Γενοκτονίας των Ποντίων.

Το συγκεκριμένο project εντάχθηκε:

- Στις Σχολικές Δραστηριότητες - Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων
- Στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Θεματικός Κύκλος «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» - θεματική ενότητα «Ανθρώπινα δικαιώματα»
- Ως συμμετοχή στον 7ο Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό: «Ποντιακός Ελληνισμός, μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον»

Ο τίτλος του, ο οποίος επιλέχθηκε από τους μαθητές στην αρχική φάση επεξεργασίας του θέματος, είναι «Από τον Πόντο στη Θεσσαλονίκη… Ξεριζωμός, προσφυγιά… 100 χρόνια μνήμης».

2.2. Στόχοι

Ως προς τις γνώσεις οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό του Πόντου.
- Να αναγνωρίσουν το μέγεθος και τις συνέπειες της Μικρασιατικής Καταστροφής και της ανταλλαγής των πληθυσμών.
- Να διακρίνουν τα γεγονότα που οδήγησαν στον βίαιο ξεριζωμό και τις συνέπειές τους.
- Να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τον όρο «Γενοκτονία», καθώς και τη σημασία της αναγνώρισής της και τη νοηματοδότηση της 19ης Μαΐου ως Ημέρα Μνήμης της Γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου.
- Να συνδέσουν και να συσχετίσουν χωροχρονικά και πολιτισμικά την Θεσσαλονίκη με την έλευση των Ποντίων προσφύγων, την ένταξή τους στην τοπική κοινωνία και το αποτύπωμα που άφησαν.
- Να διακρίνουν ομοιότητες/διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ Ποντίων και σύγχρονων προσφύγων.

Ως προς τις δεξιότητες οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους και την ελεύθερη έκφραση.
- Να συνεργαστούν με αλληλοσεβασμό και να επικοινωνούν αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Να οργανώσουν πληροφορίες που θα αναζητήσουν σχετικά με την εγκατάσταση των Ποντίων προσφύγων στη Θεσσαλονίκη μετά το 1923, τους προσφυγικούς συνοικισμούς, την πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Να ανακαλύψουν και να αναλύσουν στοιχεία μέσα από έρευνα σε αρχειακό υλικό, μαρτυρίες και κειμήλια.
- Να προβούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω οποιασδήποτε μορφής τέχνης.

Ως προς τις στάσεις:

- Να αποδεχτούν με σεβασμό τις διαφορετικές απόψεις.
- Να εκτιμήσουν την αξία της συνεργασίας και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες και τη λήψη πρωτοβουλιών.
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους γύρω από το θέμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ιδιαίτερα αναφορικά με περιπτώσεις Γενοκτονίας και προσφυγικών πληθυσμών.

2.3. Μεθοδολογία

Η διδακτική προσέγγιση είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένη. Στο πλαίσιο του project based learning και σε συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, ακολουθείται μια διαθεματική προσέγγιση του θέματος, απαραίτητη για τη μέθοδο project (Ματσαγγούρας, 2002). Ως εκ τούτου, συνδυάζονται και ενσωματώνονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα:

- Ιστορία Δ τάξης: εκτεταμένη αναφορά και ενασχόληση με τις αποικίες που ιδρύθηκαν κατά την αρχαιότητα
- Γλώσσα: παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, γνωριμία με την ποντιακή διάλεκτο – ομοιότητες/ διαφορές με τη νεοελληνική γλώσσα
- Μελέτης Περιβάλλοντος: λαογραφία – ήθη και έθιμα – χάρτες
- Θρησκευτικά: μοναστήρια του Πόντου
- Μαθηματικά: αριθμητικές πράξεις, γεωμετρία
- Μουσική: εκμάθηση ποντιακών τραγουδιών
- Φυσική Αγωγή: εκμάθηση ποντιακών χορών
- Θεατρική Αγωγή: δραματοποίηση
- Εικαστικά: έκφραση συναισθημάτων μέσω εικαστικών δημιουργιών
- Πληροφορική: αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, δημιουργία παρουσιάσεων, padlet, ψηφιακού βιβλίου.

Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη διερευνητική μάθηση, στοχεύοντας στην ενίσχυση της βιωματικής, συμμετοχικής μάθησης, καθώς και στη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας (Αργυροπούλου, 2007). Επίσης, αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται καλύτερη απόδοση (Χοντολίδου, 2004). Οι 24 μαθητές του τμήματος κατανέμονται σε τέσσερις ισοδύναμες ομάδες εργασίας των έξι ατόμων. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά θεματική ενότητα (ιστορία, μουσική – χορός, διατροφή, λαογραφία, εγκατάσταση στη Θεσσαλονίκη, γενοκτονία), κατανέμοντάς τις σε όλα τα μέλη της (κάθε μέλος αναλαμβάνει έναν ρόλο) και οργανώνοντας τις απαραίτητες ενέργειες (Frey 1986). Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και συντονιστικός, διευκολύνοντας την επικοινωνία και παρέχοντας συνεχή ανατροφοδότηση.

Στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα ταλέντα και οι ικανότητές τους, ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία τους, η ελεύθερη έκφραση μέσω του γραπτού λόγου και της τέχνης. Αξιοποιούνται επίσης σύγχρονες μέθοδοι, εποπτικό υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες - ψηφιακά εργαλεία (Dudeney 2000). Συγχρόνως, καλλιεργούνται οι δεξιότητες της αυτενέργειας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων.

Πραγματοποιούνται επισκέψεις σε φορείς (μουσεία και αρχεία) για επιτόπια έρευνα, ενημέρωση από ιστορικούς και ερευνητές, συμμετοχή σε πρόγραμμα, συγκέντρωση πληροφοριών, φωτογραφιών, ώστε οι μαθητές να προχωρήσουν σε επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, υπάρχει στενή συνεργασία με ποντιακό σωματείο της πόλης με στόχο τη γνωριμία και τη μελέτη της λαογραφίας του Πόντου (μουσική, χορός, τραγούδια, παραδόσεις, ήθη και έθιμα, παραμύθια, ενδυμασία, διατροφή). Συγκεκριμένα, οι εξωτερικοί φορείς με τους οποίους

αναπτύσσεται μια συνεργατική κουλτούρα καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης του σχεδίου εργασίας, είναι οι εξής:

- Το ποντιακό σωματείο «Εύξεινος Λέσχη Θεσσαλονίκης»
- Το Μουσείο «Κεντώντας τη Μνήμη» του ποντιακού σωματείου «Μέριμνα Ποντίων Κυριών Θεσσαλονίκης»
- Το Ιστορικό Αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού του Δήμου Καλαμαριάς
- Το Αρχείο Χαρτογραφικής Κληρονομιάς

Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται επίσκεψη σε έκθεση με θέμα την εγκατάσταση των προσφύγων στη Θεσσαλονίκη μετά το 1922 και παρακολούθηση θεατρικής παράστασης με θέμα τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Όποτε κρίνεται αναγκαίο, γίνονται οι απαραίτητες διακοπές για ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό, καθώς και συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών, διατύπωση τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ομάδες, απολογισμό των ενεργειών που η κάθε ομάδα έχει αναλάβει και διεκπεραιώσει, καθώς και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

Την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του θέματος ακολουθεί η δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου, η συμμετοχή σε σχετικό διαγωνισμό (7ο Μαθητικό Διαγωνισμό: «Ποντιακός Ελληνισμός, μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον») και η απονομή του πρώτου βραβείου στην κατηγορία project, η διάχυση των τελικών προϊόντων στο σύνολο των μαθητών του σχολείου και στην τοπική κοινωνία (οργάνωση έκθεσης, παρουσίαση εκδήλωσης, ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου, αναφορά σε ενημερωτικούς ιστότοπους).

Ως προς την αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας, διενεργείται μέσω: συζήτησης με τους μαθητές, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (με χρήση ερωτηματολογίων), δημιουργίας portfolio μαθητή, καθώς και από τη συνολική εικόνα που αποκομίζει η εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή αναφορικά με τη συμμετοχή του, το ενδιαφέρον που επέδειξε, την αποτελεσματικότητα, τη συνέπεια, τη συνεργασία, την ανάληψη ρόλων (χρήση ρουμπρίκας). Πραγματοποιείται ένας ολοκληρωμένος απολογισμός των εργασιών, αλλά και μια εκτίμηση των στοιχείων που επηρέασαν τους μαθητές τόσο σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχέσεων και στάσεων ζωής (Μάγος 2007).

2.4. Αναλυτική περιγραφή σχεδίου εργασίας

Το συγκεκριμένο project υλοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, με αφορμή τη συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Ωστόσο, ως αφόρμηση για την ενασχόληση με το θέμα του Ποντιακού Ελληνισμού, ενδεικτικά, μπορεί να λειτουργήσουν: η 19η Μαΐου (Ημέρα Μνήμης για τη Γενοκτονία των Ποντίων), θεματικές από το μάθημα της Ιστορίας ανάλογα με την τάξη, ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος σχετικές με τις παραδόσεις, τα Θρησκευτικά, η τοπική ιστορία, τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Σαφώς, αφορμή δύναται να είναι και οποιοδήποτε άλλο ερέθισμα προκαλέσει το ενδιαφέρον και την ευαισθητοποίηση των μαθητών (επίκαιρο θέμα, επίσκεψη έκθεσης, παρακολούθηση θεατρικής παράστασης), καθώς τότε θα καθίσταται ακόμη πιο δημιουργική και αποδοτική η συμμετοχή των μαθητών.

Αρχικά, πραγματοποιείται μια εισαγωγική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να αναδυθούν προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών γύρω από το θέμα. Στη διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλλει μια εικόνα (άνθρωποι με παραδοσιακές ποντιακές φορεσιές, ο χάρτης του Πόντου) που θα παρουσιαστεί από την/τον εκπαιδευτικό ή ένα απόσπασμα ποντιακού τραγουδιού που θα ακουστεί και θα κληθούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν την προέλευση, το είδος ή τα μουσικά όργανα που διακρίνουν. Όλες οι απαντήσεις που δίνονται καταγράφονται στον πίνακα ή σε αντίστοιχο ψηφιακό εργαλείο (Bubbl.us, Creately, MindOnMap), ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή της κάθε αίθουσας, ώστε να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης μέσω του καταιγισμού ιδεών. Οι μαθητές καταλήγουν στην επιλογή του θέματος, το πλαίσιο και το περιεχόμενο του οποίου έχουν διαμορφωθεί έπειτα από τη συζήτηση.

Στη συνέχεια, αφού συγκροτηθούν οι ομάδες, κάθε μία καλείται, κατόπιν συζήτησης μεταξύ των μελών της και λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, να αποφασίσει με ποια θεματική θα ασχοληθεί (ιστορία, μουσική, παραδόσεις, μοναστήρια, διατροφή, εγκατάσταση στη Θεσσαλονίκη, γενοκτονία). Ακολουθεί το στάδιο της εκπόνησης των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί. Οι μαθητές σε επίπεδο ομάδων, αλλά και σε ατομικό κατά περίπτωση, προβαίνουν στην αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού. Την επεξεργασία και ανάλυσή του ακολουθεί η δημιουργία άρθρων, αφισών, εικαστικών έργων που παρουσιάζονται στην ολομέλεια και αναρτώνται σε συγκεκριμένο, ειδικά διαμορφωμένο χώρο στην τάξη. Σε όλη τη διάρκεια της πορείας πραγματοποιούνται διαλείμματα για ανατροφοδότηση, συζήτηση, ανταλλαγή πληροφοριών, έκθεση δυσκολιών και ταξινόμηση υλικού.

Παράλληλα, αναπτύσσεται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, ώστε να προσφερθούν στους μαθητές δυνατότητες ουσιαστικής μάθησης και βιωματικής εμπειρίας. Μουσεία, αρχεία και πολιτιστικοί σύλλογοι που σχετίζονται με το θέμα των προσφύγων, και δη τον ποντιακό ελληνισμό, μπορούν να αποβούν σημαντικοί συνεργάτες στην όλη διαδικασία. Στο παρόν σχέδιο εργασίας που αφορά στους Πόντιους πρόσφυγες της Θεσσαλονίκης, οργανώνεται και πραγματοποιείται επίσκεψη στο Μουσείο «Κεντώντας τη Μνήμη» του ποντιακού σωματείου «Μέριμνα Ποντίων Κυριών Θεσσαλονίκης». Εκεί οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλο «ντετέκτιβ» ανακαλύπτοντας προσωπικές ιστορίες, πληροφορίες για την ζωή στον Πόντο, αλλά και αργότερα στη Θεσσαλονίκη, αντικείμενα παντός είδους από την καθημερινή ζωή, μαθαίνοντας για τον τρόπο χρήσης τους, σε ένα πλαίσιο που μετατρέπει το μουσείο σε πεδίο έρευνας. Με τον τρόπο αυτό η επίσκεψη στο μουσείο και η επαφή των μαθητών με εκθέματα που αντανακλούν την ποντιακή ιστορία και τον πολιτισμό, γίνεται πιο ουσιαστική, διαδραστική και ως εκ τούτου πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά σε σχέση με την απλή ξενάγηση. Αυτό σαφώς προϋποθέτει μια προετοιμασία από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού. Συστήνεται μια προγενέστερη επίσκεψη και γνωριμία με τον χώρο και τα εκθέματα, καθώς θα συμβάλλει στον σχεδιασμό κατάλληλων φύλλων εργασίας για κάθε ομάδα, που θα προωθούν μια παιγνιώδη προσέγγιση, εμπεριέχοντας ερωτήσεις, γρίφους, καταγραφή πληροφοριών, καλλιτεχνική έκφραση, λύση μυστηρίου. Οι ομάδες διασκορπίζονται σε διάφορες γωνιές του μουσείου εκ περιτροπής, επιδιώκοντας τη διέλευση όλων των ομάδων από όλα τα σημεία σε διαφορετικό χρόνο. Τα αποτελέσματα που έχει καταγράψει κάθε ομάδα παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με διαπιστώσεις, προβληματισμούς και τη συμβολή της επίσκεψης στη γενικότερη έρευνα που διεξάγεται.

Με τον ίδιο τρόπο οργανώνεται η επίσκεψη σε μια έκθεση, όπως στην έκθεση «Από τη Μικρά Ασία στη Θεσσαλονίκη: Η Αναγέννηση μιας πόλης» στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, όπου μέσα από φωτογραφικό υλικό περιγράφεται ο ξεριζωμός των Ελλήνων προσφύγων, η εγκατάσταση τους στη Θεσσαλονίκη και η κοινωνικοοικονομική ενσωμάτωσή τους στη ζωή της πόλης. Έχει προηγηθεί μια προεργασία από την/τον εκπαιδευτικό, έχουν σχεδιαστεί φύλλα εργασίας και οι μαθητές αναλαμβάνουν, όπως και παραπάνω, ρόλο «ντετέκτιβ» προσπαθώντας να φέρουν σε πέρας την αποστολή που τους ανατίθεται. Περιηγούνται στον χώρο της έκθεσης, παρατηρούν και ανακαλύπτουν στοιχεία και πληροφορίες ανάλογα με τη θεματική που επεξεργάζονται. Τα ευρήματα των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Παράλληλα, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής, γίνεται εκμάθηση ποντιακών τραγουδιών και χορών. Γενικότερα, η προσέγγιση της λαογραφίας και των παραδόσεων, ενισχύεται μέσω της συνεργασίας με ένα ποντιακό σωματείο. Ο χοροδιδάσκαλος, μέλη του χορευτικού συγκροτήματος, καθώς και ο λυράρης (στη συγκεκριμένη περίπτωση, της Ευξείνου Λέσχης Θεσσαλονίκης), γίνονται σημαντικοί συνεργάτες καθ' όλη τη διάρκεια του project. Η επαφή των μαθητών με άτομα που ειδικεύονται και έχουν εμβαθύνει στην παράδοση και τον πολιτισμό του Πόντου, καθώς και η παρουσίαση διά ζώσης των παραδοσιακών ποντιακών φορεσιών και χορών, η αποκωδικοποίηση της σημασίας των κινήσεων, το νόημα των στίχων ενός παραδοσιακού τραγουδιού, ο τρόπος που αποδίδεται, η μουσική, η ποντιακή λύρα ως όργανο, ενισχύουν τη βιωματική εμπειρία των μαθητών και συντελούν στην καλύτερη κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπρόσθετα, ο δανεισμός παραδοσιακών ποντιακών παραμυθιών, γραμμένων στην ποντιακή διάλεκτο, από την πλούσια βιβλιοθήκη του σωματείου, συμβάλλει στην πιο ευχάριστη και δημιουργική προσέγγιση της γλώσσας. Οι μαθητές διαβάζουν σε επίπεδο ομάδας

ένα παραμύθι, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στις λέξεις σε σχέση με τα νεοελληνικά, γράφουν την περίληψη της ιστορίας, τη συνοδεύουν με εικονογράφηση ή δραματοποιούν μια σκηνή και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Επίσης, συνδυάζοντας τη μουσική και το τραγούδι με την επεξεργασία της γλώσσας, ομάδες αναλαμβάνουν να μεταφράσουν στα νεοελληνικά στίχους ποντιακών τραγουδιών.

Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη συνεργασίας με κάποιο ιστορικό αρχείο (στο παρόν σχέδιο εργασίας, με το Ιστορικό Αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού Δήμου Καλαμαριάς), καθώς δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διερεύνηση και να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από τη δράση (Fried-Booth, 2002, Stoller, 2002). Η συνεργασία με το επιστημονικό προσωπικό του αρχείου (ιστορικούς, ερευνητές, αρχειονόμους), στο οποίο τίθενται ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που επεξεργάζεται τις συλλογές, τα αυθεντικά ιστορικά τεκμήρια, τις προφορικές μαρτυρίες προσφύγων, προσφέρει στους μαθητές την εξοικείωση με τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας. Λειτουργώντας ως μικροί ερευνητές, συλλέγουν στοιχεία από πρωτογενές υλικό με ιδιαίτερη ιστορική αξία, αξιολογούν και ερμηνεύουν πηγές όπως οι ιστορικοί, διατυπώνουν υποθέσεις, αναζητούν απαντήσεις, επιτυγχάνοντας την ενεργό μάθηση. Έτσι, καλλιεργούν την ερευνητική τους σκέψη και την κριτική τους ικανότητα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η συναισθηματική τους σύνδεση με το παρελθόν.

Ορμώμενοι από τις προφορικές μαρτυρίες του ιστορικού αρχείου, οι μαθητές με προσφυγική καταγωγή, διατηρώντας τον ρόλο του ερευνητή, παίρνουν συνέντευξη από γιαγιάδες, παππούδες ή άλλους συγγενείς, θέτοντας ερωτήσεις και καταγράφοντας τις απαντήσεις που αφορούν στην οικογενειακή ιστορία, τις μνήμες, τις παραδόσεις που διατηρούνται, το τραύμα της γενοκτονίας και της απώλειας. Επιπρόσθετα, μπορούν να δημιουργήσουν μέσω της εικαστικής έκφρασης το γενεαλογικό τους δέντρο.

Προτείνεται, επιπλέον, η υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικού με το θέμα, εφόσον είναι διαθέσιμο. Μέσα από ένα καλά δομημένο και προσεγμένο πρόγραμμα (όπως το «Ιστορίες με χάρτες για τον προσφυγικό ελληνισμό» του Αρχείου Χαρτογραφικής Κληρονομιάς) ενισχύεται το κίνητρο και το ενδιαφέρον συμμετοχής των μαθητών, ενώ συγχρόνως καλλιεργούνται στους μαθητές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και αναπτύσσεται μια σχέση συνεργασίας με ακόμη έναν φορέα και επιστημονικό κλάδο.

Τέλος, στην περαιτέρω ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με το θέμα, συνδράμει η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης που σχετίζεται με τη Μικρασιατική Καταστροφή και τους πρόσφυγες, καθώς ενισχύει την ενσυναίσθηση, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των αφηρημένων εννοιών του ξεριζωμού και της απώλειας, ενώ παράλληλα δίνει το έναυσμα και την έμπνευση για δημιουργική έκφραση.

2.5. Διάχυση αποτελεσμάτων

Με την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων, παρουσιάζεται στην ολομέλεια το παραγόμενο υλικό των ομάδων. Επιπλέον, για τη συγκέντρωση και διάχυση του υλικού δημιουργείται αντίστοιχο padlet. Στο πλαίσιο διάχυσης των αποτελεσμάτων του project οργανώνεται έκθεση των μαθητικών εργασιών και έργων στον χώρο του σχολείου και δημιουργείται μέσω ψηφιακής εφαρμογής (https://www.storyjumper.com/) ένα ψηφιακό βιβλίο.

Ενόψει της 19ης Μαΐου, Ημέρας Μνήμης της Γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου, οργανώνεται εκδήλωση, στην οποία οι μαθητές μέσω δραματοποιημένης αφήγησης και απόδοσης ποντιακών τραγουδιών, παρουσιάζουν στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας αναφορικά με την ιστορία, τον πολιτισμό και τη γενοκτονία του Ποντιακού Ελληνισμού με τη συνδρομή του ποντιακού σωματείου με το οποίο έχει αναπτυχθεί μια συνεργασία.

Επιπλέον κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητάς τους, αποτελεί η συμμετοχή σε κάποιον διαγωνισμό. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία παρουσίασης του ολοκληρωμένου έργου με τη μορφή ψηφιακού βιβλίου, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, καθώς καλλιεργείται το αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα μάθησης.

Παράλληλα, η προσπάθεια των μαθητών αναδεικνύεται μέσω σχετικής ανάρτησης στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας, αλλά και σε άλλους ενημερωτικούς ιστότοπους της τοπικής κοινωνίας.

3. Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε εξαρχής, η συγκεκριμένη πρόταση project υλοποιήθηκε από μαθητές Δημοτικού και η συνολική αποτίμησή της κρίνεται θετική. Κυρίαρχα στοιχεία σε όλη την πορεία του έργου ήταν η δημιουργική σκέψη, η συνεργατική διάθεση και η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε ιδιαίτερα η ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας με εξωτερικούς φορείς, η οποία διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην έκβαση των αποτελεσμάτων και τη συμμετοχή των παιδιών. Η δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μέσα από πραγματικές βιωματικές εμπειρίες, η επαφή με ανθρώπους που διέθεταν επιστημονική γνώση και εξειδίκευση, αφύπνισε το ενδιαφέρον ενασχόλησης των μαθητών, ενθαρρύνοντας και εμπνέοντάς τους ταυτόχρονα, και συνέδραμε στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και στην ενίσχυση της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μάγος, Κ. (2007). Για τη μέθοδο Project. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλείδια: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολαΐδου, Π. (2019). Η σωματειακή οργάνωση των προσφύγων στη Θεσσαλονίκη μεταξύ 1923 – 1950 (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, τ. Α΄ Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλείδια: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. J. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds). The Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer.

Dewey, John (1998). Experience and education. West Lafayette: Kappa Delta Pi.

Dudeney, G. (2000). The Internet and the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Frey, K. (1986). Η «Μέθοδος Project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, (μτφ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Fried-Booth, L. D. (2002). Project work (2nd ed.). In A. Maley (Series Ed.), Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In: P. Neubauer (Ed.), The process of child development (pp. 164-212). New York: Meridian.

Stoller, L. F. (2002). Project work: A means to promote language and content. In C. J. Richards & A. W. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp. 107–120). Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1997). Educational Psychology. Florida: St. Lucie Press.

ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ. Η ΕΠΑΝΕΚΚΙΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πατέλη Ολυμπία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρεμαστής
Κοντομανώλης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Φανών

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται το καινοτόμο διδακτικό σενάριο "Αναγέννηση. Η επανεκκίνηση της ανθρωπότητας", που σχεδιάστηκε για το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, με βάση τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο πλαίσιο αυτού, οι μαθητές/τριες, με χρήση κατάλληλων πηγών από το διαδίκτυο και εργαζόμενοι/ες σε ειδικά σχεδιασμένα φύλλα εργασίας, συνθέτουν μόνοι/ες τους τη γνώση. Για την υλοποίηση του εν λόγω σεναρίου απαιτείται ηλεκτρονικός υπολογιστής και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Λέξεις κλειδιά: Αναγέννηση, καλλιτεχνική ανάπτυξη, επιστημονική πρόοδος

1. Εισαγωγή

Προγράμματα Σπουδών

Οι βασικοί οριζόντιοι προσανατολισμοί της συγγραφής του συνόλου των Προγραμμάτων Σπουδών (σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), είναι να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/ριες προκειμένου να: • αποκτήσουν δεξιότητες αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί, • καλλιεργήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση, • λαμβάνουν αποφάσεις που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, • αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λειτουργούν αυτόνομα στη σχολική τάξη και στη ζωή τους, • αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και προσαρμοστικότητα, ώστε να είναι ικανοί να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους άλλους, • αναγνωρίσουν αξίες και να συνειδητοποιήσουν αρχές, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση ευθύνης και να προετοιμαστούν ως ενεργοί πολίτες, • συμμετέχουν σε δρώμενα και πρακτικές που παραπέμπουν στην ανάγκη ενεργοποίησης όλων για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της εποχής που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες (κατασπατάληση φυσικών πόρων, μόλυνση, προσφυγιά, επιδημίες κ.ά.).

Σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ’, Δ’, Ε’ και Στ’ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και, κατ’ επέκταση, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά τη γνώση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, φαινομένων και εξελίξεων και την κατανόηση των αλλαγών που υφίστανται οι ανθρώπινες κοινωνίες με την εξέλιξη του χρόνου. Η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της δράσης των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει ως σκοπό να ευνοήσει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αυτογνωσίας, επικοινωνιακών και ερευνητικών δεξιοτήτων, αλλά και την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας των μαθητών και μαθητριών. Ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Επιπροσθέτως, η μελέτη της ιστορικής πορείας του

Ελληνικού Κόσμου, στην οποία δίδεται έμφαση στο Δημοτικό Σχολείο, βοηθά τους μαθητές να αποτιμήσουν το ιστορικό παρελθόν του Ελληνισμού και να προσδιορίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον. Ως εκ τούτου, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας συνδέεται με τον ευρύτερο και απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην κατανόηση του ελληνικού παρελθόντος και στη διαμόρφωση στάσεων ζωής εκ μέρους των μαθητών, ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να καταστούν ενεργοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες.

Η σχολική ιστοριογραφία και η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των πηγών

Σύμφωνα με το ΙΕΠ «Οι πηγές της Ιστορίας και η αξιοποίησή τους», η σχολική ιστοριογραφία έχει επηρεαστεί από τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις. Είναι πλέον στις μεθόδους της πλουραλιστική και εκλεκτιστική στις πρακτικές της. Η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιεί για την προσέγγιση του παρελθόντος, παλαιών και νέων, – όπως είναι η αξιοποίηση των παραθεμάτων, η «ανάγνωση» και η ερμηνεία εικόνων, η αφήγηση, η ανάλυση, η σύνθεση και η σύγκριση ιστορικών φαινομένων, η εφαρμογή των μέσων της μουσειοπαιδαγωγικής, οι μέθοδοι και οι γνώσεις της αρχαιολογίας, η έρευνα της τοπικής ιστορίας, η διαθεματική προσέγγιση ιστορικών ζητημάτων κ.ά. – επιτρέπει στον συγγραφέα του σχολικού εγχειριδίου και στον «δάσκαλο» την επιλογή ενός συνδυασμού μεθόδων βάσει των οποίων θα υπηρετήσει κάθε φορά τους στόχους που θέτει.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας δεν αποκλείει την αφήγηση, δεν μπορεί όμως να περιορίζεται μόνο σε αυτή, απαραίτητο είναι να εφαρμόζονται και άλλες διδακτικές μέθοδοι, όπως ο κατευθυνόμενος διάλογος και η διερεύνηση. Η διερευνητική μέθοδος όχι μόνο επικυρώνει στη σκέψη των μαθητών τη λειτουργία της Ιστορίας ως επιστήμης, αλλά και τους οδηγεί σε προσωπική επαφή με τα τεκμήρια του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή τις πηγές.

Σχέδιο μαθήματος

Ένα λεπτομερές σχέδιο μαθήματος που δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διεξαγωγή και οργάνωση των μαθημάτων. Για να καλύψει τις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή, το σχέδιο θα πρέπει να συνδυάζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων που βασίζονται σε ψηφιακά εργαλεία, στρατηγικές διδασκαλίας και τεχνικές. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές /τριες ενθαρρύνονται να μάθουν μέσω της εξερεύνησης και της ανακάλυψης καθώς ενισχύονται στο να εξάγουν συμπεράσματα και να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν. Το σχέδιο διδασκαλίας θα πρέπει ακόμα να ενσωματώνει δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές / τριες συμμετέχουν πλήρως.

Με την εφαρμογή στρατηγικών που προορίζονται να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών, επιχειρείται να εξασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Η χρήση οπτικών βοηθημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές αυτούς.

Για να ολοκληρωθούν επιτυχώς οι εργασίες, είναι αναγκαίο οι σχεδιασθείσες δραστηριότητες να προτρέπουν τους μαθητές / τριες να αναλάβουν πρωτοβουλίες, και να τους δίδεται η δυνατότητα να βοηθούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.

Σημειώνεται πως πολλές φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης ενδέχεται να παρουσιαστούν διαφωνίες μεταξύ των μαθητών / τριών. Παρά τις ενδεχόμενες διαφωνίες, πρέπει να καλλιεργηθεί η αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ο αλληλοσεβασμός αυτός αναπτύσσεται σταδιακά και μπορεί να αυξηθεί μέσω προσπαθειών επίλυσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών /τριών και βελτίωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τέλος, μέσω μιας κριτικής ανάλυσης προηγούμενων δραστηριοτήτων, το σχέδιο μαθήματος μπορεί να βελτιώνεται συνεχώς, επιτρέποντας συνεχείς τροποποιήσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, και πλέον αυτός καλείται όχι απλά να εφαρμόζει, αλλά να σχεδιάζει και να πειραματίζεται, να προωθεί την επικοινωνία και την κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας. Ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός θα πρέπει οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν έναν βαθμό εξοικείωσης και σύνδεσης με το μάθημα και να το βρίσκουν ενδιαφέρον και ελκυστικό. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μαθητοκεντρικό, το οποίο θα διαμορφώνει ισχυρές «δασκαλομαθητικές» και διαμαθητικές σχέσεις που θα προωθούν τον σεβασμό, την αυτοεκτίμηση, τη συνεργατική μάθηση και ανθρωπιστικές αξίες για όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Οι διδάσκοντες/ ουσες χρειάζεται να αφιερώνουν χρόνο για την ανίχνευση των εμπειριών και των δυνατοτήτων καθώς και των τρόπων σκέψης και εργασίας των μαθητών/τριών τους. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο προκειμένου να σχηματοποιηθεί συγκροτημένη πρόταση σύνδεσης της εμπειρίας με τη θεωρία και μετάβασης από τις ιδέες (εμπειρικο - βιωματική γνώση) των παιδιών στις επιστημονικές ιστορικές αφηγηματικές επεξηγήσεις. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, θα ενεργοποιούν τη συμμετοχή, τη διαίσθηση και τη φαντασία τους και θα τους/τις κινητοποιούν ώστε να ερευνούν, μόνοι τους ή σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική), τα ιστορικά γεγονότα και θέματα.

2. Κυρίως μέρος

Δομή Διδακτικού Σεναρίου

- ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου : Αναγέννηση: Η επανεκκίνηση της ανθρωπότητας

Βαθμίδα – Τάξη: Δημοτικό – ΣΤ' τάξη

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ. Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Ιστορία – Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου – Εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους (μέσα 15ου αι. – αρχές 19ου αι.) - Αναγέννηση

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ: Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να κατανοούν τη συμβολή της περιόδου της Αναγέννησης στην καλλιτεχνική και επιστημονική πρόοδο.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα: Εικαστικά, Γεωγραφία, ΤΠΕ

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές συνεχόμενες ώρες

- ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ (και πιθανές αντιλήψεις μαθητών/τριών για το προς μελέτη θέμα) – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σκοπός του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να φέρει σε επαφή τους μαθητές/τριες με την περίοδο της Αναγέννησης και τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να αντιληφθούν την καλλιτεχνική και επιστημονική πρόοδο που συντελέστηκε την περίοδο αυτή.

Το σενάριο αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, οι μαθητές/τριες να διαπιστώσουν τις περιοχές στις οποίες εμφανίστηκε η Αναγέννηση (αρχικά στην περιοχή της Βόρειας Ιταλίας και στη συνέχεια διαδόθηκε στην υπόλοιπη Ευρώπη).

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται μέσα από τις δραστηριότητες με τις οποίες θα εμπλακούν να συνειδητοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της περιόδου, όπως τη στροφή προς τη μελέτη του αρχαίου ελληνικού και του ρωμαϊκού πολιτισμού.

Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη μεγάλη άνθιση των τεχνών (ζωγραφική, γλυπτική και η αρχιτεκτονική) ενώ οι μαθητές θα γνωρίσουν σπουδαίες μορφές της Αναγέννησης όπως:

Ζωγράφους: Λεονάρντο Ντα Βίντσι, Μιχαήλ Άγγελος, Σάντρο Μποτιτσέλι, Ραφαήλ, Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ή Ελ Γκρέκο (ο οποίος μεγαλούργησε στην Ισπανία).

Γλύπτες: Μιχαήλ Άγγελος, Ντονατέλλο.

Αρχιτέκτονες: Φίλιππος Μπρουνελέσκι.

Συγγραφείς: Ουίλιαμ Σαίξπηρ (συγγραφέας θεατρικών έργων - Αγγλία), Μιχαήλ Θερβάντες (μυθιστοριογράφος / συγγραφέας του «Δον Κιχώτη» - Ισπανία).

Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι παράλληλα με την ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών, προόδευσαν και οι επιστήμες την περίοδο αυτή: Ο Κοπέρνικος και ο Γαλιλαίος διατύπωσαν τις αστρονομικές τους θεωρίες, ενώ μεγάλη εξέλιξη σημείωσε η ιατρική και η ανατομία. Και φυσικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως τότε ανακαλύφθηκε και η τυπογραφία.

- ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Γνώση Ιστορίας Βυζαντινών Χρόνων, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πότε τοποθετείται χρονικά η Αναγέννηση.

Γνώση Ευρωπαϊκής Γεωγραφίας, η οποία θα βοηθούσε στον προσδιορισμό των τόπων που έλαβε χώρα.

Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή / μηχανών αναζήτησης

- ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν την καλλιτεχνική και επιστημονική πρόοδο που συντελέστηκε την περίοδο της Αναγέννησης και τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της.

- ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Γνωστικά: Να έρθουν σε επαφή με την καλλιτεχνική πρόοδο που συντελέστηκε στην Αναγέννηση. Να γνωρίσουν τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της και κάποια από τα έργα τους. Να αντιληφθούν τη θεματολογία των έργων. Να διαπιστώσουν την επιστημονική πρόοδο που έλαβε χώρα την περίοδο αυτή.

Δεξιότητες: Να ερμηνεύουν τους λόγους της ανάπτυξης των τεχνών στον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο συγκρίνοντας με τις συνθήκες στον ελλαδικό χώρο την ίδια περίοδο (τμήμα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας). Να αξιολογούν το μέγεθος της καλλιτεχνικής επανάστασης. Χρησιμοποιώντας λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης να ανασυνθέτουν ό,τι έμαθαν για την Αναγέννηση. Να ζωγραφίσουν ένα δικό τους έργο.

Στάσεις: Να εκτιμήσουν τη σημασία της περιόδου και να συναισθανθούν την επανεκκίνηση της ανθρωπότητας. Να είναι σε θέση να αυτενεργούν και να χρησιμοποιούν κριτική σκέψη. Να μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους.

- ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Οργάνωση της τάξης. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες αποτελούνται μέχρι τέσσερα (4) μέλη. Κάθε ομάδα διαθέτει έναν υπολογιστή και το φυλλάδιο ασκήσεων, στο οποίο καταγράφουν τις απαντήσεις τους ομαδικά σε κάθε δραστηριότητα.

Εκπαιδευτικό υλικό : διδακτικό βιβλίο, έντυπα φύλλα εργασίας, Η/Υ σε κάθε ομάδα)

- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Διερευνητική, ομαδοσυνεργατική. Αξιολόγηση: Οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους και ακολουθεί συζήτηση/ανατροφοδότηση.

- ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Αφόρμηση (20 λ) : Με βάση την εφαρμογή : «Μελετώντας έναν αναγεννησιακό ζωγραφικό πίνακα», ζητείται από τους μαθητές /τριες να καταγράψουν στο φυλλάδιο τη θεματολογία του έργου και να διατυπώσουν απόψεις για τα χαρακτηριστικά της Αναγέννησης και της τέχνης της περιόδου. Στη συνέχεια ζητείται να συγκριθεί με τη θεματολογία σύγχρονων έργων.

Πρώτη δραστηριότητα (10 λ): Με την εφαρμογή : «Γεωγραφική εκδήλωση της Αναγέννησης» ζητείται να καταγράψουν σημαντικά κέντρα της περιόδου και να εξηγήσουν γιατί δεν συνέβη στον ελλαδικό χώρο.

Δεύτερη δραστηριότητα (20 λ): Πραγματοποιούν τρισδιάσταση εικονική περιήγηση στην Καπέλα Σιστίνα και να καταγράψουν ποιο έργο τους έκανε εντύπωση, εξηγώντας παράλληλα την επιλογή τους. Ζητείται να αντλήσουν από το διαδίκτυο πληροφορίες για τον Μιχαήλ Άγγελο, να τις καταγράψουν και να προσπαθήσουν να ζωγραφίσουν και οι ίδιοι ένα έργο με αντίστοιχη θεματολογία.

Τρίτη Δραστηριότητα (25 λ): Δίδονται τα ακόλουθα έργα αναγεννησιακών ζωγράφων, γλυπτών, αρχιτεκτόνων, συγγραφέων και επιστημόνων: Λεονάρντο Ντα Βίντσι: Μόνα Λίζα , Μιχαήλ Άγγελος: Πιετά και Δημιουργία του Αδάμ , Φίλιππος Μπρουνελέσκι: Τρούλος του καθεδρικού ναού της Φλωρεντίας, Ντονατέλλο: Δαβίδ, Ραφαήλ: Σχολή των Αθηνών, Ουίλιαμ Σαίξπηρ: Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Δομήνικος Θεοτοκόπουλος: Ταφή του κόμη του Οργκάθ, Κοπέρνικος και Γαλιλαίος: Θεωρία ηλιοκεντρικού συστήματος, Σάντρο Μποτιτσέλι : Γέννηση της Αφροδίτης, Αντρέ Βεζάλ: Αποκάλυψη των μυστικών του ανθρώπινου σώματος, Μιχαήλ Θερβάντες : Δον Κιχώτης, Γουτεμβέργιος: Τυπογραφία, Παράκελσος: Ιατρική. Αφού τα αναζητήσουν στο διαδίκτυο, στη συνέχεια καλούνται να ταξινομήσουν τους δημιουργούς τους ανάλογα με τον τομέα στον οποίο διακρίθηκε ο καθένας: Ζωγράφος, Γλύπτης, Αρχιτέκτονας, Συγγραφέας, Αστρονόμος, Ιατρός και Ανατόμος, Τυπογράφος.

Ανατροφοδότηση (15 λ): Με την εφαρμογή kidspiration ζητείται να καταγράψουν στα συννεφάκια , που εξακτινώνονται από το κεντρικό συννεφάκι της Αναγέννησης, ό,τι σχετίζεται με την περίοδο αυτή (τομείς που άνθισαν και αντιπροσωπευτικά έργα). Έπειτα γίνεται παρουσίαση στις άλλες ομάδες.

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Διαγνωστική αξιολόγηση: Αρχικά με την διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων να αξιολογηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών.
Διαμορφωτική αξιολόγηση: Με τη συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών / τριών στις δραστηριότητες .
Τελική αξιολόγηση: Μέσα από την τελευταία φάση της διδασκαλίας ελέγχεται κατά πόσο έχουν εμπεδώσει και κατανοήσει τη νέα γνώση.

- ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ (Όλες οι δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης)

- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο εργασίας (θα δοθεί από ένα στην κάθε ομάδα)

Όνομα ομάδας: ……..

Εισαγωγική δραστηριότητα: Αφού ανοίξετε την εφαρμογή «Μελετώντας έναν αναγεννησιακό ζωγραφικό πίνακα» και περιηγηθείτε στον πίνακα, καταγράψτε ποια χαρακτηριστικά της Αναγέννησης και της τέχνης της περιόδου εντοπίζετε:

_____

_____

_____

_____

_____

_____
_____

Τα σύγχρονα έργα τέχνης έχουν αντίστοιχη θεματολογία; Αιτιολογήστε τη γνώμη σας.

_____
_____
_____
_____

Δραστηριότητα 1η: Αφού ανοίξετε την εφαρμογή «Γεωγραφική εκδήλωση της Αναγέννησης», καταγράψτε σημαντικά κέντρα της περιόδου:

_____
_____
_____

Με βάση τον χάρτη, η Αναγέννηση εμφανίστηκε στον ελλαδικό χώρο; Γιατί συνέβη αυτό;

_____
_____
_____

Δραστηριότητα 2η: Πραγματοποιήστε μια τρισδιάσταση εικονική περιήγηση στην Καπέλα Σιστίνα μέσα από τη σελίδα museivaticani.va. Ποιο έργο σας έκανε εντύπωση και γιατί;

_____
_____
_____

Αναζητήστε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τον ζωγράφο των έργων, Μιχαήλ Άγγελο, και καταγράψτε κάποια από τα έργα του:

_____
_____

Μπορείτε να ζωγραφίσετε και εσείς ένα έργο με αντίστοιχη θεματολογία:

Δραστηριότητα 3η: Παρακάτω δίδονται κάποιοι εκπρόσωποι της Αναγέννησης με κάποια από τα έργα τους. Αφού τα αναζητήσετε στο διαδίκτυο, συμπληρώστε τον πίνακα επιλέγοντας (βάζοντας «Χ») τον τομέα στον οποίο διακρίθηκε ο καθένας:

Λεονάρντο Ντα Βίντσι Μόνα Λίζα	Μιχαήλ Άγγελος Πιετά, Δημιουργία του Αδάμ	Φίλιππος Μπρουνελέσκι Τρούλος του καθεδρικού ναού της Φλωρεντίας
Ντονατέλλο Δαβίδ	Ραφαήλ Σχολή των Αθηνών	Ουίλιαμ Σαίξπηρ Ρωμαίος και Ιουλιέτα
Δομήνικος Θεοτοκόπουλος	Κοπέρνικος και Γαλιλαίος	Σάντρο Μποτιτσέλι Γέννηση της Αφροδίτης

Ταφή του κόμη του Οργκάθ	Θεωρία ηλιοκεντρικού συστήματος	Αντρέ Βεζάλ Αποκάλυψε τα μυστικά του ανθρώπινου σώματος
Μιχαήλ Θερβάντες Δον Κιχώτης	Γουτεμβέργιος Τυπογραφία	Παράκελσος Ιατρική

	Ζωγράφος	Γλύπτης	Αρχιτέκτονας	Συγγραφέας	Αστρονόμος	Ιατρική και Ανατομία	Τυπογράφος
Ντονατέλλο							
Δομήνικος Θεοτοκόπουλος							
Μιχαήλ Θερβάντες							
Ραφαήλ							
Κοπέρνικος							
Μιχαήλ Άγγελος							
Γαλιλαίος							
Λεονάρντο Ντα Βίντσι							
Φίλιππος Μπρουνελέσκι							
Ουίλιαμ Σαίξπηρ							
Σάντρο Μποτιτσέλι							
Γουτεμβέργιος							
Παράκελσος							
Αντρέ Βεζάλ							

Ανατροφοδότηση: Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Kidspiration, καταγράψτε σε κεντρικό συννεφάκι τον όρο «Αναγέννηση». Γύρω από αυτό να εξακτινώνονται συννεφάκια με τους τομείς που άνθισαν την περίοδο αυτή. Στη συνέχεια, από τα τελευταία συννεφάκια να διακλαδίζονται νέα με τα αντίστοιχα σημαντικά έργα. Παρουσιάστε το στις άλλες ομάδες.

3. Συμπεράσματα

Το προαναφερθέν διδακτικό σενάριο δίνει έμφαση α) στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών / τριών, προτρέποντας τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και β) στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους

ενσωματώνοντας δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης ενώ παράλληλα γ) συνδυάζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων που βασίζονται σε ψηφιακά εργαλεία, στρατηγικές διδασκαλίας και τεχνικές. Ως αποτέλεσμα εξασφαλίζεται η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Τέλος δ) προωθείται η διερευνητική μέθοδος, με την οποία αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της Ιστορίας ως επιστήμης, αλλά και αποκτούν προσωπική επαφή με τα τεκμήρια του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή τις πηγές.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

ΙΕΠ, Προγράμματα Σπουδών, Ιστορία, «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΙΕΠ, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών, Οι πηγές της Ιστορίας και η αξιοποίησή τους, «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ’, Δ’, Ε’ και Στ’ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ 1963/14.05.2021.

Γεωγραφική εκδήλωση της Αναγέννησης: Φωτόδεντρο - Προβολή αντικειμένου (photodentro.edu.gr)

Μελετώντας έναν αναγεννησιακό ζωγραφικό πίνακα | ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ (photodentro.edu.gr)

Τρισδιάστατη εικοινική περιήγηση στο παρεκκλήσι της Καπέλα Σιστίνα : Virtual tour "Sistine Chapel" (museivaticani.va)

Η ΕΠΕΤΕΙΟΣ ΤΟΥ «ΟΧΙ» ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Κολόκα Ουρανία- Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ71

Περίληψη

Η εισήγηση περιγράφει μια διδακτική πρόταση που υλοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων Ηρακλείου Κρήτης τον Οκτώβριο του 2024, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Προγραμματισμού και της επετείου της 28ης Οκτωβρίου. Η διδασκαλία, βασισμένη θεωρητικά στις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές θεωρίες μάθησης και υιοθετώντας στοιχεία της συμπεριφοριστικής θεωρίας, διήρκεσε μία εβδομάδα κι εφαρμόστηκε σε 5 μαθητές/ήτριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στόχος ήταν η ιστορική γνώση, η αλληλεπίδραση με έννοιες του Προγραμματισμού και η ανάπτυξη γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο διδακτικός σχεδιασμός περιελάμβανε συνεργατικές, βιωματικές και διαδραστικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στα μαθησιακά προφίλ των παιδιών, ενώ δείγμα των έργων κοινοποιήθηκε σε αυθεντικό κοινό. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, η διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης, η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση του υλικού συνέβαλαν στην ενίσχυση των κινήτρων και της προθυμίας για συμμετοχή, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διδασκαλία, πολυγραμματισμοί, Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας τόσο τη παρούσα σχολική πραγματικότητα όσο και τη μελλοντική κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των ατόμων (Ζωγράφου, 2023; Sachdeva & Tripathi, 2019).

Η βιβλιογραφία σχετικά με τον Προγραμματισμό και τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι εκτενής (Καραντάνου, 2022; Σαπουνίδης, Δημητριάδης & Σταμέλος, 2022; Λαδιάς, 2022). Αυτό αναδεικνύει τη διαθεματική εφαρμογή τους και τη συμβολή τους στη σφαιρική ανάπτυξη δεξιοτήτων του ατόμου (Παπάζογλου, Μπαρμπουδάκη & Μανώλης, 2022). Η χρήση των τεχνολογιών από μαθητές/ήτριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής και εξυπηρετεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Επίσης, τα ψηφιακά περιβάλλοντα, ως δομημένα μαθησιακά πλαίσια, υποστηρίζουν κοινωνικά και συναισθηματικά το άτομο, μειώνουν το άγχος και τη γνωστική υπερφόρτωση, ενισχύοντας τη μνήμη, την αντίληψη και την προσοχή (Παπάζογλου, Μπαρμπουδάκη & Μανωλής, 2023). Παράλληλα, προάγουν την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, διαφοροποιώντας τη δυναμική της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό (Καραντάνου, 2022; Kirschner et al., 2018).

Το αντικείμενο της Ιστορίας αποτελεί ιδιαίτερη διδακτική πρόκληση, καθώς τα ιστορικά γεγονότα παραμένουν αφηρημένες έννοιες για τους μαθητές/ήτριες, χωρίς άμεση σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση τους (Zhussupbayev et al., 2023). Εύλογα σε περιβάλλοντα Ειδικής Αγωγής, η Ιστορία λαμβάνει δευτερεύοντα ρόλο, με το διδακτικό σχεδιασμό να εστιάζει σε βασικούς γνωστικούς, κοινωνικοσυναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Παρόλα αυτά, συχνά προκύπτουν εμπόδια στο μετασχηματισμό της θεωρίας σε διδακτική πράξη. Η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών και της τεχνολογίας σε αυτή την περίπτωση συμβάλλει θετικά στην εμπλοκή και την υποστήριξη των μαθητών/τριών, στην κατανόηση και στην διάδραση του ατόμου με αφηρημένες ιστορικές έννοιες (Moytzouri, 2019; Sagon-Taeza et al., 2024; Zhussupbayev et al., 2023).

Ωστόσο, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την επιλογή και χρήση των αξιοποιούμενων εργαλείων (Καραντάνου, 2022). Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον και τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης των ΤΠΕ και του Προγραμματισμού στην εκπαίδευση, η σχετική βιβλιογραφία με εστίαση στην Ειδική Αγωγή είναι περιορισμένη (Παπάζογλου, Μπαρμπουδάκη & Μανώλης, 2022; Moytzouri, 2019; Zhussupbayev et al., 2023). Ταυτόχρονα, ενώ η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα αξιολόγησης και διάγνωσης, οι διδακτικές προτάσεις που εστιάζουν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας παραμένουν λίγες (Τζιβινίκου, 2015).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια εκπαιδευτική δράση που εφαρμόστηκε σε πέντε μαθητές/ήτριες του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κωφών και Βαρηκόων Ηρακλείου, με αφορμή τη σύμπτωση της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Προγραμματισμού (EU Code Week) και του εορτασμού της 28ης Οκτωβρίου 1940. Η διδακτική πρόταση βασίζεται θεωρητικά στις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές θεωρίες μάθησης και υιοθετεί στοιχεία της συμπεριφοριστικής θεωρίας. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο, κάτω από την ομπρέλα του Προγραμματισμού και της ιστορικής μνήμης, ικανοποιεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Γι΄αυτό, το εποπτικό υλικό που αξιοποιήθηκε ήταν σχετικό με τα ιστορικά γεγονότα και οι δραστηριότητες εστίαζαν σε θέματα Προγραμματισμού. Παρότι η διάρκεια της δράσης ήταν σύντομη, τα αποτελέσματα αναδεικνύονται θετικά.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο Γραμματισμός του 21ου αι.

Ο Γραμματισμός αναδύεται πριν την εισαγωγή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρόκειται για το σύνολο των δεξιοτήτων που αποσκοπεί και προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Ως έννοια συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες αντίληψης, συλλογισμού, επίλυσης προβλήματος, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συνεργατικής δράσης κι επικοινωνίας (Mirra & Garcia, 2020; Wong et al., 2021). Σκοπός της διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων μακροπρόθεσμα, ώστε το άτομο να ενισχυθεί γνωσιακά και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το γίγνεσθαι. Γι’ αυτό, κατά το σχεδιασμό της λαμβάνεται υπόψιν το υπάρχον γλωσσικό, γνωσιακό, κοινωνικοπολιτισμικό και αναπτυξιακό υπόβαθρο του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντική η συμβολή του προφορικού λόγου, των μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Avgerinou & Pettersson, 2020).

Εστιάζοντας στις αναπτυξιακές δυνατότητες και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ικανότητες των μαθητών/τριών με ΕΕΑ, η αξιοποίηση των Πολυγραμματισμών είναι κρίσιμη, καθώς στηρίζεται στην πολυτροπικότητα των προβαλλόμενων πληροφοριών (Kress & van Leeuwen, 2021). Μέσω της συναισθησίας (synaesthesia) ή μετακύλισης νοήματος (transduction of meaning), καθώς και της Θεωρίας της Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory), η γνώση οικοδομείται με τον μετασχηματισμό των πληροφοριών σε οικεία σημειωτικά συστήματα, διευκολύνοντας την κατανόηση και ανάκλησή τους (Cope & Kalantzis, 2015; Wong et al., 2021; Paivio, 2006). Κατά συνέπεια, αναδύεται ο Λειτουργικός και ο Γλωσσικός Γραμματισμός των μαθητών/τριών, επιτρέποντας την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις εκάστοτε επικοινωνιακές και γνωστικές απαιτήσεις (Cencelj et al., 2020).

2.2. Ο Προγραμματισμός στην εκπαίδευση

Οι σύγχρονοι μαθητές/ήτριες έρχονται καθημερινά σε επαφή με την τεχνολογία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι τεχνολογικά και ψηφιακά εγγράμματοι. Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και του Προγραμματισμού στην εκπαίδευση διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών ανεξαρτήτως γνωστικού, κοινωνικού, πολιτισμικού ή αναπτυξιακού υποβάθρου των μαθητών/τριών. Η κωδικοποίηση, η αναζήτηση, η αποθήκευση και η επεξεργασία δεδομένων συνδέονται άμεσα με τις σύγχρονες τεχνολογίες, απαιτώντας ταυτόχρονη επεξεργασία και ανάκληση πληροφοριών (Μπιμπούδη & Ζηκούλη, 2022; Παπάζογλου, Μπαρμπουδάκη & Μανώλης, 2022).

Αναφορικά με τα περιβάλλοντα Ειδικής Εκπαίδευσης, οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη δημιουργία προσβάσιμων μαθησιακών περιβαλλόντων και αξιοποιούνται ως υποστηρικτικά μέσα για την ενίσχυση προαπαιτούμενων δεξιοτήτων (Ζωγράφου, 2023; Sachdeva & Tripathi, 2019). Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκρατικό μοντέλο), ως πηγή γνώσης (ολιστικό μοντέλο) ή ως εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης (πραγματολογικό μοντέλο) (Ζωγράφου, 2023). Παρόλο που η διδασκαλία εννοιών του Προγραμματισμού προβλέπεται από τα προγράμματα σπουδών, τα διαθέσιμα εργαλεία δεν επαρκούν, για να καλύψουν πλήρως αυτόν τον σκοπό (Λαδιάς & Λαδιάς, 2023).

Σε περιβάλλοντα Ειδικής Αγωγής, θεωρίες όπως η Διπλή Κωδικοποίηση (Paivio, 2006) και η αξιοποίηση της Πολυτροπικότητας (Kress & van Leeuwen, 2021) υποστηρίζουν τη χρήση του προγραμματισμού ως εργαλείο υποβοήθησης της μάθησης μέσω εικόνας και δομημένης καθοδήγησης. Η εφαρμογή αυτών στοχεύει στην ενίσχυση της συγκέντρωσης, της μνήμης, της αντίληψης, της προσοχής, της ενσυνείδητης δράσης και της αυτορρύθμισης (Lazarus, 2021; Moytzouri, 2019).

2.3. Σχεδιασμός μαθησιακού περιβάλλοντος

Ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας είναι η εξοικονόμηση γνωσιακών πόρων και η διαχείριση των δυνατοτήτων της μνήμης. Ο επαναπροσδιορισμός της λόγω των σύγχρονων απαιτήσεων οδήγησε στην ανάγκη σχεδιασμού υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης, όπου η σύμπραξη ατόμων, εργαλείων και διαδικασιών συμβάλλει στην ενίσχυση της μεταγνώσης (Σπαντιδάκης, 2010).

Στα πλαίσια αυτά, είναι σημαντική η συμβολή της συνεργατικής μάθησης, όπου το άτομο υποστηρίζεται από την κοινότητα πρακτικής και σταδιακά αυτονομείται (Kirschner et al., 2018). Με την εφαρμογή βιωματικών, πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και τη χρήση πολυτροπικών και ψηφιακών ερεθισμάτων, οι μαθητές/ήτριες υποστηρίζονται διαμεσολαβητικά και εσωτερικεύουν σταδιακά τη νέα γνώση (Avgerinou & Petterson, 2020). Λόγω της μαθητικής ετερογένειας είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση του Φακέλου εργασιών κι επίδοσης (portfolio), η οποία διευκολύνει στη συνεχή διαδικασία ελέγχου και τεκμηρίωσης της μαθησιακής πορείας (Rajeh Alsalhi et al., 2021; Rizal et al., 2021).

Σε περιβάλλοντα Ειδικής Αγωγής, στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση ή η ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες προκύπτουν από τη διαχείριση παρατηρήσιμων συμπεριφορών των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, η μάθηση προκύπτει από την αντίδραση του μαθητή/ήτριας σε συγκεκριμένα ανεξάρτητα ή εξαρτημένα ερεθίσματα με αποτέλεσμα την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Για την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει ενισχυτές, ανταλλάξιμες αμοιβές ή συνέπειες, που οδηγούν στην αυτοπαρατήρηση, την αυτοκαθοδήγηση και την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς (Gunnars, 2024).

Μολονότι υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στη δομή των προαναφερόμενων παιδαγωγικών θεωρήσεων, κατά το σχεδιασμό των διδακτικών δράσεων είναι ωφέλιμο να λαμβάνεται υπόψιν το γνωστικό, το γνωσιακό, το κοινωνικοπολιτισμικό και αναπτυξιακό υπόβαθρο της μαθητικής κοινότητας.

2.4. Γνωσιακή Μαθητεία

Η βάση της Γνωσιακής Μαθητείας εντοπίζεται στο έργο του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των ατόμων. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός παροτρυντικού περιβάλλοντος, όπου ο έλεγχος των διαδικασιών μεταβιβάζεται από την ομάδα στο άτομο. Χαρακτηρίζεται από τη μοντελοποίηση (modeling) των επιθυμητών δεξιοτήτων, τη μαθησιακή υποστήριξη και τη φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding) και την εξάσκηση (coaching). Πραγματώνεται από τα στάδια της Αρχικής Σύσκεψης, της Μοντελοποίησης, της Ομαδικής και την Ατομικής εξάσκησης και της Τελικής Σύσκεψης (Βασαρμίδου Σπαντιδάκης, 2015; Cakmakci et al., 2020).

3. Μεθοδολογία

3.1. Περιγραφή πλαισίου

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εντάσσεται στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης (case study) στηρίζεται στις αρχές της ποιοτικής έρευνας και αποσκοπεί στην εις βάθος κατανόηση των σύνθετων φαινομένων σε αυθεντικό πλαίσιο (Creswell, 2011). Η επιλογή συμμετοχικής παρατήρησης εδράζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από εμπειρική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η χρήση του portfolio ως εργαλείο έμμεσης αξιολόγησης υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Rizal et al., 2021).

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν αποτέλεσαν δείγμα ευκολίας και ήταν το τμήμα διδασκαλίας της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων Ηρακλείου, με τη συμμετοχή 5 μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, διάγνωση Αυτισμού ή Αναπτυξιακής Καθυστέρησης και περιορισμένη ανάπτυξη προφορικού λόγου. Πραγματοποιήθηκε σε 5 διδακτικές ώρες, κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας (21-25/10/2024), στο πλαίσιο των διδακτικών αντικειμένων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής και της Πληροφορικής. Οι μαθητές/ήτριες είχαν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και παρουσίαζαν δυσκολίες προφορικού λόγου, προσοχής, αυτονομίας, οπτικοκινητικού συντονισμού και οπτικοχωρικών ικανοτήτων.

Ο σχεδιασμός της δράσης βασίστηκε στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής, όπου οι δεξιότητες των μαθητών/τριών θα αλληλοσυμπληρώνονται. Τα ψηφιακά εργαλεία και οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με αφορμή τη σύμπτωση της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Προγραμματισμού (EU Code Week) και του εορτασμού της 28ης Οκτωβρίου 1940. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο, κάτω από την ομπρέλα του Προγραμματισμού και της ιστορικής μνήμης, ικανοποιεί συγκεκριμένους γνωστικούς, κοινωνικοσυναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Το εποπτικό υλικό που αξιοποιήθηκε ήταν σχετικό με τα ιστορικά γεγονότα και οι δραστηριότητες εστίαζαν σε θέματα Προγραμματισμού.

3.2. Διδακτικοί Στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε γενικούς, που εστιάζουν στην ταυτότητα και τη θεματική της δράσης, και ειδικούς, οι οποίοι προσαρμόζονται στις ατομικές ικανότητες των μαθητών/τριών, διατηρώντας κοινό πλαίσιο για την ολομέλεια.

Α. Γενικοί στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με εποπτικό υλικό βασισμένο στα γεγονότα της περιόδου 1940-1944.
- Να εμπλακούν σε δραστηριότητες με βάση τις αρχές προγραμματισμού και υπολογιστικής σκέψης.

Β. Ειδικοί στόχοι:
Β1. Γνωστικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν και να ταυτίζουν εικόνες.
- Να αναγνωρίζουν και να ταυτίζουν γραφήματα.
- Να αναγνωρίζουν το τετράγωνο.
- Να αναγνωρίζουν βασικά χρώματα.

Β2. Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι:

- Να ακολουθούν αποτελεσματικά απλές οδηγίες.
- Να περιμένουν τη σειρά τους κατά τη διεξαγωγή των δράσεων και των δραστηριοτήτων.
- Να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα χαράς και λύπης.

Β3. Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Να αντιλαμβάνονται τις έννοιες «πάνω- κάτω», «μπροστά- πίσω».
- Να βελτιώσουν τη λαβή του εργαλείου γραφής.
- Να αντιλαμβάνονται την έννοια του χωρικού περιορισμού.

3.3. Περιγραφή Διδακτικού Σεναρίου

3.3.1. Διδακτική Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός της δράσης, η οποία λαμβάνει υπόψιν τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα των πληροφοριών, βασίζεται στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές, κοινωνιογνωσιακές προσεγγίσεις και στον εποικοδομισμό. Για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών/τριών και την υποστήριξη των κοινωνικών τους συμπεριφορών αξιοποιούνται στοιχεία συμπεριφορισμού. Για την οργάνωση της διδασκαλίας αξιοποιούνται στοιχεία του μοντέλου της Γνωσιακής Μαθητείας. Ο διδακτικός σχεδιασμός είναι μαθητοκεντρικός, περιλαμβάνει την οργάνωση μικρο-ομάδων εντός τάξης, τη διατμηματική συνεργασία και την ατομική εργασία. Οι βιωματικές και διαδραστικές δραστηριότητες σχεδιάζονται κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών. Η μέθοδος portfolio εφαρμόστηκε με τη συλλογή και ανάλυση των ατομικών εργασιών των μαθητών/τριών ως τεκμήριο της μαθησιακής τους πορείας.

3.3.2. Ρόλος Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Στόχος είναι η επιτυχής αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μεταξύ τους και με τα εποπτικά υλικά. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όταν αυτό κριθεί αναγκαίο, για να διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία.

3.3.3. Οργάνωση τάξης

Η οργάνωση της κοινότητας περιλαμβάνει εργασία σε ομάδες (σε δυαδικό και συνολικό επίπεδο) και ατομικές δραστηριότητες. Οι μαθητές/ήτριες εργάζονται ατομικά και ομαδικά τόσο εντός τμήματος όσο και σε συνεργασία με άλλα τμήματα του σχολείου.

3.3.4. Διδακτικό υλικό και μέσα

Το εποπτικό υλικό που επιλέχθηκε για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων εξυπηρετεί συγκεκριμένες ομάδες στόχων, οι οποίες λειτουργούν αλληλουμπληρωματικά και αλληλεπιδραστικά:

Γνωστικοί στόχοι:

- Επετειακό οπτικό-ακουστικό υλικό
- Κώνοι σήμανσης για τη βιωματική διατμηματική δραστηριότητα
- Διαδραστικός πίνακας

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες
- Χαρτόνια κάνσον για τη σύνθεση του πιξελοποιημένου “ΟΧΙ”
- Εκτυπωμένες κόλλες Α4 για τη ζωγραφική των pixels σε χαρτί
- Καρτέλες εντολών με βέλη για προσανατολισμό και κατεύθυνση στο χώρο

Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι:

- Κολλητική ταινία για τη βιωματική διατμηματική δραστηριότητα
- Ψηφιακή εφαρμογή ZaplyCode

- Ψηφιακό εργαλείο Padlet

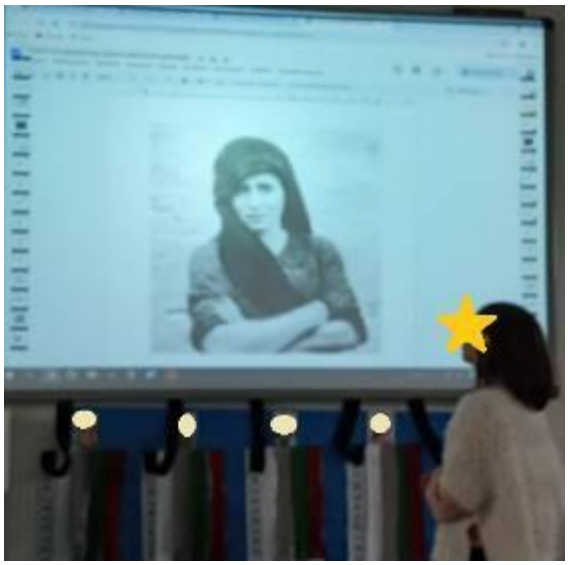
3.3.5. Προαπαιτούμενες γνώσεις

Στις προαπαιτούμενες γνώσεις περιλαμβάνεται η αναγνώριση των παρουσιαζόμενων φωνημάτων και γραφημάτων. Ακόμη, είναι θεμιτή η εξοικείωση με ψηφιακά εποπτικά εργαλεία και η χρήση εργαλείων γραφής για την πιο αποτελεσματική χρήση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι απαραίτητη η ικανότητα των μαθητών/τριών να ακολουθούν βασικές οδηγίες ή να συνεργάζονται με φυσική καθοδήγηση.

4. Περιγραφή διδακτικής πορείας

4.1. Αρχική σύσκεψη- Αφόρμηση (21/10/2024)

Στην πρώτη συνάντηση, οι μαθητές/ήτριες έρχονται σε επαφή με ιστορικές πληροφορίες για την 28η Οκτωβρίου μέσω βίντεο και εικόνων. Δίνεται έμφαση στην περιγραφή των εικόνων και των συναισθημάτων των προσώπων, ενώ με zoom στις εικόνες αναδεικνύονται τα pixels, επιτρέποντας τη συζήτηση για το σχήμα και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση των εικόνων. Παράλληλα, εξετάζονται τα σχήματα, τα χρώματα και οι σημαίες των εμπλεκόμενων χωρών. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ήτριες αναλύουν και συνθέτουν φωνολογικά τη λέξη «ΟΧΙ», καταλήγοντας στην πρόθεση για δημιουργία εικόνας από pixels, προσομοιώνοντας τις ψηφιακές αναπαραστάσεις.



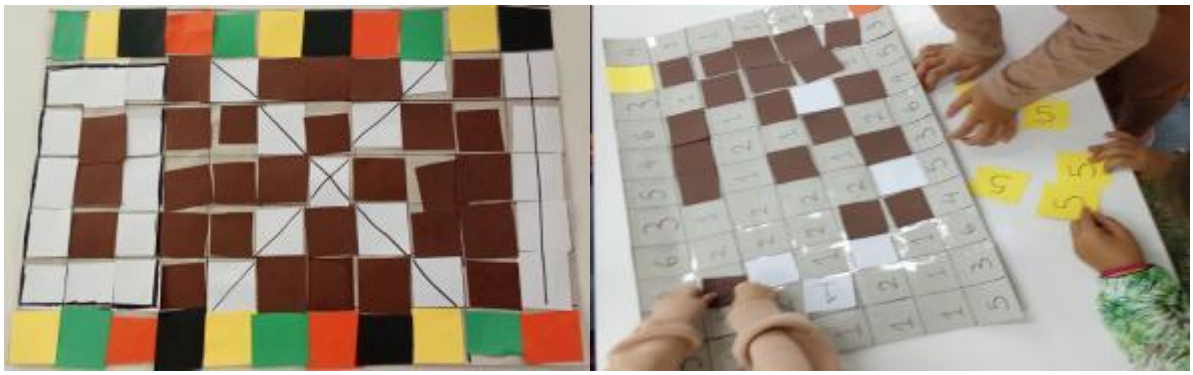
Εικόνα 1: Αρχική σύσκεψη

4.2.Μοντελοποίηση

Το στάδιο της μοντελοποίησης ενσωματώνεται μέσα σε κάθε δραστηριότητα κι επαναλαμβάνεται τακτικά κατά τη διάρκειά της μέχρι την ολοκλήρωσή της.

4.3. Ομαδική εκτέλεση- δραστηριότητες

- **Το «ΟΧΙ» με χαρτονο-pixels (22/10/2024)**: Σύνθεση της λέξης «ΟΧΙ» με pixels χαρτονιού. Σκοπός της δραστηριότητας είναι η ταύτιση και αναγνώριση των αριθμών 1-6, η αναγνώριση χρωμάτων, η συνεργατική σύνθεση εικόνας και η συζήτηση γύρω από την επίδραση της λέξης «ΟΧΙ» στην άρνηση γενικότερα και στη στάση του λαού ειδικότερα κατά την περίοδο '40-'44. Κάθε μαθητής/ήτρια με τη σειρά του παίρνει ένα χαρτονάκι, αναγνωρίζει τον αριθμό και τον ταυτίζει με την θέση του στην επιφάνεια. Στόχος είναι να κατανοήσουν την έννοια του μοτίβου και της ακολουθίας, να εισαχθούν σε μαθηματικές έννοιες, να ενισχύσουν την οπτική τους αντίληψη και διάκριση και να συνθέσουν οπτικό μήνυμα ιστορικού νοήματος.



Εικόνες 2 και 3: Σύνθεση εικόνας από pixels χαρτονιού

- **Περιηγητές εδάφους (23/10/2024):** Η δραστηριότητα στοχεύει στην ενίσχυση του οπτικού προγραμματισμού και του προσανατολισμού στο χώρο μέσα από συνεργασία σε ζευγάρια. Οι μαθητές λαμβάνουν ρόλο «Περιηγητή Εδάφους»- τύπου Beebot. Κάθε ζευγάρι έχει έναν μαθητή/ήτρια σε ρόλο «χρήστη» και έναν σε ρόλο «ρομπότ». Στο δάπεδο έχει δημιουργηθεί ένα πεδίο παιχνιδιού με κολλητική ταινία. Ορισμένα τετράγωνα περιέχουν μικρο-δραστηριότητες ή εμπόδια που πρέπει να αποφευχθούν. Ο «χρήστης» αναλύει τις πληροφορίες του δαπέδου και δημιουργεί έναν «κώδικα» με οδηγίες, ώστε το «ρομπότ» να φτάσει στον στόχο. Ο μαθητής/ήτρια «ρομπότ» πρέπει να εκτελέσει πιστά τις οδηγίες του «χρήστη». Μέσα από τη βιωματική δραστηριότητα, οι μαθητές/ήτριες εξασκούνται τόσο στο να δίνουν σαφείς και λογικές οδηγίες, όσο και στο να τις ακολουθούν με ακρίβεια, ενισχύοντας έτσι τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και προγραμματιστικής σκέψης. Ακόμη, αντιλαμβάνονται την έννοια του χωρικού περιορισμού και τις χωρικές έννοιες «πάνω-κάτω», «μπροστά-πίσω».

Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από συνεργατική, βιωματική, διατμηματική δραστηριότητα

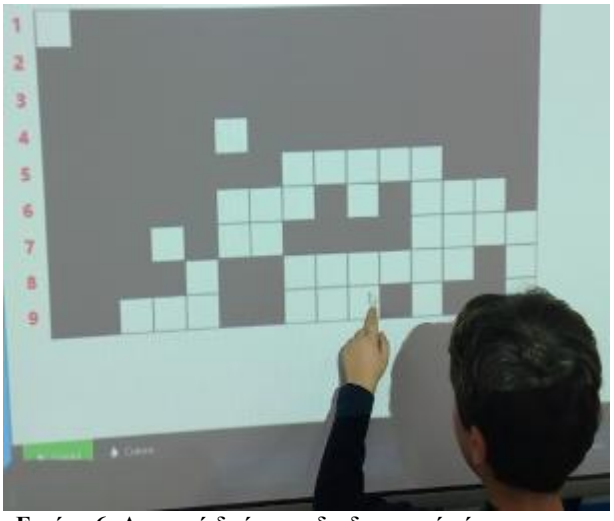
4.4 Ατομική εκτέλεση- δραστηριότητες

- **Pixels στο χαρτί (24/10/2024):** Αφήνουμε τη φαντασία μας ελεύθερη, δίνοντας σε κάθε pixel το δικό του χρώμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδύεται ο γραμματισμός των μαθητών/τριών, ενισχύονται οι οπτικοχωρικές τους ικανότητες και ο οπτικοκινητικός τους

συντονισμός, εξασκούνται στη ζωγραφική εντός πλαισίου και ενισχύουν τη λαβή του εργαλείου γραφής.

Εικόνες 5: Ατομική δράση σε χαρτί

- **Ζωγραφική στο Zaplycode (24/10/2024):** Μεταφερόμαστε από το χαρτί στον διαδραστικό πίνακα και προσπαθούμε να δημιουργήσουμε τις δικές μας εικόνες. Μέσα από τη δραστηριότητα, οι μαθητές/ήτριες αλληλεπιδρούν σκόπιμα με το ψηφιακό εργαλείο, προσπαθούν να ιχνογραφήσουν στον διαδραστικό πίνακα, αντιλαμβάνονται την έννοια του χωρικού περιορισμού και τις χωρικές έννοιες «πάνω- κάτω», «μπροστά-πίσω».



Εικόνα 6: Ατομική δράση σε διαδραστικό πίνακα

4.5. Τελική σύσκεψη- ανατροφοδότηση (25/10/2024)

Οι εργασίες παρουσιάζονται, συζητούνται και οι μαθητές/ήτριες επιβραβεύονται. Οι ατομικές εργασίες των μαθητών/τριών αποθηκεύονται στα προσωπικά τους portfolio. Δείγμα των έργων και των δραστηριοτήτων κοινοποιείται στη διαδικτυακή σελίδα του σχολείου και στο Padlet που δημιουργήθηκε για το σκοπό της δράσης

Εικόνα 7: Κοινοποίηση της δράσης στη διαδικτυακή σελίδα του σχολείου

Εικόνα 8: Δημιουργία padlet για κοινοποίηση εργασιών

4.6. Αξιολόγηση διδασκαλίας

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία εστιάζει στη συνεχή ανατροφοδότηση και προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας. Βασικά εργαλεία αυτής της διαδικασίας είναι το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπου καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις, δυσκολίες και επιτυχίες των μαθητών/τριών, καθώς και στοιχεία από την άμεση και έμμεση παρατήρησή τους κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν σχετικές

ερωτήσεις που διερευνούσαν την εμπλοκή και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών, ώστε να εντοπιστούν πιθανές ανάγκες και να γίνουν οι απαραίτητες διδακτικές προσαρμογές. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτεύχθηκε η εξατομίκευση της μάθησης και η υποστήριξη της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης κάθε μαθητή/τριας (Creswell, 2011).

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η εκπαιδευτική δράση είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές/τριες και επιδίωξε την επίτευξη τριών διακριτών κατηγοριών στόχων (γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών) μέσα από τη διαθεματική σύνδεση του εορτασμού της 28ης Οκτωβρίου και των αρχών του Προγραμματισμού σε περιβάλλον Ειδικής Αγωγής.

Ως προς τους γνωστικούς στόχους, οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν την αναγνώριση φωνημάτων, γραφημάτων, χρωμάτων και σχημάτων, καθώς και την κατανόηση βασικών εννοιών του Προγραμματισμού, όπως η ακολουθία και ο χωρικός προσανατολισμός. Σε ψυχοκινητικό επίπεδο, παρατηρήθηκαν θετικά στοιχεία σε πλαίσιο οπτικοκινητικού συντονισμού. Οι μαθητές/ήτριες υποστηρίχθηκαν στην αναγνώριση και κατανόηση βασικών χωρικών εννοιών και στην ενίσχυση της αδρής και λεπτής τους κινητικότητας. Σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, ανέπτυξαν υποστηρικτικά δεξιότητες, συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες, εκτέλεσαν ικανοποιητικά οδηγίες και ακολούθησαν διαδικασίες. Παρατηρήθηκε ότι είχαν διάθεση για συμμετοχή και ήταν πρόθυμοι/ες να συνεργαστούν. Φαίνεται ότι ο σχεδιασμός μιας μαθησιακής κοινότητας βασισμένης στο μοντέλο της Γνωσιακής Μαθητείας διευκολύνει στην ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, συμβάλλει στη μείωση του κοινωνικού άγχους, ενισχύει τα κίνητρα εμπλοκής και συμβάλλει στην ανάδυση κι ενίσχυση του γραμματισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/ήτριες συγκατασκεύασαν τη γνώση, διαμοιράστηκαν πληροφορίες κι ενεπλάκησαν σε διαφοροποιημένες, βιωματικές, πολυτροπικές, ψηφιακές δραστηριότητες. Παρέμειναν ενεργοί/ές στις δραστηριότητες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έδειξαν προθυμία για συνεργασία με συνομηλίκους από άλλα τμήματα και είχαν αυξημένο κίνητρο για αλληλεπίδραση με τα ψηφιακά εργαλεία (Ζωγράφου, 2023; Παπάζογλου, Μπαρμπουδάκη & Μανωλής, 2023).

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί καλό παράδειγμα μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη. Τα συμπεράσματα της παρούσας διδακτικής παρέμβασης κρίνονται θετικά σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά και όχι γενικεύσιμα και οι δεξιότητες δε λαμβάνονται ως κατακτημένες. Ακόμη, προέκυψαν δυσκολίες λόγω της περιορισμένης δυνατότητας αποτελεσματικής προφορικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και της ανάγκης των μαθητών/τριών για εκτεταμένη φυσική καθοδήγηση και αποσυμφόρηση. Για τη βελτίωση μελλοντικών εφαρμογών, προτείνεται η αναδιαμόρφωση ενός σχεδίου διδασκαλίας μεγαλύτερης διάρκειας ή διαφορετικού δείγματος, που θα λαμβάνει υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς και θα αξιοποιεί ποσοτικά εργαλεία για την μετρήσιμη, αποτελεσματική κι έγκυρη καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). Μάθηση και Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου. Gutenberg.

Καραντάνου, Β. 2022. Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτική αξιοποίηση εφαρμογών κινητών (App Inventor) στη διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών και πληροφορικής (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Πανεπιστήμιο Πειραιά. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3260

Λαδιάς Α. (2022). Το “project ΑΒΓ”, ο προγραμματισμός Η/Υ από το δημοτικό ως το λύκειο. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 745–752. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4527

Λαδιάς Τ., & Λαδιάς Δ. (2022). Ρομποτική χωρίς ρομπότ. Ο προγραμματισμός Η/Υ ως πυλώνας της Ρομποτικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 79–87. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3894

Μπιμπούδη Μ., & Ζηκούλη Κ. (2022). Ο οπτικός προγραμματισμός στην παραγωγή ψηφιακού κόμικ: μια εφαρμογή στο χώρο της Ιστορίας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 387–394. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3845

Παπάζογλου Θ. Γ., Μπαρμπουδάκη Ε., & Μανωλής Σ. (2023). "We SolarBot": Εκπαιδευτική Ρομποτική και Προγραμματισμός σε μαθητές με αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Ειδική Αγωγή – Μία πρακτική εφαρμογή. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 1131–1140. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5820

Σαπουνίδης Θ., Δημητριάδης Σ., & Σταμέλος Ι. (2022). Προγραμματισμός ρομπότ με απτική διεπαφή: ανάλυση επιδόσεων παιδιών σε σύγκριση με τη γραφική διεπαφή. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 687–693. Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3878

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Gutenberg.

Τζιβινίκου, Σ. (2015, Οκτώβριος). Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων. Εισήγηση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο "Γραμματισμός και σύγχρονη κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικοπολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές", Λευκωσία, Κύπρος.

Ζωγράφου, Μ. (2023). Προγραμματισμός στην εκπαίδευση : Εκπαιδευτική αξιοποίηση εφαρμογών κινητών (app inventor) στη διδασκαλία της πληροφορικής (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Πανεπιστήμιο Πειραιά. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3271

Ξενόγλωσση

Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. Journal of Visual Literacy, https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687

Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A., & Makokha, J.M. (2020). Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (Eds.) Science Education in Theory and Practice. Springer Texts in Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_2

Cencelj, Z., Aberšek, B., Flogie, A., & Kordigel Aberšek, M. (2020). Metacognitive model for developing science, technology and engineering functional literacy. Journal of Baltic Science Education, 19(2), Continuous. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.220

CodeWeek. (n.d.). *EU Code Week – Bring coding to your classroom!* [Ιστοσελίδα]. https://codeweek.eu/

Cope B., & Kalantzis M. (Eds). (2015). A Pedagogy of Multiliteracies. Palgrave Macmillan, London.

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Χ. Τσορμπατζούδης, Επίμ.). Ίων.

Gunnars, F. (2024). *Smartbands, artificial intelligence, and special educational needs: Multifarious behaviorist design for primary education* (Doctoral dissertation, Mid Sweden University). DiVA portal.

Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R., J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. International Journal of Computer-Supported Collaborative https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2021). Reading images: The grammar of visual design (3rd ed.). Routledge.

Lazarus, K. (2021). Strategies for Promoting Collaboration in Reading Comprehension Lessons among Students with Learning Disabilities. IJDS: Indonesian Journal of Disability Studies, 8(02), 455–466. https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2021.008.02.12

Mirra, N., & Garcia, A. (2021). In Search of the Meaning and Purpose of 21st-Century Literacy Learning: A Critical Review of Research and Practice. Reading Research Quarterly, 56(3), 463–496. https://doi.org/10.1002/rrq.313

Moytzouri, A. (2019). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in the History Lesson. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, *3*(1), 99–110. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598274.pdf

Padlet. (n.d.). *Padlet dashboard* [Ιστοσελίδα]. https://padlet.com/dashboard

Paivio, A. (2006). Mind and its evolution; A dual coding theoretical interpretation, Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Rajeh Alsalhi, N., Abdelrahman, R., F. I. Abdelkader, A., Al-Yatim, S., Habboush, M., & al Qawasmi, A. (2021). Impact of Using the Differentiated Instruction (DI) Strategy on Student Achievement in an Intermediate Stage Science Course. International Journal of Emerging Technologies in https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.22303

Rizal, M. K., Rochmiyati, Ambarita, A., & Haenilah, E. Y. (2021). Portfolio assessment in primary schools. Jurnal Ilmiah Teunuleh. The International Journal of Social Sciences, 2(2), 329–336. https://doi.org/10.51612/teunuleh.v2i2.54

Sagon-Taeza, J. A., Akojie, P., Steele-Moses, S., & Underdahl, L. (2024). Teaching History: Bridging the Gap between Theory and Practical Teaching. *Acta Educationis Generalis*, *14*(3), 1–17. https://doi.org/10.2478/atd-2024-0015

Wong, S. S. H., Kim, M., & Jin, Q. (2021). Critical Literacy Practices Within Problem-Based Learning Projects in Science. https://doi.org/10.1007/s10780-021-09426-4

ZaplyCode. (n.d.). *ZaplyCode - Coding for kids and teachers* [Ιστοσελίδα]. https://www.zaplycode.it/

Zhussupbayev, S., Nurgaliyeva, S., Shayakhmet, N., Otepova, G., Karimova, A., Matayev, B., & Bak, H. (2023). The effect of using computer assisted instruction method in history lessons on students' success and attitudes. International Journal of Education in Mathematics, Science, and https://doi.org/10.46328/ijemst.3136 Technology (IJEMST), 11(2), 424-439.

ΤΗΝ ΙΛΙΑ(ΕΙ)ΔΑ ΑΛΛΙΩΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Κουτόβα Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Τεληγιαννίδου Ηλιάνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η διδασκαλία των ομηρικών επών αποτελεί πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθούν εξίσου οι μορφωτικοί και ανθρωπιστικοί στόχοι της και να αποφευχθεί η απλήανάγνωση και ο πυκνός υπομνηματισμός. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση μιας εναλλακτικής διδακτικής πρότασης για το μάθημα της Ιλιάδας. Κομβικές σκηνές του αρχικού κειμένου μετασχηματίζονται, ξαναγράφονται και επενδύονται με σύγχρονες αναφορές, ηχητικά εφέ και χιουμοριστικό σχολιασμό. Ακολούθως, δραματοποιούνται και καταγράφονται σε podcasts ώστε να επικαιροποιηθεί και να εμπλουτιστεί η διδασκαλία, να αναδειχθεί ο σύγχρονος χαρακτήρας του μαθήματος και να καλλιεργηθούν οι πολυγραμματισμοί και οι δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης πρότασης έγκειται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια δημιουργίας των podcasts.

Λέξεις κλειδιά: podcasts, Ιλιάδα, πολυγραμματισμοί

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία αποστασιοποιείται από την γραμμική απόκτηση και τη μηχανιστική χρήση γνώσεων και την καλλιέργεια χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Τα νέα ΠΣ προωθούν τους πολυγραμματισμούς και τη δημιουργική γραφή, ενώ αλλαγές διεθνώς αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζουν την ενσωμάτωση κειμένων μαζικής κουλτούρας στη διδασκαλία και αξιοποίησή τους στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μαθητών/τριών (Μαρωνίτη, Στάμου 2014).

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση αποτελεί πρόκληση καθώς απαιτείται προσέγγιση και κατανόηση του περικειμένου και στη συνέχεια "αποκωδικοποίηση" του κειμένου ως προς το περιεχόμενο, τη μορφή και ως πεδίο συνάντησης αρχαίου και σύγχρονου κόσμου. Η δυσκολία έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες καλούνται να αφομοιώσουν και να εφαρμόσουν στοιχεία θεωρίας αφηγηματολογίας, πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών και προσεγγίσεων σε ένα κείμενο περίπλοκο, σε γλώσσα- που ακόμα και σε μετάφραση- φαντάζει ανοίκεια και απροσπέλαστη. Το "κυνήγι" της ύλης και οι "χαμένες" ώρες συχνά οδηγούν σε απλή ανάγνωση και πυκνό υπομνηματισμό, στραγγαλίζοντας κάθε αισθητική απόλαυση και δημιουργική διάθεση. Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση μιας εναλλακτικής διδακτικής πρότασης για το μάθημα της Ιλιάδας που θα ενεργοποιήσει μαθητές/τριες και θα εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία.

Γι' αυτό, στη συγκεκριμένη πρόταση υιοθετήθηκε ένας τρόπος μάθησης που αξιοποιεί σύγχρονους πολυμεσικούς τρόπους διαχείρισης της πληροφορίας και πολλαπλές πηγές και μέσα παρέμβασης στο αρχικό υλικό, προάγοντας την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και ενσωματώνοντας ρεαλιστικές, ενεργητικές, δημιουργικές και (ομαδο)συνεργατικές πρακτικές. Πέντε κομβικές σκηνές από την Ιλιάδα προσεγγίζονται σύμφωνα με τις αναγνωστικοκεντρικές θεωρίες, μετασχηματίζονται σύμφωνα με τεχνικές παρέμβασης δημιουργικής γραφής και παράγεται νέο κείμενο επενδυμένο με σύγχρονες αναφορές, ηχητικά εφέ και χιουμοριστικό ύφος (στο πρότυπο των podcast του Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας, Θεόδωρου Παπακώστα- Arcaeostoryteller) που δραματοποιείται σε podcasts, διαθέσιμα στο κοινό στο European School Radio. Οι μαθητές/τριες

συμμετέχουν σε όλα τα στάδια της δημιουργίας με ποικιλία τρόπων (άμεσα/ ψηφιακά, σύγχρονα/ασύγχρονα) και ρόλων (ηθοποιοί/ σχολιαστές /γραφίστες/πληροφορικοί...)

Η δημιουργία των podcasts στοχεύει στην ενεργοποίηση και εμπλοκή του συνόλου των μαθητών/τριών σε μια διαδικασία μάθησης ανοιχτής, μη γραμμικής και μεθοδολογικά σύνθετης. Επίσης αναμένεται να ενεργοποιηθούν στην αποτελεσματική επιλογή, διαχείριση και αξιοποίηση του υλικού, του χρόνου, των οδηγιών και των διαθέσιμων εργαλείων (έντυπων και ψηφιακών) για την καλύτερη προσέγγιση της εκάστοτε επιλεγμένης νοηματικής ενότητας. Παράλληλα, με την αναλυτική παρουσίαση της πρότασης στους μαθητές/τριες, οι διδάσκουσες αποσκοπούν στην απελευθέρωσή τους από το αυστηρό κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας, μελέτης και αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου και την ανάδειξη της ελεύθερης, δημιουργικής τους έκφρασης σε γλώσσα φυσική, οικείο ύφος και αναφορές σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, κοινές εμπειρίες κ.α.

Κλείνοντας, προτάσεις αυτού του είδους αναμένονται να εμπλουτίσουν, αναπλαισιώσουν και επικαιροποιήσουν τη διδασκαλία συμβάλλοντας σημαντικά στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Η δημιουργική παρέμβαση και η επανερμηνεία του ομηρικού κειμένου συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων και δεξιοτήτων συνεργατικότητας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας, τεχνολογικού, ψηφιακού και διαμεσικού γραμματισμού.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1. Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση περιλαμβάνει ποικιλία διδακτικών μεθόδων, όπου οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες προκειμένου να αλληλοβοηθηθούν στην εκμάθηση εκπαιδευτικού υλικού (Slavin, 1995: 2). Δομείται στις αρχές της ενεργητικής και της διερευνητικής μάθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποσκοπεί στην ουσιαστική συνεργασία (μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών) στο προς εκμάθηση αντικείμενο, εμπλέκοντας τους μαθητές στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Με την έμφαση στις διαδικασίες και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα, καλλιεργείται πνεύμα αλληλεγγύης, περιορίζεται ο ανταγωνισμός και αντιμετωπίζονται οι ατομικές διαφορές. Η διαρκής τριβή μεταξύ των μαθητών (διάλογος, επιχειρηματολογία, αυτο/ετεροαξιολόγηση) συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως η ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και η κριτική σκέψη ενώ παράλληλα δημιουργεί στους μαθητές κίνητρα για μάθηση μέσω της δράσης και για καλύτερες επιδόσεις (Χαραλάμπους Ν., & Γεωργάς Δ. 2020).

Ιδιαίτερα στα γλωσσικά-λογοτεχνικά μαθήματα η συνεργασία ενδείκνυται καθώς προωθεί τη σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση του κείμενου. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν και αντικείμενο υπό διαπραγμάτευση. Για την επεξεργασία του αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική η κοινωνική διάδραση, η αρχή της διαλογικότητας κατά τη θεωρία του Bakhtin. Οι φωνές "των άλλων" ενσωματώνονται σε λέξεις και σκέψεις και το τελικό κείμενο (των μαθητών/τριων) επηρεάζεται από προηγούμενες και μελλοντικές φραστικές διατυπώσεις (Bakhtin, 1986: 60-102).

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενδείκνυται για διδακτικά αντικείμενα σύνθετου περιεχομένου και δραστηριότητες που εμπλέκουν και προϋποθέτουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, αξιολογικές κρίσεις και διερεύνηση. Γι' αυτό και επιλέχθηκε και για το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στην πρότασή μας.

2.2.Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση - ΑΠΣ

Σύμφωνα με τα νέα ΠΣ η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση αποσκοπεί στην αισθητική απόλαυση και τη συνολική θεώρηση του κειμένου (περιορίζεται ο αριθμός των ενοτήτων που διδάσκονται αναλυτικά, προκρίνεται η ανάγνωση). Προτείνεται επίσης ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική πράξη: βάσεις δεδομένων, εργαλεία Web (ιστοσελίδες εστιασμένης

θεματολογίας, πλατφόρμες εκπαιδευτικού υλικού, αποθετήρια...), λογισμικά πολυτροπικής παρουσίασης, μέσα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και γενικά το διαδίκτυο ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, δημιουργίας και επικοινωνίας, ασκώντας μαθητές/τριες στην κριτική προσέγγιση και ανάγνωση του υλικού (τεχνολογικός και κριτικός γραμματισμός) (ΠΣΑΕ, α΄, β΄, γ΄ τάξη Γυμνασίου, 2021).

Παράλληλα τονίζεται η κατάταξη των ΑΕ στον χώρο της λογοτεχνίας και η υπαγωγή τους σε λογοτεχνικές συμβάσεις. Κατά συνέπεια, για την προσέγγισή τους συνιστάται ο απολύτως απαραίτητος υπομνηματισμός, η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών για την κατανόηση του διαγράμματος του κειμένου, η ανάδειξη των κύριων στοιχείων της εξέλιξης του μύθου και η αξιοποίηση στοιχείων αφηγηματολογίας. Η εξέλιξη των λογοτεχνικών θεωριών, κυρίως με τις θεωρίες της αναγνωστικής (αντ)απόκρισης, θέτει στο επίκεντρο τον αναγνώστη και την προσωπική του συμβολή στην ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου και την ερμηνευτική πολλαπλότητα. Ωστόσο, η διδακτική πράξη δυσκολεύεται να συμβαδίσει/ακολουθήσει την εξέλιξη αυτή.

Εναρμονισμένη με τα παραπάνω, η πρότασή μας αξιοποιεί την αναγνωστοκεντρική θεωρία της Rosenblatt, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι αντικειμενική ανάλυση, αλλά εξερεύνηση, διαδικασία κατά την οποία οι αναγνώστες αντλούν από τις προσωπικές τους ιστορίες και συναισθήματα, ώστε να νοηματοδοτήσουν το κείμενο. Το νόημα δεν ενυπάρχει στο κείμενο, δημιουργείται μέσω αλληλεπίδρασης, μέσω συναλλαγής ανάμεσα στον αναγνώστη και στα σύμβολα πάνω στη σελίδα (Rosenblatt, 1995: 26) η οποία οδηγεί σε διαφορετικές, πολλαπλές αναγνώσεις. Η Rosenblatt τονίζει την «αισθητική» πλευρά της αναγνωστικής εμπειρίας. Ο αναγνώστης συμμετέχει ολοκληρωτικά στην αναγνωστική διαδικασία, κομίζοντας στο κείμενο στοιχεία της δικής του ανεπανάληπτης προσωπικότητας, την προηγούμενη εμπειρία και την τωρινή του προσωπικότητα. (ό.π. 1994/1978 :12). Αυτό το βίωμα, η διέγερση του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη είναι πολύ σημαντικό για το επόμενο στάδιο της πρότασής μας, τη δημιουργική γραφή.

2.3 Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα ανήκει στις ανώτερες, πολυσύνθετες και πολυδιάστατες ψυχολογικές και γνωστικές λειτουργίες και είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανθρώπινη δραστηριότητα και σκέψη (Strauch, 2004: 192). Παρά τις πολυάριθμες μελέτες και προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισής της, δεν τυγχάνει απόλυτου ορισμού, ωστόσο η "ψυχολογία της δημιουργικότητας" του Guilford (1950), αποτελεί μια ολοκληρωμένη, κοινώς αποδεκτή θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, η έννοια της δημιουργικότητας περιλαμβάνει διάφορους τύπους σκέψης, καθορίζεται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και ενσωματώνει συνδυασμούς διαφόρων εξατομικευμένων νοητικών λειτουργιών και δομών στις έννοιες της ευχέρειας-σύλληψης και συνδυασμού πρωτόλειων ιδεών, της ευελιξίας του ατόμου να επεμβαίνει σε μία δεδομένη δομή και να την μετατρέπει σε κάτι καινούριο, της πρωτοτυπίας η οποία εστιάζει στο στοιχείο του απροσδόκητου και του διασκεδαστικού, της οργάνωσης της δόμησης των ήδη δεδομένων πληροφοριών σε νέες δομές και παραστάσεις (Guilford, 1950: 444-454) ενώ ορισμένοι ερευνητές προσθέτουν και το χιούμορ ως στοιχείο της διασκεδαστικής έκπληξης (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1994: 86-88). Το χιούμορ και η δημιουργικότητα ορίζονται ως παιχνιδιάρικη δυσαρμονία μεταξύ του λογικού-αναμενόμενου και της έκπληξης του απροσδόκητου (Rishel, 2002: 34-36). Και τα δύο χρησιμοποιούν τη γλώσσα με παιγνιώδη διάθεση, σε παρακινδυνευμένους λεκτικούς συνδυασμούς, με αξιοποίηση αόριστων, απροσδόκητων, καινοφανών αλλά σκόπιμων συσχετίσεων μεταξύ εννοιών.

Στη θεωρία του Guilford βασίζεται και η Θεωρία με τα τέσσερα π ("p") (Rhodes, 1961: 305-310): δημιουργικό προϊόν ως το ορατό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας, δημιουργικό πρόσωπο που εμφανίζει γνωρίσματα όπως τα προαναφερόμενα, παραγωγή/ διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, και δημιουργικό περιβάλλον.

Η αξιοποίηση της έννοιας της δημιουργικότητας βοηθά τους διδάσκοντες/ουσες να ανασκευάσουν τα πρότυπα διδασκαλίας και τη μεθοδολογική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου ώστε να εμπνεύσουν και να παροτρύνουν τους μαθητές σε πρακτικές

δημιουργικότητας. Σε ένα κλίμα ευχάριστο και χαλαρό, αποδεσμευμένο από αυστηρό κανονιστικό πλαίσιο και πρακτικές αξιολόγησης αναπτύσσονται παιγνιώδεις, μετασχηματιστικές δραστηριότητες δημιουργικής και χιουμοριστικής συγγραφής, ανατρεπτικής σκέψης και βιωματικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου (Τριλιανός, 2002: 51, 89, 161)

2.4 Δημιουργική γραφή

Ο Maley (2012) αποδίδει στη δημιουργική γραφή προσωπικό χαρακτήρα και αισθητικά κίνητρα. Τονίζει ότι εστιάζει στην ευφάνταστη και ανατρεπτική παρουσίαση χαρακτήρων, συναισθημάτων και περιστατικών, παρά στα "αληθινά" γεγονότα. Η δημιουργική γραφή αποσκοπεί στην αφύπνιση της δημιουργικής διάθεσης (Harper, 2012), απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες (Καρακίτσιος, 2012), διδάσκεται ως δεξιότητα και εξελίσσεται ως τέχνη (Ντιούδη, 2012: 41,62) και τέλος, η διδασκαλία της στοχεύει "να παροτρύνει την έκφραση των συγγραφικών ικανοτήτων του ατόμου και να δημιουργήσει επαρκέστερους αναγνώστες με απώτερο στόχο τους εφευρετικούς και ενεργούς πολίτες" (Σουλιώτης, 2012: 13).

Η δημιουργική γραφή στο σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμη παιδαγωγικά καθώς υποστηρίζεται ότι "διεγείρει την παιδική δημιουργικότητα, με τρόπο παιγνιώδη, απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά ή αξιολογικά πλαίσια και οδηγεί στην παραγωγή λόγου" (Harper, 2015: 88). Με τις δραστηριότητες αυτού του είδους οι μαθητές σε περιβάλλον σεβασμού της αποκλίνουσας σκέψης και δράσης και ανοιχτό στην καινοτομία, την ποικιλία και τη διαφορετικότητα (Κιοσσές, 2018), πειραματίζονται με ποικίλα λογοτεχνικά είδη, τα προσεγγίζουν κριτικά, τα τροποποιούν ή/και τα υπερβαίνουν δημιουργικά, αποτυπώνοντας νοήματα, ιδέες και συναισθήματα, με προσωπικό και μοναδικό τρόπο μέσα από γλωσσικές ανατροπές (Φρυδάκη, 1999: 167- 176), χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης και εξασκούν τη φαντασία τους υπό το πρίσμα των σύγχρονων βιωματικών μεθόδων μάθησης (Morley, 2007, Kohanyi, 2009).

Η δημιουργική γραφή στην "παιδαγωγική" έκφανσή της, και ειδικότερα στο πλαίσιο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης συνιστά, συνοπτικά: α) ένα σύνολο γνώσεων σχετικά με κείμενα, τεχνικές γραφής, δομές κειμενικής οργάνωσης και υφολογικές επιλογές, β) ένα σύνολο δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής λόγου, ανάλογα με το θέμα, την επικοινωνιακή περίσταση, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και το κειμενικό είδος/υποείδος, γ) ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών σε περιβάλλον μαθητείας με βαθμιαία και συστηματική εισαγωγή και εξάσκηση στην παραπάνω γνώση (Κιοσσές, 2022). Πρόκειται για μια μέθοδο προσέγγισης και κατανόησης της λογοτεχνίας μέσω πράξης, μέσα από άσκηση και βιωματική μάθηση όπως αποτυπώνεται στην παρούσα πρόταση.

2.5 ΤΠΕ-Podcast

Στη σύγχρονη εποχή οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) καθώς και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων (Κόμης, 2004: 16), αξιοποιούνται για τη μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και τη μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Η εισαγωγή, η πειραματική εφαρμογή και αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση αποτελεί γεγονός αλλά και ζητούμενο προκειμένου να εμπλουτιστεί η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και πρακτική. Αυτό προϋποθέτει δημιουργία κατάλληλου τεχνολογικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου για την υποστήριξη και ανάπτυξη καινοτόμων εφαρμογών ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που θα συμβάλει στην υπερπήδηση εμποδίων της παραδοσιακής τάξης (Τζωρτζακάκης, 2002) και στη δρομολόγηση εκπαιδευτικών αλλαγών (Κλωνάρη, 2015).

Η οικοδόμηση ενός πλούσιου σε ευκαιρίες μάθησης μαθησιακού περιβάλλοντος με υπολογιστή περιλαμβάνει την επινόηση ενός διδακτικού και μαθησιακού πακέτου με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και την οργανική ένταξή του στη μαθησιακή πράξη. Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ράπτη (2004) ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο αλληλεπιδρά με τον μαθητή και γι' αυτό συγκαταλέγεται στα δυναμικά εργαλεία διερευνητικής και δοκιμαστικής μοντελοποίησης

φαινομένων και προβλημάτων. Άλλωστε, η χρήση ΤΠΕ ενδείκνυται για τάξεις μικτών ικανοτήτων καθώς παρέχει δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκαλεί τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Κλωνάρη, κ.α, 2015, Κουτσελίνη, 2006).

Το podcast είναι ένα ψηφιακό αρχείο ήχου διαθέσιμο στο διαδίκτυο για ζωντανή ακρόαση ή αποθήκευση στον υπολογιστή/κινητή συσκευή, που συνηθέστερα συναντάται σε μορφή σειρών που ενημερώνονται διαρκώς με την ανάρτησή καινούργιων επεισοδίων. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι τα podcasts χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση με αυξανόμενο ρυθμό, βελτιώνοντας τη διάθεση, τη συγκέντρωση, τη συμμετοχή και την αφομοίωση του μαθήματος (FeHennig, 2017) με τη δυνατότητα επανειλημμένης ακρόασης κάθε επεισοδίου. Η καθιέρωσή τους στην τάξη ευνοεί τη μάθηση και βελτιώνει τη συνολική εμπειρία και τις επιδόσεις των μαθητών (Salas & Moller, 2015).

Μάλιστα όταν η αξιοποίηση των podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται σε "κατανάλωση" έτοιμων επεισοδίων αλλά οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν πρωτογενές υλικό (Hew, 2009), στα προαναφερόμενα οφέλη προστίθενται η ανάπτυξη νέων ψηφιακών δεξιοτήτων (ηχογράφηση, επεξεργασία, δημοσίευσης του παραγόμενου υλικού) (Kennedy, και συν., 2016), δεξιοτήτων γλωσσικής παραγωγής λόγω των γνωστικών διεργασιών υψηλού επιπέδου που εμπλέκονται στη δημιουργία και καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης (Phillips, 2017).

2.6 Πολυγραμματισμοί

Οι σημειωτικοί πόροι κατασκευής νοήματος έχουν εμπλουτιστεί και πολλαπλασιαστεί με τη συνδρομή των σύγχρονων τεχνολογιών. Η ανάδυση νέων ψηφιακών κειμενικών τύπων, μεταβάλει αντίστοιχα κ την έννοια του αναγνώστη, σε αναγνώστη-παραγωγό και "διαμοιραστή" ψηφιακών κειμένων.

Η διαπλοκή με διάφορα είδη μέσων οδήγησε στην ανάγκη να επαναπλαισιωθεί ο γραμματισμός και να γίνει αναφορά σε αναδυόμενους γραμματισμούς, σε νέους ή πολλαπλούς γραμματισμούς και σε πολυγραμματισμούς (Cope & Kalantzis 2000, Κουτσογιάννης 2011: 18, 21, 44-46) (όπως ο πληροφοριακός, ο τεχνολογικός, ο οπτικός, ο μιντιακός, ο ψηφιακός). Η έννοια των πολυγραμματισμών, άμεσα συνδεδεμένη με την πολυτροπικότητα, αναφέρεται στην ποικιλία κειμενικών μορφών που πηγάζουν από τα νέα μέσα, αλλά και από τις πολύμορφες, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες που ζουν οι μαθητές/τριες των σχολείων. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι νέοι τρόποι παραγωγής νοήματος, όπου εντοπίζονται πολλαπλοί και αποκλίνοντες τρόποι ομιλίας, γραφής και επικοινωνίας.

Για τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών η γλώσσα και οι υπόλοιποι τρόποι νοηματοδότησης και αναπαράστασης θεωρούνται δυναμικοί σημειωτικοί πόροι, οι οποίοι αφενός ανακατασκευάζονται διαρκώς από τους χρήστες στην προσπάθειά τους να εκτελέσουν διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς σε διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και αφετέρου οι ίδιοι οι πόροι προετοιμάζουν κατάλληλα τους χρήστες για τα νέα παγκόσμια περιβάλλοντα εργασίας και πολιτειότητας. Κατά συνέπεια, κάθε σημειωτική πράξη, μεταξύ των οποίων και η ανάγνωση και η γραφή, αντιμετωπίζεται ως σχέδιο (design) και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

α) το σχεδιασμένο (designing): το σύνολο των διαθέσιμων κοινωνικοπολιτισμικών πόρων, κάθε ενεργή διαδικασία πολιτισμικής διεπίδρασης και αναδημιουργίας

β) τον σχεδιασμό (design): σχετίζεται με τον δημιουργικό μετασχηματισμό των υπαρχόντων πόρων, ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα σε διαφορετικά επικοινωνιακά γεγονότα.

γ)το ανασχεδιασμένο (the redesigning): το αποτέλεσμα της διάδρασης της υποκειμενικότητας του παραγωγού νοήματος με τους διαθέσιμους πολιτισμικούς πόρους, μια νέα πολυτροπική δημιουργία που ποτέ δεν αντιγράφει απλά το σχεδιασμένο (Χατζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001: 5, 20-23· Κουτσογιάννης, 2017).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών τονίζει ότι η προσπάθεια πρέπει να εστιάσει στην τριβή των μαθητών με κείμενα και είδη λόγου από ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών του σύγχρονου κόσμου. Η τριβή αυτή, θα ωθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα,

για να πραγματεύονται αλλά και να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των σύγχρονων κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών και στην πορεία να αναλαμβάνουν ρόλους δημιουργών, όπως επιδιώχτηκε και στην πρότασή μας.

3. Μεθοδολογία

Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών όλων των τμημάτων της Β' τάξης του Γυμνασίου Σκύδρας. Η κύρια κατεύθυνση της μεθοδολογικής πλαισίωσης ήταν ο συνδυασμός ποικιλίας μεθόδων και τεχνικών ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι γνωστικοί, παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι και να καλλιεργηθεί πλήθος δεξιοτήτων.

Η ιδέα δημιουργίας podcasts με πρωτότυπα κείμενα των μαθητών/τριών (σε συνεργασία με τις διδάσκουσες), εμπνευσμένα από την Ιλιάδα ενθουσίασε μαθητές/τριες. Η προοπτική δημιουργικής και χιουμοριστικής απόδοσης του περιεχομένου, δραματοποίησης των επεισοδίων (σε αντιπαραβολή με την απλή ανάγνωση) και "ανεβάσματός" τους στο European School Radio κινητοποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά.

Αρχικά, δημιουργήθηκε στην e-class μάθημα με τον τίτλο του προγράμματος για την επίσημη επικοινωνία με μαθητές/τριες σε πλατφόρμα εγκεκριμένη από το Υπουργείο. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένα padlet, το οποίο διευκόλυνε σημαντικά τις συνεννοήσεις και τη συνεργασία μαθητών-διδασκουσών καθώς μείωσε κατά πολύ τις συναντήσεις στο σχολείο, πρόσφερε τη δυνατότητα ασύγχρονης ενημέρωσης, παρακολούθησης των οδηγιών και του έργου των άλλων, παρέμβασης με σχόλια, κριτικές, ιδέες, προσθήκες και προτάσεις για διορθώσεις κ.α. Τέλος, για κάθε μήνα διάρκειας του προγράμματος ορίστηκε διαφορετικός υπεύθυνος επικοινωνίας από τους μαθητές/τριες για περιπτώσεις άμεσης και αποτελεσματικής συνεννόησης.

Η θεματολογία των podcasts προέκυπτε μετά από συζήτηση και ψηφοφορία (δια ζώσης ή μέσω padlet) και η διαχείριση του υλικού έγινε σύμφωνα με το πνεύμα των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Λογοτεχνίας και Αρχαίων Ελληνικών (2021) με έμφαση στη δημιουργική γραφή, ενθαρρύνοντας μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα, "να μεταπλάθουν με τον δικό τους τρόπο τα κείμενα, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες, να πειραματίζονται στη δημιουργία δικών τους λογοτεχνικών κειμένων, αξιοποιώντας την αναγνωστική τους εμπειρία, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία" (ΑΠΣΛ: 18). Σταδιακά και παράλληλα με τη διδασκαλία του αντικειμένου επιλέχθηκαν 5 κομβικές, οι πιο σημαντικές σκηνές από τις 12 ραψωδίες και στη συνέχεια η συζήτηση αφορούσε την προσέγγιση του υλικού, τη μορφή/κειμενικό είδος που ταίριαζε καλύτερα στην κάθε περίπτωση (π.χ. αφήγηση, διάλογος, δελτίο ειδήσεων...χιουμοριστικό, σοβαρό ύφος...). Βασικό ζητούμενο της δραστηριότητας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας ήταν η άσκηση των μαθητών/τριών στην παραγωγή πρωτότυπου λόγου σε ποικίλες -φυσικές κατά το δυνατόν ή προσομοιωμένες- επικοινωνιακές περιστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι τα γραμματικοσυντακτικά συστατικά στοιχεία του κειμένου και γενικά η όλη μορφή και δομή του εξαρτώνται από τις επικοινωνιακές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούνται σε μια συγκεκριμένη συνομιλιακή περίσταση και στην οποία το κείμενο θα αποβεί λειτουργικό (Αρχάκης, 2005: 33-34, 37) αλλά και αληθοφανές.

Οι μαθητές/τριες οργανώθηκαν σε ετερογενείς ομάδες των τεσσάρων - πέντε ατόμων και επιλέχθηκε η κατά το δυνατόν "κυκλική" εργασία και εναλλαγή τους στους διάφορους ρόλους σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και τα ΝΠΣ ώστε "να συνεργάζονται σε ομάδες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ανάγνωσης, έρευνας, δημιουργικής γραφής, καλλιτεχνικής δράσης, αξιοποιώντας και ψηφιακά εργαλεία". Άλλωστε η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενδείκνυται περισσότερο ως διδακτική στρατηγική για τη διδασκαλία αντικειμένων με κοινωνική διάσταση και περίπλοκο, μεταβαλλόμενο και συχνά ασαφές περιεχόμενο, ακριβώς όπως το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

Οι μαθητές/τριες στη δημιουργία των κειμένων καθοδηγήθηκαν να πειραματιστούν με την αλλαγή εστίασης, αφηγητή, εποχής, σκηνικού, πλοκής, με τη συμπλήρωση κενών και σημείων

απροσδιοριστίας, την προσθαφαίρεση σχολίων, την αλλαγή κειμενικού είδους. Ακόμη, ενθαρρύνθηκαν να "καταλύσουν" κανόνες γραμματικής, σύνταξης και στίξης, να αξιοποιήσουν στοιχεία από κείμενα μαζικής κουλτούρας, διάφορα εκφραστικά μέσα και νεολογισμούς και να προτείνουν ηχητικά εφέ για το στάδιο της ηχογράφησης.

Μετά την ολοκλήρωση της φιλολογικής επιμέλειας των κειμένων, πραγματοποιούνταν audition για την ανάθεση των ρόλων σε μαθητές/τριες. Η δραματοποίηση και ηχογράφηση των podcasts ορίστηκε για Παρασκευή μετά το πέρας των μαθημάτων στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης. Η ηχογράφηση και η επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα Audacity από τους μαθητές/τριες, οι οποίοι υπό την καθοδήγηση της διδάσκουσας κατέκτησαν βασικές δεξιότητες στην επεξεργασία ήχου (π.χ. εισαγωγή κομματιού στο Audacity,μείωση θορύβου, κανονικοποίηση, επιλογή και αποκοπή κομματιού, εξαγωγή ήχου σε μορφή mp3 κ.α.). Η διαδικασία ήταν χρονοβόρα και απαιτητική. Ωστόσο, μολονότι δεν υπήρχε πίεση για επαγγελματικό αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες με τη διδάσκουσα αφιέρωσαν πρόθυμα σημαντικό χρόνο και προσπάθεια. Για όλα τα στάδια της υλοποίησης υπάρχει ημερολόγιο ενεργειών και φωτογραφικό και βιντεογραφικό υλικό. Στη συνέχεια, με τεχνητή νοημοσύνη παράχθηκαν εικόνες για το εξώφυλλο του podcast αλλά και ξεχωριστά για κάθε επεισόδιο (πάντα στην ίδια αισθητική). Τέλος, όταν ήταν όλα έτοιμα, "ανέβαινε" το επεισόδιο στην πλατφόρμα του European School Radio και παρουσιαζόταν στην ολομέλεια της τάξης.

Για τις ανάγκες της έρευνας και την εξαγωγή των συμπερασμάτων συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσω ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, παρατήρησης στο μάθημα και ερωτηματολογίων τα οποία συγκρίθηκαν με σχετικά δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν την παρέμβαση (από συζητήσεις με τους μαθητές/τριες και γραπτές εργασίες τους). Η επεξεργασία των δεδομένων εστίασε στον γνωστικό παράγοντα, την επίδραση των podcasts στα μαθησιακά αποτελέσματα, την ικανοποίηση των μαθητών, την αύξηση του ενδιαφέροντος, τη συμμετοχικότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, την απομείωση του άγχους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων έγινε μέσω Excel και SPSS 23 και με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Οι απαντήσεις από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση στην τάξη ταξινομήθηκαν σε μικρότερες μονάδες σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τους ερευνητικούς σκοπούς της πρότασης, κατηγοριοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν.

4. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας και το αρχικό γνωστικό επίπεδο των συγκεκριμένων τμημάτων, προέκυψε ότι οι μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι σ’ αυτή τη διαφορετική πρόταση προσέγγισης του έπους. Η συμμετοχή στη δράση στέφθηκε με μεγάλο ποσοστό επιτυχίας και είναι φανερή η διαφοροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση καθώς από τη γραμμική απόκτηση και μηχανιστική χρήση γνώσεων έγινε μετάβαση σε μια διαδικασία μάθησης ανοιχτής, μεθοδολογικά σύνθετης που αξιοποιεί σύγχρονους πολυμεσικούς τρόπους διαχείρισης της πληροφορίας και πολλαπλές πηγές και μέσα παρέμβασης στο αρχικό υλικό, ενσωματώνοντας ρεαλιστικές, ενεργητικές, δημιουργικές και (ομαδο)συνεργατικές πρακτικές.

Η εργασία σε ομάδες ενέπλεξε μαθητές/τριες σε μια διαδικασία συνεχούς και απρόσκοπτης ανταλλαγής απόψεων (παρατήρηση- ανάλυση- συσχετισμός- αναθεώρηση- σύνθεση), η οποία δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο και στην ίδια έκταση στην κατευθυνόμενη διδασκαλία. Οι στρατηγικές συνεργατικής μάθησης οδήγησαν σε περισσότερη και ποιοτικότερη ενασχόληση των μαθητών με το μάθημα, ενίσχυση των κινήτρων για αλληλοβοήθεια και εργασία, μεγαλύτερη ποικιλία απόψεων, ιδεών και ερμηνειών. Όλη αυτή η ενεργοποίηση συνέβαλε στην ανάδειξη ερμηνευτικών στρατηγικών και δημιουργικότητας, εξίσου δείγματα ανώτερων νοητικών λειτουργιών.

Ο βιωματικός και παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, η ελεύθερη προσέγγιση του κειμένου, ο πειραματισμός με διαφορετικά κειμενικά είδη κινητοποίησε

μαθητές/τριες και οδήγησε σε πρωτότυπα, ολοκληρωμένα και συνεκτικά κείμενα. Παράλληλα, βοήθησε μαθητές/τριες μετά από τριβή με κείμενα και είδη λόγου από ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών του σύγχρονου κόσμου, να "απενοχοποιήσουν" και να υιοθετήσουν θετική στάση στην αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας, στη μείξη υφολογικών πόρων και την αποδέσμευση της δημιουργίας από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το χιουμοριστικό στοιχείο διευκόλυνε τη μάθηση, ενίσχυσε τη δημιουργικότητα και τους δεσμούς στην ομάδα, λειτούργησε ως κίνητρο συμμετοχής στη διδασκαλία και τη μάθηση και κατέκτησε τη θέση της συναισθηματικής ανταμοιβής.

Η Δραματοποίηση αποδείχτηκε μια ουσιώδης διαδικασία που βοήθησε τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν προσωπική σχέση με το διδασκόμενο υλικό, να εμπλουτίσουν τη γνώση τους μέσω της πολυδιάστατης εμπλοκής τους, να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και την ενσυναίσθησή τους (Γραμματάς, 2001: 723, Παπαδόπουλος, 2006: 221).

Ακόμα, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και παρουσίασαν θετικές ενδείξεις ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, φαντασίας, αντιληπτικής ικανότητας και μεταγνωστικές δεξιότητες. Παράγοντες που συνέβαλαν στην ικανοποίησή τους φαίνεται να είναι η προσβασιμότητα στο υλικό, η ευκολία χρήσης των επιλεγμένων λογισμικών και προγραμμάτων, οι σαφείς οδηγίες και η συνεχής επικοινωνία με τις διδάσκουσες, ο πειραματισμός με τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, η μικρή διάρκεια και η θεματολογία των podcast. Ιδιαίτερη χαρά και τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών προκάλεσε η είδηση ότι ακόμα και μετά από έναν χρόνο από την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα podcasts μας εξακολουθούν να βρίσκονται στην πρώτη θέση με ακροάσεις υπερδιπλάσιες του δεύτερου κατά σειρά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δημιουργία podcast συμβάλλει θετικά στην προώθηση δεξιοτήτων γλωσσικής παραγωγής, λόγω των γνωστικών διεργασιών υψηλού επιπέδου που εμπλέκονται στη δημιουργία. Επιπλέον, το podcasting μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη επιθυμητών δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού - εξοικείωσης με τη δραστηριότητα της ηχογράφησης, της επεξεργασίας και της δημοσίευσης του παραγόμενου υλικού.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η διαδικασία δημιουργίας και ενσωμάτωσης podcasts ως διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των ΑΕαΜ και συγκεκριμένα της Ιλιάδας. Οι παράμετροι που εξετάστηκαν ήταν η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η επιτυχία και ευστοχία του παραγόμενου υλικού, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η γενικότερη αλλαγή στάσης απέναντι στο μάθημα. Μέσα από την ανάλυση των σχετικών παρατηρήσεων, έγινε φανερό ότι η ενσωμάτωση των podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία επιδρά θετικά τόσο στην απόκτηση των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην ικανοποίηση των μαθητών, αλλά και στο πλαίσιο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, επικυρώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Η υλοποίηση και εφαρμογή της πρότασης συνέβαλε στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Ο μετασχηματισμός του ομηρικού κειμένου συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας, τεχνολογικού, ψηφιακού και διαμεσικού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

https://drive.google.com/drive/folders/17Owoem4Gi2wB2u9Qt61PDfpA_Pbcc9T3?usp=drive_link

Podcasts

https://europeanschoolradio.eu/el/podcast/7779

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΙΡΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΒΙΩΣΗ-ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΖΩΝΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Πανταζή Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.02
Υποψήφια διδακτόρισσα

Περίληψη

Στις σημερινές συνθήκες επικράτησης του παγκοσμιοποιημένου νεοφιλελευθερισμού, σύμφωνα με την Κριτική Εκπαίδευση, είναι αναγκαίος ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό καθίσταται απαραίτητη η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των εφήβων για να συμβιώνουν ειρηνικά. Στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων ακολουθήθηκε κατάλληλα σχεδιασμένο σενάριο διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και να νιώσουν ενσυναίσθηση για τον ευάλωτο συνάνθρωπο. Το σενάριο σχεδιάστηκε για ένα τμήμα της Α΄τάξης Επαγγελματικού Λυκείου, στο οποίο φοιτούν 26 έφηβοι και ήταν διάρκειας 3 ωρών. Το τμήμα που επιλέχθη είναι πολυπολιτισμικό, πολυπληθές, με κοινωνικοοικονομική ανομοιομορφία. Αξιοποιήθηκε ιδεοθύελλα στην ολομέλεια του τμήματος, μετά από οπτικοακουστική αφόρμηση, ενώ στην πορεία η μεθοδολογία υλοποίησης ήταν ομαδοσυνεργατική. Κατά την ανατροφοδότηση διαφάνηκε ότι το σενάριο πυροδότησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οδήγησε σε συνεργασία και διάλογο, ενώ μένει να διαπιστωθεί εάν θα επιτευχθούν μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οι στόχοι που τέθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό σενάριο, ενδυνάμωση, ενσυναίσθηση

1. Εισαγωγή

Ένα διδακτικό σενάριο περιγράφει τη δομή, τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον ρόλο των εμπλεκομένων, αλλά και τα μέσα και υλικά που χρησιμοποιούνται σε αυτή. Ωστόσο, κάποιες φορές, σχεδιάζεται και για να αποτελέσει τον καταλύτη για καινοτόμες δράσεις με πρόσθετη παιδαγωγική αξία (Σμυρναίου, 2014). Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην Α΄τάξη Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (ΖΔΔ) (ΙΕΠ-Προτάσεις Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων). Η εβδομαδιαία τρίωρη ενασχόληση στη ΖΔΔ στα ΕΠΑΛ δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά, βάζοντας θεμέλια για ένα «σύγχρονο σχολείο που είναι ανοικτό στην κοινωνία, στις νέες πολιτισμικές συνθήκες και επιστημονικές εξελίξεις, στην ουσιαστική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη μεθοδική και αποτελεσματική εργασία», όπως αναφέρεται στους βασικούς οριζόντιους προσανατολισμούς των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΙΕΠ). Το συγκεκριμένο σενάριο αφορούσε στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση μαθητών/τριών για ειρηνική σχολική και κοινωνική συμβίωση, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Δημιουργήθηκε για ένα πολυπολιτισμικό τμήμα με 26 εφήβους (16 μαθητές και 10 μαθήτριες), γεγονός που προϋποθέτει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση. Στα παραπάνω δεδομένα προστίθενται και τα διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας σε Επαγγελματικά Λύκεια. Αρκετοί/ές, δηλαδή, θεωρούν αυτά τα σχολεία «δεύτερης κατηγορίας», στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες είχαν κάποιο προφίλ ελλιπούς ένταξης στο κανονιστικό σύστημα του σχολείου. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες των Επαγγελματικών Λυκείων προέρχονται, στην πλειονότητά τους, από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, κάτι που φαίνεται να αλλάζει σταδιακά. Επίσης, μέρος του μαθητικού πληθυσμού των Επαγγελματικών Λυκείων είναι παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, ενώ τα τελευταία χρόνια στην Α΄ τάξη φοιτούν μαθητές πρόσφυγες ασυνόδευτοι που φιλοξενούνται σε κοντινή δομή, οι οποίοι ωστόσο εναλλάσσονται διαρκώς. Έτσι, η ειρηνική πολυπολιτισμική συνύπαρξη αποτελεί πρώτο στόχο ενδυνάμωσης για όλους/ες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε ένα διδακτικό σενάριο που είχε ως στόχους, αφενός, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αποδόμηση στερεοτύπων και, αφετέρου, μια απελευθερωτική/προβληματίζουσα πρακτική, στον αντίποδα της τραπεζικής αντίληψης για την εκπαίδευση (Φρέιρε, 1977: 77-78). Κατά την εκπόνηση αυτού του σεναρίου δεν υπήρχε η ανάγκη να «εγκαταστήσουν στα μυαλά τους οι μαθητές» ένα σύνολο γνώσεων οι οποίες βρίσκονται σε κάποια βιβλία ή διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό (Τσελφές, 2008: 285) σε ρόλο αυθεντίας. Αξιοποιήθηκαν απλά υλικά, πιο συγκεκριμένα μία φωτογραφία από το διαδίκτυο για αφόρμηση, κόλλες Α4 για να γράψουν οι έφηβοι ανώνυμα κάποιες απόψεις τους και κάρτες για το παιχνίδι ρόλων «Ποιοι είμαστε και πού πάμε…», το οποίο βασίστηκε σε ένα ανάλογο παιχνίδι του compass/compasito. Παράλληλα, έγινε συλλογή δεδομένων με ποικίλα εργαλεία (γραπτά ανώνυμα κείμενα των μαθητών/τριών, συζητήσεις σε ολομέλεια και στις ομάδες, ημερολόγιο εκπαιδευτικού), ώστε να γίνει ο απαραίτητος αναστοχασμός μετά την υλοποίηση, για την αξιολόγηση του σεναρίου, αλλά και για να αξιοποιηθεί ως υλικό σχεδιασμού νέας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ανάλυση των δεδομένων και ο αναστοχασμός γίνονται με την ιδεολογικοκριτική μέθοδο (Μπονίδης υπό έκδοση). Όπως προαναφέρθηκε, η αφόρμηση έγινε με μία φωτογραφία από το διαδίκτυο, η οποία μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες. Στη φωτογραφία φαίνονταν σε πρώτο πλάνο ένας άστεγος που κοιμόταν σε παγκάκι, ενώ πίσω από το παγκάκι υπήρχαν άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι/ες είτε περνούσαν βιαστικοί/ές για τους λόγους τους είτε έπιναν τον καφέ τους και συζητούσαν σε παρέες. Η επιλογή αυτής της φωτογραφίας έγινε για δύο κυρίως λόγους: Ο ένας ήταν για να γίνει συζήτηση για τον ευάλωτο -είτε είναι πρόσφυγας είτε γηγενής- και ο άλλος για να συζητηθεί η ύπαρξη ή έλλειψη ενσυναίσθησης στην εποχή που η πλειονότητα των ανθρώπων έχει μεγάλες δυσκολίες στην καθημερινότητά της. Κατά την πρώτη ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ζητήθηκε από τους/τις εφήβους να «ταυτιστούν» με ένα πρόσωπο της φωτογραφίας, να του/της δώσουν όνομα και να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν το προφίλ του/της εικονιζόμενου/ης. Οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν σε ομάδες, όσοι και όσες ήθελαν, ανάλογα με την «ταύτιση» που είχαν επιλέξει, χωρίς την παρέμβαση της διδάσκουσας. Με βάση το προφίλ θα αποφάσιζαν και τη στάση του/της, τις σκέψεις του/της στη συγκεκριμένη κατάσταση. Ενδεικτικά κάποιες από τις ανώνυμες απαντήσεις των μαθητών/τριών για τη φωτογραφία ήταν:

Μαθητές/τριες 1ης ομάδας: «Ταυτιζόμαστε με τον άνθρωπο πίσω από το παγκάκι με γυρισμένη την πλάτη. Είναι ο Μπάμπης και πηγαίνει στη δουλειά του. Αγνοεί τον άστεγο (στο παγκάκι). Δεν πεινάει, αλλά κρυώνει και γι΄ αυτό φοράει μπουφάν. Έχει δικό του σπίτι και έχει φάει επειδή έχει την οικονομική δυνατότητα. Ο Μπάμπης δε φοβάται κάτι για το αύριο».

Είναι φανερό ότι οι μαθητές/τριες αυτής της ομάδας εκφράζουν τη διαδεδομένη αντίληψη, ότι καθένας/καθεμιά πρέπει να κοιτάει τη δουλειά του, ώστε να μπορεί να διατηρεί ένα minimum συνθηκών διαβίωσης και να μη χάνει χρόνο σκεπτόμενος/η τους άλλους. Αυτή η οπτική είναι ίσως αναντίστοιχη με τη νεανική ευαισθησία, ωστόσο εκφράζεται συχνά από τους/τις εφήβους.

Μαθήτρια/μαθητής 2 (που δεν θέλησε να ενταχθεί σε ομάδα, δεν «ταυτίστηκε» με κάποιο πρόσωπο της φωτογραφίας, αλλά έφτιαξε ένα δικό της/του πρόσωπο): «Μόλις σχόλασα και γυρνάω από τη δουλειά μου. Καθώς γυρνούσα το μάτι μου έπεσε πάνω σε έναν ηλικιωμένο κύριο, τον Μάριο (εννοεί τον άστεγο στο παγκάκι). Φαίνεται να κρυώνει και να πεινάει αρκετά. Ήταν χωρίς παπούτσια, με σκισμένο μπουφάν, μια κουβέρτα λεπτή και δίπλα του είχε ένα ποτηράκι για να του βάζουν λεφτά οι περαστικοί. Του αγόρασα να φάει και του πήρα παπούτσια, γιατί δεν μου άρεσε η κατάστασή του… Είναι καιρό άστεγος. Είχε χάσει τη δουλειά του πριν καιρό και δεν έχει λεφτά για φαγητό, αλλά ούτε για να μπορέσει να συντηρήσει ένα σπίτι. Διότι ένα σπίτι έχει πολλά χρέη, όπως ξέρουμε όλοι. Φοβάται πολύ το μέλλον, πώς θα καταλήξει, αν βρει σπίτι ή μείνει για πάντα άστεγος».

Ήταν από τους λίγους/τις λίγες που πρόσεξαν τον άστεγο, έδειξε διάθεση να τον φροντίσει κι έκανε σκέψεις με ενσυναίσθηση. Στην ιστορία που σκέφτηκε δεν αποδίδει ευθύνες στον ευάλωτο, όπως κάνουν αρκετά παιδιά, τα οποία υποστηρίζουν ότι ένας άστεγος έκανε κακή διαχείριση των πόρων του και έφτασε στην απόλυτη ένδεια. Συνδέει την κατάσταση του άπορου με την ανεργία, γεγονός που οδηγεί στη σκέψη ότι υπήρχε το βίωμα της ανεργίας στην οικογένειά του/της. Επιπλέον, φαίνεται ότι έχει γνώση της δυσκολίας των νοικοκυριών να ανταπεξέλθουν οικονομικά στη σημερινή εποχή. Η παραπάνω ανάλυση οδηγεί στον αναστοχασμό σχετικά με το αν είναι θεμιτό τα παιδιά να

έχουν γνώση των δυσκολιών των οικογενειών ή εάν είναι προτιμότερο να ζήσουν με λιγότερες έγνοιες την παιδική/εφηβική τους ηλικία. Φαίνεται, ωστόσο ότι η γνώση των δυσκολιών έκανε το παιδί αυτό να νιώθει ενσυναίσθηση, να θέλει να βοηθήσει τον ευάλωτο συνάνθρωπο.

Μαθητές/τριες 3ης ομάδας: «Το άτομο που πιστεύουμε ότι μας εκφράζει περισσότερο είναι η κοπέλα που χασμουριέται (μια περαστική πίσω από το παγκάκι που χασμουριέται περπατώντας μαζί με άλλους) γιατί νιώθουμε πως μέσα σε όλη την πολυκοσμία και στην παρέα της (όπως υποθέτουν), είναι από τα άτομα που περισσότερο ακούνε παρά εκφράζουν την άποψή τους. Επίσης, φαίνεται ότι κουράζεται εύκολα, κάτι που σκεφτόμαστε επειδή χασμουριέται και ίσως ξενυχτάει ή νιώθει ψυχολογικά κουρασμένη και αυτό εκφράζεται και σωματικά».

Η ομάδα αυτή εκφράζει αυτό που παρατηρείται πλέον στους/στις νέους/ες αρκετά συχνά, ότι δηλαδή προτιμούν να ακούνε περισσότερο και να εκφράζονται λιγότερο. Αυτό θα μπορούσε να είναι και ένδειξη ωριμότητας, ότι μαθαίνουν να ακούν τον «άλλο», ωστόσο είναι και παράγοντας ανησυχίας, καθώς πολλές φορές δεν εκφράζονται γιατί θεωρούν ότι αυτό που συμβαίνει στους/στις γύρω τους δεν τους/τις αφορά άμεσα. Εντύπωση προκαλεί και η διατυπωμένη άποψή τους ότι μια νέα κοπέλα (της φωτογραφίας) νιώθει ψυχολογικά κουρασμένη. Η αναφορά αυτή οδηγεί στη σκέψη ότι και οι ίδιοι οι έφηβοι έχουν στιγμές ψυχολογικής κόπωσης, κάτι επίσης αναντίστοιχο με την ανεμελιά της νιότης.

Μαθητής 4: «Είμαι ο Τάκης, περνούσα εκείνη τη συγκεκριμένη ώρα γρήγορα για να φτάσω στη δουλειά και δεν πρόσεξα τον άστεγο».

Το άγχος της επιβίωσης φαίνεται να καλύπτει κάθε άλλη αντίδραση ή συναίσθημα. Οι ρυθμοί ζωής γίνονται όλο και πιο εντατικοί, οι άνθρωποι αποξενώνονται, οι οικογένειες συναντιούνται και επικοινωνούν όλο και λιγότερο και αυτό έχει διαποτίσει και τη νέα γενιά.

Μαθητές/τριες 5ης ομάδας: «Ταυτιζόμαστε με τον σκεπτικό άνδρα (έχουν κυκλώσει το πρόσωπο στη φωτογραφία), διότι κάνουμε μια βόλτα, είδαμε αυτόν τον άνθρωπο (στο παγκάκι) και μας έβαλε σε διάφορες σκέψεις όπως γιατί να ζούμε σε αυτή την κοινωνία που υπάρχουν τέτοια άτομα και δεύτερον ότι είμαστε εγωιστές για τον λόγο ότι αφήνουμε άτομα να υποφέρουν και εμείς έχουμε ό,τι χρειαζόμαστε».

Μαθητής/τρια 6: Κυκλώνει το ίδιο πρόσωπο με την 5η ομάδα, ωστόσο γράφει κάτι εντελώς διαφορετικό: «Αυτός ο άνδρας έχει βγει μια βόλτα για να ξεχαστεί από προβλήματα της ζωής. Περπατάει αλλά δεν βλέπει μπροστά του, έχει κάτι στο μυαλό του που τον προβληματίζει».

Ίδια φωτογραφία, ίδιο στιγμιότυπο, ίδιο πρόσωπο, ωστόσο οι σκέψεις της 5ης ομάδας και του/της μαθητή/τριας 6 είναι πολύ διαφορετικές. Στην πρώτη περίπτωση ο λόγος είναι γεμάτος ενσυναίσθηση, ακόμη και αυτοκριτική γιατί αυτοί/ές έχουν ό,τι χρειάζονται και δεν φρόντισαν έναν ευάλωτο συνάνθρωπο. Στη σκέψη τους διακρίνεται η θέλησή τους για ένταξη στην κοινωνία και η αλληλεγγύη της κοινωνικής ομάδας σε ανθρώπους που αδυνατούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για έναν άνθρωπο που έχει πιεστεί από τα δικά του προβλήματα και δεν μπορεί να δει το κοινωνικό σύνολο σαν μια δυνατότητα στήριξης του ιδίου ή άλλων πιεσμένων συνανθρώπων.

Οι απόψεις που εκφράστηκαν από ομάδες ή από μεμονωμένα παιδιά διαβάστηκαν κατά τη δεύτερη ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ολομέλεια του τμήματος, ανώνυμα. Ακολούθησε συζήτηση με βάση αυτές τις απόψεις, κατά την οποία κάποιοι/ες εξέφρασαν τη συμφωνία τους με όσα σκέφτηκαν και έγραψαν οι συμμαθητές/τριές τους και άλλοι τη διαφωνία τους. Βέβαια, είχε αναφερθεί από την εκπαιδευτικό στην αρχή ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, ήταν έκφραση απόψεων. Αυτό οδήγησε σε αυθόρμητες απαντήσεις, χωρίς το φόβο του λάθους και κυρίως χωρίς την ανησυχία χαμηλού βαθμού. Στη συνέχεια, σε ολομέλεια έγινε η προσπάθεια εύρεσης λύσεων. Έγινε με τη μορφή ιδεοθύελλας, όπου κάθε μαθητής/τρια μεμονωμένα έκανε την πρότασή του, η οποία καταγράφονταν στον πίνακα. Έτσι, ακούστηκαν προτάσεις όπως: να δημιουργηθούν συλλογικότητες που θα στεγάζουν ή και θα παρέχουν τροφή σε άπορους, να δίνει κάθε οικογένεια κάποια ευρώ κάθε μήνα σε ευάλωτους της περιοχής της. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά ζουν στην επαρχία, σε μικρότερα ή μεγαλύτερα χωριά και θεωρούν δεδομένο ότι είναι γνωστοί οι άνθρωποι που βρίσκονται σε ένδεια. Στην πρόταση για την αναγκαιότητα φιλανθρωπίας έγινε μεγάλη συζήτηση εάν, δηλαδή, αυτή ταυτίζεται με την αλληλεγγύη ή είναι κάτι διαφορετικό. Δεν υπήρξε συμφωνία σε

αυτό, ωστόσο όλοι και όλες τόνισαν την ανάγκη η βοήθεια να παρέχεται χωρίς προσβολή της αξιοπρέπειας του/της συνανθρώπου. Στο σημείο αυτό έγινε παρέμβαση της εκπαιδευτικού με το ερώτημα «Μήπως θα ήταν πιο αποδοτικό να φρόντιζε το κράτος να έχουν μια αξιοπρεπή εργασία όλοι οι άνθρωποι, ώστε να μη φτάνουν κάποιοι/ες σε κατάσταση ανέχειας;» Οι έφηβοι είχαν διαφορετικές απαντήσεις και στο ερώτημα αυτό. Μερικοί/ές είπαν πως «αυτό δεν γίνεται, δεν υπάρχουν τόσες δουλειές», λίγοι/ες είπαν ότι «και να βρουν δουλειά, μάλλον διαχειρίζονται λάθος τους οικονομικούς πόρους τους και μένουν άστεγοι», κάποιοι/ες είχαν την άποψη ότι αυτό θα ήταν το καλύτερο εάν μπορούσε να γίνει, ενώ ελάχιστοι/ες δεν εξέφρασαν την άποψή τους. Παρά τις διαφορετικές οπτικές που παρουσιάστηκαν, η πλειονότητα των μαθητών/τριών δούλεψε ομαδοσυνεργατικά, συμμετείχε με ενθουσιασμό και προβληματίστηκε σχετικά με την αλληλεγγύη στον/στην συνάνθρωπο, είτε είναι γηγενής είτε μετανάστης/πρόσφυγας. Επίσης, είναι σημαντικό ότι σχεδόν όλα τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για να προτείνουν λύσεις, σύμφωνα με τα δικά τους βιώματα.

Για την τρίτη ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι ρόλων, «Ποιος είμαι και πού πάω…», εμπνευσμένο από το compasito (μικρή πυξίδα compasito) και διαμορφωμένο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας/τάξης. Γράφτηκαν από την εκπαιδευτικό κάρτες με διάφορους ρόλους, με στόχο να φαίνεται η κοινωνική διαστρωμάτωση, ανεξαρτήτως φύλου, ικανοτήτων ή χώρας καταγωγής. Σε κάθε κάρτα γράφτηκε η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενός ανθρώπου, η οποία στην πορεία του παιχνιδιού θα καθόριζε τη «ζωή του ηθοποιού». Ενδεικτικά οι ρόλοι που γράφτηκαν για να μοιραστούν:

Το παιδί ενός διευθυντή επιχείρησης, το παιδί μιας μονογονεϊκής οικογένειας με τον γονέα να έχει μια καλοπληρωμένη εργασία, το παιδί μιας οικογένειας όπου δούλευε μόνο ο ένας γονέας και έπαιρνε τον βασικό μισθό, το παιδί του πρέσβη μιας γειτονικής χώρας, το παιδί μεταναστών που ήρθαν πριν χρόνια και εργάζονται και οι δύο γονείς, το παιδί που οι γονείς του έχουν μια μικρή οικογενειακή επιχείρηση, το παιδί ασυνόδευτος πρόσφυγας που διαμένει σε δομή φιλοξενίας, το παιδί δύο υπαλλήλων με σταθερή και καλοπληρωμένη δουλειά, το παιδί προσφύγων που έφτασαν πριν έξι μήνες στην Ελλάδα, το παιδί του διευθυντή της τράπεζας, το παιδί ενός μισθωτού κ.ά.

Στη συνέχεια μοιράστηκαν οι ρόλοι, με προσοχή να μη γίνει ταύτιση κάποιου με την πραγματική του κατάσταση και τονίσθηκε ότι θα γίνουν για μια ώρα ηθοποιοί και θα υποδυθούν ένα ρόλο. Καθένας/καθεμιά διάλεξε ένα όνομα για τον ρόλο του και παρουσιάστηκε με αυτό στην τάξη, χωρίς να αναφέρει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ρόλου του. Όλοι/ες διάβασαν τον ρόλο τους για να μπορούν στη συνέχεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου. Συνήθως οι έφηβοι δείχνουν ενδιαφέρον για κάθε διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία που δεν ακολουθεί τη ρουτίνα της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και κυρίως όταν αυτή έχει στοιχεία παιχνιδιού ή θεατρικού δρώμενου. Η εκπαιδευτικός με ενθουσιασμό ανακοίνωσε ότι η μικρή παράσταση αρχίζει καλώντας τους ηθοποιούς να πάρουν τη θέση τους σε μια νοητή ευθεία γραμμή μπροστά από τον πίνακα. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν όλοι και όλες ότι πρόκειται για παιχνίδι ρόλων και να ακουστούν πολλές φορές τα ονόματα των ρόλων. Αυτό βοηθάει να υπερνικηθούν οι δισταγμοί των ντροπαλών παιδιών, κάνει το παιχνίδι πιο ενδιαφέρον και δεν δημιουργούνται παρεξηγήσεις. Η διδάσκουσα σε ρόλο παρουσιαστή παιχνιδιού έκανε τις ερωτήσεις από τις κάρτες που έχει ετοιμάσει εκ των προτέρων. Ενδεικτικά: Όποιος/α πηγαίνει στο σχολείο να κάνει ένα βήμα μπροστά (αυτό το κάνουν όλοι/ες). Όποιος/α πηγαίνει στο σχολείο μα το αυτοκίνητο της οικογένειας να κάνει ένα βήμα μπροστά (κάποιοι/ες κάνουν το βήμα και άλλοι/ες όχι, γιατί πηγαίνουν με τα μέσα μαζική μεταφοράς). Όποιος/α πηγαίνει για διακοπές Χριστουγέννων σε σαλέ στο εξωτερικό να κάνει ένα βήμα μπροστά (ελάχιστοι/ες το κάνουν). Όποιος/α μπορεί αγοράζει τα ρούχα της μάρκας που επιθυμεί να κάνει ένα βήμα μπροστά (αρκετοί/ές θα το κάνουν). Όποιος/α κάνει το αγαπημένο άθλημα σε ομάδα να κάνει ένα βήμα μπροστά (οι περισσότεροι το κάνουν), κ.ά.

Με τις κατάλληλες ερωτήσεις κάποιοι/ες προχώρησαν πολύ μπροστά, κάποιοι/ες έφθασαν μέχρι τη μέση της διαδρομής και κάποιοι έμειναν πολύ κοντά στο σημείο εκκίνησης. Όταν τελείωσαν οι κάρτες έμειναν όλοι/ες ακίνητοι/ες στη θέση που είχαν βρεθεί. Τότε η εκπαιδευτικός (Ε) ρώτησε τον μαθητή που έκανε όλα τα βήματα:

Ε: Πώς ένιωσες που ήσουν σε θέση να κάνεις όλα όσα υπήρχαν στις κάρτες;

Μαθητής (Μ) 1: Θαυμάσια!

Ε Πώς ένιωσες που οι άλλοι/ες έμειναν πίσω σου; Γύρισες να τους δεις καθώς προχωρούσες;

Μ1:Δε σκέφτηκα να γυρίσω να τους δω, γιατί ήμουν ενθουσιασμένος που κατάφερνα τόσα πολλά!

Η εκπαιδευτικός ρώτησε τη μαθήτρια (Μ2) που έμεινε στο σημείο εκκίνησης:

Ε: Πώς ένιωσες που δεν μπορούσες να προχωρήσεις όπως οι άλλοι/ες;

Μ2: Χάλια! Στενοχωρήθηκα και ζήλεψα!

Η εκπαιδευτικός ρώτησε ένα μαθητή στη μέση της διαδρομής (Μ3):

Ε: Κοίταζες αυτούς/ές που είχες μπροστά σου ή όσους/ες έμεναν πίσω;

Μ3: Πιο πολύ γυρνούσα να δω αυτούς/ές που έμεναν πίσω. Εγώ προχωρούσα ικανοποιητικά, ενώ οι άλλοι/ες δεν μπορούσαν να κινηθούν …

Με το παιχνίδι αυτό δημιουργήθηκε μια κοινωνική διαστρωμάτωση, ανάλογη με την πραγματικότητα. Είναι σημαντικό ότι στη συζήτηση που ακολούθησε οι περισσότεροι/ες συνειδητοποίησαν ότι προχώρησαν ή όχι, ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που έκαναν οι ίδιοι ή τις δυνατότητές τους. Ήταν αποκλειστικά αποτέλεσμα της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειάς τους. Δεν έπαιξε ρόλο το φύλο, αλλά ούτε και η καταγωγή, καθώς το παιδί του πρέσβη ήταν μετανάστης/τρια, ωστόσο δεν είχε τα προβλήματα των άλλων μεταναστών/τριών ή προσφύγων, αντίθετα είχε πολλά προνόμια.

Η εκπαιδευτικός με θεατρικές κινήσεις ζήτησε να κλείσει η αυλαία και να χειροκροτήσουν τους ηθοποιούς. Αυτό είναι σημαντικό για να «βγουν από τον ρόλο και να ξαναγίνουν ο εαυτός τους».

Στην ολομέλεια που ακολούθησε συζητήθηκε εάν τα παιδιά έβρισκαν δίκαιη αυτή την κατάσταση που αποτυπώθηκε. Όλα συμφωνούσαν ότι ήταν άδικη, ωστόσο αρκετά θεωρούσαν πως είναι μια κατάσταση μη αναστρέψιμη. Χαρακτηριστικά είπαν πώς «αδικίες υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν». Αυτή είναι ίσως μια ρεαλιστική απάντηση ενός μεσήλικα, ωστόσο δεν συνάδει με τον νεανικό ρομαντισμό και τη νεανική ορμή για κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, αποτυπώθηκαν και συμπεριφορές που υπάρχουν στην κοινωνία. Δηλαδή, εκδηλώθηκαν αδιαφορία, αλαζονική συμπεριφορά, αλλά και αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση για τον πλησίον.

Στην αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου σημειώθηκαν τα εξής:

Ήταν μια εκπαιδευτική διαδικασία που κινητοποίησε τους/τις εφήβους να σκεφτούν, να εκφράσουν άποψη, να ανταλλάξουν επιχειρήματα και να συνεργαστούν. Συζητήθηκαν στερεότυπα, άλλα αποδομήθηκαν και άλλα όχι. Είναι βέβαιο όμως ότι τα παιδιά έμαθαν να ακούν τον «άλλο», η πλειονότητά τους προσπάθησε να μπει στη θέση του ευάλωτου, ενώ βελτιώθηκαν οι σχέσεις με την εκπαιδευτικό. Μπορεί να πει κανείς ότι το σενάριο ήταν ένα μικρό βήμα για την εκπλήρωση της διαχρονικής «υπόσχεσης της Παιδαγωγικής» ((Τσιάκαλος, 2005: 18-23) στα παιδιά, καθώς ήταν μια προετοιμασία για να έχουν μια καλύτερη ζωή μέσω της εκπαίδευσης.

Στον αναστοχασμό, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, σημειώθηκε ότι:

Ήταν μια εμπειρία χαρούμενη και απελευθερωτική για μικρούς και την εκπαιδευτικό. Εξάλλου, όπως έγραψε ο Freire (2006) «… η δουλειά μας δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθηματικών, της γεωγραφίας, του συντακτικού, της ιστορίας. Η δουλειά μας είναι να διδάξουμε αυτά τα πράγματα με σοβαρότητα και επιδεξιότητα, αλλά και να συμμετέχουμε, να αφιερωθούμε στον αγώνα για να νικηθεί η κοινωνική αδικία». Έτσι, μπορεί να γίνει το σχολείο μια περιπέτεια «που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή». Ωστόσο είναι σημαντικό να ακολουθήσουν και άλλα ανάλογα διδακτικά σενάρια για να γίνουν αυτά τα παιδιά επιστημονικά, αλλά και πολιτικά εγγράμματα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές διεργασίες που θα συντελούνται για να επιλύονται σύγχρονα προβλήματα της ανθρωπότητας (Hodson, 2003).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσελφές, Β. (2008). Τι εμποδίζει τη συνεύρεση της έρευνας στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών με την πράξη της διδασκαλίας-μάθησης. . Στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά. Αθήνα: Ατραπός, 275-299.

Τσιάκαλος, Γ. (2005). Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φρέιρε, Π. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου, μτφρ. Κρητικός, Γ., Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (2006). «Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», (επιμ.-θεώρηση-πρόλογος Τάσος Λιάμπας)/μτφρ. Μ. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Hodson, D. (2003). Time for Action: Science Education for an Alternative Future, International Journal of Science Education 25(6), 645-670.

Διαδίκτυο

ΙΕΠ-Νέα Προγράμματα Σπουδών - Αρχική σελίδα - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ανάκτηση 2-3-2025.

ΙΕΠ-Προτάσεις Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ανάκτηση 2-3-2025.

Μικρή πυξίδα compasito -Compasito-Μικρή-Πυξίδα.pdf, ανάκτηση 3-3-2025.

Σμυρναίου, 2014- ΕΚΠΑ. Ανάκτηση στις 3-3-2025, από:

https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP2/Yliko%20Ekpaideusi%20II_Smyrnaiou/Smyrnaiou_Ekpaideusi%20II_upload_FINAL/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/5%CE%B7%20%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91/5_PDF%27s/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%84%CE%B1%20%CF%83%CE%B5%CE%BD%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BF%CE%B9%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82.pdf

ΟΤΑΝ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΥΠΕΡΝΙΚΑ ΤΗΝ ΚΑΘΗΛΩΣΗ ΣΤΟ ΠΑΛΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΙΟΥΛΑ ΤΟΥ ΤΑΜΠΑΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα
Εκπαιδευτικός, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Αρχαιολόγος, Ξεναγός, PhD
Ρίζου Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Επιμορφώτρια ΤΠΕ, MSc

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή, αξιοποιώντας στη διδακτική πράξη το διήγημα: «Ο Σιούλας ο ταμπάκος», εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο διάφορες εξωτερικές μεταβλητές, αλλά και κάποια ατομικά χαρακτηριστικά μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά και για τα άτομα, αλλά και για τις κοινότητες δημιουργίας και προτείνει τρόπους δημιουργικής αντίδρασης σε αντίστοιχες περιστάσεις. Συγκεκριμένα, στην εισήγηση ανιχνεύεται πώς μεγάλες αλλαγές στα επαγγελματικά δεδομένα, αλλά και χαρακτηριστικά όπως: η δυσπροσαρμοστικότητα, ο συντηρητισμός, ο φόβος, οδηγούν μια επαγγελματική κοινότητα στην οικονομική δυσπραγία, αφού αντιμάχονται τη δημιουργικότητα και την ανανέωση. Στην εισαγωγή της εργασίας προσεγγίζεται η έννοια της κοινότητας, της δημιουργίας και της δημιουργικότητας, στη συνέχεια παρουσιάζεται σε γενικές γραμμές το διήγημα, ενώ στο τελευταίο μέρος δίνονται διδακτικές ιδέες που, αξιοποιώντας και ψηφιακά εργαλεία/μέσα, στοχεύουν να ωθήσουν τους μαθητές στην κατανόηση των παραμέτρων που κατ' αρχάς αποτρέπουν την επαγγελματική καταστροφή μιας κοινότητας, στη συνέχεια συμβάλλουν στην προσαρμογή, στην τόνωση και τέλος, στη δημιουργική εξέλιξη της πορείας της.

Λέξεις κλειδιά: Κοινότητα, δημιουργία, δημιουργικότητα, αλληλεγγύη, προσαρμοστικότητα

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση πρόκειται να επικεντρωθεί στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο μπορούν οι επαγγελματικές κοινότητες δημιουργίας να αντιδράσουν δημιουργικά, όταν οι διάφορες εξωτερικές μεταβλητές, αλλά και κάποια συντεχνιακά ή ατομικά χαρακτηριστικά των μελών τους τις περιορίζουν, λειτουργούν εις βάρος τους και τελικά τις πλήττουν. Στην εισαγωγή της εργασίας, μετά την σύντομη προσέγγιση των όρων: κοινότητα, δημιουργία, δημιουργικότητα και Κοινότητα δημιουργίας ανιχνεύονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μια τυχαία κοινότητα μπορεί να γίνει δημιουργική καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πάσχει.

Λεξικογραφικά ο όρος Κοινότητα είναι μία ομάδα ζώντων οργανισμών, ανθρώπων, φυτών ή ζώων που ζουν σε ένα κοινό περιβάλλον και χαρακτηρίζονται από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων που την αποτελούν. Αν τα μέλη της είναι άνθρωποι, τότε υπάρχουν πολλές παράμετροι που μπορούν να σχηματίσουν κανόνες και ιδιαίτερες καταστάσεις μέσα σε αυτή, όπως αξίες, προτιμήσεις, ήθη, έθιμα, ανάγκες και πιστεύω που συνεχώς διαπλάθονται και μεταβάλλονται στον άξονα του τόπου, αλλά και του χρόνου. Κοινότητα επομένως σημαίνει μια ένωση προσώπων που έχουν κοινή «καταγωγή», κοινά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις (Μπαμπινιώτης, 1998), αλλά και την ιδιότητα, το γνώρισμα του κοινού, δηλαδή αυτού που ανήκει σε πολλούς, αυτού που αφορά ή χαρακτηρίζει πολλούς (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006δ).

Από την άλλη πλευρά, ως δημιουργία ορίζεται η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του δημιουργείν, η ενέργεια, η δράση που παράγει κάτι το οποίο δεν υπήρχε προηγουμένως, η παραγωγή, η διαμόρφωση νέας κατάστασης, νέων συνθηκών καθώς και το ιδίως πρωτότυπο ή εμπνευσμένο δημιούργημα (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006α), αφού το ρήμα δημιουργώ σημαίνει παράγω, κατασκευάζω, επινοώ κάτι, κάνω να υπάρξει κάτι που πριν δεν υπήρχε: δηλ. με ενέργειες, πράξεις, δραστηριότητες παράγω, προκαλώ, διαμορφώνω (ή γίνομαι αιτία για) ένα αποτέλεσμα, ένα (νέο) γεγονός, μια (νέα) κατάσταση, προοδεύω, πετυχαίνω ιδίως ως επαγγελματίας και ειδικά για πνευματικό, καλλιτεχνικό

δημιούργημα παράγω κάτι πρωτότυπο, εμπνευσμένο, κάτι που προκύπτει ως αποτέλεσμα ενεργειών, δραστηριοτήτων, διαδικασιών ή άλλων γεγονότων που προηγήθηκαν (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006γ).

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, που αποτελεί και τον στόχο κάθε υγιούς κοινότητας που αποβλέπει στο να δημιουργήσει, αν και είναι πολύ δύσκολο να οριστεί, γιατί υπάρχει ένα εύρος από δυνατές απαντήσεις και ένα πλήθος από ορισμούς, ο όρος σχετίζεται κυρίως με την ιδιότητα του δημιουργικού (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006β), της δημιουργίας δηλαδή κάποιου νέου, πρωτότυπου ή εμπνευσμένου δημιουργήματος κάτω από τις συνήθεις αλλά και κάτω από νέες καταστάσεις και συνθήκες. Οι περισσότεροι ορισμοί της δημιουργικότητας έχουν ως κοινό τόπο κάποια χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το ότι η δημιουργικότητα είναι μια δεξιότητα "κλειδί" για τα άτομα που προϋποθέτει μια σκόπιμη δραστηριότητα, εντοπίζεται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον/πλαίσιο και καταλήγει στη δημιουργία προϊόντων καινοτόμων και κατάλληλων σε κάποιο βαθμό, τουλάχιστον για τα δημιουργικά άτομα. Είναι επομένως ενέργεια (πνευματική ή σωματική), η οποία συμβαίνει σε έναν συγκεκριμένο χωροχρονικό και κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και οδηγεί σε απτά ή και μη απτά αποτελέσματα, πρωτότυπα, χρήσιμα, με αξία σύμφωνα με την ηθική και επιθυμητά, τουλάχιστον για τους δημιουργούς τους (Κομνηνού, 2012).

Με βάση τα παραπάνω μια Κοινότητα Δημιουργίας στις μέρες μας μπορεί να περιλαμβάνει πολλαπλούς συνδυασμούς ομάδων ενεργών πολιτών, ερευνητών, ακαδημαϊκών, εμπειρογνωμόνων, φορέων της κυβέρνησης, ιδρυμάτων και θεσμών και προσεγγιζόμενη από μια ειδικότερη σκοπιά αντιμετωπίζεται ως έννοια που αναδεικνύει τη συνεργατική και διατομεακή συλλογικότητα, που συγκεντρώνει διάφορους παράγοντες από την κοινωνία πολιτών -την κυβέρνηση, την εκπαίδευση, τους οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα- σε επιμέρους projects τα οποία διαμορφώνουν νέες συνεργατικές κουλτούρες, οδηγούν την ευρύτερη κοινωνία σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές επιπτώσεις και εργάζονται για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγών, διαδίδοντας μοντέλα συνεργασίας και σε περαιτέρω ερευνητικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα (ΙΑΚΕ, 2024).

Όμως, προσεγγιζόμενη από μία ευρύτερη οπτική, μία Κοινότητα Δημιουργίας αναδεικνύει μια ομάδα ανθρώπων που συγκεντρώνονται και συγκλίνουν γύρω από μια κοινή πρόκληση ή θεματική -με σκοπό να δημιουργήσουν, να δράσουν και να μοιραστούν ιδέες, προγράμματα και πρακτικές- και σχεδιάζουν, προτείνουν και συχνά, επιχειρούν να εφαρμόσουν νέες ιδέες (π.χ την αξιοποίηση της διδασκαλίας της τέχνης και των μορφών συμπερίληψης και συμμετοχής στην πολιτειακή παιδεία, την κοινωνική και ανθρωπιστική αξιοποίηση τεχνολογικών οριζόντων κ.λπ.) για την επίλυση επαγγελματικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση αντίστοιχων προκλήσεων (ΙΑΚΕ, 2024).

Τίθενται όμως, στο σημείο αυτό τα εξής ερωτήματα:

Ερώτημα 1ον: Τι είναι αυτό που ωθεί μια κοινότητα να γίνει δημιουργική; Τι την ενισχύει; Η φαντασία, η εφευρετικότητα, η ικανότητα παραγωγής καινοτόμων και ουσιαστικών λύσεων, ιδεών ή προϊόντων και πώς επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο; είναι έμφυτο, είναι ταλέντο, είναι χάρισμα με το οποίο γεννιόμαστε ή είναι ένας συνδυασμός των βιολογικών μας χαρακτηριστικών, των εμπειριών και της ανατροφής, της εκπαίδευσης από υποστηρικτικά οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη σκέψη, την ανταλλαγή ιδεών, την ελευθερία κινήσεων και την ανάληψη κινδύνων;

Ερώτημα 2ον: Αν υποτεθεί ότι μια κοινότητα επιτυγχάνει να γίνει δημιουργική, είναι βέβαιη η διάρκεια της επιτυχίας της ή κινδυνεύει να καταπνιγεί από περιβάλλοντα που αποθαρρύνουν την περιέργεια, τον πειραματισμό και θεωρούν το κάθε λάθος ως αποτυχία; Είναι εξασφαλισμένη η μακροημέρευσή της; ή μπορεί να την ανατρέψουν πολλές και ποικίλες συνθήκες όπως π.χ. η φτώχεια, οι κατά περίπτωση αλλαγές σε περιβαλλοντικές κοινωνικές, επαγγελματικές, πολιτιστικές δομές ή ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα όποια παρελκόμενα του;

Ερώτημα 3ον και τελευταίο: Σε μια τέτοια επικίνδυνη ανατρεπτική κατάσταση που μπορεί να ανασχέσει τη δημιουργικότητα και την επιτυχία, ποια όπλα πρέπει να έχει μια δημιουργική κοινότητα στη φαρέτρα της για να μπορέσει να αποφύγει τους κλυδωνισμούς και να ανακάμψει; Πρέπει να αυξήσει τη συλλογική γνώση -περνώντας από το ατομικό στο συλλογικό και από το συναίσθημα στο καθήκον- να αυξήσει τη συνεργασία με τις εθνικές κυβερνήσεις, με τη διεθνή κοινότητα ή την

κοινωνία των πολιτών; πρέπει να δημιουργήσει πολίτες που είναι ενημερωμένοι, γνώστες, συνειδητοποιημένοι και έτοιμοι να υιοθετήσουν τα κατάλληλα μέτρα; Πρέπει να ακολουθήσει εκπαίδευση σε τοπικά μαθησιακά περιβάλλοντα ή και κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής συμμετοχής, να προωθήσει τη δημιουργία Κοινοτήτων Συνεργατικής Μάθησης, ώστε να βελτιωθούν τα προσόντα και να αποκτήσουν τις ανάλογες βασικές δεξιότητες τα μέλη της; Να διαφυλάξει, αλλά και να προωθήσει την πολιτιστική κληρονομιά; να αποδεχθεί λειτουργώντας πολυδεκτικά και με διάθεση συμπερίληψης το διαφορετικό; Να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς και πολιτιστικούς μετασχηματισμούς καθώς και στη διαμόρφωσή τους; Χαρακτηριστική είναι για παράδειγμα, η περίπτωση του "Responsible Smart Citizenship against Poverty & Social Exclusion project" που από το 2022 υλοποιείται στο πλαίσιο του Erasmus+ και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή από τέσσερις (4) Ευρωπαϊκές χώρες (Ισπανία, Ιταλία, Κύπρο και Ελλάδα) που αποτελούν και τις χώρες προέλευσης διαφορετικών εταίρων: Documenta (συντονιστής του σχεδίου), Consorzio ABN, Center for Social Innovation - CSI και του ΚΕΘΕΑ με στόχο να συμβάλει στη μείωση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ε.Ε. μέσω του σχεδιασμού και της συστηματοποίησης μιας καινοτόμου και αποτελεσματικής Ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή κατά της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Responsible Smart Citizenship against Poverty & Social Exclusion, 2022).

2. Κυρίως μέρος

Ας δούμε τώρα πώς και σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν να απαντηθούν κάποια από τα ερωτήματα αυτά μέσα από τη λογοτεχνία και συγκεκριμένα από το διήγημα «Ο Σιούλας ο ταμπάκος» του Δημήτρη Χατζή (Χατζής, 2009).

Πώς η τελική «έξοδος» του Σιούλα και της συντεχνίας του από την τραγική κατάσταση, θα μπορούσε να εμπνεύσει τους μαθητές και τις μαθήτριές μας;

2.1. Το διήγημα

Το διήγημα «Ο Σιούλας ο Ταμπάκος» του Δημήτρη Χατζή, ένα από τα ωραιότερα διηγήματα της νεοελληνικής γραμματείας της μεταπολεμικής περιόδου, ανήκει στη συλλογή «Το τέλος της μικρής μας πόλης» που εκδόθηκε το 1963. Ο συγγραφέας με γλαφυρό τρόπο φωτίζει τις κοινωνικές ανακατατάξεις που προέκυψαν από την εισβολή της μηχανής στην παραγωγική διαδικασία και τον σταδιακό μαρασμό της άλλοτε ακμαίας συντεχνίας των βυρσοδεψών (ταμπάκων) των Ιωαννίνων.

Στο διήγημα ο συγγραφέας εξετάζει κοινωνιολογικά και ηθογραφεί με ρεαλισμό τους κατοίκους της παραδοσιακής προβιομηχανικής πόλης. Μέσα από την αποτύπωση των σχέσεων συμβίωσης και κοινοτισμού, προβάλλονται οι αξίες αλλά και οι εσωτερικές συγκρούσεις των ανθρώπων του μόχθου και της εργασίας. Ο Χατζής όμως, «ενώ βλέπει την ανθρώπινη περιπέτεια με τρόπο σχολαστικό, σχεδόν επιστημονικό και τη συναρτά με τις οικονομικές σχέσεις (τις σχέσεις παραγωγής) που τον προσδιορίζουν, εν τούτοις κατορθώνει να μεταδώσει στη γραφή του μια θέρμη, την κάνει να σφύζει στο ρυθμό της καρδιάς του» (Μηλιώνης, 1983).

Οι ταμπάκοι διαβιούν δίπλα στο κάστρο προσηλωμένοι φανατικά στην παράδοση της συντεχνίας τους, αντιμετωπίζουν με υπεροψία τις άλλες επαγγελματικές κάστες και σταδιακά, χάνουν κάθε δυνατότητα επαφής όχι μόνο με τον συνάνθρωπό τους, αλλά και με την πραγματικότητα. Επαναπαύονται στη συνήθεια, στο δοκιμασμένο τρόπο εργασίας τους και δεν αντιλαμβάνονται έγκαιρα τις επαγγελματικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται και οι οποίες σταδιακά τους περιθωριοποιούν. Μέχρι την τελευταία στιγμή προσπαθούν να σταθούν με αξιοπρέπεια στον περίκλειστο κόσμο τους, αλλά στο τέλος συμβιβάζονται με τη νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Οι εποχές αλλάζουν, και οι αυτάρκεις μέχρι τότε βυρσοδέψες θα αναγκαστούν να προσαρμοστούν - όπως δείχνει η προσωπική ιστορία του Σιούλα - γιατί δεν έχουν άλλη επιλογή. Η παραδοσιακή τεχνική τους παύει να ανταποκρίνεται στους νέους ρυθμούς της αγοράς. Η εισαγωγή των μηχανών θα μεταβάλει ραγδαία το οικονομικό τοπίο και θα διαλύσει το «σινάφι» τους. *«…αλέθεται ο άνθρωπος με τούτο και κείνο και το 'να και τ' άλλο, με το σήμερα και με τ' αύριο, δεν προφταίνει μια στιγμή να σταθεί και να ιδεί τι γίνεται ολόγυρά του»*

Ο Σιούλας, ο κεντρικός ήρωας, ο εκπρόσωπος της συντεχνίας των ταμπάκων, είναι δημιούργημα των κοινωνικών συνθηκών. «Ο πεζογράφος χρησιμοποιεί μια ατομική περίπτωση, για να διαγράψει καθαρότερα τα χαρακτηριστικά της ομάδας που μελετά. Ολόκληρο, άλλωστε, το διήγημα χτίζεται με τη διαπλοκή του γενικού και του ειδικού, των κοινών συνθηκών ζωής των ταμπάκων και των ιδιωτικών προβλημάτων του Σιούλα. Η ατομική περίπτωση χρησιμεύει για να φωτίσει καλύτερα το γενικό πρόβλημα» (Παγανός, 1983).

Ενώ όμως η ανθρώπινη μοίρα προβάλλει αναπότρεπτη, ο Σιούλας αλλάζει, προσαρμόζεται, επιβιώνει. Η σύγκρουση με την αμείλικτη πραγματικότητα κάνει τις παλιές του βεβαιότητες να γκρεμιστούν εκ βάθρων. Οι εξωτερικές δυσμενείς συνθήκες (φτώχεια) δεν αφανίζουν την δημιουργικότητα και την ανθρωπιά του. Ο ήρωας μέσα από εσωτερικές διεργασίες θα αποκτήσει μια νέα συναίσθηση του εαυτού του. Θα δει, για πρώτη φορά, στο σιωπηλά υποταγμένο πρόσωπο της γυναίκας του, τον άνθρωπο και στο πρόσωπο του γύφτου, αλλά και του βαρελά, τον αδελφό.

Η εμπειρία του Σιούλα με τον γύφτο λειτουργεί ως αφετηρία εσωτερικής ανασκόπησης και ως διαδικασία αυτογνωσίας. Ωριμάζει, δηλαδή, ως άνθρωπος, νιώθει πρωτόγνωρα συναισθήματα, αντιλαμβάνεται την καλοσύνη που υπάρχει γύρω του. Συνειδητοποιεί ότι ο πόνος και τα προβλήματα ενώνουν τους ανθρώπους και ότι η αλληλεγγύη μεταξύ των εργαζομένων είναι πολύ σημαντική. Η περιθωριακή μορφή του γύφτου λειτουργεί ως καταλύτης, τόσο για την εξέλιξη της δράσης, όσο και για την εξέλιξη του ταμπάκου. Σύμφωνα με τον Σαχίνη «Θαυμάσια επίσης, γεμάτη συγκρατημένη συγκίνηση και ανθρωπιά είναι η σκηνή όπου ο Σιούλας πάει σ` ένα φτωχό γύφτο για να πουλήσει το κυνηγετικό του ντουφέκι κι ο γύφτος δεν το παίρνει, αλλά του δανείζει ένα κατοστάρικο» (Σαχίνης, 1965). *«Καλός άνθρωπος είναι κι αυτός, το ΄λεγε και το ξανάλεγε μέσα του, να το νιώσει, να το χορτάσει. Καλός άνθρωπος μα πού στο διάολο κρύβονταν όλοι τους;».* Ο Σιούλας ανακαλύπτει τον Άλλον, μια νέα πραγματικότητα, και αναγεννιέται ως άνθρωπος.

Βασικός άξονας του διηγήματος είναι η ρευστότητα, η αλλαγή, που οδηγεί αναπότρεπτα σ' ένα τέλος: το τέλος μιας επαγγελματικής συντεχνίας. Ωστόσο, δεν πρόκειται για οριστικό τέλος, αλλά κυρίως για «μετάλλαξη» που οδηγεί σε μια νέα μορφή και αρχή. *«…Έτσι πήγε κάποτε ο πρώτος ταμπάκος, στάθηκε στο παζάρι και πούλησε το κυνήγι του – ύστερα πήγανε κι άλλοι».* Τελικά, η ανάγκη της υλικής επιβίωσης κυριάρχησε απόλυτα γκρεμίζοντας το οχυρό της συντεχνιακής υπεροψίας. Το διήγημα κλείνει με έναν τρόπο λυρικό και πρωτότυπο, με τον ισχυρό συμβολισμό των τειχών της Ιεριχούς, που αισθητοποιεί με τρόπο δραματικό το λυκόφως του παλαιού κόσμου και την ανάδυση ενός νέου…

Από διδακτική άποψη προσεγγίσαμε το κείμενο ως πεδίο επικοινωνίας και πολιτισμικών εγγραφών. Σύμφωνα με την πολιτισμική θεωρία, τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται πεδία παραγωγής νοήματος, με τα οποία συγκροτείται η ανθρώπινη εμπειρία και οι πολιτισμικές ταυτότητες των υποκειμένων. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες το πώς απευθύνεται και επιδρά ένα κείμενο σε αυτούς, αλλά και το πώς ανταποκρίνονται οι ίδιοι σε αυτό, επιστρατεύοντας τα στοιχεία της κοινωνικής τους εμπειρίας.

Το ερμηνευτικό πλαίσιο που αξιοποιήθηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση είναι αυτό της ηθικής διάστασης. Τα λογοτεχνικά κείμενα απευθύνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες και τους προκαλούν όχι μόνο νοητικά, αλλά και συναισθηματικά. Οι αναγνώστες κατανοούν σε βάθος τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και την κειμενική τους λειτουργία στην οργάνωση της πλοκής, τους κρίνουν, ενίοτε συμπάσχουν ή και ταυτίζονται μαζί τους, και έρχονται τελικά αντιμέτωποι με θεμελιώδη ηθικά διλήμματα. Συγκεκριμένα, η «ηθική της ανάγνωσης», η οποία συνδέεται με την επαναφορά των συναισθημάτων στην αναγνωστική διαδικασία, αναδεικνύει τη Λογοτεχνία ως ένα προνομιακό πεδίο στοχαστικής προσέγγισης φιλοσοφικών εννοιών και ηθικών αξιών, καθώς συνδέει αρμονικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών/-τριών (Ι.Ε.Π., 2021).

Ακολουθεί μια ενδεικτική πορεία διδακτικής παρέμβασης στη Γ΄ τάξη Λυκείου, η οποία, όπως είναι φυσικό, διαφοροποιείται ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τη δυναμική της παιδαγωγικής ομάδας.

2.2. Ενδεικτικά φύλλα εργασίας

Ο δημιουργός

Αρχικά οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου περιηγούνται στους ιστοτόπους: https://archive.ert.gr/8607/ και https://www.peri-grafis.net/ergo.php?id=842 όπου παρακολουθούν οπτικοακουστικό υλικό σχετικά με την ζωή και το έργο του Δημήτρη Χατζή. Στη συνέχεια, με σημείο αναφοράς το διήγημα, η ομάδα καλείται να προσεγγίσει αφ' ενός την γλώσσα του κειμένου, αφ' ετέρου τις αξίες και τον συναισθηματικό κόσμο των μελών της κλειστής επαγγελματικής κοινότητας των ταμπάκων.

Η γλώσσα του διηγήματος

«Οι ταμπάκοι παινεύονταν πως ήταν από τους παλιότερους κατοίκους αυτής της πόλης και πως ήταν όλοι τους αρχόντοι «καστρινοί», που τους πέταξαν οι Τούρκοι απ' το κάστρο υστέρα απ' την επανάσταση του Σκυλόσοφου, στα 1612. Και στ' αλήθεια, μιλούσανε το ιδίωμα της πόλης καθαρότερα απ' όλους τους άλλους και το κρατούσαν αμόλευτο στο λεξιλόγιο και στη φωνητική του».

Οι μαθητές και οι μαθήτριες περιηγούνται στους ιστοτόπους: https://tinyurl.com/y9ytvuv9 μελετούν τις λέξεις – έννοιες: συντεχνία / συντεχνιακός και στη συνέχεια καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο πέντε ιδιωματικές λέξεις που προσδιορίζουν το επάγγελμα του Σιούλα. Επίσης, εντοπίζουν τρεις ιδιωματικές λέξεις (ντοπιολαλιά) που προσδιορίζουν τον χώρο όπου εκτυλίσσεται η δράση και συνιστούν «το ιδίωμα της πόλης το καθαρότερο», για το οποίο περηφανεύονται οι ταμπάκοι. Τέλος, διερευνούν αν στη σημερινή εποχή έχει διαφοροποιηθεί η σημασία της λέξης.

Οι χαρακτήρες του διηγήματος

Παράλληλα με τον ορθολογιστικό σχεδιασμό των μύθων και των ηρώων, το διήγημα διαπνέεται από μια λυρική διάθεση, ένα συναισθηματικό χρωματισμό, ένα βαθύτατο ανθρωπισμό. Ο ίδιος ο Δημήτρης Χατζής αναγνωρίζει αυτά τα χαρακτηριστικά του έργου του. *«Όσο κοιτάζω τώρα τον εαυτό μου τόσο περισσότερο ξέρω μέσα απ' αυτή την αντίφαση μιας ζεστής καρδιάς και ενός λογοκρατούμενου πνεύματος – πόσο εμένα μου ήταν δύσκολο το γράψιμο»* (Δ. Χατζής, «Εξομολόγηση», Περ. Η Λέξη, τ.6, Ιούλιος-Αύγουστος 1981).

Έχει γραφτεί ότι ο συγγραφέας δεν είναι ένας ψυχρός παρατηρητής της τύχης του Σιούλα και της συντεχνίας του, αλλά συμμετέχει συναισθηματικά στην περιπέτειά τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να απαντήσουν με ποιους τρόπους και μέσα εκδηλώνεται η συμμετοχή του συγγραφέα στα ανθρώπινα πάθη και στη συνέχεια, να ανιχνεύσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η συνάντηση του Σιούλα με τον γύφτο. Εναλλακτικά, έχουν τη δυνατότητα να σκιαγραφήσουν, να περιγράψουν τον χώρο και τους ήρωες του διηγήματος, αξιοποιώντας λέξεις του κειμένου, αρχειακό φωτογραφικό υλικό, ήχους (π.χ. δημοτικά ηπειρώτικα τραγούδια) με στόχο την παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου.

Οι ιδέες του διηγήματος

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού περιηγηθούν στους ιστοτόπους: https://tinyurl.com/38k3x8mh και https://tinyurl.com/3bx96wrw και αφού μελετήσουν τα αποσπάσματα που δίνονται, καλούνται να γράψουν (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική εκδοχή) ένα σύντομο δοκίμιο για τη φύση της Επικούρειας αρετής, κάνοντας σύγκριση με τα πρότυπα της εποχής μας.

Όταν λοιπόν υποστηρίζουμε ότι ο τελικός σκοπός είναι η ηδονή, δεν εννοούμε τις ηδονές των ασώτων κι αυτές που συνίστανται στην αισθησιακή απόλαυση, όπως ορισμένοι νομίζουν –από άγνοια κι επειδή διαφωνούν με εμάς παίρνουν στραβά τα λόγια μας– αλλά εννοούμε το να μην έχει κανείς σωματικό πόνο και ταραχή ψυχική. Γιατί τη γλύκα στη ζωή δεν τη φέρνουν τα απανωτά φαγοπότια και τα γλέντια […] ούτε τα ψάρια και τα άλλα εδέσματα που προσφέρονται σ' ένα πολυδάπανο τραπέζι, αλλά ο νηφάλιος στοχασμός, αυτός που διερευνά τους λόγους για τους οποίους προτιμάμε αποφεύγουμε καθετί και αποδιώχνει τις δοξασίες που με τόση ταραχή γεμίζουν την ψυχή μας. Αφετηρία για όλα αυτά και συνάμα το υπέρτατο αγαθό είναι η φρόνηση. Για τούτο κι από τη φιλοσοφία προτιμότερη είναι η

φρόνηση, από την οποία απορρέουν όλες οι αρετές: η φρόνηση που μας διδάσκει ότι δεν είναι δυνατόν να ζει κανείς χαρούμενα, αν η ζωή του δεν έχει γνώση, ομορφιά και δικαιοσύνη κι ούτε πάλι μπορεί να 'χει η ζωή του γνώση, ομορφιά και δικαιοσύνη, αν δεν έχει και χαρά. (Επίκουρος, Επιστολή πρὸς Μενοικέα, 131-132)

Θεωρούμε ότι η αυτάρκεια είναι μέγιστο αγαθό, όχι για να μένουμε ευχαριστημένοι πάντοτε με τα λίγα, αλλά για να μπορούμε, όταν δεν έχουμε πολλά, να αρκούμαστε στα λίγα. (Επίκουρος, Επιστολή πρὸς Μενοικέα, 130)

«Να είμαστε πρόθυμοι να αντιμετωπίσουμε τα δεδομένα της πραγματικότητας, ακόμη και αν αρχικά μάς ενοχλούν, αντί να αρνούμαστε ή να αντιμαχόμαστε την ύπαρξή τους συνεχώς»

«Το μέγιστον όφελος από την αυτάρκεια: η Ελευθερία». (Επικούρου Προσφώνησις, 77)

Συνομιλία με παράλληλα κείμενα

Τείχη, Κ. Π. Καβάφης

Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ
μεγάλα κ' υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.
Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.
Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη·
διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχον.
Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω.
Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.
Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω.

«Μετά οι ιερείς σάλπισαν με τις σάλπιγγες· και μόλις ο λαός άκουσε τον ήχο της σάλπιγγας, ξέσπασε σε μεγάλο αλαλαγμό και σωριάστηκε το τείχος. Τότε ο στρατός επιτέθηκε στην πόλη, όρμησαν (οι στρατιώτες) κατ` ευθείαν μέσα και την κατέλαβαν». Από τον Ιησού του Ναυή, κεφ. Στ., στ. 20.

«Πίσω του εκείνη τη μέρα οι σάλπιγγες των νέων καιρών γκρεμίζαν από θεμέλια τα τείχη της ταμπάκικης Ιεριχώς μέσα σε πανδαιμόνιο απ' ουρλιαχτά μηχανών». (Ο Σιούλας, ο ταμπάκος)

Τι προμηνύει για το μέλλον των ταμπάκων το ποίημα και τα παραπάνω αποσπάσματα; Στην εποχή μας, ποια τείχη υπάρχουν για εσάς; Θα μπορούσαν να γκρεμιστούν;

Πώς νομίζετε ότι θα μπορούσαν ν' αποφύγουν τον οικονομικό μαρασμό και να εξελιχθούν με δημιουργικό τρόπο οι σύγχρονες επαγγελματικές ομάδες που πλήττονται από την επέλαση της τεχνολογίας και της αναδυόμενης τεχνητής νοημοσύνης;

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και συχνά αντιφατική. Η λογοτεχνία είναι ποίηση (με την πρωταρχική σημασία του όρου), είναι έκφραση, είναι τέχνη. Τι ποιεί όμως, ποιο είναι το δημιούργημά της; Η λογοτεχνία – μέσω της αναπαράστασης – «κατασκευάζει» μία πλαστή πραγματικότητα με αληθοφάνεια, εφ'όσον η πρώτη ύλη της δεν είναι η πραγματικότητα, αλλά η φαντασία. Επίσης, η λογοτεχνία, ως κοινωνική τέχνη, κατέχει σημαντικό μερίδιο στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και, παρά την υποκειμενικότητά της, «αντικατοπτρίζει» την αλήθεια της ζωής, αφού κύριο αντικείμενό της είναι ο ίδιος ο άνθρωπος και οι συμπεριφορές του σε μια δεδομένη ιστορική, κοινωνική ή και προσωπική στιγμή.

Στο διήγημα «Ο Σιούλας ο ταμπάκος», ο ήρωας παρουσιάζεται δέσμιος των ραγδαίων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Όλες οι σταθερές της ζωής του κλονίζονται και οι βεβαιότητές του διαψεύδονται από τις δυσμενείς εξωτερικές συνθήκες. Η αμείλικτη πραγματικότητα τον κατατρύχει, αντί όμως να καταρρεύσει, αποφασίζει να δράσει. Η παραδοχή του λάθους, η συνάντηση με τους άλλους, η σφυρηλάτηση δεσμών εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, η προσαρμοστικότητα στις επερχόμενες αλλαγές γίνεται η ασπίδα προστασίας του ταπεινωμένου ταμπάκου. Η κοινωνική και επαγγελματική αλληλεγγύη διαφυλάσσει την κοινωνική συνοχή και απελευθερώνει δημιουργικές δυνάμεις. Ο Σιούλας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, βγαίνει στο προσκήνιο της καθημερινότητας, αλλάζει τον τρόπο βιοπορισμού του, αναζητώντας λύσεις στα προβλήματά του.

Ίσως η πορεία ζωής και η «μεταμόρφωση» του Σιούλα να μην ενδιαφέρουν τους σημερινούς αναγνώστες, εάν δεν αναγνωρίζουν κάτι από τη δική τους στάση απέναντι στη ζωή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μελετώντας πτυχές της πορείας αυτογνωσίας του ήρωα, μπορούν να διακρίνουν σύγχρονες ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές. Η έκφραση συναισθημάτων και η άρθρωση προσωπικού – βιωματικού λόγου μπορεί να θέτει ερωτήματα και, ενδεχομένως, να προτείνει τρόπους με τους οποίους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αντιμετωπίζουμε τις αλλαγές και ανακατατάξεις που συντελούνται στην εποχή μας. Η γνώση και αποδοχή των δεδομένων της πραγματικότητας για τον καθένα μας καθίσταται αναγκαία, αν θέλουμε να την υπερβούμε. Με άλλα λόγια είμαστε, ή γινόμαστε ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε στην πραγματικότητα. Αυτή η αντίδραση, η αλληλεπίδραση με τον εσώτερο εαυτό και τον κόσμο που μας περιβάλλει είναι και το βαθύτερο περιεχόμενο της ανθρώπινης ελευθερίας.

Ειδικά σήμερα, στην εποχή των κοινωνικών δικτύων και της επαυξημένης πραγματικότητας, όπου η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έχει «απομαγευτεί», μορφές όπως ο Σιούλας ο ταμπάκος, μας υπενθυμίζουν ότι το αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως εμπειρία. Η λογοτεχνία, επαναφέροντας ένα είδος συνθετικής προσέγγισης στα πράγματα, μπορεί να οδηγήσει σε σφαιρικότερη κατανόηση του κόσμου μας. Τα ανθρώπινα δίκτυα ως κυψέλες δημιουργίας συμβιωτικών και αγαπητικών σχέσεων απαλύνουν τον φόβο απέναντι στο άγνωστο και νοηματοδοτούν την ανθρώπινη ύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΙΑΚΕ (2024). 1η Ανακοίνωση 11ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Κοινότητες Δημιουργίας Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες: Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση, 8-11 Μαΐου 2025, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε στις 03-05-21 από: https://www.iake.gr/synedria/11o-diethnes-epistimoniko-synedrio/.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). Πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Λυκείου, Αθήνα.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006α). *Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, λήμμα: δημιουργία. Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από: Dictionary of Standard Modern Greek https://tinyurl.com/2skt7nrp.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006β). *Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, λήμμα: δημιουργικότητα Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από: Dictionary of Standard Modern Greek https://tinyurl.com/yc7byvx6.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006γ). *Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, λήμμα: δημιουργώ. Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από: Dictionary of Standard Modern Greek https://tinyurl.com/yt5vk4n9.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006δ). *Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, λήμμα: κοινότητα. Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από: Dictionary of Standard Modern Greek https://tinyurl.com/2vymdrxp.

Κομνηνού, Ι. (2012). *Τι είναι η δημιουργικότητα;* Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από https://users.sch.gr/rmfrentzou/creativity_greek_2/___1.html.

Μηλιώνης, Χ. (1983). *Υποθέσεις (δοκίμια).* Αθήνα: Καστανιώτης

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παγανός, Γ. (1983). *Η νεοελληνική πεζογραφία.* Αθήνα: Κώδικας.

Σαχίνης, Α. (1965). *Νέοι πεζογράφοι.* Αθήνα: Εστία.

Responsible Smart Citizenship against Poverty & Social Exclusion (2022). Ανακτήθηκε στις 7-4-2025 από: https://tinyurl.com/5n6wkmd2.

Χατζής, Δ. (2009). *Το τέλος της μικρής μας πόλης.* Αθήνα: Το Ροδακιό.

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΑ ΦΥΤΑ: ΈΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ

Κυριακίδης Γεώργιος
Med, ΠΕ70

Περίληψη

Στο πλαίσιο ενός διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές εμβάθυναν στη σημασία των ενεργειακών φυτών για την περιβαλλοντικά φιλική παραγωγή ενέργειας. Στόχος ήταν η συλλογή πληροφοριών, η παρατήρηση των φυτών και η διεξαγωγή πειραμάτων με την αξιοποίηση της ηλιακής ενέργειας. Η μεθοδολογία συνδύασε τη συνεργατική μάθηση, την ανεστραμμένη τάξη και τη χρήση πολυμέσων. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι τα ενεργειακά φυτά μπορούν να καλλιεργηθούν παγκοσμίως, προσφέροντας μια πολλά υποσχόμενη λύση για τη βιώσιμη παραγωγή ενέργειας και τη μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα. Η υλοποίηση του σεναρίου συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, συνεργασίας και χρήσης τεχνολογιών.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργειακά φυτά, περιβάλλον, πηγή ενέργειας, διοξείδιο του άνθρακα.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Τα Μαγικά Ενεργειακά Φυτά: Φτιάχνουμε Ενέργεια Φιλική προς το Περιβάλλον!

Θεματική Περιοχή: Φυσικές Επιστήμες, Μελέτη Περιβάλλοντος

Τάξη: Ε' Δημοτικού

Πλαίσιο: Μαθητές 11 ετών

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

Δημιουργός: Κυριακίδης Γεώργιος

1.Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ε΄ Δημοτικού, αναζητούνται διαρκώς τρόποι σύνδεσης των Φυσικών Επιστημών με την καθημερινότητα των μαθητών, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα. Η αυξανόμενη ανησυχία των μαθητών για την κλιματική αλλαγή και η ανάγκη υιοθέτησης βιώσιμων λύσεων στην παραγωγή ενέργειας αποτέλεσαν βασικά ερεθίσματα για τη διαμόρφωση του παρόντος διδακτικού σεναρίου. Το ενδιαφέρον των μαθητών για τον κόσμο των φυτών αξιοποιήθηκε ως αφετηρία, προκειμένου να αναδειχθεί η συμβολή της φύσης στην αντιμετώπιση σύγχρονων περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Έτσι, σχεδιάστηκε ένα διδακτικό ταξίδι που θα τους εισήγαγε στον συναρπαστικό κόσμο των ενεργειακών φυτών. Ο στόχος του διδακτικού σεναρίου δεν περιοριζόταν στην απλή απομνημόνευση πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά εστίαζε στην εμπειρική προσέγγιση της επιστημονικής διαδικασίας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ενίσχυση της συνεργασίας για την αντιμετώπιση ενός σημαντικού προβλήματος, όπως είναι η ανάγκη για βιώσιμη ενέργεια. Υιοθετήθηκε η πεποίθηση ότι, εφόσον οι μαθητές κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ των φυτών, της ενέργειας και του περιβάλλοντος μέσα από διαδραστικές και ευχάριστες δραστηριότητες, θα ενισχυθεί η περιβαλλοντική τους συνείδηση και θα διαμορφωθούν ως υπεύθυνοι πολίτες του μέλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, οργανώθηκε το σενάριο «Ανακαλύψαμε τα Ενεργειακά Φυτά: Ένα Διδακτικό Ταξίδι», το οποίο περιλάμβανε ανακαλύψεις, πειράματα και ομαδική εργασία, με σκοπό την ανάδειξη της σημασίας των ενεργειακών φυτών για ένα πιο πράσινο μέλλον

1.1Σύνδεση με τα ΑΠΣ

Το σενάριο αυτό συνδέθηκε άμεσα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τις Φυσικές Επιστήμες και πιο συγκεκριμένα με τη Φυσική της Ε' Δημοτικού, κεφάλαιο 3, καθώς κάλυψε βασικές ενότητες που αφορούν την Ενέργεια, συμπεριλαμβανομένων των μορφών ενέργειας και των ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών, το Περιβάλλον, με έμφαση στα οικοσυστήματα, τις αλληλεπιδράσεις των οργανισμών, τα περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, και τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος μέσω της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, καθώς και τη Βιολογία, αναφερόμενο στις βασικές λειτουργίες των φυτών, όπως η φωτοσύνθεση.

2.Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στις αρχές της εποικοδομητικής θεωρίας του Vygotsky (Vygotsky, 1978), η οποία υπογράμμισε τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και τη σημασία της αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της κατανόησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης αποτέλεσαν κεντρικούς άξονες. Οι επιλεγμένες μέθοδοι διδασκαλίας απέσκοπαν στην αξιοποίηση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) των μαθητών, όπου με την κατάλληλη καθοδήγηση και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους, μπόρεσαν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης από ό,τι θα μπορούσαν ατομικά.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας, ξεκινώντας από τη **συνεργατική μάθηση.** Οι μαθητές οργανώθηκαν σε μικρές, ετερογενείς ομάδες όπου κάθε μέλος ανέλαβε έναν διακριτό ρόλο (π.χ., ερευνητής, καταγραφέας, παρουσιαστής). Αυτή η προσέγγιση ενθάρρυνε την ανταλλαγή ιδεών, την αλληλοϋποστήριξη και την από κοινού οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση (Mironenko & Mironenko, 2020). Μέσα από τη συζήτηση και την επιχειρηματολογία, οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να εμβαθύνουν στην κατανόηση των εννοιών. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η **ανεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom).** Ως προετοιμασία για το μάθημα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με βασικές πληροφορίες για τα ενεργειακά φυτά μέσω ενός σύντομου βίντεο ή ενός απλού κειμένου στο σπίτι. Αυτή η προετοιμασία απελευθέρωσε πολύτιμο χρόνο στην τάξη για πιο ενεργητικές και διαδραστικές δραστηριότητες, επιτρέποντάς μου να λειτουργήσω ως καθοδηγητής και να υποστηρίξω τους μαθητές στην εμβάθυνση της κατανόησης (Lage, Platt & Treglia, 2000).

Η **χρήση πολυμέσων** ήταν επίσης αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, βίντεο και διαδραστικές εφαρμογές και με τον τρόπο αυτό, παρουσιάστηκαν οι πληροφορίες με έναν ελκυστικό και κατανοητό τρόπο στους μαθητές. Τα πολυμέσα προσέφεραν διαφορετικές οπτικές γωνίες και βοήθησαν στην οπτικοποίηση αφηρημένων εννοιών, υποστηρίζοντας την οικοδόμηση νοητικών αναπαραστάσεων (Mayer, 2009). Η **παρατήρηση** πραγματικών φυτών, συμπεριλαμβανομένων και πιθανών ενεργειακών φυτών που είχα φέρει στην τάξη, επέτρεψε στους μαθητές να συνδέσουν τις πληροφορίες με τον πραγματικό κόσμο. Η καταγραφή των χαρακτηριστικών των φυτών ενίσχυσε τις δεξιότητες παρατήρησης και αναλυτικής σκέψης, ενώ παράλληλα προήγαγε την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον. Τέλος, η διεξαγωγή ενός απλού **πειράματος,** όπως η παρατήρηση της λειτουργίας ενός μικρού ηλιακού συλλέκτη ή η διερεύνηση της ανάπτυξης φυτών κάτω από διαφορετικές συνθήκες φωτισμού, προσέφερε μια βιωματική εμπειρία μάθησης. Μέσα από το πείραμα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να θέσουν υποθέσεις, να συλλέξουν δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα, αναπτύσσοντας έτσι την επιστημονική τους σκέψη (Bruner, 1966). Η σύνδεση του πειράματος με τη φωτοσύνθεση και την αξιοποίηση της ηλιακής ενέργειας από τα φυτά βοήθησε στην κατανόηση της παραγωγής ενέργειας σε ένα απλό πλαίσιο.

Σκοπός του σεναρίου ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία των ενεργειακών φυτών ως μιας φιλικής προς το περιβάλλον πηγής ενέργειας και τη συμβολή τους στη βιώσιμη ανάπτυξη (Aguilar-Jurado et al., 2019).

2.1. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναφέρουν τι είναι τα ενεργειακά φυτά, να περιγράφουν με απλά λόγια πώς τα ενεργειακά φυτά μπορούν να συμβάλουν στην παραγωγή ενέργειας και να αναγνωρίζουν ένα τουλάχιστον παράδειγμα ενεργειακού φυτού. Επιπλέον, θα εξηγούν γιατί η χρήση ενεργειακών φυτών είναι φιλική προς το περιβάλλον, αναφέροντας τη μείωση του διοξειδίου του άνθρακα. Τέλος, θα έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας για το μέλλον του πλανήτη και θα συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους.

2.2.Διδακτικοί στόχοι

Όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν, διαπιστώθηκε ότι σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές όχι μόνο γνώρισαν την έννοια των ενεργειακών φυτών, αλλά κατανόησαν σε βασικό επίπεδο και τον τρόπο λειτουργίας τους. Στο κινητικό επίπεδο, ανέπτυξαν σημαντικές δεξιότητες παρατήρησης κατά την εξέταση των φυτών και συστηματικής καταγραφής των δεδομένων κατά τη διάρκεια των πειραμάτων. Επιπλέον, σε συναισθηματικό επίπεδο, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό για την επιτακτική ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος και την πρωταρχική σημασία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (So & Chow, 2019), γεγονός που φάνηκε από τις συζητήσεις και τις δεσμεύσεις τους στο τέλος του μαθήματος.

Τέλος, όσον αφορά τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη αναλύοντας πληροφορίες για τις διάφορες πηγές ενέργειας και αξιολογώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ενεργειακών φυτών. Η συνεργασία τους ήταν υποδειγματική, καθώς εργάστηκαν με ενθουσιασμό και αποτελεσματικότητα στις ομάδες τους για την ολοκλήρωση των εργασιών και την επίτευξη κοινών στόχων (Mironenko & Mironenko, 2020). Επίσης, εξασκήθηκαν στην προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων και των συζητήσεων. Σχετικά με τις δεξιότητες ζωής, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων διερευνώντας τις ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας και εξάγοντας συμπεράσματα από τα πειράματα. Κατανόησαν την ατομική και συλλογική ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος και ανέπτυξαν την ικανότητα να μαθαίνουν μέσα από την προσωπική τους εμπειρία και την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και την περιβαλλοντική τους συνείδηση.

3.Διδακτικές δραστηριότητες σε φάσεις

3.1.Φάση 1: Σπινθηροβόλα Εισαγωγή: Το Μυστήριο της Πράσινης Ενέργειας!(15 λεπτά)

Η διδακτική ώρα ξεκίνησε με μια σύντομη αλλά εντυπωσιακή προβολή ενός time-lapse βίντεο που έδειχνε την ταχύτατη ανάπτυξη ενός φυτού και το άνοιγμα ενός όμορφου λουλουδιού. Στη συνέχεια, τέθηκε ερώτηση-πρόκληση στους μαθητές: "Από πού πιστεύετε ότι παίρνουν αυτά τα φυτά όλη αυτή την ενέργεια που χρειάζονται για να μεγαλώσουν τόσο γρήγορα; Και το πιο σημαντικό, μπορούμε εμείς οι άνθρωποι να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μαγική δύναμη της φύσης;" Ακολούθησε ένας ζωηρός διαδραστικός καταιγισμός ιδεών, όπου κάθε μαθητής κλήθηκε να μοιραστεί τις αρχικές του σκέψεις σχετικά με την έννοια της ενέργειας και τη σχέση της με τα φυτά. Καταγράφηκαν όλες οι ιδέες τους σε έναν πίνακα, δημιουργώντας έναν οπτικό "χάρτη" των αρχικών τους αντιλήψεων. Στο τέλος αυτής της φάσης, παρουσιάστηκαν με απλό και κατανοητό τρόπο ο στόχος του μαθήματος ως "αποστολές" που θα αναλάμβαναν οι μαθητές για να λύσουν μαζί το μυστήριο της πράσινης ενέργειας.

3.2.Φάση 2: "Φυτο-Ερευνητές εν Δράσει": Ανακαλύπτοντας τα Ενεργειακά Μυστικά της Φύσης (25 λεπτά)

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές μεταμορφώθηκαν σε "φυτο-ερευνητές"! Χώρισα την τάξη σε μικρές ομάδες και έδωσα σε κάθε ομάδα έναν "μυστικό φάκελο". Κάθε φάκελος περιείχε διαφορετικές πηγές πληροφοριών: σύντομα, εικονογραφημένα κείμενα ειδικά σχεδιασμένα για την

ηλικία τους σχετικά με διάφορα ενεργειακά φυτά (όπως καλαμπόκι, ηλίανθος και σόργο), εντυπωσιακές φωτογραφίες και μικρά αποσπάσματα βίντεο με "μαρτυρίες" επιστημόνων (φανταστικές αλλά προσαρμοσμένες για την ηλικία τους). Κάθε ομάδα ανέλαβε με ενθουσιασμό να ερευνήσει ένα συγκεκριμένο ενεργειακό φυτό και να ανακαλύψει τα "μυστικά" του: πώς παράγει ενέργεια, με ποιους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον άνθρωπο και ποια είναι τα σημαντικά πλεονεκτήματα για το περιβάλλον. Παράλληλα, στην τάξη διατέθηκαν πραγματικά δείγματα ενεργειακών φυτών ή τμημάτων τους, όπως σπόροι και φύλλα, τα οποία οι μαθητές παρατήρησαν με τη βοήθεια μεγεθυντικών φακών. Οι παρατηρήσεις τους καταγράφηκαν με λεπτομέρεια σε ατομικά «ημερολόγια του φυτο-ερευνητή», ενισχύοντας έτσι τις δεξιότητες παρατήρησης και καταγραφής. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν διαδραστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές και ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες για παιδιά, με στόχο τη συλλογή πρόσθετων πληροφοριών και τη διεύρυνση της γνώσης τους σχετικά με τα ενεργειακά φυτά. (Chen et al., 2021).

3.3.Φάση 3: "Πράσινα Πειράματα": Αξιοποιώντας τη Δύναμη του Ήλιου (30 λεπτά)

Σε αυτή την ιδιαίτερα διασκεδαστική φάση, οι μαθητές έγιναν μικροί επιστήμονες και πραγματοποίησαν ένα απλό αλλά άμεσο πείραμα που συνέδεσε τα φυτά με την ηλιακή ενέργεια. Για παράδειγμα, κατασκεύασαν έναν απλό "ηλιακό φούρνο" χρησιμοποιώντας ένα χαρτόκουτο και αλουμινόχαρτο, για να δείξουν πώς η ενέργεια του ήλιου μπορεί να χρησιμοποιηθεί (έστω και για να ζεστάνουν ένα μικρό σνακ). Εναλλακτικά, χρησιμοποίησαν μικρά φωτοβολταϊκά πάνελ που τροφοδοτούνταν από τεχνητό φως και τα συνέδεσαν με μικρές συσκευές (όπως ένα μικρό ανεμιστηράκι), συζητώντας την αναλογία με τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης και την αποθήκευση ενέργειας στα φυτά. Πριν από την έναρξη του πειράματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν τις δικές τους προβλέψεις για το τι θα συμβεί. Κατά τη διάρκεια του πειράματος, κατέγραψαν προσεκτικά τις παρατηρήσεις τους σε ένα ειδικό φύλλο εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση του πειράματος, κάθε ομάδα ανέλυσε τα αποτελέσματα που προέκυψαν και προσπάθησε να τα συνδέσει με τον τρόπο που τα φυτά χρησιμοποιούν την ηλιακή ενέργεια για να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν.

3.4.Φάση 4: «Πράσινη Συνέλευση»: Μοιραζόμαστε τις Ανακαλύψεις μας και Σχεδιάζουμε το Μέλλον (15 λεπτά)

Οι ομάδες των «φυτο-ερευνητών» παρουσίασαν τις συναρπαστικές ανακαλύψεις τους στην υπόλοιπη τάξη με δημιουργικούς τρόπους. Ορισμένες ομάδες ετοίμασαν σύντομες παρουσιάσεις, άλλες δημιούργησαν εντυπωσιακές αφίσες, ενώ κάποιες πιο καλλιτεχνικές ομάδες παρουσίασαν τραγούδια ή ακόμα και μικρά θεατρικά σκετς. Συντονίστηκε μια "πράσινη συνέλευση", όπου οι μαθητές συζήτησαν τα πολλά πλεονεκτήματα της χρήσης ενεργειακών φυτών για την προστασία του περιβάλλοντος και πρότειναν καινοτόμες ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην τοπική τους κοινότητα ή ακόμα και στο ίδιο το σχολείο μας. Για να εμπλουτιστεί η συζήτηση, προβλήθηκε ένα σύντομο βίντεο με πραγματικά παραδείγματα χρήσης ενεργειακών φυτών σε άλλες χώρες, και αν ήταν εφικτό, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με έναν ειδικό επιστήμονα μέσω βιντεοκλήσης. Στο τέλος της συζήτησης, οι μαθητές ψήφισαν την πιο πρωτότυπη και βιώσιμη ιδέα για την αξιοποίηση των ενεργειακών φυτών.

3.5.Φάση 5: Πράσινη Δέσμευση: Γινόμαστε Φίλοι του Πλανήτη (10 λεπτά)

Η διδακτική ώρα έφτασε στο τέλος της με μια συμβολική πράσινη δέσμευση. Κάθε μαθητής έγραψε σε ένα μικρό χαρτάκι μια προσωπική υπόσχεση για το πώς θα συμβάλει στην προστασία του περιβάλλοντος και την προώθηση της χρήσης φιλικών προς το περιβάλλον πηγών ενέργειας, εμπνεόμενος από όλα όσα έμαθε για τα ενεργειακά φυτά. Τα χαρτάκια τοποθετήθηκαν σε ένα κοινό βάζο της πράσινης ελπίδας ως μια ομαδική δήλωση των δεσμεύσεών τους. Επιπλέον, έδωσα σε κάθε μαθητή έναν μικρό σπόρο ενός φυτού (συγκεκριμένα, σπόρους ηλίανθου) ως ένα όμορφο σύμβολο της δύναμης της φύσης και της αισιοδοξίας για ένα πιο πράσινο και βιώσιμο μέλλον.

4.Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια αυτού του διδακτικού σεναρίου δεν περιορίστηκε σε μια τελική εξέταση, αλλά ήταν μια συνεχής διαδικασία που διακρίθηκε σε τρεις βασικές φάσεις: αρχική, ενδιάμεση και τελική. Στην έναρξη του μαθήματος, κατά τη φάση της Σπινθηροβόλας Εισαγωγής, αξιολογήθηκαν οι αρχικές γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ενέργεια και τα φυτά. Παρατηρήθηκαν οι αντιδράσεις τους στο time-lapse βίντεο και καταγράφηκαν οι ιδέες που μοιράστηκαν κατά τον διαδραστικό καταιγισμό ιδεών στον πίνακα. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση-πρόκληση από πού παίρνουν αυτά τα φυτά όλη αυτή την ενέργεια; έδωσαν μια πρώτη εικόνα για το επίπεδο κατανόησής τους και τις πιθανές παρανοήσεις που μπορεί να είχαν. Αυτή η αρχική αξιολόγηση ήταν καθοριστική για να προσαρμοστεί η ανάλογη καθοδήγηση στις ανάγκες της τάξης. Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, και ιδιαίτερα κατά τη φάση των Φυτο-Ερευνητών εν Δράσει και των Πράσινων Πειραμάτων, η αξιολόγηση ήταν συνεχής και διαμορφωτική. Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών. Η παρακολούθηση της ομαδικής συνεργασίας, των ερωτήσεων που διατυπώνονταν και των συζητήσεων που αναπτύσσονταν μεταξύ των μελών κάθε ομάδας αποτέλεσε βασικό κριτήριο αξιολόγησης. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι σημειώσεις που καταχωρήθηκαν στα προσωπικά «ημερολόγια του φυτο-ερευνητή» και στα φύλλα εργασίας των πειραμάτων, προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών και η ικανότητα σύνδεσης των παρατηρήσεων με τις επιστημονικές έννοιες που διδάχθηκαν. Παράλληλα, παρέχονταν άμεση ανατροφοδότηση και καθοδήγηση, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών στην αντιμετώπιση δυσκολιών και την εμβάθυνση της κατανόησης. Η ενεργός συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και η ποιότητα των ερωτήσεων και των σχολίων που διατυπώνονταν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, λειτούργησαν ως σημαντικοί δείκτες της προόδου των μαθητών.

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη φάση της Πράσινης Συνέλευσης και της Πράσινης Δέσμευσης. Οι παρουσιάσεις των ομάδων των φυτο-ερευνητών έδωσαν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι είχαν μάθει σχετικά με το ενεργειακό φυτό που ερεύνησαν. Η δημιουργικότητα και η σαφήνεια των παρουσιάσεών τους, καθώς και η ικανότητά τους να απαντούν σε ερωτήσεις, ήταν ενδεικτικές της κατανόησης των εννοιών. Επιπλέον, το φύλλο αναστοχασμού που συμπλήρωσαν στο τέλος του μαθήματος μου επέτρεψε να κατανοήσω τι αποκόμισαν από την εμπειρία και πώς συνδέουν τις νέες γνώσεις με την προσωπική τους ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος. Τέλος, η πράσινη δέσμευση κάθε μαθητή, αν και συμβολική, έδειξε την ευαισθητοποίησή τους και την πρόθεσή τους να υιοθετήσουν πιο φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές. Όλα αυτά τα στοιχεία συνέβαλαν σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της επιτυχίας του διδακτικού σεναρίου.

5. Συμπεράσματα- Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου για τα ενεργειακά φυτά, θα μπορούσε να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι ήταν μια εξαιρετικά ικανοποιητική και γεμάτη μάθηση εμπειρία τόσο για τους μαθητές μου όσο και για εμένα. Η αρχική πρόθεση ήταν η ευαισθητοποίησή τους, για τη σημασία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και η εισαγωγή στην έννοια των ενεργειακών φυτών. Ο στόχος αυτός, επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό.

Ένα από τα πιο επιτυχημένα στοιχεία του σεναρίου ήταν αναμφίβολα η ενεργός συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των μαθητών σε όλες τις φάσεις. Από την αρχική "σπινθηροβόλα" εισαγωγή μέχρι την "πράσινη δέσμευση" στο τέλος, έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση να μάθουν. Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης φάνηκε να λειτουργεί αποτελεσματικά, καθώς οι μαθητές ήρθαν στην τάξη με μια βασική κατανόηση του θέματος, γεγονός που επέτρεψε να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο σε διαδραστικές δραστηριότητες και πειράματα. Η συνεργατική μάθηση λειτούργησε εξαιρετικά, με τους μαθητές να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και να κατασκευάζουν τη γνώση από κοινού. Επίσης, η χρήση πολυμέσων έκανε την παρουσίαση των πληροφοριών πιο ελκυστική και κατανοητή.

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν και σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Ίσως θα ήταν ωφέλιμο να διατεθεί περισσότερος χρόνος στη φάση των πειραμάτων, δίνοντας στους μαθητές

την ευκαιρία να διερευνήσουν περισσότερες παραμέτρους ή να πραγματοποιήσουν ένα πιο σύνθετο πείραμα. Επίσης, παρόλο που υπήρχαν δείγματα ενεργειακών φυτών, μια πιθανή μελλοντική επέκταση θα ήταν μια επίσκεψη σε ένα αγρόκτημα ή μια μονάδα παραγωγής βιομάζας, αν αυτό ήταν εφικτό, για να δουν οι μαθητές στην πράξη την καλλιέργεια και την αξιοποίηση αυτών των φυτών.

Παρατηρώντας την πρόοδο των μαθητών, μπορούμε να πούμε ότι κατάφεραν να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες των ενεργειακών φυτών, τον τρόπο λειτουργίας τους και τη σημασία τους για το περιβάλλον. Οι παρουσιάσεις τους ήταν κατατοπιστικές και έδειξαν ότι είχαν εμπεδώσει τις πληροφορίες. Η ευαισθητοποίησή τους για την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος ήταν επίσης εμφανής στις συζητήσεις και στις "πράσινες δεσμεύσεις" τους.

Κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα και εμπειρίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Διαπιστώθηκε στην πράξη η αξία της αξιοποίησης ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και η σημασία της σύνδεσης της μαθησιακής διαδικασίας με την πραγματική ζωή και της παροχής ευκαιριών για βιωματική μάθηση. Επιβεβαιώθηκε ότι η ενασχόληση με θέματα όπως τα ενεργειακά φυτά συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων πολιτών.

Η πρόθεση για επανάληψη του διδακτικού σεναρίου στο μέλλον, με ενσωμάτωση των απαραίτητων βελτιώσεων που προέκυψαν από την αναστοχαστική διαδικασία, θεωρείται δεδομένη. Η αίσθηση της ανακάλυψης και της κατανόησης που αποτυπώθηκε στα πρόσωπα των μαθητών αποτέλεσε τη μεγαλύτερη ανταμοιβή για την εκπαιδευτική αυτή προσπάθεια. Μέσα από τη συγκεκριμένη εμπειρία, αναδείχθηκε η σημασία της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών και της ενίσχυσης της περιβαλλοντικής τους συνείδησης, στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

Aguilar-Jurado, M. Á., Gil-Madrona, P., Ortega-Dato, J. F., & Zamorano-García, D. (2019). Effects of an educational glass recycling program against environmental pollution in Spain. *International journal of environmental research and public health*, *16*(24), 5108.

Chen, H. L., Nath, T. K., Chong, S., Foo, V., Gibbins, C., & Lechner, A. M. (2021). The plastic waste problem in Malaysia: management, recycling and disposal of local and global plastic waste. *SN Applied Sciences*, *3*(4), 1-15.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, *31*(1), 30-43.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mironenko, O. & Mironenko, E. (2020). Education against plastic pollution: current approaches and best practices. *Plastics in the Aquatic Environment-Part II: Stakeholders' Role Against Pollution*, 67-93.

Singh, P., & Sharma, V. P. (2016). Integrated plastic waste management: environmental and improved health approaches. *Procedia Environmental Sciences*, *35*, 692-700.

So, W. W. M., & Chow, S. C. F. (2019). Environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling. *Education 3-13*, *47*(6), 652-663. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΝΙΜΙΣΜΟ ΣΤΟ ANIMATION: ΜΙΑ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Μπολτσή Μαριάνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό την παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, αξιοποιώντας το λογοτεχνικό απόσπασμα «Το μαύρο κύμα» του Λουίς Σεπούλβεδα και το animation "Migrants" (2020). Τα δύο κείμενα σχετίζονται με τον ανιμισμό και έχουν ως κοινές θεματικές την περιβαλλοντική κρίση και τη διαφορετικότητα, ενώ θίγουν καίρια ερωτήματα που βοηθάνε στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και στην ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον και το μεταναστευτικό. Η διδακτική πρόταση πλαισιώνεται θεωρητικά από τις θεωρίες για το animation, την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς, ενώ η ανάλυση στηρίζεται στην κατά Propp και Greimas αφηγηματολογία και στη σημειωτική, λόγω ύπαρξης διάφορων συστημάτων σημασίας: εικονικών, ηχητικών αλλά και σύνθετων πολυτροπικών. Μέσα από την διακειμενική παρουσίαση οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη, αναγνωρίζουν τα σημεία και τη σημασία τους, συγκρίνουν τις θεματικές των κειμένων, ευαισθητοποιούνται και ενεργοποιούνται για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της εποχής μας, της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής αλλά του προσφυγικού ζητήματος.

Λέξεις κλειδιά: ανιμισμός, λογοτεχνία, animation, σημειωτική, πολυγραμματισμοί

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσικής και λογοτεχνικής εκπαίδευσης, η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του τρόπου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων καθίσταται επιτακτική. Η μελέτη της αφήγησης στη λογοτεχνία και στα πολυτροπικά κείμενα προσφέρει πολύτιμες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της αναγνωστικής, ερμηνευτικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Η αφηγηματολογική θεωρία του Vladimir Propp, αν και αναπτύχθηκε για τα ρωσικά παραμύθια, αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συστηματική προσέγγιση της δομής αφηγηματικών κειμένων κάθε μορφής, ενώ μέσω της σημειωτικής επιστήμης κατανοούμε τις σημασίες που παράγονται. Επιπλέον, η ένταξη πολυτροπικών και διαμεσικών εργαλείων -ειδικά οπτικοακουστικών κειμένων, όπως τα animation- αλλά και των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη, δεν επιδιώκει απλώς να καταστήσει το μάθημα της λογοτεχνίας «ελκυστικό», αλλά να το αναδείξει ως ζωντανό και ενεργό πεδίο κριτικής σκέψης, κατανόησης του «Άλλου» και ενσυναίσθησης.

Η εισήγηση παρουσιάζει μια διδακτική εφαρμογή για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου της Α' Γυμνασίου «Το Μαύρο Κύμα» του Σεπούλβεδα σε συνδυασμό με το animation "Migrants" (2020). Μέσα από συγκριτική ανάλυση βασισμένη στις αφηγηματικές λειτουργίες του Propp, οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλύψουν κοινές δομές, να κατανοήσουν βαθύτερα τους ήρωες και να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα. Επιλέξαμε την παράλληλη εξέταση του animation, καθώς ως πολυτροπικό κείμενο με ποικίλους σημειωτικούς κώδικες, καθίσταται ανοιχτό σε νέες ερμηνείες και βοηθά τους μαθητές προς την καλλιέργεια νέας γνώσης, άμεσα επηρεασμένη από την υλική, κοινωνική και πολυτροπική πραγματικότητα.

Σκοπός είναι η αναδείξη της διδακτικής δυναμικής της αφηγηματολογίας σε σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα, η ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και ο αναστοχασμός των μαθητών, παράλληλα με την εξοικείωσή τους στους πολυγραμματισμούς και στους κανόνες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Επιδιώκεται οι μαθητές να προβληματιστούν και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και της μόλυνσης του περιβάλλοντος, να αποβάλουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να καλλιεργήσουν το αίσθημα αλληλεγγύης, αποδοχής και σεβασμού

του διαφορετικού. Επιπλέον, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας, να ανταλλάξουν απόψεις και να συγκρίνουν τη θεματική των δύο κειμένων εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές κατά την αφηγηματική εξέλιξη, συνδέοντας τις ψυχολογικές καταστάσεις των ηρώων με κειμενικούς δείκτες και σημειωτικούς πόρους.

Αρχικά αναφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η ανάλυση, η μεθοδολογία, ενώ αναλύονται συνοπτικά η αφηγηματική σύνταξη επιφανείας, τα στάδια των πολυγραμματισμών που εφαρμόστηκαν και οι εργασίες των μαθητών που αναρτήθηκαν στο padlet.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ανιμισμός και animation

Ο ανιμισμός (animus (lat.) = ψυχή) είναι η αρχέγονη πεποίθηση πως όλα τα φυσικά όντα και φαινόμενα εμψυχώνονται μέσω πνευματικών υπάρξεων (www.greek-language.gr). Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, ο όρος *animation* διεκδικεί την προέλευσή του, επίσης, από τη λέξη "animus", καθώς μέσω του animation δίνεται ψυχή στους χαρακτήρες, ενώ ο Wells (1998) θεωρεί πως η λέξη προέρχεται από το λατινικό "animare" (εμψυχώνω). Η ρίζα της λέξης, ωστόσο, παραμένει η ίδια. Στην Britannica διαβάζουμε πως είναι «η τέχνη του να κάνεις άψυχα αντικείμενα να φαίνονται ότι κινούνται». Πολλοί θεωρητικοί (Bendazzi, 2016 ; Furniss 1998) θεωρούν σημαντική την κίνηση στο χειρισμό «των κενών μεταξύ των καρέ» και της γρήγορης διαδοχής τους που δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης, ενώ τονίζουν πως μέσω αυτής τα άψυχα αντικείμενα αποκτούν προσωπικότητα. Τα animation, πράγματι, προσδίδουν ζωή σε έναν άψυχο κόσμο, μεταφέρουν μηνύματα, ευαισθητοποιούν και πλέον θεωρούνται ένα εργαλείο που αναδεικνύει την αξία και τη δύναμη της ερμηνείας της πραγματικότητας ως σημασιολογικού σύμπαντος (Papadaki, 2021).

2.2. Χαρακτηριστικά των animation

Ο Wells (2009) εντοπίζει στα animation τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) μεταμόρφωση με τις παραλλαγές της (μετασχηματισμός, μετάλλαξη, μετάφραση, διάδοση), β) συμπίεση εικόνας γ) κατασκευή φανταστικών περιβαλλόντων, μορφών και χώρων, δ) συμβολισμός, μεταφορά και συνειρμοί, ε) διείσδυση, δηλαδή απεικόνιση εσωτερικών καταστάσεων που δύσκολα μπορεί να φανταστεί κανείς, στ) ανθρωπομορφισμός και αλληγορία και ζ) ηχητική ψευδαίσθηση μέσω της κατασκευής ενός soundtrack που υποστηρίζει τη μη λεκτική επικοινωνία των χαρακτήρων.

Καθώς τα animation απευθύνονται κυρίως σε νεανικό κοινό και ακολουθούν τους αφηγηματικούς μηχανισμούς των παραμυθιών, η χρήση του ανθρωπομορφισμού, της μεταμόρφωσης, των αλληγοριών και των συμβόλων είναι συχνή (Κατσαρίδου, 2018). Έτσι, ακόμα και το πιο μικρό αντικείμενο μπορεί να παίξει ρόλο δρώντος χαρακτήρα και να είναι σημαντικό για την εξέλιξη της ιστορίας. Ο ανθρωπομορφισμός («άνθρωπος» και «μορφή»), ορίζεται από τους Gordon και Scott (2009) ως «η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών σε μη ανθρώπινα πράγματα». Οι ρίζες του βρίσκονται στους μύθους του Αισώπου, όπου τα ζώα παρουσιάζονται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, συναισθήματα και ομιλία (Atkinson, 2006). Μπορεί επίσης να εντοπιστεί στην κινησιολογία και στις εκφράσεις του προσώπου, ενώ τα ζώα συχνά απεικονίζονται ως καρικατούρες των ανθρώπων (Atkinson, 2006).

Βέβαια, ο ανθρωπομορφισμός συχνά κρύβει μια συγκεκριμένη ιδεολογία και χρησιμοποιείται για να μεταφέρει ευκολότερα μηνύματα που διαφορετικά δεν θα ήταν εφικτό, λόγω πολιτικών, θρησκευτικών ή κοινωνικών ταμπού (Wells, 2009) που ενυπάρχουν στο κοινό. Δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται και ως εκπαιδευτικά εργαλεία, ως ένα κοινωνικά ευαισθητοποιημένο μέσο για την επικοινωνία κοινωνικών ανησυχιών (ανθρώπινα δικαιώματα, περιβαλλοντικά ζητήματα), με διδακτικά μηνύματα που, χάρη στην οπτικοποίηση και στον ανθρωπομορφισμό, μεταδίδονται ευκολότερα από τον πομπό στον δέκτη (Wells, 1998).

Όσον αφορά στη γλώσσα των animation περιγράφεται από τον Bendazzi (2006) ως «η πιο οπτικοακουστική γλώσσα όλων των οπτικοακουστικών γλωσσών», καθώς ο ήχος μπορεί να

αντικαταστήσει τους διαλόγους και να παίξει βασικό ρόλο στην παραγωγή αγωνίας και γενικά έντονων συναισθημάτων.

2.3. Κοινωνική σημειωτική, πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα

Η κοινωνική σημειωτική βασίζεται στη ποιοτική, λεπτομερή ανάλυση αντικειμένων και κειμένων για να εξετάσει την παραγωγή και τη διάδοση των λόγων στην ποικιλία των πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία παράγεται το νόημα (Jewitt & Henriksen, 2016). Περιγράφεται επίσης ως η θεωρητική προσέγγιση της πολυτροπικότητας, έχει τις ρίζες της στο έργο του Halliday (1978), ενώ αργότερα αναπτύχθηκε στα έργα των Hodge, Kress (1998, 2010) & Van Leeuwen (2005).

Ο Kress (2000) αναφέρει πως το νόημα της πολυτροπικότητας επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (εικόνα, λόγος, κινούμενη εικόνα, ήχος). Οι «τρόποι» αποτελούν τους μη υλικούς πόρους που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νοήματος. Οπτικές και κειμενικές τροπικότητες συνδυάζονται για να παράγουν έναν πολυσημειακό κώδικα αναπαράστασης και παρέχουν διαφορετικές επικοινωνιακές δυνατότητες, καθώς εκτελούνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Jewitt & Henriksen, 2016).

Τα animation αποτελούν σύνθετα σημειωτικά συστήματα, καθώς περιλαμβάνουν ήχο, εικόνα, διάλογο, μοντάζ, χρώμα, γραφικά και κίνηση (stop-motion) (Κατσαρίδου, 2018). Χαρακτηρίζονται, επομένως, από υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας, η οποία συμβάλλει στην αφήγηση ιστοριών και στην ευαισθητοποίηση του κοινού. Η χρήση πολυτροπικών κειμένων ενθαρρύνει τους μαθητές να εξασκηθούν σε πρακτικές που συνδέονται με γλωσσικά μαθήματα και τους Πολυγραμματισμούς μέσω ενεργητικών και συμμετοχικών μορφών μάθησης (Παρασκευαΐδη, 2019) και μέσω των σημειωτικών κωδίκων νοηματοδοτούνται οι συνδηλώσεις των επιλογών που καλούνται να πάρουν.

Εκτός από τους τρόπους και τις λειτουργίες τους, διάφοροι σημειωτικοί πόροι υπογραμμίζουν την πολυσημία του κειμένου. Στο “Migrants”, η πολυσημία είναι εμφανής στον τρόπο οπτικής απόδοσης των χαρακτήρων. Το σημαίνον είναι ένα λούτρινο αρκουδάκι σε τρισδιάστατη μορφή που το κάνει πιο ρεαλιστικό. Ωστόσο, όπως το σημαίνον δεν είναι το ίδιο το υλικό αντικείμενο (αν και έχει πάντα έναν υλικό φορέα) αλλά η νοητική αντίληψη που έχουμε γι' αυτό, έτσι και το σημαινόμενο αντιπροσωπεύει την ιδέα που έχουμε συνήθως για το σημαίνον (Boklund-Lagopoulou, 2016). Επιπλέον, ειδικά στα animations κυριαρχεί η συνδηλωτική χρήση της γλώσσας, η οποία δίνει νόημα στο κείμενο που -αν και πιο υποκειμενικό ως προς την ερμηνεία- είναι επίσης κοινωνικά εξαρτημένο (Boklund-Lagopoulou, 2016).

Όσον αφορά τους πολυγραμματισμούς, αναφέρονται στην ανάπτυξη κριτικής μεταγλώσσας από τους μαθητές για την κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης των κειμένων (Kalantzis & Cope, 1999). Η διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) τοποθετημένη πρακτική, β) ανοιχτή διδασκαλία, γ) κριτική πλαισίωση και δ) μετασχηματισμένη πρακτική, η σειρά των οποίων μπορεί να διαφοροποιηθεί (Φτερνιάτη, 2010).

3. Μεθοδολογία

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε για μαθητές/τριες της Α’ Γυμνασίου και υλοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες. Το τμήμα αποτελούνταν από 19 μαθητές. Ανάμεσά τους δύο μαθητές με δυσλεξία και έξι μουσουλμάνοι, με καλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Το τμήμα αποτελούνταν από άριστους μαθητές και λιγότερο δυνατούς ή/και συνεσταλμένους, για τους οποίους έγινε προσπάθεια ενεργοποίησης και ανάδειξης των ταλέντων τους μέσω της ένταξής τους στις ομάδες εργασίας και ανάθεσης κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Η διδακτική προσέγγιση περιλαμβάνει την αφηγηματολογική ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου και τη σύγκρισή του με το animation, τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Επιπλέον στηρίζεται στις πρακτικές των πολυγραμματισμών ως εξής:

- ανοιχτή διδασκαλία: ανάλυση των τρόπων λειτουργίας των γλωσσικών μηχανισμών και την κατανόησή τους μέσω της μεταγλώσσας (δομή, οργάνωση, ύφος, συνοχή κειμένου και σημειωτικοί τρόποι)

- κριτική πλαισίωση: ερμηνεία και ανάλυση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου των κειμένων και
- μετασχηματισμένη πρακτική: εφαρμογή των γνώσεων σε νέα επικοινωνιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (όπως η δημιουργική γραφή).

Η συγκριτική μελέτη των κειμένων βασίστηκε στο αφηγηματικό μοντέλο που προτείνει ο Greimas (1966) βασισμένος στη μελέτη του Propp (1928) για τις «λειτουργίες»-σημασίες της δράσης των προσώπων στα παραμύθια. Συγκεκριμένα, οι ήρωες μπορεί να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, οι οποίες καθορίζουν τους ρόλους (Λαγόπουλος και Boklund-Λαγοπούλου 2016). Ο Propp αναφέρεται σε έξι είδη ρόλων, τους οποίους ο Greimas (1966) οργανώνει κατά αντιστοιχία σε τρία ζεύγη:

- Υποκείμενο – Αντικείμενο Αξίας (αντικείμενο /τιμές/επιδιωκόμενες καταστάσεις)
- Εντολοδόχος– Ενδολοδότης
- Βοηθός – Αντίπαλος

Ο Greimas (1966) προτείνει έτσι το *κανονικό αφηγηματικό σχήμα*, όπου το κάθε Υποκείμενο-Δράστης έχει το δικό του αφηγηματικό πρόγραμμα, με βάση το οποίο μπορούμε να αναλύσουμε κάθε μορφής αφήγηση (Κατσαρίδου, 2018). Βασικές στη δομική σημασιολογία είναι και οι «τροπικότητες» που αποκτά, σύμφωνα με τον Greimas, το Υποκείμενο ώστε να προωθηθεί η εξέλιξη του αφηγηματικού προγράμματος. Οι τροπικότητες (πίνακας 1) λειτουργούν όπως τα τροπικά ρήματα στη γλώσσα, δεν είναι σίγουρο ότι θα αποκτηθούν από το Υποκείμενο κάθε αφηγηματικού προγράμματος και όταν συνδυάζονται μπορούν να παράγουν άπειρες αφηγήσεις.

Τροπικότητα	**Δυνατότητα**		
	Εν δυνάμει	**ενεργοποιητική**	**πραγματοποιητική**
εξωταξική	Δειν (πρέπει)	δύνασθαι	πράττειν
ενδοταξική	εθέλειν	γνωρίζειν	είναι

Πίνακας 1: Τα είδη των τροπικοτήτων και οι κατηγοριοποιήσεις τους

Οι μαθητές/τριες δούλεψαν τα φύλλα εργασίας σε ομάδες 4-5 ατόμων μεικτών ικανοτήτων που είχαν καθοριστεί από πριν, σύμφωνα με τη δυναμική του τμήματος και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα φύλλα εργασίας εμπεριέχουν: α) κοινές δραστηριότητες σχετικά με το λογοτεχνικό και το οπτικοακουστικό κείμενο (animation) που είδαν στο σπίτι (μέθοδος ανεστραμμένης τάξης) και β) ομαδικές δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν στο σπίτι και θα αναρτήσουν στο padlet μέσω της e-class.

Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι μαθητές να γνωρίζουν τις βασικές τεχνικές και μέσα προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και να έχουν γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, με κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Η/Υ ή διαδραστικός, Προτζέκτορας, Διαδίκτυο), ενώ αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια, φύλλα εργασίας, ppt, πίνακας, οπτικοακουστικό υλικό, Padlet, e class).

4. Ανάλυση

Λογοτεχνικό Κείμενο: Το απόσπασμα «Το μαύρο κύμα» που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο Ν.Ε. Λογοτεχνίας της Α Γυμνασίου προέρχεται από το βιβλίο του Λ. Σεπούλβεδα «*Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει».* Στο απόσπασμα παρακολουθούμε την προσπάθεια μιας γλαροπούλας, της Κενγκά, να πετάξει, αφού τα φτερά της έχουν καλυφθεί από το «μαύρο κύμα» (το πετρέλαιο). Εξουθενωμένη προσγειώνεται στην αυλή του γάτου Ζορμπά, όπου και καταλήγει αφού αυτός της υποσχεθεί ότι θα φροντίσει για το αβγό της.

Οπτικοακουστικό/ πολυτροπικό κείμενο: Το animation "Migrants" (2020) αποτελεί παραγωγή πέντε φοιτητών της σχολής ταινιών κινουμένων σχεδίων PÔLE 3D στο Roubaix της Γαλλίας (Hugo Caby, Antoine Dupriez, Aubin Kubiak, Lucas Lermytte & Zoé Devise). Με αφορμή

την απαγόρευση της εισόδου του σκάφους Aquarius, που ήταν γεμάτο πρόσφυγες, στα λιμάνια της Ιταλίας το 2018, οι φοιτητές δημιούργησαν ένα 8λεπτο animation που πραγματεύεται και δραματοποιεί με άρτιο τεχνικά τρόπο δύο σύγχρονα καίρια κοινωνικά θέματα: την κλιματική αλλαγή και το προσφυγικό ζήτημα. Και κατ' επέκταση: η αποδοχή του διαφορετικού και τον φόβο για το «Άλλο». Το animation κέρδισε κοινό και κριτικούς και έχει αποσπάσει πάνω από 90 βραβεία.

1η διδακτική ώρα

Ανοιχτή Διδασκαλία: Αφηγηματική ανάλυση στο «Μαύρο Κύμα»

Έχει προηγηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση και συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες πάνω στο θέμα του κειμένου, τις αφηγηματικές τεχνικές και τους κειμενικούς δείκτες, καθώς και τα συναισθήματα της ηρωίδας. Σε αυτό το στάδιο γνωστοποιήθηκε στους μαθητές η εξέλιξη του μαθήματος και οι στόχοι των ομαδικών εργασιών. Κλήθηκαν να αντιστοιχήσουν τους ήρωες του λογοτεχνικού αποσπάσματος με τους ρόλους τους σύμφωνα με το αφηγηματικό πρόγραμμα, συμπληρώνοντας τον ειδικό πίνακα στο φύλλο εργασίας.

2η διδακτική ώρα

Κριτική Πλαισίωση: Αφηγηματική δομή και συνδηλώσεις του "Migrants"

Με αφορμή το animation που είδαν οι μαθητές/τριες στο σπίτι (μέθοδος ανεστραμμένης μάθησης), άρχισε η κατευθυνόμενη συζήτηση με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών, τη δόμηση νέας γνώσης (scaffolding) και την ευαισθητοποίηση. Σε αυτό το στάδιο εντόπισαν τα κύρια θεματικά κέντρα και ανέλυσαν αφηγηματολογικά το κείμενο, ενώ σχολίασαν τις συνδηλώσεις του. Κλήθηκαν να συμπληρώσουν τον πίνακα με τους δρώντες-δράστες σύμφωνα με την παρακάτω συνοπτική ανάλυση:

Οι ήρωες - Υποκείμενα της αφηγηματικής σύνταξης του "Migrants" είναι δύο πολικές αρκούδες (μαμά και μικρό αρκουδάκι), οι οποίες κινδυνεύουν λόγω της κλιματικής αλλαγής και των αποτελεσμάτων της (Αντίπαλος 1). Στο Βόρειο Πόλο ένα κομμάτι πάγου αποκολλάται, το «σπίτι» τους διαλύεται και το περιβάλλον γύρω τους κρίνεται ακατοίκητο. Εν μέσω καταιγίδας, οι πολικές αρκούδες εκτοπίζονται βίαια από την Ανταρκτική. Υποκείμενο και Εντολοδόχος ταυτίζονται, ενώ το αίσθημα επιβίωσης και η ζωή ορίζονται αντίστοιχα ως Εντολοδότης και το Αντικείμενο αξίας 1. Πάνω στο κομμάτι πάγου (βοηθός και μαγικό αντικείμενο) που έχει αποκολληθεί, παρασύρονται από το ρεύμα των νερών και ξεβράζονται σε έναν νέο βιότοπο, ένα κατάφυτο δάσος, με κλίμα διαφορετικό απ' αυτό που είχαν συνηθίσει. Η επιβίωση στο νέο τους «σπίτι» αποτελεί το Αντικείμενο 2.

Σύντομα καταλαβαίνουν πως το νέο περιβάλλον είναι εχθρικό, λόγω των ιθαγενών καφέ αρκούδων (Αντίπαλος), ενώ οι ίδιες δεν έχουν κανέναν Βοηθό στο νέο έδαφος. Οι αυτόχθονες καφέ αρκούδες εξεγείρονται και διώχνουν βίαια τις νεοφερμένες από την επικράτειά τους. Στο δάσος υψώνονται συρματοπλέγματα και ο δρόμος οδηγεί σε αδιέξοδο. Ακολουθεί πάλη και ήττα των Υποκειμένων, καθώς συλλαμβάνονται και οδηγούνται σε βάρκες που έχουν φέρει οι καφέ αρκούδες-φύλακες, ώστε να τις διώξουν από το δάσος. Τελικά, το πολικό αρκουδάκι (συνδήλωση για τους μετανάστες) παλεύει ξανά με το υγρό στοιχείο και στερείται τη ζωή (Αντικείμενο Αξίας).

Στον πίνακα 2 απεικονίζεται η κύρια αφηγηματική σύνταξη, σύμφωνα με τη θεωρία του Greimas, η οποία συμπληρώθηκε στην τάξη, αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν τον πίνακα αντιστοίχισης Δρώντων- Ρόλων στο φύλλο εργασίας.

Πίνακας 2: Κύρια αφηγηματική σύνταξη

Διαταραχή αρχικής κατάστασης	**Διαπίστωση έλλειψης:** καταστροφή φυσικού περιβάλλοντος, έλλειψη προστατευμένου/ασφαλούς τόπου **Ορισμός του Αντικειμένου Αξίας:** Ζωή, Διάσωση **Ορισμός Αντιπάλου:** η κλιματική αλλαγή και η συνακόλουθη καταστροφή του περιβάλλοντος Ύπαρξη τροπικοτήτων «γνωρίζειν» και «πράττειν»

Σύμβαση	**Αποστολή:** σωτηρία, επιβίωση (Εντολοδότης: επιθυμία για Ζωή, αίσθημα επιβίωσης) **Αποδοχή:** εντολοδόχος = πολικές αρκούδες Απόκτηση τροπικότητας «δειν-πράττειν»
Προσδιοριστική δοκιμασία	**Έλλειψη:** απουσία ψυχρού περιβάλλοντος, «σπιτιού» **Πρόκληση** για διαμονή σε ένα νέο βιότοπο **και ανταπόκριση** του Υποκειμένου (Πολικές Αρκούδες)
	Απόκτηση βοηθού / μαγικού αντικειμένου: Κομμάτι πάγου
	Απόκτηση τροπικότητας του «είναι»
Κύρια Δοκιμασία Ι	**Μετακίνηση:** δάσος / **απομάκρυνση** από τον χώρο αρχικής δράσης **Νέα έλλειψη:** φαγητό, προστασία, στέγη **Νέος Αντίπαλος:** καφέ αρκούδες **Μαγικό αντικείμενο / Βοηθός:** - **Πάλη με τον Αντίπαλο και πρόσκαιρη Νίκη Υποκειμένου**: εύρεση καταφυγίου Απόκτηση τροπικοτήτας του «γνωρίζειν-είναι», Ύπαρξη τροπικότητας του «πράττειν» **Ενδολοδότης:** επιθυμία για διάσωση
Δοξαστική Δοκιμασία	**Μετακίνηση** προς το αντικείμενο αξίας της μικρής πολικής αρκούδας **Μαγικό αντικείμενο:** ψάρι **(Ψεύτικος) Βοηθός:** καφέ αρκούδες **Ήττα του Υποκειμένου (Νίκη του Αντιπάλου)** Αβεβαιότητα και έλλειψη τροπικότητας του «γνωρίζειν» Ύπαρξη τροπικότητας του «δειν πράττειν» **Εντολοδότης:** διάσωση
Μη αποκατάσταση της αρχικής έλλειψης	**Νέα Μετακίνηση:** χώρος συγκέντρωσης (camp) - βάρκα μεταγωγών Τιμωρία Υποκειμένου με έλλειψη του Αντικειμένου Αξίας Τραγικό τέλος

Στη συνέχεια με τη μέθοδο του κατευθυνόμενου διαλόγου οι μαθητές σχολίασαν κριτικά τις συνδηλώσεις του κειμένου και κατέληξαν στις εξής παρατηρήσεις:

- Όσον αφορά τις υφές, χρησιμοποιήθηκε μαλλί για τις πολικές αρκούδες, οι οποίες παρουσιάζονται βρώμικες και φθαρμένες, ενώ για τις καφέ αρκούδες χρησιμοποιήθηκε ύφασμα. Και οι δύο τύποι αρκούδων παραπέμπουν σε μεταχειρισμένα, παιδικά, λούτρινα αρκουδάκια.
- Σημαντικές είναι οι εκφράσεις και οι κινήσεις των ηρώων. Χαρακτηριστικά, οι πολικές αρκούδες παρουσιάζονται να κινούνται ως τετράποδα, ενώ οι καφέ αρκούδες παρουσιάζονται όρθιες σε στάση άμυνας-επίθεσης, παραπέμποντας στο ανθρώπινο είδος. Οι καφέ αρκούδες

κρατούν όπλα και κινούνται απειλητικά προς τις πολικές αρκούδες, σε αντίθεση με τις τελευταίες που είναι άοπλες και η όλη κινησιολογία τους φανερώνει ότι βρίσκονται σε κατάσταση συνεχόμενου φόβου, άμυνας, προσπάθειας να επιβιώσουν στο νέο περιβάλλον που είναι αφιλόξενο απέναντι στο διαφορετικό «Άλλο». Οι κινήσεις και οι συσπάσεις του προσώπου επίσης είναι δηλωτικές των συναισθημάτων (π.χ. θυμός, έκπληξη).

- Εκτός από λίγους ήχους (θυμού ή πόνου), δεν υπάρχει λεκτική έκφραση συναισθημάτων
- Το χρώμα προκαλεί συναισθήματα και δημιουργεί την αντίθεση κακό *vs* καλό. Τα φωτεινά χρώματα υποδηλώνουν χαρά κι ενθουσιασμό, ενώ τα σκούρα χρώματα θλίψη, φόβο ή επικείμενο κίνδυνο. Η χρωματική αντίθεση μεταξύ των δύο ειδών πυροδοτεί το φόβο και ενεργοποιεί τη στάση που κρατάνε οι γηγενείς προς το νεοφερμένο, το ξένο και διαφορετικό. Το χρώμα είναι δηλωτικό και του περιβάλλοντος: το μπλε υποδηλώνει το υγρό στοιχείο, το περιβάλλον που ζουν οι πολικές αρκούδες, ενώ το πράσινο το δάσος και το πιο θερμό κλίμα στο οποίο ζουν οι καφέ αρκούδες. Στην αρχή το πολύχρωμο περιβάλλον δείχνει φιλικό, ενώ κατά την εξέλιξη της αφήγησης το χρώμα γίνεται πιο ψυχρό και ο φωτισμός πιο σκοτεινός για να μεταδώσουν το συναίσθημα του φόβου που νιώθουν οι δράστες και την αίσθηση του κινδύνου.
- Σε μια σκηνή, έχουμε τον γρήγορο, μεταφορικό πολλαπλασιασμό της πολικής αρκούδας.
- Συναντάμε μια σειρά αλληγοριών, απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου:

Πίνακας 3: Δηλώσεις - Συνδηλώσεις

Δηλώσεις	**Συνδηλώσεις / συμβολισμοί**
Είδος αρκούδων	Ανθρώπινο είδος
Πολικές αρκούδες	Πρόσφυγες
Καφέ αρκούδες	Γηγενείς κάτοικοι
Κομμάτι πάγου	σχεδία
Σκηνή κατάρρευσης παγετώνων	Πολεμικές σκηνές
συρματόπλεγμα	σύνορα

- Γενικότερα στο “Migrants” επικρατεί ο νόμος του ισχυρού και τι είναι καλό ή κακό, επικίνδυνο ή όχι εξαρτάται από τον υποκειμενικό παράγοντα και καθορίζεται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνήθειες. Πχ. στα δύο μικρά αρκουδάκια ο φόβος για τη διαφορετικότητα καλλιεργείται από τις μεγάλες αρκούδες (ενήλικες).
- Στην τελευταία σκηνή το χάσμα ανθρώπων-ζώων και animation-κινηματογράφου γεφυρώνεται παρουσιάζοντας τους ανθρώπους-διασώστες. Ένα λούτρινο πολικό αρκουδάκι, βρίσκεται ξεβρασμένο μαζί με άλλα αντικείμενα σε κάποια παραλία (εικόνα). Η σκηνή υποδηλώνει την απώλεια, τον θάνατο, αλλά τονίζει και τη διάσωση. Δεν είναι ξεκάθαρο αν ο διασώστης διασώζει το ίδιο το αρκουδάκι (με τη μορφή του άψυχου λούτρινου) ή ό,τι απέμεινε από ένα ναυάγιο.

Μετασχηματίζουσα πρακτική

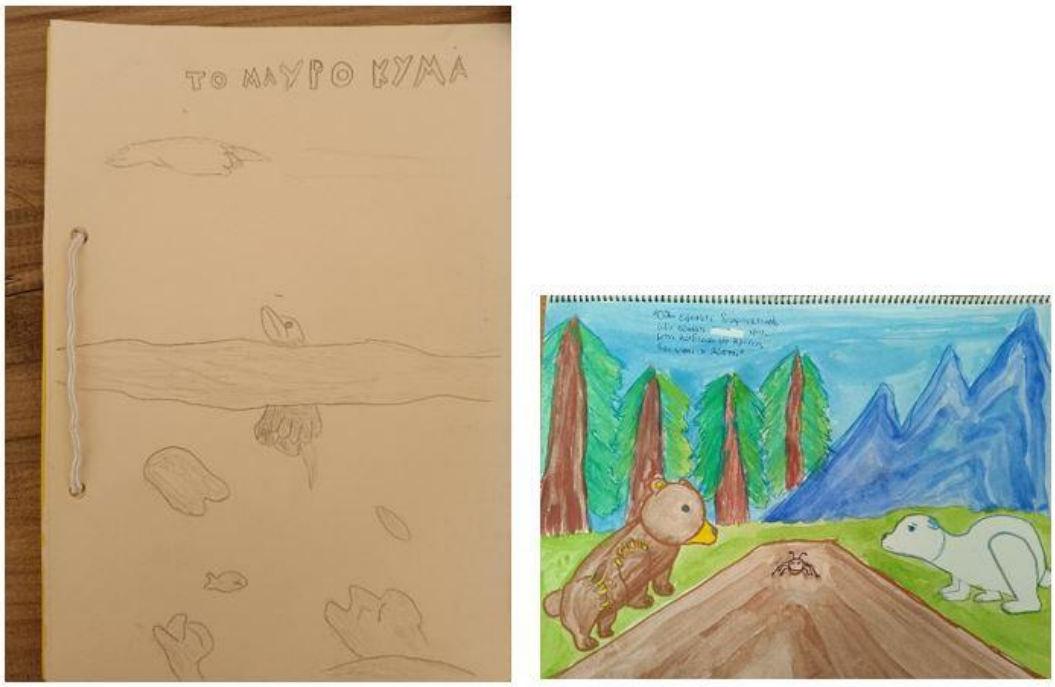
Οι μαθητές συνέκριναν τα κείμενα μέσα από ασκήσεις (ανοιχτού και κλειστού τύπου) και τους ανατέθηκαν ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες επιλογής (ως λογοτέχνες, καλλιτέχνες, περιβαλλοντολόγοι και δημοσιογράφοι). Οι εργασίες έπρεπε να ανέβουν στο padlet ώστε να παρουσιαστούν στην ολομέλεια κατά την επόμενη διδακτική ώρα.

3η Διδακτική ώρα

Παρουσίαση ομαδικών δραστηριοτήτων και ετεροαξιολόγηση

Οι ομάδες παρουσίασαν τη νέα μετασχηματισμένη γνώση και ακολούθησε ετεροαξιολόγηση από τις άλλες ομάδες. Οι περιβαλλοντολόγοι επέλεξαν να παρουσίασαν ένα ppt με τα αποτελέσματα της κλιματικής αλλαγής, οι λογοτέχνες ένα γράμμα της Κενγκά προς τους ανθρώπους, οι καλλιτέχνες ένα κόμικ σε ένα χειροποίητο zine, ενώ ζωγράφισαν και τη σκηνή του animation κατά την οποία τα

μικρά αρκουδάκια συναντιούνται στο δάσος και δημιουργείται η αίσθηση μιας εν δυνάμει φιλίας. Τέλος, οι δημοσιογράφοι παρήγαγαν μια φανταστική συνέντευξη από τον γάτο Ζορμπά.



Εικόνα 1: Παραγωγές μαθητών

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση είχε σκοπό να καταδείξει το μετασχηματισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε μια δυναμική και βιωματική εμπειρία, όταν αυτή συνδυάζεται με πολυτροπικά μέσα και δομείται με βάση σύγχρονες αφηγηματολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο συνδυασμός animation - λογοτεχνικού κειμένου εμπλουτίζει την κοινωνική και ηθική συγκρότηση του μαθητή, ενώ η σημειωτική ωθεί τους μαθητές προς την ανακάλυψη της ερμηνείας, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους. Επιπλέον, οι πολυγραμματισμοί στέκονται αρωγοί σε αυτή την αναδημιουργία της γνώσης των μαθητών.

Αδιαμφισβήτητα, τα δύο κείμενα που μελετήθηκαν αναφέρονται στη κλιματική αλλαγή, ενώ περνάνε μηνύματα για την αποδοχή ή μη του διαφορετικού, την μόλυνση του περιβάλλοντος και τις συνέπειες αυτών, ενώ το animation “Migrants” προσθέτει επιπλέον το προσφυγικό ζήτημα και σχολιάζει την αντιμετώπιση των προσφύγων. Μέσα από την ανάλυση διαπιστώσαμε πως το καθένα ενέχει το δικό του «σημασιολογικό σύμπαν», με κοινό χαρακτηριστικό τον ανιμισμό, για περιβαλλοντικούς αλλά κυρίως για λόγους ενσυναίσθησης.

Ενώ στο πρώτο κείμενο ο ανιμισμός βοηθάει στην σκιαγράφηση των ηρώων, και το ίδιο το κείμενο δομείται και εκφράζεται μέσω της γλώσσας, στο animation ο λόγος απουσιάζει και η αναπαράσταση των αρκούδων και οι συνδηλώσεις που φέρουν δομούνται μέσω της κίνησης, ενώ παρουσιάζονται οι οδυνηρές εμπειρίες της ανθρώπινης καταναγκαστικής μετανάστευσης. Άλλη μια κύρια διαφορά εντοπίζεται στην αρνητική και θετική στάση των ηρώων: στο “Migrants” η όλη στάση των καφέ αρκούδων είναι αρνητική έναντι της θετικής στάσης του γάτου που βοηθάει την ετοιμοθάνατη Κενγκά και σώζει το αβγό της.

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της παρούσας διδακτική εφαρμογής επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές αφορούσαν περισσότερο την αρχική εφαρμογή του προτεινόμενου αφηγηματικού μοντέλου κατά την ανάλυση των κειμένων. Ωστόσο ο συγκεκριμένος τρόπος αφηγηματικής ανάλυσης άρεσε στους περισσότερους γιατί τον βρήκαν παιγνιώδη, ενώ το animation κέρδισε την προσοχή τους και έγιναν πιο συμμετοχικοί.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων διαμορφώθηκαν και ενδυναμώθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις, ασκήθηκαν σε δεξιότητες επικοινωνίας και ισότιμης συμμετοχής, ενώ με τη διαμεσολάβηση του κειμένου σφυρηλατήθηκε η κριτική τους σκέψη. Υπήρξαν ομάδες που μοίρασαν σε τμήματα τις εργασίες, καλλιεργώντας έτσι την αυτενέργεια αλλά και τον γόνιμο διάλογο. Τέλος, ανάρτησαν στο padlet που είχε κοινοποιηθεί στο e class τις εργασίες τους και βίωσαν την ικανοποίηση παρουσιάζοντας τες στους συμμαθητές τους. Στους μαθητές άρεσε επίσης η δραστηριότητα ετεροαξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης.

Κλείνοντας, προτείνουμε την αξιοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης στο πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας, αλλά και την ένταξή της σε καινοτόμες δράσεις, όπως όμιλοι δημιουργικής γραφής, διαπολιτισμικά προγράμματα ή ευρωπαϊκές συνεργασίες Erasmus+.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανιμισμός (λήμμα), Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα https://tinyurl.com/3hjvcswf Ημερομηνία Ανάκτησης 8/4/2025

Κατσαρίδου, Μ.Ι. (2019) *Κοινωνική σημειωτική των ταινιών κινουμένων εικόνων (animation)* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ

Λαγόπουλος, Φ.-Α., Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία Σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παρασκευαΐδη, Α. (2019), *Διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κείμενων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: ποιοτική ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις.* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε 15/6/2024 από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45654

Σεπούλβεδα, Λ., «*Το μαύρο κύμα*» (απόσπασμα). Κ.Ν.Λ Β' Γυμνασίου

Φτερνιάτη, Ά. (2010) *Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών*. Νέα Παιδεία 135

Ξενόγλωσση

Atkinson, N. (2006). *The Use of Anthropomorphism in the Animation of Animals.* Degree thesis. Bournemouth University National Centre for Computer Animation. Ανακτήθηκε 8/4/2025 από https://tinyurl.com/yfttm3ar

Bendazzi, G. (2016). *Animation: A world history.* CRC Press

Britanica, *Animation*, Ανακτήθηκε 10/4/2025 από https://www.britannica.com/art/animation

Furniss, M. (1998). *Art in Motion. Animation aesthetics*. John Libbey Cinema and Animation: UK

Gordon, M., Scott, J. (2009). *A Dictionary of Sociology*. Gordon 4th (fourth) Revised Edition.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale*. Paris: Larousse.

Jewitt, C., Henriksen, B. (2016). Social Semiotic Multimodality. In: Klug, NM and Stöckl, H., (eds.) *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext / Handbook of Language in Multimodal Contexts.* Berlin: De Gruyter.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold.

Hodge, R., Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. New York: Cornell University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. (1999) «Πολυγραμματισμοί» στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ.680-695

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* London and New York: Routledge.

Papadaki, E. (2021). The Synergy of Animation and Tourism Industry: Myths and Ideologies in Mickey Mouse's Traveling Adventures, *Punctum*, 7 (2). DOI: 10.18680/hss.2021.0022

Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale: Second Edition*. University of Texas Press. Ανακτήθηκε 11/4/2025 από https://doi.org/10.7560/783911

Wells, P. (1998). *Understanding animation*. London & New York: Routledge.

Wells, P. (2009). *The Animated Bestiary: Animals, Cartoons, and Culture*. Rutgers University Press. Ανακτήθηκε 5/4/2025 από http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hj80j

Van Leeuwen, T. (2005). Introducing Social Semiotics. London and New York: Routledge. Ανακτήθηκε 8/4/2025 από https://tinyurl.com/mm4fk4eu

Φιλμογραφία

Caby H., Dupriez A., Kubiak A., Lermytte L., Devise Z., (2021) *Migrants* [Award-Winning CG Animated Short Film]. Online https://vimeo.com/647452678

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Δ'ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-ΤΑ ΔΑΣΗ ΕΚΠΕΜΠΟΥΝ ΣΗΜΑ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

Φωστηροπούλου Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με θέματα προστασίας των δασών. Οι στόχοι του σεναρίου είναι η κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών της καταστροφής των δασών, η εξέταση των επιπτώσεων της μόλυνσης στα δασικά οικοσυστήματα, η ανάλυση περιβαλλοντικών δεδομένων και η ενεργός συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις. Το διδακτικό σενάριο στηρίχθηκε στις αρχές και στα πρότυπα του κριτικού εποικοδομισμού και του κριτικού αναστοχασμού. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε περιλάμβανε διαδραστικές δραστηριότητες, βιωματικές δράσεις, ομαδικές εργασίες, ενώ αξιοποιήθηκαν και οι ΤΠΕ. Οι μαθητές συνέλεξαν και ανέλυσαν δεδομένα σχετικά με τα δάση, δημιούργησαν ψηφιακές αφίσες ευαισθητοποίησης και απέκτησαν γνώσεις για τη σημασία των δασών και τις απειλές που αντιμετωπίζουν. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι το διδακτικό σενάριο συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, ενισχύοντας την ανάγκη για συνεχή περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και δράση, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις απαρχές του ενεργού πολίτη.

Λέξεις κλειδιά: βιοποικιλότητα, δασικό οικοσύστημα, χλωρίδα, πανίδα

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ερμηνεία από το Σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο 24) ως δάσος ή δασικό οικοσύστημα νοείται ένα σύνολο άγριων φυτών με ξυλώδη κορμό στην επιφάνεια του εδάφους, τα οποία μαζί με τη χλωρίδα και πανίδα, που συνυπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο τόπο, αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνθέτοντας ένα ιδιαίτερο δασογενές περιβάλλον και μια ιδιαίτερη δασο-βιοκοινότητα (Πανίτσα, 2006). Τα δάση είναι ευρέως διαδεδομένα μακρόβια οικοσυστήματα που διαχειρίζονται τόσο εντατικά όσο και εκτενώς (Keenan, 2015).

Τα δασικά οικοσυστήματα είναι πολύτιμα για τη ζωή του ανθρώπου. Εκτός από το οξυγόνο που παράγουν, έχουν την ικανότητα να απορροφούν τους ρύπους και το διοξείδιο του άνθρακα, προστατεύοντας έτσι το περιβάλλον. Η ικανότητα των δασών να αποθηκεύουν άνθρακα που έχει δεσμευτεί από την ατμόσφαιρα, αποτελεί σημαντική στρατηγική μετριασμού της κλιματικής αλλαγής (Lattimore et al., 2009). Επιπλέον, χάρη στην παρουσία των δασών μπορούν να αντιμετωπιστούν οι πλημμύρες και η διάβρωση του εδάφους. Αξίζει να προστεθεί ότι τα δάση αποτελούν κατοικία για διάφορα είδη χλωρίδας και πανίδας. Σε ορισμένα δασικά οικοσυστήματα μάλιστα υπάρχουν αρκετά σπάνια είδη.

Στις μέρες μας όμως τα δάση απειλούνται από πολλούς κινδύνους. Οι προκλήσεις που έχουν να διαχειριστούν σήμερα τα δασικά οικοσυστήματα αποτελούν ένα θέμα με παγκόσμιο ενδιαφέρον, καθώς η κάλυψη των δασών παγκοσμίως μειώνεται συνεχώς. Τα δασικά οικοσυστήματα υποβαθμίζονται είτε από φυσικά αίτια, είτε από τον ανθρώπινο παράγοντα (Barlow, 2005). Συγκεκριμένα, η κλιματική αλλαγή με την αύξηση της θερμοκρασίας του αέρα και την αλλαγή των καθεστώτων βροχόπτωσης, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στη χιονόπτωση (Keenan, 2015) από τη μία και οι ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως εμπρησμοί, η παράνομη υλοτομία, ο τουρισμός, οι εκχερσώσεις αποτελούν μεγάλη απειλή για τα δάση. Οι πυρκαγιές αποτελούν πρωταρχική

διαταραχή στα δασικά οικοσυστήματα και οι επιπτώσεις της προβλέπεται να αυξηθούν σε πολλές περιοχές λόγω της παγκόσμιας κλιματικής αλλαγής (Roces- Diaz et al., 2022)

Η βιώσιμη διαχείριση των δασών επιβάλλει την προστασία τους. Το Σύνταγμα του 1975 έλαβε ειδική μέριμνα για τα δάση και τις δασικές εκτάσεις, ως σημαντικός παράγοντας για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Μενουδάκος, 2008). Η προστασία της βιοποικιλότητας των δασών αποτελεί στόχο της ανθρωπότητας, τόσο από τις οργανώσεις που ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον, όσο και σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο (World Economic Forum, 2020).

Η εκπαίδευση των μαθητών για τη σπουδαιότητα των δασών και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι αναγκαία στις μέρες μας, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντική συνείδηση και υπευθυνότητα. Μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σεναρίου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την αξία της φύσης, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν στρατηγικές προστασίας και βιώσιμης διαχείρισης των δασών στο μέλλον.

2. Κυρίως μέρος

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου»
Δημιουργός: Φωστηροπούλου Ειρήνη
Ειδικότητα: ΠΕ70
Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα, ΤΠΕ, Μαθηματικά, Εικαστικά, Εργαστήρια Δεξιοτήτων
Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Μελέτη Περιβάλλοντος
Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Δημοτικό
Τάξη: Δ
Εκτιμώμενη διάρκεια: 9 διδακτικές ώρες

Σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι η επαφή των μαθητών με το δάσος και τη βιοποικιλότητά του. Μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ποικίλων διδακτικών μεθόδων, οι μαθητές, αφού εξοικειωθούν με όρους που αφορούν τα δασικά οικοσυστήματα, επιδιώκεται να κατανοήσουν την προσφορά του δάσους στη ζωή του ανθρώπου και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με θέματα προστασίας των δασών.

2.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να έρθουν σε επαφή με τα διάφορα είδη χλωρίδας και πανίδας των δασών (μελέτης).
- Να γνωρίσουν τα δασικά οικοσυστήματα που υπάρχουν στη χώρα μας (μελέτης).
- Να γνωρίσουν τις διαφορετικές κατηγορίες δασών που υπάρχουν (μελέτης).
- Να κατανοήσουν τα οφέλη των δασικών οικοσυστημάτων για τη ζωή των ανθρώπων (μελέτης).
- Να είναι σε θέση να κατονομάζουν και περιγράφουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις στα δάση (μελέτης).
- Να εντοπίζουν στο χάρτη δάση της Ελλάδας (μελέτης).
- Να περιγράψουν μεθόδους και μέτρα πυροπροστασίας, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη (μελέτης).
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και τις γνώσεις τους γύρω από θέματα οικολογίας (Γλώσσα).
- Να διατυπώνουν και να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με τα δασικά οικοσυστήματα (Μαθηματικά).

- Να αποκτήσουν την ικανότητα αξιολόγησης των γνώσεών τους μέσω εκπαιδευτικού κουίζ (ΤΠΕ).
- Να εξοικειωθούν με τις μηχανές αναζήτησης, ώστε να είναι σε θέση να αναζητούν πληροφορίες σχετικά με τα δάση (ΤΠΕ).
- Να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα Tuxpaint και την εφαρμογή Artutor (ΤΠΕ).
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα Google earth (ΤΠΕ).

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση (Μελέτης).
- Να συμμετέχουν ενεργά σε ομάδες εργασίας μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα να αμφισβητήσουν τις απόψεις των μελών της ομάδας τους.
- Να μάθουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να δημιουργούν δραστηριότητες για το δάσος (Μελέτης).
- Να ενστερνιστούν την αναγκαιότητα της αειφορικής ανάπτυξης των δραστηριοτήτων των ανθρώπων (μελέτης).
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τους κινδύνους που αποτελούν απειλή για τα δάση (μελέτης).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:
Δεξιότητες του 21ου αιώνα

- Να εξερευνούν ιδέες και να επιχειρηματολογούν.
- Να μπορούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους σε κλίμα συνεργασίας.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ακρόασης και παράθεσης των απόψεών τους στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να μπορούν να καθοδηγήσουν και να παρακινήσουν τους συμμαθητές τους μέσα από την ανταλλαγή απόψεων.

Δεξιότητες ζωής:

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στο διαδίκτυο.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες επιχειρηματικότητας.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (πληροφορικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο).
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμοστηκότητα, υπευθυνότητα).

Δεξιότητες του νου:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες πλάγιας, παραγωγικής, ολιστικής και υπολογιστικής σκέψης.
- Να ενισχυθούν οι δεξιότητες αναστοχασμού των μαθητών και να υιοθετήσουν ρουτίνες σκέψης.

2.2. Πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα:

Το παρόν διδακτικό σενάριο συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Δ.Ε.Π.Π.Σ της Δ’ τάξης και ειδικότερα με το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα με τη διδακτική ενότητα «*Η φύση και το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)»* Κεφάλαιο: «*Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου*». Άλλα πεδία σύνδεσης είναι τα εξής:
Γλώσσα: Καταγραφή και αναζήτηση στο λεξικό λέξεων που σχετίζονται με το δάσος (αναδάσωση, οικοσύστημα, δασικό οικοσύστημα, πυρκαγιά, εμπρησμός).

Εικαστικά: Δημιουργίες με θέμα το δάσος, κατασκευή κολάζ, δημιουργία των μικρών βιβλίων του δάσους κ.α.
Μαθηματικά: Διατύπωση και επίλυση προβλημάτων με θέμα το δάσος π.χ μέτρηση της ηλικίας των δέντρων.
Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Σύνδεση με το πρόγραμμα «*Για το δάσος μαθαίνω, δρω και δημιουργώ*» της ενότητας «*Φροντίζω το περιβάλλον*».
ΤΠΕ: Χρήση της εφαρμογής google earth για τον εντοπισμό διάφορων δασών της Ελλάδας, αναζήτηση πληροφοριών για τα δάση στο διαδίκτυο, κατασκευή ομαδικής ψηφιακής αφίσας με το πρόγραμμα tuxpaint, προσθήκη ψηφιακού περιεχομένου στις ομαδικές εργασίες με την εφαρμογή ARtutor, χρήση της πλατφόρμας eme.

2.3. Διδακτικές μέθοδοι

Κριτικός εποικοδομισμός: Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στις αρχές του κριτικού εποικοδομισμού και του κριτικού αναστοχασμού. Δεν ασχολείται μόνο με το τι συμβαίνει στα δάση της χώρας μας, αλλά και με το γιατί συμβαίνει. Γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν από τους μαθητές ερωτήματα όπως: Γιατί κινδυνεύουν τα δάση; Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για αυτό; Αφού διερευνηθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα από τους μαθητές, γίνεται αξιοποίηση της κριτικής και στοχαστικο-κριτικής τους σκέψης.
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών και στην ενεργό συμμετοχή τους. Αναμένεται η επίτευξη των κοινών στόχων, διατυπώνοντας ο καθένας τις απόψεις του στα πλαίσια της ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τους μαθητές.
Ανεστραμμένη τάξη: Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) μεταθέτει το θεωρητικό κομμάτι της διδασκαλίας στο σπίτι, ώστε ο εκπαιδευτικός να διαθέτει περισσότερο χρόνο στην τάξη, για να εφαρμόσει μαθητοκεντρικές, βιωματικές τεχνικές (Μακρόδημος, κ.α, 2017). Οι μαθητές προβλέπεται να έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό βίντεο σχετικό με το θέμα μελέτης μέσω της πλατφόρμας eme. Έτσι, ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται σε αλληλεπιδραστικού τύπου δραστηριότητες, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά με το διδακτικό περιεχόμενο.
Βιωματική μάθηση: Έπειτα, από την επίσκεψη των μαθητών στο δάσος γίνεται μετασχηματισμός της εμπειρίας των μαθητών σε γνώση.
Επαυξημένη πραγματικότητα: Με τη μέθοδο της επαυξημένης πραγματικότητας δίνεται ψηφιακό περιεχόμενο στις εργασίες των μαθητών. Συγκεκριμένα, προσφέρεται ένα επαυξημένο πληροφοριακό αποτέλεσμα με μορφή ήχου. Η προβολή των δεδομένων γίνεται από την οθόνη του κινητού.

2.4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ (Εφαρμογές και λογισμικά)

Στο διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό οι νέες τεχνολογίες τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όσο κι από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την ανεστραμμένη τάξη, προκειμένου να διαμοιράσει εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές πριν τη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της πλατφόρμας eme, ενώ οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες ομαδικά μέσω μηχανών πλοήγησης, αξιοποιούν τις δυνατότητες της επαυξημένης πραγματικότητας (Artutor), χρησιμοποιούν το πρόγραμμα google earth για τον εντοπισμό δασών της χώρας μας και το πρόγραμμα tuxpaint για τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας εντός τάξης. Τέλος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

2.5. Τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας

Η/Υ με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, Προτζέκτορας, χρήση της πλατφόρμας eme, τάμπλετ, κινητό

2.6. Εκπαιδευτικό Υλικό

Βιβλίο Μαθητή Μελέτης Περιβάλλοντος, Βιβλίο Δασκάλου Μελέτης Περιβάλλοντος, Φύλλο Εργασίας

2.7. Συνοπτική παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο αφορά την ενότητα «*Η φύση και το σπίτι μας (Φυσικό Περιβάλλον και Προστασία)*» Κεφάλαιο: «*Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου*» της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ τάξης. Εφαρμόζεται το μοντέλο μικτής μάθησης και ανεστραμμένης τάξης. Για τη διαμοίραση του εκπαιδευτικού υλικού, στην πρώτη φάση- πριν την τάξη χρησιμοποιείται η πλατφόρμα eme. Κατά τη δεύτερη φάση- στην τάξη, οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό για την προσφορά των δασών και διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους για τις απειλές των δασών. Στη συνέχεια, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να περιηγηθούν εικονικά σε διάφορα δάση της Ελλάδας μέσω της εφαρμογής google earth. (πχ. Δάσος Δαδιάς- Έβρος, Φοινικόδασος Βάι- Λασίθι, Δάσος Φολόης- Ηλεία, Δάσος Χαιντούς, Ξάνθη). Αφού γίνει συζήτηση για τα διάφορα είδη δασών, οι μαθητές θα χωριστούν σε 4 ομάδες εργασίας. Έπειτα, τους δίνεται η ευκαιρία να πραγματοποιήσουν βιωματικές δραστηριότητες μέσω διδακτικής επίσκεψης σε κοντινό δάσος της περιοχής. Κάθε ομάδα πραγματοποιεί έρευνα στο δάσος σχετικά με τη θεματολογία που έχει επιλέξει. Ακολούθως, αφού συλλέξουν επιπλέον πληροφορίες και υλικό με την ομάδα τους μέσω μηχανών αναζήτησης, δημιουργούν ένα κολάζ στο οποίο προστίθεται ψηφιακό περιεχόμενο με την αξιοποίηση της εφαρμογής Artutor. Ακολουθεί η δημιουργία αφίσας με θέμα το δάσος στο εργαστήρι πληροφορικής με τη χρήση του προγράμματος tuxpaint. Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες γίνεται διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους (κολάζ, ψηφιακές αφίσες) και με τη χρήση κινητού ή tablet, έχουν την ευκαιρία να σαρώσουν ορισμένες εικόνες στο κολάζ, οι οποίες εμπλουτίστηκαν με ψηφιακό περιεχόμενο και να ξεκινήσει η παραγωγή ήχου (θα δίνονται πληροφορίες για τις εικόνες). Μετά τη διάχυση των αποτελεσμάτων οι μαθητές θα αξιολογήσουν όσα έμαθαν για το δάσος, συμπληρώνοντας ομαδικά ένα φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό και παίζοντας ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι.

2.8. Αναλυτικά τα βήματα ανάπτυξης του διδακτικού σεναρίου

1η διδασκαλία

Αφόρμηση- σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις

Στην 3η ενότητα της Μελέτης περιβάλλοντος με τίτλο: «*Η φύση είναι το σπίτι μας*» οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί για το φυσικό περιβάλλον και για την ανάγκη προστασίας του. Έχει προηγηθεί συζήτηση σχετική με τους ευρύτερους κινδύνους από τους οποίους βάλλεται ο πλανήτης μας, καθώς και η αναφορά και αποσαφήνιση όρων και εννοιών όπως οικοσύστημα, χλωρίδα, πανίδα, ρύπανση, μόλυνση, αναδάσωση.

Στην πρώτη διδασκαλία γνωστοποιούνται στους μαθητές οι διδακτικοί στόχοι. Ακολουθεί προβολή παρουσίασης και συζήτηση σχετική με τα είδη δασών και την προσφορά του δάσους στη ζωή του ανθρώπου. Παράλληλα πραγματοποιείται συζήτηση σχετική με τις έννοιες του δασικού οικοσυστήματος και της αναδάσωσης, προστρέχοντας σε ερωτήσεις κατανόησης και κριτικής σκέψης. Στη συνέχεια, αξιοποιείται η εμπλουτισμένη μορφή του σχολικού βιβλίου του μαθητή, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσω δραστηριότητας που προσφέρεται από το φωτόδεντρο να δουν στον περιβαλλοντικό χάρτη της χώρας τους εθνικούς δρυμούς, τους βιότοπους και τα απολιθωμένα δάση που υπάρχουν). Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την ανάθεση της παρακολούθησης εκπαιδευτικού βίντεο στην κυψέλη της τάξης στην eme.

2η διδασκαλία

Διδασκαλία και εμπέδωση γνωστικού αντικειμένου- Σχηματισμός ομάδων και ανάθεση έργου

Κατά τη δεύτερη διδασκαλία οι μαθητές, αφού έχουν παρακολουθήσει το βίντεο που τους είχε ανατεθεί στην eme, συζητούν με τον εκπαιδευτικό τους προβληματισμούς τους για τις απειλές των δασών. Στη συνέχεια, τους δίνεται η δυνατότητα να περιηγηθούν εικονικά σε διάφορα δάση της

Ελλάδας μέσω της εφαρμογής Google earth. (πχ. Δάσος Δαδιάς- Έβρος, Φοινικόδασος Βάι- Λασίθι, Δάσος Φολόης- Ηλεία, Δάσος Χαιντούς, Ξάνθη).

Αφού γίνει συζήτηση για τα διάφορα είδη δασών, οι μαθητές θα χωριστούν σε 4 ομάδες εργασίας. Κάθε ομάδα θα επιλέξει μια συγκεκριμένη θεματολογία μελέτης σχετικά με το δάσος. Η θεματολογία των τριών ομάδων, θα σχετίζεται με τη βιοποικιλότητα του δάσους που πρόκειται να επισκεφτούν, ενώ μια ομάδα θα ήταν σκόπιμο να μελετήσει ένα δάσος που έχει υποστεί καταστροφές, ώστε να ερευνηθούν οι συνέπειες της καταστροφής π.χ το δάσος της Δαδιάς. Έτσι, για παράδειγμα μια ομάδα θα μπορούσε να ασχοληθεί με τη χλωρίδα του δάσους που πρόκειται να επισκεφτούν, η 2η ομάδα με την πανίδα του δάσους επίσκεψης, η 3η ομάδα με τη συλλογή στοιχείων από το δάσος και η 4η με το δάσος της Δαδιάς.

3η διδασκαλία

Επίσκεψη σε κοντινό δάσος της περιοχής. Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία διδακτική επίσκεψη σε κοντινό δάσος της περιοχής, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το δασικό οικοσύστημα. Χωρισμένοι σε 4 ομάδες θα παρατηρήσουν και θα καταγράψουν στοιχεία σχετικά με την χλωρίδα και την πανίδα του δάσους, ενώ προσφέρεται και η δυνατότητα να συλλέξουν «δώρα» της φύσης. Στη συνέχεια, αφού αξιοποιηθούν οι εμπειρίες τους, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση αλλά και περεταίρω αναζήτηση, μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, η οποία θα οδηγήσει στην επέκταση των γνώσεών τους. Η δράση θα μπορούσε να εφαρμοστεί με προγράμματα που προσφέρονται από τα ΚΠΕ της περιοχής. Η βιωματική μάθηση αποτελεί πρωταρχικό στόχο των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων των ΚΠΕ και ταυτόχρονα έχει την ευθύνη για αρκετά από τα σημαντικότερα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές του δημοτικού από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα (Γρηγορίου & Ευσταθιάδου, 2020) .

4η διδασκαλία

Βιωματική προσέγγιση. Οι μαθητές εκφράζουν τις εμπειρίες τους από τη διδακτική τους επίσκεψη σε κοντινό δάσος της περιοχής, απαντώντας στα ερωτήματα του σχολικού βιβλίου μαθητή (σελ. 81) «τι είδαν, τι άκουσαν τι μύρισαν, τι ένιωσαν» και περιγράφοντας ορισμένα στοιχεία του δάσους.

Αναζήτηση πληροφοριών. Στη συνέχεια κάθε ομάδα με τη χρήση των τάμπλετ αναζητά επιπλέον πληροφορίες για το θέμα που έχουν επιλέξει μέσω μηχανών αναζήτησης. Παράλληλα γίνεται επιλογή εικόνων από κάθε ομάδα, τις οποίες θα εμπλουτίσουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού με ψηφιακό περιεχόμενο ήχου.

5η διδασκαλία

Εμπλουτισμός έντυπων εικόνων με ψηφιακό περιεχόμενου μέσω της εφαρμογής Artutor. Στο μάθημα της Πληροφορικής κι αφού έχει δοθεί άδεια από τους γονείς για ηχογράφηση της φωνής ορισμένων μαθητών, με τη χρήση της εφαρμογής ARtutor εμπλουτίζουμε τις εικόνες, που έχουν επιλέξει σε προηγούμενη διδασκαλία οι μαθητές, με ήχο. Οι εικόνες που έχουν επιλεγεί αφορούν ζώα, φυτά και στοιχεία του δάσους, ανάλογα με το θέμα κάθε ομάδας, ενώ οι ηχογραφήσεις αφορούν πληροφορίες που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες εικόνες.

6η διδασκαλία

Ομαδική Εργασία-Δημιουργία κολάζ. Με τη βοήθεια συναδέρφου στο μάθημα των εικαστικών και με την ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, οι μαθητές δημιουργούν κολάζ με τα υλικά που έχουν συγκεντρώσει. Κάθε ομάδα ανάλογα με τη θεματολογία που έχει επιλέξει μπορεί να συμπεριλάβει στο κολάζ φωτογραφικό υλικό που έχουν εκτυπώσει, είτε από φωτογραφίες που έβγαλαν οι ίδιοι στο δάσος, είτε από το διαδίκτυο, βασικές πληροφορίες από αυτές που βρήκαν στο διαδίκτυο ή άκουσαν στο μάθημα, ζωγραφιές που έκαναν οι ίδιοι και τις εμπλουτισμένες με ψηφιακό περιεχόμενο, εικόνες που δημιούργησαν. Τέλος, τα μέλη της 3ης ομάδας

μπορούν να συμπεριλάβουν στο κολάζ τους στοιχεία που έχουν συλλέξει οι ίδιοι από το δάσος, όπως φύλλα, μικρά ξυλάκια, καρπούς κ.α

7η διδασκαλία

Δημιουργία ψηφιακής αφίσας στο εργαστήρι πληροφορικής. Οι ομάδες εργασίας των μαθητών καλούνται να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφίσα με το πρόγραμμα tuxpaint σχετική με τη θεματολογία που έχουν επιλέξει και να περάσουν το δικό τους μήνυμα για την προστασία του δάσους.

8η διδασκαλία

Παρουσίαση ομαδικών εργασιών με θέμα το δάσος. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ομαδικές εργασίες που υλοποίησαν σε προηγούμενη διδακτική ώρα. Οι εργασίες των τριών ομάδων περιλαμβάνουν στοιχεία της έρευνας που έκαναν οι ίδιοι στο δάσος (χλωρίδα, πανίδα και συλλογή στοιχείων του δάσους), ενώ η 4η ομάδα παρουσιάζει στοιχεία για το δάσος της Δαδιάς. Σε κάθε ομαδική εργασία έχει προστεθεί ψηφιακό περιεχόμενο σε συγκεκριμένες εικόνες. Ως εκ τούτου ένα μέλος της κάθε ομάδας σαρώνει με το κινητό την εικόνα και ακούγονται ηχητικές πληροφορίες. Επίσης, παρουσιάζονται και οι ψηφιακές αφίσες. Ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στις εργασίες των ομάδων ανακεφαλαιώνει τα κύρια σημεία, ώστε οι μαθητές να μεταβούν σε ένα επίπεδο μεταγνώσης.

9η διδασκαλία

Αξιολόγηση

1η δραστηριότητα: Το βίντεο, το οποίο έχουν παρακολουθήσει οι μαθητές στην πλατφόρμα eme στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης, συνδέεται άμεσα με τους κινδύνους από τους οποίους απειλείται το δάσος. Στην κατεύθυνση αυτή δίνεται φύλλο εργασίας σχετικό με τον στοχασμό και τη συζήτηση της καταστροφής την οποία υπέστη στο πρόσφατο παρελθόν το δάσος της Δαδιάς. Οι μαθητές καλούνται να δώσουν το δικό τους μήνυμα σχετικά με την προστασία του δάσους στα πλαίσια της ομάδας. Επιπλέον γίνεται σύνδεση με τον τίτλο της θεματικής ενότητας «***Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου»***

2η δραστηριότητα: Προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδο κατανόησης των μαθητών αναφορικά με τον διαχωρισμό των αιτιών από τις οποίες κινδυνεύει το δάσος, καλούνται να παίξουν ένα ομαδικό διαδικτυακό παιχνίδι. Ζητείται από τους μαθητές να ομαδοποιήσουν ορισμένες εικόνες σε κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται αφενός με τις καταστροφές που πραγματοποιούνται είτε από ανθρώπινες αστοχίες, είτε από πρόθεση, αφετέρου με καταστροφές οι οποίες προκαλούνται από φυσικά αίτια.

3. Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση των μαθητών για το δάσος οδηγεί στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης. Μέσω του σεναρίου ενισχύθηκε η ευαισθησία τους σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και διατήρησης της βιοποικιλότητας. Η κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με το δάσος και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύθηκε από τη βιωματική μάθηση (παιχνίδι, συζητήσεις, εκδρομή στο δάσος). Επίπρόσθετα, η σύνδεση γνώσεων από διαφορετικά πεδία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Εικαστικά, ΤΠΕ) οδήγησε τους μαθητές στην ανάπτυξη διαθεματικών δεξιοτήτων. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε κατά την υλοποίηση του προγράμματος, είχε ως επακόλουθο τη βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες έμαθαν να συνεργάζονται αρμονικά και βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, η αξιολόγηση του σεναρίου μέσω διαδικτυακού παιχνιδιού και συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας έδειξε ότι το σενάριο επέδρασε θετικά στην κατανόηση τη σημασίας του δάσους και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικών αξιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γρηγορίου Μ., & Ευσταθιάδου Ε. (2020). Environmental Education Centers and Experiential Learning: Views and Opinions of an EEC Director. *Education Sciences*, *2019*(4), 109–125.

Μακροδήμος, Ν., Σπυρίδων Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε'Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 13.1 (2017): 26-37.

Μενουδάκος, Κ. (2008). Η προστασία των δασικών οικοσυστημάτων πριν και μετά το Σύνταγμα 1975/2001. *Νόμος και Φύση*. Ανακτήθηκε από: www.nomosphysis.org

Πανίτσα, Μ. (2006). *Μεσογειακά οικοσυστήματα*. Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σελ. 8-10.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). *Μελέτη περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ξενόγλωσση

Barlow, J.J. (2005). *Forest ecosystems: Analysis at multiple scale*. Springer.

World Economic Forum (2020). *The Global Risks Report 2020 - 15th Edition*. Ανακτήθηκε από: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf

Keenan, R.J. (2015). Climate change impacts and adaptation in forest management: a review. *Annals of Forest Science*, 72(1), 145-167.

Lattimore, B., Smith, C.T., Titus, B.D., Stupak, I., & Egnell, G. (2009). Environmental factors in woodfuel production: Opportunities, risks, and criteria and indicators for sustainable practices. *Biomass and Bioenergy*, 33(10), 1321-1342.

Roces-Diaz, J.V., Santin, C., Martinez- Vilalta, J., & Doerr, S.H. (2022). A global synthesis of fire effects on ecosystem services of forests and woodlands. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 20(3), 170-178.

Παράρτημα

Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα: https://tinyurl.com/d3cyz9he

Εμπλουτισμένο βιβλίο μελέτης Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού https://tinyurl.com/4kyzfax7

Εκπαιδευτικό Βίντεο- κινητοποίηση και ανάληψη δράσης για τις πυρκαγιές: https://tinyurl.com/ycxfaj5s

Εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας: https://tinyurl.com/3yabb3ae

Πρόγραμμα απεικόνισης της Γης: https://tinyurl.com/22azc2yw

Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Παιχνίδι: Κίνδυνοι του δάσους

Φύλλο Εργασίας μαθητών

Φωτογραφίες: Εταιρεία Προστασίας Βιοποικιλότητας της Θράκης (ΕΠΒΘ)

Παρατηρήστε τις παραπάνω εικόνες και απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Θα θέλατε να επισκεφτείτε το δάσος της Δαδιάς πριν ή μετά την πυρκαγιά και γιατί;
2. Τι λέτε να απέγιναν τα ζώα του δάσους μετά την πυρκαγιά;
3. Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να αποφύγουμε μια μελλοντική πυρκαγιά;

Γράφουμε το δικό μας μήνυμα για την προστασία του δάσους

……

ΑΝΤΙΓΟΝΗ-ΚΡΕΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΚΗΝΗ ΣΕ …ΤΕΝΤΩΜΕΝΟ ΣΚΟΙΝΙ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ Β΄ ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ

Δημοπούλου Αναστασία
Msc Φιλόλογος

Περίληψη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας που διδάσκεται στη Β΄ Λυκείου ως μάθημα Γενικής Παιδείας, και πιο συγκεκριμένα από το κείμενο: «Σοφοκλέους Αντιγόνη» το Β΄ επεισόδιο και τους στίχους 441-481, όπου Αντιγόνη και Κρέοντας συγκρούονται έντονα στη σκηνή. Το σενάριο στοχεύει αφενός στο να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι το συγκεκριμένο αρχαίο κείμενο είναι θεατρικό, άρα «παίζεται» όχι απλά διαβάζεται και ως εκ τούτου να μυηθούν σε όλα τα χαρακτηριστικά μιας θεατρικής παράστασης. Από την άλλη στόχος του σεναρίου είναι να αναδείξει τη διαχρονικότητα του αρχαίου κειμένου, καθώς τα θέματα που θίγονται όπως η θέση της γυναίκας και τα χαρακτηριστικά ενός απολυταρχικού καθεστώτος εμφανίζονται και απασχολούν το ίδιο και τις σημερινές κοινωνίες. Το σενάριο προσφέρει στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία να γίνουν συνδιαμορφωτές της γνώσης, ενώ για τον εκπαιδευτικό επιφυλάσσει ένα καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο. Προωθεί τέλος τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, καθώς οι μαθητές/τριες ερευνώντας, συγκρίνοντας, επιλέγοντας στοιχεία σε ψηφιακούς πόρους δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα. Φιλοδοξία του σεναρίου επομένως είναι να «ζωντανέψει» ένα αρχαίο κείμενο, να το «φέρει» στα σημερινά μέτρα, ώστε να «μιλήσει» πιο εύκολα στους νέους ανθρώπους.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό σενάριο, Αντιγόνη Σοφοκλή, Αρχαία Ελληνικά Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, θέατρο

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί διδακτικό σενάριο που εκπονήθηκε σύμφωνα με τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας, όπως ορίζονται από το Ι.Ε.Π. και περιλαμβάνονται στο επιμορφωτικό υλικό του ιδρύματος στο πρόγραμμα : Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και από το υλικό της Επιμόρφωσης Τ.Π.Ε Επιπέδου Β1 των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους μελετητές σημαντικό κατά την εκπόνηση ενός διδακτικού σεναρίου από τον εκπαιδευτικό είναι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, μορφών, στρατηγικών και μοντέλων διδασκαλίας που θα πλαισιώσουν το μάθημα ή τη διδακτική ενότητα (Φλουρής, 1986). Ακόμη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ταιριάξει τη μέθοδο, τη στρατηγική ή το μοντέλο διδασκαλίας με τους στόχους, το γνωστικό περιεχόμενο της ενότητας, το προφίλ των μαθητών/τριών, τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Θετικό επίσης θεωρείται το να γίνεται χρήση ενός μεγάλου φάσματος μεθόδων και μοντέλων για να αποφευχθεί η μονοτονία, αλλά και να υπάρχει ένα εύρος εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, κατάσταση που θα συμβάλλει, μαζί μ' άλλους παράγοντες, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. 2013).

Ένα άλλο σημαντικό βήμα, κατά το σχεδιασμό του μαθήματος, είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος της τάξης. Η διαμόρφωση του κλίματος έγκειται στην οργάνωση και διεύθυνση της τάξης, στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας που μεγιστοποιεί το ζήλο για μάθηση, καθώς και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σ' αυτή (Ματσαγγούρας, 2004). Για τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης και ψυχοδυναμικής των ομάδων, μέσα σ' ένα πλαίσιο δημοκρατικού ελέγχου, πειθαρχίας και ισορροπίας της τάξης, έτσι ώστε να διατηρούνται αρμονικές παιδαγωγικές σχέσεις, και να διαμορφώνεται ένα

κλίμα, συλλογικότητας που προωθεί την επικοινωνία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία, καθώς και την ποιότητα της σχολικής εργασίας (Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. 2013).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παρόντος σεναρίου είναι τα εξής:

- Διδακτικό σενάριο
- Τίτλος: «Αντιγόνη-Κρέοντας στη σκηνή σε…τεντωμένο σκοινί»
- Γνωστικό Αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Σοφοκλέους, Αντιγόνη: Β΄επεισόδιο: στίχοι: 441-581
- Τάξη: Β΄Λυκείου
- Χρονική Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

2. Κυρίως μέρος

2.1 Διδακτικοί στόχοι:

2.1.1 Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η Αντιγόνη δεν είναι ένα αρχαίο κείμενο που απλά διαβάζεται, αλλά είναι δράμα=θέατρο, δηλαδή παίζεται. Άρα διαφέρει από τα άλλα αρχαία γραμματειακά είδη, που τα διαβάζουμε ως κείμενα, τα αναλύουμε γραμματικοσυντακτικά και προσπαθούμε να τα μεταφράσουμε.
- Να μάθουν ότι η αρχαία τραγωδία συνδυάζει εκτός από την τέχνη του λόγου, την τέχνη της υποκριτικής, της σκηνοθεσίας, της σκηνογραφίας, της μουσικής, του χορού.
- Να κατανοήσουν τις σκέψεις, τις ιδέες, το ήθος των πρωταγωνιστών, Κρέοντα και Αντιγόνης, την τεράστια διαφορά τους, η οποία οδηγεί και στη μεγάλη μεταξύ τους σύγκρουση.
- Να διακρίνουν τα επιχειρήματα Κρέοντα και της Αντιγόνης.
- Να κατανοήσουν τα κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής και πώς αυτό επηρεάζει τη διαμόρφωση των ιδεών των ανθρώπων.
- Να κατανοήσουν το ρόλο του χορού στην αρχαία τραγωδία ως φορέα της κοινής γνώμης.
- Να δουν τη θέση της γυναίκας στην εποχή, τη συμπεριφορά των πολιτών σε καθεστώς μη δημοκρατικό.

2.1.2 Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας:

- Να μάθουν οι μαθητές να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά, να ανταλλάσσουν ιδέες σε ομάδες, να συνεργάζονται.
- Να προσλαμβάνουν κριτικά τη γνώση, να ελέγχουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που παίρνουν.
- Να μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες της γνώσης σε ενεργητικοί συνδιαμορφωτές της.
- Να ανταλλάσσουν με συμμαθητές τους ιδέες, να αλληλοβοηθιούνται στη διαδικασία μάθησης.
- Να υποδύονται και να αλλάζουν ρόλους στη διαδικασία της μάθησης.

2.1.3 Γραμματισμοί ως προς τη χρήση των ΤΠΕ:

- Να αναζητούν οι μαθητές ψηφιακούς πόρους ελέγχοντας την εγκυρότητά τους. Συγκεκριμένα να αναζητήσουν στο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου παραστάσεις και κριτικές της Αντιγόνης του Σοφοκλή της τελευταίας 20ετίας.
- Να μάθουν να δουλεύουν συνεργατικά με εννοιολογικούς χάρτες.
- Να δουλεύουν με το εργαλείο της χαρτογράφησης εννοιών, για να διευκολυνθούν στη συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων που βρίσκουν.

- Να εξοικειωθούν με ομαδοσυνεργατικά έγγραφα, να συνδιαμορφώνουν κείμενά τους χρησιμοποιώντας την εφαρμογή googledrive.
- Να δουλέψουν σε περιβάλλον συνεργατικών παρουσιάσεων, προκειμένου να κάνουν τη δουλειά που τους ανατέθηκε από το σπίτι.
- Να συντάξουν ένα πολυτροπικό κείμενο, την τελική τους εργασία σε ψηφιακό περιβάλλον.
- Να ανεβάσουν στο blog του σχολείου τους την εργασία τους.

2.2 Τελικό προϊόν

Το τελικό προϊόν της δουλειάς και μελέτης τους θα είναι να ανεβάσουν στο blog του σχολείου τους μια ολοκληρωμένη παρουσίαση του 2ου επεισοδίου της Αντιγόνης σε πολυτροπικό κείμενο. Στο κείμενο θα συμπεριλάβουν:

- την χαρακτηρογολική παρουσιάση της Αντιγόνης και του Κρέοντα
- τα επιχειρήματα των δύο και την κλιμάκωση της σύγκρουσής τους
- την παρουσίαση της θέσης της γυναίκας στην εποχή και των πολιτών σε καθεστώς μη-δημοκρατικό
- την κριτική παρουσίαση της παράστασης που παρακολούθησαν.

Θα παραθέτουν εικόνες, αποσπάσματα από την παράσταση, links που να παραπέμπουν σε άλλες κριτικές και παραστάσεις.

Η εργασία θα απευθύνεται στους συμμαθητές τους των άλλων τμημάτων του σχολείου τους, αλλά και σε όσους διαβάζουν το blog από άλλα σχολεία. Φυσικά θα μπορούν να γίνουν γνώστες και καθηγητές και γονείς, όσοι βλέπουν το blog.

2.3 Περιγραφή

2.3.1 1η Διδακτική ώρα

Παρουσιάζουμε στους μαθητές τη γενική εικόνα του επόμενου τρίωρου, που θα είναι μια διαφορετική θεώρηση του Β΄ Επεισοδίου με τελικό στόχο τη δημιουργία από τους μαθητές μιας παρουσίασής του, ερμηνευτική και σκηνοθετική σε πολυτροπική μορφή, η οποία θα ανέβει στο blog του σχολείου.

Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες, στην καθεμιά από τις οποίες αναθέτουμε να εστιάσουν σε ένα θέμα, ως εξής:

- Ομάδα 1, η οποία θα αναλάβει τη σκιαγράφηση των 2 πρωταγωνιστών, Αντιγόνης-Κρέοντα. Μπορούν μάλιστα οι μαθητές να χωριστούν σε 2 υπο-ομάδες, μια για κάθε ήρωα.
- Ομάδα 2, η οποία θα αναλάβει τη σύγκρουση των δύο πρωταγωνιστών: ποια είναι τα επιχειρήματα εκατέρωθεν και πώς ο Σοφοκλής τους οδηγεί στη σύγκρουση. Κι εδώ οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε 2 υπο-ομάδες.
- Ομάδα 3, η οποία θα εξετάσει τα κοινωνιολογικά-πολιτικά θέματα που προκύπτουν από το κείμενο και συγκεκριμένα τη θέση της γυναίκας και το τυραννικό πολίτευμα σε σχέση με το δημοκρατικό. Κι εδώ οι μαθητές χωρίζονται σε 2 υπο-ομάδες.
- Ομάδα 4, η οποία θα αναλάβει τη σκηνοθετική ματιά στο κείμενο και συγκεκριμένα στην υποκριτική, στα σκηνικά, στα κοστούμια, στη μουσική του κειμένου, όπως αναπαρίσταται στο θέατρο. Εδώ οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε 4 υπο-ομάδες.

Όλοι οι μαθητές από κοινού, αφού έχουν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα το δεύτερο επεισόδιο και το έχουν γλωσσικά εξομαλύνει και κατανοήσει ως προς το περιεχόμενο, παρακολουθούν από το ψηφιοποιημένο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου από την παράσταση της Αντιγόνης του Σοφοκλή του 2002 το Β΄επεισόδιο. Βρίσκουν το βίντεο της παράστασης στον ακόλουθο σύνδεσμο:

http://www.nt-archive.gr/playDetails.aspx?playID=24

Στους μαθητές έχει εντωμεταξύ, πριν την παρακολούθηση του συγκεκριμένου αποσπάσματος της παράστασης, μοιραστεί το φύλλο εργασίας , στα ερωτήματα του οποίου οι μαθητές απαντούν ατομικά.

2.3.2 2η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές δουλεύουν ανά ομάδες σε περιβάλλον google drive τα στοιχεία που έχουν συλλέξει. Αυτό το κάνουν ήδη από το σπίτι τους και το αποτελειώνουν στην αίθουσα των υπολογιστών στο σχολείο κατά τη 2η διδακτική ώρα. Στη δουλειά τους αυτή οι μαθητές χρησιμοποιούν και την εφαρμογή των εννοιολογικών χαρτών. Δουλεύουν με το φύλλο εργασίας 2.

Πιο συγκεκριμένα:

- Ομάδα 1: Η ομάδα αυτή δουλεύει σε εννοιολογικό χάρτη τις δύο έννοιες: Αντιγόνη και Κρέοντας και γύρω από αυτές δημιουργεί επιμέρους έννοιες, προκειμένου να σκιαγραφήσει τους δύο ήρωες, τα χαρακτηριστικά τους, πώς φέρονται.
- Ομάδα 2: Η ομάδα αυτή δημιουργεί στους εννοιολογικούς χάρτες τις γενικές έννοιες: Αντιγόνη-Κρέοντας και γύρω τους χτίζει επιμέρους έννοιες με τα επιχειρήματα των δύο. Προκειμένου να στοιχειοθετήσουν τις απόψεις τους οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν και τους στίχους, όπου διατυπώνονται τα επιχειρήματα, βάζοντας υπερσυνδέσμους που θα παραπέμπουν στο ψηφιακό βιβλίο ή να δημιουργούν κείμενο αναφέροντας τους στίχους.
- Ομάδα 3: Αυτή η ομάδα κινείται σε εννοιολογικούς χάρτες γύρω από τις γενικές έννοιες: « γυναίκα» και «τυραννία», βρίσκοντας τις επιμέρους έννοιες που αναλύουν τις έννοιες αυτές. Ποια είναι η θέση της γυναίκας στην εποχή εκείνη, πώς πρέπει να φέρεται, να στέκεται, να μιλάει στους άνδρες, τι να φοράει κ.α. Το ίδιο γίνεται και με την έννοια της τυραννίας, ποια η συμπεριφορά εκεί του κυβερνήτη, των πολιτών, της κοινής γνώμης κ.α.
- Ομάδα 4: Και αυτή η ομάδα χρησιμοποιεί εννοιολογικό χάρτη με γενική έννοια την : «σκηνοθεσία» και επιμέρους τις έννοιες: «σκηνικά», «κοστούμια», «ηθοποιοί», «μουσική». Και εδώ οι μαθητές χρησιμοποιούν υπερσυνδέσμους ή ανεβάζουν τα αποσπάσματα από το βίντεο της παράστασης που αποδεικνύει αυτό που κάθε φορά λένε. Εδώ μπορούν να ανεβάσουν και εικόνες.

Όλες οι ομάδες έχοντας δουλέψει τα παραπάνω προετοιμάζουν σιγά σιγά τις τελικές τους εργασίες και από το σπίτι σε συνεργατικά έγγραφα google drive, ώστε να διορθώνει ο ένας τον άλλο και να συνδιαμορφώνουν τα κείμενά τους. Χρησιμοποιούν το περιβάλλον συνεργατικών παρουσιάσεων: https://docs.google.com/presentation/u/0/ .Η τελική τους εργασία θα παρουσιαστεί σε μορφή power point την 3η διδακτική ώρα.

2.3.3 3η Διδακτική ώρα

Στη διάρκεια αυτής της ώρας οι μαθητές δουλεύουν ανά ομάδες πάνω στο φύλλο εργασίας 3 και ετοιμάζουν την τελική τους εργασία. Η τελική εργασία είναι το σύνολο των 4 μικρών εργασιών που κάθε ομάδα έκανε. Έπειτα οι μαθητές ανεβάζουν τις εργασίες τους στο blog του σχολείου. Εκεί πλέον δέχονται σχόλια όχι μόνο των συμμαθητών τους από τις άλλες ομάδες, αλλά και των συμμαθητών και καθηγητών όλου του σχολείου, αφού αποδέκτες της δουλειάς τους είναι πια όλη η σχολική κοινότητα.

2.4 Επέκταση

Εκεί στο blog του σχολείου μπορούν πλέον να ξεκινήσουν οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ένα forum συζήτησης γύρω από το θέατρο, όπου θα παρουσιάζονται εργασίες για το θέατρο, κριτικές για παραστάσεις είτε παλιές έργων που διδάσκονται στα σχολικά εγχειρίδια είτε σύγχρονες που έχουν παρακολουθήσει οι μαθητές. Τα έργα φυσικά μπορούν πια να είναι όχι μόνο αρχαία δράματα, αλλά και νεοελληνικά έργα ή και ξένου ρεπερτορίου. Έτσι η Αντιγόνη του Σοφοκλή μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για μια ενασχόληση της τάξης και του σχολείου με το θέατρο γενικότερα!

3. Αξιολόγηση-Συμπέρασμα

Όπως διαφάνηκε από τα παραπάνω, αλλά θα αποδειχθεί και από τον ρόλο στο διδακτικό σενάριο των μαθητών, του εκπαιδευτικού και των ψηφιακών μέσων, τηρούνται οι αρχές για τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων, όπως ορίζονται από το Ι.Ε.Π. (Επιμορφωτικό υλικό του Ι.Ε.Π. στο πρόγραμμα: Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Το σενάριο εφαρμόστηκε στην πράξη με επιτυχία και είχε θετική επίδραση στους μαθητές, κυρίως ως προς την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό.

3.1 Ρόλος Μαθητών:

Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, ενεργοποιούνται, συνεργάζονται με τους συμμαθητές στην παραγωγή κειμένων και με τον εκπαιδευτικό τους, διερευνούν, παράγουν οι ίδιοι τη γνώση. Προβάλλουν τη δουλειά τους, δέχονται κριτική και σχολιασμό γι' αυτήν, κρίνουν και οι ίδιοι τη δουλειά των συμμαθητών τους.

3.2 Ρόλος Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός στην πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές, καθοδηγεί και υποδεικνύει, αλλά και αφήνει τους μαθητές να αυτενεργήσουν.

3.3 Ρόλος ψηφιακών μέσων

Ο ρόλος των ψηφιακών μέσων είναι καταλυτικός στη διαδικασία της μάθησης:

- Οι μαθητές προκειμένου να φτάσουν σε ομαδική εργασία και στην ομαδική παραγωγή κειμένων δουλεύουν σε περιβάλλον google drive, το οποίο τους διευκολύνει στην ταυτόχρονη επεξεργασία ενός κειμένου από διαφορετικά άτομα που έχουν πρόσβαση στο συγκεκριμένο κείμενο και τους δίνει τη δυνατότητα για «ζωντανή» ανατροφοδότηση με τη μορφή σχολιασμού.
- Αξιοποιώντας το blog του σχολείου οι μαθητές δημοσιεύουν κείμενα που θα είναι το αποτέλεσμα μίας συλλογικής διαδικασίας και προσφέρονται επιπλέον, μέσω της δυνατότητας ανάρτησης σχολίων, για δημόσια συζήτηση, διάλογο και αναστοχασμό. Επιπλέον, οι δυνατότητες της ανάρτησης σχολίων μετά από κάθε δημοσίευση και της παροχής συνδέσμων σε άλλα ιστολόγια και ιστοτόπους συντελούν στη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης, στη διαμόρφωση δηλαδή μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και πρακτικές ως προς τα κείμενα και τον γραμματισμό, επικοινωνούν, συνεργάζονται και τελικά οικοδομούν γνώση.
- Οι μαθητές με τη χαρτογράφηση εννοιών σχεδιάζουν, αναλύουν τη σκέψη τους, επεξεργάζονται πληροφορίες, οργανώνουν τις ιδέες τους, βλέπουν σχέσεις και να κάνουν συνδέσεις, συγκρίνουν, σκέφτονται δημιουργικά, έχουν μία συνολική εικόνα της προόδου, αναγνωρίζουν παρερμηνείες και λάθος συνδέσεις, αναπτύσσουν κριτική και λογική σκέψη.
- Οι μαθητές ψάχνουν ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, παρακολουθούν video και εικόνες., τα ενσωματώνουν στα κείμενά τους κάνοντάς τα πολυτροπικά.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν κειμενογράφους για τη συγγραφή των κειμένων τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Επιμορφωτικό υλικό του Ι.Ε.Π. στο πρόγραμμα: Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Θεματικό πεδίο: Α3: «Διδακτικές Μέθοδοι & Τεχνικές» Εκπονήτρια: Μαριάνθη Κοταδάκη, σσ. 1-30.

Φλουρής, Γ. (1986). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων. Αθήνα: Ωκεανίδα.

https://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/

Παράρτημα

Γ. Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

1. Πώς οδηγείται η Αντιγόνη στη σκηνή;
……
2. Πότε σηκώνεται η Αντιγόνη;
…….
3. Ποια είναι η στάση του σώματος της Αντιγόνης στη διάρκεια της έντονης στιχομυθίας
και όταν εκθέτει τα επιχειρήματά της;
……
4. Πώς φαίνεται ο εκνευρισμός του Κρέοντα στη διάρκεια της στιχομυθίας με την Αντιγόνη;
……
5. Πώς στέκεται ο χορός στη διάρκεια του επεισοδίου;
……..
6. Τι συμβαίνει στη σκηνή λίγο πριν εμφανιστεί η Ισμήνη;
……
7. Ποιος είναι ο τόνος της φωνής της Αντιγόνης όταν εκφωνεί τη φράση: «Δεν γεννήθηκα για να μισώ, αλλά για να αγαπώ» ;
……
8. Ποια είναι η ένταση της μουσικής στο τέλος του επεισοδίου;
…….

Φύλλο εργασίας 2

- Ομάδα 1: Να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με δύο κύριες έννοιες: Κρέοντας και Αντιγόνη. Γύρω από αυτές να γράψετε επιμέρους έννοιες με επίθετα που χαρακτηρίζουν τους δύο ήρωες.
- Ομάδα 2: Να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με δύο κύριες έννοιες και γύρω από αυτές ως επιμέρους τα επιχειρήματα των δύο πρωταγωνιστών. Να στοιχειοθετήσετε τα επιχειρήματα που αναφέρετε με παραπομπές σε στίχους του κειμένου. Τις παραπομπές τις κάνετε είτε με υπερσυνδέσμους που παραπέμπουν στο ψηφιακό βιβλίο, είτε δημιουργώντας κείμενο γράφοντας οι ίδιοι τους στίχους.
- Ομάδα 3: Να δημιουργήσετε δύο εννοιολογικούς χάρτες με κύριες έννοιες τη γυναίκα και την τυραννία. . Γύρω από την έννοια γυναίκα γράφετε επιμέρους έννοιες: τι φοράει, πώς μιλάει, πώς φέρεται, πώς στέκεται. Γύρω από την έννοια τυραννία γράφετε τις έννοιες: πολίτες, κυβερνήτης. Πώς συμπεριφέρονται αμφότεροι σε τυραννικό καθεστώς;
- Ομάδα 4: Να δημιουργήσετε εννοιολογικό χάρτη με την κύρια έννοια σκηνοθεσία και επιμέρους: σκηνικά, κοστούμια, ηθοποιοί, μουσική. Εδώ γύρω από κάθε έννοια να ανεβάσετε

φωτογραφίες ή αποσπάσματα από την παράσταση που είδατε που να αποδεικνύουν τα στοιχεία που αναφέρετε.

Φύλλο εργασίας 3

- Ομάδα 1: Ετοιμάζετε ένα πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο περιγράφετε τα χαρακτηριστικά της Αντιγόνης και του Κρέοντα. Στο κείμενό σας συμπεριλαμβάνεται και εικόνες ή υπερυνδέσμους με παραπομπές σε ψηφιακό κείμενο.
- Ομάδα 2: Ετοιμάζετε ένα πολυτροπικό κείμενο με θέμα τη σύγκρουση της Αντιγόνης και του Κρέοντα και τα επιχειρήματα των δύο. Χρησιμοποιείτε υπερσυνδέσμους με παραπομπές στο κείμενο, εικόνες ή αποσπάσματα από το βίντεο της παράστασης που παρακολουθήσατε.
- Ομάδα 3: Ετοιμάζετε δύο μικρά πολυτροπικά κείμενα, ένα με θέμα τη θέση της γυναίκας στην εποχή του Σοφοκλή, όπως διαφαίνεται μέσα από την τραγωδία «Αντιγόνη» και ένα με θέμα το πολίτευμα της τυραννίας, όπως αυτό περιγράφεται στη συγκεκριμένη τραγωδία. Ανεβάζετε εικόνες και αποσπάσματα από την παράσταση που παρακολουθήσατε.
- Ομάδα 4: Ετοιμάζετε ένα πολυτροπικό κείμενο που να αποτελεί θεατρική κριτική στο απόσπασμα της τραγωδίας που παρακολουθήσατε. Αναφέρεστε στα σκηνικά, στα κοστούμια, στους ηθοποιούς, στη μουσική. Χρησιμοποιείτε και ανεβάζετε εικόνες και αποσπάσματα από το βίντεο που είδατε.

ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΔΗΜΟΦΙΛΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ MAMA ŠČ!

Καρούμπαλη Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών

Περίληψη

Η αξιοποίηση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής είναι ένα βήμα προς την οπτικοακουστική εκπαίδευση που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία, η οποία είναι πλέον βασισμένη στην οθόνη. Τα οφέλη της χρήσης του μουσικού βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ποίκιλα: αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών, καλλιέργεια της κριτικής στάσης απέναντι στο μουσικό βίντεο, εισαγωγή ποικίλων θεμάτων προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία και παροχή εργαλείων για την αξιολόγηση και την ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων. Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται αξιοποιεί παιδαγωγικά τόσο το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Mama ŠČ!* όσο και το βίντεο της παρουσίασης του συγκεκριμένου τραγουδιού στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2023. Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών αμέσως μετά τη διεξαγωγή του διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision του 2023. Σε γενικές γραμμές οι διδακτικοί / μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικό βίντεο, Μουσική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Mama ŠČ!* , διαγωνισμός τραγουδιού της Eurovision.

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση σε μία κοινωνία βασισμένη στην οθόνη (από μία κοινωνία βασισμένη στην έντυπη επικοινωνία) ήταν μία από τις θεμελιώδεις αλλαγές κατά τον 20ο αιώνα (Κοκκίδου, 2019), με την οπτικοακουστική εκπαίδευση να αποτελεί πλέον μία αναγκαιότητα.

2. Λίγα λόγια για το Μουσικό Βίντεο.

Το μουσικό βίντεο στις μέρες μας είναι μια σχέση ήχου και εικόνας την οποία αναγνωρίζουμε ως τέτοια (Vernallis, 2013), ένα κωδικοποιημένο παράδειγμα του οπτικοακουστικού πολιτισμού όπου το νόημα δημιουργείται από την αλληλεπίδραση οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων (Κοκκίδου, 2019). Τα επίσημα μουσικά βίντεο σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών είναι προϊόντα των δισκογραφικών εταιριών όπου οι εικόνες συμπληρώνουν τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδι με σκοπό την εμπορική προώθηση των τραγουδιών (Vernallis, 1997). Τα τελευταία χρόνια το μουσικό βίντεο είναι «πολιτισμικά ορατό και προσβάσιμο περισσότερο από κάθε άλλη ιστορική στιγμή» (Railton & Watson, 2011: 5)

Καθώς στο μουσικό βίντεο η βάση είναι ο ήχος και όχι η εικόνα (όπως στον κινηματογράφο), η δημιουργία σουρεαλιστικών κόσμων που παίρνουν ζωή από τη μουσική είναι κάτι που μπορεί να συμβεί στο μουσικό βίντεο, το οποίο ενώ εφιστά την προσοχή στη μουσική, ταυτόχρονα και αποσπά την προσοχή από τη μουσική (εξ' αιτίας της εικόνας) (Κοκκίδου, 2019)

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 τα μουσικά βίντεο αναλύονταν όπως αναλύονταν οι ταινίες μικρού μήκους και οι διαφημίσεις όπου δίνονταν προσοχή σχεδόν αποκλειστικά στις εικόνες και στο λόγο (στίχους / ποιητικό κείμενο), χωρίς να δίνεται προσοχή ούτε στη μουσική ούτε στις οπτικοακουστικές σχέσεις (Korsgaard, 2017). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 όχι μόνο ξεκίνησε να μελετάται η σχέση μουσικής και εικόνας στα μουσικά βίντεο, αλλά στην ανάλυση των μουσικών βίντεο άρχισαν να χρησιμοποιούνται εργαλεία από το πεδίο της σημειωτικής προκειμένου να αναλυθεί το πλαίσιο παραγωγής (πολιτική, κοινωνική και οικονομικά κατάσταση, μουσική βιομηχανία, σχέση

καλλιτεχνών και καλλιτεχνιδών με το κοινό τους κτλ) και κατανάλωσης του μουσικού βίντεο (Viñuela, 2015)

3. Το μουσικό βίντεο στο μάθημα της Μουσικής.

Το μουσικό βίντεο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών για το μάθημα της μουσικής. Αξιοποιώντας παιδαγωγικά ένα μουσικό βίντεο μπορούν να εισαχθούν ποίκιλα θέματα προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία. (McClain, 2016, Κοκκίδου, Τσαλίκη & Αναστασιάδου, 2017). Τα μουσικά βίντεο έχουν κατηγορηθεί για την ώθηση των νέων σε χρήση αλκοόλ, νικοτίνης και άλλων ψυχότροπων ουσιών (Gruber et al, 2005), για τη διαιώνιση σεξιστικών συμπεριφορών (Thaller & Messing, 2014) όπως επίσης και με την ανοχή της βίας και την αύξηση της επιθετικότητας (Lennings & Warburton, 2011). Πάραυτα, τα νέα άτομα δεν δέχονται άκριτα τα όποια μηνύματα των μουσικών βίντεο (Taylor, 2007). Η χρήση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσικά βίντεο (Κοκκίδου, 2019).

Καθώς οι μαθήτριες και οι μαθητές αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερού τους χρόνου για να βλέπουν μουσικά βίντεο, χρειάζονται εργαλεία για να τα κατανοούν και να αξιολογούν τα μηνύματά τους (Κοκκίδου, 2019), η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τα προαναφερθέντα εργαλεία είναι μια μεγάλη πρόκληση του σχολικού μαθήματος της μουσικής.

Καθώς το νόημα των μουσικών βίντεο προκύπτει από την αλληλεπίδραση της μουσικής, στίχων και εικόνας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και ερμηνεύουν τα πολυτροπικά κείμενα των μουσικών βίντεο (Κοκκίδου, 2019).

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ανάλυσης ενός μουσικού βίντεο είναι αυτό του Andrew Goodwin (1992), οι άξονες του οποίου θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των μουσικών βίντεο του σεναρίου αυτού είναι οι ακόλουθοι:

- Σχέση εικόνας και στίχων του τραγουδιού. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους του τραγουδιού.
- Σχέση μουσικής και εικόνας. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τη μουσική.
- Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μουσικών βίντεο έχοντας ως βάση την οπτική αφήγηση: αφηγηματικό (διηγείται μια ιστορία), εννοιολογικό (περιγράφει μια έννοια μέσω συμβολισμών), βίντεο εκτέλεσης (οι καλλιτέχνες/ιδες ερμηνεύουν ζωντανά το τραγούδι). Κάθε μουσικό βίντεο ανήκει είτε σε μία είτε σε περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (στη συγκεκριμένο περίπτωση γίνεται λόγος για μικτό μουσικό βίντεο).

Κατά την ανάλυση ενός μουσικού βίντεο είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι διάφοροι κινηματογραφικοί κώδικες (cinematic codes) που υπάρχουν σε αυτό (και να συσχετιστούν τόσο με τη μουσική όσο και με τους στίχους του τραγουδιού) (Κοκκίδου, 2019) προκειμένου το μοντέλο του Goodwin να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

4. Μουσικά βίντεο και Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου υπάρχουν άμεσες αναφορές στα μουσικά βίντεο (Ελληνική Δημοκρατία, 2021; Ελληνική Δημοκρατία 2023). Μέσω των μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία αξιοποιούν σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια μπορούν να πραγματοποιηθούν οι ακόλουθοι γενικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022; Ελληνική Δημοκρατία, 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023):

- Δημιουργία συνδέσεων μεταξύ του πεδίου της μουσικής και άλλων επιστημονικών ή καλλιτεχνικών πεδίων.
- Συνειδητοποίηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη κοινωνία.

Επιπρόσθετα μπορούν να πραγματοποιηθούν και οι ακόλουθες επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής των προαναφερθέντων μαθησιακών περιβαλλόντων (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022; Ελληνική Δημοκρατία, 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023):

- Διαπίστωση της σχέσης της μουσικής με άλλες τέχνες σε μια ολιστική προσέγγιση και σύνθετη οπτική της τέχνης της μουσικής.
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση με συμμαθητές και συμμαθήτριες συμμετέχοντας σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

5. Λίγα λόγια για το τραγούδι Mama ŠČ!

Το τραγούδι Mama ŠČ! του συγκροτήματος Let3 εκπροσώπησε την Κροατία στον 67ο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2023, στον οποίο κατέκτησε την 13η θέση με 123 βαθμούς. Κυκλοφόρησε στις 20 Ιανουαρίου 2023 και το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού ανέβηκε στο δικτυακό τόπο www.youtube.com στις 12 Μαρτίου 2023.

Το συγκρότημα σε συνεντεύξεις του έχει δηλώσει ότι το τραγούδι Mama ŠČ! είναι αντιπολεμικό, αποκαλώντας το «αντιπολεμική ροκ όπερα» χωρίς να δίνει σαφείς απαντήσεις για τους συμβολισμούς (είτε λεκτικούς είτε εξωλεκτικούς) που έχει. Υπάρχουν έμμεσες αναφορές στον πόλεμο Ρωσίας και Ουκρανίας του ξεκίνησε το 2022 (άξιο παρατήρησης είναι ότι η Κροατία στηρίζει πολιτικά την Ουκρανία στην περίπτωση αυτή). Ο στόχος του τραγουδιού, σύμφωνα με τα μέλη του συγκροτήματος, είναι κυρίως να μοιραστούν το αντιπολεμικό μήνυμα και λιγότερο το να διακριθεί το τραγούδι σε διαγωνιστικό επίπεδο (Rožman, 2023; N1 Hrvatska, 2023; Index Magazin, 2023; L.G, 2023; Trendell, 2023). Σύμφωνα με τον ισχύοντα κανονισμό του Διαγωνισμού Τραγουδιού της Eurovision δεν επιτρέπονται άμεσες πολιτικές αναφορές στους στίχους των τραγουδιών (με το θεσμό να αυτοχαρακτηρίζεται ως απολιτικό).

6. Πλαίσιο υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

6.1 Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών

Το διδακτικό αυτό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

6.2 Συμβατότητα του διδακτικού σεναρίου με το Νέο Πρόγραμμα Μουσικής Γυμνασίου.

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τον πρώτο θεματικό οργανωτή (Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής), με το δεύτερο θεματικό οργανωτή (Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά) και με τον τρίτο θεματικό οργανωτή (Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες). Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1.Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του (Πιλοτικού) Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο

Θεματικός Οργανωτής	Θεματικό Πεδίο	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν να συγκρίνουν και να αναλύουν μουσικές ακροάσεις διαφορετικών μουσικών ειδών, στιλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.

Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής (π.χ. ρεφραίν, κουπλέ, γέφυρα, επανάληψη κτλ)
Δεύτερος θεματικό οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.	Δυτικοευρωπαϊκή μουσική, έντεχνες παραδόσεις	Να γνωρίσουν μουσικές δημοφιλών μουσικών ρευμάτων του 20ου και του 21ου αιώνα και να διευρύνουν τις μουσικές προτιμήσεις τους. Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου και 21ου αιώνα.
Τρίτος θεματικός οργανωτής.	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο
Τρίτος θεματικός οργανωτής.	Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες	Να αναγνωρίσουν την κοινωνική δύναμη της μουσικής και τη λειτουργία των τραγουδιών διαμαρτυρίας.

6.3 Προαπαιτούμενες γνώσεις / επιθυμητές δεξιότητες μαθητών και μαθητριών

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

6.4 Σκοπός διδακτικού σεναρίου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού Mama ŠČ! και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού αυτού σεναρίου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να:

- κατονομάζουν τη βασική μορφολογική δομή του τραγουδιού Mama ŠČ!
- συνδέουν μουσικά στοιχεία του τραγουδιού Mama ŠČ! με το πλαίσιο δημιουργίας του συγκεκριμένου τραγουδιού
- αναγνωρίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα, τον κώδικα εκφράσεων προσώπου, τον κώδικα μακιγιάζ, τον κώδικα κίνησης σώματος και τα σημαντικά αντικείμενα props τόσο στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Mama ŠČ! όσο και στην παρουσίαση του τραγουδιού αυτού στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2023.
- συσχετίζουν με το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού Mama ŠČ! τον ενδυματολογικό κώδικα, τον κώδικα εκφράσεων προσώπου, τον κώδικα μακιγιάζ, τον κώδικα κίνησης σώματος και τα σημαντικά αντικείμενα props τόσο στο επίσημο μουσικό βίντεο του

τραγουδιού αυτού όσο και στην παρουσίασή του στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2023.
- καλλιεργήσουν τον πολυτροπικό τους γραμματισμό.
- καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια αναφορικά με το τραγούδι Mama ŠČ!
- καλλιεργήσουν θετικές στάσεις σχετικά με την ενεργητική ακρόαση του τραγουδιού Mama ŠČ!.
- συνεργάζονται αναμεταξύ τους στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας / μάθησης

6.5 Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρία αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και έκφρασης μέσω ομάδων.

Για το παρόν διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να υπάρχουν:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα και ηχεία ή διαδραστικός πίνακας αφής με σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας σε επαρκή αριθμό αντιγράφων

Σε περίπτωση που δεν είναι διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο θα πρέπει να είναι διαθέσιμα το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού Mama ŠČ! και το βίντεο της παρουσίασης του τραγουδιού Mama ŠČ! στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision του 2023 (τα οποία βρίσκονται στο διαδίκτυο και μπορούν από εκεί να αποθηκευτούν σε ιδίο αποθηκευτικό χώρο).

6.6 Διδακτική Προσέγγιση

Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία). Όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το ίδιο φύλλο εργασίας (λόγω της φύσης των φύλλων εργασίας). Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.
- Βιωματική Προσέγγιση. Η γνώση αποκτάται μέσα από την εξερεύνηση και η θεωρία γίνεται κατανοητή μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών.
- Διαθεματική Προσέγγιση. Γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.

6.7 Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού Mama ŠČ! και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (βρίσκεται στο Παράρτημα) σε ομάδες (όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 1). Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (10 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού Mama ŠČ! και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 2,3,4 και 5 (βρίσκονται στο Παράρτημα) σε ομάδες (η κάθε ομάδα συμπληρώνει και διαφορετικό φύλλο εργασίας). Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (20 λεπτά)

Προβολή του βίντεο της παρουσίασης στον πρώτο ημιτελικό του διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision του τραγουδιού Mama ŠČ! και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 6 και 7 σε ομάδες (η κάθε ομάδα συμπληρώνει και διαφορετικό φύλλο εργασίας). Παρουσίαση του έργου των ομάδων. Κατά την παρουσίαση του έργου των ομάδων αναφορικά με το φύλλο εργασίας 7 ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει το ακόλουθο γεγονός στους μαθητές και στις μαθήτριες προκειμένου να συνδέσουν καλύτερα την παρουσία του Žanil Tataj – Žak (1967-) στην παρουσίαση αυτή με το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού: Ο Αλεξάντρ Ντούγκιν, ρώσος πολιτικός φιλόσοφος, από τους πιο γνωστούς ιδεολόγους εθνικιστές της Ρωσίας και υποστηρικτής της Ρωσικής εισβολής στην Ουκρανία, θεωρείται ο «Ρασπούτιν του Πούτιν» (ειδικά μετά τη Ρωσική εισβολή στην Ουκρανία το

2022). Παρά το γεγονός ότι δεν έχει επίσημους δεσμούς με την πολιτική ηγεσία της Ρωσίας (και ειδικότερα με το Ρώσο πρόεδρο Βλαδιμίρ Πούτιν), η επιρροή του στις άρχουσες ρωσικές ελίτ θεωρείται μεγάλη. Τον Αύγουστο του 2022 σκοτώθηκε σε βομβιστική επίθεση η 29χρονη κόρη του, Ντάρια, με πολλούς να πιστεύουν ότι στόχος της βομβιστικής αυτής επίθεσης ήταν ο ίδιος. (15 λεπτά)

7. Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου.

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής σχετίζεται με την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για αυτή, χωρίς να ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών (Ελληνική Δημοκρατίας, 2021; Ελληνική Δημοκρατία 2023). Ως εκ τούτου, οι μετρήσεις του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων σχετίζονται με τις ενδεικτικές απαντήσεις των φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με την προσπάθεια των μαθητών και μαθητριών.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Το διδακτικό αυτό σενάριο πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 το Μάιο του 2023 σε όλα τα τμήματα του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών και τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 στο τμήμα Α2 της ιδίας σχολικής μονάδας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν καλά στο διδακτικό αυτό σενάριο και κέντρισε το ενδιαφέρον τους η έκφραση μιας πολιτικής άποψης σε ένα τραγούδι (η στήριξη της Ουκρανίας στον πόλεμο μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας) με έναν αλληγορικό τρόπο με αποτέλεσμα να μην συναντήσει κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη συμμετοχή του στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision (ο οποίος αυτοχαρακτηρίζεται ως απολιτικός). Διευκρινίστηκε στις μαθήτριες και τους μαθητές ότι το τραγούδι αυτό παρουσιάζει μία πολιτική άποψη (η οποία δεν είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί) χωρίς καμία περαιτέρω κρίση της άποψης αυτής, καθώς το μάθημα της μουσικής αποσκοπεί στην καλλιέργεια της μουσικότητας και μόνο (και συγκεκριμένα ο τρόπος έκφρασης μιας πολιτικής άποψης μέσω ενός τραγουδιού τόσο με μουσικά μέσα όσο και με εξωμουσικά μέσα).

Σε μερικά τμήματα (Α1, Α2, Β1, Β2, Β3 και Γ3 της σχολικής χρονιάς 2022 – 2023 και Α2 της σχολικής χρονιάς 2023 - 2024) συζητήθηκε το γεγονός ότι υπάρχει η άποψη ότι με παρόμοιο τρόπο κέρδισε η Ουκρανία το Διαγωνισμό του 2022. Στο σημείο αυτό ξεκίνησε συζήτηση σχετικά με την εργαλειοποίηση του διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision για πολιτικούς λόγους (μέσω μουσικών και εξωμουσικών τρόπων) (Kalman, Wellings, & Jacotine,, 2019; Tagaki, 2013; Raykoff & Tobin, 2016; Carniel, 2015) αναφέροντας τις συμμετοχές της Ελλάδας το 1976 (το 1974 είχε λάβει χώρα στρατιωτική εισβολή και κατοχή του βορείου τμήματος της Κυπριακής Δημοκρατίας από την Τουρκία) και της Ουκρανίας το 2005 (το τραγούδι αυτό ήταν παραλλαγή του ύμνου της Πορτοκαλί Επανάστασης που είχε λάβει χώρα το 2004, λίγο μετά τη νίκη της Ουκρανίας στο Διαγωνισμό το ίδιο έτος) το 2007 (το συγκεκριμένο τραγούδι επαναλαμβάνει την άσημη φράση «Lasha tumbai», η οποία έχει μεγάλη φωνητική ομοιότητα με τη φράση «Russia Goodbye», η οποία είναι σαφής πολιτική δήλωση που αντικατοπτρίζει τις πολυετείς πολιτικές διαμάχες μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας) και το 2016 (όπου υπάρχει έμμεση αναφορά για τον Εκτοπισμό των Τάταρων της Κριμαίας το 1944 στην Κεντρική Ασία ενώ ήδη από το 2014 η Ρωσία είχε προσαρτήσει τη χερσόνησο της Κριμαίας που ανήκε στην Ουκρανία) όπου η Ουκρανία κέρδισε το διαγωνισμό. Άξιο παρατήρησης είναι ότι τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 στα πλαίσια των εορταστικών εκδηλώσεων για την επέτειο της εξέγερσης του Πολυτεχνείου είχε δημιουργηθεί βίντεο (από τις μαθήτριες και τους μαθητές του τμήματος Β3) σχετικά με την εργαλειοποίηση των τεχνών και του αθλητισμού κατά τη διάρκεια της Χούντας των Συνταγματαρχών, οπότε είχε υπάρξει σε προηγούμενο χρόνο ευαισθητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών σχετικά με την εργαλειοποίηση των τεχνών για πολιτικούς λόγους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το διδακτικό σενάριο να ολοκληρωθεί σε δύο διδακτικές ώρες και όχι σε μία όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί.

Σε μερικά τμήματα (Α3 της σχολικής χρονιάς 2022 – 2023 και Α2 της σχολικής χρονιάς 2023 – 2024) οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν έντονο ενδιαφέρον να πληροφορηθούν περισσότερα

στοιχεία για τη ζωή του Ρασπούτιν πράγμα το οποίο έλαβε χώρα. Στην περίπτωση αυτή η διάρκεια του διδακτικού σεναρίου δεν επεκτάθηκε.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι όχι μόνο πραγματοποιήθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου αλλά προέκυψαν (κατά περίσταση) και αναδυόμενοι στόχοι.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

17 Νοεμβρίου 2022. https://drive.google.com/file/d/19XE9ac1eZ8DrxNhpLY9umQ6FvS-CL8NQ/view?usp=sharing

Ελληνική Δημοκρατία (2021). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 5938.

Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.

Ζαχαροπούλου, Κ., Κωνσταντινίδης, Α. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Μουσική Γυμνασίου.* 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κοκκίδου, Μ. (2019). *Μουσικό Βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση, Εργαλεία Ανάλυσης, Εκπαιδευτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Fagotto Books.

Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.

Ξενόγλωσση

Carniel, J (2015). Skirting the issue: finding queer and geopolitical belonging at the Eurovision Song Contest. *Contemporary Southeastern Europe*, 2(1), 136-54.

Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music Television and popular culture.* Minnesota: University of Minnesota Press.

Grand final of Liverpool – Eurovision Song Contest https://eurovision.tv/event/liverpool-2023/grand-final

Gruber, E.L., Thau, H.M., Hill, D.L., Fischer, D.A., & Grube, J.W. (2005). Alcohol, tobacco and illicit substances in music videos: a content analysis of prevalence and genre. *Journal of adolescent health*, 37 (1), 81-83.

Index Magazin (2023). Što zapravo znači "ŠČ"? Mrle i Prlja iz Leta 3 otkrili su o čemu se radi Ανακτήθηκε στις 16 - 3 - 2025 από: https://www.index.hr/magazin/clanak/sto-zapravo-znaci-sc-mrle-i-prlja-iz-leta-3-otkrili-su-o-cemu-se-radi/2437379.aspx

Kalman, J., Wellings, B. & Jacotine, K. (eds) (2019). *Eurovisions: Identity and International Politics of the Eurovision Song Contest since 1956.* Palgrave Macmillan

Korsgaard, M., B. (2017). *Music video after MTV: Audiovisual studies, New Media and Popular Music.* New York: Routledge.

Lennings H.I.B.& Warburton W.A. (2011). The effect of auditory versus visual violent media exposure on aggressive behavior: The role of song lyrics, video clips and musical tone. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47 (4), 794-799.

L.G. (2023). Profesor pojasnio značenje pobjedničke pjesme Leta 3: Evo što je ŠČ, tko je majka, a što znači traktor! Ανακτήθηκε στις 16 - 3 - 2025 από: https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/profesor-pojasnio-znacenje-pobjednicke-pjesme-leta-3-evo-sto-je-sc-tko-je-majka-a-sto-znaci-traktor-15305195

LET 3 - Mama ŠČ! | Official video | Eurovision 2023 https://www.youtube.com/watch?v=O_tmsim6lPY

Let 3 - Mama ŠČ! (LIVE) | Croatia | First Semi-Final | Eurovision 2023 https://www.youtube.com/watch?v=JPiY1v3EfNc

Let 3. https://eurovision.tv/participant/let-3-2023

Let 3 "Mama ŠČ!" INTERVIEW before Eurovision 2023 Semi-Final 2 https://www.youtube.com/watch?v=paICQR9lGxk&ab_channel=wiwibloggs

Let 3 "Mama ŠČ!" INTERVIEW after Eurovision 2023 second rehearsal https://www.youtube.com/watch?v=qEV-VCxp4OM&ab_channel=wiwibloggs

McClain, J., M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. Dialogue. *The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3, 38-46.

N1 Hrvatska (2023) Let 3: Možda su ljudi dobro prepoznali da naša pjesma govori o Putinu Ανακτήθηκε στις 16 - 3 - 2025 από: https://n1info.hr/vijesti/let-3-mozda-su-ljudi-dobro-prepoznali-da-nasa-pjesma-govori-o-putinu/

Railton, D. & Watson P. (2011). *Music Video and the politics of representation.* Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Raykoff, I & Tobin, R., D. (eds) (2016). *A song for Europe. Popular Music and Politics in Eurovision Song Contest.* London and New York: Roultedge.

Rožman, K. (2023). Let 3 na Dori nastupaju u vojnim uniformama, otkrili su nam i što znači 'šč' iz naslova njihove pjesme 'Mama Šč!' Ανακτήθηκε στις 16 -3 - 2025 από: https://www.jutarnji.hr/scena/domace-zvijezde/let-3-na-dori-nastupaju-u-vojnim-uniformama-otkrili-su-nam-i-sto-znaci-sc-iz-naslova-njihove-pjesme-mama-sc-15304696

Taylor, P.G. (2007). Press Pause: Critically Contextualising Music Video In Visual Culture and Art Education. *A Journal of Issues and Research*, 48(3), 230-246.

Thaller, G. & Messing, J.T. (2014). (Mis)Perceptions Around Intimate Partner Violence in the Music Video and Lyrics for "Love the Way you Lie". *Feminist Media Studies*, 14(4), 623-639.

The rules of the Contest 2023 | Eurovision 2023 https://eurovision.tv/about/rules

Tragaki, D. (ed.) (2013), *Eurovision Empire of Song. Europe and Nation in the Eurovision Song Contest.* Plymouth: The Scarecrow Press

Trendell, A. (2023). Croatia's Eurovision "army of love" Let 3: "It's a condensed anti-war opera" Ανακτήθηκε στις 16 -3 - 2025 από: https://www.nme.com/news/music/croatia-eurovision-let-3-mama-sc-song-lyrics-meaning-watch-interivew-3443003

Vernallis, C. (1997). Teaching Music Video: Aesthetics, Politics and Pedagogy. *Journal of Popular Music Studies*, 9-10(1), 93-99.

Vernallis, C. (2013). *Unruly media: YouTube, music video and the new digital cinema.* New York: Oxford University Press.

Viñuela E. (2015). A Critical Overview of the Methodologies for the Study of Music Video, Oceánide, 7 Ανακτήθηκε στις 16 -3 - 2025 από: http://oceanide.netne.net/articulos/art7-1.php

Παράρτημα.

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον ιστότοπο: https://www.dropbox.com/scl/fi/mg13u08b90znhecw1wli9/Mama_SC_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=a52trgf5f1clp5lyt2zg7y0pd&st=xls68z68&dl=0

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΜΠΟΤ ΝΑΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Κυτίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στη χρήση του ανθρωποειδούς ρομπότ ΝΑΟ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εστιάζοντας στη συμβολή του στη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων STEM. Το ΝΑΟ διαθέτει αισθητήρες, κάμερες και εξελιγμένες δυνατότητες προγραμματισμού και αξιοποιείται ευρέως σε σχολεία και ερευνητικά εργαστήρια. Η μελέτη παρουσιάζει τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων μέσω του λογισμικού Choregraphe, το οποίο επιτρέπει την ανάπτυξη εφαρμογών χωρίς προηγούμενη γνώση προγραμματισμού. Στο πλαίσιο της εργασίας, υλοποιήθηκαν σενάρια με διαδραστικά παιχνίδια, που αξιοποιούν την αναγνώριση φωνής και τις κινητικές δυνατότητες του ΝΑΟ, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την κατανόηση. Η χρήση του ΝΑΟ υπογραμμίζεται ως ένα ισχυρό εργαλείο που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Προωθεί τη συνεργασία, την κοινωνική ανάπτυξη, τη δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ προσφέρει μια ελκυστική και καινοτόμα προσέγγιση στη διδασκαλία. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ΝΑΟ με κατάλληλο σχεδιασμό, προσφέρει σημαντική προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας ως καινοτόμο εργαλείο διαδραστικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Ανθρωποειδές ρομπότ, ρομπότ ΝΑΟ, Choregraphe, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, σχεδιασμός και ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

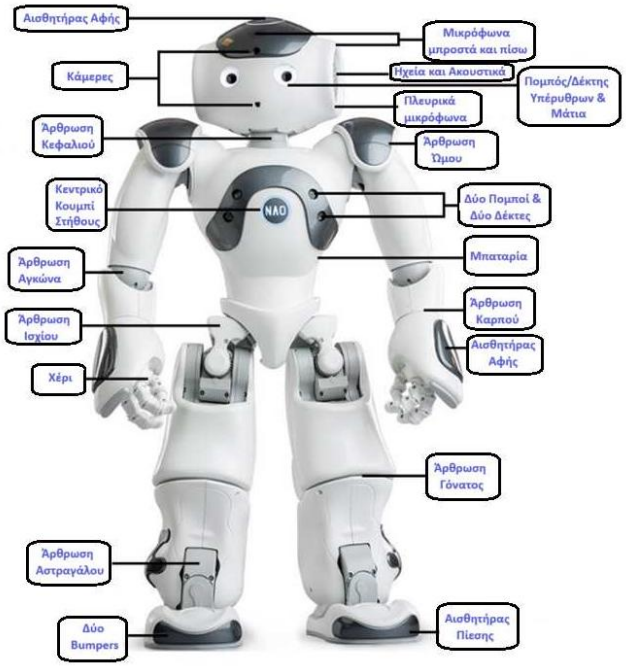
Η ρομποτική έχει γνωρίσει ραγδαία ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζοντας σημαντικά διάφορους τομείς της επιστήμης, της εκπαίδευσης και της καθημερινής ζωής. Η ενσωμάτωση ανθρωποειδών ρομπότ στη διδασκαλία και την έρευνα έχει ανοίξει νέους ορίζοντες, καθιστώντας τη μάθηση πιο διαδραστική και ελκυστική (Goodrich & Schultz, 2019) Επιπλέον, ο ανθρωποειδής χαρακτήρας. Ένα από τα πιο γνωστά και προηγμένα ρομπότ που χρησιμοποιούνται σήμερα σε εκπαιδευτικά και ερευνητικά περιβάλλοντα είναι το ΝΑΟ, το οποίο προσφέρει πληθώρα δυνατοτήτων για προγραμματισμό, αλληλεπίδραση και ανάπτυξη δεξιοτήτων STEM.

Το ρομπότ ΝΑΟ, αναπτυγμένο από την Aldebaran Robotics, είναι ένα προηγμένο ανθρωποειδές ρομπότ με εφαρμογές σε πολλούς τομείς. Η ανάπτυξή του ξεκίνησε το 2004 με το Project NAO, και σήμερα χρησιμοποιείται σε περισσότερες από 70 χώρες και 600 εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα. Το 2015 εξαγοράστηκε από την SoftBank, η οποία προβλέπει ότι η ρομποτική θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή ζωή, όπως συνέβη με τους υπολογιστές και τις κινητές συσκευές.

Το ρομπότ ΝΑΟ, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, διαθέτει ανθρωποειδή μορφή με κεφάλι, κορμό, χέρια και πόδια, έχει ύψος 58 εκ., βάρος 5,5 κιλά και αυτονομία έως 90 λεπτά. Προσφέρει 25 βαθμούς ελευθερίας στην κίνησή του και είναι εξοπλισμένο με επεξεργαστή Intel Atom E3845, 4 GB RAM και 32 GB αποθηκευτικού χώρου (Pot et al., 2009). Υποστηρίζει γλώσσες προγραμματισμού όπως C++, Python, Java και MATLAB, με κύριο περιβάλλον το Choregraphe. Διαθέτει δύο κάμερες HD 5 MP, πάνω από 50 αισθητήρες, μικρόφωνα, ηχεία και συνδεσιμότητα μέσω Ethernet ή WiFi. Χάρη στους αισθητήρες αφής και το ραντάρ του, μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον (Aldebaran,2022; America, 2019).

Επιπλέον, το ΝΑΟ χρησιμοποιείται εκτενώς σε παγκόσμια ερευνητικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αποτελεί ιδανικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία εννοιών στους τομείς της επιστήμης, τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών (STEM) σε όλα τα επίπεδα. Συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη, παρέχει μια ενδιαφέρουσα εισαγωγή στη ρομποτική, την ηλεκτρονική και τον

έλεγχο. Ενθαρρύνει επίσης τη συνεργατική εργασία, τη διαχείριση έργων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αυτοαξιολόγησης.



Εικόνα 1: Robot NAO

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες αξιοποίησης του ρομπότ NAO στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από ενδεικτικά σενάρια εφαρμογής που προάγουν τη βιωματική μάθηση, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και τη συνεργατικότητα των μαθητών.

Η χρήση του ρομπότ NAO στην εκπαίδευση προσφέρει πολλαπλά οφέλη, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο για την εκμάθηση προγραμματισμού, επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργούν εντολές και να το προγραμματίζουν. Μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών, συνδυάζει τη μάθηση με τη διασκέδαση, καθιστώντας τη διαδικασία πιο βιωματική. Ο ανθρωποειδής σχεδιασμός του διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η διαδραστική προσέγγισή του ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

2.1. Αξιοποίηση του Ρομπότ NAO σε εκπαιδευτικές δράσεις και έρευνες

Έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή του ρομπότ NAO στην εκπαίδευση. Η μελέτη των Vrochidou et al. (2018) έδειξε ότι το NAO, ως βοηθός διδασκαλίας στα Μαθηματικά, βοήθησε τους μαθητές του Δημοτικού να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν αριθμητικές έννοιες μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, αυξάνοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων, αν και αναγνωρίζουν την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη. Αντίστοιχα, η έρευνα της Λέκκα (2019) ανέδειξε τη χρήση του NAO στο μάθημα της Ιστορίας, όπου τα παιδιά αλληλεπίδρασαν μαζί του ως "ταξιδιώτη στο χρόνο", βελτιώνοντας την κατανόηση ιστορικών εννοιών με τρόπο ευχάριστο και διαδραστικό. Η χρήση του NAO αποδείχθηκε αποτελεσματική στην κατανόηση ιστορικών εννοιών, προσφέροντας στους μαθητές μια διαφορετική και διασκεδαστική προσέγγιση στη μάθηση μέσω παιχνιδιού και ερωτήσεων. Τέλος, ο Basori (2020) ανέπτυξε μια εφαρμογή που χρησιμοποιεί το ρομπότ NAO και έχει στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής και θεωρητικής σκέψης των μαθητών μέσω αλληλεπιδράσεων, όπως η αναγνώριση αριθμών και γραμμάτων. Σε όλες τις περιπτώσεις, το NAO αύξησε τη μαθησιακή εμπειρία, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών.

2.2. Ενσωμάτωση του Ρομπότ ΝΑΟ στη Διδακτική Πράξη: Παιχνιδοκεντρικές Προσεγγίσεις Μάθησης

Η αξιοποίηση του ρομπότ ΝΑΟ στην εκπαίδευση προσφέρει μια πρωτοποριακή προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Μέσα από τη χρήση διαδραστικών εκπαιδευτικών σεναρίων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με βασικές αρχές προγραμματισμού και ρομποτικής. Το εκπαιδευτικό σενάριο που ακολουθεί σχεδιάστηκε ώστε να ενσωματώσει το ΝΑΟ ως ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες μαθητών ηλικίας 6-8 ετών. Οι δραστηριότητες που περιγράφονται βασίζονται σε παιχνίδια γνώσεων και δεξιοτήτων, προσφέροντας μια βιωματική εμπειρία μάθησης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται αναλυτικά το σχέδιο μαθήματος, το οποίο περιλαμβάνει τους μαθησιακούς στόχους, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τη μεθοδολογική προσέγγιση υλοποίησης.

Πίνακας 1: Σχέδιο Μαθήματος

Σχέδιο Μαθήματος: Εκπαιδευτικά Παιχνίδια με το Ρομπότ ΝΑΟ
Γενικά Στοιχεία **Τίτλος Μαθήματος :** Διαδραστικά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια με το Ρομπότ ΝΑΟ **Γνωστικό Αντικείμενο:** Διαθεματική προσέγγιση μέσω Εκπαιδευτικής Ρομποτικής **Τάξη - Ηλικιακή Ομάδα:** Μαθητές Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης (6-8 ετών)
Μαθησιακοί Στόχοι
Γνωστικοί Στόχοι: • Κατανοούν βασικές έννοιες, όπως χρώματα, σχήματα και λογική σκέψη μέσω των εκπαιδευτικών παιχνιδιών. • Ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη μέσω της επίλυσης γρίφων, της αναγνώρισης μοτίβων και της κατανόησης βασικών εννοιών
Συναισθηματικοί Στόχοι: • Συμμετέχουν ενεργά σε διαδραστικά σενάρια μάθησης με το ρομπότ ΝΑΟ • Συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ενισχύοντας την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και την ομαδικότητα.
Ψυχοκινητικοί Στόχοι: • Αλληλεπιδρούν με το ρομπότ μέσω φωνητικών εντολών, αισθητήρων αφής και απλών κινήσεων, ενισχύοντας τις κινητικές τους δεξιότητες. • Ενισχύουν την παρατηρητικότητα και τις αντιληπτικές τους ικανότητες μέσω της αλληλεπίδρασης με το ρομπότ.
Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο
Παιχνίδι 1: "Βρες το Χρώμα" **Στόχος:** Εκμάθηση μίξης χρωμάτων και αναγνώριση νέων χρωμάτων **Διαδικασία:** • Το ρομπότ ρωτάει τους μαθητές: "Τι χρώμα προκύπτει αν αναμείξουμε κόκκινο και κίτρινο;" • Ο μαθητής απαντά φωνητικά. **Ανατροφοδότηση:** • Σωστή απάντηση → Επιβράβευση με ήχο/κίνηση και μετάβαση στο επόμενο χρώμα • Λάθος απάντηση → Προτροπή να ξαναπροσπαθήσουν

Παιχνίδι 2: "Βρες το Σχήμα"
Στόχος: Αναγνώριση σχημάτων μέσω περιγραφών και παρατηρητικότητας
Διαδικασία:

- Το NAO δίνει μια περιγραφή, π.χ.: "Έχει τρεις πλευρές και τρεις γωνίες. Ποιο σχήμα είναι;"
- Ο μαθητής απαντά φωνητικά

Ανατροφοδότηση:

- Σωστή απάντηση → Επιβράβευση και μετάβαση στην επόμενη ερώτηση
- Λάθος απάντηση → Υπόδειξη για τη σωστή απάντηση και νέα προσπάθεια

Παιχνίδι 3: "Μάντεψε τη Λέξη"
Στόχος: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω αινιγμάτων και λογικών συνδέσεων
Διαδικασία:

- Το NAO εκφωνεί ένα αίνιγμα, π.χ.: "Όταν πλυθώ, λερώνεται. Τι είναι;"
- Ο μαθητής προσπαθεί να μαντέψει τη σωστή λέξη

Ανατροφοδότηση:

- Σωστή απάντηση → Επιβράβευση και επόμενο αίνιγμα
- Λάθος απάντηση → Επαναλαμβάνει το αίνιγμα ή δίνει βοήθεια με ενδείξεις

Παιχνίδι 4: "Ο Σάιμον λέει..."
Στόχος: Ανάπτυξη δεξιοτήτων ακοής, μνήμης και γρήγορης απόκρισης μέσω κινητικών εντολών
Διαδικασία:

- Το ρομπότ δίνει εντολές ξεκινώντας με τη φράση "Ο Σάιμον λέει..."
- Οι μαθητές εκτελούν τις εντολές μόνο αν ξεκινούν με αυτή τη φράση
- Αν εκτελέσουν κίνηση χωρίς το "Ο Σάιμον λέει", αποκλείονται από τον γύρο
- Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου απομείνει ένας νικητής

Αφήγηση: "Τα Τρία Μικρά Γουρουνάκια"
Στόχος: Καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και της φαντασίας μέσω αφήγησης παραμυθιών
Διαδικασία:

- Ο δάσκαλος ενεργοποιεί τον μεσαίο αισθητήρα του κεφαλιού του ρομπότ
- Το ρομπότ αφηγείται το παραμύθι "Τα Τρία Μικρά Γουρουνάκια"
- Χρησιμοποιεί διαφορετικές χροιές φωνής και εναλλαγές στο χρώμα των ματιών του για κάθε χαρακτήρα
- Στο τέλος της αφήγησης, το ρομπότ κάνει ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές

Διδακτική Μεθοδολογία

- **Διαδραστική μάθηση:** Συμμετοχή των μαθητών σε πρακτικές δραστηριότητες με το ρομπότ, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω της δράσης
- **Διερευνητική μάθηση:** Ενθάρρυνση των μαθητών να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και λύσεις μέσω του παιχνιδιού και των αλληλεπιδράσεων με το ρομπότ

Εκπαιδευτικό Υλικό

- Ρομπότ NAO
- Λογισμικό Choregraphe

1. Εισαγωγή (10')

- Παρουσίαση του ρομπότ και των παιχνιδιών.
- Επεξήγηση των κανόνων των παιχνιδιών, παραδείγματα και καθοδήγηση για την αλληλεπίδραση με το ρομπότ

2. Κύρια Δραστηριότητα (25')

- Εκτέλεση των παιχνιδιών με το NAO, προσφέροντας χρόνο για αλληλεπίδραση και συνεργασία
- Ομαδική συμμετοχή, με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό για διευκρινίσεις και καθοδήγηση

3. Συζήτηση & Ανατροφοδότηση (5')

- Ερωτήσεις προς τους μαθητές: "Ποιο παιχνίδι σας άρεσε περισσότερο και γιατί;"
- Ανατροφοδότηση από το ρομπότ και τον εκπαιδευτικό

Αξιολόγηση

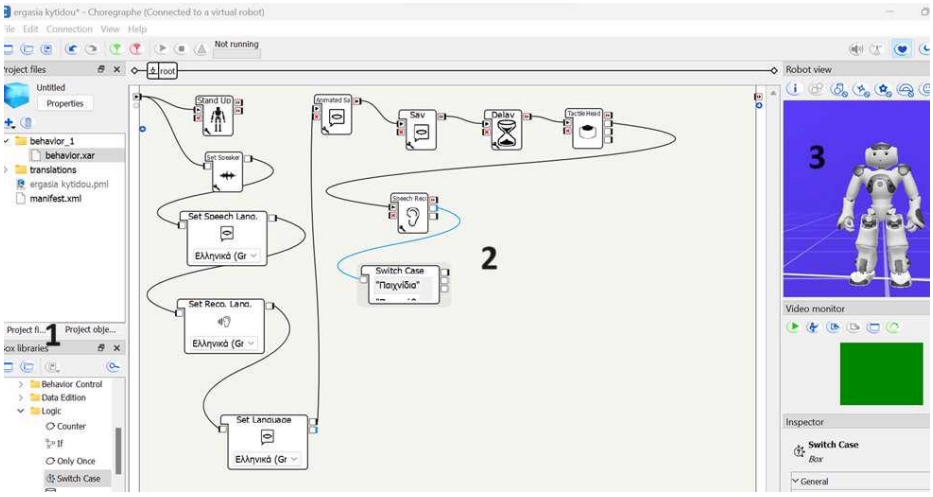
- **Παρατήρηση:** Συνεχής παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, για την αξιολόγηση της συμμετοχής και κατανόησης.
- **Ερωτήσεις κατανόησης:** Ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών για να ελέγχεται η πρόοδος και η κατανόηση των εννοιών.

2.3. Δημιουργία Εκπαιδευτικού Σεναρίου με το Choregraphe

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί την πλατφόρμα Choregraphe για τη δημιουργία και εκτέλεση εκπαιδευτικών σεναρίων στο ρομπότ NAO. Το Choregraphe είναι ένα δωρεάν λογισμικό της Aldebaran-SoftBank Robotics, που επιτρέπει τον σχεδιασμό διαλόγων, κινήσεων και συμπεριφορών, με δυνατότητα εκτέλεσης είτε σε προσομοίωση είτε απευθείας στο ρομπότ(Pot et al., 2009). Το λογισμικό διαθέτει προκαθορισμένα "boxes", που περιλαμβάνουν εντολές για τεχνητή όραση, χειρισμό ήχου, κίνηση και άλλες λειτουργίες, επιτρέποντας τη δημιουργία εφαρμογών χωρίς γνώσεις προγραμματισμού. Παράλληλα, υποστηρίζει κώδικα Python, δίνοντας μεγαλύτερο έλεγχο σε πιο έμπειρους χρήστες. Έτσι, το Choregraphe αποτελεί ένα εύχρηστο και ευέλικτο εργαλείο τόσο για αρχάριους όσο και για προχωρημένους προγραμματιστές.

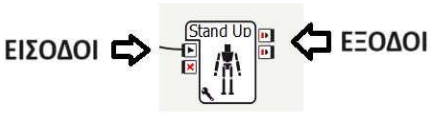
Το γραφικό περιβάλλον του Choregraphe χωρίζεται σε τρεις κύριες περιοχές (Εικόνα 2). Η περιοχή 1 περιέχει τη βιβλιοθήκη (Box Library) με τις διαθέσιμες εντολές- συμπεριφορές του ρομπότ. Η περιοχή 2 φιλοξενεί το εκπαιδευτικό σενάριο προς υλοποίηση (διάγραμμα ροής), όπου ο χρήστης δημιουργεί συμπεριφορές, συνδέοντας boxes από τη βιβλιοθήκη. Στη περιοχή 3, υπάρχει μια προσομοίωση του ρομπότ NAO, το οποίο είναι έτοιμο να εκτελέσει το σενάριο που έχει ορίσει ο χρήστης.

Η σύνθεση των συμπεριφορών πραγματοποιείται στην περιοχή 2, όπου τα boxes μεταφέρονται από τη βιβλιοθήκη εντολών. Κάθε box διαθέτει εισόδους (αριστερά) και εξόδους (δεξιά), με τη σύνδεσή τους να καθορίζει τη σειρά εκτέλεσης των ενεργειών. Το σημείο έναρξης της συμπεριφοράς βρίσκεται στην πάνω αριστερή γωνία, ενώ το σημείο λήξης στην πάνω δεξιά γωνία (Εικόνα 3).



Εικόνα 2: Γραφικό περιβάλλον Choregraphe

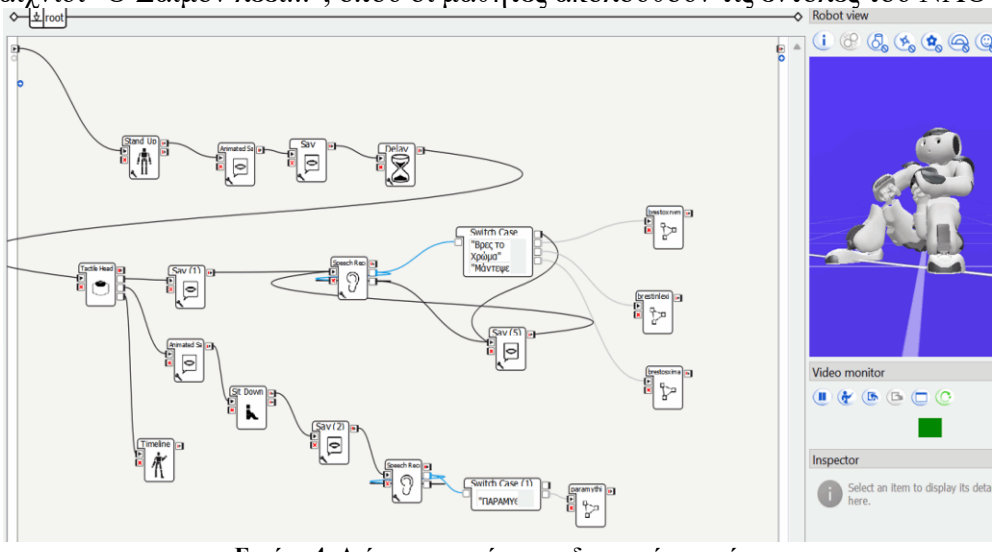
Ο προγραμματισμός του NAO πραγματοποιείται μέσω της σύνδεσης διαφορετικών συμπεριφορών, χρησιμοποιώντας τις εισόδους και εξόδους των boxes. Όταν αυτές οι συμπεριφορές συνδέονται αλυσιδωτά, εκτελούνται με το πάτημα του κουμπιού "play". Εάν το NAO είναι συνδεδεμένο μέσω Wi-Fi, τότε εκτελεί άμεσα την προγραμματισμένη συμπεριφορά. Εναλλακτικά, αν απαιτείται δοκιμή πριν από την πραγματική χρήση ή δεν υπάρχει διαθέσιμο ρομπότ, η εκτέλεση γίνεται μέσω του τρισδιάστατου γραφικού μοντέλου στη Περιοχή 3.



Εικόνα 3: Απεικόνιση εισόδων & εξόδων boxes

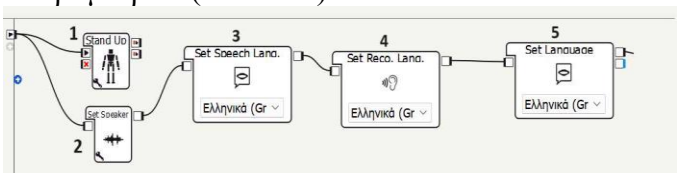
2.4. Ανάλυση εκπαιδευτικού σεναρίου

Το ρομπότ ξεκινά χαιρετώντας τους μαθητές και παρουσιάζοντας το σκοπό της δραστηριότητας. Ο δάσκαλος ενεργοποιεί τον κατάλληλο αισθητήρα στο κεφάλι του, επιτρέποντας στους μαθητές να επιλέξουν ένα από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσω φωνητικής εντολής. Ακολούθως, το ρομπότ εκτελεί το αντίστοιχο παιχνίδι, εκτελώντας προκαθορισμένες εντολές και παρέχοντας ανατροφοδότηση. Μόλις ενεργοποιηθεί ο μεσαίος αισθητήρας, το NAO αφηγείται το παραμύθι "Τα τρία μικρά γουρουνάκια", αλλάζοντας τη χροιά της φωνής του και το χρώμα των ματιών του για να ενισχύσει την εκφραστικότητα. Τέλος, με την ενεργοποίηση του πίσω αισθητήρα, ξεκινά το παιχνίδι "Ο Σάιμον λέει...", όπου οι μαθητές ακολουθούν τις εντολές του NAO (Εικόνα 4).



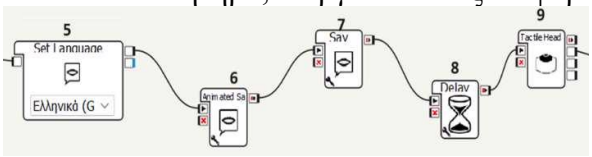
Εικόνα 4: Διάγραμμα ροής εκπαιδευτικού σεναρίου

Για να διασφαλιστεί η ομαλή εκτέλεση των σεναρίων και η σωστή έναρξη των δραστηριοτήτων, απαιτούνται συγκεκριμένες ρυθμίσεις στην εφαρμογή Choregraphe. Αρχικά, είναι σημαντικό να εκτελείται πάντα το box "Stand Up" (1) ώστε το ρομπότ να ξεκινά από όρθια και σταθερή θέση. Για αυτό, το τοποθετούμε στην περιοχή υλοποίησης και το συνδέουμε με το "play" για σωστή εκκίνηση. Έπειτα, ρυθμίζουμε την ένταση του ήχου με το box "Set Speaker Volume" (2) και το συνδέουμε με το "play". Ακολουθούν τα boxes "Set Speech Language"(3), "Set Recognition Language"(4) και "Set Language"(5) για να ορίσουμε την ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας και αναγνώρισης του ρομπότ. Όλα τα boxes συνδέονται αλυσιδωτά, διασφαλίζοντας σωστή ροή στη ρύθμιση των γλωσσικών παραμέτρων (Εικόνα 5).



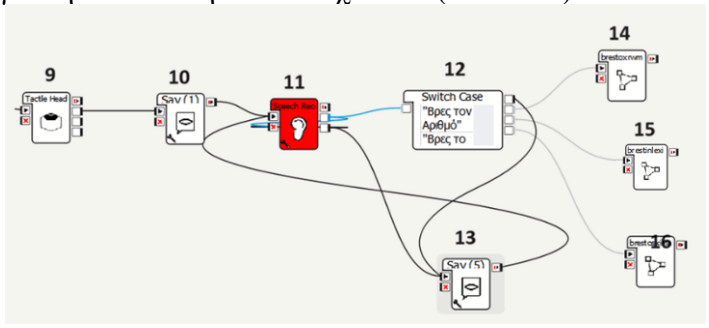
Εικόνα 5: Υλοποίηση αρχικών ρυθμίσεων

Προχωράμε τοποθετώντας το box "Animated Say"(6), το οποίο επιτρέπει στο ρομπότ να μιλάει ενώ εκτελεί μια κίνηση χαιρετισμού. Ρυθμίζουμε το κείμενο καλωσορίσματος ως: «Γεια σας παιδιά! Με λένε NAO και έχω έρθει εδώ για να παίξουμε μαζί!». Στη συνέχεια, προσθέτουμε το box "Say"(7), όπου ορίζουμε το κείμενο: «Για να ξεκινήσουμε το παιχνίδι, ο δάσκαλος ή η δασκάλα πρέπει να αγγίξει το κεφάλι μου.». Προσθέτουμε το box "Delay" (8) για να δώσουμε χρόνο στους μαθητές να αντιδράσουν. Έπειτα, τοποθετούμε το box "Tactile Head" (9), το οποίο ανιχνεύει την αφή μέσω των τριών αισθητήρων στο κεφάλι του ρομπότ. Οι τρεις έξοδοι του box αντιστοιχούν στον μπροστινό, τον μεσαίο και τον πίσω αισθητήρα, ενεργοποιώντας διαφορετικές εντολές (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου

Αφού ο μαθητής αγγίξει τον μπροστινό αισθητήρα στο κεφάλι του ρομπότ, το NAO είναι έτοιμο να αλληλεπιδράσει περαιτέρω, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν το παιχνίδι που επιθυμούν. Χρησιμοποιούμε το box ομιλίας "Say" (10) για να συνεχίσει ο NAO να επικοινωνεί με τους μαθητές, εκφωνώντας : «Τέλεια! Ποιο παιχνίδι θα θέλατε να παίξουμε σήμερα; Βρες το Χρώμα, Μάντεψε τη Λέξη ή Βρες το Σχήμα;». Στη συνέχεια, τοποθετούμε το box "Speech Reco" (11), το οποίο αναγνωρίζει τις απαντήσεις των μαθητών, επιλέγοντας μία από τις προκαθορισμένες επιλογές παιχνιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, το ρομπότ προχωρά στο αντίστοιχο σενάριο βάσει της φωνητικής εντολής του μαθητή. Το box "Switch Case" (12) περιέχει τις επιλογές παιχνιδιών, επιτρέποντας στον μαθητή να ξεκλειδώσει το αντίστοιχο σενάριο εκφωνώντας τη σωστή φράση. Αν το ρομπότ δεν κατανοήσει την απάντηση ή ακουστεί λάθος λέξη, ζητά από τον μαθητή να επαναλάβει. Στη συνέχεια, τρία boxes Diagram (brestoxrwma-14, brestinlexi-15, brestosxima-16) περιέχουν τις εντολές για την εκτέλεση κάθε παιχνιδιού (Εικόνα 7).

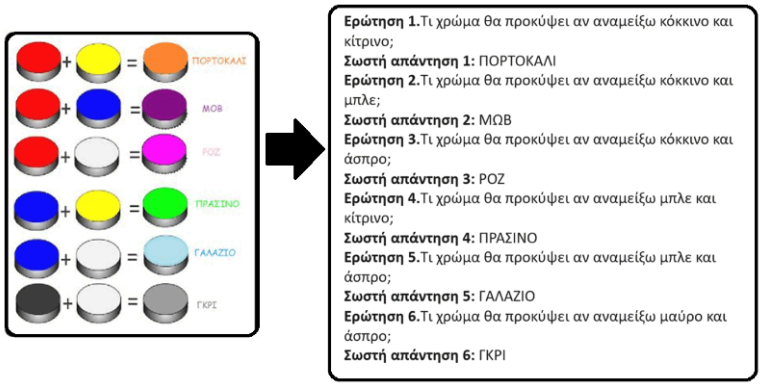


Εικόνα 7: Συνέχεια υλοποίησης σεναρίου

2.4.1. Ανάλυση του διαγράμματος ροής "Βρες το Χρώμα"

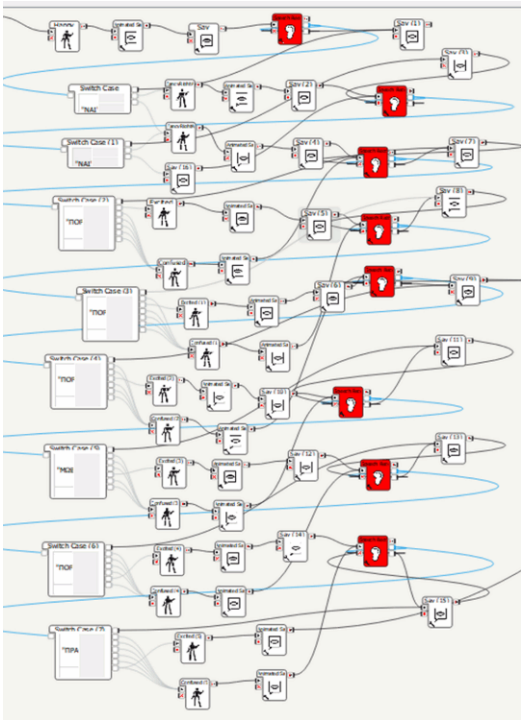
Εάν οι μαθητές εκφωνήσουν τη φράση "Βρες το Χρώμα", το ρομπότ NAO καλωσορίζει τον μαθητή, εκτελώντας μια χαρούμενη κίνηση και ανακοινώνοντας: «Τέλεια! Σήμερα θα παίξουμε το παιχνίδι Βρες το Χρώμα. Θέλεις να σου εξηγήσω πώς παίζεται;». Ο μαθητής απαντά με "ΝΑΙ" ή "ΟΧΙ" και το ρομπότ αναγνωρίζει την απάντηση μέσω του box "Speech Reco". Εάν η απάντηση δεν είναι κατανοητή, το NAO ζητά επανάληψη της φράσης.

Αν ο μαθητής πει "ΝΑΙ", το ρομπότ εξηγεί τους κανόνες, λέγοντας: «Αμέσως! Θα σας λέω τα χρώματα που αναμειγνύονται, και εσείς θα μου λέτε το αποτέλεσμα». Αν πει "ΟΧΙ", το παιχνίδι ξεκινά αμέσως με έξι ερωτήσεις για την ανάμειξη χρωμάτων (Εικόνα 8) μέσω του box "Say".



Εικόνα 8: Ερωτήσεις παιχνιδιού "Βρες το Χρώμα"

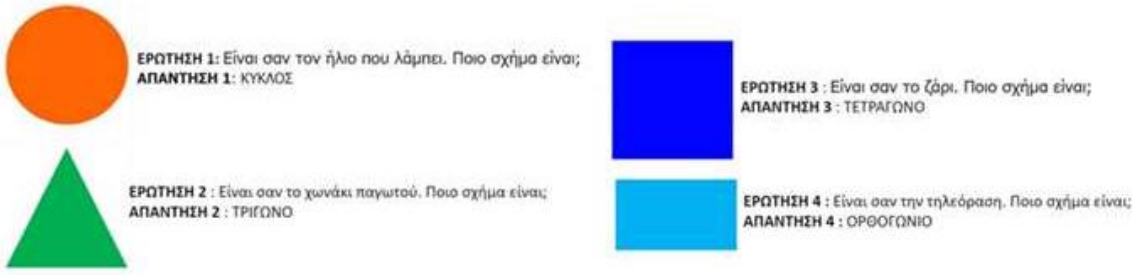
Ο μαθητής εκφωνεί την απάντησή του, η οποία αναγνωρίζεται και αξιολογείται μέσω του "Speech Reco" και του "Switch Case , όπου είναι προγραμματισμένες οι σωστές απαντήσεις. Αν η απάντηση είναι σωστή, το NAO εκτελεί ενθαρρυντική κίνηση μέσω του "Animated Say" και ανακοινώνει: «Είσαι αστέρι! Προχωράμε στην επόμενη ερώτηση». Αν η απάντηση είναι λάθος, το ρομπότ αντιδρά με διαφορετική κίνηση και παροτρύνει τον μαθητή να σκεφτεί ξανά, λέγοντας: «Ξανασκέψου το! Κόκκινο και άσπρο;», επαναφέροντας το διάγραμμα στο "Speech Reco" μέχρι να δοθεί η σωστή απάντηση. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να απαντηθούν σωστά όλες οι ερωτήσεις. Στην τελική φάση, αν όλες οι απαντήσεις είναι σωστές, το ρομπότ εκτελεί μια εορταστική κίνηση και ανακοινώνει: «Συγχαρητήρια! Είσαι ο νικητής του παιχνιδιού!». Σε περίπτωση συνεχόμενων λανθασμένων απαντήσεων, το ρομπότ μπορεί να δώσει βοήθεια ή να ενθαρρύνει τον μαθητή να προσπαθήσει ξανά Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να απαντηθούν σωστά όλες οι ερωτήσεις. (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Διάγραμμα ροής "Βρες το Χρώμα"

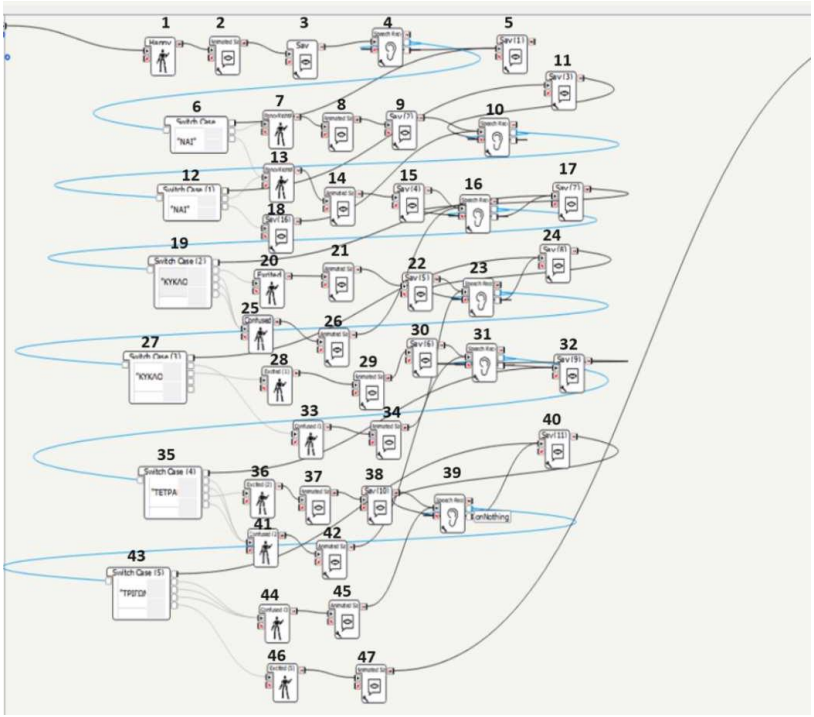
2.4.2. Ανάλυση του διαγράμματος ροής "Βρες το Σχήμα"

Το παιχνίδι "Βρες το Σχήμα" ακολουθεί την ίδια διαδικασία με το "Βρες το Χρώμα". Όταν ο μαθητής εκφωνήσει «Βρες το Σχήμα», το ρομπότ ΝΑΟ καλωσορίζει τον μαθητή, εκτελώντας χαρούμενη κίνηση και και ρωτά αν θέλει να ακούσει τις οδηγίες. Ο μαθητής πρέπει να απαντήσει ΝΑΙ, εάν θέλει να ακούσει τις οδηγίες ή ΟΧΙ εάν θέλει να προχωρήσει απευθείας στο παιχνίδι. Στην περίπτωση λοιπόν που ο μαθητής επιλέξει να εκφωνήσει το ΟΧΙ τότε το ρομπότ ξεκινάει απευθείας το παιχνίδι. Στην συνέχεια το ρομπότ εκφωνεί τέσσερις ερωτήσεις περιγραφής σχημάτων (Εικόνα 10), όπως «Είναι σαν τον ήλιο που λάμπει. Ποιο σχήμα είναι;» και χρησιμοποιεί το "Speech Reco" για να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει την απάντηση. Αν η απάντηση είναι σωστή, το ρομπότ εκτελεί μια ενθαρρυντική κίνηση και συνεχίζει στην επόμενη ερώτηση. Αν η απάντηση είναι λανθασμένη, επαναλαμβάνει την ερώτηση και ενθαρρύνει τον μαθητή να προσπαθήσει ξανά.



Εικόνα 10 : Ερωτήσεις παιχνιδιού "Βρες το Σχήμα"

Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να απαντηθούν σωστά όλες οι ερωτήσεις, όπου το ρομπότ εκτελεί μια εορταστική κίνηση και ανακοινώνει: «Συγχαρητήρια! Είσαι ο νικητής του παιχνιδιού!». Αν οι απαντήσεις είναι επανειλημμένα λανθασμένες, το ρομπότ μπορεί να δώσει βοήθεια ή να ενθαρρύνει τον μαθητή να προσπαθήσει ξανά (Εικόνα 11).



Εικόνα 11 : Διάγραμμα ροής "Βρες το Σχήμα"

2.4.3. Ανάλυση του διαγράμματος ροής "Μάντεψε τη Λέξη"

Το παιχνίδι "Μάντεψε τη Λέξη" ενθαρρύνει τη σκέψη των μαθητών. Το ρομπότ καλωσορίζει τον μαθητή με χαρούμενη κίνηση και λέει: «Τέλεια! Σήμερα θα παίξουμε το παιχνίδι Μάντεψε τη Λέξη. Θέλεις να σου εξηγήσω πώς παίζεται;». Ο μαθητής απαντά φωνητικά με "ΝΑΙ" ή "ΟΧΙ", και το ρομπότ αναγνωρίζει την απάντηση μέσω του "Speech Reco". Αν η απάντηση είναι "ΝΑΙ", το ρομπότ εξηγεί τους κανόνες, ενώ αν είναι "ΟΧΙ", το παιχνίδι ξεκινά αμέσως. Αν η απάντηση δεν είναι κατανοητή, το ρομπότ ζητά επανάληψη. Το παιχνίδι περιλαμβάνει τέσσερις γρίφους (Εικόνα 12), και ο μαθητής πρέπει να μαντέψει τη σωστή λέξη. Η απάντηση αξιολογείται μέσω του "Speech Reco" και του "Switch Case". Αν η απάντηση είναι σωστή, το ρομπότ εκτελεί ενθαρρυντική κίνηση και προχωρά στην επόμενη ερώτηση. Αν είναι λανθασμένη, το ρομπότ επαναλαμβάνει την ερώτηση και ενθαρρύνει τον μαθητή να ξαναπροσπαθήσει.

Αίνιγμα 1: Όταν πλυθώ, λερώνεται. Τι είναι ;

Απάντηση 1: ΤΟ ΝΕΡΟ

Αίνιγμα 2: Τι είναι μαύρο, βγαίνει την νύχτα και σε εξαφανίζει;

Απάντηση 2 : ΤΟ ΣΚΟΤΑΔΙ

Αίνιγμα 3 : Όταν το θάβουν, ζωντανεύει. Τί είναι;

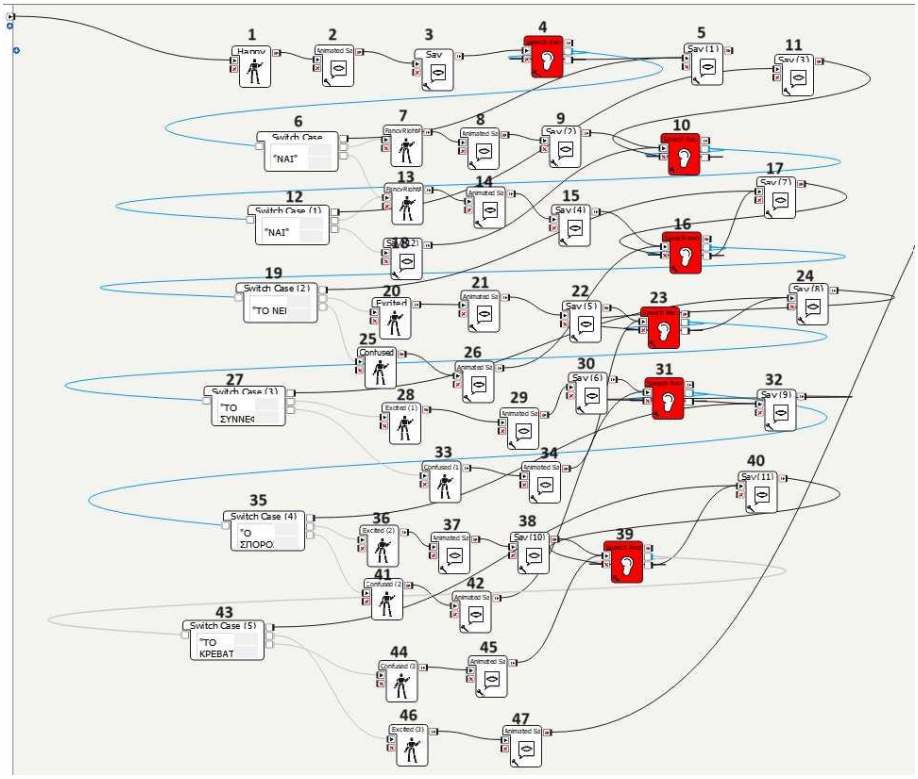
Απάντηση 3 : Ο ΣΠΟΡΟΣ

Αίνιγμα 4 : Την ημέρα στολισμένο και την νύχτα φορτωμένο. Τι είναι;

Απάντηση 4 : ΤΟ ΚΡΕΒΑΤΙ

Εικόνα 12 : Αινίγματα του παιχνιδιού "Μάντεψε τη Λέξη"

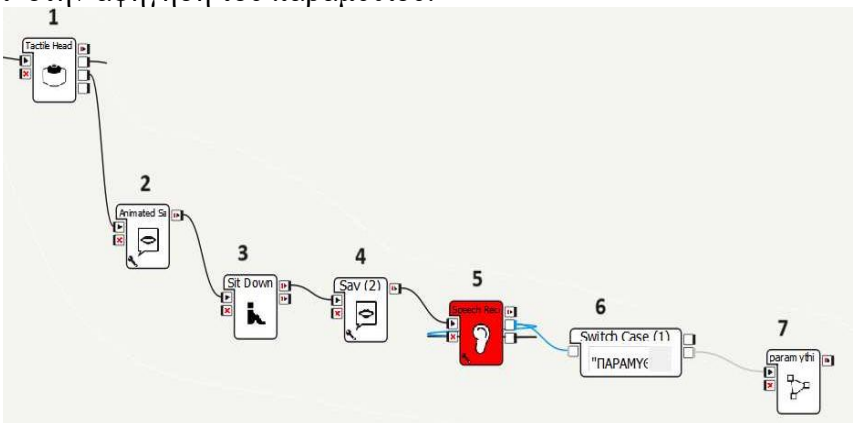
Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να απαντηθούν σωστά όλοι οι γρίφοι, οπότε το ρομπότ εκτελεί εορταστική κίνηση και ανακοινώνει: «Συγχαρητήρια! Είσαι ο νικητής!» Αν ο μαθητής δυσκολεύεται, το ρομπότ προσφέρει βοήθεια ή επαναλαμβάνει την ερώτηση με διαφορετικό τρόπο (Εικόνα 13).



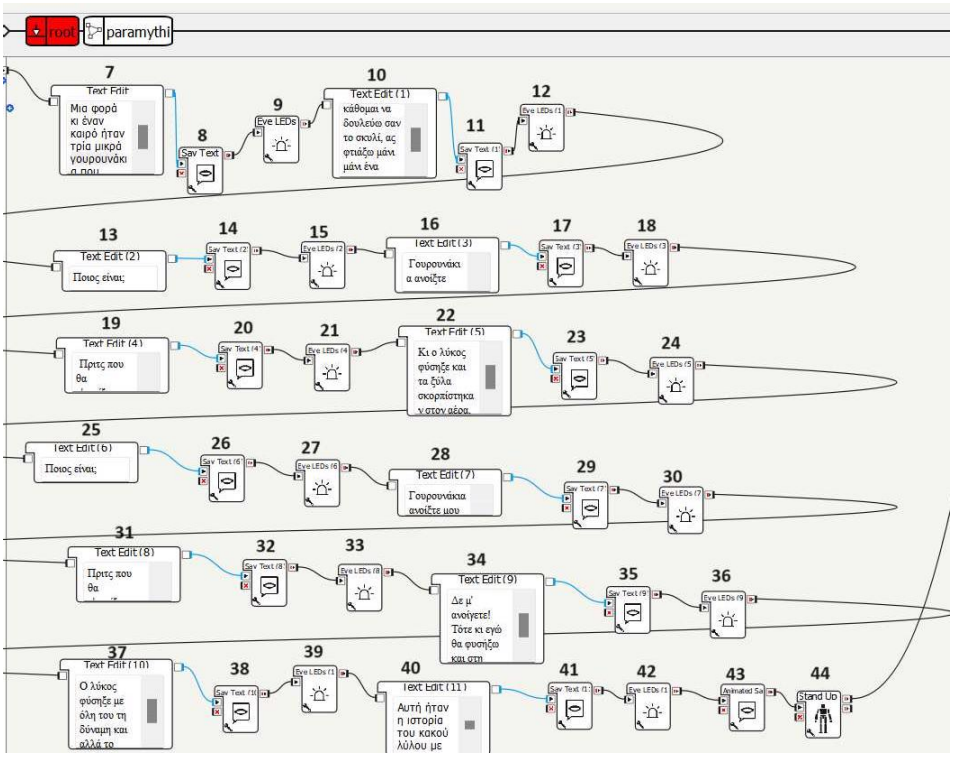
Εικόνα 13 : Διάγραμμα ροής "Μάντεψε τη Λέξη"

2.4.4. Ανάλυση του διαγράμματος ροής για την αφήγηση της ιστορίας

Όταν ο δάσκαλος πατήσει τον μεσαίο αισθητήρα στο κεφάλι του NAO, το ρομπότ παροτρύνει τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο με το "Animated Say"(2) και κάθεται μαζί τους μέσω του "Sit Down"(3). Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να πουν τη λέξη «ΠΑΡΑΜΥΘΙ» για να ξεκινήσει η αφήγηση, χρησιμοποιώντας το "Speech Reco"(5) και το "Switch Case"(6) (Εικόνα 14). Μόλις ανιχνευθεί η λέξη «ΠΑΡΑΜΥΘΙ», τότε ακολουθεί ένα boxes Diagram με ονόματα paramythi (7), το οποίο αντιστοιχεί στην αφήγηση του παραμυθιού.



Εικόνα 14 : Διάγραμμα ροής Αφήγηση ιστορίας

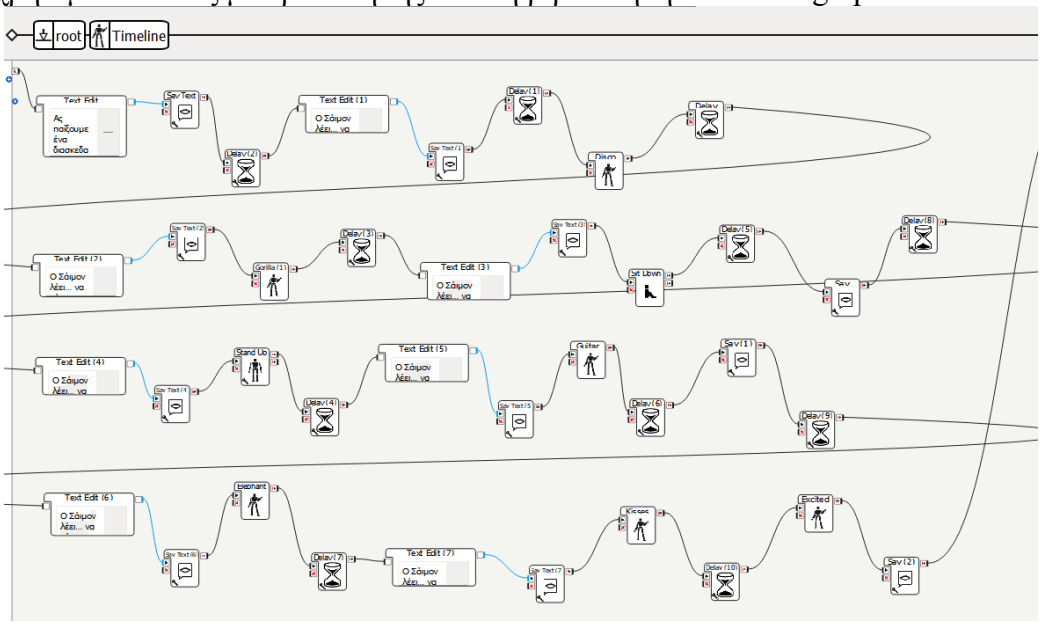


Εικόνα 15 : Διάγραμμα ροής box diagram paramythi

Το box paramythi (Εικόνα 15), εμπεριέχει ένα ξεχωριστό σύνολο εντολών για την εκτέλεση της αφήγησης του παραμυθιού. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, το ρομπότ αλλάζει τη χροιά της φωνής του και το χρώμα των ματιών του, αναπαριστώντας διαφορετικούς ρόλους (λύκος, γουρουνάκια, ρομπότ). Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας, το ρομπότ ξανασηκώνεται όρθιο.

2.4.5. Ανάλυση του διαγράμματος ροής «ο Σάιμον λέει……»

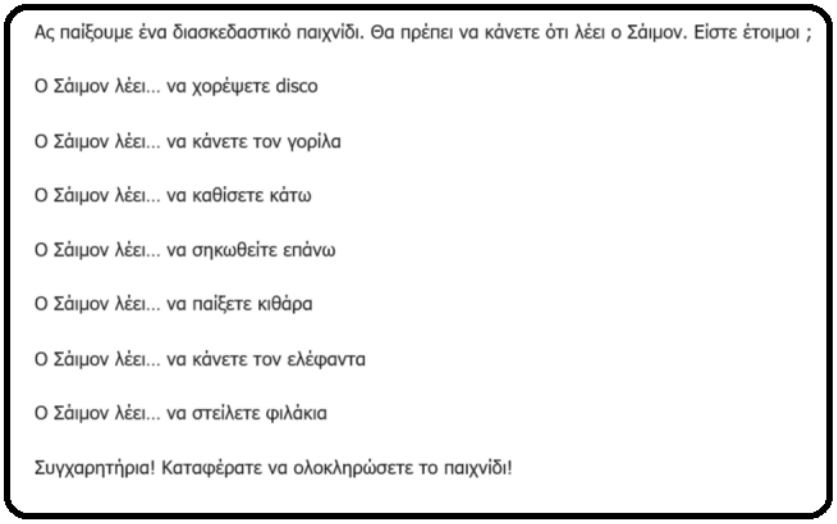
Εάν ο δάσκαλος πατήσει τον πίσω αισθητήρα του NAO, ενεργοποιείται το Timeline του παιχνιδιού "Ο Σάιμον λέει..."(Εικόνα 16), και το ρομπότ ακολουθεί μια προκαθορισμένη ροή εντολών. Εκφωνεί οδηγίες μέσω των Boxes Text Edit και Say Text, ενώ εκτελεί τις αντίστοιχες κινήσεις χρησιμοποιώντας μοτίβα κίνησης από τη βιβλιοθήκη του Choregraphe.



Εικόνα 16 : Timeline «ο Σάιμον λέει……»

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το NAO παρακινεί τους μαθητές με ενθαρρυντικά μηνύματα και επιβραβεύει τις σωστές ενέργειες μέσω του box "Say". Οι μαθητές ακολουθούν εντολές που ξεκινούν με «Ο Σάιμον λέει...» (Εικόνα 17). Αν εκτελέσουν κίνηση χωρίς αυτή τη φράση, το ρομπότ

το επισημαίνει και τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν ξανά. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι την ολοκλήρωση των εντολών ή για συγκεκριμένο χρόνο.



Εικόνα 17 : Ερωτήσεις «ο Σάιμον λέε»

3. Συμπεράσματα

Το ρομπότ NAO αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην ενσωμάτωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τάξης, με βάση την προσέγγιση της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Το εκπαιδευτικό σενάριο που αναπτύχθηκε, αξιοποιεί την μεθοδολογία του game based learning με εμψυχωτή τον NAO, ενισχύοντας την απόκτηση γνώσεων μέσω μιας ζωντανής και παραστατικής μαθησιακής εμπειρίας. Το ρομπότ NAO διαθέτει εκπαιδευτική αξία, προσφέροντας μοναδικές λειτουργίες που δεν είναι δυνατόν να προσφέρει ο άνθρωπος.

Ένα από τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζει είναι η ικανότητά του να αλλάζει το χρώμα των ματιών του και να εναλλάσσει τη μουσική, προσφέροντας έτσι μια ποικιλία στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτή η εκπαιδευτική συσκευή λειτουργεί αποτελεσματικά ως βοηθητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση στη διδασκαλία, εμβαθύνοντας στις προσπάθειες διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ο ανθρωποειδής χαρακτήρας και οι τεχνολογικές δυνατότητες του NAO τον καθιστούν πολύτιμο βοηθό στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Λειτουργεί ως προηγμένο τεχνολογικό εργαλείο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει για συνδιδασκαλία, προσθέτοντας ενδιαφέρον στους μαθητές και εμβαθύνοντας στην προσπάθεια προσέγγισης των διδακτικών περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος με διαφοροποιημένο τρόπο.

Ωστόσο, η αξιοποίηση του ρομπότ συνοδεύεται από προκλήσεις, κυρίως λόγω του κόστους απόκτησης και των περιορισμών του λογισμικού Choregraphe, γεγονός που επηρεάζει την ευρεία εφαρμογή του σε σχολικές μονάδες της Α' και Β' βαθμίδας εκπαίδευσης..

Παρά τις δυσκολίες, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα, με στόχο την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου στην εκπαιδευτική κοινότητα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφίας και ενισχύοντας τον ρόλο του NAO ως ψηφιακού βοηθού στην εκπαίδευση.

Μια σημαντική προοπτική για μελλοντική διερεύνηση είναι η ενσωμάτωση επιπλέον παιχνιδιών με ερωτήσεις και έννοιες υψηλότερου επιπέδου. Η στρατηγική αυτή θα επέτρεπε τη σύνδεση διαφόρων διδακτικών ενοτήτων, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού ή του Γυμνασίου να αναπτύξουν προηγμένες δεξιότητες.

Η ενσωμάτωση πιο προχωρημένων ερωτήσεων και εννοιών θα ενίσχυε τη δυσκολία των παιχνιδιών, προσφέροντας περισσότερες δυνατότητες για εκπαιδευτική ανάπτυξη. Αυτή η προσέγγιση θα επέτρεπε στους δασκάλους και στους καθηγητές να προσαρμόσουν τα παιχνίδια

σύμφωνα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής τους τάξης. Η προσαρμογή των παιχνιδιών στις ανάγκες κάθε τάξης θα επέτρεπε στο ρομπότ NAO να λειτουργήσει ως δυναμικό εργαλείο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη προηγμένων δεξιοτήτων και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Li & Tsai, 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Λέκκα, Α. (2019). Αξιοποίηση και επίδραση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διπλωματική.*

Ξενόγλωσση

Aldebaran. (2022). NAO H25 — Aldebaran 2.5.11.14a documentation. Retrieved October 23, 2022, from http://doc.aldebaran.com/2-5/family/nao_h25/index_h25.html

America, S. I. R. (2019). NAO. Ανακτήθηκε από https://us.softbankrobotics.com/nao

Goodrich, M. A., Schultz, A. C. (2019, August 5). Human–robot interaction: a survey. Foundations and Trends® in Human–Computer Interaction

Basori, A. H. (2020). NAO robot application for enhancing social and theoretical thinking skills of children through interaction. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 11(5), 123–129.

Li, M. C., & Tsai, C. C. (2013). Game-based learning in science education: A review of relevant research. Journal of Science Education and Technology, 22(6).

Pot, E., Monceaux, J., Gelin, R., & Maisonnier, B. (2009). Choregraphe: A graphical tool for humanoid robot programming. RO-MAN 2009 - The 18th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication.

Vrochidou, E., Najoua, A., Lytridis, C., Salonidis, M., Ferelis, V., & Papakostas, G. A. (2018). Social robot NAO as a self-regulating didactic mediator: A case study of teaching/learning numeracy. In 2018 26th International Conference on Software, Telecommunications and Computer Networks (SoftCOM) (pp. 1-5). IEEE.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ TRAP ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ *ΠΕΜΠΤΗ ΒΡΑΔΥ*

Καρούμπαλη Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών

Περίληψη

Η μουσική trap την τελευταία δεκαετία είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στα άτομα εφηβικής ηλικίας όχι μόνο στον Ελλαδικό χώρο αλλά και παγκοσμίως, παρά το γεγονός ότι οι στίχοι της μουσικής αυτής προάγουν καπιταλιστικές πεποιθήσεις, (όχι σπάνια) σεξιστικές πρακτικές και διάφορες παράνομες δραστηριότητες. Πάραυτα, η μουσική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου οι μαθήτριες και οι μαθητές όχι μόνο να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες της μουσικής (μελωδία, ρυθμός, μορφή κτλ) αλλά και να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα (όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας), οδηγώντας στην αποτελεσματική μάθηση, λόγω της αρέσκειας που δείχνουν οι μαθήτριες και οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο είδος μουσικής. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιείται παιδαγωγικά το trap τραγούδι *Πέμπτη Βράδυ*. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε σε τμήματα του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών τις σχολικές χρονιές 2023 – 2024 και 2024 – 2025. Σε γενικές γραμμές τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιτεύχθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: μουσική trap, Μουσική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Πέμπτη Βράδυ*.

1. Η μουσική trap στον ελλαδικό χώρο.

Η δημιουργία rap μουσικής από Έλληνες καλλιτέχνες ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τη συναυλία του rap συγκροτήματος Public Enemy στην Αθήνα το 1992 να παίζει καταλυτικό ρόλο (Τερζίδης, 2003). Κατά την έλευση της rap μουσικής στην Ελλάδα αυτή προσαρμόστηκε στις τοπικές κοινωνικο – πολιτικο – πολιτισμικές συνθήκες (Androutsopoulos & Scholz, 2003) και σε ένα περιορισμένο (κυρίως νεανικής ηλικίας) κοινό, χωρίς να έχει ευρεία απήχηση (Efthymiou & Stavrakakis, 2018).

Στις αρχές της δεκαετίας του 2010 εμφανίζεται η μουσική trap στην Ελλάδα (η οποία σαφώς έχει επιδράσεις από αντίστοιχα μουσικά είδη του εξωτερικού και αποτελεί υποείδος της rap μουσικής), η οποία έκτοτε είναι ιδιαίτερα αρεστή σε προεφήβους/ες και εφήβους/ες. Άξιο παρατήρησης είναι ότι η εμφάνιση της μουσικής trap στην Ελλάδα συμπίπτει με το ξεκίνημα της κρίσης χρέους, η οποία είχε ως συνέπεια τη μεγάλη αύξηση της ανεργίας των νέων (Efthymiou & Stavrakakis, 2018) και ότι η προτίμηση των νέων ατόμων για το συγκεκριμένο μουσικό είδος είναι ένα διεθνές φαινόμενο (Mc Kinney, 2017)

Η πλειονότητα των στίχων των trap τραγουδιών αποτελούν ένα αφήγημα που επιδοκιμάζει την κοινωνική ανοδικότητα και την οικονομική άνεση ως αυτοσκοπό ακόμα και αν αυτές είναι αποτέλεσμα παράνομων δραστηριοτήτων. Το αφήγημα αυτό αντικατοπτρίζει στερεοτυπικές εκφράσεις της υπεραρρενωπότητας που υπάρχουν στη rap μουσική γενικότερα (χρήση παράνομων ουσιών, χρήση βίας, συμμετοχή σε παράνομες ομάδες, πίστη στην ομάδα, οπλοχρησία, βία εναντίον θεσμικής εξουσίας, μισογυνισμός / σεξισμός) (Efthymiou & Stavrakakis, 2018). Ας μην ξεχνάμε ότι η μουσική λειτουργεί ως αντικατοπτρισμός της κοινωνίας (Attali, 1985).

Το αφήγημα που προαναφέρθηκε θα πρέπει να ειδωθεί και ως μία έκφραση καπιταλιστικών και πατριαρχικών πρακτικών και ως σημείο τομής με τις ταξικές (και φυλετικές) καταπιέσεις χωρίς φίλτρα εξευγενισμού (Jeffries, 2010; Stoia et el, 2017).

Η trap μουσική συχνά, μέσω του αφηγήματός της, προσφέρει (ειδικά στα έφηβα αγόρια) φαντασιώσεις σε μία κοινωνία με μεγάλη ανεργία των νέων, μεν, αλλά και με μεγάλες προσδοκίες για εξουσία (οικονομική και όχι μόνο) (ειδικά για τους άντρες) με δεδομένο ότι ένας σημαντικός αριθμός εφήβων συμμετέχουν σε φαντασιώσεις ακούγοντας μουσική, όπου φαντάζονται κοινωνικά

σενάρια (Miranda, Gaudreau, Morizot & Fallu, 2012). Ενδιαφέρουσα είναι, επίσης, η τοποθέτηση του Saske σχετικά με τραγούδια που αναφέρονται σε παραβατικές πράξεις (καθώς ο ίδιος σε παρελθόντα χρόνο είχε μια κάποια παραβατική συμπεριφορά):

> «…Θέλω να προβάλω την αντιδραστικότητα, το πείσμα και την παραβατικότητα του νέου μέσα από τα κομμάτια μου, όχι για να κάνει κάποιος τα ίδια αλλά να τα ζήσει μέσα από τα κομμάτια μου και να εκτονωθεί. Ή, αν είναι να τα κάνει, ας ακούσει και τη δική μου ιστορία…» (Hulot, 2018)

Στα trap (αλλά και rap) τραγούδια χρησιμοποιούνται (κατά κύριο λόγο) ιδιώματα των νέων, που έρχονται σε ρήξη με τα κυρίαρχα γλωσσικά πρότυπα (χρήση όρων από την αγγλική γλώσσα, επανανοηματοδότηση λέξεων της καθομιλουμένης, συντμήσεις και στιγματισμένος λόγος). Η όποια αντισυμβατικότητα στους στίχους της μουσικής trap, όμως, αρχίζει και τελειώνει στο λεξιλόγιο καθώς ο λόγος (discourse) είναι βαθιά στερεοτυπικός, αναπαράγοντας πατριαρχικές και καπιταλιστικές ιδεολογίες (Archakis, 2014).

Η μουσική (t)rap έχει στοχοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο στα πλαίσια ενός ηθικού πανικού εις βάρος του συγκεκριμένου μουσικού είδους χαρακτηριζόμενη από πολλές κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (συνήθως πουριτανικών αντιλήψεων) ως «ασεβής» και «ηθικά επικίνδυνη» (Thetoc Team, 2024; Ταγκόζης, 2024; Πρίμη, 2022; Γαλούπης, 2024; Μεϊμαράκης, 2021; Λαμπράκης, 2024), η οποία δεν έχει καμία επιστημονική εθεμελίωση (Negut & Sârbescu, 2014). Πάραυτα, υπάρχουν και φωνές δεν υποστηρίζουν την προαναφερθείσα άποψη (Ζιάκας, 2024; Παππά, 2024; Ντάτσης, 2024; Γκόγκογλου, 2024; Σαββόπουλος & Φάτσης, 2024; Κεντρωτή, 2022; Πολυμενέας, 2022).

2. Η μουσική trap στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ένα πλουραλισμός στις επιλογές που μπορεί να έχει μία / ένας εκπαιδευτικός μουσικής κατά την επιλογή τραγουδιού προς διδασκαλία στο μάθημα της μουσικής (Μόσχος, Κανδυλάκη & Τόμπλερ, 2010: 13), υπάρχει αποκλεισμός της rap κουλτούρας γενικότερα από τη μουσική εκπαίδευση (σε παγκόσμιο επίπεδο), πράγμα το οποίο έχει ως συνέπεια την απώλεια ευκαιριών διαχείρισης σημαντικών ζητημάτων σχετικά με τη δημοφιλή κουλτούρα, την κοινωνία και την εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών (Tobias, 2014). Όταν τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια αξιοποιούνται στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, εξετάζονται από διαφορετική οπτική γωνία και βιώνονται διαφορετικά (σε σχέση με ένα με ένα οποιοδήποτε εξωσχολικό περιβάλλον) (Hebert & Campbell, 2000).

Εφόσον κάθε μουσική εμπεριέχει κοινά στοιχεία (μελωδία, ρυθμό, μουσικά όργανα – συμβατικά, ψηφιακά - μορφή, οποιουδήποτε είδους συνήχηση κ.α.), χρησιμοποιώντας τα (φυσικά) με διαφορετικό τρόπο, τότε μπορεί κάθε είδος μουσικής να χρησιμοποιηθεί για να διδαχτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτά τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης και της δημοφιλούς μουσικής (Ponick, 2000).

3. Λίγα λόγια για το τραγούδι *Πέμπτη Βράδυ*

Το τραγούδι κυκλοφόρησε τον Ιούλιο του 2023. Οι στίχοι του τραγουδιού κάνουν λόγο για παράνομες κόντρες ως εκ τούτου εμπεριέχουν κοινωνιόλεκτα τόσο των κοινωνικών ομάδων που συμμετέχουν σε παράνομες κόντρες όσο και ιδιώματα των νέων (καθώς τα άτομα που ασχολούνται με παράνομες κόντες είναι συχνά νεαρής ηλικίας). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι Τρίτη και Πέμπτη βράδυ είναι μέρες όπου λαμβάνουν χώρα παράνομες κόντρες σε διάφορα σημεία στην Αθήνα (Θανασούλας & Τσακίρογλου, 2017). Το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού αφηγείται οπτικά την ιστορίας μιας παράνομης κόντρας του ερμηνευτή FY (Φίλιππος Γιαγκούλης, 1999-) με έναν άλλον άντρα. Στοιχεία του συνηθισμένου αφηγήματος της (t)rap μουσικής (Efthymiou & Stavrakakis, 2018) υπάρχουν τόσο τους στίχους όσο και στο επίσημο μουσικό βίντεο του συγκεκριμένου τραγουδιού. .

Τον Σεπτέμβριο του 2021, λίγες μέρες μετά το θάνατο του MadClip (Παναγιώτης - Peter Αναστασόπουλος, 1987 - 2021) σε τροχαίο δυστύχημα, ο FY δήλωσε ότι δεν θα οδηγήσει ξανά επικίνδυνα και με υπερβολική ταχύτητα ορκιζόμενος στη μνήμη του.

4. Πλαίσιο υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

4.1. Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών

Το διδακτικό αυτό σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες γυμνασίου. Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι μαθητές/τριες γυμνασίου (~12-15 ετών) έχουν μπει στην περίοδο της τυπικής λογικής σκέψης (το τελευταίο από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget όπως αυτό αναφέρεται στο Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008) οπότε έχουν κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη, την αφαιρετική σκέψη και την προτασιακή σκέψη. Επιπρόσθετα, μπορούν να ξεχωρίζουν το πραγματικό από το πιθανό, να διαχειριστούν ένα πρόβλημα συγκεντρώνοντας όσο τον δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και κάνοντας όλους τους δυνατούς συνδυασμούς μεταβλητών που μπορούν (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008). Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

4.2 Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών/ προαπαιτούμενες γνώσεις.

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές (Ελληνική Δημοκρατία, 2023β). Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη και με το γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1.Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο.

	Θεματικό Πεδίο	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Ρυθμός	Να αναπτύξουν την ακουστική τους μνήμη αναγνωρίζοντας ρυθμικά σχήματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Συνήχηση	Να διακρίνουν σύμφωνες και διάφωνες συνηχήσεις
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη μουσική συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.	Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου – 21ου - αιώνα	Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού-21ου αιώνα.
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνδυάσουν τη μουσική με τον λόγο … και την κινούμενη εικόνα σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο

Τα φύλλα εργασίας 1 και 2 διαμορφώθηκαν, στο κομμάτι που αφορά την ερμηνεία του ποιητικού κειμένου, έχοντας κατά νου τα ακόλουθα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του γνωστικού πεδίου της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023α):

Πίνακας 2. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου με τα οποία ασχολείται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο.

Θεματικά πεδία	Θεματικές ενότητες	Προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό / πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	Να συνδυάζουν τις γλωσσικές και νοηματικές επιλογές ενός/μίας ομιλητή / τριας, συγγραφέα / έως με τη μορφή της πραγματικότητας που δημιουργείται (δράσεις, αισθήσεις, σχέσεις, μετέχοντες περικείμενο)
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό / πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	Να εφαρμόσουν ενσυνείδητα τους κανόνες συνομιλίας, με βάση τις τις σημειωτικές συμβάσεις της επικοινωνίας στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που ζουν.
Μετεπικοινωνιακή επίγνωση	Γραμματική και λεξιλόγιο σε κειμενικό / πραγματολογικό πλαίσιο: Λειτουργίες των μορφολογικών και των συντακτικών δομών σε καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο	Να διακρίνουν τις κοινωνικές / ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ πομπού και δέκτη, οι οποίες πραγματώνονται μέσω της επιλογής ορισμένων δομών ή λέξεων σε σχέση με το επικοινωνιακό και το κοινωνικό πλαίσιο (περικείμενο)

4.3 Προαπαιτούμενες γνώσεις / επιθυμητές δεξιότητες μαθητών και μαθητριών

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

4.4 Σκοπός διδακτικού σεναρίου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του παρόντος διδακτικού σεναρίου θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν τη βασική μορφολογική δομή του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*.
- Συγκρίνουν το riff του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* με αυτό του τραγουδιού *Obsessed.*
- Αναγνωρίζουν ακουστικά τους αντιχρονισμούς που υπάρχουν στο μπάσο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*
- Αναγνωρίζουν ακουστικά τη συγχορδία σε θέση πέμπτης που σχηματίζεται μεταξύ της φωνής του FY και του μπάσου στο τραγούδι *Πέμπτη βράδυ*.
- Αναγνωρίζουν ακουστικά το οκτάσημο ρυθμικό σχήμα που υπάρχει στην αρχή του riff του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*.
- εξηγούν τη συνεισφορά των αντιχρονισμών που υπάρχουν στο μπάσο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* και των συγχορδιών σε θέση πέμπτης που σχηματίζεται μεταξύ της φωνής του FY και του μπάσου στο ίδιο τραγούδι και των οκτάσημων ρυθμικών σχημάτων που υπάρχουν στο riff του τραγουδιού αυτού συνεισφέρουν στο να είναι το τραγούδι αυτό «διεγερτικό» (arousing)
- προβληματιστούν σχετικά με το πως κάποια μουσικά στοιχεία (αντιχρονισμοί, συγχορδίες σε θέση πέμπτης / power chords κτλ) δίνουν στο τραγούδι *Πέμπτη βράδυ* μία αίσθηση «διεγερτική» (arousing).
- Συσχετίζουν την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* με τη δομή του.
- εντοπίζουν την απουσία του couplet / verse 3 στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*.
- Παρατηρούν τόσο στο ποιητικό κείμενο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* όσο και στην οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού του βίντεο (μέσω του έμφυλου κώδικα) στοιχεία που ανήκουν στο τυπικό αφήγημα του συγκεκριμένου μουσικού είδους (ηγεμονικός ανδρισμός, παράνομες δραστηριότητες και οικονομική άνεση ως αυτοσκοπό).
- Εντοπίζουν τα κοινωνιόλεκτα (ιδιώματα των νέων, κοινωνιόλεκτος των ατόμων που κάνουν παράνομες κόντρες) στους στίχους του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*.

4.5 Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρία αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και έκφρασης μέσω ομάδων.

Για το παρόν διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να υπάρχουν:

- Φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας σε επαρκή αριθμό αντιγράφων
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα και ηχεία ή διαδραστικός πίνακας αφής με σύνδεση στο διαδίκτυο.

Σε περίπτωση που δεν είναι διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο θα πρέπει να είναι διαθέσιμα οι ηχογραφήσεις των τραγουδιών *Πέμπτη βράδυ* και *Obsessed* και το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*.

4.6 Διδακτική Προσέγγιση

Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023β): Διαθεματική Προσέγγιση, συνεργατική μάθηση, βιωματική προσέγγιση και εκμάθηση με το αυτό (learning by listening).

Στη Διαθεματική Προσέγγιση, γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.

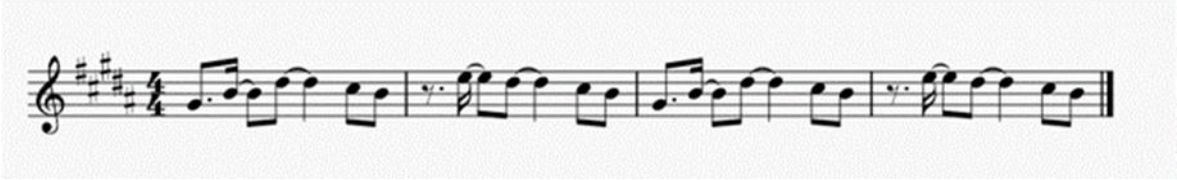
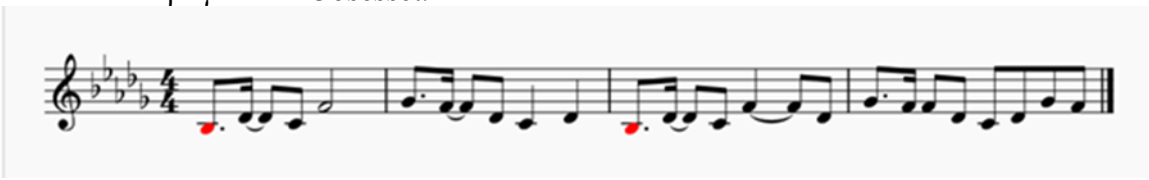
Κατά τη συνεργατική μάθηση δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία). Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.

Η γνώση στη βιωματική προσέγγιση αποκτάται μέσα από την εξερεύνηση και η θεωρία γίνεται κατανοητή μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών.

Η εκμάθηση με το αυτί (learning by listening) είναι τμήμα της άτυπης μάθησης (informal learning) στη μουσική παιδαγωγική και αφορά τη αναγνώριση της συγχορδίας σε θέση πέμπτης, του οκτάσημου ρυθμικού σχήματος και των αντιχρονισμών στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

4.7 Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά)

Ο/ Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν το riff του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* είτε ακούγοντάς τα από τις ηχογραφήσεις των τραγουδιών (στην αρχή των τραγουδιών που εμφανίζονται είναι σόλο) είτε παίζοντάς τα σε κάποιο πληκτροφόρο όργανο.

με αυτό του τραγουδιού *Obsessed*

Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα δύο προαναφερθέντα riffs είναι παρόμοια, με τον / την εκπαιδευτικό να αναφέρει και στα δύο τραγούδια ο Lef [Βασίλειος - Στυλιανός Λευκελής] είναι ένας εκ των παραγωγών και στα δύο τραγούδια και ότι το τραγούδι Obsessed κυκλοφόρησε τον Αύγουστο του 2022 ενώ το τραγούδι *Πέμπτη βράδυ* τον Ιούλιο του 2023. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια 5 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές και τις μαθήτριες τι αισθήματα τους γεννά η μουσική του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ*. Καθώς οι περισσότερες/οι μαθήτριες/ές θα απαντήσουν ότι η μουσική αυτή είναι «χαρούμενη» (στην ουσία η μουσική αυτή διεγερτική / ξεσηκωτική – arousing music, όρος που υπάρχει στην ψυχολογία της μουσικής), ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία κάνουν μια μουσική «διαγερτική / ξεσηκωτική», η οποία στην ψυχολογία της μουσικής αναφέρεται ως arousing music. Στο συγκεκριμένο τραγούδι τα εξής μουσικά στοιχεία κάνουν τη μουσική αυτή «διαγερτική / ξεσηκωτική»:

- Γρήγορη ρυθμική αγωγή (tempo) (142bpm)
- Οκτάσημο ρυθμικό σχήμα στην αρχή του riff
- Αντιχρονισμοί στο μπάσο
- Συγχορδίες σε θέση πέμπτης που σχηματίζεται μεταξύ της φωνής του FY (D#) και του μπάσου (G#).

Ο/Η εκπαιδευτικός επεξηγεί επιδεικνύοντας στους μαθητές και στις μαθήτριες τα προαναφερθέντα μουσικά φαινόμενα (τόσο μέσα στο τραγούδι, όσο και με τη βοήθεια πληκτροφόρου οργάνου, ειδικά στην αντίληψη του διαστήματος της πέμπτης καθαρής) στοχεύοντας στο να τα αντιλαμβάνονται ακουστικά (με το αυτί) (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 (Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. Ο/ Η εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή ότι στο επίσημο μουσικό βίντεο δεν υπάρχει τμήμα του τραγουδιού (post chorus 3, verse / couplet 4, chorus / refrain 4) (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Πέμπτη βράδυ* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 3 (Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (15 λεπτά)

5. Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου.

Οι μετρήσης του βαθμού εκπλήρωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σχετίζονται τόσο με τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας όσο και με την προσπάθεια των μαθητριών και των μαθητών. Αξιολογικά εργαλεία αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Όλα τα παραπάνω είναι σύμφωνα με τον τρόπο αξιολόγησης που αναφέρεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικών Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023β)

Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 στα τμήματα Α1, Α2, Α3, Γ1 και τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 στο τμήμα Α3.

Το σημείο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξήγησης της συγχορδίας σε θέση πέμπτης μεταξύ της φωνής και του μπάσου είναι εκεί που λέει το τραγούδι «*Έξι χιλιάδες κυβικά στο όνομά μου εσύ leasing / Πατάω το κουμπί, ανοίγω κλαπέτα και γρυλίζει / Σβησ' τα φώτα, μπες σε φόρμα αν ο φάρος κυνηγήσει / Δεν σου μιλάω, το εργαλείο σου μες στο γκαράζ σαπίζει*», ενώ παράλληλα η εκπαιδευτικός έπαιξε στο αρμόνιο του σχολείο τη σχηματιζόμενη πέμπτη καθαρή (G# - D#) Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αντιληφθούν συγχορδίες σε θέση πέμπτης η γράφουσα εκπαιδευτικός ανέθεσε στις μαθήτριες και στους μαθητές να ακούσουν το τρίτο couplet / verse και να αναγνωρίζουν σε ποια σημεία η φωνή του ερμηνευτή με το μπάσο δημιουργούν Πέμπτη καθαρή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες (ορθά) απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει στις δύο πρώτες στροφές και στις τέσσερεις τελευταίες.

Μελετώντας οι μαθητές και οι μαθητές το φύλλο εργασίας 3 πιθανόν να χρειαστούν περαιτέρω διευκρινίσεις από τον / την εκπαιδευτικό κάτι το οποίο έγινε στα τμήματα της πρώτης τάξης του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών. Στο τμήμα της τρίτης τάξης του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών όπου εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο δεν χρειάστηκαν σχετικές διευκρινίσεις, καθώς σε πρότερο χρόνο είχε γίνει ενασχόληση με θέματα σεξισμού / πατριαρχίας / ηγεμονικού ανδρισμού στο πλαίσιο του Εργαστηρίου δεξιοτήτων (το οποίο δίδασκε η γράφουσα εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο τμήμα).

Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στόχοι του διδακτικού αυτού σεναρίου πραγματοποιήθηκαν (Ημερολόγια σχολικών ετών 2023 – 2024 και 2024 -2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γαλούπης, Β. (2024). «Σχολείο» εγκλήματος η τραπ κουλτούρα και τα social media για τους μαθητές. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.newsbreak.gr/ellada/583608/scholeio-egklimatos-i-trap-koyltoyra-kai-ta-social-media-gia-toys-mathites/

Γκόγκογλου, Α. (2024). Κάνει η trap τα παιδιά (μας) «εγκληματίες»; Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.ethnos.gr/culture/article/311635/kaneihtraptapaidiamasegklhmaties

Ελληνική Δημοκρατία (2023α). Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' αριθμός φύλλου 685.

Ελληνική Δημοκρατία (2023β). Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' αριθμός φύλλου 1998.

Elliott, S.,N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J. & Travers, J., F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση* (μτφρ. Μ.. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.

Ζιάκας, Γ. (2024). «Γεννά» τελικά εγκληματίες η trap μουσική; Τι δείχνουν μελέτες. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από:

https://www.ethnos.gr/greece/article/335484/gennatelikaegklhmatieshtrapmoysikhtideixnoynmeletes

Ημερολόγια σχολικών ετών 2023 – 2024 και 2024 -2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας

Η τραπ υποκουλτούρα που υπερπροβάλλεται. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.dimokratia.gr/i-thesi-mas/573417/i-trap-ypokoyltoyra-poy-yperprovalletai/

Hulot, M. (2018). Saske: Θες να τραγουδάς για έρωτες; Bro, πρέπει να έχεις ερωτευτεί. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.lifo.gr/articles/the_athenians/210171/saske-thes-na-tragoydas-gia-erotes-bro-prepei-na-exeis-eroteytei

Θανασούλας Δ. & Τσακίρογλου, Β. (2017). Ιστορίες fast & furious αλά ελληνικά: 45 χρόνια κόντρες. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.protothema.gr/greece/article/651759/istories-fast-furious-ala-ellinika-45-hronia-kodres/

Κεντρωτή, Α. (2022). Όσο δαιμονοποιούμε την τραπ μουσική, τόσο σπρώχνουμε τα παιδιά να την ακούν. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.mama365.gr/49063/oso-daimonopoioyme-thn-trap-moysikh-toso-sprohnoym.html

Λαμπράκης, Γ. (2024) Εγκληματικότητα νέων: Η επίδραση της Τραπ που υμνεί βία, ναρκωτικά και πορνεία. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://cretaone.gr/egklimatikotika-neon-trap-ymnei-bia-narkotika-porneia/

Μεϊμαράκης, Μ. (2021). Όταν η μουσική κουλτούρα παρακινεί ανηλίκους στο έγκλημα. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.newsbreak.gr/ellada/226511/moysiki-koyltoyra-parakinei-anilikoi-egklima/

Ντάτσης, Χ. (2024). Trap, το είδωλο της κοινωνίας στον καθρέφτη. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.lifo.gr/culture/music/trap-eidolo-tis-koinonias-ston-kathrefti

Παππά, Μ. (2024). Στο ΕΣΡ το τραπ, με τον κηδεμόνα του. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.lifo.gr/culture/music/sto-esr-trap-me-ton-kidemona-toy

Πολυμενέας, Γ. (2022). Trap: Πόσο μισογυνιστικό είναι τελικά το μουσικό είδος που κάνει θραύση στους νέους; Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.kathimerini.gr/k/k-magazine/561754294/trap-poso-misogynistiko-einai-telika-to-moysiko-eidos-poy-kanei-thraysi-stoys-neoys/

Π. Παπαϊωάννου: Για την αποσταθεροποίηση της νέας γενιάς έχουν δουλέψει καλά οι "καθωσπρέπει". Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://bit.ly/4irvtat

Πρίμη, Μ. (2022). «TRAP» η εγκληματική παγίδα για τους μαθητές μας. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/400234_trap-i-egklimatiki-pagida-gia-toys-mathites-mas-misogyniko-skoypidiario

Σαββόπουλος, Κ. & Φάτσης, Λ. (2024). Τραπ μουσική και βία: Μπερδεύοντας τον στίχο με την πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.lifo.gr/culture/music/trap-moysiki-kai-bia-mperdeyontas-ton-stiho-me-tin-pragmatikotita

Ταγκόζης, Γ. (2024). Η Selini έκανε ένα κολλητικό Trap σουξέ με την ομιλία του Βελόπουλου. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://mikropragmata.lifo.gr/zoi/o-velopoulos-apingeile-stichous-trapper-stin-vouli-kai-kapoioi-to-ekanan-trap-tragoudi/

Τερζίδης, Χ. (2003). *Το χιπ χοπ δεν σταματά*. Αθήνα: Οξύ.

Thetoc Team (2024). Ανοιξε beef ο Βελόπουλος με Light και Thug Slime: Τράπαρε στη Βουλή και ζήτησε τη σύλληψή τους. Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.thetoc.gr/politiki/best-of-internet/to-beef-belopoulou-me-light-kai-thug-slime-trapare-sti-bouli-kai-zitise-ti-sullipsi-tous-binteo/

FY x RICTA - Pempth Vrady (Official Music Video) https://www.youtube.com/watch?v=9cxjFM-kd7I

LIGHT x FY x TRANNOS - Obsessed (Official Music Video) https://www.youtube.com/watch?v=30YvMr6ETLE

Pempth Vrady - FY x RICTA - 2023 https://music.youtube.com/watch?v=mvm3tgRlrgg&list=RDAMVMmvm3tgRlrgg

Fy μιλαει για τον ΘΑΝΑΤΟ του Mad Clip.. https://www.youtube.com/watch?v=RtnAKxsyu8o

Ξενόγλωσση

Androutsopoulos J. & Scholz, A. (2003). Spaghetti funk: Appropriations of hip hop culture and rap music in Europe. *Popular Music and Society*.26 (4), 463 – 479.

Attali, J. (1985). *Noise. The political economy of music.* Ttranslator Brian Massumi. Minneapolis: University of Minessota Press.

Archakis, A. (2014). A four-part model for narrative genres and identities: Evidence from Greek data. *Journal of Comparative research in Anthropology and Sociology*. 5(1): 1-23.

Efthymiou, A. and Stavrakakis, H. (2018). Rap in Greece: Gendered configurations of power in-between the rhymes. *Journal of Greek Media & Culture,* 4(2).

Hebert, D. G. & Campbell, P.S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22.

Jeffries, M. P. (2010). *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of Hip Hop*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Mc Kinney, J. (2017). Hip – Hop Becomes the Most Popular Genre in Music for First Time in U.S. History Ανακτήθηκε στις 21 – 3 – 2025 από: https://www.vibe.com/2017/07/hip-hop-popular-genre-nielsen-music

Miranda, D., Gaudreau, P., Morizot, J., & Fallu, J.-S. (2012). Can fantasizing while listening to music play a protective role against the influences of sensation seeking and peers on adolescents' substance use? *Substance Use & Misuse*, 47, 166–179.

Negut, A. & Sârbescu, P. (2014). Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotypo activitation in rock and hip hop music. *Musicae Scientiae*, 18(1), 3-16.

Ponick, F. S. (2000). Professional notes: Bach and rock in the music classroom. *Teaching Music*, 8(3), 22-29.

Stoia, N., Adams, K. & Drakulich., K. (2017). Rap Lyrics as Evidence: What can music theory tell us. *Race and Justice*, 1-36.

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον υπερσύνδεσμο: https://www.dropbox.com/scl/fi/15ryd1tjb735b6ud5d6t8/Pempth_vrady_fylla_ergasias.pdf?rlkey=tmpj2iwp4cp2be6mpo7p683vw&st=cd6sdeuq&dl=0

Ο ΕΘΝΙΚΟΣ ΔΙΧΑΣΜΟΣ- ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Κόλλα Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Επίκουρη Καθηγήτρια Philips University Nicosia

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει διδακτικές πρακτικές συμπερίληψης μέσα από ένα σενάριο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου Προσανατολισμού για τον Εθνικό Διχασμό. Η συμπεριληπτική διδασκαλία στην Ιστορία Προσανατολισμού βοηθά όλους τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να κατανοήσουν τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες, συνεργατική προσέγγιση και δημιουργικές τεχνικές, η Ιστορία γίνεται ένα μάθημα προσβάσιμο, ενδιαφέρον και ουσιαστικό για όλους. Στο προτεινόμενο σενάριο έχουν υιοθετηθεί οι βασικές αρχές των συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως :

- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Προσαρμογή των μεθόδων, του περιεχομένου και των στόχων σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.
- Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL - Universal Design for Learning): Ανάπτυξη ευέλικτου μαθησιακού υλικού και στρατηγικών που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.
- Διαθεματική και Συνεργατική Μάθηση: Σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών.
- Χρήση Πολυαισθητηριακών Μέσων: Συνδυασμός οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών και ψηφιακών μέσων για την υποστήριξη της μάθησης.
- Προσαρμογή της Αξιολόγησης: Ευέλικτες μορφές αξιολόγησης που δεν επικεντρώνονται μόνο στη γραπτή εξέταση, αλλά λαμβάνουν υπόψη τη δημιουργική και κριτική σκέψη.
- Ενίσχυση της Κοινωνικο-συναισθηματικής Ανάπτυξης: Ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της ομαδικότητας μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τη θετική αλληλεπίδραση.
- Χρονογραμμή
- Podcast Ιστορικών Προσωπικοτήτων

Οι συμπεριληπτικές διδακτικές προτάσεις και τα συμπεριληπτικά σενάρια διδασκαλίας στοχεύουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, τη συμμετοχή και την προσβασιμότητα για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ατομικών τους διαφορών. Βασίζονται στην αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από τις ικανότητες, την πολιτισμική καταγωγή, τη γλώσσα, το φύλο ή άλλες διαφοροποιήσεις. Η συμπεριληπτική διδασκαλία στην Ιστορία Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου που θα παρουσιαστεί στην εργασία, επιδιώκει να ενσωματώσει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από τις γνωστικές, γλωσσικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφοροποιήσεις τους. Δεδομένου ότι το μάθημα απαιτεί ανάλυση πηγών, ιστορική κριτική και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η συμπεριληπτική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή και την κατανόηση όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτικές πρακτικές, συμπεριληπτικές δραστηριότητες, συμπεριληπτική διδασκαλία, διαφοροποιημένες δραστηριότητες, συνεργατική προσέγγιση, δημιουργικές τεχνικές

1. Εισαγωγή

Η συμπερίληψη (inclusion) αποτελεί μια θεμελιώδη φιλοσοφία και πρακτική που στοχεύει στην προώθηση της ισότητας, της δικαιοσύνης και της πλήρους συμμετοχής όλων των ατόμων στην

κοινωνία, ανεξάρτητα από ικανότητες, φυλετική ή εθνοτική καταγωγή, κοινωνικοοικονομικό status ή διακρίσεις (UNESCO, 2009, Ainscow & Miles, 2008).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η συμπερίληψη εφαρμόζεται μέσω της δημιουργίας σχολικών κοινοτήτων που φιλοξενούν όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες χωρίς εξαιρέσεις (Slee, 2011). Έρευνες δείχνουν ότι τα συμπεριληπτικά σχολεία δεν ωφελούν μόνο τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ενισχύουν και την κοινωνική συνοχή και την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών και μαθητριών (Mitchell, 2014). Για παράδειγμα, η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) βοηθά στη διαφοροποίηση τις διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες (Rose & Meyer, 2002).

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη αλλαγή παραδείγματος στην προσέγγιση της διαχείρισης της διαφορετικότητας στα σχολικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Ainscow (2005), η συμπερίληψη δεν αφορά απλώς στην τοποθέτηση μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις, αλλά στην αναδόμηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη φιλοσοφία ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να λαμβάνει ποιοτική εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον που σέβεται και υποστηρίζει την ατομικότητά του (UNESCO, 1994).

Στην πράξη, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση υλοποιείται μέσω πολυάριθμων στρατηγικών. Μία από τις πιο σημαντικές είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL), ο οποίος προτείνει την προσφορά πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, δράσης και έκφρασης, καθώς και εμπλοκής (Rose & Meyer, 2002). Αυτή η προσέγγιση βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία όλων των μαθητών/μαθητριών (Hitchcock et al., 2002).

Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπερίληψης συναντά σημαντικές προκλήσεις. Σύμφωνα με μελέτη της European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έλλειψης πόρων και ακατάλληλων υποδομών. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Slee (2018), συχνά παρατηρείται μια «επιφανειακή συμπερίληψη», όπου οι μαθητές βρίσκονται φυσικά παρόντες στην τάξη χωρίς να λαμβάνουν την απαραίτητη παιδαγωγική υποστήριξη. Επιπλέον, οι κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις συχνά εμποδίζουν την πλήρη ένταξη μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά ή οι πρόσφυγες (Banks, 2016).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, ερευνητές όπως ο Florian (2014) υποστηρίζουν την ανάγκη για μια ριζική μεταρρύθμιση στη δομή και τη λειτουργία των σχολείων. Αυτή περιλαμβάνει: την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών, την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και τη δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων με γονείς και ειδικούς επιστήμονες (Mitchell, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διδακτικές Πρακτικές Συμπερίληψης: Θεωρία και Εφαρμογή

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση απαιτεί την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που να καλύπτουν τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτές οι πρακτικές βασίζονται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) (Rose & Meyer, 2002), που προτείνει την προσφορά πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, δράσης και έκφρασης, καθώς και εμπλοκής.

Μία από τις πιο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές συμπερίληψης είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2014). Αυτή περιλαμβάνει την προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος της μάθησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μια τάξη όπου μελετάται ένα ιστορικό γεγονός, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ποικίλα υλικά (κείμενα, βίντεο, ηχητικά αρχεία) και να επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν τις γνώσεις τους (γραπτώς, προφορικά, μέσω τέχνης). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η προσέγγιση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Hall et al., 2004).

Μια άλλη βασική πρακτική είναι η συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές εργάζονται σε μεικτές ομάδες για την επίλυση προβλημάτων ή την ολοκλήρωση εργασιών (Johnson & Johnson, 2009). Αυτή η μέθοδος ενισχύει όχι μόνο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Σύμφωνα με τον Salend (2016), οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συνεργατικές τεχνικές αναφέρουν σημαντική μείωση των περιστατικών αποκλεισμού και βελτίωση της τάξης.

Η χρήση ψηφιακών μέσων-εργαλείων αποτελεί επίσης βασικό και απαραίτητο στοιχείο των συμπεριληπτικών πρακτικών. Εργαλεία όπως προγράμματα μετατροπής κειμένου σε ομιλία, εφαρμογές επικοινωνίας και διαδραστικά λογισμικά μπορούν να καταστήσουν την μάθηση προσιτή σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Edyburn, 2013). Για παράδειγμα, μια πρόσφατη μελέτη του Basham και συνεργατών (2020) ανέδειξε ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων σε συμπεριληπτικές τάξεις βοήθησε μαθητές με δυσλεξία να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και την αυτοπεποίθησή τους.

Συμπερασματικά, οι συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές αποτελούν απαραίτητο εργαλείο για τη δημιουργία δίκαιων και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων. (UNESCO, 2021).

2.2. Συμπεριληπτικά Σενάρια Διδασκαλίας: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Οφέλη

Τα συμπεριληπτικά σενάρια διδασκαλίας αποτελούν μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων προσαρμοσμένων στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών. Βασισμένα στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) (Rose & Meyer, 2002), αυτά τα σενάρια προωθούν την ισότιμη συμμετοχή μέσω της εφαρμογής ευέλικτων μεθόδων, πολυάριθμων εκφραστικών μέσων και διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Η αποτελεσματικότητά τους στηρίζεται στην ιδέα ότι η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στην ατομικότητα κάθε μαθητή (Tomlinson, 2014).

Τα συμπεριληπτικά σενάρια διδασκαλίας προσφέρουν σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Για τους μαθητές, η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες επιτρέπουν σε κάθε άτομο να αξιοποιήσει τις δικές του δυνατότητες (Hall et al., 2004). Παράλληλα, παρατηρείται βελτίωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μιας και οι συνεργατικές τεχνικές που εφαρμόζονται στα συμπεριληπτικά σενάρια μειώνουν τα στερεότυπα και ενισχύουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών (Salend, 2016). Επιπλέον, όπως επισημαίνει η μελέτη των Friend και Bursuck (2019), μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε τέτοιες τάξεις παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και μειωμένα συμπτώματα αποστροφής προς το σχολείο.

Για τους εκπαιδευτικούς, η χρήση συμπεριληπτικών σεναρίων διδασκαλίας ενισχύει την παιδαγωγική τους ευελιξία και τις δημιουργικές τους δεξιότητες (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η αξιοποίηση εργαλείων όπως πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά λογισμικά και προσαρμοσμένες αξιολογήσεις δεν βοηθά μόνο στην κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών στυλ, αλλά αποτελεί και μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη (Edyburn, 2013). Έρευνα των Scruggs και Mastropieri (2017) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές αναφέρουν αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένο στρες, καθώς αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι να αντεπεξέλθουν στην ετερογένεια των τάξεών τους.

2.3 Το Συμπεριληπτικό Διδακτικό Σενάριο

Ο εθνικός διχασμός (1915-1922)
α. Από την παραίτηση του Βενιζέλου έως τη Συνθήκη των Σεβρών
Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: 2 (90 λεπτά)
Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Εθνικός Διχασμός
Σκοπός και Στόχοι της διδασκαλίας

Ο σκοπός της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας της Ιστορίας σχετικά με τον Εθνικό Διχασμό είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν:

- Τα αίτια του Διχασμού:
  Τις πολιτικές, κοινωνικές και στρατιωτικές συνθήκες που οδήγησαν στη διαμάχη μεταξύ του βασιλιά Κωνσταντίνου Α' και του πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου.
  Την επίδραση του Α' Παγκοσμίου Πολέμου στις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα.
- Τις συνέπειες του Διχασμού:
  Τη διαίρεση της ελληνικής κοινωνίας σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα ("Βενιζελικοί" και "Βασιλικοί").
  Τις επιπτώσεις της συμμετοχής της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.
  Τη σημασία της ενότητας και της πολιτικής σταθερότητας.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία-Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

- Γνωστικοί Στόχοι (Κατανόηση και γνώση)
  Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να:
  προσδιορίσουν τα βασικά αίτια του Εθνικού Διχασμού,
  κατανοήσουν τους λόγους σύγκρουσης ανάμεσα στον Ελευθέριο Βενιζέλο και τον Βασιλιά Κωνσταντίνο Α',
  εκτιμήσουν τη σημασία του Διχασμού και τις συνέπειές του στην ελληνική κοινωνία και πολιτική ζωή,
  αναλύσουν πώς επηρέασε ο Εθνικός Διχασμός τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο,
  εξετάσουν τον ρόλο των ξένων δυνάμεων (Αντάντ, Κεντρικές Δυνάμεις) στη διαμόρφωση των εξελίξεων.

- Στόχοι Δεξιοτήτων (Κριτική σκέψη και ανάλυση)
  Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να:
  ερμηνεύσουν ιστορικές πηγές (κειμενικές, οπτικές, προφορικές),
  διακρίνουν τις διαφορετικές απόψεις των πολιτικών δυνάμεων της εποχής,
  αξιολογήσουν τις συνέπειες της διχόνοιας στη λειτουργία του κράτους και στην εξωτερική πολιτική,
  αναπτύξουν επιχειρήματα σχετικά με τη σημασία της εθνικής ενότητας.

- Συναισθηματικοί και Αξιακοί Στόχοι (Στάσεις και αξίες)
  Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να:
  αντιληφθούν πώς οι πολιτικές συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν την πορεία ενός έθνους,
  αναγνωρίσουν τη σημασία της συνεννόησης και του δημοκρατικού διαλόγου στη διακυβέρνηση μιας χώρας,
  αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στη διχόνοια και τις πολιτικές συγκρούσεις,
  προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία της πολιτικής σταθερότητας και της υπεύθυνης ηγεσίας,
  αναγνωρίζουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων και τις επιδράσεις τους στο ιστορικό γίγνεσθαι.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι

Μέθοδοι και Τεχνικές Διδασκαλίας του Εθνικού Διχασμού (διαδραστικές και μαθητοκεντρικές που προάγουν την ενεργή συμμετοχή και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών)

- **Διερευνητική – Ανακαλυπτική Μέθοδος**
  Οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες και εξάγουν συμπεράσματα μέσα από ιστορικές πηγές, κείμενα, χάρτες, εικόνες και αποσπάσματα εφημερίδων της εποχής.

Χωρίζονται σε ομάδες για να ερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του Εθνικού Διχασμού (π.χ. αίτια, γεγονότα, συνέπειες) και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην τάξη.

- **Διαλογική – Συζήτηση και Καταιγισμός Ιδεών**
  Η διδάσκουσα θέτει ερωτήματα-προβληματισμούς (π.χ. «Γιατί διχάστηκε η Ελλάδα;», «Ποιες ήταν οι επιπτώσεις;»).
  Οι μαθητές/τριες εκφράζουν απόψεις, συζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες και επιχειρηματολογούν.
  Αναδεικνύεται η σημασία της πολιτικής διαφωνίας και του δημοκρατικού διαλόγου.
- **Μελέτη Ιστορικών Πηγών και Ανάλυση Τεκμηρίων**
  Οι μαθητές/τριες μελετούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (λόγους πολιτικών, άρθρα εφημερίδων, διπλωματικά έγγραφα, μαρτυρίες).
  Γίνεται σύγκριση των διαφορετικών αφηγήσεων, ώστε να κατανοήσουν τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές.
  Αναλύουν χάρτες και φωτογραφίες της εποχής για να κατανοήσουν τον αντίκτυπο των γεγονότων.
- **Συνεργατική Μάθηση – Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία**
  Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν διαφορετικά θέματα σχετικά με τον Διχασμό.
  Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα ευρήματά της και ακολουθεί συζήτηση.
  Ενισχύεται η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων.
- **Τεχνολογίες – Ψηφιακά Εργαλεία**
  Χρήση διαδραστικού πίνακα για παρουσίαση πολυμέσων (εικόνες, βίντεο, μουσική-τραγούδι, χάρτες, χρονογραμμή).
  Χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Plickers) για την εμπέδωση της γνώσης.
- **Σύγκριση με Σύγχρονα Γεγονότα**
  Συζήτηση για το πώς τα φαινόμενα του πολιτικού διχασμού εμφανίζονται και στη σύγχρονη πολιτική σκηνή.
  Ατομικές και Δημιουργικές Δραστηριότητες
  Ζητείται από τους μαθητές/τριες να γράψουν ημερολόγιο ως πολίτες της εποχής που βιώνουν τον Διχασμό ή ως βασιλιάς Κωνσταντίνος. (τους έχει δοθεί ως παράδειγμα ένα απόσπασμα ημερολογίου του Βενιζέλου)

Εκπαιδευτικοί Πόροι:

Κείμενα από ιστορικές πηγές (λόγοι Βενιζέλου και Κωνσταντίνου, απόσπασμα επιστολής Γερμανού αυτοκράτορα, απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του Α.Παπάγου, αποσπάσματα από εφημερίδες της εποχής).

Χάρτες που δείχνουν πώς είχε χωριστεί η Ελλάδα (ποιες περιοχές υποστήριζαν τον Βενιζέλο και ποιες τον βασιλιά, ο Διχασμός και στους πολίτες) και τις συμμαχίες των Κεντρικών Δυνάμεων και των δυνάμεων της Αντάντ.

Διαφάνειες με γραφήματα και εικόνες από την εποχή του Εθνικού Διχασμού.

Φάσεις διδασκαλίας – 1η διδακτική ώρα

Α΄ φάση: Αφόρμηση (5 λεπτά)

Επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (αφόρμηση). Αρχικά θα γίνει εισαγωγική συζήτηση για την ιστορική περίοδο του Εθνικού Διχασμού. Θα τεθούν ερωτήσεις από τη διδάσκουσα όπως: "Τι ξέρετε για την περίοδο του Εθνικού Διχασμού;", "Ποιες πολιτικές δυνάμεις υπήρχαν στην Ελλάδα την εποχή του Α' Παγκοσμίου Πολέμου;", "Πώς μπορεί να δημιουργηθεί διχασμός σε μια χώρα;"

Β΄φάση: Προσφορά (15 λεπτά)

Στην φάση της προσφοράς θα γίνει η παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου του Εθνικού Διχασμού μέσω ppt. Στο ppt θα παρουσιαστούν οι αρμονικές σχέσεις συνεργασίας του Βενιζέλου και

του βασιλιά Κωνσταντίνου πριν από τον Διχασμό, τα αίτια που οδήγησαν στη ρήξη, χάρτες των Μ. Δυνάμεων και της Ελλάδας χωρισμένης σε «στρατόπεδα» βενιζελικών και βασιλικών, εικόνες των δύο ηγετικών φυσιογνωμιών- πρωταγωνιστών του Διχασμού, οι απόψεις Βενιζέλου και Κωνσταντίνου σχετικά με τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο καθώς και αποσπάσματα λόγων των δύο ανδρών, επιστολή του Γερμανού αυτοκράτορα προς τον βασιλιά Κωνσταντίνο και απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του στρατηγού Α.Παπάγου. Τέλος, θα ακούσουμε το τραγούδι «Της αμύνης τα παιδιά».

Γ΄φάση: Επεξεργασία (15 λεπτά)

Κατά την ανέλιξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας τις απόψεις τους και σχολιάζοντας τα αποσπάσματα των λόγων Βενιζέλου-Κωνσταντίνου, την επιστολή του Γερμανού αυτοκράτορα, το απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του στρατηγού Α.Παπάγου αλλά και τους στίχους του τραγουδιού. Επίσης, κρίνουν, συγκρίνουν και αξιολογούν τις δύο ηγετικές προσωπικότητες και τις ενέργειές τους.

Δ΄ φάση: Αξιολόγηση (5 λεπτά)

Δίνεται κουίζ που έχει δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα μέσω της εφαρμογής Plickers, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης και εμπέδωσης της ύλης που διδάχθηκε.

Το κουίζ έχει δημιουργηθεί στην εφαρμογή Plickers. Το Plickers είναι μία διαδικτυακή εφαρμογή κατά την οποία η διδάσκουσα έχει δημιουργήσει το κουίζ και το προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα. Από την αρχή του μαθήματος έχει μοιράσει ειδικές κάρτες στους μαθητές και στις μαθήτριες που είναι προορισμένες για το συγκεκριμένο παιχνίδι. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σηκώνουν την κάρτα που δείχνει a, b,c,d,e τη σωστή απάντηση για κάθε ερώτηση. Η διδάσκουσα σκανάρει από μακριά μέσω του κινητού της τις απαντήσεις και εμφανίζεται η σωστή απάντηση στον διαδραστικό μαζί με διάγραμμα που παρουσιάζει το ποσοστό επιτυχίας.

Φάσεις διδασκαλίας- 2η διδακτική ώρα

Α΄ φάση: Αφόρμηση (8 λεπτά)

Επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (αφόρμηση). Αρχικά θα γίνει σύντομη αναφορά στα αίτια της ρήξης και τα γεγονότα του Διχασμού και στη συνέχεια θα τεθούν ερωτήσεις όπως: "Ποιες πιστεύετε ότι ήταν οι συνέπειες του Εθνικού Διχασμού;", " Ποιες στρατηγικές επιλογές οδήγησαν σε μια διαιρεμένη πολιτική σκηνή και πώς θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί οι συνέπειες αυτού του διχασμού;"

Β΄φάση: Προσφορά (5 λεπτά)

Στην φάση της προσφοράς θα γίνει η παρουσίαση των συνεπειών του Εθνικού Διχασμού μέσω ppt. Στο ppt θα παρουσιαστούν οι συνέπειες του Εθνικού Διχασμού και τα γενικά συμπεράσματα από την ενότητα.

Γ΄φάση: Επεξεργασία (20 λεπτά)

Κατά την ανέλιξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας τις απόψεις τους. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 3 ομάδες και προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα δύο αποσπάσματα από τον τύπο της εποχής, ένα από την εφημερίδα Ακρόπολις και ένα από την εφημερίδα Σκριπ. Δίνεται μία ερώτηση προς επεξεργασία σε κάθε ομάδα και χρόνος 10 λεπτά. Στη συνέχεια ένας μαθητής από κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της ομάδας του στην ολομέλεια (10 λεπτά). Ακολουθεί σύντομη συζήτηση.

Δ΄ φάση: Αναστοχασμός-Αξιολόγηση (12 λεπτά)

Παρουσιάζεται απόσπασμα από το ημερολόγιο του Βενιζέλου (έχει δημιουργηθεί από τη διδάσκουσα) και ζητείται από τους μαθητές για το επόμενο μάθημα να δημιουργήσουν ένα αντίστοιχο είτε ως πολίτης που ζει κατά την περίοδο του Διχασμού είτε ως βασιλιάς Κωνσταντίνος. Επιπλέον, δίνεται φύλλο εργασίας ως εργασία για το σπίτι, από το οποίο θα επεξεργαστούμε στην τάξη σε αυτό το τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας το **3.Γ. Διχασμός και ενότητα σήμερα**

• Παρατηρείτε παραδείγματα διχασμού στη σύγχρονη κοινωνία;

• Τι μπορούμε να μάθουμε από τον Εθνικό Διχασμό, ώστε να αποφεύγουμε συγκρούσεις σήμερα;

• Πώς μπορούμε να προωθούμε την ενότητα και τον διάλογο;

Τέλος, τίθενται ερωτήσεις από τη διδάσκουσα προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης και εμπέδωσης της ύλης που διδάχθηκε.

(όποιες από τις ακόλουθες ερωτήσεις δεν απαντηθούν λόγω χρόνου, θα χρησιμοποιηθούν ως αφόρμηση κατά την επόμενη διδασκαλία)

• Ποια ήταν τα αποτελέσματα του Εθνικού Διχασμού για την ελληνική κοινωνία;
• Πώς επηρέασε η πολιτική αυτή κρίση τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας;
• Πώς μπορεί να συνδεθεί ο Εθνικός Διχασμός με τα σύγχρονα πολιτικά φαινόμενα στην Ελλάδα;
• Ποιες πολιτικές συνθήκες μπορούν να οδηγήσουν σε διχασμό σε μια σύγχρονη δημοκρατία;
• Ποιες είναι οι συνέπειες του διχασμού για τη δημοκρατία και την κοινωνία;

2.4 Προεκτάσεις Διδακτικού Σεναρίου- Συμπεριληπτικές Δραστηριότητες

- Podcast Ιστορικών Προσωπικοτήτων
  Οι μαθητές ηχογραφούν συνεντεύξεις ως ιστορικά πρόσωπα, ενισχύοντας την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου.
- Ιστορικά Escape Rooms
  Δημιουργία δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές λύνουν γρίφους με βάση ιστορικές πηγές για να "αποδράσουν" από μια δύσκολη κατάσταση ή να βρουν λύση σε μια δύσκολη απόφαση.
- Ανοιχτές Συζητήσεις - Debate
  Τίθενται ερωτήσεις π.χ. "Ποια στάση θεωρείτε ότι θα έπρεπε να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο;" , στις οποίες οι μαθητές επιχειρηματολογούν με βάση ιστορικές πηγές.
- Δραματοποίηση
  Οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους των ηγετών του διχασμού και συζητούν τις αποφάσεις τους.

2.5 Συμπεριληπτικές Αρχές και Δραστηριότητες στο Διδακτικό Σενάριο για τον Εθνικό Διχασμό

Οι συμπεριληπτικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο διδακτικό σενάριο για τον Εθνικό Διχασμό (1915-1922) μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

- Ισότητα και Διαφοροποίηση:
  Χρήση ποικίλων πηγών (κείμενα, εικόνες, καρτούν) για να ανταποκριθεί σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Ainscow, 2020).
  Προσφορά εναλλακτικών εργασιών (π.χ. γραπτή ανάλυση, προφορική παρουσίαση ή δημιουργία εικαστικού έργου για τη σύγκρουση Βενιζέλου-Κωνσταντίνου).
- Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL):
  Χρήση ψηφιακών εργαλείων (βίντεο, χάρτες, μουσική-τραγούδι, Plickers, χρονογραμμή) για να γίνει προσβάσιμο το ιστορικό περιεχόμενο (Rose & Meyer, 2002).
- Συνεργατική Μάθηση:
  Ομαδικές συζητήσεις όπου κάθε μαθητής αναλύει μια διαφορετική πηγή (π.χ. εφημερίδα της εποχής).
  Μαθητές και μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες για να ερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του Εθνικού Διχασμού (π.χ. αίτια, γεγονότα, συνέπειες) και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην τάξη.
- Συμπεριληπτικές Δραστηριότητες
  Ανάλυση Πηγών με Πολλαπλές Προοπτικές
  Οι μαθητές εξετάζουν πηγές και από τις δύο πλευρές του διχασμού (π.χ. προκήρυξη Βενιζέλου - ομιλία Κωνσταντίνου).
  Χρήση εικόνων/κατάλληλων κειμένων/ήχου/χάρτη για μαθητές με δυσλεξία ή γλωσσικές δυσκολίες (Tomlinson, 2014).

3. Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική διδασκαλία στην Ιστορία Προσανατολισμού βοηθά όλους τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να κατανοήσουν τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες, συνεργατική προσέγγιση και δημιουργικές τεχνικές, η Ιστορία γίνεται ένα μάθημα προσβάσιμο, ενδιαφέρον και ουσιαστικό για όλους. Μέσω της υλοποίησης τού εν λόγω διδακτικού σεναρίου διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για μία σύγχρονη συμπεριληπτική διδασκαλία με υλικό που βοήθησε στη συγκέντρωση των μαθητών και στην ενεργό συμμετοχή τους στην πορεία της γνώσης. Βασισμένη στην Εποικοδομιστική Θεωρία Μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν συμμετέχοντας, βιώνοντας και ενεργώντας σε έναν συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων (επικοινωνιακή, δραστηριοκεντρική, συμπεριληπτική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση). Τέλος, η μέθοδος των ερωταποκρίσεων, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η ανακαλυπτική μάθηση, η χρήση εικόνων, τραγουδιού, διαφορετικών πηγών και παραθεμάτων, της εφαρμογής Plickers και του ημερολογίου, εξασφάλισε την καθολική συμμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και τους οδήγησε κλιμακωτά στη νέα γνώση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρώνη, Φ. (2015). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Αντωνίου, Α., & Φιλιππάτου, Σ. (2017). "Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εμπόδια και Ευκαιρίες". Επιστήμες της Αγωγής, 2, 45-62.

Ζώνιου-Σιδέρη, Χ. (2018). Διαφορετικότητα και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκη.

Μπαμπάλης, Θ. (2016). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Συμπεριληπτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Νικολαΐδου, Γ. (2021). "Συνεργατικές Πρακτικές για την Υποστήριξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης". Εκπαίδευση & Κοινωνία, 15, 89-104.

Σιδέρη, Α., & Δεληγιάννη, Γ. (2020). Συμπεριληπτική Διδασκαλία: Θεωρία, Έρευνα και Πρακτική Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109–124.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15–34.

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.

Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., & Stahl, W. M. (2020). The future of inclusive education with digital technology. Journal of Special Education Technology, 35(2), 132–137. https://doi.org/10.1177/0162643420910384

Edyburn, D. L. (2013). Inclusive technologies: Tools for helping diverse learners achieve academic success. Bridgepoint Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Inclusive education in action: Project framework. https://www.european-agency.org

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Inclusive education in Europe: Policy and practice. https://www.european-agency.org

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Foster, D., & Scott, P. (2015). The illusion of inclusion: Globalisation and the transformation of workplace diversity. Palgrave Macmillan.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (8th ed.). Pearson.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2004). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. National Center on Accessing the General Curriculum.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. Teaching Exceptional Children, 35(2), 8–17. https://doi.org/10.1177/004005990203500201

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. Center for Educational Policy Studies Journal, 5(1), 9–30.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Salend, S. J. (2016). Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices (8th ed.). Pearson.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. Teaching Exceptional Children, 49(4), 284–293. https://doi.org/10.1177/0040059916685065

Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education. Routledge.

Slee, R. (2018). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. Routledge.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO.

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

WHO. (2021). Global report on health equity for persons with disabilities. World Health Organization.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.

Παύλου Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει πρόταση διδασκαλίας στο μάθημα της Τεχνολογίας της Β' Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας μέσα από το πλαίσιο της ολιστικής εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας, Contents and Language Integrating Learning (CLIL) και με χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης (Τ.Ν.). Το μάθημα της Τεχνολογίας στη γενική εκπαίδευση αποτελεί έναν συνδετικό κρίκο για την επιστήμη, τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα καθώς αυτά συνδυάζονται σε πρακτικό επίπεδο στις δραστηριότητες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στη Β΄ Γυμνασίου γίνεται η μελέτη της βιομηχανίας μέσα από (ή σε) ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο. Στις δραστηριότητες παρουσίασης των εργασιών εντάσσονται και δραστηριότητες όπου οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τον τρόπο επιλογής, σχεδιασμού και λειτουργίας της βιομηχανίας που σχεδίασαν και υλοποίησαν. Αντί της παραδοσιακής τεχνοκρατικής παρουσίασης οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν εφαρμογές Τ.Ν. για να μπορούν να προσδώσουν στην παρουσίασή τους διάφορες πρωτότυπες μορφές, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες τους προτιμήσεις. Έτσι, οι μαθητές/τριες μπορούν την παρουσίασή τους να την εμπλουτίσουν ενσωματώνοντας οι ίδιοι/ες στοιχεία όπως: γραπτά κείμενα, σύντομες ιστορίες, διαγράμματα ροής, εικονομηνύματα, κινούμενα σχέδια κ.ά. Στις εφαρμογές Τ.Ν. οι μαθητές/τριες μπορούν να εισάγουν τα στοιχεία τα οποία επιθυμούν να παρουσιαστούν. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναζητήσουν συνεργατικά τις κατάλληλες λέξεις που θα μεταδώσουν τα νοήματα που επιθυμούν. Μέσα από την χρήση εφαρμογών Τ.Ν. για τη δημιουργία της παρουσίασης της βιομηχανίας τους, οι μαθητές/τριες: Βελτιώνουν τόσο το λεξιλόγιό τους για χρήση σε καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις όσο και το ακαδημαϊκό τους λεξιλόγιο, καλλιεργούν τις δεξιότητες σύνταξης κειμένου και τις δυνατότητες για παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, όλα αυτά πλαισιώνονται από ομαδοσυνεργατική εργασία με το στοιχείο της δημιουργικότητας που προσδίδει ένα ευχάριστο και θελκτικό ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα. Στην εργασία αναλύονται τα δομικά μέρη μιας τυπικής δομής παρουσίασης της γραπτής εργασίας του μαθήματος και προτάσεις χρήσης εφαρμογών Τ.Ν. σε καθένα από αυτά.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογία, Γυμνάσιο, CLIL, Διδασκαλία Γ2. Τεχνητή Νοημοσύνη.

1. Εισαγωγή

Ιστορικά για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας έχουν χρησιμοποιηθεί προσεγγίσεις που στηρίζονται σε διαφορετικές γλωσσικές πτυχές. Με τις πρώτες θεωρίες διδασκαλίας ξένης γλώσσας μέσω των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας και στη συνεχεία τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις οι οποίες συνδέουν τη γλώσσα με την κοινωνική ζωή. Οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις χρησιμοποίησαν περιεχόμενο ευρύτερο και προερχόμενο από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα με στόχο τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, με προτεραιότητα στη διδασκαλία της γλώσσας και όχι του περιεχομένου (Ζάγκα, 2004) Στην επικοινωνιακή προσέγγιση και βάσει των νέων αναγκών και απαιτήσεων προέκυψε η μεθοδολογία CLIL με στόχο την ισόρροπη διδασκαλία και της ξένης γλώσσας καθώς και του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (Διαμαντίδου, 2017). Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) ορίζεται ως η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία ένα γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται μέσω μιας ξένης ή

δεύτερης γλώσσας, με στόχο την ταυτόχρονη ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και των εννοιολογικών γνώσεων. Βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές (Coyle et al., 2010), γνωστές ως **4Cs**:

- **Content (Περιεχόμενο):** Η γνώση και η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.
- **Communication (Επικοινωνία):** Η χρήση της γλώσσας για τη διαπραγμάτευση νοημάτων.
- **Cognition (Νόηση):** Η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων για την κατανόηση, εφαρμογή και δημιουργία.
- **Culture (Πολιτισμός):** Η ευαισθητοποίηση στη διαπολιτισμικότητα και η καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης.

Η CLIL προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την αυθεντική χρήση της γλώσσας και τη διαθεματικότητα, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλη για γνωστικά αντικείμενα όπως η Τεχνολογία.

Το μάθημα της Τεχνολογίας διδάσκεται στη Β' Γυμνασίου σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, όπως καθορίζεται αυτό στην Υπουργική Απόφαση 137437/Γ2/2-9-2014. Στις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας αναφέρονται η μέθοδος της γραμμής παραγωγής και η μέθοδος της ομαδικής εργασίας (Ι.Ε.Π., 2014α).

Η εφαρμογή και των δυο μεθόδων απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που προσεγγίζονται με διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις, όπως φαίνεται και στο υποστηρικτικό υλικό του μαθήματος (Ι.Ε.Π., 2014β). Στις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της τεχνολογίας, κυρίαρχα χαρακτηριστικά είναι: (Παύλου, 2024).

- Η διαδραστικότητα, με τους μαθητές/τριες να ερευνούν, αναζητούν και να επεξεργάζονται πληροφορίες και να τις ενσωματώνουν στις ανάγκες του σκοπού τους.
- Η βιωματική μάθηση με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια της μεθόδου, όπου δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες για δράση, στοχασμό, μάθηση και εφαρμογή μέσα από πραγματικές καταστάσεις.
- Η συνεργασία, μια και οι μαθητές/τριες συζητούν ιδέες- μεθόδους και συνεργάζονται σε επίπεδο επιλογής εργασιών, σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιοποίησης.
- Η Δημοκρατική λειτουργία με τους/τις μαθητές/τριες να επιλέγουν τη μέθοδο, να συνδιαμορφώνουν τους κανόνες λειτουργίας, και να συμμετέχουν στην διαμορφωτική αυτοαξιολόγηση της διαδικασίας.
- Η εστίαση σε επίλυση προβλημάτων, με τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίζουν συνεχώς προβλήματα- προκλήσεις που οι ίδιοι καλούνται να επιλύσουν.

Τα παραπάνω καλλιεργούν ένα κλίμα μάθησης που συνδυάζεται με αλληλοσεβασμό των μελών της ομάδας και την τήρηση των κανόνων μέσα από ένα δημοκρατικό, συνεργατικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο (Παύλου, 2024). Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή της προσέγγισης CLIL που προσφέρεται για την μάθηση ενός αντικειμένου δια μέσου μιας ξένης γλώσσας και αντιστρόφως, στηριζόμενη στις αρχές της εργασιοκεντρικής διδασκαλίας (Οικονόμου, 2013).

Η προσέγγιση CLIL βοηθάει τους μαθητές/τριες να κάνουν κτήμα τους την γλώσσα όταν οι θεματικές οργανώνονται γύρω από ένα βασικό θέμα (Bostwick, 2001). Όταν η διδασκαλία περιστρέφεται γύρω από θεματικές που αφορούν ένα κυρίως θέμα, ενσωματώνουν δεξιότητες ομιλίας, κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου και μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικός τρόπος εποικοδομητικής μάθησης. Επίσης, προκαλεί στους μαθητές ενδιαφέρον, ενισχύει τη διερευνητική μάθηση και παράλληλα εισάγει τους μαθητές/τριες σε θέματα δομής της Γ2 γλώσσας (Yasunaga, 2019).

2. Σκοπός της εργασίας

Στις μεθόδους διδασκαλίας της ομαδικής εργασίας καθώς και της γραμμής παραγωγής κρίσιμο στοιχείο αποτελεί η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και της τάξης

γενικότερα. Οι μαθητές στην εκπαιδευτική πράξη, αν και στα υπόλοιπα στάδια ανταποκρίνονται με μεγάλα ποσοστά επιτυχίας, δυσκολεύονται να εκφράσουν σε βάθος τις διεργασίες που εκτέλεσαν. Το πρόβλημα της επικοινωνίας εντείνεται όταν υπάρχουν μαθητές με μεταναστευτικό- προσφυγικό υπόβαθρο που δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την χρήση της Ελληνικής γλώσσας. Με τη χρήση εφαρμογών Τ.Ν. μπορούν οι μαθητές να ξεκινήσουν με μικρή ή και καθόλου γνώση της Ελληνικής γλώσσας και στην πορεία να καταφέρουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα να βελτιώσουν της γλωσσικές τους ικανότητες. Τα ζητήματα μελέτης της εργασίας αφορούν το:

- Ποιοι τύποι εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής εργασίας.
- Πώς συμβάλλουν τα εργαλεία Τ.Ν. στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ένταξης μαθητών/τριών με περιορισμένη γνώση της Ελληνικής γλώσσας.
- Ποια είναι η συμβολή των εφαρμογών Τ.Ν. στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα) μέσα από τη θεματική του μαθήματος της Τεχνολογίας.

παρουσιάζονται κατηγορίες εφαρμογών Τ.Ν. καθώς και προτάσεις στο πως αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας. Πώς μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στο μάθημα της Τεχνολογίας μέσω της μεθόδου CLIL;

Για τις προτάσεις της χρήσης εργαλείων Τ.Ν. λήφθηκε υπόψη η εφαρμογή των 4Cs σύμφωνα με τους Coyle et al., (2010) Περιεχόμενο (Content), το περιεχόμενο αποτελεί το γνωστικό αντικείμενο. Επικοινωνία (Communication), η γλώσσα είναι το εργαλείο για τη μάθηση και ταυτόχρονα αποτελεί και στόχο της μάθησης. Νόηση (Cognition), που θα παράγει νέα γνώση. Πολιτισμός (Culture) όπου μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο καλλιεργείται η διαπολιτισμική κατανόηση. Η χρήση των εφαρμογών Τ.Ν. στο μάθημα της Τεχνολογίας και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2 με τη μέθοδο CLIL, μπορεί να βρει εφαρμογή μέσα από διάφορους τρόπους. Βάσει του σκοπού χρήσης που χρησιμοποιούνται τα εργαλεία Τ.Ν. μπορεί να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες, όπως παρακάτω:

- Χρήση εργαλείων Τ.Ν. για τη γλωσσική υποστήριξη.
- Χρήση εργαλείων Τ.Ν. παραγωγής πολυμεσικών κειμένων.

2.1. Χρήση εργαλείων Τ.Ν. για τη γλωσσική υποστήριξη

Η χρήση εργαλείων Τ.Ν. έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη θεωρία και τις πρακτικές γύρω από τη γλωσσική εκπαίδευση (Reinhardt et al., 2021). Ιστορικά η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν χρησιμοποίησε τη μετάφραση ως ένα χρήσιμο στοιχείο στην εκμάθηση της Γ2 (Muñoz-Basols et al., 2023). Όμως τα μεταφραστικά εργαλεία μπορεί να ενσωματωθούν στην διδασκαλία της Γ2 εισάγοντας μια πέμπτη δεξιότητα, πέρα από την κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, πολύτιμη στην εκμάθηση της γλώσσας (Colina & Lafford, 2018). Επιπροσθέτως η έννοια της μετάφρασης περιλαμβάνει διάφορους τύπους διαγλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούν τη μεταφορά νοήματος από μια γλώσσα σε άλλη.

Η χρήση, στη διδακτική πρακτική, εφαρμογών Τ.Ν. στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης βελτιώνει εύρος γλωσσικών δεξιοτήτων, πέρα από τον γραπτό λόγο, όπως την κατανόηση του γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου και ευρύτερα το ενδιαφέρον στην τριβή με τη γλώσσα, καλλιεργώντας κίνητρα και προωθώντας την ικανότητα της αυτοεκπαίδευσης σε Γ2 μαθητές/τριες (Wei, 2023; Campos, 2025).

Μάλιστα με την χρήση εργαλείων Τ.Ν. όπως το ChatGPT για την ανατροφοδότητηση των μαθητών και στα πλαίσια της μεθόδου CLIL φαίνεται οι δεξιότητες γραφής της Γ2 να βελτιώνονται με την παροχή άμεσης και στοχευμένης ανατροφοδότησης (Campos, 2025).

Η χρήση εργαλείων Τ.Ν μπορεί στο μάθημα της τεχνολογίας να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς και εκτός της ομάδας. Μάλιστα σχετικά μεταφραστικά

εργαλεία μπορούν να επιτρέψουν την συμμετοχή μαθητών/τριών που η γνώση Ελληνικών είναι ελάχιστη ή ακόμα και μηδενική. Εξάλλου η δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα για όλες τις διαδικασίες που ακολουθούν. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα μεταφραστικά εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιηθούν εξατομικευμένα από μαθητές/τριες με διαφορετικές Γ1 γλώσσες. Επίσης η μετάφραση μπορεί να έχει αμφίδρομο χαρακτήρα με χρήση για τη λήψη και μετάδοση νοημάτων μέσα από διάφορα κανάλια, προφορικά και γραπτά. Πολλές φορές στο μάθημα της Τεχνολογίας και στις εργασίες των μαθητών χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό όπου μέσω εφαρμογών Τ.Ν. η γνώση αυτή μπορεί με ευκολία να γίνει διαθέσιμη σε όλους, χωρίς γλωσσικούς περιορισμούς. Η χρήση μεταφραστικών εργαλείων επιτρέπει την εξωστρέφεια της ομάδας ώστε να επικοινωνήσει τα μηνύματα της με μέλη της σχολικής κοινότητας που δεν έχουν αποκτήσει γλωσσικές ικανότητες στην Ελληνική γλώσσα όπως για παράδειγμα, γονείς και κηδεμόνες, μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο.

Χρήση εργαλείων Τ.Ν. παραγωγής πολυμεσικών κειμένων.

Για την απεικόνιση των διαδικασιών που εκτελούν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της τεχνολογίας και την παρουσίαση αυτών στην ομάδα, την τάξη καθώς και τη σχολική κοινότητα βρίσκει χρησιμότητα η δημιουργία πολυμεσικών κειμένων. Τα πολυμεσικά κείμενα μπορεί να περιέχουν εικόνα, κείμενο και βίντεο με συνδυασμούς αυτών ώστε να καλύπτονται οι απαιτήσεις παρουσίασης της εργασίας της ομάδας. Πλέον εφαρμογές Τ.Ν. μπορεί να δημιουργήσουν πολυμεσικό υλικό εξατομικευμένο και κατά παραγγελία που να καλύπτει τις απαιτήσεις των χρηστών (Wu et al., 2023). Οι εφαρμογές Τ.Ν., με την εισαγωγή βασικών δεδομένων μπορούν να παράγουν πλήθος μορφών σεναρίων, όπως σύντομες αφηγήσεις, κινούμενα σχέδια, εικονόλεξα, άρθρα, ποιήματα που μπορεί να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση στο μάθημα της Τεχνολογίας. Η χρήση της παραγωγής σεναρίων έχει προκαλέσει σημαντικό ενδιαφέρον στην εκπαίδευση της Γ2 αφού θεωρείται ότι αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη φαντασία και ακόμα αναπτύσσει ηθικούς κώδικες (Wu & Chen, 2020).

Η χρήση εφαρμογών Τ.Ν. δημιουργίας πολυμεσικών κειμένων βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους, αρχικά αυτό γίνεται με τους βασικούς πυλώνες που είναι οι έννοιες κλειδιά που θα πρέπει να αναζητηθούν για την δημιουργία του σεναρίου. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες πρέπει να αναζητήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να περιγράψουν τις διαδικασίες που θέλουν να παρουσιάσουν. Στη συνέχεια, με τη δημιουργία του κειμένου οι μαθητές/τριες παρατηρούν πως οι διαφορετικές λέξεις συνδέονται με το νόημα και πως δομείται το κείμενο, με συνδετικές λέξεις, επιφωνήματα, επίθετα, χρήση εμφατικού λόγου (Γκέλη, 2023).

Ουσιαστικά, οι εφαρμογές Τ.Ν. που βοηθούν τη συγγραφή δοκιμίων, φαίνεται να λειτουργούν αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές/τριες, βοηθώντας στο πλαίσιο της εκμάθησης της Γ2 να αναπτύξουν γλωσσικούς συλλογισμούς επιχειρηματολογίας, όπως θα γινόταν και στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Guo et al., 2022). Εξάλλου, η δημιουργία πολυμεσικών ιστοριών φαίνεται να αναπτύσσει τις τέσσερις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργικότητα, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία των μαθητών και των πολιτών στη σύγχρονη κοινωνία (Ripamonti, 2024). Η δημιουργία πολυμεσικών κειμένων δίνει στους μαθητές ένα ισχυρό θεμέλιο για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Miller, 2009). Η δημιουργία πολυμεσικών κειμένων φαίνεται να ενισχύει τη συμπερίληψη μαθητών/τριων με δυσκολίες στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε γλώσσες Γ1 και Γ2 που εργάζονται ομαδικά (Ripamonti, 2024). Στην ενσωμάτωση εφαρμογών Τ.Ν. στη διδασκαλία της γλώσσας σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριων κάτι που αναφέρεται και στα ευρήματα της UNESCO (2019) για τις δυνατότητες της Τ.Ν. στην εξατομικευμένη διδασκαλία για την ανάπτυξη μαθητών/τριων με κίνητρα και αυτοπεποίθηση (Chen, 2024.

Συζήτηση

Η Τ.Ν, εισάγει τους εκπαιδευτικούς σε νέες προκλήσεις και παράλληλα τους δίνει νέες ευκαιρίες στο διδακτικό τους έργο, από την προετοιμασία των μαθημάτων, τη διεξαγωγή του μαθήματος και τη διάδραση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε περιπτώσεις μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, οι προκλήσεις αυξάνονται καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάσουν πέρα από το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος και στη συνεισφορά του στη μάθηση της Γ2 γλώσσας. Η προσέγγιση CLIL έχει υιοθετηθεί σε πολλές περιπτώσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες και όχι μόνο (Ball et al., 2015; Coyle et al., 2010; Paradis, et al., 2011).

Το μάθημα της Τεχνολογίας, όπως αυτό εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο δίνει στους μαθητές/τριες πολλαπλές δυνατότητες για αυτενέργεια που σε συνδυασμό με την ευπλασία του μαθήματος στις θεματικές και στις μεθόδους αποτελεί γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή της CLIL μεθόδου στη διδασκαλία του περιεχομένου και της Γ2 γλώσσας. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου στο μάθημα της Τεχνολογίας είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός, η συνεχή ανατροφοδότηση και ο επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός. Αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό σε μια τάξη όπου θα εφαρμοστεί η μέθοδος είναι η ύπαρξη υπολογιστικών μονάδων με το κατάλληλο λειτουργικό πλαίσιο, τουλάχιστον σε επίπεδο ομάδων όπου οι ομάδες θα μπορεί να διαδράσουν για την παραγωγή του έργου τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκέλη, Α. (2023). *Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Πολυνόη. https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/5256

Διαμαντίδου Ε. (2017). *Η μεθοδολογία CLIL: Θεωρητικά ζητήματα και ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική κοινωνία.* [Μεταπτυχιακη εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] ΙΚΕΕ, https://ikee.lib.auth.gr/record/297990/files/GRI-2018-21639.pdf

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] ΙΚΕΕ, https://ikee.lib.auth.gr/record/21671/?ln=el

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014α). Οδηγίες διδασκαλίας προς τους Καθηγητές για το Μάθημα της Τεχνολογίας Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 2024, Απρίλιος 28. http://ebooks.edu.gr/info/cps/Τεχνολογία, Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014β). Υποστηρικτικό διδακτικό υλικό του μαθήματος της Τεχνολογίας για τις Α΄, Β΄, Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου. Ανακτήθηκε 2024, Απρίλιος 28. http://ebooks.edu.gr/info/cps/Τεχνολογία Σενάρια εφαρμογής εκπαιδευτικών διαδικασιών ανά τάξη.pdf

Οικονόμου Κ. (2013). Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από την διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό *εκπαιδευτικός κύκλος*, Τόμος 1, Τεύχος 2: 122-135. http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_7.pdf

Παπαστυλιανού, Δ., Κ. (2018) *Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.* [Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικόν Και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών] Πέργαμος, https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2837755/file.pdf

Παύλου, Ι., (2024). Η μέθοδος διδασκαλίας της γραμμής παραγωγής στο μάθημα της Τεχνολογίας και τα αποτελέσματά της στην καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Στο: Τριανταφυλλίδου, Παρθένα (επιμ.) *Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές*,

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 25-26 Μαΐου 2024. Κατερίνη: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας, 927-939 https://conference-pieria.mysch.gr/praktika/

Ξενόγλωσση

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. （2015）. *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press

Bostwick, R. （2001）. Bilingual education of children in Japan: Year four of a partial immersion programme. In M. Noguchi and S. Fotos （Eds.）, Studies in Japanese Bilingualism, pp. 272309. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Colina, S. & Lafford, B. (2018): Translation in Spanish language teaching: the integration of a “fifth skill” in the second language curriculum, *Journal of Spanish Language Teaching*, https://doi:10.1080/23247797.2017.1407127

Coyle D., Hood P. & Marsh D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.

Campos, M. (2025).Self-regulatory language learning via AI-Assisted writing feedback in CLIL courses[Aprendizaje autorregulado del idioma a través de retroalimentación de escritura asistida por IA en cursos CLIL]. *European Public & Social Innovation Review*,10, 1-14.

Guo, K., Wang, J., & Chu, S. K. W. (2022). Using chatbots to scaffold EFL students’ argumentative writing. *Assessing Writing*, 54, Article 100666. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100666

Miller, Erin Alynn, "Digital storytelling" (2009). *Graduate Research Papers*. 1209. https://scholarworks.uni.edu/grp/1209

Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B.A., & Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania* 106(2), 171-194. https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. （2011）. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*, 2nd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Reinhardt. Jonathon, and Ana Oskoz. (2021). "Twenty-Five Years of Emerging Technologies." *Language Learning & Technology*, vol. 25, no. 3, pp. 1–5, doi:10125/73442.

Ripamonti, F. (2024, November). AI-Assisted Writing Skills to Help Aspiring Authors Turn Into Skilled Story Editors. An Action-Oriented Editorial Project. In Conference Proceedings. *Innovation in Language Learning* 2024.

UNESCO (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Technical report, United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization. Available online at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955

Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786–103716. https://doi. org/10.1016/j.compedu.2019.103786

Wu, T., He, S., Liu, J., Sun, S., Liu, K., Han, Q.L., & Tang, Y. (2023). A brief overview of ChatGPT: The history, status quo and potential future development. IEEE/CAA *Journal of Automatica Sinica*, 10(5), 1122-1136. https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123618

Yasunaga, A. (2019). Practice of CLIL: Applying Key principles in FL Contexts. *The Journal of Humanities and Natural Sciences* Tokyo Keizai University.

Yi-chen (2024) Chen, *JALT CALL Journal*, 20(3), 2089 https://doi.org/10.29140/jaltcall.v20n3.2089

ΕΚΠΟΝΩΝΤΑΣ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΑΠΟΛΛΩΝ ΤΗΣ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ ΣΥΡΟΥ

Φυντανάκης Δ. Αργύριος
Μαθηματικός ΠΕ03

Περίληψη

Ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν δομικά υλικά της κατασκευής ταυτοτήτων και του συνανήκειν. Όμως, το ζήτημα του χώρου απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό δημόσιο σχολείο που το εντάσσει αποσπασματικά σε κάποια μαθήματα της Ιστορίας. Το ίδιο ισχύει και για το ζήτημα του χρόνου που δεν επιτρέπει στους/τις μαθητές μαθήτριες να ανασυνθέσουν το παρελθόν με την καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής τους ματιάς αλλά εγκλωβίζονται σε ένα συλλογικό φετίχ εθνοκεντρικής ιστορίας με νοσταλγικές αναφορές στο ένδοξο παρελθόν. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται το πολιτιστικό πλεονέκτημα του Θεάτρου Απόλλων της Σύρου σε συνδυασμό με το μοντέλο ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) που αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο βάσει του οποίου σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε οι μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου Σύρου με Λ.Τ. να ανασυνθέσουν κομμάτια της πρόσφατης πολιτιστικής ιστορίας του νησιού σε μια αναζήτηση στον χώρο και τον χρόνο πέρα από τα στενά όρια της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: ADDIE, Θέατρο Απόλλων Ερμούπολη, Σχέδιο Εργασίας.

1. Εισαγωγή

Ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν δομικά υλικά της κατασκευής ταυτοτήτων και του συνανήκειν. Όμως, το ζήτημα του χώρου απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό δημόσιο σχολείο που το εντάσσει αποσπασματικά σε κάποια μαθήματα της Ιστορίας, και εξαντλείται στα στενά όρια της σχολικής καθημερινότητας – ρουτίνας. Το ίδιο ισχύει και για το ζήτημα του χρόνου που δεν επιτρέπει στους/τις μαθητές μαθήτριες να ανασυνθέσουν το παρελθόν με την καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής τους ματιάς αλλά εγκλωβίζονται σε ένα συλλογικό φετίχ εθνοκεντρικής ιστορίας με νοσταλγικές αναφορές στο ένδοξο παρελθόν (Δημοπούλου et al., 2018).

Κάθε μνημείο έχει την δική του χρονικότητα – περιοδολόγηση όπως και την προσωπική του θέση στον χώρο. Έτσι η αναζήτηση αυτών των δύο διαστάσεων (χώρος – χρόνος) σε κάθε μνημείο από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και η αναγνώριση ότι ο χώρος και ο χρόνος δεν είναι ποτέ ουδέτερος αλλά και πλήρης κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συγκυριών και περιστάσεων, ενδυναμώνει την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής μνήμης (Δημοπούλου et al., 2018).

Μέσα στον πολεοδομικό ιστό μιας πόλης, το μνημείο φαντάζει με νήμα που συνδέει το παρόν με το παρελθόν, καθώς χάρη στην αντοχή του στον χρόνο λειτουργεί ως συλλέκτης μνήμης και εμπειριών που πηγάζουν από το παρελθόν για να παράξουν νέα γνώση χρήσιμη για το παρόν νοηματοδοτώντας κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα που λειτουργούν ως ιδεολογικοί μετασχηματιστές και φορείς συντήρησης εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Ταυτόχρονα το μνημείο με την μουσειακή του διάσταση ως εργαλείο επικοινωνίας της μνήμης (παρελθόν – παρόν) μπορεί να γίνει δέκτης αλλά και πομπός νοημάτων που του αποδίδουν οι επερχόμενες γενιές. Έτσι η ιστορική εμπειρία δεν είναι στατική αλλά δυναμική και εξελισσόμενη, αφού κατά προσέγγιση «τα μνημεία είναι ορόσημα, τα οποία οι άνθρωποι δημιούργησαν ως σύμβολα για τα ιδανικά, τους στόχους και τις πράξεις τους» (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Υπάρχει άλλωστε η πεποίθηση πως το ήμισυ της ανθρώπινης ενέργειας για κάθε εποχή αναλώνεται σχετικά με την έρευνα του παρελθόντος και το υπόλοιπο για την διερεύνηση και διαμόρφωση του μέλλοντος, προκειμένου οι δύο αυτές αντίρροπες δυνάμεις (παρελθόν – μέλλον) να τίθενται σε ισορροπία στο εκάστοτε παρόν (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Έτσι η ζωντανή σύνδεση του μνημείου με την σύγχρονη κοινωνική ζωή και τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά διακυβεύματα της σύγχρονης εποχής είναι το πλαίσιο στο κέντρο του οποίου το μνημείο μπορεί να γίνει χώρος εκπαίδευσης σε θέματα ιστορικά, κοινωνικά και εικαστικά, να γίνει εφαλτήριο έρευνας και μάθησης και κοινωνός πολιτισμικών και κοινωνικών συμβολισμών.

Τέλος, η τοπική ιστορία και η μουσειακή αγωγή μπορούν να αποτελέσουν παιδευτικό μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών και μπορούν να αποδώσουν κατά το μέγιστο ακόμη και σε ψυχολογικές κοινωνικές διαδικασίες (Διαλεκτόπουλος, 2017).

2. Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας με θέμα: «Το θέατρο Απόλλων στην Ερμούπολη της Σύρου»

2.1. Συνοπτική Παρουσίαση

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση του σχεδίου δράσης

Θέμα	Το θέατρο Απόλλων στην Ερμούπολη της Σύρου
Συμμετέχοντες	Μαθητές γυμνασιακών τάξεων Εσπερινού Γυμνασίου Λ.Τ. Σύρου
Σκοπός και στόχοι	Σκοπός είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε ο/η μαθητής/τρια: • Γνωριμία με την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου μου ως στοιχείο προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας • Γνωριμία με την εσωτερική αρχιτεκτονική δομή (ρυθμό) του κτηρίου και το είδος των θεατρικών σκηνών (ιταλική ελισαβετιανή κ.α.) ως κίνητρο παροχής μορφωτικού υλικού • Γνωριμία με τον αρχιτέκτονα του έργου Πιέτρο Σαμπό, τα χαρακτηριστικά και τα πρότυπα της σχεδίασής του • Σφαιρική αναζήτηση και σύνδεση του μνημείου με άλλα όμοια με αυτό όπως το θέατρο Απόλλων στην Πάτρα, η Σκάλα του Μιλάνου (1776), το ανακαινισμένο θέατρο «San Carlo» της Νάπολης (1816), το ακαδημαϊκό θέατρο στο Castelfranco (1745) και το «Teatro della Pergola» της Φλωρεντίας (1755) Επιμέρους στόχοι: • Η επαφή των μαθητών και των μαθητριών με τον δημόσιο χώρο για την ανάδειξη της αξίας του και την καλλιέργεια του σεβασμού και της διαφύλαξης του χώρου • Η διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών που νοιάζονται για την πόλη τους και την πολιτιστική της κληρονομιά • Η εξοικείωση με την τέχνη της αρχιτεκτονικής και την θεατρική τέχνη.
Διδακτικοί στόχοι	Επιδιώκεται: • Η συνεργατική πρόσληψη της γνώσης (ιστορικές πληροφορίες) με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αναζήτηση της γνώσης • Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της ομαδικής δουλειάς • Η προστασία του δημόσιου χώρου ως συνεισφορά στην διαχείριση προβλημάτων που αφορούν την κοινότητα, την ευθύνη του ατόμου απέναντι στο σύνολο, εισάγοντας του/τις μαθητές/τριες στο πλαίσιο του ενεργού πολίτη που

	ανθίσταται στην υποβάθμιση των μνημείων της πόλης του σε συλλογικό επίπεδο • Η ανασυγκρότηση της ιστορικής μνήμης σε ευεργετική ιστορική κατανόηση, αναδεικνύοντας την συνέχεια του παρελθόντος με το παρόν και την κοινότητα όλων των ανθρώπων με διαφορετική εθνική προέλευση • Η εξοικείωση με την μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας μέσα από την συλλογή, καταγραφή, επεξεργασία και αξιοποίηση ιστορικών δεδομένων • Η ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων μέσα από την ιστορική μελέτη και την διαθεματική του σύνδεση με άλλα μαθήματα. Μεθοδολογία: • Κινητοποίηση της φυσικής περιέργειας των μαθητών • Διερευνητική και βιωματική διαδικασία μάθησης μέσα από την απορία την παρατήρηση, την έρευνα, τον προβληματισμό, την ανταλλαγή απόψεων – ιδεών • Ενεργοποίηση της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών • Χρήση εποπτικού υλικού και πληροφοριών από βιβλία και διαδίκτυο • Ενθάρρυνση της δημιουργική σκέψης μέσω της τεχνικής Artful thinking και της καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών/τριών.
Προβλεπόμενος χρόνος	4 διδακτικά δίωρα
Διδακτικά εργαλεία	Διαδίκτυο, βιβλία ιστορίας και τέχνης, χάρτες, εικόνες κλπ.

Το σχέδιο εργασίας απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου όλων των τάξεων, είναι συμβατό με το γνωστικό και ηλικιακό τους επίπεδο, με όρους και έννοιες που συνάδουν με το γλωσσικό τους επίπεδο και την ψυχοδιανοητική τους ανάπτυξη, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκε σε σύνδεση με την σχολική ύλη, και με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών.

Για τον λόγο αυτό οργανώνεται η βασική δομή των πληροφοριών σε ένα παιχνίδι αναζήτησης με την μορφή μικρών, απλών ερωτήσεων τύπου «κρυμμένου θησαυρού», που έχουν τοποθετηθεί με συγκεκριμένο τρόπο και σε συγκεκριμένη θέση στα θεωρεία και την πλατεία του θεάτρου με μια τελική επιβράβευση στο φουαγιέ του θεάτρου μετά την ολοκλήρωση όλων των σταδίων των ερωτήσεων. Οι δραστηριότητες του σχεδίου ανατίθενται σε ομάδες τριών τεσσάρων μαθητών/μαθητριών, ανάλογα με το αριθμό των μαθητών του τμήματος, με τους μαθητές κάθε ομάδας να κατέχουν διακριτούς ρόλους. Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα όνομα, το οποίο επιλέγεται από τα μέλη της, ανάλογο της δραστηριότητας που έχει αναλάβει (π.χ. οι φροντιστές θεάτρου, οι ιστορικοί του θεάτρου κ.α.).

Σε όλες τις φάσεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συνεισφέρει σε ένα κλίμα σεβασμού και αλληλοεκτίμησης, ήπιο, ήρεμο, που ενθαρρύνει που τον εποικοδομητικό διάλογο και τους μαθητές των ομάδων να συνεργαστούν μεταξύ τους, με τους μαθητές των άλλων ομάδων αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Τέλος ο εκπαιδευτικός σε κάθε φάση προσαρμόζει το σχέδιο εργασίας αναπτύσσοντας, αν χρειαστεί, εναλλακτικούς στόχους με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τους οποίου ανακοινώνει εξηγώντας τις βασικές αρχές του σχεδίου συνοψίζοντας κάθε φορά τα στάδια

υλοποίησής του προκειμένου να τους εμπλέξει στον σχεδιασμό και την οργάνωση, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους.

Η εν λόγω δράση σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) το οποίο αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο βάσει του οποίου σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο όρος ADDIE προκύπτει ως ακρωνύμιο από τις διαδοχικές φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος: (α) Analysis – είναι η φάση κατά την οποία καθορίζονται οι γενικοί αλλά και οι επιμέρους στόχοι του σχεδίου δράσης, (β) Design – είναι η φάση του σχεδιασμού όπου γίνεται ο προσδιορισμός με συγκεκριμένο τρόπο του περιεχομένου του σχεδίου που θα περιλαμβάνει τις δραστηριότητες – ασκήσεις αλλά και τα μέσα διδασκαλίας, (γ) Development – είναι η φάση της ανάπτυξης, όπου αναπτύσσεται με τρόπο οργανωμένο σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή όσα σχεδιάστηκαν στην προηγούμενη φάση, (δ) Implementation – η φάση κατά την οποία εφαρμόζεται το σχέδιο ελέγχοντας τυχόν παράγοντες που πιθανώς θα εμποδίσουν την ομαλή διεξαγωγή του, και (ε) Evaluation – η φάση κατά την οποία το σχέδιο αξιολογείται διαμορφωτικά σε κάθε μια από τις φάσεις του αλλά και αθροιστικά στο τέλος ανάλογα με τον βαθμό επίτευξης των στόχων.

Έχοντας υπόψη τα προηγούμενα το σχέδιο εργασίας προβλέπει τέσσερις φάσεις διάρκειας 2 διδακτικών ωρών η κάθε μια. Στη πρώτη φάση (πρώτο δίωρο) προβλέπεται η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών για το προς διερεύνηση θέμα, η ευαισθητοποίησή τους καθώς και ο σχεδιασμός του σχεδίου δράσης με γνώμονα τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την φυσική περιέργεια των μαθητών. Στη δεύτερη φάση (δεύτερο δίωρο) της βιωματικής προσέγγισης οι μαθητές/τριες κάνουν επιτόπια έρευνα επισκεπτόμενοι το θέατρο όπου εφαρμόζουν αυτά που σχεδίασαν, συγκεντρώνοντας υλικό για να το επεξεργαστούν αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους με στόχο την απόκτηση νέων. Στη Τρίτη φάση (τρίτο δίωρο) αναλύονται σε βάθος τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προσεγγίζοντας την γνώση ολιστικά με διαθεματικό τρόπο μέσω της ιστορίας της τέχνης και του πολιτισμού, παρουσιάζονται στην ολομέλεια τα συμπεράσματα και οι εργασίες των ομάδων, πραγματοποιείται αναδιαπραγμάτευση των συμπερασμάτων μέσα από κριτική συζήτηση, ενώ αξιολογούνται συγκρινόμενες μεταξύ τους οι εργασίες των επιμέρους ομάδων. Στη τέταρτη φάση (τέταρτο δίωρο) οι μαθητές εκφράζονται καλλιτεχνικά με ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο αναστοχαζόμενοι όσα διαπραγματεύτηκαν προετοιμάζοντας την διάχυση του παραγόμενου έργου τους στην τοπική κοινωνία.

2.2 Πρώτη φάση (Πρώτο δίωρο)

Η έναρξη του σχεδίου δράσης σηματοδοτείται με την προβολή ενός σύντομου βίντεο περιήγησης στον εσωτερικό χώρο του θεάτρου Απόλλων από το YouTube ως πηγή αφόρμησης για την εισαγωγή των μαθητών/τριών στο θέμα και την διερεύνηση των γνώσεών τους σε σχέση με το θέατρο, την αρχιτεκτονική του οικοδόμηση, τον δημιουργό του αλλά και γενικότερα την πολιτισμική του συνεισφορά στα πολιτιστικά δρώμενα της πόλης και του νησιού γενικότερα.

Στο σημείο αυτό η εκκίνηση γίνεται από τον/την καθηγητή/τρια ο/η οποίος/α δια της Σωκρατικής μεθόδου δηλώνει άγνοια προτρέποντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες να καταθέσουν με την μορφή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) όσα γνωρίζουν σχετικά με το θέατρο, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση των απόψεων στην λογική της ενεργητικής ακρόασης, όπου προάγεται ο αλληλοσεβασμός των μελών, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να λειτουργήσουν χωρίς προκαταλήψεις και μακριά από στερεοτυπικές απόψεις.

Ταυτόχρονα, συντονίζει τη συζήτηση βοηθώντας να γίνουν κατανοητές οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών, ανιχνεύοντας αντιθέσεις και αντιφάσεις ακόμα και γνωστικές αδυναμίες και ουσιαστικά μέσα από τις ερωτήσεις και τον διάλογο στήνεται σταδιακά ο κορμός του σχεδίου δράσης με τον γενικό σχεδιασμό δράσης και τις επιμέρους εργασίες σε συνδυασμό με τον επιμερισμό τους σε ομάδες.

Ενδεικτικές ερωτήσεις της Πρώτης Φάσης σχεδιασμού διερεύνησης και προσέγγισης του θέματος που αφορούν διάφορες πτυχές της ζωής του θεάτρου π.χ. την κατασκευή, την ιστροία του, την θέση του στο συγκεκριμένο σημείο της πόλης, και την σύνδεσή του με προσωπικές εμπειρίες των ομάδων των μαθητών/μαθητριών είναι οι εξής:

- Αναγνωρίζετε το θέατρο; Πώς ονομάζεται; Από που πήρε το όνομά του; Εσείς τι όνομα θα του δίνατε;
- Ποιος το κατασκεύασε; Σε ποια εποχή κατασκευάστηκε; Τι ανάγκες εξυπηρέτησε η κατασκευή του;
- Τι γνωρίζετε για την αρχιτεκτονική του δομή; Τι γνωρίζετε για την εσωτερική του διαμόρφωση;
- Τι σας προκαλεί εντύπωση;
- Το έχετε επισκεφτεί; Τι είδους εκδηλώσεις έχετε παρακολουθήσει; Πιστεύετε ότι κατασκευάστηκε για να φιλοξενεί όλων των ειδών τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις;
- Πως βιώσατε την εμπειρία παρακολούθησης από την πλατεία και πως από το θεωρείο;
- Γνωρίζετε κάποιο άλλο θέατρο με το οποίο θα μπορούσατε να το συγκρίνετε; Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές του με το θέατρο Απόλλων;
- Τι συναισθήματα και τι σκέψεις σας προκαλεί το θέατρο Απόλλων, όταν το επισκέπτεστε;
- Τι θα κάνατε αν για κάποιο λόγο γινόσασταν ο καλλιτεχνικός/κη διευθυντής/ντρια του θεάτρου Απόλλων;
- Αν για κάποιο λόγο το θέατρο ερχόταν στην κυριότητά σας, τι θα το κάνατε;
- Ποια πιστεύετε πως είναι η χρησιμότητά του για την καλλιτεχνική ζωή του τόπου σήμερα; Πιστεύετε ότι και σήμερα ικανοποιεί τις ίδιες ανάγκες όπως και την εποχή που πρωτοκατασκευάστηκε;

Στην εισαγωγική αυτή προσέγγιση του θέματος ενεργοποιείται κυρίως η προφορική έκφραση των μαθητών αλλά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κρατά ένα «πρακτικό» όπου καταγράφει τις τοποθετήσεις τους συντάσσοντας μαζί τους ένα εννοιολογικό χάρτη (Εικόνα 1) με τα επιμέρους θέματα που κίνησαν το ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση και επεξεργασία. Δημιουργούν έτσι έναν εξακτινώμενο κύκλο (Εικόνα 1), όπου αναγράφεται το κεντρικό θέμα και στις ακτίνες του τα υπό μελέτη πεδία όπως αυτά καθορίστηκαν από τα μαθητικά ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα που έθεσε η συζήτηση γύρω από το θέμα. Ο εννοιολογικός χάρτης θα μπορούσε να κατασκευαστεί σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου με σκοπό να κοσμήσει μια γωνιά της τάξης των μαθητών/μαθητριών που συμμετέχουν στο σχέδιο δράσης, το οποίο θα παραμείνει ως ανοιχτό σχέδιο καταγραφής των δράσεων και της εξέλιξης του σχεδίου, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν να επιστρέφουν και να συμπληρώνουν στοιχεία, εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, δημιουργώντας έτσι ένα ενδιαφέρον εικαστικό αποτέλεσμα στην σχολική τάξη.

Εικόνα 2: Εξακτινωμένος κύκλος με τα υπό μελέτη πεδία όπως καθορίστηκαν από τα μαθητικά ενδιαφέροντα

Γενικά επιδιώκεται η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, η ενθάρρυνση της υποκειμενικής εμπειρίας και η ενίσχυση του προβληματισμού γύρω από θέματα που θα τεθούν στην συζήτηση με πρωταγωνιστές τους/τις μαθητές/μαθήτριες καθώς ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο εμψυχωτή συνοδεύει από το παρασκήνιο μέσα από το τρίπτυχο ακούω – προτείνω – συνοδεύω (Διαλεκτόπουλος, 2017) παρέχοντας βοήθεια μόνο, όταν κρίνεται απολύτως αναγκαίο, διατυπώνοντας δημιουργικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: να διηγηθούν μια φανταστική ιστορία όπου το θέατρο γίνεται άνθρωπος του σήμερα και συνομιλεί με τους σύγχρονους ανθρώπους αποσκοπώντας στην ευαισθητοποίηση των σύγχρονων νέων για την πολιτιστική τους κληρονομιά.

Τέλος, σχηματίζονται οι ομάδες για την κατανομή του έργου με γνώμονα τις προτιμήσεις των ομάδων σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις του θέματος, καθορίζονται τα χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωση των εργασιών και ενδεχομένως ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που θα χρειαστεί (π.χ. χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, κάμερες, φωτογραφικές μηχανές, βιβλία, υλικά καλλιτεχνικών όπως πηχάκια, λαδομπογιές, πινέλα, μαρκαδόροι, γραφίτες κ.α.).

2.3 Δεύτερη Φάση (Δεύτερο Δίωρο)

Η βιωματική δράση αποτελεί κυρίαρχο μοντέλο μάθησης, εστιάζοντας στην εμπειρία και την πολυαι (Διαλεκτόπουλος, 2017). Έτσι, η μάθηση συνδέεται με μια αξέχαστη εμπειρία για τους μαθητές, συνδυάζοντας δημιουργική δραστηριότητα και συγκινησιακή διεργασία. Δυστυχώς, η παραδοσιακή τάξη αδυνατεί συχνά να προσφέρει αυτή την εμπειρία, περιορίζοντας τους μαθητές σε μία άνευρη και μη ελκυστική προσέγγιση της γνώσης.

Για τον λόγο αυτό, η επίσκεψη σε ένα θέατρο-μνημείο μετατρέπεται από απλή εκπαιδευτική εκδρομή σε μια συναρπαστική εμπειρία ανακάλυψης. Η δράση κινητοποιεί τους μαθητές, διεγείροντας τη σκέψη και την ενεργό συμμετοχή τους. Κατά την επίσκεψη, εφαρμόζονται σημαντικές διδακτικές αρχές, όπως η αρχή της αυτενέργειας. Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στους χώρους του θεάτρου (πλατεία, θεωρεία, εξώστης) και αλληλεπιδρούν αναζητώντας πληροφορίες για την ιστορία, την αρχιτεκτονική και τη χρήση του χώρου.

Η βιωματική προσέγγιση ενισχύεται με την αρχή της εποπτείας. καθώς οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μελέτης τους. Η εποπτική διδασκαλία, που είχε επισημάνει ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, καθιστά τη γνώση πιο κατανοητή και προσβάσιμη (Διαλεκτόπουλος, 2017). Παράλληλα, εφαρμόζεται η αρχή της βιωματικότητας, καθώς οι μαθητές ερευνούν το θέατρο στο φυσικό του περιβάλλον, και η αρχή της εγγύτητας, αφού λειτουργούν συνεργατικά, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και απόψεις.

Η αρχή της ψυχαγωγίας αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της δράσης. Μέσω παιχνιδιών και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν ερευνώντας και ανακαλύπτοντας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός, οργανώνοντας τις δραστηριότητες και συντονίζοντας τη διαδικασία, χωρίς όμως να κατευθύνει απόλυτα τη μάθηση.

Πριν την επίσκεψη, προτείνεται προετοιμασία εντός της τάξης. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τον σχεδίασμά της επίσκεψης σε συνεργασία με τους υπεύθυνους του θεάτρου, διασφαλίζοντας την ασφάλεια και την ομαλή διεξαγωγή της δράσης. Επίσης, οι μαθητές ενημερώνονται για το πρόγραμμα της επίσκεψης, αναλαμβάνουν ρόλους και συντάσσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς, κατανοώντας τη σημασία του θεάτρου-μνημείου και τον σεβασμό που απαιτείται.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι ομάδες μαθητών, εξοπλισμένες με χάρτες τύπου «κρυμμένου θησαυρού» και φύλλα εργασίας, εξερευνούν τον χώρο. Οι ερωτήσεις των φύλλων εργασίας τους καθοδηγούν να μελετήσουν το θέατρο πολυαισθητικά (μορφή, θέση, επιρροές). Σε διάστημα μιας ώρας, οι ομάδες αναζητούν απαντήσεις, παρατηρούν και καταγράφουν τις ιδέες τους.

Μετά την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας, κάθε ομάδα επιστρέφει στην είσοδο του θεάτρου, όπου λαμβάνει ένα μετάλλιο (κονκάρδα με το σήμα του θεάτρου). Στη συνέχεια, οι μαθητές ενεργοποιούν τον ρόλο που υποδηλώνει το μετάλλιο, αναλαμβάνοντας τη φροντίδα του θεάτρου. Ως «φροντιστές» του χώρου, συντάσσουν έναν οδηγό συντήρησης και προβολής του θεάτρου στην τοπική κοινωνία, ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές παρατηρούν φθορές και ελλείψεις, αναλογίζονται την ευθύνη του κοινού για τη βιωσιμότητα του θεάτρου και προτείνουν λύσεις για τη διατήρησή του. Σημαντική είναι και η επισήμανση των δυσκολιών προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρίες, εντός και εκτός του θεάτρου.

Οι μαθητές συντάσσουν ένα κείμενο διαμαρτυρίας με φωτογραφικό υλικό και καταγραφές από την επιτόπια έρευνα, το οποίο κατατίθεται στους υπεύθυνους του θεάτρου. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μπορούν να το παρουσιάσουν στο δημοτικό συμβούλιο, προτείνοντας μέτρα για τη βελτίωση της κατάστασης.

Πρωταγωνιστές σε αυτή τη δράση είναι οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ ο εκπαιδευτικός διατηρεί υποστηρικτικό ρόλο, διασφαλίζοντας την ομαλή διεξαγωγή της επίσκεψης. Μετά την επιστροφή στο σχολείο, συλλέγει το υλικό της έρευνας, ολοκληρώνοντας έτσι τη βιωματική προσέγγιση που καθιστά τη μάθηση ουσιαστική, ενδιαφέρουσα και κοινωνικά συνδεδεμένη.

2.4 Τρίτη Φάση (Τρίτο Δίωρο)

Στο πλαίσιο αυτού του σταδίου, η δράση ολοκληρώνεται εντός της σχολικής τάξης σε δύο διδακτικές ώρες, όπου πραγματοποιείται η παρουσίαση και ο γενικός απολογισμός. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις θεματικές δραστηριότητες που ανέλαβαν. συνοψίζοντας τα γνωστικά στοιχεία, τη φιλοσοφία της ομάδας τους και τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας. Ακολουθεί ανταλλαγή εμπειριών, ανατροφοδότηση και συζήτηση, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά.

Ο στόχος είναι διττός: αφενός η γνωστική επεξεργασία και παρουσίαση των ευρημάτων και αφετέρου η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα πολιτιστικά μνημεία. Οι μαθητές παρακινούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ευαισθητοποιώντας το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Ο/η εκπαιδευτικός προτείνει πρωτότυπους τρόπους παρουσίασης, πέρα από τις κλασικές μεθόδους. Οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν μια τηλεοπτική παρουσίαση, παίρνοντας ρόλο εκφωνητών δελτίου ειδήσεων, ή να δημιουργήσουν μια ραδιοφωνική εκπομπή με συνεντεύξεις από ειδικούς. Εναλλακτικά, μπορούν να συμμετάσχουν σε ένα τηλεοπτικό «debate» ως υποψήφιοι δήμαρχοι, εκθέτοντας προτάσεις για την προστασία και ανάδειξη του θεάτρου-μνημείου.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι μαθητές ενεργοποιούν την οργανωτική τους σκέψη (Διαλεκτόπουλος, 2017), συνθέτοντας πληροφορίες και διαμορφώνοντας μια συνολική εκτίμηση του θέματος. Η προσέγγιση του θεατρικού μνημείου γίνεται ολιστικά, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την εμβάθυνση και την ανταλλαγή απόψεων.

Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η βιωματική εμπειρία. Επίσης, τους προτρέπει να διατυπώσουν ένα σύντομο σλόγκαν που θα μπορούσε να παρακινήσει άλλους να επισκεφθούν το θέατρο. Έτσι, προετοιμάζεται το έδαφος για την τέταρτη και τελευταία φάση του σχεδίου, η οποία θα περιλαμβάνει την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών.

2.5 Τέταρτη φάση (Τέταρτο Δίωρο)

Η φάση αυτή οργανώνεται σε δύο στάδια: την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και τη συνολική αξιολόγηση του σχεδίου δράσης.

Στο πρώτο στάδιο, η δημιουργική έκφραση ενθαρρύνει τη φαντασία, τη σκέψη και την αισθητική απόλαυση (Διαλεκτόπουλος, 2017), χωρίς περιορισμούς σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι μαθητές συμμετέχουν σε εργαστήρια, όπως:

- **Φωτογραφικός οδηγός χάρτη:** Σύνταξη σύντομου οδηγού του θεάτρου με φωτογραφίες και βασικές πληροφορίες.
- **Ποιητική έκφραση:** Δημιουργία ποιημάτων εμπνευσμένων από την εμπειρία τους στο θέατρο.
- **Ζωγραφική:** Σχεδίαση αφίσας ευαισθητοποίησης ή πρότασης για πιο ελκυστική πρόσοψη του θεάτρου.

- **Μακέτα θεάτρου:** Κατασκευή μοντέλου του θεάτρου με πηλό ή χαρτόνι.
- **Κόμικ – εικονογραφημένη ιστορία:** Δημιουργία χιουμοριστικής ή αφηγηματικής ιστορίας με πρωταγωνιστές τους ίδιους.
- **Μουσικό παιχνίδι:** Σύνθεση τραγουδιού ή μουσικού μηνύματος προώθησης του θεάτρου.
- **Θεατρικό παιχνίδι – δραματοποίηση:** Αναπαράσταση σκηνών εμπνευσμένων από το θέατρο, είτε μέσω επανάληψης προηγούμενων δραματοποιήσεων είτε με νέες προσεγγίσεις.

Το δεύτερο στάδιο αφορά την αξιολόγηση του σχεδίου δράσης. Οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός αναλύουν την πορεία του έργου, θέτοντας κριτήρια αυτοαξιολόγησης. Η συνολική ανασκόπηση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στη μεταγνωστική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοβελτίωσης. Δεν αξιολογείται μόνο το παραγόμενο έργο, αλλά και η συνεργασία, η συνέπεια, η συμμετοχή, η συγκέντρωση και η οργανωτικότητα.

Ως μέσο αποτύπωσης της εμπειρίας, οι μαθητές εκφράζουν μονολεκτικά τα συναισθήματά τους ή συντάσσουν μια σύντομη αποτίμηση του έργου, που μπορεί να διατηρηθεί στο αρχείο του σχολείου. Επίσης, προτείνεται η δημιουργία μιας «Γωνιάς Θεάτρου» στο σχολείο, όπου θα εκτίθενται τα παραγόμενα έργα, δίνοντας τη δυνατότητα σε γονείς, μαθητές άλλων τάξεων και την τοπική κοινότητα να γνωρίσουν το εγχείρημα.

Αν υπάρχει σχολική εφημερίδα ή περιοδικό, μπορεί να δημοσιεύσει στοιχεία της δράσης, ενώ η τοπική εφημερίδα ή ένα ραδιοφωνικό podcast θα μπορούσε να φιλοξενήσει μια παρουσίαση του έργου. Τέλος, τα προϊόντα όπως ο φωτογραφικός οδηγός, η αφίσα, το κόμικ ή το μουσικό κομμάτι μπορούν να δοθούν στους υπεύθυνους του θεάτρου, ώστε να συμβάλλουν στην ανάδειξη του ως πολιτιστικής κληρονομιάς και να αξιοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα χρηματοδότησης.

3. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση με αφορμή τα πολιτιστικά μνημεία και η βιωματική μάθηση συμβάλλουν στην ενίσχυση της ιστορικής μνήμης και της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Το θέατρο Απόλλων στην Ερμούπολη της Σύρου λειτούργησε ως εργαλείο μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν τη σημασία του χώρου και του χρόνου στη συγκρότηση της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν αποδεικνύεται κρίσιμη, καθώς τα μνημεία δεν αποτελούν στατικά στοιχεία, αλλά εξελίσσονται μέσα από τη διαδραστική σχέση με τις νέες γενιές. Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, οι μαθητές ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην έρευνα και παρουσίαση του θεάτρου, καλλιεργώντας δεξιότητες ιστορικής σκέψης, ομαδικής συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης.

Το σχέδιο εργασίας βασίστηκε στο μοντέλο ADDIE, το οποίο εξασφαλίζει συστηματική προσέγγιση στη μάθηση μέσω ανάλυσης, σχεδιασμού, ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης. Οι μαθητές συμμετείχαν σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως η επιτόπια έρευνα, η ανάλυση ιστορικών δεδομένων και η καλλιτεχνική έκφραση. Αυτές οι προσεγγίσεις ενίσχυσαν τη βιωματική μάθηση και ανέδειξαν τη σημασία των πολιτιστικών μνημείων ως ζωντανών φορέων ιστορικής συνέχειας.

Η αξιολόγηση του σχεδίου κατέδειξε ότι η βιωματική προσέγγιση και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών όχι μόνο βελτίωσαν τη γνωστική κατανόηση, αλλά και ενίσχυσαν τη συναισθηματική τους σύνδεση με την πολιτιστική τους κληρονομιά. Τέτοιες πρωτοβουλίες ενθαρρύνουν την υπεύθυνη στάση απέναντι στα μνημεία και την κοινωνία, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν τη διδακτική πρακτική με καινοτόμες και συμμετοχικές μεθόδους μάθησης.

Βιβλιογραφία

Δημοπούλου, Μ., Κύρδη Καλλιόπη, & Σβορώνου Ελένη. (2018). *Το παιδί, η πόλη και τα μνημεία*. ΤΕΧΝΟΠΟΛΙΣ ΔΗΜΟΥ ΑΘΗΝΑΙΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΟΜΙΛΟΥ ΠΕΙΡΑΙΩΣ. http://attik-old.pde.sch.gr/6pekes/images/aeiforia/pedipolimnimia.pdf

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). *Μετανάστες & Πρόσφυγες Κοινωνικοποίηση και ένταξη-ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής*. ΧΑΡΙΣ ΜΕΠΕ. https://adialektopoulos.sites.sch.gr/BOOKS/Book_MetanastesTELIKO.pdf

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Δαγδηλέλη Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ71, Med

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, έπειτα από την ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος και του μαθήματος της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού, παρατηρείται ότι η τρέχουσα προσέγγιση στο διδακτικό υλικό δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Όπως αναφέρει η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι κρίσιμη για τη μάθηση. Στόχος της εργασίας αποτελεί η ανάπτυξη των αρχών της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και η εφαρμογή τους στο μάθημα της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, εξετάζεται η δημιουργία ενός υποθετικού διδακτικού σεναρίου, κατά το οποίο οι δραστηριότητες προσαρμόζονται, έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής και της κριτικής σκέψης του μαθητικού συνόλου, μετατρέποντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε περισσότερο ενταξιακή και αποτελεσματική.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ιστορία Ε΄Δημοτικού, εικονομάχοι, εικονολάτρες

1. **Εισαγωγή**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση που επιδιώκει την κάλυψη των ποικίλων αναγκών των μαθητών, με σεβασμό στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης του καθενός, θέτοντας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή. Η μαθητική ανομοιογένεια μέσα στην τάξη οδηγεί στην αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης (Νικολαραΐζη, 2013). Επομένως, μέσω της εφαρμογής της διαφοροποίησης επιτυγχάνεται μία συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην ενδυνάμωση όλου του μαθητικού συνόλου, λαμβάνοντας υπόψιν τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα μαθησιακά στυλ και ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και η μελέτη αυτού αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της κριτικής ικανότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών. Η ενότητα της Εικονομαχίας, με τα σημαντικά κοινωνικά, θρησκευτικά και πολιτικά της χαρακτηριστικά, προσφέρεται για μια πολυδιάστατη και βιωματική προσέγγιση. Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμμετέχει ενεργά, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τον μαθησιακό του ρυθμό. Το παρόν σενάριο αξιοποιεί τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής εργασίας και δομείται με τρόπο ώστε να προωθείται η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, εστιάζοντας στη συμπερίληψη, τη δημιουργικότητα και την οργάνωση της σκέψης. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, να διακρίνουν τις διαφορετικές απόψεις και να εκφραστούν με τρόπους που ταιριάζουν στο μαθησιακό τους προφίλ.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης αναλύονται λεπτομερώς οι κύριες έννοιες της διαφοροποίησης και οι θεωρητικές της βάσεις. Συγκεκριμένα, παρατίθεται ο ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, όπως επίσης και τα είδη διαφοροποίησης (στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο προϊόν και στο μαθησιακό περιβάλλον), καθώς και οι μορφές διαφοροποιημένης αξιολόγησης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία. Εν συνεχεία, στο δεύτερο μέρος περιγράφεται το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Αναφέρονται οι στόχοι του σεναρίου, γενικοί και ειδικοί, η οργάνωση της τάξης, η πορεία

της διδασκαλίας, όπως επίσης και οι διαφοροποιήσεις που προτείνονται. Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε τάξη μικτής ετοιμότητας, σε μαθητές της Ε΄Δημοτικού και συγκεκριμένο στο κεφάλαιο 24 «Η κρίση της Εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς» του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄Δημοτικού με στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως δυνατοτήτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η έννοια της Διαφοροποιημένες Διδασκαλίας και Μάθησης

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αναφέρεται στις προσαρμογές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Αποτελεί παιδαγωγική θεωρία με σημαντικό φιλοσοφικό υπόβαθρο, στα πλαίσια της οποίας εφαρμόζονται και επεκτείνονται κύριες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές αρχές (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020). Βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού και στη θεωρία παράδειγμα της μάθησης (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020), θέτοντας στο κέντρο της διδασκαλίας τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του μαθητικού συνόλου, αυξάνοντας τις πιθανότητες για μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για όλους. Η διαφοροποιημένη μάθηση και διδασκαλία αποσκοπεί στο να υποστηρίξει όλους τους μαθητές για την απόκτηση βασικών γνώσεων και την επίτευξη αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η βελτίωση των αποτελεσμάτων οδηγεί στην ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών, στην προαγωγή της γνωστικής τους ανάπτυξης και στη βελτίωση της συλλήβδην επίδοσής τους (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Παράλληλα, επιδιώκει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες και επίπεδα ετοιμότητας κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία αναλόγως. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι να βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίοι εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, παρακολουθώντας και επιβλέποντας τις εργασίας τους, διδάσκοντας ατομικά το καθένα, σε μικρές ομάδες ή και στο σύνολο της τάξης (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020).

2.2. Είδη Διαφοροποίησης

Με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δύνανται να διαφοροποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς τέσσερα κύρια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κοσσυβάκη, 2002), τα οποία αναλύονται παρακάτω:

- **Περιεχόμενο μάθησης:** Αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες, έννοιες της διδασκαλίας, όπως επίσης και τις μεθόδους μέσω των οποίων οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση σε αυτά (Tomlinson & Imbeau, 2010).
- **Διδακτική Διαδικασία:** Αφορά δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές με σκοπό την κατανόηση ή την κατάκτηση της πληροφορίας (Αλαμπουρνού & Σιδηροπούλου, 2017).
- **Τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα:** Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσεται κοινή ευρεία ζώνη δραστηριοτήτων- καθηκόντων για όλο το μαθητικό σύνολο, με στόχο την οικοδόμηση των προαπαιτούμενων και κύριων εννοιών, δεξιοτήτων και θεωριών. Παράλληλα, παρέχονται ευκαιρίες για περαιτέρω επίτευξη του βασικού σκοπού σε μαθητές που μπορούν (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020).
- **Μαθησιακό περιβάλλον:** Πρόκειται για τον φυσικό και συναισθηματικό περιβάλλον, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson & Imbeau, 2010).

2.3. Αξιολόγηση κατά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Σημαντικό σημείο κατά τη διδακτική διαδικασία αποτελεί η αξιολόγηση του μαθητικού συνόλου. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Tomlinson & Imbeau (2010) κατά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα, από τα οποία καθορίζονται η επιτυχία των

μαθησιακών αποτελεσμάτων από πλευράς μαθητών και πληροφορίες για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας.

- **Διαγνωστική Αξιολόγηση:** Υλοποιείται πριν από την έναρξη της διδασκαλίας ή λίγο αργότερα, σε περίπτωση που το διδακτικό αντικείμενο αποτελεί εντελώς νέα γνώση για τους μαθητές (Tomlinson, Moon & Imbeau, 2015). Επίσης, αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις προυπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, την κατανόηση και τις δεξιότητες αυτών, ενώ είναι άμεσα ευθυγραμμισμένη με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (Tomlinson et al., 2015).
- **Διαμορφωτική Αξιολόγηση:** Υλοποιείται κατά τη διάρκεια της διδαχθείσας ενότητας και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και βαθμολογείται σπάνια (Αργυρόπουλος, 2013). Σχεδιάζεται με σκοπό την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson & Imbeau, 2010).
- **Αθροιστική Αξιολόγηση:** Υλοποιείται κατά την ολοκλήρωση σημαντικών τμημάτων της ενότητας ή έπειτα από το τέλος της ενότητας, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ συχνά βαθμολογείται (Tomlinson et al., 2015). Σκοπός της είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tomlinson & Imbeau, 2010).

3. Διδακτικό Σενάριο

3.1. Διδακτικοί Στόχοι

3.1.1. Γενικοί Διδακτικοί Στόχοι

Μέσω του παρακάτω διδακτικού σεναρίου οι μαθητές πρόκειται να επιτύχουν τους παρακάτω γενικούς διδακτικούς στόχους:

- Να κατανοήσουν τη σημασία της Εικονομαχίας για τη βυζαντινή κοινωνία και θρησκεία.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικής άποψης σε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.
- Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση πολιτικής και θρησκείας στο Βυζάντιο.
- Να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και κριτική προσέγγιση απέναντι σε πηγές.

3.1.2. Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι

Οι ειδικοί στόχοι του σεναρίου αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, εστιάζοντας τόσο στη γνωστική κατανόηση του ιστορικού φαινομένου της Εικονομαχίας, όσο και στην καλλιέργεια συναισθηματικής εμπλοκής και βασικών δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και ερμηνείας ιστορικών πηγών. Οι στόχοι χωρίζονται και αναφέρονται παρακάτω:

Γνωστικοί στόχοι

- Να ορίσουν τι είναι η Εικονομαχία.
- Να ονοματίσουν βασικά πρόσωπα και χρονολογίες της Εικονομαχίας.
- Να αναγνωρίσουν τις διαφορές ανάμεσα σε Εικονομάχους και Εικονολάτρες.
- Να εντοπίζουν τις αιτίες και τις συνέπειες του φαινομένου.
- Να ερμηνεύουν ιστορικές πηγές (κειμενικές και εικαστικές) με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλο ιστορικό λεξιλόγιο για να περιγράψουν γεγονότα.
- Να συσχετίζουν τα γεγονότα της Εικονομαχίας με άλλα ιστορικά ή σύγχρονα φαινόμενα συγκρούσεων ιδεών.

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι

- Να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που προκύπτουν από τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων.

- Να ενσυναίστανται τις δυσκολίες και τα διλήμματα που αντιμετώπισαν οι άνθρωποι της εποχής.
- Να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση.
- Να αναπτύξουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη.
- Να ενισχύσουν το αίσθημα της αλληλοκατανόησης μέσα από την ομαδική εργασία.

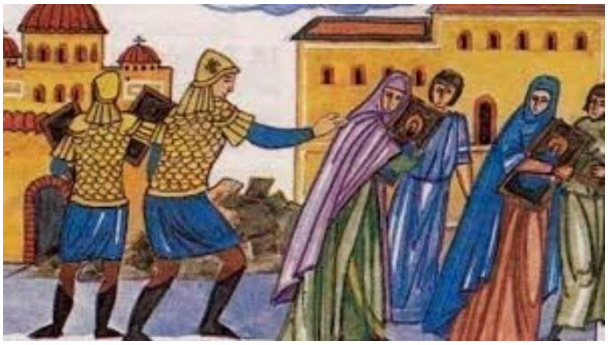
Μεταγνωστικοί στόχοι

- Να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη δική τους πορεία μάθησης.
- Να αναγνωρίζουν τι τους δυσκόλεψε και πώς το αντιμετώπισαν.
- Να επιλέγουν στρατηγικές που τους βοηθούν να κατανοούν καλύτερα τα ιστορικά φαινόμενα.
- Να θέτουν ερωτήματα που οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας.

3.2. Μεθοδολογία διδακτικού σεναρίου

Αφόρμηση:
Η αφόρμηση των μαθητών επιτυγχάνεται με την προβολή εικόνας σχετικής με την εικονομαχία. Μέσω της ιδεοθύελλας (brainstorming), οι μαθητές αναπτύσσουν ιδέες σχετικές με το περιεχόμενο της προβαλλόμενης εικόνας. Ο εκπαιδευτικός μέσω κατευθυντήριων ερωτήσεων προσπαθεί να εκμαιεύσει από το μαθητικό σύνολο τις ιδέες και τα συναισθήματα που προκαλούνται καθώς την κοιτάζουν. Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι οι εξής:

- Τι παρατηρείτε να συμβαίνει σε αυτή την εικόνα; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές και τι κρατούν στα χέρια τους;
- Πώς φαίνονται να αισθάνονται οι γυναίκες που κρατούν τις εικόνες; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;
- Ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση των στρατιωτών απέναντι στις εικόνες; Γιατί;
- Αν ήσασταν εσείς στη θέση των γυναικών ή των στρατιωτών, πώς θα αντιδρούσατε;
- Τι τίτλο θα δίνατε σε αυτή τη σκηνή και γιατί;



Εικόνα 1: Εικόνα Αφόρμησης https://www.protothema.gr/stories/article/1472939/eikonomahia-i-thriskeutiki-diamahi-pou-suglonise-ta-vuzadio-apo-to-726-os-to-843/

Παρουσίαση των Γεγονότων :
Η παρουσίαση των γεγονότων της εικονομαχίας πραγματοποιείται με την αφήγηση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, συνοδεύεται από τη δημιουργία ενός γραφικού οργανωτή στον πίνακα, καταγράφοντας τα σημαντικότερα στοιχεία του διδαχθέντος μαθήματος. Ο γραφικός οργανωτής παρέχεται ως διαδικαστική διευκόλυνση, με σκοπό να διευκολύνει τη μάθηση των σημαντικότερων γεγονότων του μαθήματος σε όλο το μαθητικό σύνολο. Επίσης, παρουσιάζεται και η προτεινόμενη ιστοριογραμμή από το σχολικό εγχειρίδιο https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8183.

Εργασία σε Ομάδες:
Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο χωρισμός των ομάδων επιτυγχάνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και στυλ των μαθητών που συμμετέχουν. Σύμφωνα με τη Koutselini (2009, όπ. αναφ. στο Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 2020) η συνεργατική μάθηση εκτός από τρόπο οργάνωσης

της τάξης αποτελεί και κύρια παράμετρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, ο χωρισμός του μαθητικού συνόλου σε ομάδες αποτελεί διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών, η κάθε ομάδα οφείλει να τις παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης, με την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει τα επιχειρήματα των εικονολατρών και να τα παρουσιάσει. Η μελέτη πραγματοποιείται με τη βοήθεια πηγών, τις οποίες οι μαθητές οφείλουν να διαβάσουν, να εντοπίσουν τα επιχειρήματα των εικονολατρών, να τα καταγράψουν και έπειτα να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Αυτή η ομάδα αποτελείται από μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση και άρτια μαθησιακή επίδοση, που μπορούν να διαχειριστούν πιο απαιτητικές πληροφορίες και να τις επικοινωνήσουν με σαφήνεια.

Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει τα επιχειρήματα των εικονομάχων και να τα παρουσιάσει. Κι αυτή η ομάδα αποτελείται από μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση και καλή μαθησιακή επίδοση, ώστε να αναπτύξουν τη διατύπωση επιχειρημάτων και την ανάλυση. Να σημειωθεί πως οι πηγές που χρησιμοποιούνται και από τις δύο ομάδες προέρχονται από την ιστοσελίδα Φωτόδεντρο https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8351. Πέραν της παρουσίασης των επιχειρημάτων και από τις δύο ομάδες, οι μαθητές οφείλουν να αναφέρουν και τα γεγονότα του μαθήματος εν συντομία, εστιάζοντας στα επιχειρήματα των εικονομάχων και εικονολατρών.

Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει την εικαστική παρουσίαση των γεγονότων της Εικονομαχίας. Χρησιμοποιούν εικόνες, πίνακες, σκίτσα και γραφήματα για να αποδώσουν τις κεντρικές στιγμές και τις αντιπαραθέσεις. Οι μαθητές με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου, αλλά και με εκτυπωμένες εικόνες που τους δίνονται, μελετούν τα γεγονότα και τα αποδίδουν με εικαστικό τρόπο. Σε αυτήν την ομάδα μπορούν να συμμετέχουν μαθητές με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες στον γραπτό λόγο καθώς η δραστηριότητα αυτή τους επιτρέπει να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους χωρίς να χρειάζεται να διαχειριστούν σύνθετο λόγο. Επιπλέον, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές που εκφράζονται μέσω της ζωγραφικής και γενικά της τέχνης.

Η τέταρτη ομάδα έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη χρονολογική σειρά των γεγονότων της Εικονομαχίας, τοποθετώντας τα σε έναν χρονολογικό πίνακα. Η ομάδα αυτή απευθύνεται σε μαθητές με αρκετά καλή οπτική μνήμη, αλλά και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η δημιουργία ιστοριογραμμής δεν απαιτεί την πλήρη ανάλυση των γεγονότων, αλλά μία σύντομη αναφορά αυτών.

Αξιολόγηση:

Καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διακριτικά τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση του θετικού κλίματος. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την παρουσίαση των εργασιών από την κάθε ομάδα, με τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών. Ο κάθε μαθητής αξιολογείται ατομικά, με βάση την ενεργή συμμετοχή, τη συμβολή του στην ομάδα και την προσωπική του πρόοδο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέπεται σε κάθε μαθητή να κατακτήσει τη γνώση με τον τρόπο που του ταιριάζει, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό του προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σέβεται την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα παρέχει ευκαιρίες για κάθε μαθητή να αναδείξει τις δυνατότητές του, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η ελεύθερη έκφραση των ιδεών του, η ανάπτυξη των ποικίλων δεξιοτήτων – γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών- και η αναγνώριση της σημασίας της ιστορίας στην καθημερινή ζωή και στον σύγχρονο κόσμο. Παράλληλα, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η υπευθυνότητα απέναντι στη συλλογική εργασία.

Οι δραστηριότητες είναι προσεκτικά σχεδιασμένες ώστε να ενεργοποιούνται πολλαπλές μορφές νοημοσύνης και να κινητοποιούνται οι μαθητές μέσα από βιωματικές, πολυαισθητηριακές

και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Δεν περιορίζονται στη στείρα απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων, αλλά στοχεύουν στην ουσιαστική κατανόηση και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες, αλλά μετατρέπονται σε ερευνητές της ιστορίας, κατακτώντας τη γνώση μέσα από αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες.

Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική ή μια μέθοδο διδασκαλίας· είναι μια ολόκληρη παιδαγωγική φιλοσοφία που στοχεύει στη συμπερίληψη και στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων, ρυθμού μάθησης ή προσωπικών συνθηκών. Δημιουργεί ένα υποστηρικτικό, δίκαιο και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο κάθε παιδί έχει θέση, φωνή και προοπτική.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αλαμπουρνού, Ε., & Σιδηροπούλου, Α. (2017). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Αναδόμηση μιας γλωσσικής ενότητας με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 54-83. Ανακτήθηκε στις 20/ 03/ 2025 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/944/1174.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27- 59). Αθήνα: Πεδίο.

Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *6*, 12-29. Ανακτήθηκε στις 21/ 03/ 2025 από doi: 10.12681/dial.25544

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης.* Αθήνα: Πεδίο.

Νικολαραΐζη, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 99- 120). Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Imbeau, M. B. (2015). *Assessment and student success in a differentiated classroom* (White paper). ASCD. Ανακτήθηκε στις 20/ 03/ 2025 από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/site ASCD/publications/assessment-and-di-whitepaper.pdf.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ANDROID ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Κυτίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενισχύει τη μάθηση μέσω διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την ανάπτυξη της εφαρμογής EducationGame, ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού που στοχεύει στην εκμάθηση βασικού αγγλικού λεξιλογίου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω τυχαίας εμφάνισης εικόνων και λειτουργίας Text-to-Speech, τα παιδιά ακούν και βλέπουν την αντίστοιχη λέξη στα αγγλικά, ενισχύοντας ακουστικές και οπτικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη της εφαρμογής πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τη γλώσσα Java και το περιβάλλον ανάπτυξης Android Studio. Ο σχεδιασμός της βασίστηκε σε αρχές ευχρηστίας και προσαρμοστικότητας, διασφαλίζοντας ότι το περιβάλλον είναι εύκολο στη χρήση για μικρά παιδιά. Περιλαμβάνει τέσσερις λειτουργικές οθόνες, σχεδιασμένες με προσοχή στη διάταξη, τα χρώματα και τα γραφικά. Το EducationGame αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για γονείς και εκπαιδευτικούς, προσφέροντας μια ευχάριστη και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία. Η εφαρμογή μπορεί να επεκταθεί και να προσαρμοστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών μέσω παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική εφαρμογή, Android, Εκμάθηση αγγλικών, Text-to-Speech.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας, η τεχνολογία έχει εισχωρήσει σε σημαντικό βαθμό στην καθημερινότητα μας, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας. Τα κινητά τηλέφωνα, τα tablets και άλλες σύγχρονες συσκευές αποτελούν σημαντικά εργαλεία στα χέρια των νεότερων γενιών, γεγονός που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση διαδραστικών εφαρμογών μάθησης αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση αξιοποιώντας gamification, τεχνητή νοημοσύνη και εξατομικευμένη μάθηση (Safatian, 2023). Ειδικότερα, στον τομέα εκμάθησης γλωσσών, οι εφαρμογές αξιοποιούν την ακουστική αναγνώριση, τις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις και τη διαδραστική εξάσκηση, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία στη γλωσσική εκπαίδευση εμφανίζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και καλύτερη κατανόηση των νέων εννοιών (Santosa et al., 2020).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάπτυξη μίας εκπαιδευτικής εφαρμογής που επιδιώκει να ενισχύσει την εκμάθηση βασικών λεξιλογικών εννοιών μέσω μιας διαδραστικής διαδικασίας αναγνώρισης εικόνων. Το παιχνίδι παρουσιάζει εικόνες ενώ διαθέτει και τη δυνατότητα ηχητικής αναγνώρισης των αντικειμένων μέσω τεχνολογίας κειμένου σε φωνή. Αυτή η δυναμική προσέγγιση όχι μόνο κεντρίζει την προσοχή των παιδιών αλλά ταυτόχρονα προάγει την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων μέσα σε ένα ψηφιακό διαδραστικό περιβάλλον.

2. Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών στη Μάθηση

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών για κινητές συσκευές έχει προσελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς δίνει την δυνατότητα προσαρμογής της μάθησης στις ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας ευέλικτες και διαδραστικές εμπειρίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, διάφορες ερευνητικές πρωτοβουλίες έχουν ήδη αναδείξει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής. Ο Μπατσακίδης (2016) ανέπτυξε το παιχνίδι "Memory Math", το οποίο επικεντρώνεται στην εξάσκηση μαθηματικών πράξεων, ενώ ο Αναγνωστόπουλος (2018) δημιούργησε το "Puzzle Game", ένα διαδραστικό παιχνίδι γρίφων για Android.

Πέρα από τα μαθησιακά παιχνίδια, η τεχνολογία έχει αξιοποιηθεί για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Soomro και ο Soomro (2018) δημιούργησαν μια Android εφαρμογή που στηρίζεται στο σύστημα PECS (Picture Exchange Communication System), σχεδιασμένη για την ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Αντίστοιχα, η Κωνσταντούλα και η Στέκα (2015) ανέπτυξαν την εφαρμογή "Emotions & Feelings", σχεδιασμένη για παιδιά με αυτισμό, προάγοντας την αναγνώριση συναισθημάτων μέσω κοινωνικών ιστοριών. Α

Η χρήση της τεχνολογίας επεκτείνεται και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης. Οι Santosa και συνεργάτες τους (2020) ανέπτυξαν εφαρμογή για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για παιδιά δημοτικού ενώ ο Τσαμπακιούρης (2019) δημιούργησε το "Quick Speak", ένα ειδικό λεξικό το οποίο βοηθά τους χρήστες να μάθουν βασικές αγγλικές λέξεις και φράσεις. Ο Κομής (2018) παρουσίασε το "Desktop PC Build Guide" στοχεύοντας στην κατανόηση της δομής ενός υπολογιστή, ενώ η Τσερπισνού (2017) ανέπτυξε την εφαρμογή "Ιστορία Γυμνασίου" για το μάθημα της Ιστορίας.

Εκτός από τη διδακτική τους χρήση, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές αξιοποιούνται και ως εργαλεία αξιολόγησης. Ο Lazarinis και ο Panagiotakopoulos (2017) ανέπτυξαν μια Android εφαρμογή αυτοαξιολόγησης, επιτρέποντας στους μαθητές να επιλέγουν τα θέματα και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση. Αντίστοιχα, ο Στάμος (2018) ανέπτυξε μια εφαρμογή που βοηθά τους μαθητές να προετοιμαστούν για εξετάσεις μέσω δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης.

Επιπρόσθετα η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έχει ενισχυθεί σημαντικά μέσω εκπαιδευτικών εφαρμογών διαθέσιμων στο Google Play Store. Το Duolingo (von Ahn & Hacker, 2024). είναι μία από τις πιο δημοφιλείς εφαρμογές εκμάθησης γλωσσών, χρησιμοποιώντας παιχνίδια για τη βελτίωση του λεξιλογίου, της προφοράς και της γραμματικής, με δυνατότητα παρακολούθησης προόδου. Αντίστοιχα, το Lingokids (Viedma, 2024) απευθύνεται σε παιδιά 2-8 ετών, ενσωματώνοντας διαδραστικές δραστηριότητες. Το Monkey Junior (Early Start Co, 2024) περιλαμβάνει 3.000+ μαθήματα, αξιοποιώντας εικόνες και φωτογραφίες για οπτικοακουστική μάθηση. Η εφαρμογή Spelling & Phonics (RV AppStudios, 2024) επικεντρώνεται στη βελτίωση της ορθογραφίας και της φωνητικής μέσα από διαδραστικά παιχνίδια. Το Homer Reading (2024) αναπτύσσει δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής μέσω ιστοριών και φωνητικών ασκήσεων. Η Khan Academy Kids (Khan, 2024) περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενισχύοντας δεξιότητες στα αγγλικά, τα μαθηματικά και τη δημιουργική σκέψη. Τέλος, το English Learning For Kids (Galaxy Kids, 2024) δημιουργεί ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου τα παιδιά εξασκούνται σε γράμματα, αριθμούς και λέξεις μέσω παιχνιδιών και επαναλαμβανόμενων ασκήσεων. Αυτές οι εφαρμογές αποδεικνύουν ότι η τεχνολογία μπορεί να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο μαθησιακό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών. Ωστόσο, παρά τα οφέλη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, υπάρχουν ακόμα προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

3.1. Περιγραφή του Προβλήματος

Η ανάγκη για την ανάπτυξης της εφαρμογής προέκυψε από την πρόθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν την εκμάθηση λεξιλογίου και την αναγνώριση αντικειμένων και ζώων στα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης, οι υπάρχουσες εφαρμογές είναι είτε υπερβολικά περίπλοκες είτε δεν προσφέρουν επαρκή διαδραστικότητα. Το EducationGame έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, παρέχοντας ένα απλό και διασκεδαστικό εργαλείο εκμάθησης, που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες μέσω οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης των αντικειμένων. Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής

ηλικίας, βοηθώντας τα να μάθουν τις πρώτες αγγλικές λέξεις μέσα από μια οπτικά ελκυστική και εύχρηστη διεπαφή. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο από γονείς που επιθυμούν να προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, όσο και από εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να ενσωματώσουν διαδραστικά εργαλεία στην τάξη.

3.2. Ανάλυση Λειτουργικών Απαιτήσεων

Για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών και των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές λειτουργίες:

- **Εμφάνιση τυχαίων εικόνων:** Η εφαρμογή πρέπει να εμφανίζει τυχαίες εικόνες.
- **Ακουστική αναγνώριση:** Όταν το παιδί πατά την εικόνα, ακούγεται το όνομα του αντικειμένου μέσω text-to-speech.
- **Διεπαφή Χρήστη:** Η διεπαφή πρέπει να είναι απλή και κατανοητή, με μεγάλες εικόνες και κουμπιά για εύκολη πλοήγηση από τα παιδιά.
- **Οθόνες Πλοήγησης:** Η εφαρμογή πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις βασικές οθόνες, σχεδιασμένες για εύκολη πλοήγηση και προσβασιμότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

3.3. Ανάλυση Μη Λειτουργικών Απαιτήσεων

Πέρα από τις βασικές λειτουργίες, η εφαρμογή πρέπει να πληρεί και ορισμένες μη λειτουργικές απαιτήσεις, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία, η φιλικότητα προς τον χρήστη και η μελλοντική της επεκτασιμότητα:

- **Απόδοση:** Η εφαρμογή πρέπει να φορτώνει γρήγορα και να ανταποκρίνεται άμεσα στις ενέργειες χρήστη.
- **Ασφάλεια:** Η εφαρμογή πρέπει να είναι ασφαλής για χρήση από μικρά παιδιά, αποφεύγοντας τη δυνατότητα πρόσβαση σε ανεπιθύμητο περιεχόμενο.
- **Συμβατότητα:** Η εφαρμογή πρέπει να είναι συμβατή με διάφορες συσκευές όπως κινητά τηλέφωνα και τάμπλετ καθώς και με διαφορετικά λειτουργικά συστήματα, όπως το iOS, και το Android.
- **Επεκτασιμότητα:** Η εφαρμογή πρέπει να μπορεί να επεκταθεί με νέες λέξεις και κατηγορίες εικόνων στο μέλλον έτσι ώστε να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

3.4. Τεχνολογίες και Εργαλεία

Η εφαρμογή αναπτύχθηκε σε Java, μια από τις πιο διαδεδομένες γλώσσες προγραμματισμού για εφαρμογές Android, εξασφαλίζοντας σταθερότητα και αξιοπιστία. Η δομημένη σύνταξή της διευκολύνει τη διαχείριση και συντήρηση του κώδικα, ενώ η ευελιξία της επιτρέπει την ενσωμάτωση διαδραστικών και εκπαιδευτικών στοιχείων.

Για την υλοποίηση και τη βελτιστοποίηση της ανάπτυξης, επιλέχθηκε το Android Studio, το οποίο παρέχει πλήρη υποστήριξη Java και έναν ενσωματωμένο emulator για δοκιμές σε εικονικές συσκευές. Επιπλέον, διαθέτει εργαλεία debugging που βοηθούν στον εντοπισμό και την επίλυση σφαλμάτων, ενώ το Android Virtual Device επιτρέπει τη δοκιμή της εφαρμογής σε διαφορετικές διαμορφώσεις, διασφαλίζοντας υψηλή ποιότητα και λειτουργικότητα.

Για την ανάπτυξη της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω βιβλιοθήκες,

- Η βιβλιοθήκη implementation(libs.appcompat) προσφέρει υποστήριξη συμβατότητας για παλαιότερες εκδόσεις Android.
- Η βιβλιοθήκη implementation(libs.material) προσφέρει τα στοιχεία Material Components της Google για την ανάπτυξη UI με βάση το Material Design.
- Η βιβλιοθήκη implementation(libs.activity) προσφέρει δυνατότητες διαχείρισης των Activity στο Android.
- Η βιβλιοθήκη implementation(libs.constraintlayout) προσφέρει εργαλεία για την δημιουργία σύνθετων layout με το ConstraintLayout.

- Η βιβλιοθήκη testImplementation(libs.junit) προσφέρει δυνατότητες για τη γραφή και εκτέλεση δοκιμαστικών σεναρίων με χρήση της JUnit.
- Η βιβλιοθήκη androidTestImplementation(libs.ext.junit) προσφέρει επεκτάσεις της JUnit για δοκιμές σε Android.
- Η βιβλιοθήκη androidTestImplementation(libs.espresso.core) προσφέρει εργαλεία της Espresso για τη δημιουργία και εκτέλεση UI test σε Android εφαρμογές.

4. Σχεδιασμός της Εφαρμογής

4.1. Αρχιτεκτονική του Συστήματος

Η αρχιτεκτονική του Education Game είναι οργανωμένη σε διακριτά επίπεδα, καθένα από τα οποία επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες:

- Διεπαφή Χρήστη (UI Layer): Περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία διεπαφής χρήστη όπως κουμπιά, εικόνες, κείμενα και άλλα γραφικά στοιχεία.
- Επίπεδο Παρουσίασης (Presentation Layer): Διαχειρίζεται την αλληλεπίδραση με τον χρήστη, παρουσιάζοντας δεδομένα με ευανάγνωστο και ελκυστικό τρόπο.
- Λογική της Εφαρμογής (Business Logic Layer): Περιλαμβάνει την κεντρική λογική και τις επεξεργαστικές διαδικασίες που διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις του χρήστη.
- Επίπεδο Δεδομένων (Data Layer): Αναλαμβάνει τη διαχείριση και την ανάκτηση δεδομένων, όπως η εμφάνιση τυχαίων εικόνων κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.

4.2. Σχεδιασμός Διεπαφής Χρήστη (UI)

Ο Σχεδιασμός Διεπαφής Χρήστη λαμβάνει υπόψη την ηλικιακή ομάδα των χρηστών και έχει κύριο σκοπό να είναι εύχρηστος, ελκυστικός και διασκεδαστικός. Στην συνέχεια ακολουθεί μια λεπτομερής περιγραφή των κύριων οθονών και των στοιχείων UI της εφαρμογής:

Κύρια Οθόνη (Main Screen)

- Στοιχεία: Λογότυπο της εφαρμογής.
- Αλληλεπίδραση: Όταν ο χρήστης πατάει το λογότυπο, μεταφέρεται στην οθόνη καλωσορίσματος.
- Σχεδιασμός: Μεγάλο και κεντρικά τοποθετημένο λογότυπο για εύκολη πρόσβαση και αναγνώριση από τα παιδιά.

Οθόνη Καλωσορίσματος (Welcome Screen)

- Στοιχεία: Εικόνα, μήνυμα καλωσορίσματος, τρία κουμπιά
- Αλληλεπίδραση:
  Πατώντας "Ξεκινήστε", ο χρήστης πηγαίνει στην οθόνη παιχνιδιού.
  Πατώντας "Οδηγίες", ο χρήστης πηγαίνει στην οθόνη οδηγιών.
  Πατώντας "Έξοδος", ο χρήστης κλείνει την εφαρμογή.
- Σχεδιασμός: Φιλική και πολύχρωμη διεπαφή με μεγάλα κουμπιά και εικόνες για να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών.

Οθόνη Παιχνιδιού (Game Screen)

- Στοιχεία: Τυχαία εικόνα, δύο κουμπιά
- Αλληλεπίδραση:
  Πατώντας την εικόνα, ακούγεται το όνομα του αντικειμένου μέσω λειτουργίας κειμένου σε φωνή.
  Πατώντας "Επόμενη εικόνα", εμφανίζεται νέα τυχαία εικόνα.
  Πατώντας "Τέλος παιχνιδιού", ο χρήστης επιστρέφει στην οθόνη καλωσορίσματος.
- Σχεδιασμός: Μεγάλη, ευδιάκριτη εικόνα στο κέντρο και εύκολα προσβάσιμα κουμπιά.

Οθόνη Οδηγιών (Instructions Screen)

- Στοιχεία: Κείμενο οδηγιών, κουμπί "Επιστροφή".
- Αλληλεπίδραση: Πατώντας "Επιστροφή", ο χρήστης επιστρέφει στην οθόνη καλωσορίσματος.
- Σχεδιασμός: Απλό και καθαρό κείμενο για εύκολη ανάγνωση, μεγάλο κουμπί επιστροφής.

4.3. Γενικές Αρχές Σχεδιασμού

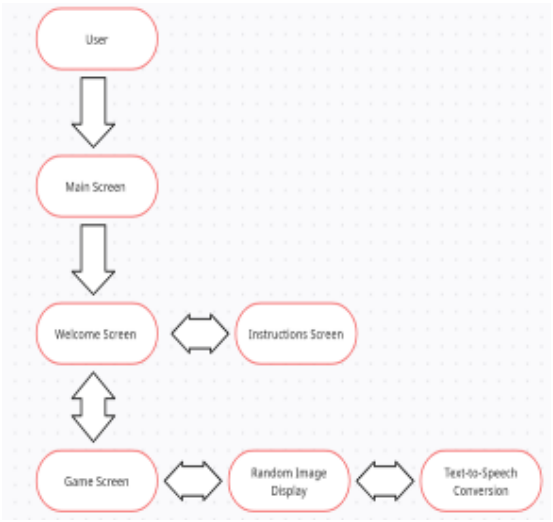
Ο σχεδιασμός του UI του EducationGame έχει στόχο να είναι όχι μόνο λειτουργικός, αλλά και διασκεδαστικός, διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά θα απολαύσουν τη διαδικασία μάθησης μέσω της εφαρμογής.

- **Ευχρηστία**: Οι διεπαφές είναι απλές και εύκολες στη χρήση, με μεγάλα και διακριτά κουμπιά.
- **Χρώματα και Γραφικά**: Χρησιμοποιούνται ζωηρά και ελκυστικά χρώματα, φιλικά προς τα παιδιά, με απλά και ευανάγνωστα γραφικά.
- **Αντιδραστικότητα**: Άμεση ανατροφοδότηση στις ενέργειες των χρηστών.
- **Προσβασιμότητα**: Τα στοιχεία της διεπαφής είναι σχεδιασμένα να είναι εύκολα προσβάσιμα για παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δεξιότητες τους.

Εικόνα 1: Σχεδιασμός του UI του EducationGame

4.4. Διάγραμμα Ροής Δεδομένων

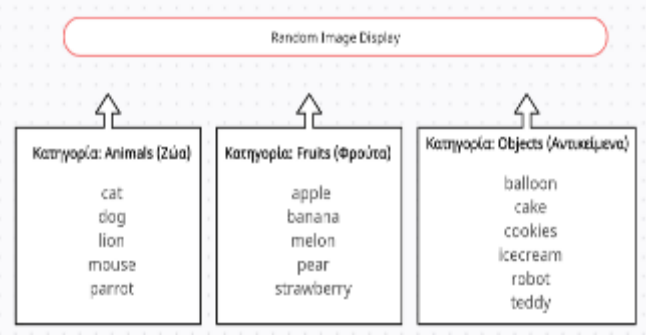
Το Διάγραμμα Ροής Δεδομένων του EducationGame απεικονίζει τη ροή των δεδομένων μεταξύ διαδικασιών, στοιχείων του συστήματος και αποθηκευτικών μονάδων. Βοηθά στην κατανόηση και ανάλυση της λειτουργίας της εφαρμογής, δείχνοντας πώς τα δεδομένα εισάγονται, επεξεργάζονται και μεταφέρονται.



Εικόνα 2: Διάγραμμα Ροής Δεδομένων

4.5. Διάγραμμα Κατηγοριών

Το διάγραμμα κατηγοριών περιλαμβάνει ομάδες εικόνων και λέξεων που εμφανίζονται τυχαία κάθε φορά που το παιδί πατά το κουμπί "Επόμενη Εικόνα".

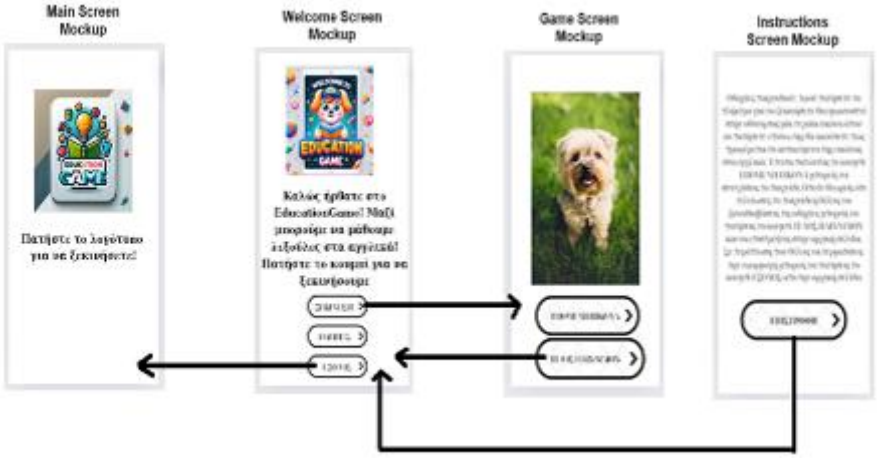


Εικόνα 3: Διάγραμμα Κατηγοριών Εικόνων

4.6. Περιγραφή των mockups

Τα mockups του EducationGame αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις της διεπαφής της εφαρμογής, δίνοντας μια ξεκάθαρη εικόνα για τη διάταξη και τη λειτουργικότητα κάθε οθόνης. Κάθε mockup σχεδιάστηκε με σκοπό να παρέχει μια φιλική προς τα παιδιά εμπειρία χρήσης, διατηρώντας την απλότητα και την ευχρηστία της εφαρμογής.

- **Main Screen:** Αρχική οθόνη της εφαρμογής με το λογότυπο (ImageView) και ένα απλό μήνυμα (TextView) που καλεί τον χρήστη να ξεκινήσει. Ο σχεδιασμός είναι καθαρός και κατανοητός, προτρέποντας τον χρήστη να πατήσει το λογότυπο για να προχωρήσει.
- **Welcome Screen:** Οθόνη με εικόνα και κείμενο καλωσορίσματος (ImageView & TextView) και κουμπιά (Buttons) έναρξης, οδηγίες και τερματισμού, δίνοντας στον χρήστη τη δυνατότητα να προχωρήσει στο παιχνίδι, να διαβάσει τις οδηγίες ή να τερματίσει την εφαρμογή.
- **Game Screen:** Οθόνη παιχνιδιού όπου εμφανίζεται τυχαία εικόνα (ImageView), που αποτελεί μέρος της διαδραστικής μάθησης. Ο χρήστης μπορεί να ακούσει την προφορά του αντικειμένου πατώντας πάνω στην εικόνα. Επίσης, υπάρχουν δύο κουμπιά (Buttons) Επόμενη Εικόνα και Τέλος Παιχνιδιού, επιτρέποντας στον χρήστη να συνεχίσει το παιχνίδι ή να επιστρέψει στην αρχική οθόνη.
- **Instructions Screen:** Η οθόνη αυτή παρέχει αναλυτικές πληροφορίες (TextView) για τον τρόπο λειτουργίας του παιχνιδιού ενώ στο κάτω μέρος της οθόνης υπάρχει κουμπί (Button) Επιστροφή, που επιτρέπει στον χρήστη να γυρίσει στην προηγούμενη οθόνη.



Εικόνα 4: Mockups EducationGame

5.1. Υλοποίηση της Εφαρμογής

Πριν ξεκινήσουμε την υλοποίηση της εφαρμογής, αναζητήσαμε στο Pixabay εικόνες με απλό φόντο και κατακόρυφο προσανατολισμό για το παιχνίδι, επιλέγοντας και αποθηκεύοντας υλικό από τρεις κατηγορίες: φρούτα, ζώα και αντικείμενα-παιχνίδια. Στη συνέχεια, μετονομάσαμε τις εικόνες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, ώστε να διασφαλίσουμε τη σωστή λειτουργία κειμένου σε φωνή.

Εικόνα 5: Εικόνες από Pixabay

5.2.1 Δημιουργία του παιχνιδιού με Android Studio

Για τη δημιουργία του παιχνιδιού, εγκαταστήσαμε το Android Studio. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε ένα νέο έργο επιλέγοντας **Empty Activity** μέσα από το μενού **File → New → New Project**. Ορίσαμε το όνομα του έργου ως **edugame1**, επιλέξαμε το πακέτο **com.example.edugame1**, καθορίσαμε γλώσσα προγραμματισμού τη Java και την έκδοση **SDK (API 24: Android 7.0).** Τέλος, πατήσαμε **Finish** για να ολοκληρώσουμε τη δημιουργία του Project. Για τη μετατροπή κειμένου σε ομιλία, προσθέσαμε τις κατάλληλες βιβλιοθήκες στα αρχεία build.gradle.kts, τόσο σε επίπεδο **Project-level** όσο και σε επίπεδο **App-level**, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία της εφαρμογής.

```
plugins {
    alias(libs.plugins.android.application)
}

android {
    namespace = "com.example.edugame1"
    compileSdk = 34

    defaultConfig {
        applicationId = "com.example.edugame1"
        minSdk = 24
        targetSdk = 34
        versionCode = 1
        versionName = "1.0"

        testInstrumentationRunner = "androidx.test.runner.AndroidJUnitRunner"
    }

    buildTypes {
        release {
            isMinifyEnabled = false
            proguardFiles(
                getDefaultProguardFile("proguard-android-optimize.txt"),
                "proguard-rules.pro"
            )
        }
    }
    compileOptions {
        sourceCompatibility = JavaVersion.VERSION_1_8
        targetCompatibility = JavaVersion.VERSION_1_8
    }
}

dependencies {

    implementation(libs.appcompat)
    implementation(libs.material)
    implementation(libs.activity)
    implementation(libs.constraintlayout)
    testImplementation(libs.junit)
    androidTestImplementation(libs.ext.junit)
    androidTestImplementation(libs.espresso.core)
}
```

Εικόνα 6: Build.gradle.kts σε επίπεδο App-level

```
plugins {
    alias(libs.plugins.android.application) apply false
}
```

Εικόνα 7: Build.gradle.kts σε επίπεδο Project-level

5.2.2 Ανάπτυξη του UI

5.2.2.1 Δημιουργία Κύριας Οθόνης του Παιχνιδιού

Για την κύρια οθόνη όπου το λογότυπο οδηγεί τον χρήστη στην οθόνη καλωσορίσματος δημιουργήσαμε ένα νέο **Layout Resource File** στον φάκελο **res→layout.** Ορίσαμε το όνομα **activity_main**, επιλέξαμε **RelativeLayout** ως **Root element** και πατήσαμε **OK**. Προσθέσαμε την εικόνα **edugationgame.jpg (logo)** στον φάκελο **res/drawable** για χρήση στην εφαρμογή. Έπειτα στο **activity_main.xml** προσθέσαμε ένα **ImageView** για το **logo** και ένα **TextView** με το μήνυμα "Πατήστε το λογότυπο για να ξεκινήσετε!" ώστε να παροτρύνουμε τον χρήστη να αλληλεπιδράσει.

```
<?xml version="1.0" encoding="utf-8"?>
<RelativeLayout xmlns:android="http://schemas.android.com/apk/res/android"
    xmlns:tools="http://schemas.android.com/tools"
    android:layout_width="match_parent"
    android:layout_height="match_parent"
    android:background="#D3D3D3"
    tools:context=".MainActivity">

    <ImageView
        android:id="@+id/logoImageView"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginTop="100dp"
        android:src="@drawable/educationgame"
        android:adjustViewBounds="true"
        android:maxHeight="300dp"
        android:contentDescription="Logo Image" />

    <TextView
        android:id="@+id/promptTextView"
        android:layout_width="match_parent"
    android:layout_height="wrap_content"
    android:text="Πατήστε το λογότυπο για να ξεκινήσετε!"
    android:textSize="20sp"
    android:gravity="center"
    android:layout_below="@id/logoImageView"
    android:layout_centerHorizontal="true"
    android:layout_marginTop="20dp" />
</RelativeLayout>
```

Εικόνα 8: Activity_main.xml

5.2.2.2 Υλοποίηση της Λειτουργικότητας Main Activity

Ακολούθως για την μετάβαση στην οθόνη καλωσορίσματος όταν πατηθεί το λογότυπο από τον χρήστη, δημιουργήσαμε μια νέα java class στον φάκελο **com.example.edugame1** ονομάζοντας την **MainActivity.java.** Έπειτα προσθέσαμε έναν **onClickListener** στο **MainActivity.java** ώστε να μεταβαίνει στην οθόνη **activity_welcome.xml.** η οποία περιλαμβάνει μία εικόνα, κείμενο και τρία κουμπιά. Ένα για έναρξη παιχνιδιού, ένα για οδηγίες και ένα για επιστροφή στην κύρια οθόνη.

```
package com.example.edugame1;

import android.content.Intent;
import android.os.Bundle;
import android.view.View;
import android.widget.ImageView;
import androidx.appcompat.app.AppCompatActivity;

public class MainActivity extends AppCompatActivity {

    @Override
    protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {
        super.onCreate(savedInstanceState);
        setContentView(R.layout.activity_main);

        ImageView logoImageView = findViewById(R.id.logoImageView);
        logoImageView.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent intent = new Intent(MainActivity.this, WelcomeActivity.class);
                startActivity(intent);
            }
        });
    }
}
```

Εικόνα 9: MainActivity.java

5.2.2.3 Δημιουργία Οθόνης Καλωσορίσματος του Παιχνιδιού

Για την δημιουργία της οθόνης καλωσορίσματος προσθέσαμε νέα **Empty Views Activity** στον φάκελο **res→layout activity_welcome** ονομάζοντάς την **activity_welcome**. Στην **activity_welcome.xml** τοποθετήσαμε τα απαραίτητα **UI στοιχεία**. Προσθέσαμε **ImageView** με την εικόνα **welcome.jpg** και **TextView** με μήνυμα καλωσορίσματος και τρία **Button** ΞΕΚΙΝΗΣΤΕ, ΟΔΗΓΙΕΣ και ΕΞΟΔΟΣ.

```
<?xml version="1.0" encoding="utf-8"?>
<RelativeLayout xmlns:android="http://schemas.android.com/apk/res/android"
    xmlns:tools="http://schemas.android.com/tools"
    android:layout_width="match_parent"
    android:layout_height="match_parent"
    android:background="#D3D3D3"
    tools:context=".WelcomeActivity">

    <ImageView
        android:id="@+id/welcomeImageView"
        android:layout_width="300dp"
        android:layout_height="200dp"
        android:src="@drawable/welcome"
        android:layout_above="@id/instructionsTextView"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginBottom="50dp"
        android:layout_marginTop="100dp"
        android:scaleType="centerInside"
        android:contentDescription="Welcome Image" />

    <TextView
        android:id="@+id/instructionsTextView"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Καλώς ήρθατε στο EducationGame! Μαζί μπορούμε να μάθουμε λεξούλες
στα αγγλικά! Πατήστε το κουμπί για να ξεκινήσουμε."
        android:textSize="20sp"
        android:layout_centerInParent="true" />
    <Button
        android:id="@+id/startButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Ξεκινήστε"
        android:layout_below="@id/instructionsTextView"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginTop="20dp"/>

    <Button
        android:id="@+id/instructionsButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Οδηγίες"
        android:layout_below="@id/startButton"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginTop="20dp"/>

    <Button
        android:id="@+id/exitButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Εξοδος"
        android:layout_below="@id/instructionsButton"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginTop="20dp"/>
</RelativeLayout>
```

Εικόνα 10: Activity_ welcome.xml

5.2.2.4 Υλοποίηση της Λειτουργικότητας WelcomeActivity

Για τη μετάβαση στις επόμενες οθόνες προσθέσαμε τρείς **onClickListener** στο αρχείο **WelcomeActivity.java**. Στον φάκελο **app→java→com.example.edugame1** επιλέξαμε το **WelcomeActivity.java** και προσθέσαμε τον κατάλληλο κώδικα, ώστε τα κουμπιά να οδηγούν στις οθόνες **activity_game.xml**, **activity_instructions.xml** καθώς και στην κύρια οθόνη **activity_main.xml**.

```
package com.example.edugame1;

import android.content.Intent;
import android.os.Bundle;
import android.view.View;
import android.widget.Button;
import androidx.appcompat.app.AppCompatActivity;

public class WelcomeActivity extends AppCompatActivity {

    @Override
    protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {
        super.onCreate(savedInstanceState);
        setContentView(R.layout.activity_welcome);

        Button startButton = findViewById(R.id.startButton);
        Button instructionsButton = findViewById(R.id.instructionsButton);
        Button exitButton = findViewById(R.id.exitButton);

        startButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent = new Intent(WelcomeActivity.this, GameActivity.class);
                startActivity(intent);
            }
        });

        instructionsButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent intent = new Intent(WelcomeActivity.this, InstructionsActivity.class);
                startActivity(intent);
            }
        });

        exitButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                finishAffinity(); // Κλείνει την εφαρμογή
            }
        });
```

Εικόνα 11: WelcomeActivity.java

5.2.2.5 Δημιουργία Οθόνης Παιχνιδιού

Πριν δημιουργήσουμε το activity_game.xml μεταφέραμε τις αποθηκευμένες εικόνες παιχνιδιού στο **project**, μέσα στον φάκελο **res/drawable** , ώστε να είναι άμεσα διαθέσιμες κατά την ανάπτυξη της οθόνης του παιχνιδιού. Στη συνέχεια για την δημιουργία της τρίτης οθόνης προσθέσαμε νέα **Empty Views Activity** στον φάκελο **res→layout** ονομάζοντας την **activity_ game**. Στην **activity_ game.xml** προσθέσαμε **GridLayout** για την εμφάνιση εικόνων και δύο κουμπιά ένα για την εμφάνιση επόμενης τυχαίας εικόνας και ένα για τερματισμό παιχνιδιού.

```
<?xml version="1.0" encoding="utf-8"?>
<LinearLayout
xmlns:android="http://schemas.android.com/apk/res/android"
    xmlns:tools="http://schemas.android.com/tools"
    android:layout_width="match_parent"
    android:layout_height="match_parent"
    android:orientation="vertical"
    android:padding="16dp"
    tools:context=".GameActivity">

    <GridLayout
        android:id="@+id/gridLayout"
        android:layout_width="match_parent"
        android:layout_height="0dp"
        android:layout_weight="1"
        android:columnCount="1"
        android:padding="16dp"
        android:layout_gravity="center">
    </GridLayout>

    <Button
        android:id="@+id/nextButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Επόμενη εικόνα"
        android:layout_gravity="center"
        android:layout_marginTop="20dp"/>

    <Button
        android:id="@+id/exitButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Τέλος παιχνιδιού"
        android:layout_gravity="center"
        android:layout_marginTop="20dp"/>
</LinearLayout>
```

Εικόνα 12: Activity_ game.xml

5.2.2.6 Υλοποίηση της Λειτουργικότητας GameActivity

Στο επόμενο βήμα, στον φάκελο java δημιουργήσαμε τη **Java Class GameActivity** και διαμορφώσαμε το **GameActivity.java** ώστε να εμφανίζει τυχαία εικόνες και να ακούγεται ο κατάλληλος ήχος όταν πατηθεί η εικόνα.

```
package com.example.edugame1;

import android.os.Bundle;
import android.speech.tts.TextToSpeech;
import android.view.View;
import android.widget.Button;
import android.widget.GridLayout;
import android.widget.ImageView;
import androidx.appcompat.app.AppCompatActivity;
import java.util.Locale;
import java.util.Random;

public class GameActivity extends AppCompatActivity {

    private TextToSpeech;
    private int[] images = {R.drawable.apple, R.drawable.balloon,
R.drawable.banana, R.drawable.cat, R.drawable.dog, R.drawable.lion,
R.drawable.melon, R.drawable.mouse, R.drawable.parrot,
R.drawable.pear, R.drawable.robot, R.drawable.strawberry,
R.drawable.teddy};
    private String[] labels = {"apple", "balloon", "banana", "cat",
"dog", "lion", "melon", "mouse", "parrot", "pear", "robot",
"strawberry", "teddy"};
    private GridLayout;
    private Random;

    @Override
    protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {
        super.onCreate(savedInstanceState);
        setContentView(R.layout.activity_game);

        gridLayout = findViewById(R.id.gridLayout);
        Button nextButton = findViewById(R.id.nextButton);
        Button exitButton = findViewById(R.id.exitButton);

        textToSpeech = new TextToSpeech(this, new
TextToSpeech.OnInitListener() {
            @Override
            public void onInit(int status) {
                if (status != TextToSpeech.ERROR) {
                    textToSpeech.setLanguage(Locale.ENGLISH);
                }
            }
        });

        random = new Random();
        showRandomImage();

        nextButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                showRandomImage();
            }
        });

        exitButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                finish();
            }
        });
    }

    private void showRandomImage() {
        gridLayout.removeAllViews();
        int index = random.nextInt(images.length);
        ImageView = new ImageView(this);
        imageView.setImageResource(images[index]);
        imageView.setPadding(16, 16, 16, 16);
        gridLayout.addView(imageView);

        final String label = labels[index];
        imageView.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                textToSpeech.speak(label, TextToSpeech.QUEUE_FLUSH,
null, null);
            }
        });
    }

    @Override
    protected void onDestroy() {
        if (textToSpeech != null) {
            textToSpeech.stop();
            textToSpeech.shutdown();
        }
        super.onDestroy();
    }
}
```

Εικόνα 13: GameActivity.java

5.2.2.7 Δημιουργία Οθόνης Οδηγιών του Παιχνιδιού

Συνεχίζοντας την υλοποίηση, δημιουργήσαμε την οθόνη οδηγιών, προσθέτοντας νέα **Empty Views Activity** στον φάκελο **res→layout** με όνομα **activity_instructions**. Στη **activity_instructions.xml**, προσθέσαμε **TextView** με τις οδηγίες και ένα κουμπί "ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ" για επιστροφή στην οθόνη καλωσορίσματος.

```
<?xml version="1.0" encoding="utf-8"?>
<RelativeLayout
xmlns:android="http://schemas.android.com/apk/res/android"
    xmlns:tools="http://schemas.android.com/tools"
    android:layout_width="match_parent"
    android:layout_height="match_parent"
    android:background="#D3D3D3"
    tools:context=".InstructionsActivity">

    <TextView
        android:id="@+id/instructionsTextView"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Οδηγίες παιχνιδιού: Αφού πατήσετε το πλήκτρο
για να ξεκινήσετε θα εμφανιστεί στην οθόνη σας μία τυχαία εικόνα όπου
αν πατήσετε επάνω της θα ακούσετε πώς προφέρεται το αντικείμενο της
εικόνας στα αγγλικά. 'Επειτα πατώντας το κουμπί ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ
μπορείς να συνεχίσεις το παιχνίδι. Όποτε θεωρείς ότι τελείωσες το
παιχνίδι ή θέλεις να ξαναδιαβάσεις τις οδηγίες μπορείς να πατήσεις το
κουμπί ΤΕΛΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ και να επιστρέψεις στην αρχική σελίδα. Σε
περίπτωση που θέλεις να τερματίσεις την εφαρμογή μπορείς να πατήσεις
το κουμπί ΕΞΟΔΟΣ από την αρχική σελίδα."
        android:textSize="20sp"
        android:layout_centerInParent="true" />

    <Button
        android:id="@+id/backButton"
        android:layout_width="wrap_content"
        android:layout_height="wrap_content"
        android:text="Επιστροφή"
        android:layout_below="@id/instructionsTextView"
        android:layout_centerHorizontal="true"
        android:layout_marginTop="20dp"/>
</RelativeLayout>
```

Εικόνα 14: Activity_instructions.xml

5.2.2.8 Υλοποίηση της Λειτουργικότητας InstructionsActivity

Στον φάκελο **java**, δημιουργήσαμε τη **Java Class InstructionsActivity** και διαμορφώσαμε το **InstructionsActivity.java** ώστε να εμφανίζει το layout με τις οδηγίες και το κουμπί "Επιστροφή".

```
package com.example.edugame1;

import android.content.Intent;
import android.os.Bundle;
import android.view.View;
import android.widget.Button;
import androidx.appcompat.app.AppCompatActivity;

public class InstructionsActivity extends AppCompatActivity {

    @Override
    protected void onCreate(Bundle savedInstanceState) {
        super.onCreate(savedInstanceState);
        setContentView(R.layout.activity_instructions);

        Button backButton = findViewById(R.id.backButton);

        backButton.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
            @Override
            public void onClick(View v) {
                Intent intent = new Intent(InstructionsActivity.this,
WelcomeActivity.class);
                startActivity(intent);
                finish();
            }
        });
    }
}
```

Εικόνα 15: InstructionsActivity.java

Τέλος η εφαρμογή περιέχει το αρχείο **AndroidManifest.xml**, το οποίο περιλαμβάνει τις απαιτήσεις της εφαρμογής, τα βασικά της τμήματα και τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το λειτουργικό σύστημα.

6. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Εφαρμογής EducationGame

Πέρα από την τεχνική της υλοποίηση, εξίσου σημαντική είναι και η εκπαιδευτική διάσταση της εφαρμογής, καθώς η τεχνολογία δεν αποτελεί απλώς ένα εργαλείο προγραμματισμού, αλλά έναν ισχυρό σύμμαχο στη μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που τονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού ως μέσο μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της εποικοδομητικής μάθησης (Piaget, 1952 & Vygotsky, 1978), τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την ενεργή εξερεύνηση.

6.1 Σχέδιο Μαθήματος

Ως πρακτικό παράδειγμα αξιοποίησης της εφαρμογής, παρατίθεται το Σχέδιο Μαθήματος (Πίνακας 1), το οποίο περιγράφει πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το EducationGame σε μια μαθησιακή δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1: Σχέδιο Μαθήματος

Τίτλος Μαθήματος: Διαδραστική Εκμάθηση Αγγλικού Λεξιλογίου μέσω του "EducationGame"
Μάθημα στο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών: Παιδαγωγική Χρήση Τεχνολογίας στην Προσχολική Εκπαίδευση
Εκπαιδευτικό επίπεδο: Προσχολική εκπαίδευση (3-6 ετών) **Διάρκεια μαθήματος:** 50 λεπτά **Εκπαιδευτικό περιβάλλον:** Τάξη με πρόσβαση σε tablets ή κινητές συσκευές με εγκατεστημένη την εφαρμογή
Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, οι μαθητές θα είναι σε θέση να: **Γνωστικοί Στόχοι** • Αναγνωρίζουν τουλάχιστον 10 νέες αγγλικές λέξεις μέσω της εφαρμογής. • Ανακαλούν και προφέρουν απλές αγγλικές λέξεις που έχουν διδαχθεί μέσω της εφαρμογής. **Συναισθηματικοί Στόχοι** • Αναπτύξουν αυτοπεποίθηση στην προφορά των αγγλικών λέξεων μέσω του παιχνιδιού. • Καλλιεργήσουν πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. **Ψυχοκινητικοί Στόχοι** • Συντονίζουν την κίνηση του δακτύλου με την οπτική αναγνώριση των εικόνων. • Αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον της εφαρμογής
Προαπαιτούμενες Γνώσεις Αναγνώριση βασικών αντικειμένων, ζώων και φρούτων στην ελληνική γλώσσα
Διδακτικά Υλικά και Μέσα • Tablets ή κινητά τηλέφωνα με εγκατεστημένη την εφαρμογή "EducationGame" • Προβολέας ή διαδραστικός πίνακας • Εκτυπωμένες εικόνες σχετικές με τις λέξεις της εφαρμογής
Δομή του Μαθήματος
Α. Προκαταρκτική Δραστηριότητα (10 λεπτά) Συζήτηση με τα παιδιά • Ποιες ξένες λέξεις γνωρίζετε; • Πως πιστεύετε ότι μαθαίνουμε μία νέα γλώσσα; Παρουσίαση της εφαρμογής μέσω προβολέα ή διαδραστικού πίνακα.

• Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες αντικειμένων, ζώων και φρούτων και τα ρωτάμε αν γνωρίζουν την αγγλική τους ονομασία.
Β. Κύρια Δραστηριότητα (30 λεπτά) 1η Φάση: Εισαγωγή στην Εφαρμογή (10 λεπτά) • Κάθε ομάδα παίρνει ένα tablet/κινητό. • Οι μαθητές πλοηγούνται στην εφαρμογή, πατούν τις εικόνες και ακούν την προφορά τους. 2η Φάση: Παιχνίδι με την Εφαρμογή (15 λεπτά) • Οι μαθητές καλούνται να παίξουν το παιχνίδι αναγνώρισης λέξεων μέσα από την εφαρμογή. • Σε κάθε γύρο, ένας μαθητής δείχνει την εικόνα και οι υπόλοιποι προσπαθούν να πουν τη λέξη στα αγγλικά πριν ακούσουν την ηχογράφηση. • Κάθε ομάδα κρατάει σκορ για τις σωστές απαντήσεις. 3η Φάση: Δραστηριότητες (5 λεπτά) • Χρησιμοποιούμε εκτυπωμένες εικόνες για να επαναλάβουμε το λεξιλόγιο.
Γ. Αξιολόγηση (10 λεπτά) • Ανατροφοδότηση μέσω δραστηριοτήτων: Ομαδικό παιχνίδι κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός λέει μια αγγλική λέξη και τα παιδιά πρέπει να βρουν την αντίστοιχη εικόνα στην εφαρμογή. • Αναστοχασμός: Συζήτηση με τα παιδιά όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα ρωτήσει τι τους άρεσε περισσότερο στο παιχνίδι, ποιες αγγλικές λέξεις θυμούνται και με ποιον τρόπο πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν ακόμη περισσότερες λέξεις.

6.2. Πιλοτική Εφαρμογή στη Διδακτική Πράξη

Η εφαρμογή EducationGame εφαρμόστηκε πιλοτικά σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), με στόχο την ενίσχυση της εκμάθησης αγγλικού λεξιλογίου από παιδιά 6 εώς 8 ετών. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό, αλληλεπίδρασαν με την εφαρμογή μέσω tablets και ανέπτυξαν βασικές γλωσσικές δεξιότητες μέσα από παιχνίδι και ομαδική συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αυξημένο ενδιαφέρον, υψηλό επίπεδο εμπλοκής και ευχρηστία της εφαρμογής.

7. Συμπεράσματα και Μελλοντικές Επεκτάσεις

Η εφαρμογή EducationGame προσφέρει ένα δυναμικό, διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο αξιοποιεί τεχνολογίες αναγνώρισης εικόνων και ακουστικής ανατροφοδότησης για την ενίσχυση του αγγλικού λεξιλογίου των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, ενισχύοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες με έναν ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο. Τα κύρια πλεονεκτήματα της εφαρμογής περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η παιχνιδοποίηση της μάθησης ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή. Επιπλέον, προωθείται η πολυαισθητηριακή μάθηση, καθώς η εφαρμογή συνδυάζει οπτικά, ακουστικά και κινητικά ερεθίσματα, διευκολύνοντας την απομνημόνευση και την κατανόηση των νέων λέξεων. Τέλος, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα της εφαρμογής επιτρέπουν τη χρήση της τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης που θα μπορούσαν να αυξήσουν περισσότερο την παιδαγωγική αξία της εφαρμογής. Μελλοντικές επεκτάσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση του λεξιλογίου με περισσότερες λέξεις και θεματικές κατηγορίες, καθώς και την υποστήριξη επιπλέον

γλωσσών, για πολυγλωσσική μάθηση. Επιπλέον, η δημιουργία επιπέδων δυσκολίας θα επιτρέψει την προσαρμογή του περιεχομένου στις δεξιότητες των παιδιών, κάνοντας την εφαρμογή πιο εξατομικευμένη και προσαρμοστική στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Άλλες προτεινόμενες βελτιώσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση της τεχνολογίας text-to-speech, την ενσωμάτωση διαδραστικών ασκήσεων, καθώς και τη δημιουργία συστήματος αξιολόγησης με σκορ και ανατροφοδότηση, χρήσιμη για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μέσω αυτής της λειτουργίας, θα μπορεί να προσφέρεται ένα σκορ επιτυχίας που θα αντανακλά την πρόοδο των παιδιών, καθώς και αναφορές προόδου που θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων.

Η πιλοτική εφαρμογή του EducationGame στο ΚΔΑΠ έδειξε θετικά αποτελέσματα όπως ενθουσιασμό, ενεργό εμπλοκή και γλωσσική πρόοδο. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν πως η εφαρμογή δεν είναι απλώς ένα τεχνικό εργαλείο, αλλά εντάσσεται αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη της προσχολικής εκπαίδευσης.

Με συνεχείς αναβαθμίσεις, η εφαρμογή έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, προωθώντας σύγχρονες μορφές μάθησης μέσω τεχνολογίας και ενισχύοντας τον ρόλο των διαδραστικών εφαρμογών στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Ο. (2018). *Ανάπτυξη διαδραστικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού γρίφων σε περιβάλλον Android* (Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε., Τ.Ε.Ι. Πελοποννήσου). Καλαμάτα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/3SGL1fa

Κομής, Χ. (2018). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικής εφαρμογής σε Android Studio* (Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου). Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/4jHXvyf

Κωνσταντούλα, Π., & Στέκα, Μ. (2015). *Ανάπτυξη εφαρμογής για παιδιά με αυτισμό μέσω κινητών συσκευών* (Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Αθήνας). Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/3SKjDwV

Στάμος, Γ. (2018). *Δημιουργία εκπαιδευτικής εφαρμογής Android* (Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου). Άρτα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/3SKkqhn

Τσαμπακιούρης, Π. (2019). *Ανάπτυξη εφαρμογής σε Android: Το ειδικό λεξικό εκμάθησης αγγλικών Quick Speak* (Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης). Καβάλα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/ytpx2wnp

Τσερπισνού, Α. (2017). *Σχεδίαση και ανάπτυξη μιας κινητής εφαρμογής για την υποστήριξη διδασκαλίας ενός σχολικού μαθήματος* (Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης). Καβάλα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://tinyurl.com/yc4a2wmc

Ξενόγλωσση

Early Start Co. Ltd. (2024). *Monkey Junior: Learn to Read English* [Mobile app]. https://tinyurl.com/4m9d6wh5

Galaxy Kids. (2024). *English Learning For Kids* [Mobile app]. https://tinyurl.com/msvd5jyt

Homer. (2024). *Homer Reading: Learn to Read* [Mobile app]. https://tinyurl.com/37b8ynhz

Khan, S. (2024). *Khan Academy Kids* [Mobile app]. Khan Academy. https://www.khanacademy.org

Lazarinis, F., & Kanellopoulos, D. (2021). *Fostering student engagement in a mobile formative assessment system for high-school economics*. arXiv. https://bit.ly/3HxWco6

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* W. W. Norton. https://doi.org/10.1037/11494-000

RV AppStudios. (2024). *Spelling & Phonics: Kids Games* [Mobile app]. https://tinyurl.com/26pbc3vr

Safatian, F. (2023). *Exploring the effectiveness of gamification in mobile language learning applications: A mixed-methods study of "LanguageQuest"*. Education and Linguistics Research, 9(1), 29–52. https://doi.org/10.5296/elr.v9i2.21425

Santosa, M. H., Pratama, I. P. S., & Putra, I. N. A. I. (2020). *Developing Android-based English vocabulary learning materials for primary school students.* Journal of English Education and Linguistics Studies, 7(1). https://doi.org/10.30762/jeels.v7i1.210

Soomro, N., & Soomro, S. (2018). *Autism children's app using PECS*. arXiv. https://tinyurl.com/3wwdyzmu

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

von Ahn, L., & Hacker, S. (2024). *Duolingo: Learn Languages Free* [Mobile app]. https://tinyurl.com/mv6jvype

ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΩΣ ΠΥΛΩΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΜΗ ΒΙΑΙΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥ M. ROSENBERG ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ντάκουλα Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Βασικοί πυλώνες στην επίλυση διαφορών αποτελούν η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση. Οι φιλόσοφοι στην προσπάθεια τους να διατυπώσουν θεωρίες που συμβάλουν στην άμβλυνση των συγκρούσεων κάνουν αναφορές στις έννοιες της δικαιοσύνης και της ισότητας, δύο έννοιες που προέρχονται από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Η ενσυναίσθηση προστέθηκε μεταγενέστερα. Αρχικά θα επιχειρηθεί η ανάλυση της έννοιας της δικαιοσύνης και στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου της Μη βίαιης επικοινωνίας κατά Rosenberg. Ο κυρίαρχος στόχος της Μη Βίαιης Επικοινωνίας είναι η εγκατάσταση της ενσυναίσθησης που θα διευκολύνει τη μελλοντική συνεργασία. Το μοντέλο του Rosenberg αξιοποιείται σήμερα από εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλον τον κόσμο, διευκολύνοντας τους μαθητές να επικοινωνήσουν με εποικοδομητικούς τρόπους και βασίζεται σε τέσσερα στοιχεία: η παρατήρηση, το συναίσθημα, η εσωτερική ανάγκη και το αίτημα. Καταληκτικά, θα παρουσιαστεί ένα διδακτικό σενάριο διδασκαλίας του μοντέλου στο χώρο της εκπαίδευσης ως μια εναλλακτική μέθοδο επίλυσης των διαφορών.

Λέξεις κλειδιά: δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, επίλυση διαφορών, επικοινωνία

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για τη διαμόρφωση ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος και μιας κοινωνίας βασισμένης στον αμοιβαίο σεβασμό. Στο πλαίσιο αυτό, η Μη Βίαιη Επικοινωνία (ΜΒΕ), όπως διαμορφώθηκε από τον Marshall Rosenberg (2003), προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας που βασίζεται στη δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία. Η συγκεκριμένη εισήγηση αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο της ΜΒΕ και τη σύνδεσή της με τη δικαιοσύνη και την ενσυναίσθηση, παρουσιάζει τα οφέλη της ΜΒΕ σε ατομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και προτείνει ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ΜΒΕ στο Λύκειο, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο για τη δικαιοσύνη και την ενσυναίσθηση

Η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση είναι θεμελιώδη στοιχεία για την ανάπτυξη μιας επικοινωνίας που προάγει την κατανόηση, την αποδοχή και την ειρηνική συνύπαρξη, στοιχεία που είναι κρίσιμα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Η έννοια δικαιοσύνης είναι έννοια που προέρχεται από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, και έχει μελετηθεί τόσο από τον Πλάτωνα όσο και από τον Αριστοτέλη. Είναι άλλωστε γνωστές οι αναφορές που γίνονται στον Πλατωνικό διάλογο, Πρωταγόρας, όπου «η δίκη», δηλαδή η δικαιοσύνη δίνεται ως δώρο από τον Δία, προκειμένου να αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνιών και της πολιτικής οργάνωσης: «Ζεὺς οὖν δείσας περὶ τῷ γένει ἡμῶν μὴ ἀπόλοιτο πᾶν, Ἑρμῆν πέμπει ἄγοντα εἰς ἀνθρώπους αἰδῶ τε καὶ δίκην, ἵν’ εἶεν πόλεων κόσμοι τε καὶ δεσμοὶ φιλίας συναγωγοί» (Πλάτων, Πρωταγόρας, 324b), αλλά και η πλατωνική Πολιτεία εξετάζει το ζήτημα της δικαιοσύνης αφού στόχος της είναι η θεμελίωση μιας κοινωνίας

που θα βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης. «Ἡμέτερον δὴ ἔργον, ἦν δ' ἐγώ, τῶν οἰκιστῶν τάς τε βελτίστας φύσεις ἀναγκάσαι ἀφικέσθαι πρὸς τὸ μάθημα ὃ ἐν τῷ πρόσθενἔφαμεν εἶναι μέγιστον, ἰδεῖν τε τὸ ἀγαθὸν καὶ ἀναβῆναι ἐκείνην τὴν ἀνάβασιν, καὶ ἐπειδὰν ἀναβάντες ἱκανῶς ἴδωσι, μὴ ἐπιτρέπειν αὐτοῖς ὃ νῦν ἐπιτρέπεται» (Πλάτων, Πολιτεία, Ζ΄ Βιβλίο, 514a-519d).

Ωστόσο, συστηματική ανάλυση των όρων δικαιοσύνη και ισότητα, παρατηρείται και στον Αριστοτέλη και πιο ειδικά στο IV βιβλίο των Ηθικών Νικομαχείων . Ο Αριστοτέλης υπήρξε ένας πολυγραφότατος επιστήμων της εποχής του, που το έργο του και η θεωρία του επηρεάζει ακόμη και σήμερα, τους διάφορους τομείς της γνώσης. Δύο σημαντικές έννοιες τις οποίες προσπάθησε να προσεγγίσει και να αναλύσει ο φιλόσοφος ήταν οι έννοιες της «δικαιοσύνης» και της «ισότητας», κυρίως όμως της «δικαιοσύνης» εντός της οποίας εμπεριέχεται και η έννοια της «ισότητας». Αξίζει να σημειώσουμε ότι με τη «δικαιοσύνη» ασχολήθηκαν και προγενέστεροι του Αριστοτέλη. Αναφορές της έννοιας αυτής έχουμε στους Πυθαγόρειους αλλά και στους Σοφιστές, καθώς και στον Πλάτωνα. Είναι άλλωστε γνωστό ότι στον Πλατωνικό διάλογο, Πρωταγόρας, η «δίκη» και η «αιδώς» αποτελούν θεία δώρα, που εξασφαλίζουν την ύπαρξη της πολιτικής οργάνωσης. Βέβαια ο Αριστοτέλης, προσεγγίζει τη δικαιοσύνη με τη δική του οπτική γωνία στο πλαίσιο της ευρύτερης θεωρίας του για τη μεσότητα (ΗΝ, ΙΙ 1130 a1131). Ο Αριστοτέλης αφιερώνει ολόκληρο το V βιβλίο των Ηθικών Νικομαχείων στην εξέταση της έννοιας «δικαιοσύνη» αλλά και στα Πολιτικά του συγγράμματα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της «δικαιοσύνης». Σύμφωνα με την προσέγγιση του Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια, το δίκαιο έχει διπλή υπόσταση, ως δίκαιο μπορεί να ονομαστεί, τόσο το νόμιμο όσο και το σωστό, το ίσο. Μέσα στη δεύτερη αυτή έννοια του δικαίου θα εντάξουμε και την ισότητα. Με τις δύο αυτές σημασίες του δικαίου, ο Αριστοτέλης προσεγγίζει αντίστοιχα και τις δύο μορφές δικαιοσύνης, την «καθολική», δηλαδή τη δικαιοσύνη που αναφέρεται και εστιάζει στο νόμιμο, και τη «μερική» δικαιοσύνη, δηλαδή τη δικαιοσύνη που αναφέρεται στο σωστό και το ίσο. Θεωρεί πως η δικαιοσύνη αποτελεί «ἕξις», γνωρίζουμε τη σημασία που έχουν οι έξεις, στην αριστοτελική ηθική θεωρία. Έξη είναι τα μόνιμα στοιχεία του χαρακτήρα, που αποκτά κάποιος από την επανάληψη όμοιων ενεργειών. Έτσι ο άνθρωπος ενεργώντας με δίκαιο τρόπο, γίνεται δίκαιος και αποκτά την αρετή της δικαιοσύνης. Η δικαιοσύνη ως έξη είναι εσωτερική διάθεση της ψυχής που επιθυμεί να πράττει το δίκαιο. Ως εκ τούτου, η δικαιοσύνη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί αυτός που ενεργεί με δίκαιο τρόπο δεν ενεργεί μόνο για τον εαυτό του αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία (Πολ,Ι 1287 α27-28), συνεπώς η δικαιοσύνη κρίνεται και από τον ίδιο τον φιλόσοφο ως συλλογική αρετή. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που η δικαιοσύνη είναι η πρώτη αρετή στα φιλοσοφικά συγγράμματα του Αριστοτέλη, και ακολουθούν οι υπόλοιπες αρετές, όπως είναι η ευσέβεια, η αλήθεια και η εμπιστοσύνη, αφού έχει πρακτικό χαρακτήρα και ρυθμίζει την πολιτική οργάνωση. Επιπλέον η έννοια της δικαιοσύνης, κατά τον Αριστοτέλη, αποκτά ηθική διάσταση. Η ηθική διάσταση της δικαιοσύνης προκύπτει από το γεγονός ότι η δικαιοσύνη δεν ενδιαφέρεται μόνο για το αποτέλεσμα αλλά και για την πρόθεση του προσώπου που ενεργεί(Γεωργούλης, 2000).

Αξίζει όμως να κάνουμε αναφορά και στην έννοια της δικαιοσύνης έτσι όπως την παραθέτει ο Αριστοτέλης και στα Πολιτικά του συγγράμματα. Εκεί ο φιλόσοφος δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτική δικαιοσύνη, ως συστατικό στοιχείο της πόλεως, επισημαίνει πως αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης. Ωστόσο, πέρα από τις όποιες διαφορές υπάρχουν, η αριστοτελική ανάλυση των εννοιών της δικαιοσύνης και της ισότητας αποτελούν τα θεμέλια για τις σύγχρονες εξισωτικές πολιτικές θεωρίες (Λεοντσίνη, 2015).

2.2. Δικαιοσύνη και Ενσυναίσθηση στο Σχολείο

Δικαιοσύνη και Εκπαίδευση

Η δικαιοσύνη είναι μια έννοια που σχετίζεται με την ίση μεταχείριση όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής θέσης, εθνικότητας ή άλλων διαφορών. Στο σχολικό πλαίσιο, η έννοια της δικαιοσύνης εκδηλώνεται μέσω της προσπάθειας για την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, της δίκαιης εκτίμησης των μαθητών και της προσπάθειας για την εξάλειψη των διακρίσεων. Ο John Rawls (1971) στο έργο του «A Theory of Justice» προτείνει μια θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης που αναγνωρίζει τη σημασία της ισότητας των ευκαιριών και της δίκαιης κατανομής των πόρων και των

αγαθών. Για τον Rawls, η δικαιοσύνη σημαίνει τη διασφάλιση ότι όλοι οι πολίτες (και ειδικότερα οι μαθητές στο σχολείο) απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν και να εξελιχθούν, ανεξαρτήτως των κοινωνικών ή οικονομικών τους συνθηκών. Στο σχολείο, η δικαιοσύνη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής, και ότι οι συγκρούσεις ή οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν πρέπει να επιλύονται με αμερόληπτο και δίκαιο τρόπο, έτσι ώστε κανείς να μην καταπιέζεται ή περιθωριοποιείται.

Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, και είναι θεμελιώδης για την υγιή ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων. Στο σχολείο, η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και αλληλέγγυου περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των συμμαθητών τους και να ανταποκρίνονται με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο. Ο Daniel Goleman (2006) στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, υπογραμμίζει την ενσυναίσθηση ως μία από τις βασικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Goleman, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων, να ανταποκριθούμε σε αυτά με τρόπο που να δείχνει κατανόηση και φροντίδα, και να δημιουργούμε υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Στο σχολικό περιβάλλον, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν καλύτερα τις διαφορές τους, να αποδέχονται την πολυμορφία και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες που προάγουν την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Επίσης, η ενσυναίσθηση είναι συνδεδεμένη με την ικανότητα συνεργασίας. Οι μαθητές που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να συνεργάζονται με άλλους, να αντιλαμβάνονται διαφορετικές οπτικές και να επιλύουν διαφωνίες χωρίς να καταφεύγουν σε βία ή επιθετικότητα.

Σχέση Δικαιοσύνης και Ενσυναίσθησης στην Επίλυση Συγκρούσεων

Η Μη Βίαιη Επικοινωνία (ΜΒΕ) ως μοντέλο επικοινωνίας που επικεντρώνεται στην κατανόηση και την ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των άλλων, ενσωματώνει αυτές τις δύο έννοιες - τη δικαιοσύνη και την ενσυναίσθηση - στοχεύοντας στην επίλυση των συγκρούσεων με τρόπο που να σέβεται τις ανάγκες όλων των μερών. Ο Marshall Rosenberg (2003) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της ΜΒΕ στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες τους και των άλλων, και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις χωρίς να καταφεύγουν σε βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές. Η δικαιοσύνη στην επίλυση συγκρούσεων επιτυγχάνεται όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους και να βρουν λύσεις που ικανοποιούν όλους. Η ενσυναίσθηση, από την άλλη, επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες των άλλων και να ανταποκριθούν με τρόπο που να διευκολύνει την επικοινωνία και την αποδοχή. Έτσι, η εφαρμογή της ΜΒΕ στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην ενίσχυση της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών, προάγοντας τη δημιουργία ενός υγιούς και αλληλέγγυου σχολικού κλίματος.

Εφαρμογή Δικαιοσύνης και Ενσυναίσθησης στην Εκπαίδευση

Για να αναπτυχθούν οι έννοιες της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης στο σχολείο, οι δάσκαλοι και οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και τη συνειδητοποίηση των άλλων. Κάποια παραδείγματα για την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή σχολική ζωή περιλαμβάνουν:

α)Δραστηριότητες για την Επίλυση Συγκρούσεων: Δραστηριότητες όπως οι παιχνίδια ρόλων και οι συζητήσεις γύρω από συγκρούσεις, όπου οι μαθητές καλούνται να βρουν λύσεις που εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων.

β)Αξιολόγηση και Συζήτηση: Δραστηριότητες για την αναγνώριση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η κατανόηση και η αποδοχή των διαφορών.

γ)Δημιουργία Πολιτικών Συνεργασίας και Δικαιοσύνης: Συλλογικές συζητήσεις για την ανάπτυξη κανονισμών και πολιτικών που να διασφαλίζουν τη δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Συνεπώς, η ενσωμάτωση της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια κρίσιμη στρατηγική για την ανάπτυξη μαθητών με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ικανούς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με ειρηνικό και εποικοδομητικό τρόπο. Η Μη Βίαιη Επικοινωνία προσφέρει εργαλεία που ενισχύουν αυτές τις έννοιες και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός σχολείου όπου επικρατεί ο σεβασμός, η κατανόηση και η συνεργασία.

3. Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της Μη Βίαιης Επικοινωνίας

Η Μη Βίαιη Επικοινωνία (ΜΒΕ) αποτελεί ένα επικοινωνιακό μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Marshall Rosenberg (2003) και βασίζεται στην ενσυναίσθηση, τη σύνδεση και τη συνεργασία. Στόχος της ΜΒΕ είναι η προαγωγή της αλληλοκατανόησης και η αποτροπή των συγκρούσεων μέσω μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει την παρατήρηση, τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα αιτήματα. Η θεωρία της ΜΒΕ αντλεί στοιχεία από τη γλωσσολογία, την ψυχολογία και τις ειρηνευτικές σπουδές, καθιστώντας την ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ΜΒΕ έχει τις ρίζες της στην ανθρωπιστική ψυχολογία, ειδικότερα στις θεωρίες του Carl Rogers (1951) σχετικά με την πελατοκεντρική θεραπεία. Ο Rogers (1942) τόνισε τη σημασία της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, στοιχεία που βρίσκονται στον πυρήνα της ΜΒΕ. Ο Rosenberg, μαθητής του Rogers, επεξεργάστηκε αυτές τις αρχές και τις εφάρμοσε στην επικοινωνία και την επίλυση συγκρούσεων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση και η μη κριτική αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μειώνοντας τις εντάσεις και τις συγκρούσεις στην τάξη (Juncadella, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την προσέγγιση της ΜΒΕ ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο. Η γλώσσα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών μας και των σχέσεών μας (Whorf, 1956). Ο Rosenberg ανέδειξε τη διαφορά μεταξύ μιας "γλώσσας της ζωής", που βασίζεται στη σύνδεση και την ενσυναίσθηση, και μιας "γλώσσας της βίας", που ενισχύει την αποξένωση και τη σύγκρουση (Rosenberg, 2003). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τους μαθητές μπορεί να ενισχύσει είτε την επικοινωνία είτε τη διαμάχη. Μέσω της ΜΒΕ, οι μαθητές μαθαίνουν να διατυπώνουν τα αιτήματά τους με σαφήνεια, χωρίς επιθετικότητα ή καταναγκασμό, κάτι που βελτιώνει τη συνολική δυναμική της τάξης και μειώνει τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

3.1 Οι Βασικές Αρχές της ΜΒΕ

Η διαδικασία της ΜΒΕ περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια:

Παρατήρηση: Περιγραφή των γεγονότων χωρίς ερμηνεία ή αξιολόγηση.

Συναισθήματα: Έκφραση των συναισθημάτων που προκύπτουν από την κατάσταση.

Ανάγκες: Αναγνώριση των υποκείμενων αναγκών που συνδέονται με τα συναισθήματα.

Αιτήματα: Διατύπωση συγκεκριμένων και πραγματοποιήσιμων αιτημάτων χωρίς επιβολή (Rosenberg, 2003).

Αυτές οι αρχές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Η ΜΒΕ μπορεί να προσφέρει ένα πλαίσιο για την επίλυση διαφωνιών μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη συνεργασία και την κατανόηση.

3.2 Η Σχέση της ΜΒΕ με τη Θεωρία των Αναγκών του Maslow και Max Neef

Η θεωρία της ΜΒΕ συνδέεται στενά με την ιεράρχηση των αναγκών του Maslow (1943). Η επικοινωνία μέσω της ΜΒΕ βοηθά τους ανθρώπους να αναγνωρίσουν και να ικανοποιήσουν τις

ανάγκες τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοπραγμάτωσή τους.Κατά τον Max Neef, οι ανθρώπινες ανάγκες είναι:

Τροφή
Ασφάλεια
Αγάπη
Κατανόηση / ενσυναίσθηση
Δημιουργικότητα
Αναψυχή
Αίσθηση του ανοίκειν
Αυτονομία
Αίσθηση νοήματος

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ανάγκες των μαθητών δεν περιορίζονται μόνο στη μάθηση, αλλά περιλαμβάνουν και την ανάγκη για αναγνώριση, ασφάλεια και συναισθηματική στήριξη. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιούνται μέσω της ΜΒΕ, βελτιώνεται τόσο η μαθησιακή εμπειρία όσο και η ψυχολογική ευημερία των μαθητών(Juncandela, 2016).

3.3 Οφέλη της ΜΒΕ

Ατομικά Οφέλη

- Ανάπτυξη αυτογνωσίας: Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με σαφήνεια.
- Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης: Ενίσχυση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων και ενσυναίσθησης.
-Αυτορρύθμιση και μείωση άγχους: Οι μαθητές αποκτούν εργαλεία για τη διαχείριση συγκρούσεων χωρίς ένταση και επιθετικότητα (Batson, 2011).

Κοινωνικά Οφέλη

- Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων: Μείωση παρεξηγήσεων και αύξηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής: Δημιουργία μιας κουλτούρας κατανόησης και αμοιβαίου σεβασμού (Rosenberg, 2003).
- Μείωση της λεκτικής και σωματικής βίας: Έρευνες δείχνουν ότι η εφαρμογή της ΜΒΕ μειώνει τα περιστατικά bullying στα σχολεία (Goleman, 2006).

Εκπαιδευτικά Οφέλη

- Δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος: Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ακούγονται και κατανοούνται, βελτιώνεται η συγκέντρωση και η συμμετοχή τους.
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών: Βοηθά τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς φόβο επίκρισης.
- Προώθηση δημοκρατικών αξιών: Οι μαθητές μαθαίνουν να επιλύουν συγκρούσεις χωρίς την ανάγκη επιβολής εξουσίας (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

4. Διδακτικό σενάριο

Τίτλος: Επικοινωνία χωρίς Βία: Μαθαίνοντας να Επίλυουμε Συγκρούσεις μέσω της Μη Βίαιης Επικοινωνίας

Μάθημα: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή/ Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη: Α’ Λυκείου

Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Σκοποί του σεναρίου

Να κατανοήσουν οι μαθητές τα βασικά στοιχεία της Μη Βίαιης Επικοινωνίας και τη σύνδεσή τους με τη δικαιοσύνη και την ενσυναίσθηση.

Να αναπτύξουν δεξιότητες στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, ενισχύοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την ικανότητα συνεργασίας.

Να εφαρμόσουν τη Μη Βίαιη Επικοινωνία σε πραγματικές καταστάσεις συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Δομή του Σεναρίου

1η Διδακτική Ώρα: Εισαγωγή στη Μη Βίαιη Επικοινωνία και τις Βασικές Αρχές

- Σκοπός: Κατανόηση της έννοιας της Μη Βίαιης Επικοινωνίας και των βασικών της στοιχείων.
- Δραστηριότητες:

Εισαγωγή και Θεωρητική Ανάλυση (20 λεπτά): Η έννοια της Μη Βίαιης Επικοινωνίας και η σύνδεση της με τη δικαιοσύνη και την ενσυναίσθηση. Παρουσίαση της θεωρίας του Marshall Rosenberg, με αναφορά στις τέσσερις βασικές αρχές της ΜΒΕ: παρατήρηση, συναισθήματα, ανάγκες, αίτημα.

Συζήτηση (20 λεπτά): Ερωτήσεις και απαντήσεις για τη ΜΒΕ και τη σύνδεσή της με τις καθημερινές συγκρούσεις στο σχολείο.

2η Διδακτική Ώρα: Ανάλυση και Κατανόηση των Συναισθημάτων και Αναγκών

- Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της αναγνώρισης και της έκφρασης των συναισθημάτων και των αναγκών.
- Δραστηριότητες:

Αναγνώριση Συναισθημάτων (20 λεπτά): Παρουσίαση και ανάλυση διαφορετικών τύπων συναισθημάτων (ευχάριστα και δυσάρεστα). Ασκήσεις: Οι μαθητές καταγράφουν σε καρτέλες τα συναισθήματά τους όταν βρίσκονται σε συγκρούσεις.

Αναγνώριση Ανάγκης (20 λεπτά): Σύνδεση των συναισθημάτων με τις βασικές ανάγκες. Παρουσίαση παραδειγμάτων καθημερινών συγκρούσεων και ανάλυση των υποκείμενων αναγκών.

3η Διδακτική Ώρα: Εφαρμογή της ΜΒΕ στην Επίλυση Συγκρούσεων

- Σκοπός: Εφαρμογή της ΜΒΕ σε πρακτικές καταστάσεις μέσω παιγνιδιών ρόλων και βιωματικών ασκήσεων.
- Δραστηριότητες:

Παιχνίδι Ρόλων (40 λεπτά): Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν μια σύγκρουση, χρησιμοποιώντας τις τέσσερις βασικές αρχές της ΜΒΕ για να την επιλύσουν. Παράδειγμα: Σύγκρουση μεταξύ μαθητών για τη χρήση κοινών χώρων στο σχολείο.

Αναστοχασμός και Συζήτηση (20 λεπτά): Ανάλυση της εμπειρίας των μαθητών κατά την εφαρμογή των τεσσάρων αρχών της ΜΒΕ. Συζήτηση για το πώς αισθάνονται όταν χρησιμοποιούν αυτήν την προσέγγιση και αν η κατάσταση βελτιώθηκε.

Αξιολόγηση Προόδου (10 λεπτά): Γραπτή ανατροφοδότηση από τους μαθητές για το τι μάθανε και πώς μπορούν να εφαρμόσουν τις τεχνικές στην καθημερινότητά τους.

4η Διδακτική Ώρα: Εμβάθυνση στην Ενσυναίσθηση και την Εφαρμογή της στην Ομάδα

- Σκοπός: Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων.
- Δραστηριότητες:

Ασκήσεις Ενσυναίσθησης (30 λεπτά): Παρουσίαση ασκήσεων που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, όπως οι «ενσυναίσθητες ακροάσεις» και «η ανταλλαγή ρόλων».

Ανάλυση Ενσυναίσθησης σε Σχολικές Συγκρούσεις (20 λεπτά): Παραδείγματα καθημερινών συγκρούσεων στο σχολείο και πώς η ενσυναίσθηση μπορεί να βοηθήσει στην επίλυσή τους.

5η Διδακτική Ώρα: Στρατηγικές για την Εφαρμογή της ΜΒΕ στο Σχολικό Περιβάλλον

- Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αρχές της ΜΒΕ για να βελτιώσουν το σχολικό τους περιβάλλον.
- Δραστηριότητες:

Στρατηγικές Εφαρμογής της ΜΒΕ (30 λεπτά): Παρουσίαση στρατηγικών και βημάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο μέσω της ΜΒΕ.

Συζήτηση και Συμπεράσματα (20 λεπτά): Συζήτηση για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προσφέρει η εφαρμογή της ΜΒΕ στο σχολείο. Οι μαθητές προτείνουν τρόπους εφαρμογής στην καθημερινότητά τους.

5. Συμπεράσματα

Η ΜΒΕ αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τη δημιουργία πιο συνειδητής και συνδεδεμένης επικοινωνίας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η θεωρητική της βάση, εμπνευσμένη από την ανθρωπιστική ψυχολογία, τη γλωσσολογία και τη θεωρία των αναγκών, καταδεικνύει τη σημασία της στην ανάπτυξη πιο υγιών ανθρώπινων σχέσεων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Πλάτων, Πρωταγόρας, 324Β-32b, Μετάφραση: Μαυρόπουλος Θ, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη, 2006

Πλάτων, Πολιτεία, Ζ΄, 514a-519d, Μετάφραση: Μαυρόπουλος Θ, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη, 2006

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια βιβλία Α-Δ, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Λυπουρλής Δ, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη, 2006.

Αριστοτέλης, Πολιτικά, Βιβλία Α΄ και Γ, μτφ. Δ. Παπαδής, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη 2006.

Γεωργούλης, Κ.(2000), Αριστοτέλης ο Σταγιρίτης, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκη

Λεοντσίνη, Ε. (2015). «Δημοκρατία και πολιτική φιλία κατά τον Αριστοτέλη: φιλοσοφικές και διδακτικές προσεγγίσεις», στο Γιώργος Μπίκος (επιμ.), Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδεύοντας, καλλιεργώντας... Διδακτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της Δημοκρατικής Παιδείας, [Πρακτικά του Συνεδρίου που οργάνωσε το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Ιωνιδείου Σχολής, (Ιωνίδειος Πρότυπος Σχολή, Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013), εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ross, W. D., Αριστοτέλης, μτφ Μ. Μήτσου, εκδ ΜΙΕΤ, Αθήνα 2005

Χατζηπαναγιώτου, Σ.(2010). Διαχείριση συγκρούσεων: Θεωρίες και εφαρμογές. Εκδόσεις Παπαζήση

Ξενόγλωσση

Batson, C. D. (2011). Altruism in Humans. Oxford University Press

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships.* Bantam Books.

Juncadella, C. (2016). *Nonviolent Communication in Schools: A Study of Its Impact on Students and Teachers.* University of Barcelona.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

https://www.researchgate.net/publication/371134298_Manfred_Max-Neef's_Human_Scale_Development_and_Geoethics

Rogers, Carl R. (1942). Counseling and psychotherapy. Cambridge, MA: Riverside Press.

Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory.* Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life.* PuddleDancer Press.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Harvard University Press.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* MIT Press.

ΈΦΗΒΟΙ "FOLEY ARTISTS" ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21ΟΥ ΑΙ. ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Μπότη Σταυρούλα
Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Κινηματογράφου Α.Π.Θ.
Γούσιος Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κινηματογράφου Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαίδευση επιζητά εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες ικανές για να τους/τις καταστήσουν ενεργούς πολίτες του 21ου αι. Η επαφή των μαθητών/τριών με τον χώρο του κινηματογράφου αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο ώστε να αποκτήσουν πολλαπλές δεξιότητες και να έρθουν σε επαφή με σύγχρονα επαγγέλματα που οι συνθήκες εργασίας τους να μπορούν να προσομοιωθούν μέσα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ένας άξονας του κινηματογραφικού χώρου που μπορεί να εμπλέξει ευφάνταστες διαδικασίες και να παρέχει πολλές ευκαιρίες εκπαίδευσης είναι ο ήχος για τον κινηματογράφο, και συγκεκριμένα η δημιουργία ήχων Foley. Οι ήχοι αυτοί δημιουργούνται από εξειδικευμένους καλλιτέχνες τους λεγόμενους Foley Artists σε ειδικά στούντιο (Foley Stages), για να ενισχύσουν το ηχητικό σύμπαν και το κινηματογραφικό στυλ ενός φιλμ. Οι συγκεκριμένοι καλλιτέχνες πρέπει να κατέχουν πολλαπλές δεξιότητες δραματουργίας, δημιουργίας και σύνθεσης πρωτότυπων ήχων από την αρχή (βήματα, ήχοι κινήσεων και ρούχων) με απλά αντικείμενα (πόρτες, εργαλεία, αντικείμενα κουζίνας κ.ά.), ώστε να συγχρονίσουν ήχο και εικόνα για την ηχητική επένδυση ενός κινηματογραφικού είδους στο στάδιο της μετα-παραγωγής του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει έναν ελκυστικό και βιωματικό τρόπο για να εμπλακούν οι μαθητές/τριες στον ηχητικό σχεδιασμό και ταυτόχρονα να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές εργασιακές εμπειρίες ενός Foley Artist. Η αυθεντική μάθηση μπορεί να συνεισφέρει στην εύρεση τρόπων πραγματοποίησης και αξιολόγησης τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δύνανται να φέρουν τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με πραγματικά επαγγελματικά περιβάλλοντα. Μέσα από την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η ανάδειξη ενός νέου τύπου εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην αυθεντική μάθηση και στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αι., σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητές του επιδιώκεται να οδηγήσουν σταδιακά τους/τις μαθητές/τριες στο να συνθέτουν και να δημιουργούν ήχους Foley για τις ανάγκες ηχητικής επένδυσης ενός κινούμενου σχεδίου (animation), όπως θα γινόταν και σε ένα κινηματογραφικό στούντιο.

Λέξεις κλειδιά: ήχοι Foley, Foley Artists, ηχητικός σχεδιασμός, αυθεντική μάθηση, δεξιότητες 21ου αι.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα στρέφεται γύρω από δημιουργικούς τρόπους ένταξης του Γραμματισμού των Μέσων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Gamino και τους συνεργάτες του (2024), μέσω του συγκεκριμένου γραμματισμού τα μέσα λειτουργούν ως αντικείμενα μελέτης της γλώσσας, της φωτογραφίας, του κινηματογράφου, του ήχου, των πολυμέσων, των γραφιστικών, καθώς και ως τρόποι για την κατανόηση πολλών εφαρμογών.

Για τον λόγο αυτό, έχει πλέον γίνει αποδεκτή η ανάγκη ένταξης της παιδείας των μέσων (Media Literacy) στη δημόσια εκπαίδευση. Μάλιστα, έχουν διατυπωθεί τα λεγόμενα 6 C's των ικανοτήτων που περιστρέφονται γύρω από αυτή την ενσωμάτωση και αυτά είναι η κατανόηση, η κριτική ικανότητα, η δημιουργικότητα, η κατανάλωση, η πολιτειότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία (Frau-Miegs & Torrent, 2009). Αντίστοιχα, σύμφωνα με το διεθνές πλαίσιο μάθησης P21 Framework

(Batelle, 2022) οι δεξιότητες του 21ου αι., διακρίνονται σε δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, δεξιότητες πληροφορίας, μέσων και τεχνολογίας και τέλος σε δεξιότητες ζωής και καριέρας. Επίσημα, δεν έχουν καταχωρηθεί δεξιότητες που να σχετίζονται με την οπτικοακουστική ικανότητα (Aguated-Gomez & Rodriquez, 2012). Όμως, τα άτομα με παιδεία στα μέσα επικοινωνίας θα μπορούν να ασκούν πιο συνειδητές επιλογές όσον αφορά την επιλογή οπτικοακουστικού περιεχομένου. Όπως αναφέρει η Βαλντέν (2016), όλες αυτές οι γνώσεις και οι ικανότητες που διευκολύνουν την κατανόηση και τον χειρισμό της οπτικοακουστικής γλώσσας συνθέτουν την έννοια του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Όταν ο κινηματογράφος αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει ένα δημιουργικό πλαίσιο για την ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών μέσω της κινηματογραφικής, οπτικοακουστικής και τεχνολογικής παιδείας που προσφέρει (Θεοδωρίδης, 2017).

Η τεχνική Foley, που σχετίζεται με τον ήχο για τον κινηματογράφο, έχει αρκετά ελκυστικό και βιωματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει τη δημιουργία και τη σύνθεση πρωτότυπων ήχων για την ηχητική επένδυση κινηματογραφικών ειδών στο στάδιο της μεταπαραγωγής μίας ταινίας. Μέσα σε ειδικά studio (Foley stages) εξειδικευμένοι καλλιτέχνες και τεχνικοί στον χώρο του κινηματογράφου συνεργάζονται για να δημιουργήσουν εκ νέου το ηχητικό σύμπαν μιας ταινίας και για να ενισχύσουν το κινηματογραφικό της στυλ. Η δημιουργία των ήχων Foley πραγματοποιείται από τους Foley Artists, εκπαιδευμένους καλλιτέχνες, οι οποίοι χρησιμοποιούν υλικά καθημερινότητας (πόρτες, εργαλεία, καθημερινά αντικείμενα κ.ά.) για να μιμηθούν ρεαλιστικούς ήχους κινήσεων (βήματα, ήχοι κινήσεων, ρούχων και αντικειμένων), με τον πιο ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο (Ament, 2014· Καρακάσης, Γούσιος και Κεφάλας, 2015). Επίσης, η δημιουργία, η σύνθεση, αλλά και η αναπαράσταση αυτών των πρωτότυπων ήχων Foley, πέραν τις ακουστικές, δραματουργικές και κινητικές ικανότητες που απαιτεί από τους Foley Artists, δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων. Έτσι, η συγκεκριμένη καλλιτεχνική διαδικασία θα μπορούσε άνετα να παραλληλιστεί με μια εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει τα ίδια στάδια προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, από τον σχεδιασμό μέχρι την πραγματοποίηση και την παρουσίασή του. Τέλος, ο τεχνολογικός εξοπλισμός που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η σύνθεση και η δημιουργία ήχων Foley για την ηχητική επένδυση ενός κινηματογραφικού είδους, μπορεί να βασιστεί και σε έναν ηχητικό εξοπλισμό αρκετά πιο λιτό από αυτόν ενός κινηματογραφικού στούντιο, αρκεί να υπάρχει ένας υπολογιστής, ένας βιντεοπροβολέας και ένα πυκνωτικό/δυναμικό μικρόφωνο. Οπότε, σύμφωνα με τα παραπάνω, η συγκεκριμένη τεχνική θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιείται σε μια σχολική τάξη με κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, και οι συνθήκες αξιοποίησής της θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως ένα περιβάλλον αυθεντικής μάθησης.

2. Αυθεντική Μάθηση και Αξιολόγηση

Η Αυθεντική Μάθηση (ΑΜ) αποτελεί μια επέκταση της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας του Dewey, η οποία αποτελεί το πλαίσιο για την απόκτηση μάθησης σε συνθήκες πραγματικού κόσμου, τοποθετώντας τον μαθητή/τρια και τη μάθηση στο κέντρο (Orey, 2010). Δραστηριότητες που είναι βασισμένες στην ΑΜ βοηθούν τους συμμετέχοντες να καταλάβουν τη σύνδεση μεταξύ των ατομικών τους ικανοτήτων και αυτών της επαγγελματικής πρακτικής, αξιοποιώντας τα ήδη υπάρχοντα ταλέντα τους και χτίζοντας την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, εκπληρώνουν τις ανάγκες ενός «συμμετοχικού μαθητευόμενου», με προσδοκίες για ενεργή και πρακτική συμμετοχή σε μάθηση (Lombardi, 2007). Ερευνητικά ζητήματα, μελέτες περιπτώσεων και ερωτήματα που σχετίζονται με την συμβολή της ΑΜ στην εκπαίδευση των νέων και τη συνειδητοποίηση της αξίας και της εφαρμογής της γνώσης, αξιοποιούνται ως κίνητρα για την εμπλοκή των νέων του 21ου αι. (Waterman & Stanley, 2000).

Η διασφάλιση ενσωμάτωσης της αξιολόγησης σε μια αυθεντική δραστηριότητα που οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να δημιουργούν προϊόντα και παραστάσεις σε συνεργασία με άλλους είναι βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη Αυθεντικής Αξιολόγησης (Reeves & Okey, 1996· Herrington & Herrington, 1998). Σύμφωνα με την Martin-Kniep (2000, p.28) υπάρχουν συγκεκριμένα γνωρίσματα στις εργασίες αυθεντικής αξιολόγησης:

- Πραγματικός σκοπός και κοινό: Απευθυνόμενοι σε ένα κοινό έξω από την τάξη οι μαθητές λύνουν πραγματικά προβλήματα συνειδητοποιώντας τα οφέλη και τις συνέπειες της δουλειάς τους.
- Ενσωμάτωση περιεχομένου και δεξιοτήτων: Όταν οι μαθητές χτίζουν πάνω σε πρότερη γνώση, γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικά συναφή πεδία.
- Πειθαρχημένη έρευνα/Ακαδημαϊκή αυστηρότητα: Μέσα από τη διερεύνηση και ανακάλυψη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών οι μαθητές φθάνουν στην κατάκτηση βαθύτερης γνώσης.
- Σαφή πρότυπα και κριτήρια βαθμολόγησης: Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στην αναγνώριση και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων επιπέδων απόδοσης μιας δραστηριότητας μέσα από ρουμπρίκες οι οποίες θα συμβάλλουν στη διάκριση των επιπέδων αυτών και οι μαθητές οδηγούνται στην αξιολόγηση και την θέσπιση στόχων μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια απόδοσης.
- Αναλυτική επικοινωνία: Οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά τί γνωρίζουν, τί σκέφτηκαν και τί έπραξαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας δραστηριότητας μέσα από παρουσιάσεις και παραστάσεις των δημιουργημάτων τους, ώστε να μπορούν να διδάξουν και άλλους.
- Επίπεδα σκέψης: Όταν μια δραστηριότητα απαιτεί δεξιότητες και γνώσεις τότε οι μαθητές αξιοποιούν βασικά και υψηλά επίπεδα σκέψης.
- Αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και ανατροφοδότηση: Μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, ρουμπρίκες και λίστες ελέγχου, οι μαθητές αναστοχάζονται για τη διαδικασία και για το τελικό προϊόν. Μέσα από συγκεκριμένη και σαφή ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές τους αξιολογούν τη μάθηση των άλλων και τη δική τους. Μέσω αυτής της ανατροφοδότησης οι μαθητές παράγουν ποιοτική δουλειά.
- Ευελιξία στο περιεχόμενο, στη στρατηγική, στο δημιούργημα και στον χρόνο.

Οι εργασίες αξιολόγησης επιτρέπουν στους μαθητές την επιλογή μεταξύ περιεχομένου και μεθόδων που θα αξιοποιήσουν. Επίσης, η διαφορετική διαχείριση του χρόνου μπορεί να συνδεθεί με διαφορές ανάμεσα στα δημιουργήματα και στις αποδόσεις.

3. Κυρίως μέρος

3.1. Περιγραφή διδακτικής πρότασης

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί μία εκσυγχρονισμένη μορφή αυθεντικής μάθησης, βασισμένη σε εξειδικευμένα καλλιτεχνικά περιβάλλοντα, που μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια οπτικοακουστικού γραμματισμού. Μέσα από αυτή περιγράφεται ένα καινοτόμο πρόγραμμα τρίμηνης διάρκειας στο οποίο συμμετείχαν 20 μαθητές Ά γυμνασίου από ένα γυμνάσιο της επαρχίας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος κινούνται γύρω από τον ήχο για τον κινηματογράφο και συγκεκριμένα γύρω από την τεχνική Foley.

Γενικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν οι μαθητές να οδηγηθούν στον οπτικοακουστικό γραμματισμό μέσα από αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Ειδικότεροι στόχοι ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες του 21^{ου} αι.. μέσα από την ενασχόλησή τους με τη δημιουργία και τη σύνθεση πρωτότυπων ήχων για να επενδύσουν μικρά αποσπάσματα κινουμένων σχεδίων που τους είχε αφαιρεθεί ο ήχος. Η διαδικασία αυτή, σε απλουστευμένη μορφή βέβαια, μπορεί να προσομοιωθεί και με την καλλιτεχνική εργασία των Foley Artists σε ένα στούντιο. Οπότε, η ιδέα της μεταφοράς ενός σύγχρονου επαγγέλματος, που σχετίζεται με τον κινηματογράφο και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, στη σχολική τάξη, θα μπορούσε εύκολα να αποτελέσει ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης.

Τέλος, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από αυτή την προσομοίωση ήταν οι μαθητές/μαθήτριες να γνωρίσουν όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται τον χώρο του ηχητικού σχεδιασμού και συγκεριμένα το επάγγελμα των Foley Artists, να διευρύνουν τη φαντασία, να αναπτύξουν

μηχανισμούς σκέψης και τη δημιουργικότητά τους, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν με στόχο τη δημιουργία σύγχρονου οπτικοακουστικού υλικού.

3.2. Σχεδιασμός προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε δώδεκα ώρες (έντεκα μονόωρα μαθήματα και μία παρουσίαση). Οι δραστηριότητές του κατανεμήθηκαν κατάλληλα ώστε να μπορεί να είναι αποδοτικό και δημιουργικό για όλους τους συμμετέχοντες και ταυτόχρονα να οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κλιμακωτά. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχικές δραστηριότητες περιελάμβαναν παιχνίδια γύρω από τον ήχο και τα χαρακτηριστικά του, δραστηριότητες γύρω από την ηχητική επένδυση μιας εικόνας ή ενός κειμένου και τέλος γύρω από ηχητική επένδυση σύντομων βίντεο (animated short clips) με ήχους Foley. Όπως προαναφέρθηκε οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι μαθητές (12 κορίτσια και 8 αγόρια), οι οποίοι χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων από την αρχή του προγράμματος. Ο διαχωρισμός αυτός επιλέχθηκε ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να δημιουργήσουν ήχους και να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Στόχος τους ήταν να καταφέρουν ανά ομάδα να επενδύσουν ηχητικά τέσσερα μικρά βίντεο κινουμένων σχεδίων, σε συγχρονισμό με την εικόνα τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονισθεί ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με την ηχητική επένδυση οπτικοακουστικών μέσων στο παρελθόν. Πριν την υλοποίηση του προγράμματος λήφθηκε υπόψη ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που θα χρειαζόταν για την υλοποίηση του και οι τεχνολογικές απαιτήσεις από πλευράς ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να προληφθούν τεχνικές δυσκολίες και να γίνει πιο εύκολη η πραγματοποίησή του.

3.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων κατά την υλοποίηση του προγράμματος

Σύμφωνα με τα προτεινόμενα στάδια εφαρμογής μιας αυθεντικής μάθησης του Mims (2003) η εφαρμογή του όλου προγράμματος στηρίχθηκε σε 3 φάσεις: Στη φάση της εμπλοκής και ανακάλυψης, στη μαθησιακή διαδικασία και στην επικοινωνία των δημιουργημάτων.

Πρώτη φάση: Εμπλοκή και ανακάλυψη

Στην πρώτη συνάντηση ο/η εκπαιδευτικός μιλάει στα παιδιά για τον ήχο στον κινηματογράφο και για τον τρόπο ηχητικής επένδυσης διαφόρων κινηματογραφικών ειδών. Πιο συγκεκριμένα, τους εξηγεί πως το ηχητικό σύμπαν μιας ταινίας ή ενός animation δεν ηχογραφείται σε πραγματικό χρόνο με τη δημιουργία του βίντεο, αλλά δημιουργείται σε επόμενο στάδιο και συγκεκριμένα στο στάδιο μεταπαραγωγής μιας ταινίας σε ειδικά στούντιο (Foley Stages). Τα ηχητικά αρχεία που αθροιστικά ή μεμονωμένα δημιουργούν το ηχητικό σύμπαν ενός κινηματογραφικού είδους, είναι οι ατμόσφαιρες, τα ηχητικά εφέ, η μουσική και τέλος οι διάλογοι και οι αφηγήσεις (Chion, 1994). Έπειτα, τους εξηγεί ότι ένα τμήμα των ηχητικών εφέ είναι και οι ήχοι Foley και αναφέρει τον ρόλο τους στην ηχητική επένδυση ανθρώπινων ενεργειών καιι αντικειμένων ενός φιλμ. Ακολουθεί προβολή στον βιντεοπροβολέα της τάξης ενός βίντεο από το διαδίκτυο για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες πως γίνεται η προσθήκη ήχων στα κινηματογραφικά φίλμ μέσα σε ένα στούντιο (βλ. Βίντεο 1). Η πρώτη συνάντηση ολοκληρώνεται με συζήτηση για να διαπιστωθεί αν κατανόησαν οι μαθητές/τριες τί απαιτήσεις έχει η εργασία ενός Foley Artist και ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι πρέπει να κατέχει ένας τέτοιος επαγγελματίας για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτές.

Στη δεύτερη συνάντηση ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πως πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο η δημιουργία και η σύνθεση ήχων Foley από έναν Foley Artist (βλ. Βίντεο 2). Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα στάδια που απαιτεί η ηχητική επένδυση ενός κινηματογραφικού είδους με ήχους Foley, από την προετοιμασία, την πρόβλεψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού (μικρόφωνα, βιντεοπροβολέας, υπολογιστής με εγκατεστημένο ψηφιακό εργαστήρι ήχου και εικόνας), τη σύνθεση, τη δημιουργία και τον συγχρονισμό των ήχων με την οθόνη, την ηχογράφηση και την επένδυσή τους στο βίντεο. Για την εμπλοκή των μαθητών ακολουθεί ένα σύντομο βίντεο στο οποίο οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν ποιοι από τους ήχους που ακούγονται είναι Foley σύμφωνα με τις βασικές κατηγορίες: Βήματα, αγγίγματα, ήχοι ανθρώπινων ενεργειών και αντικειμένων.

Δεύτερη φάση: Μαθησιακή διαδικασία -προετοιμασία

Στην τρίτη συνάντηση ξεκινά η εκπαίδευση των μαθητών/τριων για την ηχητική επένδυση των σύντομων βίντεο. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του ήχου που είναι η διάρκεια, η ένταση, το τονικό ύχος, το ηχόχρωμα και η κατευθυντικότητα. Μέσα από ηχητικά παραδείγματα βασισμένα σε ήχους Foley, καλούνται να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των ήχων και δη των κινηματογραφικών και να έχουν υπόψη τους όλες τις μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν τη δημιουργία και τη σύνθεσή τους. Στην τέταρτη συνάντηση ο/η εκπαιδευτικός προβάλει στους μαθητές δυο κινούμενες εικόνες (gifs).Η μία απεικονίζει την κίνηση των δεικτών ενός ρολογιού τοίχου (βλ. Βίντεο 3), και η άλλη την ρίψη μακαρονιών σε μια κατσαρόλα με βραστό νερό (βλ. Βίντεο 4). Έπειτα, ζητά ανά ομάδα των πέντε ατόμων να πλησιάσουν στο «τραπέζι των ήχων» και να βρουν τα κατάλληλα αντικείμενα που χρειάζονται για να δημιουργήσουν τους ήχους από το gif που θα επιλέξουν. Η έδρα της τάξης μετατρέπεται σε εργαστήρι ήχων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο/η εκπαιδευτικός να έχει φροντίσει να υπάρχουν σε πληθώρα τα αντικείμενα και τα υλικά που χρειάζονται για την παραγωγή των ήχων, ώστε να μπορούν να πειραματισθούν όλες οι ομάδες ταυτόχρονα. Για τα συγκεκριμένα βίντεο χρειάζονται ξεχωριστές λεπίδες ψαλιδιού, οι οποίες θα αναπαριστούν τους ήχους των δεικτών του ρολογιού μέσα σε κουτί. Επίσης, χρειάζονται μεταλλικά μπόλ με νερό και σκληρά πλαστικά καλαμάκια, ώστε να δημιουργηθούν οι ήχοι για τις μπουρμπουλήθρες του βραστού νερού και για τη ρίψη των μακαρονιών στην κατσαρόλα. Κάθε ομάδα επιλέγει με ποιο βίντεο θα ασχοληθεί και δανείζεται κάποια υλικά από το «τραπέζι των ήχων», ώστε να δημιουργήσει τους ήχους που χρειάζονται για να τους συγχρονίσουν με τις κινούμενες εικόνες. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία με όλες τις ομάδες τότε κάθε ομάδα μεταβαίνει σε μία από τις τέσσερις γωνίες της αίθουσας για να πειραματιστεί και να κάνει πρόβα με τα υλικά που δανείστηκε. Αν επιθυμούν τα μέλη της, μπορούν να καταγράψουν σε χαρτί τα υλικά που χρειάστηκαν για καλύτερη απομνημόνευση και επίσπευση της διαδικασίας. Ακόμη, μπορούν να χρησιμοποιήσουν και επιπλέον ή διαφορετικά υλικά από οπουδήποτε κρίνουν (προσωπικά τους αντικείμενα ή αντικείμενα της τάξης) σε οποιαδήποτε στιγμή. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι μια χειρωνακτική (hands on) δραστηριότητα, η οποία προάγει τον πειραματισμό των παιδιών με όλα τα υλικά και απαιτεί φαντασία, δεξιότητες μνήμης, συγκέντρωσης, παρατήρησης, ταξινόμησης, αλλά και ικανότητες ακουστικής αντίληψης, συγχρονισμού και δραματοποίησης. Στην πέμπτη συνάντηση οι ομάδες δανείζονται πάλι τα υλικά που χρησιμοποίησαν και παρουσιάζουν μία-μία τους ήχους που δημιούργησαν, πάντα σε συγχρονισμό με το βίντεο, το οποίο προβάλλεται μέσα από ένα λογισμικό επεξεργασίας βίντεο σε μία οθόνη προβολής. Τότε ένας από τους πέντε αναλαμβάνει να κάνει τον συντονιστή κάθε ομάδας και εξηγεί στους υπόλοιπους συμμαθητές που βρίσκονται στο ακροατήριο ποια υλικά και γιατί τα επέλεξε η ομάδα του ώστε να επενδύσουν ηχητικά την κινούμενη εικόνα που τους αντιστοιχεί. Έπειτα, σε συγχρονισμό με την κινούμενη εικόνα αναπαριστούν ζωντανά τους ήχους ένα με δύο άτομα ανά ομάδα. Αφού τελειώσει η κάθε ομάδα, ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να αυτοαξιολογηθούν και να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν τα κατάφεραν να πετύχουν τον στόχο τους. Αφού εκφράσουν όλοι την άποψή τους τότε ο/η εκπαιδευτικός ζητά και την άποψη των μελών των άλλων ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ένας άμεσος τρόπος αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, καθώς και ένα είδος ανατροφοδότησης για την τελική δραστηριότητα που είναι η ηχητική επένδυση σύντομων βίντεο με κινούμενα σχέδια (animated short clips).

Δεύτερη φάση: Μαθησιακή διαδικασία - κυρίως δράση

Στην έκτη συνάντηση ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τα σύντομα βίντεο τα οποία θα πρέπει να επενδύσουν ηχητικά. Δύο παραδείγματα είναι τα παρακάτω βίντεο (βλ. Βίντεο 5 και 6). Από τα συγκεκριμένα βίντεο προτρέπει τις ομάδες των μαθητών να επιλέξουν με ποιο θα ασχοληθούν για να το επενδύσουν ηχητικά ως ομάδα. Να σημειωθεί ότι για αυτά τα βίντεο χρειάζονται τουλάχιστον τέσσερις μαθητές/μαθήτριες για να δημιουργήσουν και να συνθέσουν τους ήχους Foley (ως Foley Artists) και ένας/μία από αυτούς θα πρέπει να κάθεται στον υπολογιστή για να κάνει τις ηχογραφήσεις (Foley Recordist) και να χειρίζεται το λογισμικό επεξεργασίας του βίντεο. Και σε αυτό το στάδιο, ακολουθούνται τα βήματα που τήρησαν οι μαθητές/τριες κατά την προετοιμασία. Δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να υπάρχουν διάφορα αντικείμενα πάνω στο «τραπέζι των ήχων»

και οι μαθητές/τριες, πειραματίζονται με τους ήχους που δημιουργούν αυτά. Όταν καταλήξουν, επιλέγουν ανά ομάδα ποια αντικείμενα θα χρειαστούν για να επενδύσουν ηχητικά το βιντεάκι που διάλεξαν. Έπειτα, κάθε ομάδα μεταβαίνει στη γωνία της αίθουσας που είχε χρησιμοποιήσει κατά την προηγούμενη φάση και τα μέλη της πειραματίζονται σε συνεργασία με τα υλικά που πήραν για να δημιουργήσουν τους ήχους που χρειάζονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ήχοι αυτοί θα ήταν καλό να έχουν καταγραφεί σε ειδικό χαρτί (Foley spotting sheet) κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο που επέλεξαν, στο οποίο θα αναγράφεται σε ποιο δευτερόλεπτο και με τί υλικά δημιουργείται ο ήχος Foley που διακρίνουν.

Οι επόμενες τέσσερις συναντήσεις αποτελούν μία πιο ρεαλιστική προσομοίωση της εργασίας των Foley Artist σε ένα κινηματογραφικό στούντιο. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ομάδα, αφού έχει καταλήξει σε ποια υλικά θα αξιοποιήσει, ανεβαίνει στη σκηνή που είναι το «τραπέζι των ήχων» για να αναπαραστήσει τους ήχους που σχεδίασε στην έκτη συνάντηση σε συγχρονισμό με την κινούμενη εικόνα. Ο υπολογιστής θα πρέπει να είναι συνδεδεμένος με ένα δυναμικό μικρόφωνο (με usb), όπως και με τον προβολέα που βρίσκεται στον τοίχο ή στον διαδραστικό πίνακα της τάξης. Έτσι, οι έφηβοι Foley Artists θα έχουν καλύτερο οπτικό πεδίο για τη δράση τους και θα μπορούν να δημιουργήσουν όλοι μαζί τους ήχους Foley σε συγχρονισμό με την εικόνα. Επίσης ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να επιλέξουν οι ίδιοι τους ρόλους που θα αναλάβουν, καθώς οι εναλλαγές των ήχων είναι αρκετές και ταυτόχρονες. Οπότε, έπειτα από μεταξύ τους συνεννόηση, ένας αναλαμβάνει τον ρόλο του Foley Recordist και τέσσερις των Foley Artists. Επίσης, κάποιο μέλος από την ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή και αναθέτει στα υπόλοιπα μέλη των Foley Artists ποιον ήχο θα παράγει και σε ποιο σημείο. Έτσι, μέσω σχεδίου επιτυγχάνεται η συνεργασία και η καλή λειτουργία της ομάδας, και τελικά το επιθυμητό συλλογικό δημιούργημα. Όταν ολοκληρώσει κάθε ομάδα την ηχογράφηση των ήχων Foley για την επένδυση του βίντεο που επέλεξε, ακούει το τελικό αποτέλεσμα μαζί με τους υπολοίπους συμμετέχοντες της τάξης. Πρώτα αξιολογούν οι ίδιοι το οπτικοακουστικό προϊόν που δημιούργησαν -σχετικά με το αν έχουν να αλλάξουν ή να βελτιώσουν κάτι- και μετά οι υπόλοιποι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, οι οποίοι παραθέτουν τις δικές τους παρατηρήσεις/προτάσεις, ως προτροπή για βελτίωση και αναστοχασμό.

Τρίτη φάση: Επικοινωνία των αποτελεσμάτων

Στην τελευταία συνάντηση οι τέσσερις ομάδες παρουσιάζουν τα δημιουργήματά τους στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, στη διευθύντρια και τους καθηγητές του σχολείου. Αρχικά, ο συντονιστής κάθε ομάδας τους ενημερώνει για τους τρόπους και τα υλικά που αξιοποίησαν τα μέλη της ομάδας του, ώστε να δημιουργήσουν τους ήχους που επενδύουν το βίντεο που επέλεξαν. Έπειτα, ανά ομάδα τους μιλούν για τις δυσκολίες, αλλά και για τα επιτεύγματα που κατάφεραν κατά την παραγωγή του συλλογικού δημιουργήματος, τα οποία τους κέντρισαν το ενδιαφέρον χρησιμοποιώντας την φράση: «Ήξερες ότι…;». Για παράδειγμα μια φράση που μπορεί να προκύψει είναι η εξής: «Ήξερες ότι ο ήχος του βραστού νερού μπορεί να γίνει αν κάνουμε μπουρμπουλήθρες με καλαμάκι μέσα σε ένα μπολ με κρύο νερό;». Όταν ολοκληρώνει κάθε ομάδα την περιγραφή της δραστηριότητάς τους τότε προβάλλεται και το βίντεο στους συμμαθητές τους. Ακολουθεί συζήτηση για την αποτύπωση της εμπειρίας τους ως έφηβοι που δοκιμάζουν σε πειραματικό στάδιο το επάγγελμα των Foley Artists και αξιολόγησή της σχετικά με τα οφέλη που απέκτησαν.

Εικόνα 1: έφηβοι Foley Artists εν δράσει, γύρω από το «τραπέζι των ήχων»

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική πρόταση στην οποία η μάθηση επιτυγχάνεται σε ένα πλαίσιο που δύναται να προσομοιωθεί με το επαγγελματικό-καλλιτεχνικό πλαίσιο των Foley Artists. Πιο συγκεκριμένα, οι εργασίες που επιτελούνται σε ένα κινηματογραφικό στούντιο κατά την ηχητική επένδυση ενός κινηματογραφικού είδους με ήχους Foley, μεταφέρονται σε μια κατάλληλα εξοπλισμένη τάξη ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι συμμετέχοντες μαθητές/μαθήτριες, μέσα από τη δημιουργία και τη σύνθεση πρωτότυπων ήχων για τον κινηματογράφο (Foley), έρχονται σε επαφή με σύγχρονες και βιωματικές μεθόδους, σκέπτονται, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν, επικοινωνούν και συνεργάζονται με στόχο την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού και την επίτευξη συλλογικού αποτελέσματος. Τέλος, μέσα από την παρουσίαση και την επικοινωνία των δημιουργημάτων τους, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται με φυσικό τρόπο σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, όπου, μέσω συγκρίσεων, συλλογισμών και αναστοχαστικών σκέψεων, οι μαθητές δύνανται να πετύχουν ποιοτικότερο αποτέλεσμα στα δημιουργήματά τους και να αποκτήσουν πολλαπλές δεξιότητες.

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση περιγράφει ένα σύγχρονο παράδειγμα περιβάλλοντος Αυθεντικής Μάθησης, η οποία δύναται, μέσα από περαιτέρω εφαρμογή και έρευνα, να αξιοποιηθεί σε έφηβους μαθητές, να τους αναπτύξει πολλαπλές δεξιότητες και να τους οδηγήσει με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο στον οπτικοακουστικό γραμματισμό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαλντέν, Ρ. (2016). Η πολιτική σημασία του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού: Το παράδειγμα της αξίας τεκμηρίου του οπτικοακουστικού κειμένου. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση.* Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη, 24-26 Ιουνίου 2016.

Θεοδωρίδης, Μ.(2016). Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ...αδιέξοδα και διαδρομές. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση.* Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη, 24-26 Ιουνίου 2016.

Καρακάσης, Α., Γούσιος, Χ., Κεφάλας, Κ. (2015). Η Σύνθεση του Ήχου. Κεφ. συγγράμματος στο ηλεκτρονικό βιβλίο: *Εφόδιο για νέους ντοκιμαντερίστες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 6. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/3876

Ξενόγλωσση

Ament-Theme, V. (2014). *The Foley Grail. The Art of Performing Sound for Film, Games and Animation*. New York and London: Taylor & Francis Group.

Aguated-Gomez, I. & Perez-Rodriquez, M.A. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia, *New Approaches In Educational Research,* Vol. 1, No. 1, pp. 22–26.

Battelle for Kids. 2022. *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Διαθέσιμο: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Chion, M. (1994). *Audio-Vision: Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.

Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (Eds.) (2009). *Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar. Ανασύρθηκε από http://www.unaoc.org/images//mapping_media_education_book_final_version.pdf.

Ganino, G., La Vecchia, L., & Zappaterra, T. (2024). Media Education and Audiovisual Creative Practices Between Formal and Non-Formal Education: The Proposal for a Teaching Model for High Schools. *Formazione & insegnamento*, 22(2), pp. 27-38.

Herrington, A. & Herrington, J. (2006). *Authentic learning enviroments in higher education*. USA: Information Science Literature

Lombardi, M.M. (2007). Approaches that work: How authentic learning is transforming higher education. *Educause Learning Initiative: Advancing Learning Through IT Innovation*. ELI Paper.

Martin-Kniep, G.O. (2000). *Becoming a better teacher: Eight innovations that work*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal, 6*(1), 1-3.

Orey, M. (2010). *Global Text: Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Zurich, Switzerland: Jacobs Foundation.

Reeves, T.C., & Okey, J.R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Waterman, M. & Stanley, E. (2000). Investigative Cases and Case-Based Learning in Biology, in *BioQUEST Library,* ed. J. R. Jungck and V. Vaughan, San Diego: Academic Press.

Παράρτημα

Υπερσύνδεσμοι βίντεο που αξιοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της παρούσας πρότασης

Βίντεο 1: https://www.youtube.com/watch?v=EB6Wjty-MNk

Βίντεο 2: https://www.youtube.com/watch?v=BU9nj2-6ZnA

Βίντεο 3: https://tinyurl.com/5xv2fdx2

Βίντεο 4: https://tinyurl.com/2e54jubc

Βίντεο 5: https://tinyurl.com/4dnaw7nk

Βίντεο 6: https://tinyurl.com/h2pb9xty

«ΟΙ ΝΥΜΦΕΣ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ ΑΦΗΓΟΥΝΤΑΙ…»: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΑΣ

Παπακωνσταντίνου Αναστασία
Φιλόλογος στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, PhD
Λιαμπότη Σοφία
Βιολόγος στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, MSc

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει ένα διαθεματικό διδακτικό σενάριο με τίτλο «Οι Νύμφες του νερού αφηγούνται…», που υλοποιήθηκε με συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Βιολογίας της Β΄ τάξης Γυμνασίου. Η δομή του σεναρίου στηρίζεται σε ένα διάλογο δύο Νυμφών της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, της Αρέθουσας και της Χαλκίδος, που κάνουν ένα ταξίδι με σταθμούς σχετικούς με το νερό στην περιοχή της Χαλκίδας, σταθμούς στους οποίους υλοποιούνται αντίστοιχες δραστηριότητες από τους μαθητές. Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας του σεναρίου, το οποίο είναι συμβατό με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, εμπλέκονται σε αυτό και άλλα αντικείμενα, όπως ιστορία, αρχαία ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, γεωγραφία, τεχνολογία. Μεθοδολογικά αξιοποιούνται η ανεστραμμένη τάξη, η μάθηση από ομοτίμους, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος ST(R)EAM, ώστε μέσα από μάθηση ανακαλυπτική και ενεργητική οι μαθητές να γνωρίσουν την πόλη τους και να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό σενάριο, διαθεματικότητα, Χαλκίδα, νερό

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα της την παρουσίαση ενός διαθεματικού διδακτικού σεναρίου, που υλοποιήθηκε στη Β΄ τάξη Γυμνασίου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Βιολογίας με τίτλο «Οι Νύμφες του νερού αφηγούνται…». Το θέμα του διδακτικού σεναρίου σχετίζεται με το νερό και τη σημασία του διαχρονικά στην περιοχή της Χαλκίδας. Η ιδέα για το σενάριο αυτό προέκυψε ως θεματική συνέχεια άλλων διαθεματικών δράσεων που έχουν υλοποιήσει από κοινού οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ΠΕ02 και ΠΕ04.04, αυτή τη φορά στοχεύοντας στη γνωριμία των μαθητών και μαθητριών με τον τόπο τους και στην ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον. Η Χαλκίδα, μία από τις αρχαιότερες πόλεις της Ευρώπης που κατοικούνται ακόμη, αποτελεί πρόσφορο πεδίο για μελέτη του νερού τόσο σε διαφορετικά σημεία της περιοχής όσο και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Το παλιρροϊκό φαινόμενο στον πορθμό του Ευρίπου, μοναδικό στον κόσμο, η εξάπλωση της πόλης στις δύο πλευρές του στενού του Ευρίπου, η άμεση πρόσβαση των κατοίκων στη θάλασσα σε όποιο σημείο της Χαλκίδας και αν βρίσκονται, οι δύο γέφυρες-σύμβολα της πόλης, όλα αυτά είναι στοιχεία που καθιστούν την πόλη ιδανική για να αποτελέσει τον χώρο σε ένα σενάριο με θέμα το νερό. Υπάρχουν πολλά σημεία στην πόλη αλλά και στις γύρω περιοχές που σχετίζονται με το νερό, τόσο στο παρόν όσο και στο παρελθόν, τα οποία οι μαθητές/-τριες στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν.

Με βάση τα παραπάνω, το σενάριο πήρε τη μορφή ενός ταξιδιού στον χώρο και στον χρόνο, στο οποίο δύο Νύμφες της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, η Αρέθουσα και η Χαλκίς, κινούνται στην περιοχή της Χαλκίδας κάνοντας στάσεις σε σημεία σχετικά με το νερό. Σε κάθε στάση των Νυμφών οι μαθητές και οι μαθήτριες υλοποιούν μια σχετική δραστηριότητα. Η συνομιλία των Νυμφών παίρνει τη μορφή ενός διαλόγου δύο μαθητριών του τμήματος που είναι ντυμένες με αρχαία ελληνική ενδυμασία, ενώ κατά τη συνομιλία τους προβάλλεται σχετικό υλικό σε ηλεκτρονική παρουσίαση.

2. Στοιχεία υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου διάρκειας δύο (2) διδακτικών ωρών με τίτλο «Οι Νύμφες του νερού αφηγούνται…» πραγματοποιήθηκε στο 5ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας. Επελέγη τμήμα της Β΄ τάξης και για παιδαγωγικούς λόγους (υπήρχε ήδη εξοικείωση μαθητών και μαθητριών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και καλή συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς) και για τυπικούς λόγους (σύνδεση με αναλυτικό πρόγραμμα). Στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας («Νεοελληνικής Γλώσσας», με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών), η σύνδεση γίνεται καταρχάς θεματικά (1η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ τάξης με τίτλο «Από τον τόπο μου σ΄ όλη την Ελλάδα: ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμία με ανθρώπους, έθιμα-πολιτισμό»). Επιπλέον, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του σεναρίου προτείνονται τόσο στο ισχύον όσο και στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εφαρμόζεται τα τελευταία δύο χρόνια πιλοτικά στο συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. επαφή με μυθοπλαστικές αφηγήσεις, παραγωγή λόγου με αφορμή μία εικόνα κ.ά.). Αντίστοιχα, στη Βιολογία υπάρχουν οι εξής συνδέσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών: ενότητες 6.4 και 8.7: Τρόπος ζωής του σύγχρονου ανθρώπου και καλή λειτουργία του αναπαραγωγικού συστήματος, 4.7: Σχέση του τρόπου ζωής του σύγχρονου ανθρώπου με την εμφάνιση ασθενειών, 4.8 Αναδυόμενες ασθένειες, 12. Ρύπανση περιβάλλοντος και συνέπειες αυτής στην υγεία, στη βιοποικιλότητα, στην πολιτισμική μας κληρονομιά.

Το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε το σενάριο αριθμούσε 25 μαθητές και μαθήτριες, στην πλειοψηφία τους ιδιαίτερα υψηλών επιδόσεων και στα θεωρητικά και στα θετικά μαθήματα. Για τη διδασκαλία διατέθηκε ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο της Γλωσσικής Διδασκαλίας, εντός του Φεβρουαρίου 2025. Η διδασκαλία έγινε στην αίθουσα του τμήματος, στην οποία υπήρχε ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική τάξη του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (e-class) για την εφαρμογή της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης, για την ανάρτηση εργασιών μαθητών/-τριών στο ιστολόγιο και για την αποτίμηση της δράσης στον τοίχο.

3. Στόχοι

Στους στόχους μας ενδεικτικά περιελάβαμε τους εξής:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλύτερα τον τόπο τους και, πιο συγκεκριμένα, σημεία που έχουν σχέση με το νερό από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας (λιμάνια, ποτάμια, πηγές, νερά Ευρίπου κ.λπ.).
- Να εντοπίσουν διαφορές ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν.
- Να εξασκηθούν σε ποικίλα είδη λόγου (μέσω της ακρόασης, της ανάγνωσης και της παραγωγής λόγου).
- Να αντιλαμβάνονται τη Γη ως ενιαίο οικοσύστημα, να εντοπίζουν ανθρώπινες παρεμβάσεις στα οικοσυστήματα και να εξηγούν τις επιπτώσεις τους στο φυσικό περιβάλλον, στην υγεία του ανθρώπου και στην πολιτισμική του κληρονομιά.
- Να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν αναφορικά με περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. μικροπλαστικά). Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και υπεύθυνη στάση αναφορικά με αυτά τα ζητήματα.
- Να αναπτύξουν συνεργατικές δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ανάπτυξη της φαντασίας, της αφαιρετικής σκέψης και της πρωτοτυπίας.
- Να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση και στις διαφορετικές οπτικές διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.
- Να αναπτύξουν (μαθητές και εκπαιδευτικοί) θετικές στάσεις ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία.

4. Μεθοδολογία

Το διδακτικό αυτό σενάριο χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα, λόγω της συνύπαρξης των δύο βασικών γνωστικών αντικειμένων σε αυτό, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Βιολογίας, αλλά

και όσων άλλων γνωστικών αντικειμένων εμπλέκονται, π.χ. αρχαία ελληνική γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, θεατρική αγωγή, γεωγραφία, τεχνολογία. Προτιμήθηκε ο όρος «διαθεματικότητα» αντί του όρου «διεπιστημονικότητα», καθώς κατά την υλοποίηση του σεναρίου επιδιώκεται και επιτυγχάνεται μία κατάλυση των διακριτών ορίων των επιστημονικών περιοχών, με στόχο την ανάδειξη της ενοποίησης της γνώσης στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2004). Αντίθετα, η διεπιστημονικότητα εστιάζει στην οργάνωση της διδασκαλίας διατηρώντας τις οριοθετήσεις κάθε επιστημονικής περιοχής, μελετώντας παράλληλα το θέμα μέσα από την οπτική των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η ταυτόχρονη παρουσία των δύο εκπαιδευτικών ως ισότιμων μέσα στην τάξη καθ' όλη τη χρονική διάρκεια της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου εντάσσεται στο μοντέλο της πλήρους και ισότιμης συνδιδασκαλίας της ενιαίας τάξης, με την έννοια ότι δεν υπάρχει κύριος διδάσκων που οδηγεί την εξέλιξη της διδασκαλίας, αλλά και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται διαδοχικά κύριο και συμπληρωματικό ρόλο κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2021).

Ένα στοιχείο που θεωρήθηκε απαραίτητο ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πώς μπορούμε να αναζητήσουμε τη γνώση σε ποικίλες πηγές, μέσω διαφόρων τρόπων. Η ίδια η μελέτη του θέματος από τις διαφορετικές οπτικές της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Βιολογίας, αλλά και άλλων αντικειμένων όπως η Ιστορία, παρέχει τη δυνατότητα εναλλακτικής θέασης της πραγματικότητας, ωθώντας ταυτόχρονα τους μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να πρωτοτυπήσουν. Επίσης, η αντίληψη της πραγματικότητας μέσα από διαφορετικές οπτικές σχετίζεται με τις έννοιες της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης. Αυτή η δημιουργικότητα θα ήταν ιδανικό να καταστεί «συνεργατική δημιουργικότητα», σύμφωνα με τον όρο που προβάλλει στο έργο του ο Καθηγητής Π. Αναστασιάδης (2014), καθώς αυτός εμπερικλείει τις έννοιες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, έννοιες που αναδεικνύονται απαραίτητες στη σύγχρονη εποχή. Σε πρακτικό επίπεδο στον χώρο του σχολείου αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω της ανάπτυξης μιας κουλτούρας διαμοιρασμού γνώσεων και εμπειριών μέσω εργαλείων ΤΠΕ και ιδιαίτερα εργαλείων του web 2.0 (Αναστασιάδης και Κωτσίδης, 2015). Τέτοια εργαλεία υπάρχουν στην ηλεκτρονική τάξη του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και έγινε προσπάθεια, στον βαθμό που ήταν δυνατόν, να αξιοποιηθούν: οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αναρτήσουν τις εργασίες τους στο ιστολόγιο της e-class, ενώ για την αποτίμηση της διδασκαλίας αξιοποιήθηκε ο τοίχος. Η συνεργασία των μαθητών στη σχολική αίθουσα επετεύχθη μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Παράλληλα, η αξιοποίηση εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εφαρμογή της μεθόδου της «ανεστραμμένης τάξης» διευκόλυνε την υλοποίηση της εργασίας τόσο για τις διδάσκουσες, που περιόρισαν τον χρόνο που χρειαζόταν εντός σχολικής τάξης, όσο και για τους μαθητές/τις μαθήτριες, που είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τη δική τους «ταχύτητα» με το υλικό, να το μελετήσουν και να το εμπεδώσουν, ώστε να υλοποιήσουν συγκεκριμένες μικροδραστηριότητες στην τάξη.

Επιπλέον, το διδακτικό αυτό σενάριο έχει στοιχεία ST(R)EAM, στοιχεία δηλαδή της διευρυμένης μορφής της μεθόδου STEAM με την προσθήκη του "R" (reading/writing), π.χ. παρουσίαση δραστηριοτήτων μέσω κατασκευών, ανάθεση κατασκευών στους μαθητές/-τριες, καλλιτεχνική παρουσίαση Νυμφών της μυθολογίας (ενδυμασία, θεατρικός λόγος), εξάσκηση σε διάφορα είδη λόγου και δημιουργική γραφή.

Τέλος, στο σενάριο αυτό αξιοποιήθηκε η «διδασκαλία προς ομοτίμους/μάθηση από ομοτίμους» (peer-to-peer teaching/peer-to-peer learning) μέσω της «διδασκαλίας» από τις Νύμφες της μυθολογίας αλλά και μέσω της παρουσίασης των πειραμάτων από μαθητές/-τριες. Σημειώνεται ότι όσοι/όσες συμμετείχαν στη διδασκαλία είναι μέλη του Ομίλου Βιολογίας του σχολείου και είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα από την υπεύθυνη του Ομίλου και συμμετέχουσα στο διδακτικό σενάριο εκπαιδευτικό.

5. Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Το στάδιο της προετοιμασίας της εργασίας από την πλευρά των διδασκόντων περιελάμβανε τον εντοπισμό/τη δημιουργία του διδακτικού υλικού. Η προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών σχετιζόταν με τη μελέτη στο σπίτι στο πλαίσιο της μεθόδου της «ανεστραμμένης τάξης». Επιπλέον, έγινε από τις διδάσκουσες προετοιμασία όσων μαθητών/μαθητριών θα είχαν ενεργό συμμετοχή στην εφαρμογή του σεναρίου, ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να μη γνωρίζουν από πριν τίποτε σχετικά με τη συμμετοχή των συμμαθητών/-τριών τους.

Αρχικά, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση στο τμήμα σχετικά με το θέμα του σεναρίου και αναφορικά με τη διαθεματικότητά του. Η παρουσίαση εστιάζει στο ταξίδι που θα κάνουν οι μαθητές/-τριες μαζί με δύο Νύμφες από την αρχαιότητα. Μόλις οι «Νύμφες» εμφανίζονται στην αίθουσα, ντυμένες με αρχαίες ελληνικές ενδυμασίες, αρχίζουν να συζητούν στα αρχαία ελληνικά και η Αρέθουσα να λέει με θλίψη στην Χαλκίδα ότι στέρεψε η πηγή της (που αποτελεί τον πρώτο σταθμό του ταξιδιού). Αμέσως συνειδητοποιούν ότι βρίσκονται τα παιδιά μαζί τους, τα ρωτούν αν καταλαβαίνουν τη γλώσσα τους και αρχίζουν πάλι τον διάλογο, στη νέα ελληνική αυτή τη φορά.

Τα διαλογικά μέρη, τα οποία συνεχίζονται έως το τέλος του σεναρίου, αποτελούν τις συνδέσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, οι οποίες υλοποιούνται σε ένα νέο κάθε φορά σταθμό του ταξιδιού, καθώς οι Νύμφες αποφασίζουν να μετακινηθούν σε ένα άλλο σημείο της πόλης. Κοινό σημείο των διαλογικών μερών είναι η σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν της πόλης: η πηγή της Αρέθουσας έχει στερέψει, η προϊστορική Μάνικα δεν είναι καν επισκέψιμος αρχαιολογικός χώρος, ο ποταμός Λήλας, του οποίου το πεδίο στην αρχαιότητα αποτέλεσε αιτία πολέμου, τώρα πλημμυρίζει λόγω των δραστηριοτήτων των ανθρώπων, το κοχύλι «κάλχη», που έδινε το πολύτιμο πορφυρό χρώμα, τώρα δεν ενδιαφέρει τους ανθρώπους, το οθωμανικό υδραγωγείο έχει γκρεμιστεί, ενώ επιπλέον το θαλασσινό νερό στον Εύριπο και στις παραλίες της περιοχής είναι γεμάτο μικροπλαστικά.

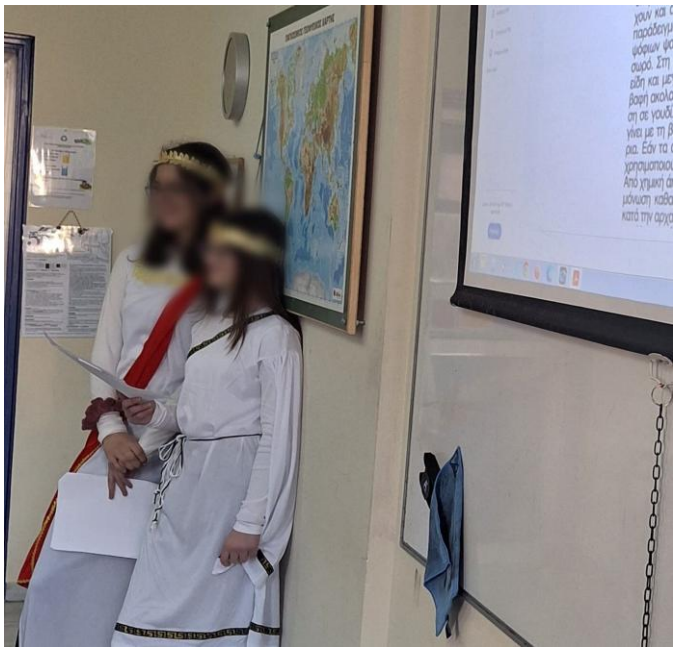
Όσο οι Νύμφες μιλούν, προβάλλεται ηλεκτρονική παρουσίαση με εικόνες και υλικό σχετικό με όσα οι Νύμφες αναφέρουν. Στην παρουσίαση δίνεται έμφαση στους σταθμούς του ταξιδιού, ενώ αναφέρονται επιγραμματικά και οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν. Ουσιαστικά στην παρουσίαση αποτυπώνεται οπτικά η δομή ολόκληρου του σεναρίου, ενώ παράλληλα ενσωματώνονται και τα λόγια των Νυμφών, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν οι μαθητές/-τριες, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ, π.χ. οπτικοί ή ακουστικοί τύποι.

Μέσω του διαλόγου των Νυμφών και της ηλεκτρονικής παρουσίασης το σενάριο ρέει απρόσκοπτα, χωρίς την ανάγκη παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Κατά την εφαρμογή του σεναρίου, οι εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο καθοδηγητικό, επεξηγούν τυχόν δύσκολα σημεία των διαφανειών με τους σταθμούς του ταξιδιού και επιβλέπουν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Παρακάτω αποτυπώνεται το διδακτικό σενάριο με τους οκτώ (8) σταθμούς του, τα συνδετικά διαλογικά μέρη, τις έντεκα (11) δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στους σταθμούς, τη δραστηριότητα αξιολόγησης και την αποτίμηση της δράσης από τους μαθητές-τριες. Σημειώνεται επίσης ο χρόνος που διήρκεσε ακριβώς κάθε δραστηριότητα κατά την εφαρμογή του σεναρίου.

5.1. 1η διδακτική ώρα

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν με συντομία την ταυτότητα του σεναρίου και υποδέχονται τις Νύμφες (2 λεπτά). Σημειώνεται ότι ο συνολικός χρόνος του διαλόγου των Νυμφών είναι 5 λεπτά (στο διδακτικό δίωρο). Τα φύλλα εργασίας μοιράστηκαν όλα στους μαθητές και στις μαθήτριες από την αρχή του διδακτικού διώρου, για να μη χαθεί χρόνος κατά τη διανομή και για να μην αποσπάται η προσοχή των διδασκομένων. Παράλληλα, άρχισε η προβολή της συνολικής παρουσίασης.
https://drive.google.com/file/d/1-vcHcGuamb1rgDTSwpCQAyhOTOiYbK8q/view?usp=sharing



Εικ. 1. Οι «Νύμφες» του νερού

Σταθμός 1ος: πηγή της Αρέθουσας

Αρέθουσα: Ἰδέ, ὦ Χαλκίς! Ἐξηράνθη ἡ πηγή μου. Μέμνησο παλαιῶν, πάνυ παλαιῶν χρόνων, ὅτε ἦν πλήρης ὕδατος καί ὁ τόπος ὧδε ἦν κάλλιστος! Πάντα νῦν ἀπόλωλε…

Χαλκίς: Ὦ Ἀρέθουσα, ἰδέ τούς παῖδας καί τάς κορασίδας! Παιδία, γιγνώσκετε ἅ λέγομεν; Ἐγώ εἰμί ἡ Χαλκίς καί ἡ ἐμή φίλη Ἀρέθουσα καλεῖται. Ἴωμεν πάλιν, Ἀρέθουσα. Νέᾳ ἑλληνικῇ φωνῇ!

Αρέθουσα**:** Κοίτα, Χαλκίς! Στέρεψε η πηγή μου. Θυμάσαι παλιά, πολύ παλιά που ήταν γεμάτη νερό και ο τόπος εδώ ήταν πανέμορφος; Τώρα όλα έχουν χαθεί…

Χαλκίς: Όλα άλλαξαν, Αρέθουσα. Σκέψου ο πατέρας μου, ο ποταμός Ασωπός, πώς καταστράφηκε από τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Δε θέλω να βλέπω πια. Χαίρομαι όταν θυμάμαι τις παλιές εποχές, ξεχνώ το σήμερα και νιώθω πολύ όμορφα!

Αρέθουσα: Πάμε ένα ταξίδι στο νερό στην περιοχή της πόλης μας στον χρόνο; Να θυμηθούμε, να ξαναζήσουμε;

Χαλκίς: Πάμε!

Σταθμός 2ος: ποταμός Λήλας

Αρέθουσα: Πάμε με το πλοιάριο μέχρι το δέλτα του Λήλαντα; Έμαθα ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σοβαρά προβλήματα εκεί: ξεχυλίζει, καταστρέφει τις γύρω περιοχές…

Χαλκίς: Ε, αφού τα έχουν μπαζώσει όλα οι άνθρωποι και επιπλέον έκαψαν και τα δάση! Ο Λήλας φταίει; Συνέχεια κατηγορείται άδικα. Θυμήσου ότι και παλιότερα τον κατηγορούσαν ότι γι' αυτόν πολέμησαν Χαλκίδα και Ερέτρια.

Αρέθουσα: Δεν το θυμάμαι αυτό.

Χαλκίς: Ο πόλεμος για το ληλάντιο πεδίο, πολύ παλιά. Θα μας τα πουν τα παιδιά, με το σταυρόλεξο που θα λύσουν!

1η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες και λύνουν ένα σταυρόλεξο με βάση υλικό που μελέτησαν από πριν στην e-class. (5 λεπτά)
https://drive.google.com/file/d/1LLtq9zW5iABpB5-7aboYQr9mCuDQqaYh/view?usp=sharing

Αρέθουσα: Τότε πολεμούσαν για τα νερά του και την εύφορη πεδιάδα του, τώρα τον μπαζώνουν να μην τον βλέπουν…

Χαλκίς: …και οι συνέπειες είναι άμεσες και ολέθριες.

2η Δραστηριότητα: Πείραμα για τη σημασία που έχουν τα φυτά στη συγκράτηση του νερού και στο φιλτράρισμά του

Μαθητές έχουν ήδη κατασκευάσει τρία δοχεία, το ένα με πέτρες και ξύλα, το δεύτερο με χώμα και το τρίτο με φυτά και χώμα. Τα τοποθετούμε σε επικλινές επίπεδο και προσθέτουμε ίδια ποσότητα νερού και στα τρία. Το νερό που διαφεύγει από το στόμιο κάθε δοχείου συλλέγεται σε ογκομετρικά ποτήρια. Συγκρίνουμε τις ποσότητες νερού που συλλέχθηκαν. (5 λεπτά υλοποίηση πειράματος και 5 λεπτά φύλλο εργασίας, άσκ. 3 και συμπεράσματα)
https://drive.google.com/file/d/1wVZYSsRwKlaU8EqyH0SadYh3Zx5wkq2T/view?usp=sharing

Εικόνα 2. 2η δραστηριότητα

Σταθμός 3ος: Πορθμός του Ευρίπου

Χαλκίς: Πάμε μια βόλτα να δούμε τα τρελά νερά; Συνεχίζουν το παιχνίδι τους ακόμη, ευτυχώς!

Αρέθουσα: Πραγματικά! Είναι να απορείς με αυτόν τον Εύριπο! Χρόνια πάνω-κάτω τα νερά του, δεν κουράζεται ποτέ! Έχω καιρό να τον συναντήσω.

Χαλκίς: Κι εγώ! Μου έχει λείψει! Πάμε!

3η Δραστηριότητα: Προβολή βίντεο με συνέντευξη του Καθηγητή κ. Αντώνη Αντωνίου με θέμα το παλιρροϊκό φαινόμενο του Ευρίπου και συζήτηση (10 λεπτά)
https://www.youtube.com/watch?v=0ZW64A0U8WE

Αρέθουσα: Πολύ χάρηκα που ξαναείδα τον Εύριπο! Θυμάσαι από πότε υπάρχει γέφυρα στον πορθμό του;

Χαλκίς: Να σου πω την αλήθεια, δε θυμάμαι ακριβώς. Δεν πειράζει, θα μας το βρουν τα παιδιά!

4η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/-τριες εντοπίζουν τη χρονολογία κατασκευής της πρώτης γέφυρας του Ευρίπου σε μαθησιακό αντικείμενο στο Φωτόδεντρο. (1 λεπτό)
http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-3626?lang=en

5η Δραστηριότητα: Φύλλο εργασίας για τη γεφύρωση του πορθμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα-συμπλήρωση σε ομάδες (Τάσιος, 2008. Κατσός, 2016) (10 λεπτά)
https://drive.google.com/file/d/1OSUknC8cQN7jEaZiWCwyeyl424Zjc6fW/view?usp=sharing

5.2. 2η διδακτική ώρα

Σταθμός 4ος: Στα νερά του Ευβοϊκού

Χαλκίς: Ωραία βουτιά, Αρέθουσα! Είσαι πάντα σε φόρμα! Θυμάσαι που κάναμε διαγωνισμό ποια θα βγάλει τις περισσότερες κάλχες, τα κοχύλια;

Αρέθουσα: Ε, καλά, εσύ συνήθως νικούσες. Εξάλλου, η κάλχη μπορεί να σχετίζεται και με το όνομά σου, αν αλλάξεις τη σειρά των γραμμάτων, κάλ-χη, χάλ-κη. Κοίτα, σε μια χούφτα άμμο που έπιασα από τον βυθό ένα σωρό συνονόματές σου κάλχες!

Χαλκίς: Ναι, μα δυστυχώς κανείς δεν ασχολείται πια με αυτές…

6η Δραστηριότητα: Προβολή διαφανειών της συνολικής παρουσίασης που αφορούν στην κάλχη (2 λεπτά).

Χαλκίς: Πάμε μέχρι τη Μάνικα; Ποια θα φτάσει πρώτη;

Αρέθουσα: Πάει!

Σταθμός 5ος: Λιμάνι προϊστορικής Μάνικας

Χαλκίς: Εγκατάλειψη παντού στη Μάνικα… Απίστευτο… Ούτε πού είναι ο προϊστορικός οικισμός δεν φαίνεται πια. Εδώ όμως υπήρχε κάποτε η μεγαλύτερη πόλη της τότε ευρωπαϊκής ηπείρου! Τι κίνηση που είχε!

Αρέθουσα: Ναι, ήταν γνωστή για το εμπόριό της. Πόσα προϊόντα διακινούνταν εδώ!

Χαλκίς: Μέχρι τα παιδιά να βρουν μέσα στα κείμενα στοιχεία, ας πάμε μια βόλτα μέχρι το αρχαίο λιμάνι της Ανθηδόνας, να καθίσουμε στις πέτρες του και να απολαύσουμε τη θέα του Ευβοϊκού κόλπου!

7η Δραστηριότητα: Συμπλήρωση φύλλου εργασίας από ομάδες (Νικολόπουλος, 2015)
https://drive.google.com/file/d/1LhPs3_2sykIijHZ_ixD28fWMUhOeAZnV/view?usp=sharing
Μετά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας και τις απαντήσεις, γίνεται από τις εκπαιδευτικούς αναφορά στην προέλευση και στη χρήση του οψιανού/οψιδιανού ακόμη και σήμερα. (συνολικά 10 λεπτά)

Σταθμός 6ος: Λιμάνι αρχαίας Ανθηδόνος

8η Δραστηριότητα: Προβολή διαφανειών της συνολικής ηλεκτρονικής παρουσίασης που αφορούν στο λιμάνι της Ανθηδόνος (2 λεπτά)

Σταθμός 7ος: Καμάρες – οθωμανικό υδραγωγείο

Χαλκίς: Αρέθουσα, τι λες, πάμε για παιχνίδι ισορροπίας στις καμάρες του υδραγωγείου, όπως κάναμε; Να πιούμε και λίγο νεράκι!

Αρέθουσα: Τι λες τώρα, Χαλκίς, αλήθεια δεν το θυμάσαι; Ή δεν το ξέρεις; Δεν υπάρχουν, δηλαδή υπάρχουν ελάχιστες. Πάμε να σου δείξω.

9η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη μελετήσει στην e-class ένα φυλλάδιο με στοιχεία για τις Καμάρες, με βάση το οποίο ασχολούνται με τη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής «Οι Καμάρες μιλούν» (Παπαδόπουλος, 2015. Σαραντινού, 2022), όπως δείχνει η σχετική διαφάνεια στην συνολική παρουσίαση. (5 λεπτά)

Σταθμός 8ος: Παραλίες Συκιές, Κουρέντι, Παπαθανασίου στη Χαλκίδα – Ολοκλήρωση ταξιδιού

Χαλκίς: Ωραίο το κολύμπι! Θυμηθήκαμε πολύ όμορφες στιγμές από το παρελθόν, αλλά τώρα κοιτάζω γύρω και πάλι μελαγχολώ. Πώς έγινε έτσι η πόλη μας;

Αρέθουσα: Το νερό καταστράφηκε από τον άνθρωπο και συνεχίζει να καταστρέφεται κάθε μέρα που περνάει.

Χαλκίς: Και αυτά τα μικρά χρωματιστά κομματάκια στην άμμο τι είναι; Τα έχεις ξαναδεί; Είναι τόσα πολλά!

Αρέθουσα: Μικροπλαστικά τα λένε, ο μεγάλος μπελάς των σημερινών ανθρώπων! Υπάρχουν και σε μικρότερη έκδοση, τα νανοπλαστικά…

10η Δραστηριότητα: Προβολή σύντομης ηλεκτρονικής παρουσίασης για τα μικροπλαστικά (Andrady, 2011. Aydin et al., 2023. Baj et al., 2022. Li and Liu, 2024. Williams and Rangel-Buitrago, 2019), ενώ παράλληλα μαθητές/-τριες βοηθούν τους συμμαθητές τους στην αναγνώρισή τους. Ασκήσεις 1 και 4 από φύλλο εργασίας (6 λεπτά)
https://drive.google.com/file/d/10qKPrhsJXOKmSVuf9fUdN8DHcHyk_9_s/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/1wVZYSsRwKlaU8EqyH0SadYh3Zx5wkq2T/view?usp=sharing

Εικ. 3. 10η δραστηριότητα

11η Δραστηριότητα: Πείραμα για τη συμπεριφορά των μικροπλαστικών σε νερό διαφορετικής πυκνότητας και άσκηση 2 από φύλλο εργασίας (5 λεπτά)
https://drive.google.com/file/d/1wVZYSsRwKlaU8EqyH0SadYh3Zx5wkq2T/view?usp=sharing

Δημιουργούμε νερό διαφορετικής πυκνότητας με την προσθήκη αλατιού. Χρωματίζουμε με χρώματα ζαχαροπλαστικής, κόκκινο το πιο πυκνό, κίτρινο το μεσαίας πυκνότητας, μπλε το λιγότερο πυκνό και στο τέλος προσθέτουμε κανονικό νερό. Τα ρίχνουμε κατά σειρά από το πυκνότερο σε ένα γυάλινο δοχείο και στο τέλος προσθέτουμε τα μικροπλαστικά διαφορετικής χημικής σύστασης. Παρατηρούμε πού θα σταθούν. Με την βοήθεια ενός ανακυκλωτή νερού, μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς τα θαλάσσια ρεύματα επιδρούν στην κυκλοφορία των μικροπλαστικών.

Εικ. 4 και 5. 11η Δραστηριότητα

12η Δραστηριότητα (Αξιολόγηση της γνώσης που κατακτήθηκε από τους μαθητές/-τριες): Οι μαθητές έχουν ήδη κατασκευάσει ένα χάρτη της περιοχής πάνω σε μακετόχαρτο. Εκεί καλούνται να τοποθετήσουν πινέζες στους σταθμούς του ταξιδιού των Νυμφών καθώς και φωτογραφίες παλιές και σύγχρονες από τους σταθμούς στα σωστά σημεία. (5 λεπτά)

13η Δραστηριότητα (Αποτίμηση του σεναρίου από τους μαθητές/-τριες): Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να γράψουν σε λίγες σειρές τη γνώμη τους για το σενάριο (τι τους άρεσε, τι τους προβλημάτισε κ.λπ.), εστιάζοντας αφενός στον ρόλο που είχαν σε αυτό συμμαθητές τους και αφετέρου στον βαθμό που τους/τις βοήθησε η διαθεματικότητα του σεναρίου στην κατάκτηση της γνώσης (5 λεπτά). Επιπλέον, κλήθηκαν να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με το περιεχόμενο του σεναρίου στον τοίχο της e-class.

Εργασία για το σπίτι: Περιγράψτε το δικό σας φανταστικό ταξίδι στο νερό της Εύβοιας, προσδιορίζοντας το μέσο μετακίνησής σας και τους σταθμούς σας. Αποτυπώστε το ταξίδι σας ή μέρος του ταξιδιού σας σε μία κατασκευή, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της οποίας βγάλτε φωτογραφίες από τη διαδικασία. Την εργασία σας θα παραδώσετε εντός δέκα ημερών στις διδάσκουσες και θα αναρτήσετε σχετική ηλεκτρονική παρουσίαση μέσω συνδέσμου στο ιστολόγιο της e-class. Προαιρετικά, ανεβάστε στο ιστολόγιο και συνδέσμους από ποιήματα, διηγήματα ή τραγούδια σχετικά με τα νερά της Χαλκίδας.

6. Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Ένας από τους στόχους του διδακτικού σεναρίου είναι μέσω της διαθεματικότητας και της υλοποίησης ομαδικών δραστηριοτήτων, με απώτερο στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας, τελικά οι μαθητές/-τριες να κατακτήσουν, να οικοδομήσουν τη γνώση από κοινού με τους συμμαθητές/-τριές τους και να κατανοήσουν τον ενιαίο χαρακτήρα της. Από συζήτηση με τα παιδιά στο τέλος της εργασίας αλλά και μέσα από τη δραστηριότητα αποτίμησης, γίνεται αντιληπτό ότι, εκτός από τη γνώση που κατέκτησαν, τους έμειναν από το όλο εγχείρημα οι διαφορετικές οπτικές μέσω των οποίων μπορεί κανείς να προσεγγίσει ένα θέμα, αλλά και η συμμετοχή των συμμαθητών/-τριών τους (των δύο «Νυμφών» και των μαθητών/-τριών που υλοποίησαν τα πειράματα). Κάποιοι έγραψαν ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι πιο ενεργά στην παρουσίαση του μαθήματος, κάτι το οποίο επιβεβαίωσε τη θετική λειτουργία της «διδασκαλίας σε ομοτίμους», όπως αναμενόταν. Τα περισσότερα παιδιά έγραψαν ότι τους προβλημάτισε το αποτέλεσμα του πειράματος με τη συγκράτηση του νερού από το χώμα με ή χωρίς φυτά και επίσης ότι τους προβλημάτισε η δραστηριότητα με τα μικροπλαστικά (ιδίως η πληροφορία ότι τα νανοπλαστικά διαπερνούν τους φραγμούς του οργανισμού), γεγονός που επιβεβαιώνει την

κατάκτηση του στόχου σχετικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Επιπλέον, ο καθοδηγητικός και συντονιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών ενθάρρυνε την ενεργητική μάθηση, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των παρουσιαστών μέσα από την προετοιμασία, εκτέλεση και παρουσίαση των πειραμάτων και των κατασκευών στους/στις συμμαθητές/-τριές τους. Σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, μέσα από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους, τόσο στο πλαίσιο των ομάδων όσο και μέσω της διδασκαλίας από ομοτίμους. Συνολικά, η διαθεματική αυτή δράση κρίνεται ότι είχε αποκλειστικά θετικά αποτελέσματα, όχι μόνο για τους διδασκομένους αλλά και για τους διδάσκοντες, λόγω της μεταξύ τους συνεργασίας, με έμπρακτη απόδειξη τη χαρά στα πρόσωπα όλων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, Μ. Καλογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.*

Κατσός, Β. (2016). Οι «Οθωνικές» γεφυρώσεις και τα εγκαίνιά τους. Περ. *Square*. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/4h8XX7n

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Λόης, Γ. (2020). Ο Ληλάντιος πόλεμος μέσα από τις αρχαίες πηγές. Περ. *Square*. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/4h007Gk

Ματσαγγούρας, Η. (2021). «Εναλλακτικά μοντέλα συνδιδασκαλίας» [Υλικό επιμόρφωσης] (προς δημοσίευση). Ανακτήθηκε από: https://bit.ly/3QGy5F1

Νικολόπουλος, Β. (2015). Η προϊστορική εποχή της Εύβοιας. *Αρχαιολογικές Συμβολές, τόμ. Γ΄: Βοιωτία και Εύβοια*. Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

Παπαδόπουλος, Β. (2015). Το Οθωμανικό υδραγωγείο της Χαλκίδας. Περ. *Square*. Ανακτήθηκε από http://bit.ly/405awe2

Σαραντινού, Λ. (2022). *Γραφο…ιριδισμοί. Ασκήσεις δημιουργικής γραφής για διδασκαλία από εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών βαθμίδων*. Αθήνα: 24 Γράμματα.

Τάσιος, Θ. (2008). Οι κινητές γέφυρες του Ευρίπου. *Ανακοίνωση σε εκδήλωση του ΤΕΕ Ευβοίας με θεματική «45 χρόνια της κινητής γέφυρας της Χαλκίδας»*. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/43Duy2f

Ξενόγλωσση

Andrady, A.L. (2011). Microplastics in the marine environment. *Mar. Pollut. Bull*. 62: 1596-1605.

Aydin, R.B., Yozukmaz, A., Şener, İ., Temiz, F., Giannetto, D. (2023). Occurrence of microplastics in most consumed fruits and vegetables from Turkey and public risk assessment for consumers. *Life* 13 (8): 1686. https://doi.org/10.3390/life13081686

Baj, J., Dring, J.C., Czeczelewski, M., Kozyra, P., Forma, A., Flieger, J., Kowalska, B., Buszewicz, G., Teresiński, G. (2022). Derivatives of plastics as potential carcinogenic factors: the current state of knowledge. *Cancers* 14 (19): 4637.

Li, P., Liu, J. (2024). Micro (nano) plastics in the human body: sources, occurrences, fates, and health risks. *Environmental Science and Technology*, 58 (7): 3065-3078. https://doi.org/10.1021/acs.est.3c08902

Williams, A.T., Rangel-Buitrago, N. (2019). Marine litter: Solutions for a major environmental problem. *Journal of Coastal Research* 35 (3): 648-663.

ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΟΙΗΣΗ VS AI: ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ

Μπενέκου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Στο διδακτικό σενάριο αυτό επιχειρείται οι μαθητές/τριες να σχηματίσουν μια εικόνα για τη μοντέρνα ποίηση προσεγγίζοντας ποιήματα για τους πρόσφυγες και διερευνώντας τη βιωματική αλήθεια των υποκειμένων, προκειμένου να εντοπίσουν τα έμφυλα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν και να τα συγκρίνουν με αντίστοιχα ποιήματα της εφαρμογής ChatGPT, προκειμένου να διαπιστώσουν την ύπαρξη στερεοτύπων και να τα συσχετίσουν με τα συμπεράσματά τους από ποιήματα για τους πρόσφυγες στη μοντέρνα ποίηση. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και αντίστοιχα φύλλα εργασίας θα εξυπηρετηθούν οι διδακτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά:έμφυλα στερεότυπα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, μοντέρνα ποίηση, ChatGPT

Θεωρητικό μέρος

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη διδακτική της λογοτεχνίας συνιστά μια νέα παιδαγωγική κατεύθυνση, η οποία ενισχύει τις αρχές της διαφοροποιημένης και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, προάγοντας ταυτόχρονα την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Holmes et al., 2019). Στο πεδίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο όχι απλώς τεχνολογικής υποστήριξης, αλλά ουσιαστικής ενδυνάμωσης της βιωματικής πρόσληψης του λογοτεχνικού λόγου, ιδίως μέσω της δημιουργικής παραγωγής ποιητικών κειμένων με χρήση κατάλληλων prompts.

Η παραγωγή ποιημάτων με τη συμβολή ΤΝ (ChatGPT) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν θεματικές που διαπερνούν το έργο πολλών ποιητών της ελληνικής και παγκόσμιας γραμματείας, στην παρούσα εργασία το θέμα της προσφυγιάς σε συνδυασμό με τα έμφυλα στερεότυπα. Μέσω της αξιοποίησης προσεκτικά σχεδιασμένων prompts, οι μαθητές καλούνται να παράγουν ποιητικά κείμενα που συνδέονται με τις μεταβλητές του «φύλου» και της «προσφυγικής ιδιότητας». Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη συγκριτική ανάλυση των ποιημάτων με βάση τον εντοπισμό των ανθρωποκεντρικών αξιών σε κάθε περίπτωση αλλά και του ρατσιστικού λόγου, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ενσυναίσθηση και καλλιεργεί ένα πεδίο εσωτερικού στοχασμού, συνδέοντας την τεχνολογία με την ηθική διάσταση της τέχνης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001· Stradling & Saunders, 1993), η προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας και του τελικού προϊόντος στις ανάγκες των μαθητών οδηγεί σε αυξημένη εμπλοκή και ουσιαστικότερη μάθηση. Η ΤΝ προσφέρει αυτή τη δυνατότητα, καθώς επιτρέπει την ευέλικτη διαμόρφωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, με βάση τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Επιπλέον, οι ψηφιακές εφαρμογές ΤΝ ευνοούν την ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνική διδασκαλία, με τρόπο που προσομοιάζει τις τεχνικές των ποιητών και επιτρέπει στους μαθητές να αναστοχαστούν τις κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις του λόγου τους.

Η σύνδεση της ποίησης με αξίες καθίσταται ιδιαίτερα γόνιμη όταν οι μαθητές αναλύουν αυθεντικά ποιητικά κείμενα και εν συνεχεία παράγουν δικά τους ποιήματα, με συγκεκριμένες εντολές (prompts). Η ΤΝ λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της δημιουργικής διαδικασίας συγκριτικής και διακειμενικής ανάλυσης, προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη γνωστική, συναισθηματική και κριτική αντίληψη/γραμματισμό στη σχολική τάξη, παρέχοντας ερεθίσματα που ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση, τη συνεργασία και τον κοινωνικό προβληματισμό.

Ειδικότερα, η χρήση ΤΝ υποστηρίζει συνεργατικά σχήματα μάθησης (Ζωγόπουλος, 2013· Κογκούλης, 2004), καθώς οι μαθητές μπορούν να εργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες,

κείμενα και ερμηνείες. Η σχολική τάξη μετατρέπεται έτσι σε μια κοινότητα μάθησης με επίκεντρο τη λογοτεχνική εμπειρία, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο εμψυχωτή και καθοδηγητή (ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2003, 2017). Η ενσωμάτωση ΤΝ στη διδακτική της λογοτεχνίας δεν αντικαθιστά την ανθρώπινη δημιουργία, αλλά τη συμπληρώνει, δημιουργώντας τις συνθήκες για μια βαθύτερη και πολυτροπική προσέγγιση του ποιητικού λόγου.

1.Ταυτότητα σεναρίου

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριεςΑ΄ Λυκείου, 15-16 ετών, για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ειδικότερα για τη Μοντέρνα Ποίηση. Στην ουσία, αποτελεί μια συνδυαστική προσέγγιση με την ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Το σενάριο έχει υλοποιηθεί στην τάξη. Η χρονική του διάρκεια είναι 3 διδακτικές ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Η υλοποίηση του σεναρίου προϋποθέτει χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής του σχολείου ή τον διαμοιρασμό tablet, καθώς αποτελεί προαπαιτούμενο οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας να έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή και στον βιντεοπροβολέα της σχολικής τάξης.

Για τη διευκόλυνση πραγματοποίησης του διδακτικού σεναρίου, χρειάζεται οι μαθητές/τριες να έχουν εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία (Google docs, padlet, ChatGPT), την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και βασικές θεωρητικές γνώσεις για την επεξεργασία ποιημάτων, τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης και των έμφυλων στερεοτύπων (ύλη Α΄ και β΄τετραμήνου). Για τους λόγους αυτούς, το διδακτικό σενάριο προτείνεται να εφαρμόζεται τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς, υπό μορφή επανάληψης, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες αυτές.

2. Στόχοι – σκεπτικό

2.1. Επιδιωκόμενα αποτελέσματα

Το διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων στα ποιήματα της μοντέρνας ποίησης και των ποιημάτων της εφαρμογής του ChatGPT, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν, να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν το φαινόμενο σε οποιοδήποτε κειμενικό-ποιητικό είδος το συναντήσουν, να δύνανται να συσχετίζουν πληροφορίες και στάσεις, ώστε να δομήσουν μια κοινωνικοπολιτική αντίληψη με συνείδηση της ανθρωπιστικής προσέγγισης και κοινωνική ενσυναίσθηση, που θα αντιμάχεται τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, με λογικά επιχειρήματα και κριτική σκέψη.

2.2. Καλλιέργεια δεξιοτήτων

Οι μαθητές/τριεςαναμένεται να αναπτύξουν:

- Ομαδοσυνεργατικέςδεξιότητες.
- Στοχαστική και κριτική σκέψη.
- Εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία, αναγνώριση δυνατοτήτων της τεχνητής νοημοσύνης, μέσω του ChatGPT, και αξιοποίηση αυτών.
- Δεξιότητες παραγωγής λόγου μέσα από ποικιλία κειμενικών ειδών.
- Δεξιότητες συγκριτικής και κοινωνιολογικής ανάλυσης ποιητικών κειμένων.

2.3. Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις

Οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- Να καλλιεργήσουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση στο ζήτημα των προσφύγων/μεταναστών και στα συναφή στερεότυπα.

- Να αναπτύξουν την αντίληψη ότι η ποίηση ενδέχεται να αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες μαθαίνουν να εντοπίζουν και να τις αποκωδικοποιούν.
- Να διερευνήσουν τα γενικά χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών προσφύγων (φυσικά χαρακτηριστικά, νους, ήθος, συναίσθημα) που θα εντοπίσουν σε μοντέρνα ποιήματα μέσω της εφαρμογής τεχνητής νοημοσύνης Chat GPT.
- Να καταγράψουν τα είδη των αρετών ανά φύλο, ώστε να εμβαθύνουν κριτικά στις ομοιότητες και τις τυχόν διαφοροποιήσεις.
- Να προβούν σε συσχετισμούς και να εκφράσουν στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους για τα έμφυλα στερεότυπα και την τεχνητή νοημοσύνη.
- Να ασκήσουν την ικανότητα να συνειδητοποιούν τις κοινωνικές ταυτότητες και να τις απορρίπτουν και να τις υποκαθιστούν με την κουλτούρα της αποδοχής του διαφορετικού και του ανθρωπισμού.
- Να καλλιεργήσουν λογικές, ηθικές και συναισθηματικές αντιστάσεις στις κοινωνικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις έμφυλες διακρίσεις.

2.4. Γνώσεις για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα

Οι μαθητές/τριεςαναμένεται να αποκτήσουν:

- Εξοικείωση στην αποκωδικοποίηση και εκλογίκευση των στερεότυπων σε ένα ποιητικό κείμενο.
- Ικανότητα εντοπισμού των γλωσσικών επιλογών που συντελούν στη διαμόρφωση στερεοτύπων.
- Κατανόηση των γλωσσικών μηχανισμών στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων στόχων (αλληλεξάρτηση σημαίνοντος και σημαινόμενου).
- Ικανότητα σχολιασμού και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια της τάξης και μάλιστα σε συσχετισμό με τα ποιήματα που έχουν διδαχθεί.
- Εξοικείωση με τον μοντέρνο ποιητικό λόγο και τη δημιουργική γραφή.

2.5. Γραμματισμοί

Οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού μέσω της ερμηνείας των σημειωτικών πόρων της εικόνας.
- Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της συνεργασίας (κοινωνικός γραμματισμός).
- Να εξοικειωθούν με τις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών εργαλείων/περιβαλλόντων.
- Να ασκηθούν στην αλληλεπίδραση με τα γλωσσικά μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης (ψηφιακός γραμματισμός).
- Να καλλιεργήσουν την παραγωγή κειμένων σε διαφορετικά κειμενικά είδη (γλωσσικός γραμματισμός).
- Να αναπτύξουν την κριτική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (κριτικός γραμματισμός).

3. Αναλυτική παρουσίαση της πρότασης

3.1. Αφετηρία

Οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με τη μοντέρνα ποίηση και την παραγόμενη ποίηση από την εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT με επίκεντρο τους πρόσφυγες, προκειμένου να αναγνωρίσουν την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και έμφυλων διακρίσεων προβαίνοντας σε διακειμενική και συγκριτική ανάλυση.

3.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μέσω ανακαλυπτικής ή διερευνητικής μάθησης (εποικοδομητισμός) που ενισχύεται από τη διαλογική(καθοδηγούμενος διάλογος) και βιωματική μέθοδο, σε συνθήκες διαφοροποιημένης διδασκαλίας πάνω στη διδασκαλία της μοντέρνας ποίησης και των έμφυλων στερεοτύπων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό και ενθαρρύνει κάθε μαθητή/τρια στην ενεργή συμμετοχή, την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ιδιαιτερότητές του/της.

3.3. Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Το διδακτικό σενάριο αυτό συνδέεται με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και μάλιστα με τις δύο βασικές θεματικές ενότητες της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου (Τα φύλα στη Λογοτεχνία, Παραδοσιακή και Μοντέρνα Ποίηση).

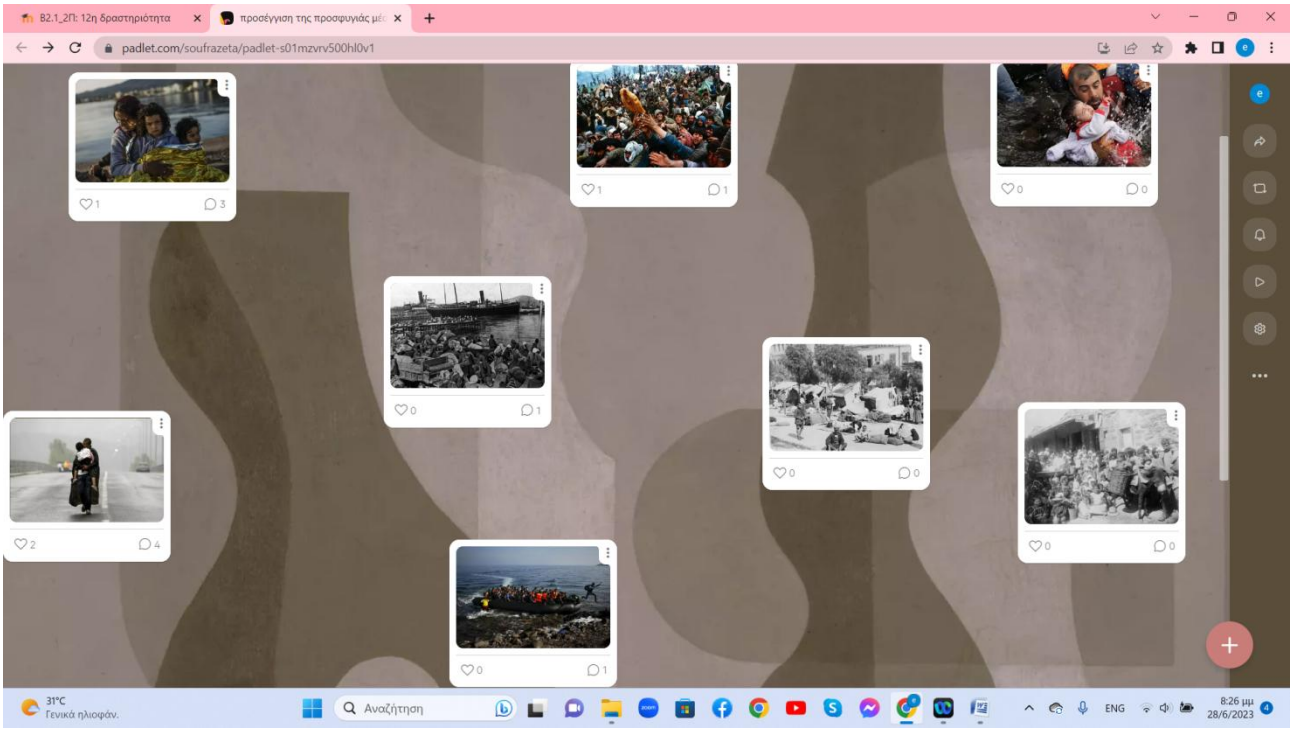
3.4. Πόροι και τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν

Βίντεο: https://youtu.be/1nbl-rDxpDE
Λογισμικό: ChatGPT, postermywall, padlet

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

4.1. Πρώτη Φάση (μία διδακτική ώρα)

Ο/Η εκπαιδευτικός ως αφόρμηση προβάλλει φωτογραφίες στον βιντεοπροβολέα από το σύγχρονο προσφυγικό ρεύμα (π.χ. του Γιάννη Μπεχράκη) και φωτογραφικό υλικό προσφύγων του παρελθόντος (π.χ. Έλληνες πρόσφυγες από τη Μ.Ασία). Ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές/τριες, ανάλογα με τον ρυθμό, το γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες με τις κατάλληλες ερωτήσεις να εκφράσουν το περιεχόμενο των εικόνων με λέξεις-φράσεις (ιδεοθύελλα) που καταγράφει στον σχολικό πίνακα και να προσδιορίσουν τον όρο «πρόσφυγας» αξιοποιώντας τις έως τώρα γνώσεις και τα βιώματά τους. Καλούνται να προσδιορίσουν τη διαφορά μεταξύ «πρόσφυγα» και «μετανάστη».



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από το padlet

Οι μαθητές/τριες παρατηρούν με προσοχή τις φωτογραφίες. Προσπαθούν να συσχετίσουν το παρελθόν με το παρόν. Διατυπώνουν λέξεις και φράσεις, γνώσεις ή βιωματικές εμπειρίες και προσπαθούν να εντοπίσουν τις διαφορές της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Παρακολουθούν όσα καταγράφονται και τα επεξεργάζονται λογικά και συναισθηματικά. Συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία(Διάρκεια 5 λεπτά).

Χωρισμός των μαθητών σε ανομοιογενείς ομάδες (4 άτομα ανά ομάδα). Διαμοιράζεται σε κάθε ομάδα μέσω συνεργατικού εγγράφου Google Docs ένα ποίημα που έχει ως θεματικό κέντρο την προσφυγιά. Το ποίημα κάθε ομάδας είναι διαφορετικό αλλά οι ερωτήσεις κοινές. Σε περίπτωση που υπάρχει αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή στην αίθουσα Πληροφορικής, το υλικό διανέμεται έντυπα) (Διάρκεια 35 λεπτά).

Θέματα προς επεξεργασία για κάθε ομάδα:

1. Στο ποίημα που σας δίνεται να τα εντοπίσετε δύο χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης και να τα εξηγήσετε.

2. Να εντοπίσετε το κυρίαρχο ρηματικό πρόσωπο του ποιήματος και να ερμηνεύσετε τη χρήση του αναφορικά με το περιεχόμενο του ποιήματος.

3. Να δώσετε έναν δικό σας τίτλο στο ποίημα και να τον αιτιολογήσετε.

ΟΜΑΔΑ Α

Φώτης Αγγουλές

Ξέβραξε η θάλασσα πρόσφυγες από την μικρασιατική ακτή: πεινασμένους, άρρωστους, βρώμικους, ψειριασμένους, νεκροζώντανους… Κι αναρωτιόντουσαν όλοι «Ποιος φταίει;» Τελικά, βρέθηκαν εννέα, στους οποίους αποδώθηκαν όπως-όπως κατηγορίες. Καταδικάστηκαν σε θάνατο και εκτελέστηκαν άρον-άρον έξι — για να μη κατονομαστούν όλοι οι ένοχοι, ιδίως εκείνοι που έκαναν ότι απέδιδαν δικαιοσύνη δικάζοντας εννέα και εκτελώντας έξι. Ο Φώτης Αγγουλές, πρόσφυγας από τον Τσεσμέ, γεννημένος το 1911, αφίερωσε σε μια τέτοια Ιστορία το ακόλουθο ποίημα, όπου κατονόμαζε τον ένοχο…

Στην ιστορία.
Έλληνες ήρθαν πάλι…
Η θάλασσα τούς ξέβρασε στις ανατολικές αχτές,
προχτές.
Βγήκαν πνιγμένοι στη στεριά και παραμορφωμένοι,
πρησμένοι σαν τουμπιά και μελανοί,
μα όσο κι αν τόκρυψε η νυχτιά το δράμα τους να μη φανεί,
το νόημα βγαίνει.
Τον ξέρομε τον ένοχο, είναι γνωστή η αιτία…
Στα φαγωμένα μάτια τους κοίταξε μέσα και θα δεις
μια χαλασμένη πολιτεία.
Μα μην τους θάψετε, γιατί, θα χάσει σχήμα η Φρίκη.
Κι όταν γραφτεί η ευγενικιά φασιστικιά ιστορία,
έτσι, πρησμένους, βάλτε τους κι αυτούς σε μια προθήκη.

ΟΜΑΔΑ Β

Μπέρτολτ Μπρεχτ «Πρόσφυγες»(μτφρ. Μάριος Πλωρίτης).

Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ’ όνομα που μας δίναν:
«Μετανάστες».
Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο,
δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,
λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε
και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμενα μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.
Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε.
Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα ‘ναι, μα εξορία.
Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά

στα σύνορα,
προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, καραδοκώντας το παραμικρό
σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις
κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα
ν' απαρνιόμαστε,
χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.
Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή! Ακούμε ίσαμ' εδώ
τα ουρλιαχτά που αντιλαλούν απ' τα στρατόπεδά τους. Εμείς
οι ίδιοι
μοιάζουμε των εγκλημάτων τους απόηχος, που κατάφερε
τα σύνορα να δρασκελίσει. Ο καθένας μας,
περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα,
μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.
Όμως κανένας μας
δε θα μείνει εδώ. Η τελευταία λέξη
δεν ειπώθηκε ακόμα.

ΟΜΑΔΑ Γ
Ουαρσάν Σαΐρ «Πατρίδα».
Απόσπασμα.
«Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,
εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία
τρέχεις προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπεις
ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη
οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα
με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους
το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου
που σε φιλούσε μεθυστικά πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου
κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του
αφήνεις την πατρίδα
μόνο όταν η πατρίδα δε σε αφήνει να μείνεις.
κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγά
φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου
ζεστό αίμα στην κοιλιά σου
δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες
μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου
και ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο
ανάμεσα στα δόντια σου
και σκίζεις το διαβατήριό σου σε τουαλέτες αεροδρομίων
κλαίγοντας καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού
δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να γυρίσεις».

ΟΜΑΔΑ Δ
Το Παράπονο του ραψωδού Σύριου πρόσφυγα, 17 Μάρτη 2016.
Ένας Σύριος πρόσφυγας πραγματικός ραψωδός (ή μεσαιωνικός τροβαδούρος)μόλις πάτησε το πόδι του σε ελληνικό νησίξεκίνησε ένα σπαρακτικό τραγούδι.Μια έκκληση προς τη θάλασσα να σταματήσει τα κύματά της…
Αχ θάλασσα δώσε μας αγάπη.
Κοίτα τι μας συνέβη.
Μη στέλνεις τα κύματά σου εναντίον μας.
Είμαστε Σύριοι.
Στ' ορκίζομαι η ιστορία μας είναι λυπητερή.

Δεν θα το πιστέψεις αλλά τα δάκρυά μας
μπορούν και σένα να πνίξουν.
Τόσο πολύ κλάψαμε.
Δεχτήκαμε όλους τους ανθρώπους με ευγένεια κ αγάπη.
Αλλά όταν πέσαμε μας πρόδωσαν.
Κανείς δεν έκλαψε για μας.
Αχ, σήμερα όλος ο κόσμος μας εγκατέλειψε.
Αχ θάλασσα σταμάτα τα κύματα.
Υπάρχουν παιδιά στις βάρκες που είναι οι μνήμες μας.
Είναι οι ζωές μας σε αυτές τις βάρκες.
Τα παιδιά μας έχασαν την παιδικότητά τους στα κύματά σου.
Και αυτά σκότωσαν τα παιδιά μας.
Αχ θάλασσα άσε τα κύματά σου
να μας λυπηθούν και να μας φροντίσουν σαν μητέρα.

(Βίντεο και υποτιτλισμός από το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών: https://youtu.be/1nbl-rDxpDE)

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες σε ομαδοσυνεργατική διάδραση: να ορίσουν αρμοδιότητες σε κάθε μέλος (οργάνωση, χειρισμός ΤΠΕ, καταγραφή, παρουσίαση), να κάνουν ανάγνωση και να μελετήσουν το ποίημα της ομάδας τους, προκειμένου να απαντήσουν σε σύντομες ερωτήσεις (χαρακτηριστικά μοντέρνας ποίησης, χρήση ρηματικού προσώπου). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει, συμβουλεύει, παρεμβαίνει για να εξομαλύνει δυσκολίες και διευκολύνει τη διαδικασία όπου χρειαστεί.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώσουν το στάδιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τον μαθητή/μαθήτρια-εκπρόσωπο της κάθε ομάδας να ανακοινώσει τα πορίσματά της ομάδας του στην ολομέλεια της τάξης.

Συζήτηση και σχολιασμός των απαντήσεων από τους/τις μαθητές/τριες και τον/την εκπαιδευτικό.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, ανταλλάσσουν απόψεις. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια αναλαμβάνει έναν ρόλο και τις υποχρεώσεις του ρόλου (οργάνωση, καταγραφή, χειρισμός ΤΠΕ, παρουσίαση) για να προσεγγίσουν τη νέα γνώση την οποία οικοδομούν στις προϋπάρχουσες. Η κάθε ομάδα επεξεργάζεται το ποίημα που της έχει δοθεί και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις ώστε να τις προσεγγίσουν ολόπλευρα και σε αντιστοιχία με το θεωρητικό πλαίσιο που έχουν διδαχθεί (χαρακτηριστικά μοντέρνας ποίησης, ρηματικά πρόσωπα).

Τελευταίο στάδιο είναι οι φάσεις της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.Αφού οι μαθητές/τριες συζητήσουν και συμφωνήσουν στις απαντήσεις, παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις τους, όπου οι συμμαθητές/τριες τους εκφράζουν απορίες και ερωτήσεις, κάνουν συσχετισμούς με τις δικές τους αξιολογικές κρίσεις και κριτικές αποτιμήσεις των ποιημάτων τους, προκειμένου να επανελέγξουν, συμπληρώσουν και διορθώσουν τις αρχικές απαντήσεις-εκτιμήσεις (Διάρκεια 35 λεπτά).

Γίνεται αναστοχασμός ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τον τρόπο και την ποιότητα συνεργασίας των ομάδων και ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων των εργασιών. Παρακινούνται οι μαθητές/τριες να καταθέσουν σε ένα ειδικά διαμορφωμένο padlet όπου έχουν αναρτηθεί οι αρχικές φωτογραφίες προσφύγων έναν στίχο που τους άρεσε από το ποίημα της ομάδας τους ή μια προσωπική σκέψη/συναίσθημα/προβληματισμό/αλλαγή στάσης και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις των συμμαθητών τους.

Οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται τα βασικά σημεία του μαθήματος.

Οι μαθητές/τριες μέσω του λογαριασμού τους μπαίνουν στο ειδικά διαμορφωμένο padlet και κάτω από τις ήδη αναρτημένες φωτογραφίες προσφύγων (παρελθόν-παρόν), αναρτούν έναν στίχο που τους άρεσε από το ποίημα της ομάδας τους ή κάτι που σκέφτηκαν, που ένιωσαν ή τους προβλημάτισε ή στάση που θέλουν να αλλάξουν ή μια μαθητική πρωτοβουλία κλπ. οι μαθητές/τριες σχολιάζουν ή προεκτείνουν τις αναρτήσεις των συμμαθητών/τριών τους ώστε να δημιουργήσουν μια

ανοιχτή διαδραστική συζήτηση πάνω στο θέμα με αφορμή την προσέγγιση της προσφυγιάς μέσω της μοντέρνας ποίησης (Διάρκεια 5 λεπτά).

Το φύλλο εργασίας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.2 Πλάνο σχεδιασμού αναπλήρωσης χαμένων ωρών

Σε περίπτωση που ο χρονοπρογραμματισμός των ενεργειών της διδακτικής ώρας δεν ανταποκρίνεται στο αρχικό πλάνο, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε άμεση διδασκαλία, αναθέτει δύο αντί για τρεις ασκήσεις στο ομαδοσυνεργατικό έγγραφο (τις δύο πρώτες) ή αναθέτει τη δραστηριότητα με το padlet για το σπίτι αξιοποιώντας την ασύγχρονη διδασκαλία (eclass, e-me).

4.3 Τεστ αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθησιακού αποτελέσματος

Οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται και καταθέτουν σε ένα ειδικά διαμορφωμένο padlet όπου έχουν αναρτηθεί οι αρχικές φωτογραφίες προσφύγων έναν στίχο που τους άρεσε από το ποίημα της ομάδας τους ή μια προσωπική σκέψη/συναίσθημα/προβληματισμό/αλλαγή στάσης και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις των συμμαθητών τους (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση).

4.4. Δεύτερη Φάση (μία διδακτική ώρα)

Διδακτικές προσεγγίσεις: Καθοδηγούμενος διάλογος και ομαδοσυνεργατική διαδικασία.

Διδακτικά μέσα / Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, tablet-κινητά, βιντεοπροβολέας, ChatGPT, ομαδοσυνεργατικά έγγραφα (Google docs).

4.4.1 Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες που καλούνται να δώσουν στην εφαρμογή την εντολή «Γράψε μου ένα ποίημα για τους πρόσφυγες». Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό ανά ομάδα να κρατήσουν σημειώσεις με τις σκέψεις, τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς τους και σχολιάσουν το αποτέλεσμα στην ολομέλεια της τάξης και να συσχετίσουν τα ποιήματα που προέκυψαν από τη χρήση του ChatGPT με αυτά που έχουν διδαχθεί στη διάρκεια της χρονιάς. Επόμενη δραστηριότητα είναι να συμπληρώσουν τα ποιήματα αυτά με 3-4 επιπλέον στίχους, στο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής γραφής μέσω συνεργατικών εγγράφων.

Το φύλλο εργασίας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.6. Τρίτη Φάση (μία διδακτική ώρα)

4.6.1. Σύντομη περιγραφή

Προβολή ενός σύντομου ποιήματος από την εφαρμογή ChatGPT με θέμα: ένα σύντομο ποίημα για τον ομοφυλόφιλο. Ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες από τον/την εκπαιδευτικό να εντοπίσουν τη γενική εντύπωσή τους για το περιεχόμενο του ποιήματος (συμπεριληπτικό χαρακτήρα) και τη διάσταση των έμφυλων στερεότυπων, αξιοποιώντας τις έως τώρα γνώσεις τους, δεδομένου ότι το μάθημα έχει μορφή επανάληψης πριν από τις εξετάσεις.

Χωρισμός των μαθητών σε τέσσερις ομάδες (4 άτομα). Παρακινούνται οι δύο πρώτες ομάδες να δώσουν εντολή για δημιουργία ενός ποιήματος με θέμα τον «άνδρα πρόσφυγα» και οι δύο επόμενες για τη «γυναίκα πρόσφυγα». Ταυτόχρονα διαμοιράζεται σε κάθε ομάδα μια φωτοτυπία με έναν πίνακα που περιέχει θετικές και αρνητικές εκδοχές ανθρώπινων αρετών (φυσικά χαρακτηριστικά, νους, ήθος, συναίσθημα). Οι μαθητές/τριες καλούνται σε ομαδοσυνεργατική διάδραση: να κάνουν ανάγνωση και να μελετήσουν το ποίημα της ομάδας τους, προκειμένου να καταγράψουν όσα στοιχεία ανταποκρίνονται στις αρετές ή μη αρετές.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώσουν το στάδιο αυτό, ο/η μαθητής/μαθήτρια-εκπρόσωπος της κάθε ομάδας θα ανακοινώσει τα πορίσματά τους στην ολομέλεια της τάξης. Συζήτηση και σχολιασμός των απαντήσεων από τους/τις μαθητές/τριες και τη διδάσκουσα, σύγκριση των αποτελεσμάτων. Αναστοχασμός-Ανακεφαλαίωση. Παρακινούνται οι μαθητές/τριες να συσχετίσουν

τα πορίσματα με την εντύπωση από το ποίημα-αφόρμηση και να επισημάνουν δυνατότητες, ευκαιρίες, κινδύνους και απώλειες από τη διαδικασία αυτή με μια σύντομη λέξη-φράση.

Το φύλλο εργασίας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.7 Άλλες εκδοχές

Εναλλακτικά θα μπορούσαν να επιλεγούν από τον/την εκπαιδευτικό ή να συζητηθούν με τους/τις μαθητές/τριες άλλες μεταβλητές από «τον άνδρα πρόσφυγα» ή τη «γυναίκα πρόσφυγα», ανάλογα με τη θεματική ενότητα ή τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

4.8 Κριτική

Η διδακτική αυτή πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποσπασματικά ή εξ ολοκλήρου, και στις τρεις φάσεις.

5. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Επιμορφωτικό υλικό (2017), Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου), Συστάδα Β1.1: Θεωρητικών Επιστημών και Καλλιτεχνικών, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Επιμορφωτικό υλικό (2003), Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα Β2.1: Φιλολογικά, Έκδοση 1η (β' κύκλος), ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ζωγόπουλος, Ε. Α.. (2013). Η Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος Διδασκαλίας και η Συμβολή των ΤΠΕ. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106 (4), 1-14.

Κανάκης, Ι (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες-Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω. Κογκούλης, Ι. .Β. (2004). Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012), Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης, στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.

Ντολιοπούλου Ε., Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg

Χαρίσης, Α.Ε. (2006α). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσση

Al-Samarraie, H., &Hurmuzan, S. (2018, March). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, pp. 78-91

Koutselini, M. &Agathaggelou, S. (2009).Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. CICE Conference 2009, Citizenship Education. Malmo, 21-24 May

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Stradling, B., & Saunders, L., (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*. 35(2), 127-137

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Unin, N., & Bearing, P. (2016). Brainstorming as a Way to Approach Student-Centered Learning in. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 605-612.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦύλλοεργασίαςΠρώτηςΦάσης

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ανάθεση διαφοροποιημένων εργασιών με ομαδοσυνεργατικό, δημιουργικό-καλλιτεχνικό χαρακτήρα, οι οποίες θα αναρτηθούν σε padlet και στο ιστολόγιο του σχολείου.

ΟΜΑΔΑ Α - ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ Κάνετε έρευνα και συζητήστε το φαινόμενο του σύγχρονου προσφυγικού ρεύματος σε ένα σύντομο podcast (έννοια, αίτια, συνέπειες).

ΟΜΑΔΑ Β - ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ Πάρτε συνέντευξη από κάποιο (υπαρκτό ή φανταστικό) πρόσωπο που έχει ξενιτευτεί και αντλήστε πληροφορίες για το πώς αισθάνεται, πώς είναι η καθημερινότητα της ζωής του, ποια είναι τα προσωπικά του όνειρα και οι σκέψεις ή αναμνήσεις της πατρίδας του (Ηχογραφημένη συνέντευξη).

ΟΜΑΔΑ Γ - ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ Υποθέστε ότι είστε ένας έφηβος πρόσφυγας που γράφει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανησυχίες του στο ημερολόγιό του.

ΟΜΑΔΑ Δ - ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΕΣ Δημιουργήστε μία ή δύο αφίσες κοινωνικής ευαισθητοποίησης με εικόνες προσφυγιάς της σύγχρονης εποχής ή του παρελθόντος (χειροποίητες ή ψηφιακές). Για τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το postermywall.

Φύλλο εργασίας Δεύτερης Φάσης

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα https://openai.com/blog/chatgpt να δώσετε εντολή για τη δημιουργία ενός ποιήματος με θέμα τους πρόσφυγες: π.χ. «Γράψε μου ένα ποίημα για τους πρόσφυγες».

Παρατηρήστε τη δομή, το ύφος, το λεξιλόγιο και την ποιότητα των στίχων και στη συνέχεια σχολιάστε στην ολομέλεια της τάξης τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα πορίσματά σας σε συσχετισμό με τα ποιήματα που έχετε διδαχθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Συνεργαστείτε και συμπληρώστε τα ποιήματα με 3-4 στίχους δικούς σας σε συνεργατικό έγγραφο Google docs.

Φύλλο εργασίας Τρίτης Φάσης

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Α ΚΑΙ Β ΟΜΑΔΑΣ

Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα https://openai.com/blog/chatgptνα δώσετε εντολή για τη δημιουργία ενός ποιήματος με θέμα τη γυναίκα πρόσφυγα: π.χ. «Γράψε μου ένα ποίημα για τη γυναίκα πρόσφυγα».

Παρατηρήστε το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο των στίχων και στη συνέχεια συνεργαστείτε και σχολιάστε στην ολομέλεια της τάξης τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα πορίσματά σας σε συσχετισμό με τις αρετές που αποδίδονται ή δεν αποδίδονται στη γυναίκα πρόσφυγα και συμπληρώστε τον πίνακα που σας δίνεται σε φωτοτυπία.

Η Α Ομάδα συμπληρώνει τις κατηγορίες «Φυσικά Χαρακτηριστικά» και «Ήθος» και η Β Ομάδα συμπληρώνει τις κατηγορίες «Νους» και «Συναίσθημα».

Πίνακας 2:Ατομικές αρετές Α και Γ ομάδας

Φυσικά Χαρακτηριστικά	Θηλυκότητα
	Νεότητα
	Υγεία
	Δύναμη
	Κομψότητα
	Ομορφιά
	Γοητεία

Ήθος	Ανιδιοτέλεια
	Ευγένεια
	Αξιοπρέπεια
	Καλοσύνη
	Πίστη
	Σεβασμός
	Ταπεινότητα
	Υπομονή
	Επιμονή
	Ειλικρίνεια
	Γενναιότητα
	Αισιοδοξία-Ελπίδα
	Δικαιοσύνη
	Αρετή
	Τιμή-Αξιοπρέπεια
	Πειθαρχία

Συγκρίνετε τα αποτελέσματα (ομοιότητες, διαφορές) με τις άλλες ομάδες και βγάλετε συμπεράσματα για το πώς αντιμετωπίζεται η παράμετρος «φύλο και πρόσφυγας» στην εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Γ ΚΑΙ Δ ΟΜΑΔΑΣ

Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα https://openai.com/blog/chatgptνα δώσετε εντολή για τη δημιουργία ενός ποιήματος με θέμα τον άνδρα πρόσφυγα: π.χ. «Γράψε μου ένα ποίημα για τον άνδρα πρόσφυγα».

Παρατηρήστε το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο των στίχων και στη συνέχεια συνεργαστείτε και σχολιάστε στην ολομέλεια της τάξης τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα πορίσματά σας σε συσχετισμό με τις αρετές που αποδίδονται ή δεν αποδίδονται στον άνδρα πρόσφυγα και συμπληρώστε τον πίνακα που σας δίνεται σε φωτοτυπία.

Η Γ Ομάδα συμπληρώνει τις κατηγορίες «Φυσικά Χαρακτηριστικά» και «Ήθος» και η Δ Ομάδα συμπληρώνει τις κατηγορίες «Νους» και «Συναίσθημα».

Πίνακας 3: Ατομικές αρετές Β και Δ ομάδας

Νους	Σωφροσύνη
	Σοφία
	Ευφυΐα
	Αυτογνωσία
	Μετριοπάθεια
	Φαντασία
	Ωριμότητα
	Κριτική ικανότητα
	Ευρηματικότητα
	Λογική
	Φιλομάθεια
Συναίσθημα	Ευαισθησία
	Πάθος
	Αγάπη
	Ανθρωπιά
	Αλληλεγγύη
	Συμπάθεια
	Συμπόνια
	Καλοσύνη

	Στοργή
	Αγνότητα
	Αφοσίωση
	Μεγαλοψυχία

Συγκρίνετε τα αποτελέσματα (ομοιότητες, διαφορές) με τις άλλες ομάδες και βγάλετε συμπεράσματα για το πώς αντιμετωπίζεται η παράμετρος «φύλο και πρόσφυγας» στην εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης.

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΜΕΝΟ ΡΟΜΠΟΤ EDISON

Καλτσάς Απόστολος
Εκπαιδευτικός ΠΕ82

Περίληψη

Η ρομποτική, χρησιμοποιούμενη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενισχύει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύσσουν καινοτόμες λύσεις μέσω συνεργασίας και πρακτικής εφαρμογής γνώσεων. Το Edison, ένα προγραμματιζόμενο ρομπότ STEM, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο με αισθητήρες και αρθρωτό σύστημα, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε δημιουργικούς/ές προγραμματιστές/τριες και ερευνητές/τριες. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο για μαθητές/τριες Α' Γυμνασίου, οι οποίοι/ες θα προγραμματίσουν το ρομποτάκι Edison ώστε να κινείται μόνο πάνω σε λευκή επιφάνεια, χρησιμοποιώντας το περιβάλλον EdBlocks ενώ όταν συναντά τη μαύρη γραμμή να γυρίζει πίσω. Το σενάριο διαρκεί δύο (2) διδακτικές ώρες και προωθεί την οικοδόμηση γνώσης σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης. Συμπερασματικά, με την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους, με τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: ρομποτική, οπτικός προγραμματισμός, edison, διδακτικό σενάριο

1. Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός συνόλου οδηγιών που επιτρέπουν σε έναν υπολογιστή να εκτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος είναι γνωστή ως προγραμματισμός. Οι εντολές αυτές ονομάζονται επίσης «κώδικας προγράμματος» και μπορούν να οργανωθούν με διάφορους τρόπους για να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υπολογιστή. Για να δώσουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, πρέπει να είναι σαφείς, ακριβείς και να εκτελούνται με προκαθορισμένη σειρά.

Μια εναλλακτική προσέγγιση στον προγραμματισμό είναι ο οπτικός προγραμματισμός, που παρέχει έναν πιο φιλικό και προσιτό τρόπο να αναπτύξει κανείς λογισμικό, ιδιαίτερα αν είναι αρχάριος. Αντί να απαιτεί από τον χρήστη να γράψει κώδικα χρησιμοποιώντας τυπικές γλώσσες προγραμματισμού, απλά απαιτεί τη χρήση γραφικών για να αναπαραστήσει τα στοιχεία του προγράμματος. Οι χρήστες δημιουργούν προγράμματα μετακινώντας και συνδέοντας γραφικά αντικείμενα που αντιστοιχούν σε εντολές ή λειτουργίες, επιτρέποντας μια πιο διαισθητική και εμπειρική εμπειρία προγραμματισμού. Ο οπτικός προγραμματισμός συνήθως συνοδεύεται από την τεχνική του προγραμματισμού με βάση τα γεγονότα, όπου οι ενέργειες ενεργοποιούνται από συγκεκριμένα γεγονότα, όπως το πάτημα ενός κουμπιού ή η κίνηση του ποντικιού. Αυτό καθιστά τη δημιουργία εφαρμογών πιο ευέλικτη και κατανοητή και διευκολύνει την εκμάθηση, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικής ρομποτικής και ανάπτυξης παιχνιδιών (Papert, 1980).

Σε σύγκριση με τη συμβατική προσέγγιση στον προγραμματισμό, όπου ο/η προγραμματιστής/τρια γράφει κώδικα με συγκεκριμένη σειρά εντολών, ο οπτικός προγραμματισμός επικεντρώνεται στη δομή και στη λογική των προγραμμάτων μέσω γραφικών αναπαραστάσεων. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδανική για αρχάριους, καθώς μειώνει την πολυπλοκότητα της σύνταξης του κώδικα και επιτρέπει στους χρήστες να επικεντρωθούν στην κατανόηση των βασικών αρχών του αλγορίθμου. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο ειδικά σχεδιασμένο για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, με στόχο την εμβάθυνση στις βασικές έννοιες του οπτικού προγραμματισμού και της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες θα κατασκευάσουν απλά προγράμματα, ενώ θα αναπτύξουν ερευνητική σκέψη, καθώς

παράλληλα θα κατανοούν τις βασικές αρχές του προγραμματισμού (Kafai & Resnick, 2012). Με τη πραγματοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης θα αποκτήσουν εξοικείωση με τις εντολές υπό συνθήκη από το μενού Control, θα εξασκούνται στη χρήση απλών δομών στον προγραμματισμό και θα συνδυάζουν εντολές από διαφορετικά μενού για τη δημιουργία απλών αλγορίθμων..

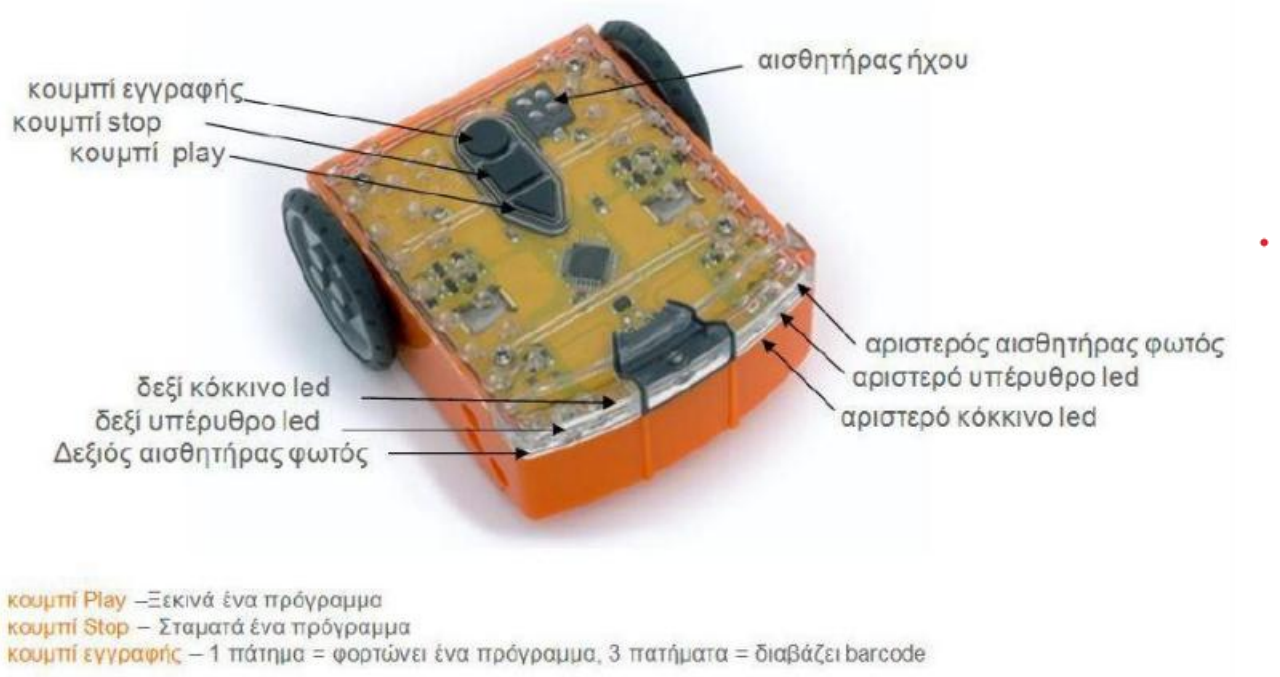
2. Τα οφέλη του οπτικού προγραμματισμού

Ο οπτικός προγραμματισμός κάνει την εκμάθηση και την ανάπτυξη λογισμικού πιο εύκολη και διασκεδαστική για τους μαθητές/τριες. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του είναι η προσβασιμότητα για νέους/ες προγραμματιστές/τριες που μπορούν να μάθουν να σχεδιάζουν προγράμματα χωρίς να έχουν γνώσεις καμίας γλώσσας προγραμματισμού. Η οπτική αναπαράσταση των ενεργειών ενισχύει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, κάνοντας τη διαδικασία του προγραμματισμού πιο συναρπαστική. Επιπλέον, σημαντική είναι η δυνατότητα της άμεσης ανάδρασης. Οι αλλαγές φαίνονται αμέσως, επιτρέποντάς στους μαθητές/τριες να δουν πώς μπορούν οι ίδιοι/ες να επηρεάζουν τη λειτουργία του προγράμματος. Αυτά τα χαρακτηριστικά κάνουν τον οπτικό προγραμματισμό ιδανικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά και για τη δημιουργία εφαρμογών με γρήγορο και εύκολο τρόπο.

3. Το ρομπότ Edison

Το ρομπότ Edison είναι ένα εκπαιδευτικό μέσο που μπορεί να εισάγει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς στον κόσμο της ρομποτικής, της μηχανικής και των τεχνολογιών STEM. Είναι κατάλληλο για χρήστες/τριες χωρίς προηγούμενες γνώσεις ρομποτικής και μπορεί να υποστηρίξει διάφορες γλώσσες προγραμματισμού, όπως το EdBlocks, το EdScratch και το EdPy. Μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση βασικών και προχωρημένων εννοιών προγραμματισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν αυτόνομα ρομποτικά συστήματα και με τον τρόπο αυτό να αναπτύξουν από απλά έως πιο σύνθετα έργα. Μπορεί να επικοινωνεί με άλλα ρομπότ Edison, επιτρέποντας έτσι τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών για την επίτευξη ενός κοινού έργου.

Το ρομπότ Edison διαθέτει αισθητήρες υπερύθρων (IR) με τους οποίους μπορεί να ανιχνεύει εμπόδια, να δέχεται εντολές από τηλεχειριστήριο και να μπορεί να επικοινωνεί με άλλα ρομπότ Edison. Διαθέτει επίσης αισθητήρες φωτός με τους οποίους μπορεί να ανιχνεύσει την ένταση του φωτισμού, και να μπορεί έτσι να ακολουθεί γραμμές ή να αντιδρά σε αλλαγές του περιβάλλοντος. Ακόμα διαθέτει αισθητήρα ήχου για να αναγνωρίζει ηχητικά σήματα, όπως παλαμάκια και να μπορεί έτσι να ενεργοποιεί προκαθορισμένες ενέργειες. Οι δύο ανεξάρτητοι κινητήρες που έχει επιτρέπουν την κίνηση του προς οποιαδήποτε κατεύθυνση ενώ υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης με τουβλάκια LEGO, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό ευκολία στην κατασκευή και επέκταση των δυνατοτήτων του.



Εικόνα 1: Το ρομπότ Edison
Πηγή: https://tinyurl.com/2p28anks

4. Προστιθέμενη αξία

Με την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης, καθώς καλούνται να σκεφτούν βήμα-βήμα πώς το ρομπότ θα πρέπει να αντιδρά σε διαφορετικές συνθήκες, εκτελώντας μία σειρά από απλές και μικρές εργασίες που οδηγούν σε μια λύση. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες, παραμερίζοντας τον παραδοσιακό τρόπο που θα έλυναν ένα πρόβλημα, συζητούν στρατηγικές, αναλύουν λάθη και προτείνουν λύσεις, επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα ακολουθώντας μια σειρά οργανωμένων βημάτων ενισχύοντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες (Barak &Zadok, 2009). Καθώς οι μαθητές/τριες βλέπουν το ρομπότ να εκτελεί επιτυχώς τις εντολές που έχουν προγραμματίσει, αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους. Το αποτέλεσμα είναι να διατηρείται το ενδιαφέρον τους για τη ρομποτική και να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της στην καθημερινή ζωή. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η μαθητοκεντρική μάθηση, καθώς οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία και τη δοκιμή προγραμμάτων, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα με λογική σκέψη.

5. Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή (άνοιγμα/κλείσιμο προγραμμάτων, πλοήγηση σε ιστοσελίδες). Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να συνδέουν συσκευές μέσω USB (π.χ. σύνδεση του Edison με τον υπολογιστή καθώς και πώς να κατεβάζουν και να εκτελούν προγράμματα. Ακόμα, χρειάζεται να γνωρίζουν να μετρούν το χρόνο και να έχουν διδαχθεί την έννοια της ταχύτητας. Επίσης, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ικανοί/ές να δουλεύουν σε ομάδες καθώς οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι σχεδιασμένες για ομαδο-συνεργατική προσέγγιση.

6. Ενορχήστρωση της τάξης

Οι μαθητές/τριες θα εργαστούν ανά δύο (2) ενισχύοντας την ομαδοσυνεργατική διαδικασία (Sharan, 1990). Ο/Η εκπαιδευτικός θα έχει τον ρόλο του/της συντονιστή/τριας, υποστηρίζοντας τις ομάδες, παρέχοντας καθοδήγηση και δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον μέσω της αλληλεπίδρασης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών (Hong et al., 2011). Η κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή ο οποίος θα έχει εγκατεστημένο το λογισμικό

edblocks για τον προγραμματισμό του Edison. Επίσης, η κάθε ομάδα θα διαθέτει ένα ρομπότ Edison για την εκτέλεση των εντολών σύμφωνα με το εκτυπωμένο φύλλο εργασίας με οδηγίες από τον/την εκπαιδευτικό. Όλες οι ομάδες θα αναζητήσουν διαδικτυακές πηγές σχετικές με τον προγραμματισμό του Edison, όπως η σελίδα του λογισμικού (https://meetedison.com/robotics-lesson-plans/) ή διάφορα εκπαιδευτικά βίντεο. Ως, αποτέλεσμα, θα εξοικειωθούν με τον οπτικό προγραμματισμό μέσω του edblocks, ακολουθώντας δομημένα βήματα και θα εφαρμόσουν τις γνώσεις τους μέσα από πειραματισμό και επίλυση προβλημάτων ενώ θα λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

7. Γενικός σκοπός του σεναρίου

Ο γενικός σκοπός του σεναρίου είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία της επανάληψης στον προγραμματισμό, αναγνωρίζοντας ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός υπολογιστικού συστήματος είναι η δυνατότητά του να εκτελεί επαναλαμβανόμενες ενέργειες με ακρίβεια. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με το ρομποτάκι Edison, θα ανακαλύψουν πώς οι εντολές επανάληψης (loops) επιτρέπουν στο ρομπότ να εκτελεί την ίδια «εργασία» πολλές φορές χωρίς να χρειάζεται ξεχωριστή εντολή για κάθε εκτέλεση. Έτσι, θα αντιληφθούν πώς η επανάληψη συμβάλλει στην αυτοματοποίηση, στην εξοικονόμηση χρόνου και στην αποδοτική επίλυση προβλημάτων στον προγραμματισμό.

8. Ειδικοί στόχοι σεναρίου

Οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ές:

8.1. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αναγνωρίζουν τα βασικά εξαρτήματα και τους αισθητήρες του ρομπότ Edison
- Να κατανοούν τη λειτουργία των αισθητήρων ανίχνευσης χρώματος (λευκής και μαύρης γραμμής)
- Να διακρίνουν τις βασικές εντολές προγραμματισμού του Edison που σχετίζονται με την κίνηση και την ανίχνευση εμποδίων.

8.2. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να προγραμματίζουν το ρομπότ ώστε να κινείται εντός των ορίων μιας λευκής γραμμής
- Να τροποποιούν τον κώδικα ώστε το ρομπότ να αναγνωρίζει τη μαύρη γραμμή και να σταματά χωρίς να την ξεπερνά
- Να πειραματίζονται με διάφορες παραμέτρους των αισθητήρων και των εντολών κίνησης.

8.3. Σε επίπεδο στάσεων:

- Να εκτιμήσουν τη σημασία του προγραμματισμού στη ρομποτική
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων μέσω πειραματισμού
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες.

9. Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Η διδακτική πρόταση αναφέρεται στην εισαγωγή της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην Α΄Γυμνασίου

9.1. Τίτλος διδακτικής ενότητας:

«Συνδυασμός εντολών διαφόρων μενού στην επαναληπτική δομή του edblocks»

9.2. Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου θα απαιτηθούν δύο (2) διδακτικές ώρες.

9.3 Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ'ολοκλήρου στο εργαστήριο πληροφορικής.

10. Διεξαγωγή του διδακτικού σεναρίου

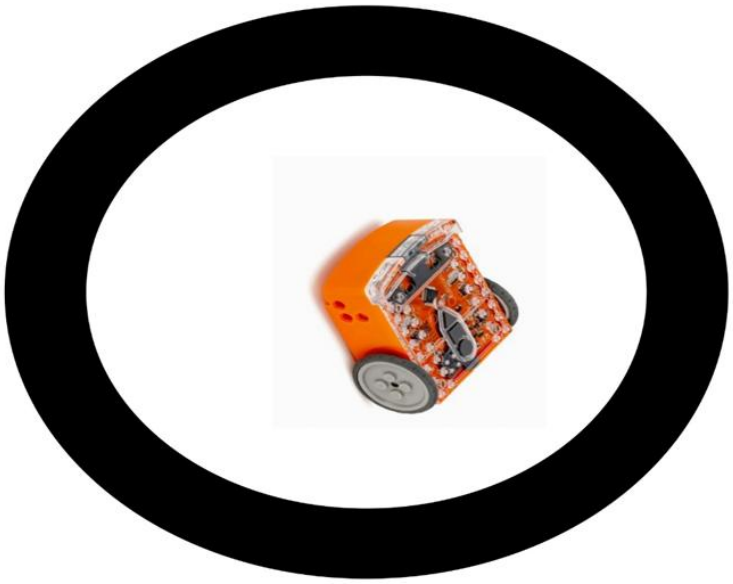
10.1. 1η Διδακτική ώρα

10.1.1. Εισαγωγή (15')

Στην πρώτη διδακτική ώρα αρχικά ο/η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει το ρομπότ Edison και θα κάνει αναφορά στους βασικούς αισθητήρες του και στους κινητήρες . Στη συνέχεια θα εξηγήσει πώς λειτουργεί ο αισθητήρας φωτός για την ανίχνευση του χρώματος της επιφάνειας και θα κάνει μια επίδειξη των βασικών εντολών προγραμματισμού στο edblocks.

10.1.2. Προετοιμασία (15')

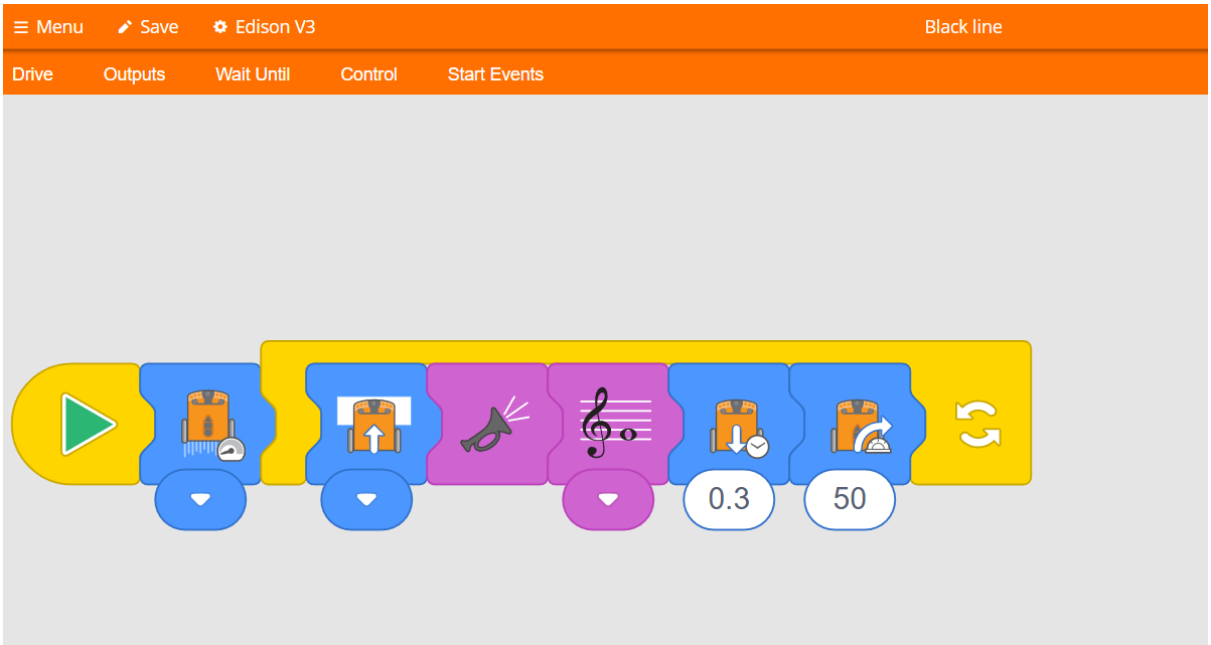
Οι μαθητές/τριες ετοιμάζουν την πίστα όπου θα κινηθεί το ρομποτάκι. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα χαρτόνι και να κολλήσουν μια μαύρη ταινία σε μια επιφάνεια δημιουργώντας οποιοδήποτε σχήμα με αυτή. Εναλλακτικά, μπορούν να ζωγραφίσουν με μαύρο μαρκαδόρο με το πάχος της μαύρης γραμμής να είναι τουλάχιστον 1 cm. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 2 με ένα Η/Υ και ένα ρομπότ Edison. Οι ομάδες πειραματίζονται με το περιβάλλον προγραμματισμού και εξασκούνται στις βασικές εντολές του edblocks όπως «κίνηση μπροστά» και «αναπαραγωγή ήχου»



Εικόνα 2: Η πίστα του ρομπότ

10.1.3. Προγραμματισμός (15')

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες θα δημιουργήσουν στο edblocks τον κώδικα που θα κάνει το ρομπότ να αντιδρά στη μαύρη επιφάνεια (https://www.edblocksapp.com). Ο κώδικας θα περιλάμβάνει τις εντολές κίνησης μπροστά στη λευκή περιοχή, να εκπέμπει ήχους (Beep), να πηγαίνει πίσω για 0.3 δευτερόλεπτα και να στρίβει δεξιά 50º. Αφού το ολοκληρώσουν θα φορτώσουν το πρόγραμμα στο Edison και θα το εκτελέσουν. Όλες οι οδηγίες θα βρίσκονται στο φύλλο εργασίας που θα έχει δοθεί από τον/την εκπαιδευτικό.



Εικόνα 3: Δημιουργία του προγράμματος στο edblocks

10.2. 2η Διδακτική ώρα

10.2.1. Έλεγχος-δοκιμή (10’)

Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν σφάλματα στον κώδικα και τα διορθώνουν (π.χ. αν δεν κινείται σωστά ή δεν αντιδρά στη μαύρη επιφάνεια). Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά όπου χρειάζεται και ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να δοκιμάσουν διαφορετικές λύσεις.

10.2.2. Τροποποίηση κώδικα (25’)

Οι μαθητές/τριες τροποποιούν και βελτιώνουν το πρόγραμμα τους, προσθέτοντας νέες εντολές όπως είναι η ρύθμιση διαφορετικών γωνιών στροφής, η αλλαγή της διάρκειας της κίνησης, καθώς και η προσθήκη περισσότερων ηχητικών σημάτων.

10.2.3. Συζήτηση & ανατροφοδότηση (10')

Η κάθε ομάδα περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη πραγματοποίηση του σεναρίου, ενώ ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συζήτηση γύρω από τον ρόλο του προγραμματισμού στη ρομποτική και τις εφαρμογές στη καθημερινή μας ζωή. Οι μαθητές/τριες μπορούν να προτείνουν ιδέες για μελλοντικά projects με το Edison.

11. Διδακτικό συμβόλαιο

Το διδακτικό συμβόλαιο αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα προάγει τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα ώστε οι μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί από τον/την εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/τριες δεσμεύονται να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες προγραμματισμού και πειραματισμού με το ρομπότ Edison, να συνεργάζονται σε ομάδες και να ανταλλάσσουν ιδέες για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να παρέχουν καθοδήγηση και στήριξη, δημιουργώντας ένα φιλικό και ενθαρρυντικό μαθησιακό περιβάλλον, διευκολύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία και ενισχύοντας ταυτόχρονα τη μαθητοκεντρική μάθηση.

12. Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η συνολική αποτίμηση του σεναρίου περιλαμβάνει τα βασικά σημεία της επιτυχίες και των πιθανών δυσκολιών που εντοπίστηκαν, με σκοπό τη βελτίωση των μελλοντικών εφαρμογών του. Ξεκινώντας από το περιβάλλον μάθησης ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγξει αν η διαρρύθμιση και ο χώρος υλοποίησης του σεναρίου ήταν κατάλληλοι για τη δραστηριότητα (όπως η απρόσκοπτη πρόσβαση σε υπολογιστές, ο επαρκής χώρος για δοκιμές της κίνησης του Edison).

Επιπλέον, μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του, λαμβάνοντας υπόψη αν οι μαθητές/τριες εργάστηκαν συνεργατικά και αν όλοι είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με το ρομπότ καθώς και να εντοπίσει τις περιπτώσεις των μαθητών εκείνων που μπορεί να δυσκολεύτηκαν ώστε να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές σε επόμενη εφαρμογή του σεναρίου.

13. Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου με το ρομπότ Edison προσφέρει στους μαθητές/τριες μια δυναμική και βιωματική εμπειρία μάθησης, όπου ο προγραμματισμός και η ρομποτική γίνονται προσιτά και ενδιαφέροντα. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως διευκολυντής της μάθησης, δίνοντας έμφαση στην ανακάλυψη, τη δοκιμή και τη διερεύνηση, στοιχεία που ενισχύουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών/τριών (Τζιμογιάννης όπως αναφ. στον ΚουλαΙδής, 2007). Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό να βρίσκουν λύσεις και να διορθώνουν λάθη μέσω της ανατροφοδότησης (Bruner, 1961). Ως συνέπεια, αυξάνεται η αυτονομία και η αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, η ανάγκη συνεργασίας μέσα στις ομάδες τους καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη μεταξύ τους επικοινωνία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Papert, 1980).

Η επιτυχής εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως Η/Υ με το αντίστοιχο λογισμικό, ρομποτάκια Edison και σύνδεση στο διαδίκτυο για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσεων που μπορεί να έχουν στη ρομποτική.

Τέλος, η εφαρμογή του σεναρίου θα ενισχύσει τη μετάβαση των μαθητών/τριών από τη θεωρητική γνώση στη βιωματική μάθηση, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να πειραματιστούν και να παρατηρήσουν τις συνέπειες των ενεργειών τους σε πραγματικό χρόνο. Με τον τρόπο αυτό μετατρέπεται η μάθηση του προγραμματισμού από μια αφηρημένη διαδικασία σε μια διαδραστική εμπειρία. Το αποτέλεσμα θα είναι να αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη ρομποτική προετοιμάζοντάς τους για περισσότερες προκλήσεις στις STEM επιστήμες (Kelley & Knowles, 2016).

Παράρτημα

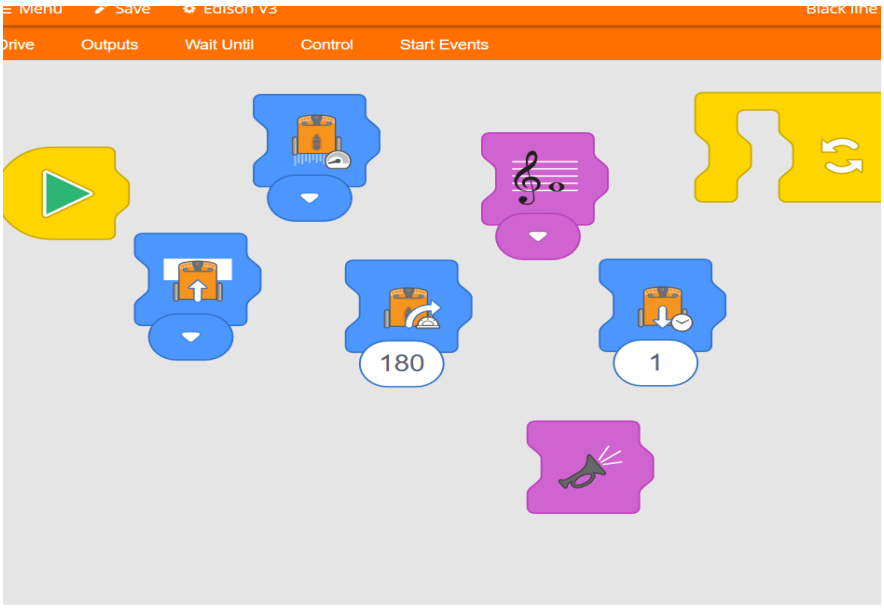
Φύλλο εργασίας

Ημερομηνία:……
Τάξη: ……..
Ονοματεπώνυμο:…….

ΘΕΜΑ 1

1. Επισκεφθείτε τη διεύθυνση: https://www.edblocksapp.com
2. Επιλέξετε το ρομπότ Edison v3
3. Επιλέξετε Menu - New.
4. Από το μενού Drive θα ορίσετε την ταχύτητα «Set drive speed to slow»
5. Από το μενού Control θα χρησιμοποιήσετε την εντολή «Επανάληψη για πάντα»
6. Από το μενού Drive δώστε την κατάλληλη εντολή κίνησης στη λευκή περιοχή, την εντολή κίνησης προς τα πίσω για 0.3 δευτερόλεπτα και την εντολή στροφής δεξιά για 50ο

7. Από το μενού Outputs θα χρησιμοποιήσετε τις εντολές Beep και Play a whole F
8. Η σειρά εκτέλεσης μέσα στο μενού Control είναι εντολή κίνησης στη λευκή περιοχή, παίξιμο ήχων με πρώτο το Beep, κίνηση του ρομπότ πίσω, στροφή του ρομπότ.
9. «Φορτώστε» το πρόγραμμα στο ρομπότ και «τρέξτε» το. Ελέγξτε αν προχωρά στη λευκή περιοχή και όταν συναντά τη μαύρη γραμμή εάν γυρίζει πίσω και στρίβει **(Μονάδες 10).**



Εικόνα 4: Οι εντολές για την δημιουργία του προγράμματος

ΘΕΜΑ 2

1.Αλλάξτε την ταχύτητα του ρομπότ. Μπορείτε να το κάνετε πιο γρήγορο ή πιο αργό;
2. Αλλάξτε τις γωνίες στροφής. Δοκιμάστε να το κάνετε να στρίψει λιγότερο ή περισσότερο
Γράψτε τις τροποποιήσεις που κάνατε στο πρόγραμμα:
1α. Αλλαγή στην ταχύτητα του ρομπότ:
……..
……..

2α. Αλλαγή στις γωνίες στροφής:
……..
……..
(Μονάδες 6)

ΘΕΜΑ 3

Εξηγείστε για ποιο λόγο χρειάζεται η εντολή Drive backword for 0.3 seconds. Τι θα έκανε το ρομπότ αν δεν υπήρχε; **(Μονάδες 4)**

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ξενόγλωσση

Barak,M. & Zadok,Y (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education, 19*(3),289-307.
Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*(1), 21-32.

Hong, J.C.; Yu, K.C., & Chen, M.Y (2011). Collaborative learning in technological project design. *Int. J. Technol. Des. Educ, 21,* 335–347.

Kafai, Y. B., & Resnick, M. (2012). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. N.Y: Routledge

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education, 3*(11), https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z.

Γλέζου, Κ. (2017) Εισαγωγή στο σύστημα εκπαιδευτικής ρομποτικής Edison - Ελέγχω, προγραμματίζω, κατασκευάζω ρομπότ. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου, 2025, από: https://tinyurl.com/2p28anks

Papert, S (1980). *Mindstorms Children, Computers and Powerful Ideas.* N.Y: Basic Books.

Sharan (1990). *Cooperative learning. Theory and research.* N.Y: Praeger.

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ "ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ": ΕΝΑ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Δρακούλη Αθανασία
Διδάσκουσα *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μηλιώνη Γεωργία
Διδασκαλία της Ιταλικής ως Ξένης γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
(Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε από κοινού, με την Α. Δρακούλη να έχει επιμεληθεί τα σημεία 1, 2, 5, 7 και τη Γ. Μηλιώνη τα σημεία 3, 4, 6)

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό εγχείρημα το οποίο υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας. Το εν λόγω εγχείρημα βασίστηκε σε ομαδοσυνεργατικές διεργασίες που αναπτύχθηκαν σε τρία επίπεδα: α) μεταξύ (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) φοιτητών/τριών διαφόρων Τμημάτων και Σχολών που παρακολουθούσαν το μάθημα, β) μεταξύ των διδασκομένων και της καθηγήτριάς τους και γ) μεταξύ της διδάσκουσας του μαθήματος και ομάδας ειδικών επιστημόνων της ιταλικής γλώσσας και λογοτεχνίας από άλλα πανεπιστήμια της χώρας που συνεργάστηκαν μαζί τους για τον επανέλεγχο των εργασιών. Το διδακτικό εγχείρημα εστιάστηκε στη μελέτη του θρησκευτικού δράματος της Ιταλικής Αναγέννησης «Isac» του Βενετού Λουίτζι Γκρότο (1556), πρότυπο του αριστουργήματος της Κρητικής λογοτεχνίας των αρχών του 17ου αι., «Η Θυσία του Αβραάμ». Η υλοποίησή του πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

- κατά την πρώτη φάση (ακ. έτος 2021/2022), ομάδα 105 φοιτητών/τριών (υπό την επίβλεψη και την καθοδήγηση της διδάσκουσάς τους), πραγματοποίησαν τη μεταγραφή, τον μεταγραμματισμό και τον σχολιασμό (στην ιταλική και την ελληνική γλώσσα) του ιταλικού κειμένου·
- κατά τη δεύτερη φάση του διδακτικού εγχειρήματος (ακ. έτος 2023/2024), νέα ομάδα αποτελούμενη από 72 φοιτητές/τριες του μαθήματος, προχώρησαν στη δημιουργία της έμμετρης μετάφρασης του *Isac* από την ιταλική στην ελληνική, με στόχο την αντιπαραβολική μελέτη των δύο έργων και την ανάδειξη λογοτεχνικών, ιστορικών και γλωσσικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον ιταλικό και τον ελληνικό πολιτισμό της εποχής.

Η ομαδοσυνεργατικότητα αποτέλεσε βασικό στοιχείο επιτυχίας του συνολικού εγχειρήματος: διαμόρφωσε ένα δυναμικό, υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενίσχυσε το κίνητρο των φοιτητών/τριών, προσέδωσε στο έργο ακαδημαϊκό κύρος και αξιοπιστία και οδήγησε αφενός σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα -σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων- και, αφετέρου, σε διεθνή αναγνώριση και διακρίσεις για το σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: ομαδοσυνεργατικική δράση σε τρία επίπεδα, διδασκαλία-εκμάθηση *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας*, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αντίκτυπος στον ακαδημαϊκό χώρο

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (βλ. μεταξύ άλλων: Dillenbourg, 1999· Baudrit, 2007· Αγγελάκος, 2007), η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό μιας παιδευτικής προσέγγισης που, μέσα από συνέργειες, συνδυασμένη δράση και συντονισμένες προσπάθειες, επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω αυτής της προσέγγισης, όσοι/ες λαμβάνουν μέρος σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις διδακτικού και μαθησιακού χαρακτήρα όχι μόνο κατακτούν τη γνώση και αναπτύσσουν δεξιότητες, αλλά παράλληλα διαμορφώνουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις που επηρεάζουν –άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα– τη συμπεριφορά τους.

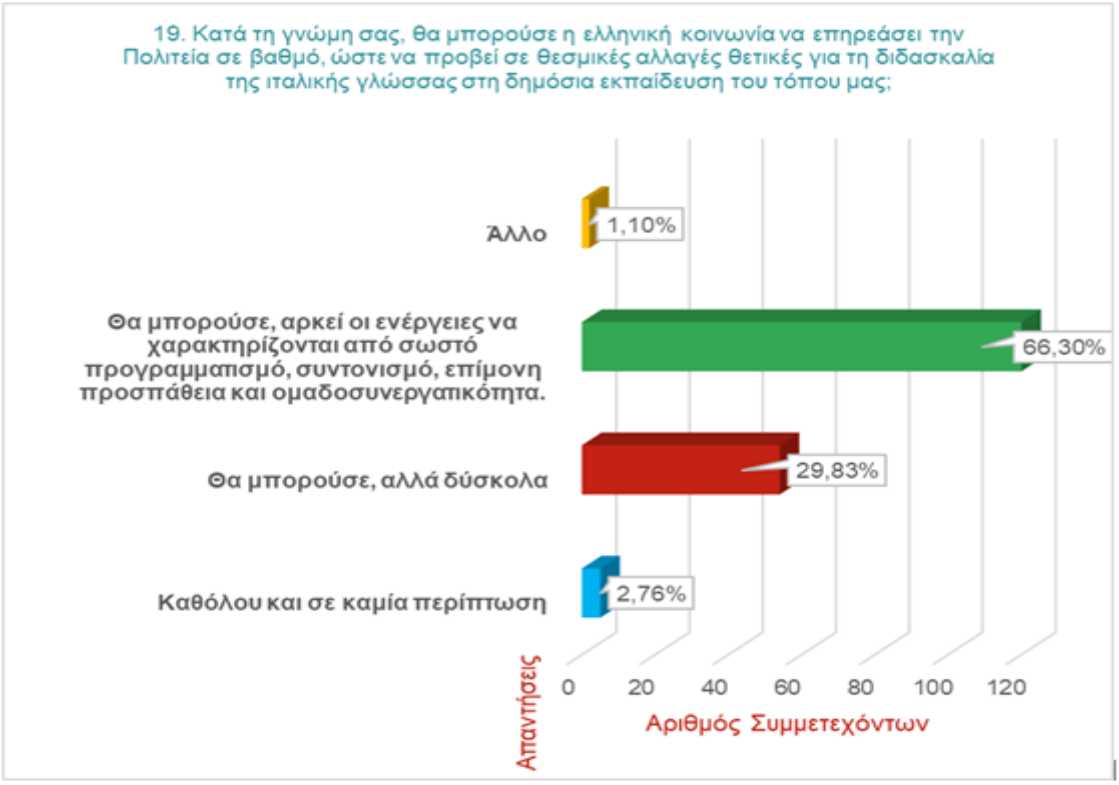
Η (ομαδο)συνεργατικότητα στην εκπαίδευση εμφανίζεται σε ποικίλες μορφές, με διαφορετική ένταση και εμβέλεια κάθε φορά. Αντλεί θεωρητική θεμελίωση από ετερογενείς προσεγγίσεις, όπως ο εποικοδομισμός (με έμφαση στις νεο-βυγκοτσιανές θεωρίες), η κοινωνιολογία της γνώσης και η μετανεοτερική επιστημολογία και βρίσκει εφαρμογή τόσο σε διαδικασίες μάθησης όσο και σε διεργασίες διδασκαλίας. Επιπλέον, ενώνει άτομα με διαφορετική προέλευση, ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα και συνδέει μεταξύ τους διδασκόμενους και διδάσκοντες, μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, γονείς/κηδεμόνες, καθώς και φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Αντίστοιχα, ποικίλλουν και οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιό της: άλλοτε η εστίαση καταγράφεται στην επίλυση προβλημάτων, άλλοτε στη δημιουργία αγαθών ή στην παροχή υπηρεσιών, και άλλοτε στην ολοκλήρωση εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων (Laal & Ghodsi, 2012).

Πτυχές της προσέγγισης αυτής θα αναδειχθούν στην παρούσα εργασία, η οποία παρουσιάζει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εγχείρημα που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας, με επίκεντρο την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

2. Η ομαδοσυνεργατικότητα ως συλλογική δημιουργία

Δεν πρόκειται απλώς για μία παιδαγωγική μέθοδο· η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί έναν τρόπο ύπαρξης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και, ευρύτερα, στη ζωή. Είναι μια επιλογή και μια στάση ζωής, όπου κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας ομάδας με στόχο την "κατάκτηση" της γνώσης, δεν αποτελεί μια μεμονωμένη εμπειρία, αλλά μια συλλογική δημιουργία. Παρά την ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών που την συνθέτουν, η ομαδοσυνεργατική μάθηση προσφέρει, σε κάθε περίπτωση και σε κάθε περίσταση, πολύτιμα οφέλη, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη, αλλά και στη συνολική βελτίωση των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική, πολιτιστική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη (Baudrit, 2007).

Η δυναμική της ομαδοσυνεργατικότητας είναι ισχυρή και αναγνωρίζεται όχι μόνο από τους θεωρητικούς των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Όταν συνεργαζόμαστε, δεν βελτιώνουμε απλώς τη μαθησιακή διαδικασία· επιφέρουμε σημαντικές αλλαγές στη δική μας ζωή, στη ζωή των διδασκομένων μας, των συνεργατών μας και (γιατί όχι) ακόμα και στις εκπαιδευτικές δομές στις οποίες υπηρετούμε. Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα, η οποία καταγράφει τις απόψεις ελληνόφωνων καθηγητών της ιταλικής γλώσσας (Δρακούλη, 2025β), ανέδειξε την ομαδοσυνεργατικότητα ως το σημαντικότερο στοιχείο (με ποσοστά που ξεπερνούν το 66%) μέσω του οποίου η ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να επηρεάσει την Πολιτεία, ώστε να ενισχύσει σε θεσμικό επίπεδο την ευρύτερη παρουσία και τη συστηματική διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας, όπου, προς το παρόν, διδάσκεται περιορισμένα (Δρακούλη, 2020).



Εικόνα 1: Η γραφική αναπαράσταση ερωτήματος σχετικού με τη δύναμη της ομαδοσυνεργατικότητας και τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτό από διδάσκοντες της ιταλικής γλώσσας (Δρακούλη, 2025α)

3. Προκλήσεις και αντιστάσεις στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Παρά τη θεωρητική της αποδοχή, η ομαδοσυνεργατικότητα δεν φαίνεται να έχει ευρεία εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αν και έχουν επιμορφωθεί σχετικά, διστάζουν να την υιοθετήσουν ως κυρίαρχη διδακτική επιλογή. Όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία, υπάρχει μια «αντίσταση από πλευράς των εκπαιδευτικών, που δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή της, αλλά εκτείνεται και στην αποδοχή της ως βασική παιδαγωγική προσέγγιση» (Κακανά, 2018: 64).

Η αντίσταση αυτή συχνά αποδίδεται στους φόβους που συνοδεύουν την εφαρμογή της, κυρίως τις οργανωτικές δυσκολίες, τις αλλαγές που απαιτούνται στη δομή και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών διαδικασιών, την προσαρμογή των ισχυουσών πρακτικών και τον πρόσθετο χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία του μαθήματος πριν και κατά τη διάρκειά του (Παναγάκος, 2015· Koutrouba & Christopoulos, 2015· Chakyarkandiyil & Prakasha, 2023).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία, η μάθηση και η κατάκτηση της γνώσης ευδοκιμούν μέσα από συλλογικές εμπειρίες. Κανείς δεν μαθαίνει “αρκετά καλά” μόνος/η του/της, ούτε εξελίσσεται επαρκώς όταν λειτουργεί “απομονωμένα”. Η εμπειρία του διδακτικού εγχειρήματος που παρουσιάζεται στη συνέχεια αποτελεί πολύτιμη μαρτυρία των πολλαπλών και μακροπρόθεσμων ωφελειών που προκύπτουν από τη συστηματική ένταξη της ομαδοσυνεργατικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Η υλοποίηση του ομαδοσυνεργατικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εγχείρημα υλοποιήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο πλαίσιο του μαθήματος Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία, υπό την επιστημονική επίβλεψη, καθοδήγηση και υποστήριξη της διδάσκουσας, Δρ. Αθανασίας Δρακούλη (Μηλιώνη 2022· Δρακούλη, 2024). Αντικείμενό του αποτέλεσε η μελέτη του θρησκευτικού δράματος της Ιταλικής Αναγέννησης (1556), *Isac* του Βενετού Luigi Groto (συναντάται και ως *Lo Isach* του Luigi Grotto: Τσιμπίδας, 2022), έργο που αποτέλεσε το πρότυπο για ένα από τα αριστουργήματα της Κρητικής λογοτεχνίας των αρχών του 17ου αιώνα, *Η Θυσία του Αβραάμ* (που,

σύμφωνα με την πλειοψηφία των ειδικών του πεδίου, αποδίδεται στον Βιτσέντζο Κορνάρο) (Ζώρας, 1945· Ρόζα, 1998).

Η υλοποίηση του εγχειρήματος οργανώθηκε σε δύο διακριτές φάσεις:

- Η πρώτη φάση (ακαδ. έτος 2021-2022) έλαβε χώρα σε μία περίοδο πλήρους έξαρσης της πανδημίας COVID-19, υγειονομικών περιορισμών και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ομάδα 105 φοιτητών/τριών που παρακολουθούσαν το ανώτερο από τα τέσσερα επίπεδα του μαθήματος ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση της διδάσκουσας και προχώρησαν στη μεταγραφή, τον μεταγραμματισμό και τον σχολιασμό (στη σύγχρονη ιταλική και στη νεοελληνική γλώσσα) του πρωτότυπου κειμένου του *Isac*.
- Η δεύτερη φάση (ακαδ. έτος 2023-2024) υλοποιήθηκε από νέα ομάδα 72 φοιτητών/τριών που ανέλαβε, μετά από δική της πρόταση προς τη διδάσκουσα, τη δημιουργία της έμμετρης μετάφρασης του *Isac* από την ιταλικήστην νεοελληνική γλώσσα. Η μετάφραση αυτή είχε ως στόχο να διευκολύνει την αντιπαραβολική μελέτη των δύο δραματικών έργων-σταθμών της Ιταλικής και της Κρητικής Αναγέννησης (της *Θυσίας του Αβραάμ* και του προτύπου της, του θρησκευτικού δράματος του Luigi Groto, *Isac*), αναδεικνύοντας νέες πτυχές των μακραίωνων λογοτεχνικών, ιστορικών και γλωσσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο πολιτισμών (Δρακούλη, 2024 και 2025β).

Κατά την εκτέλεση του εγχειρήματος, οι φοιτητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες δύο ή τριών ατόμων. Κάθε ομάδα ανέλαβε αφενός τη μεταγραφή και την ανάλυση μίας σελίδας του ιταλικού κειμένου και αφετέρου τον έλεγχο της εργασίας της επόμενης ομάδας (η επεξεργασία της οποίας είχε ανατεθεί σε διαφορετική ομάδα φοιτητών/τριών του μαθήματος), διαμορφώνοντας έτσι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία ανατροφοδότησης και συνεργασίας.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες/ουσες εργάστηκαν με σαφείς ρόλους, καθήκοοντα και ευθύνες, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επιστημονικής έρευνας σε πραγματικές συνθήκες.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση υλοποιήθηκε σε τρία επίπεδα:

- μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών διαφορετικών Τμημάτων και Σχολών, δημιουργώντας ένα ισχυρό και πολυπληθές δίκτυο ανατροφοδότησης, αλληλεπίδρασης και αλληλοϋποστήριξης·
- μεταξύ των διδασκομένων και της διδάσκουσας, καλλιεργώντας ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, καθώς και έναν εποικοδομητικό επιστημονικό διάλογο·
- μεταξύ της διδάσκουσας και ειδικών επιστημόνων της ιταλικής γλώσσας και λογοτεχνίας από άλλα πανεπιστήμια της χώρας, οι οποίοι συμμετείχαν στον επιστημονικό έλεγχο των εργασιών, ενισχύοντας την εγκυρότητα, την ακαδημαϊκή ακρίβεια και το κύρος του εγχειρήματος.

5. Δυσκολίες, προκλήσεις και τρόποι αντιμετώπισης στο συγκεκριμένο εγχείρημα

Η υλοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στο συγκεκριμένο εγχείρημα δεν ήταν απαλλαγμένη από δυσκολίες (Drakouli, 2022b· Δρακούλη, Δουλγεράκη, Καραμολέγκος & Κριμπάς, 2024). Όπως συμβαίνει συχνά στην εκπαιδευτική πράξη, προέκυψαν προβληματισμοί, ενδοιασμοί και επιφυλάξεις (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021), ιδίως από τα "μεγαλύτερα" μέλη του εγχειρήματος: τη διδάσκουσα και τα υπόλοιπα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας που το υποστήριξαν. Οι ανησυχίες αυτές αφορούσαν, αφενός, την εγκυρότητα της υιοθέτησης της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης σε ένα τόσο απαιτητικό και πολυδιάστατο εγχείρημα και, αφετέρου, την επιστημονική αρτιότητα του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον, εμφανίστηκαν οργανωτικές προκλήσεις, όπως ο συντονισμός ενός μεγάλου αριθμού φοιτητών/τριών, οι χρονικοί περιορισμοί και η ανάγκη αναθεώρησης καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών. Αυτές οι δυσκολίες καταγράφηκαν εντονότερες ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια του εγχειρήματος, καθώς συνέπεσαν με τις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας COVID-19, οι οποίες κατέστησαν τη συνεργασία πιο απαιτητική. Ωστόσο, πολλές φορές, οι προκλήσεις φαντάζουν μεγαλύτερες πριν την έναρξη ενός εγχειρήματος απ' ό,τι είναι στην πραγματικότητα, όταν αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Όλες οι δυσκολίες που προέκυψαν αντιμετωπίστηκαν μέσω συλλογικής συνεννόησης, συζήτησης και συνεργασίας. Η εκπαιδευτική ομάδα προσαρμόστηκε δυναμικά, επιλέγοντας κάθε φορά τις πιο πρόσφορες λύσεις, ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή και επιτυχής ολοκλήρωση του εγχειρήματος. Μεταξύ άλλων: αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία των σύγχρονων τεχνολογιών (σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης: εκπαιδευτικές πλατφόρμες, κοινόχρηστες βιβλιοθήκες Google Drive, e-learning σύστημα του Πανεπιστημίου Κρήτης), ώστε να διατηρηθεί η συνεχής επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας· από την αρχή του εγχειρήματος καθορίστηκε με σαφήνεια η μεθοδολογία εκτέλεσης, αποσαφηνίστηκαν οι ευθύνες κάθε ατόμου και κάθε ομάδας και διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο εργασίας που εξασφάλιζε την ισότιμη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων· υιοθετήθηκαν πρακτικές ετεροαξιολόγησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης, με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να έχουν ενεργό ρόλο όχι μόνο στην παραγωγή του έργου αλλά και στην κριτική αποτίμηση της δουλειάς των υπολοίπων (η υποβολή, μάλιστα των επιμέρους εργασιών σε έλεγχο από συμφοιτητές, τη διδάσκουσα και εξωτερικούς ακαδημαϊκούς συνεργάτες, προσέδωσε εγκυρότητα και υψηλά επιστημονικά πρότυπα σε όλο το πόνημα)· μέσω του συνεχούς ανατροφοδοτικού μηχανισμού και της σταδιακής δόμησης του έργου, ενισχύθηκε η ενεργή συμμετοχή όλων των διδασκόμενων και η συνοχή τόσο στις μικρότερες ομάδες όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύνολο· τηρήθηκαν σαφή χρονοδιαγράμματα και, παρά τον μεγάλο όγκο του έργου, εφαρμόστηκαν πρακτικές που εξασφάλισαν την έγκαιρη ολοκλήρωσή του με τρόπο αντάξιο ενός ακαδημαϊκού εγχειρήματος υψηλών απαιτήσεων.

Είναι βέβαιο ότι οι παραπάνω πρακτικές έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Παρόλα αυτά δύο στοιχεία υπήρξαν καθοριστικά για την υπέρβαση των δυσκολιών και τη διατήρηση του ενθουσιασμού των συμμετεχόντων. Καταρχάς η πίστη της διδάσκουσας στις δυνατότητες των φοιτητών/τριών και στη δύναμη της συλλογικής δημιουργίας: στέρεες πεποιθήσεις της αποτελούν το ότι η γνώση δεν είναι μια ατομική υπόθεση, αλλά μια διαδικασία που κατακτιέται μέσα από τη συνεργασία και το ότι η χαρά της δημιουργίας, όταν την μοιράζεσαι, πολλαπλασιάζεται. Από την άλλη, καίριας σημασίας υπήρξε ο ενθουσιασμός και η προθυμία των φοιτητών/τριών: οι «μικροί» συνεργάτες και συνεργάτιδες του εγχειρήματος προσέγγισαν τη διαδικασία με αφοσίωση και πάθος (Drakouli, Milioni & Menelaou, 2023· Μηλιώνη, 2022), αποδεικνύοντας ότι η συμμετοχική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο προσωπικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης.

Έτσι, παρά τις αρχικές προκλήσεις, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης επέτρεψαν τη βιώσιμη και επιτυχημένη υλοποίηση του εγχειρήματος. Οι φοιτητές/τριες όχι μόνο ξεπέρασαν τα εμπόδια, αλλά ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, υπευθυνότητας και συντονισμού, οι οποίες θα τους συνοδεύουν και στη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία.

6. Τα αποτελέσματα: Μία μεγάλη νίκη της ομαδοσυνεργατικότητας

Το εκπαιδευτικό εγχείρημα απέφερε εξαιρετικά αποτελέσματα, αποδεικνύοντας τη δύναμη και την αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο του πραγματευόμενου διδακτικού εγχειρήματος δημιουργήθηκε ένα δυναμικό, υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αφενός ενίσχυσε το αρχικό κίνητρο των φοιτητών/τριών και αφετέρου συνέβαλε ουσιαστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Οι συμμετέχοντες/ουσες, πράγματι: εμβάθυναν στην εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας μέσα από τη διαχρονική της εξέλιξη· μελέτησαν αντιπαραβολικά την ιταλική και την ελληνική γλώσσα, αποκτώντας βαθύτερη γλωσσική και πολιτισμική επίγνωση· ασχολήθηκαν με ένα αυθεντικό λογοτεχνικό έργο, το οποίο τους έφερε πιο κοντά στη ζωντανή χρήση της γλώσσας-στόχου· προβληματίστηκαν από κοινού πάνω σε σύνθετα γλωσσικά φαινόμενα και δυσκολίες μετάφρασης· συνειδητοποίησαν ότι η ιταλική γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά έναν ζωντανό οργανισμό που αντανακλά την ιστορία και τον πολιτισμό ενός λαού.

Πέρα, όμως, από τα αμιγώς γλωσσικά οφέλη, οι φοιτητές/τριες ανέπτυξαν πολύτιμες δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και ανάλυσης. Η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, καθώς διαπίστωσαν εμπράκτως τη δυναμική της συλλογικής προσπάθειας και τη σημασία της συμβολής κάθε ατόμου στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Μάλιστα, η εμπειρία αυτή, σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες πολλών από αυτούς/ές, είχε βαθύ αντίκτυπο στους ίδιους τους φοιτητές/τριες. Δεν θεωρήθηκε εκ μέρους τους απλώς ως μια εκπαιδευτική άσκηση, αλλά βιώθηκε ως μια εμπειρία που άλλαξε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια συμμετέχουσα: «Η συνεργασία μέσα από αυτό το μάθημα με έκανε να δω τη γλώσσα όχι ως ένα σύνολο γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά ως ζωντανό φορέα πολιτισμού, που εξελίσσεται και αλληλεπιδρά με την κοινωνία». Ένας άλλος φοιτητής μοιράστηκε με την ολομέλεια της τάξης τα εξής: «Η εμπειρία αυτή με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι η γνώση δεν αποκτάται μόνο ατομικά, αλλά μέσα από τη συλλογική προσπάθεια. Το να βλέπω τη δική μου συνεισφορά να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης επιστημονικής εργασίας ήταν πραγματικά μοναδικό».

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν ήταν μόνο εντυπωσιακά από διδακτική και μαθησιακή σκοπιά, αλλά είχαν και σημαντικό ακαδημαϊκό αντίκτυπο. Κατά την πρώτη φάση το εγχείρημα τιμήθηκε με το διεθνές βραβείο Ιταλικών Γραμμάτων (Italianistica) Ennio Flaiano 2022 – Luca Attanasio, επιβραβεύοντας τη συμβολή της ομάδας στη μελέτη της ιταλικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Η μετάφραση του ιταλικού αναγεννησιακού θρησκευτικού δράματος στην ελληνική γλώσσα που πραγματοποιήθηκε κατά τη δεύτερη φάση του εγχειρήματος α) διεύρυνε το πεδίο της αντιπαραβολικής μελέτης ανάμεσα στα δύο κορυφαία έργα της Ιταλικής και της Κρητικής Αναγέννησης (του *Isac* του Groto και της *Θυσίας του Αβραάμ του Κορνάρου*), β) ανέδειξε «άγνωστες» έως σήμερα λογοτεχνικές, ιστορικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πληθυσμών της ιταλικής και της ελληνικής χερσονήσου κατά την περίοδο της Αναγέννησης, συμβάλλοντας σημαντικά στις φιλολογικές σπουδές του πεδίου και γ) οδήγησε την εκπαιδευτική ομάδα της *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας* του Πανεπιστημίου Κρήτης σε νέες υποψηφιότητες για περισσότερα από ένα φιλολογικά και λογοτεχνικά βραβεία, καθιστώντας το έργο και τις δράσεις της γνωστές στον διεθνή επιστημονικό κόσμο.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες και στις δύο φάσεις του συγκεκριμένου εγχειρήματος είχαν την ευκαιρία να δουν τις εργασίες τους δημοσιευμένες πριν καν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αποκτώντας έτσι μια πολύτιμη πρώτη ακαδημαϊκή εμπειρία, ενώ παράλληλα εμπλούτισαν το βιογραφικό τους με δημοσιεύσεις σε μορφή βιβλίων, τα οποία, μάλιστα έλαβαν διεθνείς διακρίσεις, προσδίδοντάς τους ένα ιδιαίτερο εφόδιο για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Drakouli, 2022a· Δρακούλη 2025α και 2025β).

Η επιτυχία του εγχειρήματος επέφερε πλουσιοπάροχα δώρα και στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο καθώς διασφάλισε τη συστηματική και αδιάλλειπτη διδασκαλία του μαθήματος στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, που έως τότε γινόταν με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, οι οποίες -λόγω οικονομικής κρίσης- κινδύνευαν να διακοπούν.

7. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο παρόν εγχείρημα και τα αποτελέσματά της επιβεβαίωσαν τη μετασχηματιστική δυναμική της ως παιδαγωγικής προσέγγισης που υπερβαίνει τη συμβατική διδασκαλία και οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση της γνώσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Δημιουργήθηκε ένα βιωματικό, διαδραστικό και συνεργατικό περιβάλλον, όπου η γνώση δεν μεταδόθηκε παθητικά, αλλά οικοδομήθηκε συλλογικά μέσα από την αλληλεπίδραση, την κριτική ανατροφοδότηση και τη δυναμική της ομάδας.

Ο σαφής διαμοιρασμός ευθυνών, η συνεχής υποστήριξη και η καθοδήγηση εκ μέρους της διδάσκουσας, σε συνδυασμό με τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, καλλιέργησαν δεξιότητες ομαδικής εργασίας, κριτικής σκέψης και επιστημονικής ανάλυσης. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

δεν αποτέλεσε απλώς μια εκπαιδευτική τεχνική, αλλά ένα μοντέλο μάθησης που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και έρευνας.

Αυτή η παιδαγωγική πρακτική βρίσκει στέρεη θεωρητική βάση σε θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης που αναδεικνύουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης του Vygotsky (1978), η γνώση δεν είναι ατομική υπόθεση, αλλά οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με πιο έμπειρα άτομα και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με νόημα. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αποτελεί ζωντανή επιβεβαίωση αυτής της θεωρίας, καθώς οι φοιτητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, επωφελούμενοι/ες όλοι και όλες από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και τη συλλογική επίλυση των όποιων δυσκολιών και προβλημάτων προέκυψαν κατά την πορεία του εγχειρήματος.

Επιπλέον, η σημασία της συνεργατικής μάθησης, όπως αναδεικνύεται από τον Slavin (1995), επιβεβαιώνεται έμπρακτα μέσω των αποτελεσμάτων της δράσης αυτής. Η μάθηση μέσα από τη συνεργασία δεν βελτίωσε μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τη συνοχή, την υπευθυνότητα και τη δέσμευσή τους στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Η διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών/τριών, διδάσκουσας και ειδικών της ιταλικής γλώσσας και λογοτεχνίας διαμόρφωσε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η γνώση ήταν αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας, ερευνητικής διερεύνησης και ουσιαστικής επιστημονικής "ανακάλυψης".

Η εμπειρία της εκπαιδευτικής ομάδας της Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης ανέδειξε την αξία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όχι απλώς ως διδακτικής πρακτικής, αλλά ως διαδικασίας που μετασχηματίζει τους διδασκόμενους/ες σε ενεργούς διαμορφωτές της γνώσης. Τα οφέλη που προέκυψαν ξεπέρασαν τα όρια της ακαδημαϊκής επίδοσης και επεκτάθηκαν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των όλων των συμμετεχόντων φοιτητών και φοιτητριών. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους, καλλιεργήθηκε η συνεργατικότητα και διαμορφώθηκε μια νέα αντίληψη για τη μάθηση: όχι ως μια ατομική και ανταγωνιστική διαδικασία, αλλά ως μια συλλογική, δυναμική και δημιουργική εμπειρία.

Πέρα από τον ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό της αντίκτυπο, η παρούσα εκπαιδευτική πρωτοβουλία συνέβαλε ουσιαστικά στη θεσμική ενίσχυση της διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας την αξία της συλλογικής μάθησης ως θεμελιώδους εργαλείου στη σύγχρονη ανώτατη εκπαίδευση. Το εγχείρημα αυτό αποτελεί πρότυπο εκπαιδευτικής καινοτομίας, αποδεικνύοντας πως η συλλογική γνώση που παράγεται μέσω ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων δεν αφορά μόνο τη γλωσσική εκπαίδευση, αλλά καλλιεργεί ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την ακαδημαϊκή αριστεία.

Βασιζόμενες στη θεωρία της μίμησης προτύπων του Bandura (1986), είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στο εγχείρημα θα εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στη μελλοντική τους εκπαιδευτική ή επαγγελματική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται μια νέα γενιά εκπαιδευτικών και ερευνητών που κατανοούν τη δύναμη της συλλογικής προσπάθειας και αντιλαμβάνονται τη γνώση ως μια ζωντανή, συμμετοχική διαδικασία.

Η επιτυχία αυτού του εγχειρήματος καταδεικνύει πως η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν είναι απλώς μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας· είναι μια θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή που πρέπει να ενσωματωθεί οργανικά στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας. Το Πανεπιστήμιο δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα εργαστήρι ιδεών, συνεργασίας και δημιουργίας. Η ενσωμάτωση τέτοιων πρωτοβουλιών μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους για την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών και την προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, τοποθετώντας τη συλλογική γνώση και τη συνεργασία στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.

Αγγελάκος, Κ. (2007). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη. Στο Baudrit, A. *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.

Δρακούλη, Α. (2020). Περί αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε εθνικό επίπεδο. *CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης - http://www.scientific-journal-articles.org*.

Δρακούλη, Α. (2024). Η ελληνική μετάφραση του έργου «Isac» του Λουίτζι Γκρότο: Ένα πρωτότυπο διδακτικό εγχείρημα για την εκμάθηση της «Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας». Στο Α. Δρακούλη (Επιστημονική επιμέλεια, Πρόλογος, Σχολιασμός) (2025). *Ισαάκ. Θρησκευτικό δράμα του Λουίτζι Γκρότο. Πρωτότυπο κείμενο – Έμμετρη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα – Ερμηνευτικά σχόλια* (σσ. vii- viii). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Δρακούλη, Α. (2025β). *Ισαάκ. Θρησκευτικό δράμα του Λουίτζι Γκρότο. Πρωτότυπο κείμενο – Έμμετρη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα – Ερμηνευτικά σχόλια*, (μετ. Ι.Θ. Καραμολέγκος & ομάδα φοιτητών του μαθήματος «Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία» του Πανεπιστημίου Κρήτης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Δρακούλη, Α. (2025α). *Η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση: παρελθόν παρόν και μέλλον. Προτάσεις για τη διάδοση της διδασκαλίας της στον ελλαδικό χώρο σύμφωνα με τους διδάσκοντές της*. Αδημοσίευτη Μεταδιδακτορική Έρευνα. Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δρακούλη, Α., Δουλγεράκη Α.-Α., Καραμολέγκος Ι.Θ., Κριμπάς Γ.Π. (2024). Ιστορικές, φιλολογικές, γλωσσολογικές και μετρικές παρατηρήσεις στο έργο «Isac» του Luigi Groto και τη μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα. Στο Α. Δρακούλη (2025β), *Ισαάκ. Θρησκευτικό δράμα του Λουίτζι Γκρότο. Πρωτότυπο κείμενο – Έμμετρη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα – Ερμηνευτικά σχόλια* (σσ. xi- xxvii). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ζυγούρης, Φ., Παπαδοπούλου Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Δυσκολίες και Προοπτικές. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., Παράσχου, Β. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»*, τόμ. Α' (σσ. 637-646). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Ζώρας, Γ.Θ. (1945). *Περί τας πηγάς της Θυσίας του Αβραάμ*. Αθήναι: [χ.έκδ.].

Κακανά, Δ.-Μ. (2018). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μηλιώνη, Γ. (2022). Η μεταγραφή του έργου του Luigi Groto, «Isac». Μια πρωτότυπη διδακτική πρόταση για την εκμάθηση της «Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας». Στο Α. Δρακούλη (Επιστημονική επιμέλεια, Πρόλογος, Σχολιασμός) «*Isac Rapresentation*» *di Luigi Groto Cieco d'Adria - Edizione commentata in lingua italiana e in lingua greca*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα, σσ. vii-ix.

Παναγάκος, Ι. (2015). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 58-64.

Ρόζα, Α.Α. (1998). *Ιστορία της ιταλικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιμπίδας, Σ. (2022). Luigi Grotto "Lo Isach": μετάφραση από το ιταλικό κείμενο. Στο Η. Μαλανδρής (επιμ.). *Θεός Τιμωρός*. (σσ. 27-88). Αθήνα: Εκδόσεις 24 γράμματα.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Chakyarkandiyil, N., & Prakasha, G. S. (2023). Cooperative Learning Strategies: Implementation Challenges in Teacher Education. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 340-360.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. New York: Elsevier Science.

Drakouli, A., Milioni, G., Menelaou, E. (2023). Il testo letterario nell'insegnamento-apprendimento della Lingua Italiana come LS. Il caso del 49° Premio Internazionale Flaiano di italianistica assegnato all'Università degli Studi di Creta. In E. Pirvu (a cura di). *La prosa italiana tra comunicazione e invenzione letteraria. Atti del XII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova* (29-30 settembre 2022). Firenze: Franco Cesati Editore.

Drakouli, A. (2022a). «*Isac Rapresentation*» *di Luigi Groto Cieco d'Adria - Edizione commentata in lingua italiana e in lingua greca*. (Introduzione, commenti e supervisione accurata del testo da A. Drakouli; trascrizione dell'opera a cura di studenti della materia «Lingua e Terminologia Italiana» dell'Università di Creta, Αθήνα: Κοράλλι.

Drakouli, A. (2022b). Osservazioni storiche, filologiche, linguistiche e metodologiche riguardanti l'opera «Isac» di Luigi Groto e la presente Edizione commentata in lingua italiana e in lingua greca. In A. Drakouli (a cura di) «*Isac Rapresentation*» *di Luigi Groto Cieco d'Adria - Edizione commentata in lingua italiana e in lingua greca* (pp. x-xxii). Αθήνα: Εκδόσεις Κοράλλι,.

Koutrouba, K., & Christopoulos, I. (2015). Cooperative Learning Effectiveness in the Bureaucratic School: Views of Greek Secondary Education Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 64-88.

Laal, M., Ghodsi, S.M. (2012). Benefits of Collaborative Learning. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ: Η ΑΣΒΕΣΤΗ ΦΛΟΓΑ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

Στεφανή Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σενάριο επικεντρώνεται στη μελέτη των αιτίων του Ολοκαυτώματος μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και με τη χρήση εποπτικών μέσων και εφαρμογών ΤΠΕ και σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας Γ΄ Λυκείου ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν νέες μεθόδους που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες μέσα από τη διαδραστική και βιωματική μάθηση να προσεγγίσουν το θέμα, εμβαθύνουν σε όλες τις πτυχές του και να γίνει η σύνδεσή της με τη σύγχρονη εποχή. Οι δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και ποικίλων ψηφιακών εκπαιδευτικών ιστοσελίδων που θα συμβάλλουν στο να οικοδομήσουν την ιστορική τους γνώση και να τη συνδέσουν με το σύγχρονο ιστορικό γίγνεσθαι.

Η διδακτική πρακτική, ως η γέφυρα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και τη μαθησιακή εμπειρία, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ουσιαστικής κατανόησης, ιστορικής ενσυναίσθησης και ηθικής κρίσης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και κρίσης των μαθητών/τριών αφού συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σχετικά με την κατάκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και απάλειψη ρατσιστικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: Ολοκαύτωμα, στρατόπεδα συγκέντρωσης, κρεματόριο, αντισημιτισμός.

1. Εισαγωγή

Το Ολοκαύτωμα αποτελεί ένα από τα πλέον τραγικά και καθοριστικά γεγονότα του 20ού αιώνα, με βαθύ ιστορικό, κοινωνικό και ηθικό αποτύπωμα. Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος αποτελεί μια παιδαγωγική και ηθική πρόκληση, η οποία ξεπερνά τα στενά όρια της ιστορικής αφήγησης και καλείται να διαμορφώσει στάσεις, αξίες και συλλογική συνείδηση και δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση ιστορικής γνώσης, αλλά πρωτίστως στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και ηθικής εγρήγορσης.

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο επιδιώκει να φέρει τους μαθητές/τριες σε επαφή με τις πολλαπλές πτυχές του Ολοκαυτώματος, δίνοντας έμφαση:

- στη διαδικασία σταδιακού αποκλεισμού και απανθρωποποίησης των θυμάτων,
- στην κατανόηση των συνεπειών του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας,
- και στη σημασία της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι στην ιστορική μνήμη.

Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ανάλυση πηγών και ιστορικών κειμένων, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν γύρω από θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες όπως η αξιοπρέπεια, η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Παράλληλα, θα προβληματιστούν σχετικά με φαινόμενα που δυστυχώς παραμένουν επίκαιρα, όπως η ξενοφοβία, η βία και οι διακρίσεις.

Η διατήρηση της μνήμης του Ολοκαυτώματος αποτελεί καθήκον της εκπαίδευσης, ώστε οι νέες γενιές να μάθουν όχι μόνο τι συνέβη, αλλά και πώς η σιωπή, η αδιαφορία ή η συνενοχή μπορούν να οδηγήσουν σε ανείπωτες τραγωδίες. Το Ολοκαύτωμα μας υπενθυμίζει με τον πιο οδυνηρό τρόπο ότι η απουσία αντίστασης, η υποτίμηση των μικρών πράξεων αποκλεισμού, και η ανοχή στη ρητορική του μίσους, μπορούν να λειτουργήσουν ως πρόλογος σε ανείπωτες τραγωδίες. Η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στο σενάριο αυτό στοχεύει στη δημιουργία ενεργών, υπεύθυνων και ευαίσθητων πολιτών.

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος οι μαθητές μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και με τη χρήση εποπτικών μέσων και εφαρμογών ΤΠΕ αξιοποίησαν το υλικό που τους δόθηκε και μελέτησαν τα χαρακτηριστικά αυτού του ιστορικού γεγονότος ώστε να εξοικειωθούν με τις υπό μελέτη έννοιες και να ενισχυθεί η ιστορική τους γνώση.

2.ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:
Ολοκαύτωμα: Η άσβεστη φλόγα της μνήμης
Βαθμίδα – Τάξη
Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας
Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ
Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα
Το Ολοκαύτωμα και η διαχρονική του σημασία

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ
Οι μαθητές αναμένεται:
α)Να εντοπίζουν τις αιτίες εκδήλωσης του κινήματος κατά των Εβραίων στη Γερμανία και να μελετήσουν τη σημασία του όρου «Ολοκαύτωμα» και την εχθρική στάση απέναντι στους Εβραίους που χαρακτηρίζει την ιδεολογία του Εθνικοσοσιαλισμού στη ναζιστική Γερμανία που δρομολόγησε την «Τελική Λύση του εβραϊκού ζητήματος» μέσω των στρατοπέδων συγκέντρωσης που οδήγησε στην εξόντωση εκατομμυρίων Εβραίων και άλλων μειονοτήτων της Ευρώπης.

β)Να αντιληφθούν τις δυσκολίες που βίωσαν οι Εβραίοι στην Ελλάδα στη διάρκεια της γερμανικής Κατοχής και να παρουσιάσουν τις συνέπειες του Ολοκαυτώματος στην ανθρωπότητα και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν πρέπει ΠΟΤΕ ΞΑΝΑ να συμβεί κάτι ανάλογο αφού θα έχουν κατανοήσει την θηριωδία αυτού του εγχειρήματος.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα
Το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να συσχετιστεί με την ενότητα για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και τη σημασία της στην ιστορική πραγματικότητα του σήμερα. Παράλληλα μπορεί να συνδυαστεί με το μάθημα της Λογοτεχνίας αφού μέσα από ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να συνδεθούν διαθεματικά τα δυο θεματικά πεδία διδασκαλίας.
Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

3.ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Η υπό διδασκαλία ενότητα έχει ως περιεχόμενό της τη μελέτη του Ολοκαυτώματος και την σύνδεσή της με τη σύγχρονη εποχή. Οι δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές επικεντρώνονται στη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και ποικίλων ψηφιακών εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και κρίσης των μαθητών αφού συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σχετικά με την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες που καταγράφονται στα φύλλα εργασίας, θα επεξεργαστούν με έρευνα την ενότητα, θα περιηγηθούν σε διάφορα εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και θα παράξουν γραπτά πολυτροπικά κείμενα που μετά από αναζήτηση πληροφοριών θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τους ώστε να ακολουθήσει διάλογος. Επιπρόσθετα , η χρήση ηλεκτρονικών μέσων επεξεργασίας της πληροφορίας και σύνταξης κειμένων θα ενισχύσει τη μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε αυτή τη δραστηριότητα.

Εξάλλου, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση με τη χρήση των ιστορικών πηγών και ταυτόχρονα με την αναζήτηση στο Διαδίκτυο να προσεγγίζουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων της συγκεκριμένης

ιστορικής εποχής ενώ και με τη δική τους ενσυναίσθηση να συνθέτουν την ιστορική πραγματικότητα μέσα από το ιστορικό υλικό που καλούνται να επεξεργαστούν και να τη συνδέουν με το σύγχρονο ιστορικό γίγνεσθαι.

4.ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει ώστε να παρουσιάσει εμπεριστατωμένα την ενότητα και κυρίως να έχει επιλέξει τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία ενώ ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις εικόνες που θα επιλεγούν για να πλαισιώσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία του. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει την πλοήγηση από τους μαθητές στους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς ιστότοπους με ασφάλεια ώστε να εξελιχθεί ομαλά η ανάθεση εργασιών στους μαθητές. Τα απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία είναι ο εκτυπωτής και τα φύλλα εργασίας (θα δοθούν σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή).

Ωστόσο, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη ανάπτυξη της θεωρούνται:

- Επαρκής γνώση χρήσης ΤΠΕ και εφαρμογών Microsoft Office.
- Ενθάρρυνση των μαθητών να εργαστούν ομαδικά ώστε να εξοικειωθούν με την αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ικανότητα να διακρίνουν οι μαθητές μέσα από τα γραπτές μαρτυρίες ή οπτικοακουστικό υλικό τις απάνθρωπες μεθόδους αντιμετώπισης των Εβραίων από τους Ναζί.
- Εντοπισμός των σημαντικότερων συμβόλων του Ολοκαυτώματος μέσα από τη χρήση εικόνων, όπως για παράδειγμα: το κίτρινο αστέρι, οι στολές των στρατοπέδων συγκέντρωσης, ο καπνός από τα κρεματόρια, οι πύλες του Άουσβιτς.
- Έκφραση και αποτύπωση επιχειρημάτων για τη διαχρονική σημασία του Ολοκαυτώματος και τα μηνύματα που αυτό αναδεικνύει.

5. ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Να μάθουν οι μαθητές μέσα από τις γραπτές και προφορικές αφηγήσεις τις απάνθρωπες πρακτικές των Ναζί που εφαρμόζονταν στους Εβραίους.
- Να ενδυναμώσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Να αναγνωρίζουν τα σύμβολα που συνδέονται με Ολοκαύτωμα και να κατανοήσουν το φαινόμενο του Ολοκαυτώματος, του Ναζισμού και έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η μισαλλοδοξία και ο ολοκληρωτισμός.
- Να καταγράψουν τις διαστάσεις της ιστορίας μέσα από την καταγραφή προσωπικών μαρτυριών από επιζήσαντες.
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις έννοιες της διαφορετικότητας, του σεβασμού στην ετερότητα, της ανεκτικότητας, της πολυπολισμικότητας και της συνύπαρξης.
- Να κατανοήσουν τη σημασία των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (πχ., ζωή, αξιοπρέπεια, ελευθερία, υγεία, εκπαίδευση), ότι αυτά ανήκουν στον καθένα, χωρίς κανενός είδους διάκριση και να αντιληφθούν, τέλος, τη σημασία της ατομικής ευθύνης και επιλογής του κάθε ενεργού πολίτη απέναντι στα αδυσώπητα διλήμματα που θέτει η ιστορία.

Στόχοι σχετικοί με τη χρήση της τεχνολογίας:

Επιθυμητό είναι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες εφαρμογές των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (ιστοσελίδες, λογισμικό παρουσιάσεων) και να κατανοήσουν ότι η σωστή χρήση ΤΠΕ συμβάλλει τα μέγιστα στην βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης αφού προσφέρουν ένα ευρύ πεδίο φάσμα πληροφόρησης στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση προκειμένου να συνθέσουν την ιστορική εικόνα της υπό εξέταση εποχής.

Στόχοι σχετικοί με τις κοινωνικές δεξιότητες

Μέσα από την μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές αναπτύσσουν και κοινωνικές δεξιότητες που επηρεάζουν την προσωπικότητα τους καθιστώντας τους πιο δεκτικούς στη συνεργασία με τους άλλους. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μέσα από τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και τον διάλογο βοηθά τους εφήβους να αποκτήσουν ενσυναίσθηση σε σχέση με τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα εργασίας που έχουν ενταχθεί και να δείχνουν υπευθυνότητα και ευσυνειδησία στην ολοκλήρωση των εργασιών που τους είχαν ανατεθεί από τον διδάσκοντα.

6.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Αναφορικά με τα μέσα διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη φορητού ή σταθερού υπολογιστή, η δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο και η προβολή μέσω βιντεοπροβολέα στον πίνακα της αίθουσας διδασκαλίας καθώς και η χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής.

7. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μέθοδος: ακολουθείται διερευνητική προσέγγιση μέσω παραθεμάτων και εικόνων όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και αξιοποιούν το υλικό ενδελεχώς για να επιτύχουν τη βιωματική μάθηση συνεπικουρούμενοι και από την συνεργασία τους σε ομάδες. Επομένως, για να επιτευχθεί η επιστημονική έρευνα, οι μαθητές θα πρέπει συστηματικά να συμμετέχουν σε διαδικασίες στις οποίες πρέπει να εφαρμόζουν την επιστημονική μεθοδολογία, όπως η δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, η κατασκευή υποθέσεων, η οικοδόμηση θεωριών και ο σχεδιασμός πειραμάτων. Η εμπειρία των πραγματικών δράσεων της επιστήμης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν την εννοιολογική αλλαγή και να ενστερνιστούν την επιστημονική σκέψη και απλώς να αφομοιώσουν την επιστημονική γνώση ως τελικό προϊόν της διαδικασίας. (Hogan et al., 2015).

Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ανάλυση των στοιχείων, αλλά και για την παρουσίαση των αποδεικτικών στοιχείων με κατάλληλο τρόπο ώστε να υπερασπίζονται τη λύση που προτείνουν σε σχέση με το αρχικό πρόβλημα (O'Rourke & Kanh, 2005).

Μορφή διδασκαλίας: αφόρμηση, σύντομη αφήγηση, διάλογος και διερεύνηση.

Η αξιολόγηση που θα ακολουθήσει αφορά στις παρακάτω παραμέτρους: α) για το περιεχόμενο: εξετάζεται αν οι μαθητές έχουν εντοπίσει στους ψηφιακούς πόρους τα σχετικά με το εξεταζόμενο δεδομένα και κατά πόσο αιτιολογούνται οι απόψεις.

β) για την ομαδική εργασία: ελέγχεται το αν οι συνθέσεις των μαθητών εκπονήθηκαν κατόπιν συνεργασίας μεταξύ τους, ανταλλαγής απόψεων και αν καλλιεργήθηκαν επαρκώς οι δεξιότητες όλων των μαθητών στη χρήση των ΤΠΕ για τα τελικά παραδοτέα των μαθητών.

8.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Α΄ΦΑΣΗ 1η Διδακτική ώρα

Χώρος διεξαγωγής: Εργαστήριο Πληροφορικής

Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με έννοιες που αφορούν στην εβραϊκή παρουσία σε διάφορες ελληνικές πόλεις ενώ ταυτόχρονα αναδύονται λεπτομέρειες από τις άθλιες συνθήκες ζωής σε στρατόπεδο συγκέντρωσης όπως αυτές καταγράφονται στην προφορική μαρτυρία-συνέντευξη της επιζήσασας που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές.

Δραστηριότητες μαθητών

α) Οι μαθητές μέσω της ιστοσελίδας του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος θα περιηγηθούν συγκεκριμένα στην ενότητα Εικόνες Ελλήνων Εβραίων που αφορά στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων Εβραίων σε διάφορες ελληνικές πόλεις πριν από την ναζιστική Κατοχή και θα μελετήσουν το ψηφιακό υλικό που παρατίθεται μέσω εικόνων και των υποσημειώσεων που τις συνοδεύουν. Οι μαθητές θα χωριστούν σε 2 ομάδες έξι ατόμων και θα δημιουργήσουν μια σειρά από θεματικές που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον τους σε μεγαλύτερο βαθμό και τα οποία θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

β) Οι υπόλοιποι μαθητές θα χωριστούν σε 2 ομάδες των 6 ατόμων και θα ακούσουν το προσωπικό βίωμα-μαρτυρία της επιζήσασας:

https://www.jewishmuseum.gr/chrysoula- eliasa-giannena-omiros-stratopedon/ και θα καταγράψουν τις απάνθρωπες πρακτικές αντιμετώπισης Εβραίων από τους Ναζιστές όπως αποτυπώνονται στη συνέντευξη που θα αξιοποιήσουν και θα τα καταγράψουν σε ένα ενιαίο κείμενο που θα το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

γ) Ακολούθως θα δοθούν στους μαθητές που θα αποτελέσουν 3 ομάδες των 8 μαθητών τα φύλλα εργασίας που ακολουθούν ώστε να ετοιμαστούν για την επόμενη διδακτική ώρα.

Β΄Φάση 2η Διδακτική ώρα
Χώρος διεξαγωγής: Σχολική αίθουσα

α)Θα γίνει μια ολιγόλεπτη σύνδεση με τα πεπραγμένα της προηγούμενης διδακτικής ώρας και θα μελετηθούν τα φύλλα εργασίας από τη κάθε ομάδα και θα αλληλεπιδράσουν οι μαθητές μεταξύ τους .

β)Θα παρακολουθήσουν στο διαδίκτυο στην ολομέλεια της τάξης το ακόλουθο βίντεο από την ιστοσελίδα της Yadvashem, μέσω του ακόλουθου υπερσύνδεσμο: Η ανάπτυξη της τελικής λύσης. Θα καταγράψουν τα σημαντικότερα στοιχεία, χρονολογίες ονόματα και τις ενέργειες που οδηγούν «Τελική λύση» και ακολούθως θα παρουσιάσουν σε έναν πίνακα όλα τα δεδομένα που θεωρεί ο διδάσκων ότι θα συνεισφέρουν στην πορεία της διδασκαλίας.

γ)Ακολούθως θα γίνει προσπάθεια να οριστούν οι παρακάτω όροι: α) Ολοκαύτωμα, κίτρινο αστέρι, στρατόπεδο συγκέντρωσης, θάλαμος αερίων, κρεματόριο.

Γ΄ΦΑΣΗ: 3η Διδακτική ώρα
Χώρος διεξαγωγής: Εργαστήριο Πληροφορικής

Στη συγκεκριμένη φάση επιχειρείται η αλληλεπίδραση των ομάδων των μαθητών μεταξύ τους και η συγγραφή των κειμένων τους σε μια ενιαία μορφή ως έργο συνολικό της παιδαγωγικής ομάδας.

Αυτές οι εργασίες θα αξιοποιηθούν στην εκδήλωση της Ημέρας Μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος που θα πραγματοποιηθεί στις 27η Ιανουαρίου καθώς έχει οριστεί παγκοσμίως ως ημέρα Μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος. Οι μαθητές θα δημιουργήσουν ένα Powerpoint με φωτογραφίες και πληροφορίες που συνέλεξαν από την έρευνα που ήδη έχει πραγματοποιηθεί και το οποίο θα παρουσιαστεί στη σχολική κοινότητα και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Οι επιμέρους κατηγορίες που θα παρουσιάσουν θα μπορούσαν να σχετίζονται : α) τους Έλληνες Εβραίους γενικότερα ή της πόλης των μαθητών οπότε δίνεται έμφαση στην τοπική ιστορία και β) τις φάσεις του Ολοκαυτώματος.

Παράλληλα οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν στον Εκπαιδευτικό Διαγωνισμό δημιουργίας βίντεο με θέμα το «Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι» που υλοποιείται από το ΥΠΑΙΘ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

1.Να εξετάσετε τις φωτογραφίες και να απαντήστε στις ερωτήσεις:

α)Μελετήστε αυτήν τη φωτογραφία. Τραβήχτηκε από ένα μέλος των SS, μιας ναζιστικής οργάνωσης, στη Βαρσοβία κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος. Ποιος πιστεύετε ότι φαίνεται σε αυτή τη φωτογραφία; Τι συμβαίνει εδώ?

β) Τι αντιλαμβάνεστε ότι σημαίνει ο όρος «Ολοκαύτωμα»;

γ) Το Ολοκαύτωμα ήταν παράδειγμα γενοκτονίας. Ξέρετε τι σημαίνει ο όρος γενοκτονία;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

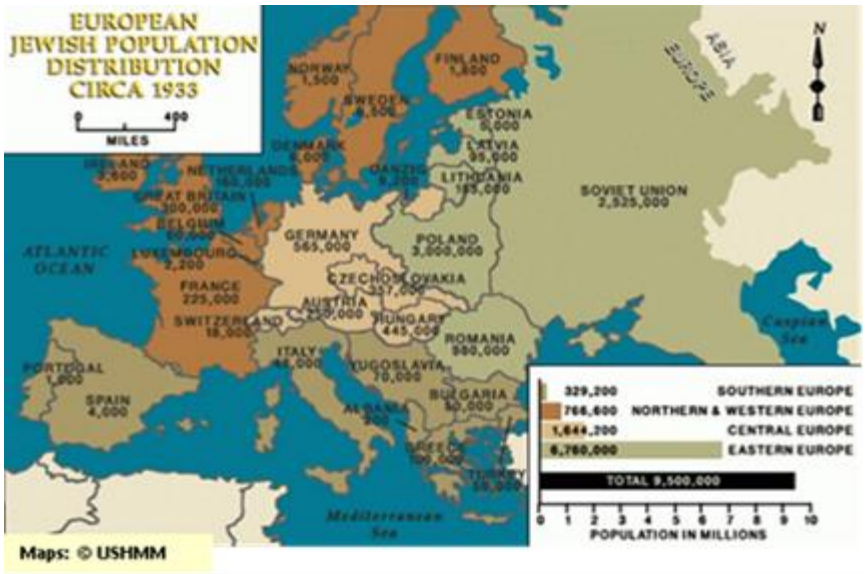
1) Εξετάστε την παρακάτω φωτογραφία και να απαντήστε στις ερωτήσεις.
α)Τι πιστεύετε ότι μπορεί να απεικονίζει;

β) Σε ποια χρονιά μπορεί να τραβήχτηκε αυτή η φωτογραφία;

γ) Πιστεύετε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των γεγονότων που απεικονίζονται σε αυτή τη φωτογραφία και του Ολοκαυτώματος;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

1. Να μελετήσετε τον παρακάτω χάρτη. Υποδεικνύει το κατά προσέγγιση μέγεθος εβραϊκών πληθυσμών σε Ευρωπαϊκές χώρες την χρονιά που οι Ναζί ανέλαβαν την εξουσία στη Γερμανία. Πού πιστεύετε ότι έγινε το Ολοκαύτωμα;



2) Κοιτάξτε τον χάρτη. Πού βρίσκονταν τα στρατόπεδα εξόντωσης; Ήταν στο κύριο μέρος της Γερμανίας;

9. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος επιβεβαίωσε τον παιδαγωγικό του στόχο να προσφέρει μια εμπειρία μάθησης που συνδυάζει τη γνώση με την ηθική καλλιέργεια και τον ιστορικό αναστοχασμό. Μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, ανάλυση πρωτογενών πηγών, μαρτυριών, λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών υλικών, οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν ενεργά και ανέπτυξαν σημαντικές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Στόχος του σεναρίου αποτελεί να αναζητηθούν τα διαχρονικά χαρακτηριστικά του ιστορικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος ώστε οι μαθητές να αντλήσουν ηθικά διδάγματα και να κατανοήσουν τους ανθρωπογενείς παράγοντες που το προκάλεσαν. Ταυτόχρονα χρέος των νέων μέσα από την ενίσχυση της ιστορικής τους γνώσης είναι να μην επιτρέψουν να επαναληφθούν τέτοιες ωμότητες αναλαμβάνοντας ατομική ευθύνη ως πολίτες ενός δημοκρατικού κόσμου. Η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε την αναγκαιότητα συστηματικής ένταξης της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στο σχολικό πρόγραμμα, όχι μόνο ως ιστορικό γεγονός, αλλά ως πολιτισμική και αξιακή εμπειρία μνήμης και εγρήγορσης.

Η επιτυχία της παρέμβασης στηρίχθηκε:

- στην προσεκτική επιλογή κατάλληλου υλικού για την ηλικία των μαθητών,
- στην πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων,
- και στη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου συζήτησης και προβληματισμού στην τάξη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές από το διαδίκτυο

Ελληνόγλωσσες

Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης: http://www.jmth.gr/

Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος:https://www.jewishmuseum.gr/

Η Εμπειρία των Εβραίων της Ελλάδας στις οπτικοακουστικές μαρτυρίες για το Ολοκαύτωμα: http://gjst.ha.uth.gr/el/ .

Ξενόγλωσσες

https://www.ushmm.org/
Yad Vashem: http://www.yadvashem.org/ και στα ελληνικά: http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/greek/index.asp

Ξενόγλωσση

Hogan, M. J., Dwyer, C. P., Harney, O. M., Noone, C., & Conway, R. J. (2015). Metacognitive skill development and applied systems science: A framework of metacognitive skills, self-regulatory functions and realworld applications. In Metacognition: Fundaments, applications, and trends (pp. 75-106). Springer International Publishing.

O'Rourke, K., & Kahn, P. (2005). Understanding enquiry-based learning. Handbook of enquiry and problem-based learning.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Καζιάνη Αμαλία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, υποψήφια διδάκτορας τμήματος Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας Ιονίου Πανεπιστημίου
Ηλιάδης Γεώργιος
Αναπληρωτής Καθηγητής τμήματος Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η υπό παρουσίαση διδακτική πρόταση αφορά τη δημιουργία μίας ψηφιακής κοινότητας μάθησης από ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο διδασκαλίας του Αγγλικού Γραμματισμού. Ο όρος 'ψηφιακή κοινότητα μάθησης' αναφέρεται σε ένα σχέδιο δράσης (project) διαρκείας και περιλαμβάνει τόσο τη δυναμική των ομάδων εργασίας των εκπαιδευομένων όσο και τα τελικά προϊόντα της δημιουργικής συνεργασίας τους. Κεντρικά στοιχεία της μαθησιακής διεργασίας είναι η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων εξ ολοκλήρου από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, η παρουσίασή τους εντός της σχολικής τάξης ή/και μονάδας και εν συνεχεία η ανάρτησή τους στο ιστολόγιο του μαθήματος. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα της παραπάνω διεργασίας αποτιμώνται ποιοτικά, μέσα από το πρίσμα 'γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις' ένα τρίπτυχο το οποίο συνιστά την έννοια του γραμματισμού

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μαθησιακή αυτονομία, πολυγραμματισμοί, ιστολόγιο

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο, τις μεθοδολογικές παραμέτρους και τα μαθησιακά αποτελέσματα μίας διδακτικής παρέμβασης για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, οι όροι 'Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας' (στο εξής ΤΠΕ), 'νέες τεχνολογίες' και 'ψηφιακά μέσα', θεωρούνται ταυτόσημοι, εκτός αν διευκρινίζεται διαφορετικά.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρουν σημαντικά από τα σχολεία της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και στόχων, όσο και στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας και του αναλυτικού προγράμματος εντός του πλαισίου του οποίου αυτή εφαρμόζεται. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπ' όψιν, κρίνεται αναγκαίο, πριν γίνει αναφορά στον όρο 'μαθησιακά αποτελέσματα', να αποσαφηνισθεί το καινοτόμο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να περιγραφούν οι ιδιαιτερότητές του, σε ό,τι αφορά τα προαναφερθέντα επίπεδα.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν τα στοιχεία του ΣΔΕ που το διαφοροποιούν από τα σχολεία τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο λόγος της παρουσίασης είναι διττός: αφενός είναι σημαντικό ο/η αναγνώστης/ρια να προσεγγίσει την υπό παρουσίαση διδακτική πρόταση μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων και, ειδικότερα των ΣΔΕ ως αντιπροσωπευτικών πεδίων υλοποίησής της. Αφετέρου, κρίνεται αναγκαίο να αναδειχθούν μία προς μία οι ιδιαιτερότητες αφενός του εκπαιδευτικού πλαισίου και αφετέρου του προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων, καθώς είναι αυτές ακριβώς οι ιδιαιτερότητες οι οποίες καθόρισαν το σκεπτικό του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης.

Μία από τις καινοτομίες του εκπαιδευτικού πλαισίου των ΣΔΕ είναι η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών βάσει της αρχής των πολυγραμματισμών. Ο γραμματισμός αντικατοπτρίζει μία σφαιρική προσέγγιση της μάθησης, μέσα από το τρίπτυχο γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις. Κάθε

μία από τις πτυχές αυτές αναδεικνύεται ως ίσης προτεραιότητας σε ό,τι αφορά τους μαθησιακούς στόχους στο ΣΔΕ. Έμφαση δίνεται αφενός στην αξιοποίηση της εμπειρίας ζωής των εκπαιδευομένων ως βασικού συστατικού της μαθησιακής διεργασίας και αφετέρου στη σφαιρική προσωπική τους ανάπτυξη, με απώτερο σκοπό τη συναισθηματική, κοινωνική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Μητσικοπούλου & Σακελλίου, 2006). Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοικτό και ευέλικτο. Περιλαμβάνει 8 γραμματισμούς (αντί των σχολικών μαθημάτων): γλωσσικό (ελληνική και αγγλική γλώσσα), αριθμητικό, πληροφορικό, κοινωνικό, επιστημονικό, περιβαλλοντικό και αισθητική αγωγή (Κανονισμός Λειτουργίας ΣΔΕ, 2014, ΦΕΚ 2014. ΦΕΚ 2020). Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί επίσης ότι στα ΣΔΕ δεν υπάρχουν σχολικά βιβλία ή εγχειρίδια, ούτε διδακτέα ύλη με την τυπική έννοια και η αξιολόγηση σε κάθε έναν από τους γραμματισμούς είναι περιγραφική (ποιοτική) και όχι αριθμητική.

Σε ό,τι αφορά το προφίλ των εκπαιδευομένων, το μεγάλο εύρος ηλικιών, το οποίο κυμαίνεται από 20 έως 80+ έτη, σε συνδυασμό με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του Σχολείου, έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη στην ίδια σχολική τάξη εκπαιδευόμενων που διαθέτουν από μηδενική έως και άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας (σε πολλές περιπτώσεις είναι η μητρική τους γλώσσα). Τέλος, σε αντιδιαστολή με το τυπικό Δευτεροβάθμιο Σχολείο, ο πληθυσμός των ΣΔΕ αποτελείται ως επί το πλείστον από μέλη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, τα οποία έχουν μικρή ή και καθόλου εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα ή και αποστροφή. Συχνά αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα εμποδίων μάθησης, ένα από τα οποία είναι η μακρόχρονη απουσία τους από τα εκπαιδευτικά πλαίσια, με όλα όσα αυτό συνεπάγεται.

2. Ψηφιακή κοινότητα μάθησης: Η πρόταση διδασκαλίας

2.1 Φιλοσοφία – Θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης

Ο όρος ‘κοινότητα’ κατέχει κεντρικό ρόλο στην υπό παρουσίαση διδακτική παρέμβαση, καθώς τόσο το θεωρητικό της υπόβαθρο όσο και οι μεθοδολογικές της συνιστώσες βασίζονται στη δυναμική της ομάδας, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και το πλαίσιο που προσφέρει, για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Τη συνεισφορά των κοινοτήτων μάθησης στην εκπαίδευση έχει καταδείξει όχι μόνο η μακρά εμπειρία από τη σχολική τάξη, αλλά και τα δεδομένα που αντλούνται από ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών πλαισίων (Ματσαγγούρας, 2008˙ Φιλιππούσης, 2013· Χατζής, Γριβοπούλου & Ρόμπολας 2020· Tocco et al, 2023).

Η θεώρηση της ομάδας-τάξης ως ψηφιακής κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης διδασκαλίας αντλεί στοιχεία από τη φιλοσοφία και τις αρχές των ομάδων αυτοβοήθειας / αλληλοβοήθειας, της εκπαίδευσης των κοινών (Λαϊνάς, 2023· Lainas, 2023· Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020) και της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας, η οποία έχει τις ιδεολογικές της βάσεις στην ανθρωπιστική – προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers και στην Εκπαιδευτική Ομάδα (Training Group), όπως αυτή περιγράφηκε από τον Kurt Lewin (Δεδούλη, 2022· Μπακιρτζής, 2000, 2006· Rogers, 1961, 1991· Voukelatou, 2019).

Δύο θεμελιώδεις προσεγγίσεις οι οποίες, σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες θεωρίες, συνθέτουν το φιλοσοφικό αλλά και μεθοδολογικό προφίλ της πρότασης διδασκαλίας είναι ο κονστρουκτιβισμός (ή εποικοδομισμός) και η συστημική προσέγγιση. Η θεώρηση της μάθησης ως μίας διεργασίας συν-κατασκευής της γνώσης και του μαθησιακού πλαισίου ως ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος διατρέχει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης. Η σύνθεση όλων των παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα μία μεθοδολογική πρόταση η οποία θέτει στο επίκεντρο τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, προάγοντας την αυτοοργάνωση και αξιοποιώντας την προσωπική εμπειρία με σκοπό τη συνδημιουργία πολυτροπικών κειμένων στην αγγλική γλώσσα και τη διακίνησή τους μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ).

2.2 Περιγραφή της πρότασης διδασκαλίας

2.2.1 Γνωστικό αντικείμενο, σύνδεση με ενότητα Οδηγού Σπουδών, διάρκεια:

Αγγλικός Γραμματισμός σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (ΦΕΚ 1861/τ. Β'/08-07-2014, σελ 23556). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα μεθοδολογική πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί με πανομοιότυπο τρόπο για τη διδασκαλία κάθε μίας από τις δέκα θεματικές ενότητες του Αγγλικού Γραμματισμού στο ΣΔΕ. Για λόγους σαφήνειας και πλαισιοποίησης, στην εργασία θα παρουσιασθεί μία από τις διδακτικές εφαρμογές της πρότασης, η οποία πραγματοποιήθηκε το πρώτο τετράμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους και έχει τίτλο "classy… in the classroom". Η διδακτική εφαρμογή συνδέεται με την 1η Θεματική Ενότητα του Αγγλικού Γραμματισμού Β' Κύκλου ΣΔΕ («Ο Άνθρωπος και ο Κόσμος – Οι Άλλοι και Εγώ») (Σακελλίου & Μητσικοπούλου 2013: 34). Η διάρκειά της είναι 6 διδακτικές ώρες, εντός των οποίων συναποφασίζεται το περιεχόμενο του σχεδίου δράσης, γίνεται ο χωρισμός των ομάδων, η ανάληψη ρόλων από τα μέλη, η προετοιμασία των ψηφιακών έργων και η παρουσίασή τους στην τάξη. Ο χρόνος διάρκειας είναι ενδεικτικός και εξαρτάται από το προφίλ και τις ειδικότερες μαθησιακές ανάγκες της ομάδας – τάξης.

2.2.2 Προφίλ εκπαιδευόμενων:

Πρόκειται για ένα τμήμα Β' Κύκλου ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούν 14 ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες με ένα εύρος ηλικίας από 25 έως 70 έτη. Το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους κυμαίνεται, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2020), μεταξύ Α1- και Γ1-. Πρόκειται, όπως συμβαίνει στην πλειονότητα των Σ.Δ.Ε. (Χατζηθεοχάρους 2010), για μία τάξη μικτών ικανοτήτων. Ειδικότερα, αρκετά μέλη της ομάδας - τάξης α) είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα, με μητρική γλώσσα την ελληνική ή άλλη, β) ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, γ) αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ή δ) συνδυάζουν κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

2.2.3 Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις:

Προϋποθέσεις υλοποίησης της παρούσας διδακτικής πρότασης από τον/την εκπαιδευτικό είναι οι εξής: α) υψηλού βαθμού εξοικείωση με το θεωρητικό και το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδικά σε ό,τι αφορά τις ιδιαιτερότητες του παιδαγωγικού πλαισίου των Σ.Δ.Ε, καθώς και του πληθυσμού που φοιτά σε αυτά, όπως περιγράφεται και στον Κανονισμό Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (ΦΕΚ 1861/τεύχος Β'/08-07-2014), και β) η εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ομαδοσυνεργατικών βιωματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων δράσης (projects). Σε ό,τι αφορά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, προϋπόθεση για την υλοποίηση της πρότασης είναι η εξοικείωσή τους με τον βιωματικό ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας στην τάξη, καθώς και στοιχειώδεις γνώσεις χρήσης ψηφιακών μέσων (λήψη φωτογραφίας με κινητό τηλέφωνο, χρήση μηχανής αναζήτησης στο διαδίκτυο, βασική γνώση χρήσης συνεργατικού εργαλείου σύνταξης ή/και παρουσίασης κειμένου). Σε επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, προβλέπεται οι εκπαιδευόμενοι/ες να γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο για την περιγραφή στοιχείων της εξωτερικής εμφάνισης (ρούχα, αξεσουάρ, χρώματα), τα οποία διδάχθηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.

2.2.4 Συνοπτική περιγραφή της πρότασης διδασκαλίας

Η πρόταση είναι ανοικτή και ευέλικτη, ακολουθώντας τη λογική του Προγράμματος Σπουδών του ΣΔΕ. Αφετηρία της διδακτικής παρέμβασης είναι η ανάδυση από την ομάδα των εκπαιδευομένων του θέματός της, μέσα από συλλογική διεργασία στο πλαίσιο της ολομέλειας της ομάδας – τάξης. Στη συνέχεια συναποφασίζεται σε αδρές γραμμές το περιεχόμενο (θεματική ενότητα), ο σκοπός, η διαδικασία και τα τελικά παραδοτέα των ομάδων εργασίας (ψηφιακές παρουσιάσεις στην ξένη γλώσσα) και ακολουθεί ο χωρισμός σε ομάδες εργασίας και η προετοιμασία των επιμέρους τμημάτων των παραδοτέων. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με τις παρουσιάσεις των έργων των ομάδων και την

ανάρτησή τους στο ιστολόγιο του μαθήματος, κατόπιν των τελικών διορθώσεων στο πλαίσιο της ολομέλειας της τάξης

Πίνακας 1: Δείγμα εργασίας εκπαιδευομένων με θέμα "Classy in the classroom"

2.2.5 Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των πολυγραμματισμών, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα διακρίνονται σε τρία επίπεδα (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων). Σε κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφορούν όλους τους προς ανάπτυξη γραμματισμούς: γλωσσικό, ψηφιακό, οπτικό και κριτικό και αναλύονται ως εξής: Σε επίπεδο γνώσεων οι εκπαιδευόμενοι/ες αναμένεται ολοκληρώνοντας το σχέδιο δράσης να είναι σε θέση: α) να περιγράφουν και να παρουσιάζουν στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης, όπως ρούχα, αξεσουάρ, είδη υφασμάτων και χρώματα στην ξένη γλώσσα και β) να δημιουργούν προτάσεις που συνδέονται με συμπλεκτικούς συνδέσμους, χρησιμοποιώντας τον Ενεστώτα Διαρκείας (I am wearing…) όλα τα πρόσωπα για περιγραφή δραστηριότητας στο 'εδώ και τώρα'. Σε επίπεδο δεξιοτήτων τα αναμενόμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν α) να χρησιμοποιήσουν ένα ψηφιακό συνεργατικό εργαλείο για τη δημιουργία πολυτροπικού κειμένου στην ξένη γλώσσα, β) να χρησιμοποιούν μηχανή αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, γ) να καταγράφουν εικόνα και ήχο για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων στην αγγλική γλώσσα, δ) να πληκτρολογούν σύντομο αγγλικό κείμενο στον υπολογιστή, ε) να αποστέλλουν ψηφιακά αρχεία (ήχου, εικόνας, γραπτού κειμένου) μέσω e-mail ή με άλλο μέσο επιλογής τους. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν τα εξής: α) να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και συλλογικότητας στο πλαίσιο της ομάδας – τάξης, β) να αναγνωρίσουν τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στην κατανόηση και την εμπέδωση μορφοσυντακτικών δομών της αγγλικής γλώσσας, γ) να ξεπεράσουν τη διστακτικότητά τους σε ό,τι αφορά τη χρήση των ψηφιακών μέσων από τους/τις ίδιους/ες στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, δ) να αναγνωρίζουν τους κώδικες ηθικής στο διαδίκτυο και ε) να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους προβάλλοντας το έργο τους.

2.2.6 Ενέργειες εκπαιδευόμενων

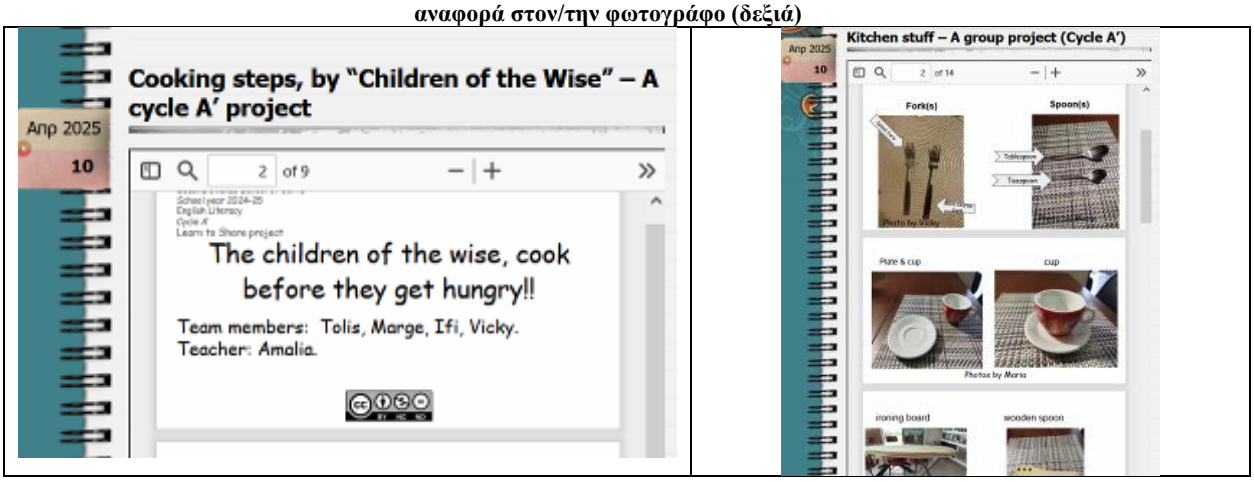
Οι εκπαιδευόμενοι/ες χωρίζονται σε 3 ομάδες (σε μία 'έμπειρη' τάξη ο χωρισμός δεν χρειάζεται να γίνει με τυχαίο τρόπο – τον αναλαμβάνουν τα ίδια τα μέλη της ομάδας-τάξης). Το έργο που αναλαμβάνει η κάθε ομάδα είναι να δημιουργήσει τη δική της ψηφιακή παρουσίαση στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «περιγράφοντας ρούχα και αξεσουάρ» αξιοποιώντας το συνεργατικό ψηφιακό περιβάλλον google slides. Τα μέλη κάθε ομάδας καλούνται α) να επιλέξουν έναν/μία συντονιστή/ρια, β) να δώσουν ένα όνομα στην ομάδα τους, γ) να συναποφασίσουν για το περιεχόμενο, τη μορφή και τον τρόπο παρουσίασής της ψηφιακής τους δημιουργίας. Κατά το σχεδιασμό του ομαδικού έργου, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να λάβουν υπ' όψιν αφ' ενός το κοινό στο οποίο απευθύνονται (μέλη της κοινότητας μάθησης του ΣΔΕ, μέλη της ευρύτερης κοινότητας) και αφ' ετέρου το μέσο με το οποίο θα "επικοινωνήσουν" το έργο τους στο κοινό (ιστολόγιο του μαθήματος). Με βάση αυτό το σκεπτικό, θα πρέπει να συνθέσουν την ψηφιακή παρουσίαση βάσει κριτηρίων όπως το να τραβήξει την προσοχή των επισκεπτών του ιστολογίου, τόσο ως περιεχόμενο όσο και ως τρόπος παρουσίασης, να είναι κατανοητή και απλά διατυπωμένη, να έχει έναν ελκυστικό τίτλο ή/και άλλα στοιχεία

πρωτοτυπίας. Οι συντονιστές/ριες κάθε ομάδας αναλαμβάνουν την κατανομή ενός ή περισσότερων ρόλων στα μέλη τους. Αναφέρονται ενδεικτικά: λήψη φωτογραφιών, σύνταξη κειμένου στο χαρτί, χρήση μηχανής αναζήτησης στο διαδίκτυο για λήψη πληροφοριών, πληκτρολόγηση κειμένου στον υπολογιστή, ηχογράφηση κειμένου, εκπροσώπηση της ομάδας κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια, η οποία θα ακολουθήσει.

2.2.7 Ρόλοι εκπαιδευτή/ριας

Ο/η εκπαιδευτής/ρια έχει ρόλο διευκολυντή/ριας / εμψυχωτή/ριας ομάδας: είναι ενθαρρυντικός/ή, συντονίζει τη διεργασία διακριτικά, παρεμβαίνοντας όταν του/της ζητείται, υποστηρίζει τους/τις συντονιστές/ριες σε τεχνικά ή άλλα ζητήματα (διαχείριση χρόνου, ψηφιακών μέσων, ανάθεση ρόλων, παροχή διευκρινίσεων) Επίσης παροτρύνει για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών και εμψυχώνει τους/τις συντονιστές των ομάδων. Τέλος, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα περιεχομένου ή διεργασίας σε ό,τι αφορά την προετοιμασία του τελικού προϊόντος (ψηφιακή παρουσίαση). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ενημερώσει από την αρχή του σχολικού έτους τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για τη φιλοσοφία και τον τρόπο αξιοποίησης του ιστολογίου στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης (project) του μαθήματος των αγγλικών, καθώς και για τον δημόσιο χαρακτήρα του και έχει λάβει έγγραφη συγκατάθεση από όλους/ες όσοι/ες επιθυμούν να αναρτώνται σε αυτό εικόνες ή/και τυχόν ψηφιακό υλικό που δημιουργούν. Επίσης, έχει μεριμνήσει ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να εξοικειωθούν με τον κώδικα ηθικής του διαδικτύου σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο που μπορεί να αναρτάται σε αυτό, τους σχετικούς περιορισμούς και τις άδειες “Creative Commons” , από τις οποίες μπορούν να συνοδεύονται τα έργα τους. Σε ό,τι αφορά την ανάρτηση των ψηφιακών παρουσιάσεων στο ιστολόγιο, την αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτής/ρια. Το ίδιο συμβαίνει και στις περιπτώσεις που χρειαστεί η ψηφιακή εικόνα να συνδυαστεί με ηχογραφημένο κείμενο (βίντεο κ.ο.κ.).

Πίνακας 2: Κώδικες ηθικής - σήμανση Creative Commons (αριστερά) και ανάρτηση πρωτότυπων φωτογραφιών με αναφορά στον/την φωτογράφο (δεξιά)



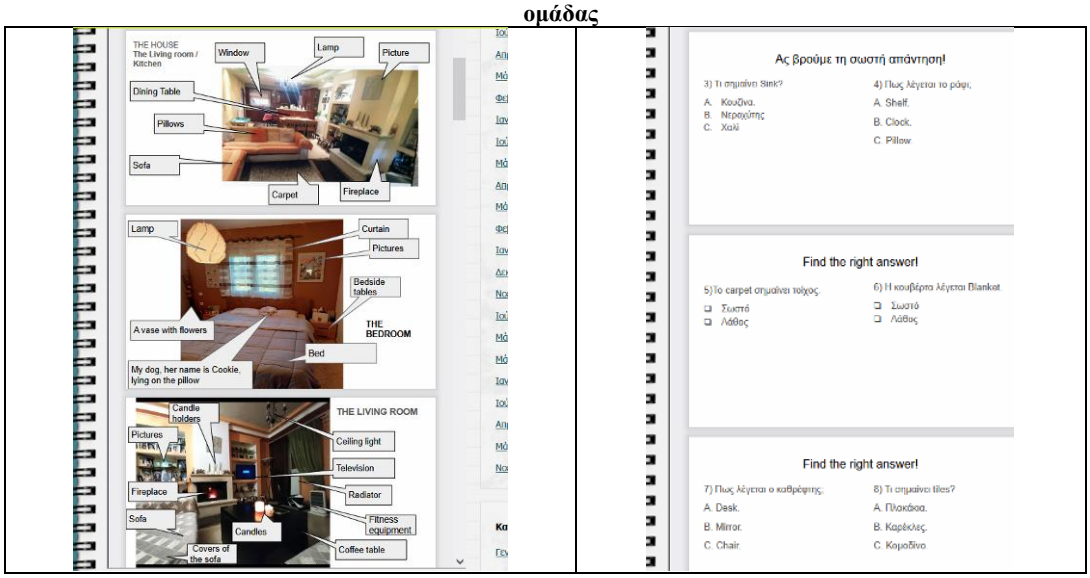
2.3 Μαθησιακά αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από την περιγραφή της πρότασης διδασκαλίας, η ψηφιακή κοινότητα μάθησης συνεισφέρει στην προαγωγή και των τριών πτυχών του γραμματισμού, μέσω της συν-δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων στην αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι/ες παράγουν πρωτότυπο κείμενο στην ξένη γλώσσα, καλλιεργώντας παράλληλα τις ψηφιακές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς συν-κατασκευάζουν τη γνώση με τη χρήση των ψηφιακών μέσων.

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν το μαθησιακό προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων του ΣΔΕ, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων στην ξένη γλώσσα εξ ολοκλήρου από τους/τις ίδιους/ες στο πλαίσιο του Αγγλικού Γραμματισμού αποτελεί αφ' εαυτής στοιχείο καινοτομίας. Η μακροχρόνια απουσία τους από τα εκπαιδευτικά πλαίσια αφενός και το ψηφιακό χάσμα αφετέρου, έχουν ως συνέπεια την ελλιπή επαφή τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες, το περιορισμένο εύρος ψηφιακών

δεξιοτήτων και τη συνακόλουθη επιφυλακτικότητά τους απέναντι στα ψηφιακά μέσα. Η από κοινού σύνθεση πρωτότυπων ψηφιακών δημιουργιών και η ανάδειξή τους μέσω του ιστολογίου του μαθήματος συνιστά ένα ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο συλλογικής μάθησης. Το πλαίσιο αυτό συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων τόσο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Τέλος, βάσει του ομώνυμου μοντέλου (Luke & Freebody, 1999), το σενάριο αξιοποιεί και τους τέσσερις πόρους: ο/η εκπαιδευόμενος/η ως αποκωδικοποιητής/ρια (διαβάζει και γράφει στην αγγλική γλώσσα), ως συμμέτοχος/η (συνθέτει δικά του/της κείμενα με νόημα), ως λειτουργικός/ή χρήστης/ρια κειμένων (διαμορφώνει τη δομή του κειμένου με βάση το σκοπό και τον/την αποδέκτη/ρια) και ως αναλυτής/ρια κειμένων (αναλύει το κείμενο κριτικά και το ανασχηματίζει).

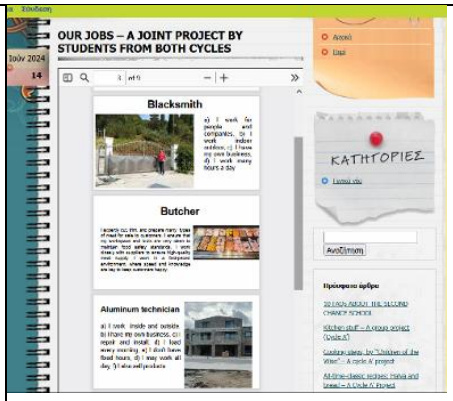
Πίνακας 3: Παραδείγματα αξιοποίησης των 4 πόρων – παρουσίαση λεξιλογίου και δημιουργία κουίζ από τα μέλη της ομάδας



3. Συμπεράσματα – Αναστοχαστικές παρατηρήσεις

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση της πρότασης διδασκαλίας, η ψηφιακή κοινότητα μάθησης περιλαμβάνει τρία επίπεδα τα οποία βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους: το επίπεδο της μικρο-κοινότητας, την οποία συνιστά η ομάδα εργασίας των εκπαιδευομένων που προετοιμάζουν μία ψηφιακή παρουσίαση στην ξένη γλώσσα. Το επόμενο επίπεδο, της μεσο-κοινότητας, εκτείνεται στα όρια της ομάδας-τάξης, στο πλαίσιο της οποίας διαφορετικές ομάδες ανταλλάσσουν εμπειρίες και γνώσεις αξιοποιώντας την ξένη γλώσσα και τα ψηφιακά μέσα για επικοινωνιακούς σκοπούς. Η μεσο-κοινότητα δύναται να συμπεριλάβει και διαφορετικά τμήματα ή/και τάξεις, μέσα από την παρουσίαση των ψηφιακών έργων μεταξύ τους, όταν το σχολικό πρόγραμμα το επιτρέπει. Το επίπεδο της μακρο-κοινότητας εκτείνεται πέρα από τα φυσικά όρια της σχολικής μονάδας και τα χρονικά όρια μίας θεματικής ενότητας ή ακόμη και ενός σχολικού έτους. Περιλαμβάνει τόσο τους/τις συν-δημιουργούς των ψηφιακών έργων όσο και τους ‘σημαντικούς άλλους’ με τους οποίους επιλέγουν να μοιραστούν τα έργα τους δημοσιεύοντάς τα στο ψηφιακό μέσο (το ιστολόγιο του μαθήματος).

Πίνακας 4: Δείγματα ψηφιακής μικρο-κοινότητας (αριστερά), μεσο-κοινότητας (κέντρο) και μακρο-κοινότητας μάθησης (δεξιά)



Η προστιθέμενη αξία της συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε μία μαθησιακή κοινότητα ψηφιακής δημιουργίας σχετίζεται με την ψυχοσυναισθηματική τους ενδυνάμωση και την προαγωγή της συλλογικότητας, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε ομαδικές διεργασίες, αισθάνονται υπερηφάνεια για το ψηφιακό έργο που αναρτάται στο ιστολόγιο και λαμβάνει δημόσιο χαρακτήρα και αναπτύσσουν αλληλεγγύη και μαθησιακή αυτονομία κατά τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Καριπίδης κ.ά., 2015). Τα ψηφιακά μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης προσφέρουν το κοινό πεδίο μέσω του οποίου προάγεται η διακίνηση της γνώσης και της εμπειρίας και στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα. Χάρη στα ψηφιακά μέσα διασφαλίζεται η ανάδειξη και διατήρηση του έργου των εκπαιδευομένων στον χώρο και τον χρόνο. Αυτή είναι μία από τις ιδιότητες των ψηφιακών μέσων που τα καθιστούν ελκυστικά σε έναν ευάλωτο – ψηφιακά και κοινωνικά - πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα. στο: Τσιάντης, Μ. & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α'*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γουρνάς, Γ. (2012). Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. Στο: *Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Δ'. Θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη Σχολική Τάξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf

Δεδούλη Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Online στο http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-665

Καριπίδης. Ν., Κιουλάνης Σ., Χλαπάνης Γ.Ε. (2015). Το ιστολόγιο σαν μέσο υλοποίησης τεχνικών διδασκαλίας ενηλίκων. Στο *Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής,* Καστοριά, 24-26 Απριλίου 2015

Λαϊνάς, Σ. (2023). Δυναμική των ομάδων: Θεωρητικές έννοιες και πρακτικές εφαρμογές στη διακυβέρνηση των συνεταιριστικών εγχειρημάτων Στο: Σεργάκη, Π., Κοντογεώργος, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μητσικοπούλου, Β. & Σακελλίου, Ε. (2006). *Γραμματισμός στην αγγλική γλώσσα. Πρόγραμμα σπουδών, μεθοδολογικές προτάσεις, εκπαιδευτικό υλικό.* Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μπακιρτζής Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/issue/view/450

Μπακιρτζής Κ. (2006). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 7, 53-68.

https://www.ekpaideytikos.gr/index.php/arthra/978-i-xara-tis-mathisis-kostas-bakirtzis
Rogers C. (1991). *Ομάδες συνάντησης: Αυτογνωσία, ψυχολογία των ομάδων, επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.
Σακελλίου, Ε. & Μητσικοπούλου, Β. (2013). *Οδηγός σπουδών για τον γραμματισμό στην Αγγλική γλώσσα. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα (χ.ε.)
Φιλιππούσης, Γ. (2013). Οι μαθητές δημιουργοί. Εξερεύνηση και παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με καινοτόμους τρόπους, μορφές και εργαλεία. *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* 7(5Β), 98-107.
Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης (2014). ΦΕΚ 1861/τεύχος Β'/08-07-201. *Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Σελ. 23555-23561
Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης (2020). ΦΕΚ 254/τεύχος Α'/21-12-2020. *Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Σελ. 11978-11980.
Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαιδευτικό υλικό.* Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Χατζής, Ι., Γριβοπούλου, Α. & Ρόμπολας Π. (2020). Ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εμπειρική έρευνα πεδίου. *International Journal of Educational Innovation*, 2(6), 76-87.

Ξενόγλωσση

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning. teaching and assessment. Strasbourg: Cambridge University Press. Available online at https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr Προσπελάστηκε: 15/01/2025
Lainas, S. (2023). Self-help/mutual aid groups for health and psychosocial problems: Key features and their perspectives in the 21st century. American Journal of Community Psychology, 72, 271–287.
Lewin, K. (1997). Resolving social conflicts & field theory in social studies. Washington DC: American Psychological Association.
Luke, A. & P. Freebody (1999). A map of possible practices: further notes on the four resources model. Practically Primary 4 (2), 5-8.
Pechtelidis, Y., Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and Education*, 28 (1), Article 5.
Available at: https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5 Προσπελάστηκε: 12/02/2025
Rogers, C. (1961). On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. London: Constable.
Tocco, A. J., Mehrhoff, L. A., Osborn, H. M., McCartin, L. F., Jameson, M. M., (2023).
Learning communities promote pedagogical metacognition in higher education faculty. To Improve the Academy: A Journal of Educational Development 42(1): 9. doi: https://doi.org/10.3998/tia.2044 Προσπελάστηκε: 12/12/2024
Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in Secondary Education: A case study. Education Science, 9, 127. doi:10.3390/educsci9020127

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ

Κωνσταντίνου Μαριάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Περίληψη

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε βασιζόμενη στη βιωματική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στην συμπερίληψη των παιδιών Ρομά. Μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν προφορικό και γραπτό λόγο διασφαλίζεται η ολόπλευρη γνώση και η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών. Έτσι, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από κείμενα, εικόνες, ήχους, ψηφιακά εργαλεία, σωματική κίνηση και συνεργατικές δραστηριότητες. Παράλληλα, η χρήση διάφορων τεχνολογικών μέσων ενδυναμώνει τον ψηφιακό γραμματισμό και, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην αλληλεπίδραση με τη γνώση με σύγχρονους τρόπους, γεγονός που εντάσσεται στις δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εισαγωγή της Ρομανί ως εργαλείο μάθησης, καθώς ενδυναμώνει την συνείδηση των παιδιών Ρομά και τα βοηθά να αντιληφθούν ότι η μητρική τους γλώσσα δεν αποτελεί μειονέκτημα. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσεται η διαπολιτισμική κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα. Τέλος, η διδακτική παρέμβαση στοχεύει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσφέροντας στους/στις μαθητές/-τριες πλήθος δυνατοτήτων με στόχο τις γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, διδακτική παρέμβαση, συμπερίληψη, βιωματική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς πολιτισμικής έκφρασης, κοινωνικής ένταξης και ατομικής ανέλιξης. Ωστόσο, για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως η κοινότητα των Ρομά, η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι ούτε αυτονόητη, ούτε εύκολα προσβάσιμη. Τα παιδιά Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή φοίτησή τους στο σχολείο και ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Παρά τις εθνικές πρωτοβουλίες και τα προγράμματα ένταξης που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει ένα ζήτημα ανοιχτό προς μελέτη και παρέμβαση.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των παιδιών Ρομά, με εστίαση τόσο στο θεωρητικό υπόβαθρο όσο και στις διδακτικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής και της επίδοσής τους. Παράλληλα, παρουσιάζονται βασικές θεωρίες μάθησης, όπως η βιωματική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι οποίες προσφέρουν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη παιδαγωγικών παρεμβάσεων που σέβονται τη διαφορετικότητα. Τέλος, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο προσαρμοσμένο σε τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σημαντικό αριθμό παιδιών Ρομά, το οποίο έχει στόχο να αναδείξει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Η ένταξη των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα δύσκολο ζήτημα για την ελληνική κοινωνία. Πρόκειται για μια κοινωνική ομάδα, η οποία, παρόλο που φαινομενικά είναι ομοιογενής, επί της ουσίας παρουσιάζει έντονες διαφορές σε σύγκριση με την κυρίαρχη ομάδα αλλά και στις επιμέρους ομάδες στο εσωτερικό της (Ράντης, 2008). Ωστόσο, δεν παύει να είναι μια ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, που έχει υποστεί ακραία περιθωριοποίηση. Επομένως, και τα ίδια τα

παιδιά κρίνονται εξίσου ευάλωτα, καθώς είτε δεν έχουν φοιτήσει σε κάποιο σχολείο, είτε η φοίτησή τους είναι διακοπτόμενη. Στην πλειονότητά τους είναι δίγλωσσα παιδιά και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ακόμη και τρίγλωσσα, ενώ υπάρχει η παραδοχή ότι η κουλτούρα τους διέπεται από κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.ά., 2012).

Το γεγονός, λοιπόν, ότι προέρχονται από ένα πολιτισμικό υπόβαθρο που στηρίζεται στην προφορικότητα και ελάχιστα στον γραπτό λόγο, σε συνδυασμό με τη διγλωσσία τους αλλά και την έλλειψη κινήτρων έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, την περιθωριοποίησή τους και, τελικά, την εγκατάλειψη της τυπικής εκπαίδευσης (Γκανά κ.ά, 2012). Τη συνθήκη αυτή ενθαρρύνει και το μη φιλικό κλίμα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά από μεγάλο μέρος συμμαθητών/-τριών, γονέων αλλά και εκπαιδευτικών που συναντούν στη σχολική κοινότητα (Barany, 2002). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Barany (2002), για τους Ρομά, το σχολείο αποτελεί έκφραση των διαφορών που έχουν με οτιδήποτε ξένο, όπως αυστηροί κανονισμοί, υπακοή σε ένα μη συγγενικό πρόσωπο, έλλειψη πρωτοβουλίας, τήρηση χρονοδιαγραμμάτων και, το πιο σημαντικό, αποχωρισμό από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.

2.2. Προγράμματα εθνικής εμβέλειας για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά έχει μεταβεί μέσα από διάφορα εξελικτικά στάδια. Το Υπουργείο Παιδείας επεδίωξε μέσα από προγράμματα που υλοποίησε να αντιληφθεί σε πρώτη φάση το ζήτημα κι έπειτα να προσαρμοστεί με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές επιταγές, τις επιστημονικές προσεγγίσεις κι ερμηνείες από τον τομέα των ανθρωπιστικών, των κοινωνικών και των παιδαγωγικών επιστημών (Σκούρτου κ.ά., 2016).

Η πρώτη προσπάθεια για την υλοποίηση προγραμμάτων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά πραγματοποιήθηκε το 1996 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, είχε τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και διήρκησε μέχρι το 2001, ενώ στη συνέχεια το πρόγραμμα μετονομάστηκε σε «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και βρισκόταν σε ισχύ έως και το 2004. Στις δυο αυτές περιπτώσεις το πρόγραμμα είχε πανελλήνια εφαρμογή, όπως και στο πρόγραμμα που ακολούθησε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με τον ίδιο τίτλο κατά την περίοδο 2006-2008. Από το 2010 έως το 2015, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ανέλαβε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με περιφέρειες εφαρμογής την Αττική, την Πελοπόννησο, τη Στερεά Ελλάδα, τη Θεσσαλία, την Ήπειρο, την Κρήτη και το Β. & Ν. Αιγαίο. Τα διαστήματα 2010-2013, 2015 και 2016-2018, το ίδιο πρόγραμμα έτρεξε και από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με εφαρμογή στις περιφέρειες της Μακεδονίας και της Θράκης. Τέλος, το πιο πρόσφατο πρόγραμμα με την ονομασία «Ένταξη και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» είχε διάρκεια από το 2018 έως το 2019. Στο πρόγραμμα αυτό οι φορείς υλοποίησης ήταν το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών μαζί με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και εφαρμόστηκε στις περιοχές του κάθε πανεπιστημίου αντίστοιχα.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι μέσα από τα προγράμματα αυτά προέκυψε και παραγόμενο υλικό. Το πρώτο υλικό δημιουργήθηκε από το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αφορούσε γλωσσικά μαθήματα που λάμβαναν υπόψη τόσο την ηλικία όσο και το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών Ρομά. Στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος παρήχθησαν μάλιστα γλωσσάρια, καθώς και λεξικά στην Ελληνική και στη Ρομανί (Μαρσέλος, χ.χ.). Παρόλα αυτά, η πρώτη προσπάθεια για τη διατύπωση μιας ξεκάθαρης θεωρητικής βάσης πραγματοποιήθηκε στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και βασίστηκε στην επικοινωνιακή μέθοδο (Μήτσης, 2004).

Κοινό μέλημα όλων αυτών των προγραμμάτων ήταν να οδηγήσουν και να κρατήσουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, ώστε να εγκαταλείψουν τους δρόμους και την παιδική εργασία. Επιπλέον, ο απώτερος στόχος των προγραμμάτων ήταν τριπλός: να εγγραφούν τα παιδιά Ρομά σε σχολεία, να φοιτήσουν συστηματικά και να έχουν καλή επίδοση, όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επομένως, συμπεραίνεται ότι κοινός γνώμονας όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελεί η ένταξη. Για τον λόγο αυτό στοχεύουν στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά μαζί με μαθητές/-τριες που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα (Σκούρτου κ.ά., 2016).

3. Θεωρίες μάθησης

3.1. Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συμπεριφοράς, με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Βοσνιάδου κ.ά., 2006). Έτσι, η βιωματική μάθηση εστιάζει την προσοχή της στον ρόλο που κατέχει η εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη σχολική τάξη, την καθημερινότητα των μαθητών/-τριών και την κοινωνική πραγματικότητα (Δεδούλη, 2002).

Ακόμη, η βιωματική μάθηση περιγράφεται ως μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, που βρίσκεται στον αντίποδα με τους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν την μετωπική διδασκαλία και την αποστήθιση των γνώσεων. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί μια μαθητοκεντρική διαδικασία εκπαίδευσης, καθώς στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκονται οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούν τους πρωταγωνιστές (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, η βιωματική μάθηση σχετίζεται άμεσα με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στο "learning by doing" που αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η έρευνα, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, κ.ά. Έτσι, η βιωματική μάθηση προσεγγίζει τη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων αλλά και τη μέθοδο Project, χωρίς, ωστόσο, να ταυτίζεται με αυτές (Δεδούλη, 2002).

Κλείνοντας, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν τρεις βασικές παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, οι οποίες πηγάζουν από τους Dewey, Lewin και Piaget. Αρχικά, ο Dewey τόνισε τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην εμπειρία και την εκπαίδευση, διακηρύσσοντας την άποψη ότι κάθε αυθεντική μορφή εκπαίδευσης δημιουργείται μέσα από την εμπειρία. Ακόμα, ο Lewin επικεντρώθηκε στη μελέτη της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και πράξης. Συγκεκριμένα, η ενασχόλησή του με τη δυναμική των ομάδων, αλλά και με τη μεθοδολογία της έρευνας- δράσης έφεραν στην επιφάνεια τη σπουδαιότητα της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο Piaget περιγράφει τη μάθηση ως τη διαδικασία επιρροής που ασκεί το άτομο στο περιβάλλον του και αντίστροφα (Kolb, 1984).

3.2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η δημιουργία διαφορετικών μεθόδων μέσα από τις οποίες γίνεται αντιληπτή η γνώση καινούριων εννοιών ως κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας από μαθητές/-τριες με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Περιλαμβάνει τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών να φανούν αντάξιοι των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/-τριών της τάξης τους, διασφαλίζοντας μία πιο αποτελεσματική εμπειρία μάθησης. Έτσι, δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, παρέχοντάς τους, παράλληλα, τη δυνατότητα για ενεργητική και συνεργατική μάθηση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στο γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να διαφοροποιείται με σκοπό να προσαρμόζεται στις ανάγκες, την ποικιλομορφία αλλά και την ατομικότητα του συνόλου των μαθητών/-τριών (Tomlinson, 2001). Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να αποτελέσει το εργαλείο που θα συμβάλει στην επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας όλων των μαθητών/-τριών (Valiandes, 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί ο διαδραστικός χαρακτήρας που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες εμφανίζουν ενεργητική συμμετοχή με στόχο να μαθαίνουν διαρκώς (Κουτσελίνη, 2006). Από την παραπάνω συνθήκη προκύπτει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και οι δραστηριότητες μάθησης δημιουργούνται έτσι ώστε εξυπηρετούνται κυρίως οι ανάγκες των μαθητών/-τριών (Bearne, 1996).

Έχει σημασία να τονιστεί ότι ο όρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αναφέρεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον/την εκάστοτε μαθητή/-τρια, ούτε στην διάκριση της τάξης με

βάση ομοιογενείς ομάδες μαθητών σύμφωνα με το μαθησιακό τους επίπεδο. Επιπλέον, δεν ταυτίζεται με την ολοκλήρωση περισσότερων δραστηριοτήτων από κάποιους/-ες μαθητές/-τριες συγκριτικά με άλλους/-ες. Τουναντίον, αποτελεί ποιοτική μετατροπή των σταδίων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται στον λεπτομερή σχεδιασμό, την αναπλαισίωση του μαθήματος και την αξιολόγηση με στόχο την ανατροφοδότηση των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Ολοκληρώνοντας, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή και επιτυχή πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι γίνεται πιο υποστηρικτικός, συντονιστικός, καθοδηγητικός και διευκολυντικός σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Valiandes, 2015).

4. Διδακτικός σχεδιασμός

4.1. Ταυτότητα σεναρίου

Πίνακας 1: Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Α/βάθμια
Τάξη	Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού/ τυπική τάξη με σημαντικό αριθμό παιδιών Ρομά
Επίπεδο γλωσσομάθειας	Μεσαίο
Εγχειρίδιο - Τεύχος	ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3
Διδακτική ενότητα	Μάθημα 16ο «Η περιοχή μου»
Προτεινόμενη Διάρκεια	4 διδακτικές ώρες (180 λεπτά)

4.2. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης

Μέσα από τον σχεδιασμό και την οργάνωση του παρόντος διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται η επίτευξη των εξής στόχων ακολουθώντας την ταξινομία του B. Bloom:

Στόχοι γνώσεων:

- Να κατανοήσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους αναφορικά με λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με την κατεύθυνση, τον προσανατολισμό και τα σημαντικά σημεία της πόλης τους (πλατεία, ταχυδρομείο, σχολείο, κ.ά.).
- Να διακρίνουν τις βασικές έννοιες που αναφέρονται στη θέση, την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό (π.χ. δεξιά, αριστερά, κ.ά.).
- Να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα εργαλείων όπως χάρτες, δίγλωσσα λεξικά και τεχνολογικές εφαρμογές.

Στόχοι δεξιοτήτων:

- Να εξασκηθούν στη χρήση εργαλείων ΤΠΕ (π.χ. δημιουργία συννεφόλεξων, Google maps, κ.ά.).
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μέσα από τις τέχνες (ζωγραφική, μουσική, κ.ά.) και το παιχνίδι.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες γραπτής και προφορικής περιγραφής βασιζόμενοι/-ες σε οπτικά ερεθίσματα.

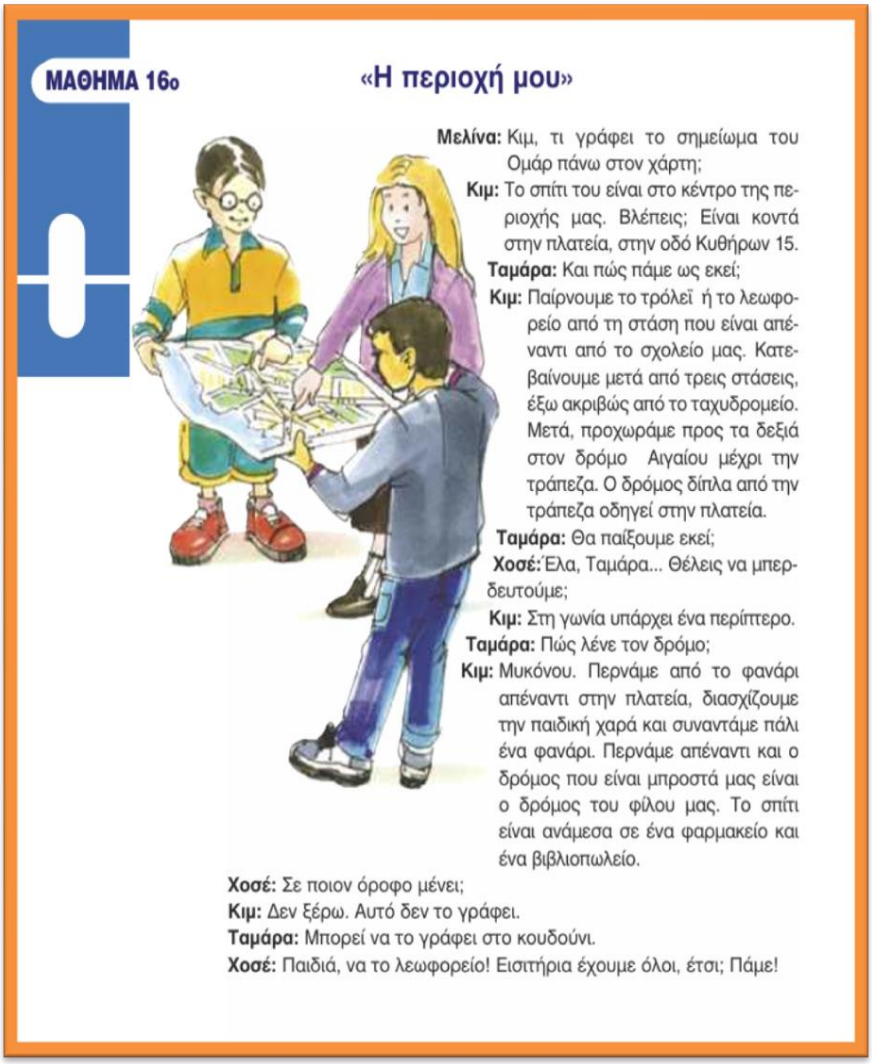
Στόχοι στάσεων:

- Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον διαπολιτισμικό διάλογο.
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες με βιωματικό και διαδραστικό χαρακτήρα.

4.3. Ανάπτυξη διδακτικής παρέμβασης

- 1η Δραστηριότητα: «Εξευρενώντας την περιοχή μου» (25 λεπτά)
- Περιγραφή:

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει στην ολομέλεια το κείμενο με τίτλο «Η περιοχή μου» από το μάθημα 16 του «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3» το οποίο παρουσιάζεται στην Εικόνα 1. Στη συνέχεια, ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν ατομικά στο κείμενο λέξεις που δηλώνουν κίνηση και κατεύθυνση (π.χ. προχωράμε, δεξιά, δίπλα, κ.ά.) αλλά και σημεία της πόλης (π.χ. πλατεία, ταχυδρομείο, σχολείο, κ.ά.). Μόλις οι μαθητές/-τριες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματά τους και συζητούν σε ποια από τις δυο κατηγορίες εμπίπτουν. Τέλος, με την αξιοποίηση του Mentimeter δημιουργούν από ένα συννεφόλεξο για κάθε κατηγορία με τις λέξεις που εντόπισαν στο κείμενο.



ΜΑΘΗΜΑ 16ο

«Η περιοχή μου»

Μελίνα: Κιμ, τι γράφει το σημείωμα του Ομάρ πάνω στον χάρτη;

Κιμ: Το σπίτι του είναι στο κέντρο της περιοχής μας. Βλέπεις; Είναι κοντά στην πλατεία, στην οδό Κυθήρων 15.

Ταμάρα: Και πώς πάμε ως εκεί;

Κιμ: Παίρνουμε το τρόλεϊ ή το λεωφορείο από τη στάση που είναι απέναντι από το σχολείο μας. Κατεβαίνουμε μετά από τρεις στάσεις, έξω ακριβώς από το ταχυδρομείο. Μετά, προχωράμε προς τα δεξιά στον δρόμο Αιγαίου μέχρι την τράπεζα. Ο δρόμος δίπλα από την τράπεζα οδηγεί στην πλατεία.

Ταμάρα: Θα παίξουμε εκεί;

Χοσέ: Έλα, Ταμάρα... Θέλεις να μπερδευτούμε;

Κιμ: Στη γωνία υπάρχει ένα περίπτερο.

Ταμάρα: Πώς λένε τον δρόμο;

Κιμ: Μυκόνου. Περνάμε από το φανάρι απέναντι στην πλατεία, διασχίζουμε την παιδική χαρά και συναντάμε πάλι ένα φανάρι. Περνάμε απέναντι και ο δρόμος που είναι μπροστά μας είναι ο δρόμος του φίλου μας. Το σπίτι είναι ανάμεσα σε ένα φαρμακείο και ένα βιβλιοπωλείο.

Χοσέ: Σε ποιον όροφο μένει;

Κιμ: Δεν ξέρω. Αυτό δεν το γράφει.

Ταμάρα: Μπορεί να το γράφει στο κουδούνι.

Χοσέ: Παιδιά, να το λεωφορείο! Εισιτήρια έχουμε όλοι, έτσι; Πάμε!

Εικόνα 1: Κείμενο από το διδακτικό εγχειρίδιο «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3»

- Συμβουλές:

Ο/ Η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να παρέχει παραδείγματα από κάθε κατηγορία για να κατευθύνει τους/τις μαθητές/-τριες που δυσκολεύονται. Επιπλέον, οφείλει να διασφαλίζει ότι όλοι/-ες συμμετέχουν στη συζήτηση.

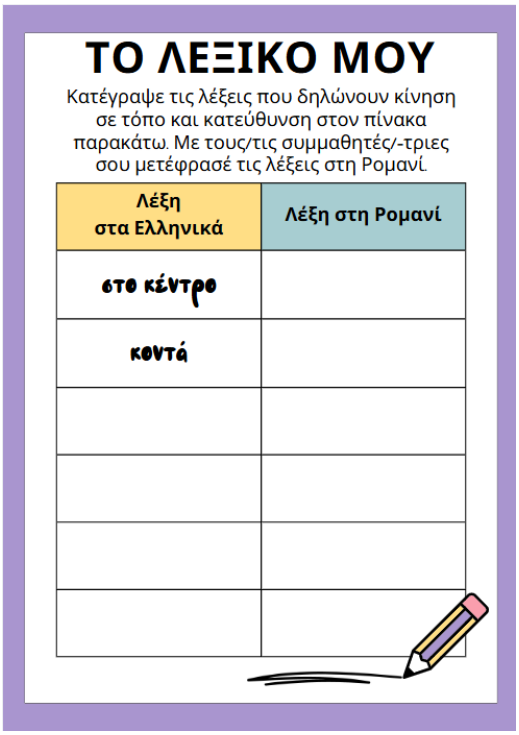
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Εναλλακτικά, οι μαθητές/-τριες μπορούν να ακούσουν ένα ηχητικό απόσπασμα, κατά το οποίο δίνονται λεκτικά οδηγίες για την κατεύθυνση ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο σημείο της περιοχής.

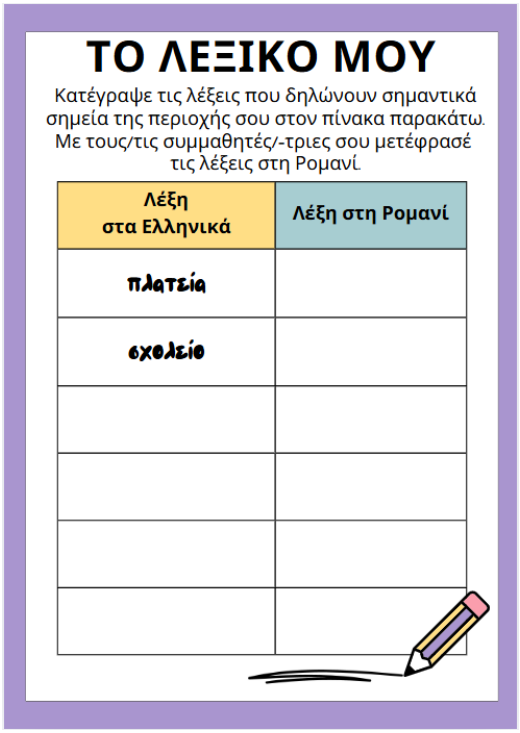
Για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών/-τριών, ο εντοπισμός των λέξεων μπορεί να γίνει σε ζευγάρια, ενώ οι μαθητές/-τριες που τελειώνουν νωρίτερα μπορούν να γράψουν προτάσεις με τις λέξεις του συννεφόλεξου.

- 2η Δραστηριότητα: «Γλωσσικές Γέφυρες» (20 λεπτά)
- Περιγραφή:

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες αξιοποιώντας τις λέξεις από την προηγούμενη δραστηριότητα τις συμπληρώνουν σε έναν πίνακα με σκοπό να δημιουργήσουν ένα λεξικό. Στις εικόνες 2 και 3 παρουσιάζονται οι πίνακες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας. Εκτός από τις λέξεις που ήδη έχουν στη διάθεσή τους, καλούνται να εμπλουτίσουν τον πίνακα και με άλλες παρόμοιες λέξεις και φράσεις που γνωρίζουν. Με τη βοήθεια των μαθητών/-τριών Ρομά μεταφράζουν αυτόν τον πίνακα στη Ρομανί, δημιουργώντας έτσι ένα δίγλωσσο λεξικό.



Εικόνα 2: Πίνακας Α



Εικόνα 3: Πίνακας Β

- Συμβουλές:

Είναι σημαντικό οι ομάδες που θα συσταθούν να αποτελούνται εξίσου από μαθητές/-τριες Ρομά και μη Ρομά.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Ο πίνακας μπορεί να περιλαμβάνει ορισμένες προσυμπληρωμένες λέξεις ως παράδειγμα. Ενώ, εναλλακτικά, οι μαθητές/-τριες έχουν την επιλογή να δημιουργήσουν συνεργατικό έγγραφο, με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακού δίγλωσσου λεξικού, το οποίο μπορεί να εμπλουτιστεί με οπτικό υλικό (π.χ. ζωγραφική αναπαράσταση ή φωτογραφία που να απεικονίζει τη λέξη) ή/ και ηχητικό υλικό (π.χ. ηχογράφηση της προφοράς των λέξεων από τους/τις μαθητές/-τριες).

- 3η Δραστηριότητα: «Ανακαλύπτοντας τη γειτονιά μας στον χάρτη» (20 λεπτά)
- Περιγραφή:

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να φωτογραφίσουν διάφορα σημαντικά σημεία της γειτονιάς τους όπως υπηρεσίες και κτήρια (π.χ. γήπεδο, παιδική χαρά, φαρμακείο, φούρνος, σχολείο κ.ά.) και να τα έχουν μαζί τους στο μάθημα σε ψηφιακή μορφή. Έπειτα, χρησιμοποιώντας το Google maps καλούνται να εντοπίσουν αυτά τα σημεία στον χάρτη και με πινέζες να τοποθετήσουν την κάθε φωτογραφία στο κατάλληλο σημείο, προσθέτοντας παράλληλα το όνομα του κάθε σημείου στον χάρτη.

- Συμβουλές:

Ο/Η εκπαιδευτικός επισημαίνει στους/στις μαθητές/-τριες την ανάγκη να φέρουν φωτογραφίες από διαφορετικά σημεία της περιοχής, ώστε να αξιοποιηθεί μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου. Επίσης, είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να κάνει επίδειξη της χρήσης του εργαλείου Google maps στους/στις μαθητές/-τριες που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, και παράλληλα ενθαρρύνει όλα τα μέλη να συνεισφέρουν στη δραστηριότητα, και ειδικότερα τα παιδιά Ρομά, να συμβάλλουν με την παρουσίαση σημείων που θεωρούνται σημαντικά για την κοινότητά τους.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Εναλλακτικά, οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναζητήσουν εικόνες από το διαδίκτυο στις οποίες παρουσιάζονται τα σημεία της περιοχής τους και στη συνέχεια να τα τοποθετήσουν στο χάρτη προσθέτοντας τις ονομασίες για κάθε σημείο. Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μερικές φωτογραφίες σε ψηφιακή μορφή και να τις τοποθετήσει με πινέζα πάνω στον χάρτη, ώστε οι μαθητές/-τριες που δυσκολεύονται να αναγράψουν μόνο την ονομασία. Αντίθετα, οι μαθητές/-τριες που έχουν ευχέρεια στη χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορούν να προσθέσουν επιπλέον πληροφορίες για κάθε τοποθεσία.

- 4η Δραστηριότητα: «Οι δικοί μας χάρτες» (25 λεπτά)
- Περιγραφή:

Οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν έναν χάρτη που να απεικονίζει τη διαδρομή που ακολουθούν από το σπίτι τους μέχρι το σχολείο. Στον χάρτη αυτό σημειώνουν και τα σημαντικά σημεία της πόλης τους που συναντούν στην πορεία τους. Στη συνέχεια, ανταλλάσσουν το χάρτη τους με αυτόν του/της διπλανού/-ης τους και διατυπώνουν γραπτά τη διαδρομή που βλέπουν στον χάρτη, αφού συμβουλευτούν τις χρήσιμες λέξεις και φράσεις που συμπλήρωσαν στο δίγλωσσο λεξικό που δημιούργησαν. Τέλος, καλούνται ενδεικτικά κάποια ζευγάρια να παρουσιάσουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια.

- Συμβουλές:

Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει σαφείς οδηγίες στους/στις μαθητές/-τριες σχετικά με τον σχεδιασμό χαρτών. Επίσης, μπορεί να χρειαστεί να προσφέρει επιπλέον στήριξη σε μαθητές/-τριες που δεν έχουν ευχέρεια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες Ρομά να συμπεριλάβουν στον χάρτη τους σημεία που θεωρούνται σημαντικά για τη δική τους κοινότητα.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες απλούς χάρτες με τα βασικά στοιχεία (π.χ. δρόμους και σημαντικά σημεία της περιοχής τους), ώστε να σημειώσουν μόνο τη διαδρομή τους. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες Ρομά να κάνουν την παρουσίαση και στη Ρομανί.

- 5η Δραστηριότητα: «Το τραγούδι της γειτονιάς μας» (25 λεπτά)
- Περιγραφή:

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε 3 μικτές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να χρησιμοποιήσει λέξεις (τόσο στα ελληνικά όσο και στη Ρομανί) από το δίγλωσσο λεξικό που έχουν δημιουργήσει σε προηγούμενη δραστηριότητα προκειμένου να συνθέσουν τους στίχους ενός τραγουδιού σχετικού με οδηγίες και κατευθύνσεις. Η δεύτερη ομάδα καλείται να μελοποιήσει το τραγούδι με αυτοσχέδια μουσικά όργανα, ενώ η τρίτη ομάδα δημιουργεί μια χορογραφία πάνω στον ρυθμό.

- Συμβουλές:

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ομαλή συνεργασία και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, και ειδικότερα υποστηρίζει όσους/-ες διστάζουν να παρουσιάσουν τη δραστηριότητα μπροστά σε κοινό. Εναλλακτικά, δίνει τη δυνατότητα σε όσους/-ες μαθητές/-τριες δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση στην παραγωγή γραπτού λόγου να συμβάλλουν στην παραγωγή της μελωδίας ή της χορογραφίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι έμφαση δίνεται στη διαδικασία της δημιουργικής έκφρασης και όχι στην αρτιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Οι μαθητές/-τριες μπορούν να βασιστούν πάνω σε γνωστές μελωδίες (π.χ. από παραδοσιακά τραγούδια των Ρομά) για τη μουσική σύνθεση και να χρησιμοποιήσουν τα ήδη διαθέσιμα μουσικά όργανα που υπάρχουν στον χώρο του σχολείου.

- 6η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι διαδρομών με το Beebot» (20 λεπτά)
- Περιγραφή:

Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να αποτυπώσουν ζωγραφικά τα κυριότερα σημεία της πόλης. Οι ζωγραφιές αυτές θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να τοποθετηθούν πάνω στο επιδαπέδιο πλέγμα του εκπαιδευτικού ρομπότ Beebot. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες και παίζουν εναλλάξ. Η μια ομάδα αποφασίζει πού θα οδηγήσει η άλλη ομάδα το Beebot. Ορίζεται ένας/μία παίκτης/-τρια κάθε φορά που θα δίνει τις εντολές στο Beebot πατώντας τα κατάλληλα κουμπιά, αλλά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του/της πρέπει να δώσουν τις κατάλληλες οδηγίες στον/στην παίκτη/-τρια, ώστε να οδηγήσει το Beebot με επιτυχία στον προορισμό του.

- Συμβουλές:

Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει να έχει εξοικειωθεί με τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού ρομπότ Beebot, ώστε να είναι σε θέση να δώσει σαφείς οδηγίες χρήσης στους/στις μαθητές/-τριες. Σημαντική παράμετρος της δραστηριότητας είναι ότι ακόμη και αν το εκπαιδευτικό ρομπότ Beebot δεν φτάσει στον τελικό του προορισμό, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επαινέσει την προσπάθεια και χρησιμοποιεί το γεγονός ως αφόρμηση για να παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να επαναδιατυπώσουν τις εντολές.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Εναλλακτικά, η διαδικασία μπορεί να εκτελεστεί σε ζευγάρια. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες που να απεικονίζουν με βέλη τη διαδρομή, οι οποίες θα τοποθετούνται από τους/τις μαθητές/-τριες πάνω στο επιδαπέδιο πλέγμα για να διευκολύνουν τη διατύπωση των εντολών. Για τους/τις μαθητές/-τριες που δεν είναι εξοικειωμένοι/-ες με το εκπαιδευτικό ρομπότ, ο τελικός προορισμός που θα τους ανατεθεί δύναται να μην απαιτεί περίπλοκες εντολές. Για τους/τις μαθητές/-τριες που αλληλεπιδρούν με ευχέρεια με το εκπαιδευτικό ρομπότ, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει εμπόδια στην πορεία της διαδρομής τους. Τέλος, οι μαθητές/-τριες Ρομά έχουν την επιλογή να δίνουν βασικές εντολές και στη Ρομανί, με στόχο να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους.

- 7η Δραστηριότητα: «Μαθαίνω να προσανατολίζομαι» (45 λεπτά)
- Περιγραφή:

Οι μαθητές/-τριες συγκεντρώνονται στην αυλή και χωρίζονται σε ομάδες μικτής δυναμικής (3-4 άτομα). Κάθε ομάδα εκπροσωπεί ένα διαφορετικό χρώμα (π.χ. κόκκινο, μπλε, πράσινο, κίτρινο, κ.ά.). Σε διάφορα σημεία της αυλής στον χώρο που έχει οριστεί έχουν τοποθετηθεί σε τυχαία σημεία καλαθάκια. Από κάθε ομάδα ορίζεται ένας παίκτης, ο οποίος έχει στην κατοχή του τόσα μπαλάκια στο χρώμα της ομάδας του όσα και τα καλάθια. Με κλειστά τα μάτια καλείται να ακολουθήσει τις οδηγίες των συμπαικτών του προκειμένου να εντοπίσει τα καλάθια στον χώρο και να τοποθετήσει ένα μπαλάκι σε καθένα από αυτά. Όλες οι ομάδες έχουν τον ίδιο χρόνο για να πετύχουν τον στόχο τους. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα έχει καταφέρει να τοποθετήσει τα περισσότερα μπαλάκια στα αντίστοιχα καλαθάκια.

- Συμβουλές:

Είναι σημαντικό οι οδηγίες από τους/τις παίκτες/-τριες να δίνονται με σαφήνεια και χωρίς φυσική επαφή με τον/την παίκτη/-τρια που έχει κλειστά μάτια. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός

φροντίζει να ελέγξει τον χώρο διεξαγωγής της δραστηριότητας για πιθανούς κινδύνους που μπορεί να επιφέρουν πτώση ή τραυματισμούς. Παράλληλα, μεριμνεί ώστε οι ρόλοι μέσα στις ομάδες να εναλλάσσονται και βεβαιώνεται ότι όλοι/-ες οι παίκτες/-τριες θα αναλάβουν τόσο τον ρόλο του καθοδηγητή όσο και του καθοδηγούμενου.

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Η απόσταση μεταξύ των καλαθιών μπορεί να μειωθεί προκειμένου να είναι λιγότερες και πιο εύκολες οι οδηγίες που πρέπει να δοθούν. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες Ρομά να χρησιμοποιήσουν και λεξιλόγιο στα Ρομανί και σε μη Ρομά μαθητές/-τριες προκειμένου να αναδείξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τις πολυεπίπεδες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπογραμμίζοντας τον καταλυτικό ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας και των ευρύτερων κοινωνικών δομών στην καταπολέμηση του αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά διαμορφώνεται στο πλαίσιο κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων που συχνά αναπαράγουν τον αποκλεισμό.

Η θεωρητική ανάλυση κατέδειξε τη σημασία της διαφοροποιημένης και βιωματικής μάθησης ως βασικών εργαλείων για την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού και ενδυναμωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών Ρομά, προκειμένου να καλλιεργήσουν τη σχολική εμπλοκή και να ενισχύσουν τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ανέδειξε τον ρόλο της εκπαιδευτικής πράξης ως πεδίου εφαρμογής των θεωρητικών αρχών. Η σύνδεση της μάθησης με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλουν ουσιαστικά στην οικοδόμηση ενός σχολείου για όλους, χωρίς αποκλεισμούς και στερεότυπα. Η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής, διαμορφώνοντας πολίτες με ίσα δικαιώματα και δυνατότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Βοσνιάδου, Σ., Σελίμης, Σ., & Κουκουτσάκης, Α. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., & Γκόβαρης, Χ. (2012). Προσχολική εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: Διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία. *Επιστήμες Αγωγής, 2,* 175-190.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, *6*, 145-159.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας–Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. *Τόμος Α΄,* Λευκωσία.

Μαρσέλος, Β. (χ.χ.) Εκπαιδευτικό Γλωσσάρι Ελληνο-Ρομανί. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/687

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου.* Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.* 7-17. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»,* 93-134.

Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των Ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα: Κριτική.

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Barany, Z. D. (2002). The East European gypsies: regime change, marginality, and ethnopolitics. Cambridge University Press.

Bearne, E. (2006). Differentiation and diversity in the primary school. Routledge.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning. New Jersey: Pentice Hall.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Ascd.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. Studies in Educational Evaluation, 45, 17-26.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αλεξανδροπούλου Μαρία
Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα για μαθητές που τη μαθαίνουν ως δεύτερη ή ξένη. Το θέμα της ενδυμασίας και της επιλογής της ανάλογα με την περίσταση αποτελεί αφορμή για την ανάπτυξη λεξιλογίου, δομών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της γλώσσας. Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων, οι μαθητές εξασκούνται στη χρήση της γλώσσας με πρακτικό και δημιουργικό τρόπο.

Η μελέτη προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την αυθεντική επικοινωνία. Παράλληλα, παρουσιάζει τρόπους προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, με στόχο την εξατομικευμένη υποστήριξη της μάθησης.

Βασισμένη σε σύγχρονες θεωρίες της γλωσσικής εκμάθησης και της επικοινωνιακής διδασκαλίας, η παρουσίαση υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης, της συναισθηματικής ασφάλειας και της συνεργασίας. Τελικά, προσφέρει πρακτικά εργαλεία και τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα με άνεση, φυσικότητα και κοινωνική επίγνωση.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία, ελληνική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, ξένη γλώσσα

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποτελεί έναν ιδιαίτερο παιδαγωγικό και γλωσσικό τομέα, που απαιτεί στοχευμένες και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, το σενάριο διδασκαλίας αποτελεί ένα οργανωμένο, παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, το οποίο προσανατολίζεται στις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιεί δραστηριότητες και στρατηγικές που ενισχύουν τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή (Καψάλης, 2009). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επικεντρώνεται όχι μόνο στη γλωσσομάθεια, αλλά και στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσω αυθεντικών και νοηματικά σχετικών δραστηριοτήτων.

Το πρότυπο σενάριο που παρουσιάζεται στο παρόν υλικό σχεδιάστηκε με στόχο να ενισχύσει την ανάπτυξη λεξιλογίου και γλωσσικών δομών σχετικών με την καθημερινή ζωή των παιδιών, με έμφαση στην προφορική και γραπτή έκφραση. Βασίζεται σε γλωσσοδιδακτικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Cummins, 2000). Όπως επισημαίνει και η Vygotsky (1978), η μάθηση προκύπτει μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση· έτσι, το σενάριο αξιοποιεί δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, με σκοπό την ενδυνάμωση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται – όπως η σύνθεση ιστοριών, η αναγνώριση λέξεων μέσα από εικόνες και η θεατρική αναπαράσταση – στηρίζονται σε πορίσματα της γλωσσολογικής και παιδαγωγικής έρευνας που τονίζουν την αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών και παιγνιωδών στρατηγικών για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Lightbown & Spada, 2013). Μέσω αυτών, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν σταδιακά λειτουργικές δεξιότητες στον λόγο, τη γραφή και την κατανόηση, προσαρμόζοντας τη νέα γλώσσα στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα, το πρότυπο σενάριο διδασκαλίας αντλεί έμπνευση από σύγχρονες θεωρίες της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα μαθαίνεται αποτελεσματικότερα

μέσα σε αυθεντικά, κοινωνικά πλαίσια επικοινωνίας. Η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και της διαλογικής προσέγγισης συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της διαπραγματευτικής ικανότητας των μαθητών (Vygotsky, 1978) (Wells, 1999).

Η προσέγγιση του "task-based learning", που υποστηρίζει την εκμάθηση της γλώσσας μέσω στοχοπροσηλωμένων δραστηριοτήτων, βρίσκει εφαρμογή στο σενάριο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν την ελληνική σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται όχι μόνο η γλωσσική επάρκεια αλλά και η αυτονομία των μαθητών ως ενεργών χρηστών της γλώσσας (Ellis, 2003).

Τέλος, η έμφαση στην πολυτροπικότητα, δηλαδή η συνδυαστική χρήση εικόνας, ήχου, κίνησης και γραπτού/προφορικού λόγου, ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ιδίως αυτών με ελλιπές γλωσσικό υπόβαθρο. Η πολυτροπική προσέγγιση διευκολύνει την κατανόηση, αυξάνει τη συμμετοχή και ενισχύει τη διατήρηση των γνώσεων (Kress, 2010).

Συνολικά, το παρόν σενάριο ενισχύει τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των μαθητών, μέσα από μια διαδικασία που είναι παιγνιώδης, δημιουργική και επικεντρωμένη στο παιδί.

2. Κατανόηση λόγου

2.1. Κατανόηση γραπτού λόγου

Κείμενο «Ρούχα Παπούτσια»

Τα παπούτσια είναι πολύ σημαντικά για την καθημερινή ζωή. Κάθε μέρα φοράμε διαφορετικά παπούτσια. Για το σχολείο ή τη δουλειά, φοράμε επίσημα παπούτσια. Για να περπατήσουμε ή να αθλούμαστε, φοράμε αθλητικά παπούτσια. Τα παπούτσια έχουν διάφορα χρώματα. Κάποιοι προτιμούν μαύρα παπούτσια, άλλοι προτιμούν χρωματιστά. Όταν αγοράζουμε παπούτσια, πρέπει να προσέχουμε το μέγεθος και την άνεση. Τα παπούτσια πρέπει να είναι άνετα για να περπατάμε εύκολα.

Εικόνα 1: Είδη παπουτσιών

Άσκηση:

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Τι φοράμε για το σχολείο ή τη δουλειά;
   1) Αθλητικά παπούτσια
   2) Επίσημα παπούτσια
   3) Σαγιονάρες
2. Τι φοράμε για να περπατήσουμε ή να αθλούμαστε;
   1) Επίσημα παπούτσια
   2) Παπούτσια για το σπίτι
   3) Αθλητικά παπούτσια
3. Τι πρέπει να προσέχουμε όταν αγοράζουμε παπούτσια;
   1) Το μέγεθος και την άνεση
   2) Το χρώμα και το σχέδιο
   3) Την τιμή

4. Ποιοι προτιμούν χρωματιστά παπούτσια;
   1) Όλοι οι άνθρωποι
   2) Μερικοί άνθρωποι
   3) Κανείς

Λύσεις: 1. 2, 2. 3, 3. 1, 4. 2

2.2. Κατανόηση προφορικού λόγου

Κείμενο: «Η Άννα και ο Δημήτρης μιλούν για τα παπούτσια που φορούν σε διαφορετικές περιστάσεις».

Η Άννα λέει: «Σήμερα φοράω τις καινούργιες μου μπότες. Είναι μαύρες και αρκετά ψηλές. Μου αρέσουν πολύ γιατί είναι ζεστές και άνετες. Τις φοράω όταν έχει κρύο και πηγαίνω για βόλτα στον δρόμο.»

Ο Δημήτρης απαντά: «Εγώ φορώ τα αθλητικά μου παπούτσια. Τα έχω εδώ και λίγο καιρό, αλλά είναι πολύ άνετα. Τα φοράω για τρέξιμο και όταν κάνω γυμναστική. Είναι λευκά με κόκκινες λεπτομέρειες.»

Η Άννα λέει: «Όταν έχει καλό καιρό, φορώ τα σανδάλια μου. Είναι πιο ανοιχτά και πιο ελαφριά από τις μπότες μου. Εσύ, Δημήτρη, τι φοράς το καλοκαίρι;»

Ο Δημήτρης απαντά: «Το καλοκαίρι φοράω πιο ελαφριά αθλητικά ή σαγιονάρες.»

Εικόνα 2: Τα παπούτσια των παιδιών

Άσκηση:

Ακούστε προσεκτικά τον διάλογο μεταξύ της Άννας και του Δημήτρη και συμπληρώστε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις με τις σωστές λέξεις. *υπαγόρευση διαλόγου*

1. Η Άννα φοράει _____ μπότες.
2. Τα αθλητικά παπούτσια του Δημήτρη είναι _____ και έχουν _____ λεπτομέρειες.
3. Το καλοκαίρι, η Άννα φοράει _____ και ο Δημήτρης φοράει _____.
4. Η Άννα φοράει τις μπότες της όταν έχει _____.

Λύσεις: 1. μαύρες, 2. λευκά, κόκκινες, 3. σανδάλια, σαγιονάρες, 4. Κρύο

3. Παραγωγή λόγου

3.1. Παραγωγή γραπτού λόγου

Άσκηση: Γράψε ένα μικρό κείμενο για τα παπούτσια που φοράς καθημερινά. Χρησιμοποίησε τις παρακάτω ερωτήσεις για να σε βοηθήσουν να οργανώσεις το κείμενό σου.

- Ποιό είδος παπουτσιών φοράς καθημερινά;
- Ποιο χρώμα έχουν τα παπούτσια σου;
- Που τα φοράς (π.χ. στο σχολείο, στη δουλειά, για βόλτα);
- Πόσο άνετα είναι τα παπούτσια σου;
- Γιατί σου αρέσουν αυτά τα παπούτσια;

3.2. Παραγωγή προφορικού λόγου

Ας παίξουμε ένα παιχνίδι ρόλων! Θα χωριστείτε σε ζευγάρια και ο καθένας θα πάρει έναν ρόλο. Ο πρώτος ρόλος είναι ο πελάτης που θέλει να αγοράσει παπούτσια και ο δεύτερος ρόλος είναι ο υπάλληλος του καταστήματος που θα βοηθήσει τον πελάτη.

Πελάτης: Είσαι πελάτης σε ένα κατάστημα παπουτσιών. Θες να αγοράσεις παπούτσια. Θα πρέπει να πεις στον υπάλληλο:

- Τι είδους παπούτσια θες (π.χ. αθλητικά, μπότες, σανδάλια).
- Ποιο χρώμα θες (π.χ. λευκά, μαύρα).
- Το μέγεθος των παπουτσιών σου (π.χ. «Φοράω νούμερο 38»).
- Αν τα παπούτσια που βλέπεις είναι καλά και άνετα.

Υπάλληλος καταστήματος: Είσαι υπάλληλος σε ένα κατάστημα παπουτσιών. Θα πρέπει να ρωτήσεις τον πελάτη:

- Τι είδους παπούτσια θέλει (π.χ. αθλητικά, μπότες, σανδάλια).
- Ποιο χρώμα προτιμάει.
- Αν ξέρει το μέγεθός του.
- Αν τα παπούτσια του αρέσουν και αν είναι άνετα.

4. Γραμματική

4.1. Άσκηση 1

Συμπλήρωσε τα κενά με το κατάλληλο επίθετο σύμφωνα με την ονομαστική ή αιτιατική, ενικό ή πληθυντικό, και το γένος του ουσιαστικού.

1. Αυτά τα _____ (όμορφος) παπούτσια είναι πολύ άνετα.
2. Έχω δύο ζευγάρια _____ (κόκκινος) παπούτσια.
3. Αυτές οι _____ (ωραίος) μπότες είναι πολύ ψηλές.
4. Ο Δημήτρης φοράει _____ (μαύρος) παπούτσια.
5. Η Μαρία αγοράζει _____ (καινούργιος) παπούτσια.
6. Μου αρέσει να φοράω _____ (χρωματιστός) παπούτσια.
7. Οι _____ (λευκός) μπότες της είναι πολύ κομψές.
8. Αυτή η _____ (πολύ ωραίος) τσάντα είναι καινούργια.
9. Τα αθλητικά μου παπούτσια είναι πολύ _____ (άνετος).
10. Αυτά τα _____ (μπλε) αθλητικά παπούτσια είναι πολύ όμορφα.

Λύσεις: 1. όμορφα, 2. κόκκινα, 3. ωραίες, 4. μαύρα, 5. καινούργια, 6. χρωματιστά, 7. λευκές, 8. πολύ ωραία, 9. άνετα, 10. Μπλε

4.2. Άσκηση 2

Συμπλήρωσε τα κενά με το κατάλληλο ουσιαστικό στον πληθυντικό αριθμό, στην ονομαστική ή αιτιατική, σύμφωνα με την πρόταση.

1. Τα _____ (παπούτσι) μου είναι καινούρια.
2. Βλέπω δύο _____ (μπότα) στη βιτρίνα του καταστήματος.
3. Τα _____ (αθλητικό παπούτσι) είναι άνετα.
4. Η Μαρία αγοράζει _____ (μαύρο παπούτσι).
5. Στο κατάστημα υπάρχουν _____ (ωραίο παπούτσι).
6. Οι _____ (μπότα) της είναι πολύ ψηλές.
7. Θέλω να αγοράσω _____ (λευκό αθλητικό παπούτσι).
8. Αυτά τα _____ (κόκκινο παπούτσι) είναι πολύ μικρά.
9. Τα _____ (καφέ παπούτσι) της Μαρίας είναι πολύ ωραία.
10. Έχω _____ (πολύ παλιό παπούτσι) που δεν τα φοράω πια.

Λύσεις:1. παπούτσια, 2. μπότες, 3. αθλητικά παπούτσια, 4. μαύρα παπούτσια, 5. ωραία παπούτσια, 6. μπότες, 7. λευκό αθλητικό παπούτσι, 8. κόκκινα παπούτσια, 9. καφέ παπούτσια, 10. πολύ παλιά παπούτσια

5. Λεξιλόγιο

Άσκηση: Συμπλήρωσε τα κενά με τη σωστή λέξη από τη λίστα λέξεων για τα παπούτσια.
Λίστα λέξεων: αθλητικά, μπότες, κόκκινα, άνετα, μέγεθος, σαγιονάρες, παπούτσια, λευκά, φθαρμένα, καινούργια

1. Αυτά τα _____ παπούτσια είναι πολύ άνετα για το τρέξιμο.
2. Η Μαρία φοράει _____ το χειμώνα.
3. Θέλω να αγοράσω _____ αθλητικά παπούτσια για το γυμναστήριο.
4. Τα παπούτσια του Δημήτρη είναι _____ και πολύ κομψά.
5. Ποιο _____ φοράς; Είναι νούμερο 40;
6. Τα _____ παπούτσια της Κατερίνας είναι καινούργια και ωραία.
7. Αγόρασα _____ παπούτσια για την βόλτα στο πάρκο.
8. Τα μαύρα _____ που φοράω είναι πολύ άνετα.
9. Αυτά τα _____ παπούτσια είναι παλιά και δεν τα φοράω πια.
10. Ο Αλέξανδρος αγόρασε _____ για το καλοκαίρι.

Λύσεις: 1. αθλητικά, 2. μπότες, 3. καινούρια, 4. κόκκινα, 5. μέγεθος, 6. λευκά, 7. άνετα, 8. παπούτσια, 9. φθαρμένα, 10. σαγιονάρες

6. Κατανόηση γραπτού λόγου

6.1. Θεματική: Περιβάλλον και Αειφορία

Επίπεδο/ Αριθμός λέξεων κειμένου: Β2, 350 λέξεις
Πηγή (Ιστοσελίδα): EcoNews

Κείμενο: Σήμερα, ο κόσμος αντιμετωπίζει σοβαρές περιβαλλοντικές προκλήσεις. Η κλιματική αλλαγή, η υπερθέρμανση του πλανήτη και η εξάντληση των φυσικών πόρων είναι μερικά από τα πιο σημαντικά προβλήματα που πρέπει να λύσουμε το συντομότερο δυνατό. Η αειφορία είναι μια έννοια που μπορεί να μας βοηθήσει να προστατέψουμε το περιβάλλον και να δημιουργήσουμε έναν καλύτερο κόσμο για τις επόμενες γενιές.

Αειφορία σημαίνει να ζούμε με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουμε τις ανάγκες μας χωρίς να βλάπτουμε το περιβάλλον ή να εξαντλούμε τους φυσικούς πόρους που χρειάζονται και οι επόμενες γενιές. Έτσι, μπορούμε να χρησιμοποιούμε λιγότερους πόρους και να ανακυκλώνουμε όσα υλικά μπορούμε. Αντί να αγοράζουμε συνεχώς καινούργια πράγματα, είναι καλύτερο να επιδιορθώνουμε ή να επαναχρησιμοποιούμε ό,τι έχουμε ήδη.

Η μετακίνηση με τα πόδια ή το ποδήλατο, αντί για το αυτοκίνητο, είναι μια εξαιρετική επιλογή για να μειώσουμε τις εκπομπές CO_2 (διοξειδίου του άνθρακα) και να προστατέψουμε το περιβάλλον. Επίσης, μπορούμε να μειώσουμε τη χρήση πλαστικών προϊόντων και να προτιμούμε υλικά που ανακυκλώνονται, όπως το γυαλί και το χαρτί.

Η ανακύκλωση είναι ένας πολύ σημαντικός τρόπος να μειώσουμε τα απορρίμματα και να ξαναχρησιμοποιήσουμε υλικά για να φτιάξουμε νέα προϊόντα. Αν όλοι κάνουμε τις σωστές επιλογές στην καθημερινότητά μας, μπορούμε να βοηθήσουμε το περιβάλλον και να δημιουργήσουμε έναν πιο βιώσιμο κόσμο.

Τα σχολεία και οι κοινότητες μπορούν να παίξουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για την αειφορία και την προστασία του περιβάλλοντος. Πρέπει να μάθουμε τα παιδιά και τους νέους πώς να σέβονται τη φύση και να αναλαμβάνουν δράση για έναν καλύτερο πλανήτη.

Η αλλαγή της νοοτροπίας είναι το πρώτο βήμα για να φτιάξουμε έναν κόσμο πιο καθαρό και βιώσιμο.

6.2. Άσκηση

Υποστηρίξτε ή αντιταχθείτε σε αυτή την πρόταση, αναφέροντας παραδείγματα και εξηγώντας τους λόγους για την άποψή σας: «Ανακύκλωση και μείωση της κατανάλωσης ενέργειας είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για να προστατέψουμε το περιβάλλον». Συγκεκριμένα:

1. Γράψε μια σύντομη επιχειρηματολογία, στην οποία θα:
1.1. Υποστηρίξεις ή αντιταχθείς στις ιδέες που προτείνονται στο κείμενο (π.χ., αειφορία, ανακύκλωση, χρήση ποδηλάτου αντί για αυτοκίνητο, κ.λπ.).
1.2. Χρησιμοποιήσεις τουλάχιστον δύο επιχειρήματα για να στηρίξεις τη θέση σου και να αποδείξεις την άποψή σου.
2. Χωριστείτε τώρα σε δύο ομάδες.
2.1. Η μία ομάδα θα υποστηρίξει την ανάγκη για ανακύκλωση και τη μείωση της κατανάλωσης ενέργειας
2.2. Η άλλη ομάδα θα επιχειρηματολογήσει υπέρ άλλων στρατηγικών (π.χ. χρήση πράσινης ενέργειας, ανανεώσιμες πηγές, κ.λπ.).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τον εντοπισμό του επιπέδου του κειμένου είναι: https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html

7. Συμπεράσματα:

Το πρότυπο σενάριο διδασκαλίας που παρουσιάζεται, αποδεικνύει έμπρακτα πώς μια καλά σχεδιασμένη, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα, λόγο, δράση και αλληλεπίδραση, οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας γλωσσικές δεξιότητες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Η αξιοποίηση του παιγνιώδους στοιχείου και των βιωματικών τεχνικών, όπως η αφήγηση ιστοριών και η δραματοποίηση, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των παιδιών και δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, η έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας βοηθά στην πραγματική ενσωμάτωση της ελληνικής στην καθημερινότητα των μαθητών, ενισχύοντας την ετοιμότητά τους να συμμετάσχουν ενεργά στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Τα δεδομένα της σύγχρονης διδακτικής έρευνας επιβεβαιώνουν πως τέτοιες γλωσσικές παρεμβάσεις, όταν είναι προσεκτικά σχεδιασμένες και ευαίσθητες στις ανάγκες των μαθητών, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά τόσο στη γλωσσική όσο και στην πολιτισμική ενσωμάτωση (Cummins, 2000) (Lightbown & Spada, 2013). Το παρόν σενάριο λειτουργεί ως παράδειγμα μιας καλής πρακτικής που μπορεί να αξιοποιηθεί και να προσαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προωθώντας την ένταξη, τη γλωσσική ανάπτυξη και την πολιτισμική συνύπαρξη.

Πέρα από την επικοινωνιακή διάσταση, το σενάριο ενσωματώνει αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα τελικά προϊόντα της μάθησης, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το μαθησιακό προφίλ και το επίπεδο ελληνομάθειας κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και τη μαθησιακή ισότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Η ενσωμάτωση στρατηγικών μεταγλωσσικής επίγνωσης στο σενάριο, όπως η στοχευμένη επεξεργασία λεξιλογίου και η συνειδητοποίηση των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας, ενδυναμώνει την αυτονομία των μαθητών και ενισχύει την ικανότητά τους να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία (Anderson, 2002). Οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, αλλά αποκτούν συνειδητή γνώση για το πώς λειτουργεί η γλώσσα, γεγονός που ενισχύει τη μακροπρόθεσμη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Τέλος, η πολυγραμματισμική προσέγγιση, που αναγνωρίζει και αξιοποιεί την ήδη υπάρχουσα γλωσσική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών, συμβάλλει όχι μόνο στην ενίσχυση της γλωσσικής

ταυτότητας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της πολιτισμικής κατανόησης εντός της σχολικής κοινότητας (Garcia & Wei, 2014). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, έτσι, μετατρέπεται σε ένα πλαίσιο πολιτισμικού διαλόγου και γλωσσικής ενδυνάμωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καψάλης, Α. (2009). *Γλωσσική Διδασκαλία και Διδακτικά Σενάρια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση.* Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Καψάλης, Γ.Δ., & Γαλάνη, Α., & Καψάλη, Μ. (2021). *Ακούω Ελληνικά, Μαθαίνω Ελληνικά: Μία ολοκληρωμένη πρόταση κατανόησης του προφορικού λόγου για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning.* Washington: ERIC Digest.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* London: Palgrave Macmillan.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* London: Routledge.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (4th ed.).* Oxford: Oxford University Press.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* Alexandria: VA: ASCD.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Boston: Harvard University Press.

ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ «ΓΛΩΣΣΑΣ» ΣΤΗΝ Γ' ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αλεξανδροπούλου Μαρία
Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στην κατανόηση της έννοιας της ανακύκλωσης από μαθητές της Γ΄ Δημοτικού μέσω διαδραστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδια, κατασκευές με ανακυκλώσιμα υλικά και μαθαίνουν πώς να μειώνουν τα απόβλητα στην καθημερινότητά τους. Παρουσιάζονται απλές πρακτικές ανακύκλωσης στο σπίτι και στο σχολείο, ενισχύοντας την κατανόηση της σημασίας της για το περιβάλλον και την κοινωνία.

Η παρουσίαση στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, προσεγγίζοντας την ανακύκλωση ως καθημερινή συνήθεια. Μέσω βιωματικής μάθησης και δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές κατανοούν πολύπλοκες έννοιες με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο. Παράλληλα, ενισχύονται η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η κοινωνική υπευθυνότητα.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε περιβαλλοντικά ζητήματα από μικρή ηλικία, προωθώντας την ανάπτυξη περιβαλλοντικής και κοινωνικής συνείδησης.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία, ανακύκλωση, περιβάλλον, τέχνη, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η ανακύκλωση αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα για την αειφόρο ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος, και γι' αυτό οφείλει να ενσωματώνεται στη σχολική πράξη ήδη από τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής αγωγής σε γλωσσικά μαθήματα επιτρέπει στα παιδιά να καλλιεργούν όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά και στάσεις και αξίες που συνδέονται με την υπευθυνότητα και τον σεβασμό προς το περιβάλλον (Καλαϊτζή-Φραγκούλη, 2006).

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού και στοχεύει στη βιωματική γνωριμία τους με την έννοια και τη διαδικασία της ανακύκλωσης, μέσα από γλωσσικές, δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, που επιτρέπει την εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τον μαθησιακό ρυθμό κάθε παιδιού (Tomlinson, 2017).

Η διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε επίπεδο περιεχομένου, διαδικασίας και προϊόντος, και αποδεικνύεται αποτελεσματική στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού και λειτουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Γκότοβος, 2010). Επιπλέον, η αξιοποίηση πολυτροπικών πόρων (βίντεο, εικόνες, φύλλα εργασίας) και η ενίσχυση της διαλογικής διδασκαλίας (Alexander, 2008), καθιστούν την προσέγγιση περισσότερο προσιτή και ελκυστική για μαθητές μικρής ηλικίας.

Το σενάριο υποστηρίζει τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών όσο και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, λειτουργώντας διαθεματικά και πολυεπίπεδα. Παράλληλα, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, ενισχύεται η κριτική σκέψη, η φαντασία και η ικανότητα μετασχηματισμού των γνώσεων σε προσωπική δράση.

Το σενάριο «Μαθαίνω για την ανακύκλωση» σχεδιάστηκε για μαθητές της Γ' Δημοτικού και εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας, αξιοποιώντας διαθεματικά περιβαλλοντικές έννοιες. Οι μαθητές αρχικά κινητοποιούνται με ερωτήσεις και συζήτηση, ώστε να ανακαλέσουν υπάρχουσες γνώσεις γύρω από την ανακύκλωση.

Στη συνέχεια, μέσω προβολής παιδικού βίντεο και κατάλληλων ερωτήσεων, μαθαίνουν τη διαδικασία της ανακύκλωσης και τη σημασία της. Το σενάριο προχωρά στην εισαγωγή της έννοιας του διαλόγου, αναλύοντας πού εμφανίζεται και πώς διαφοροποιείται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου «Τα χαρτιά ανακυκλώνονται» από το σχολικό εγχειρίδιο, όπου με διαφοροποιημένες ασκήσεις βάσει των μαθησιακών αναγκών, οι μαθητές εστιάζουν τόσο στη γλωσσική δομή όσο και στο οικολογικό μήνυμα του κειμένου.

Το σενάριο ολοκληρώνεται με δημιουργικές και εικαστικές δραστηριότητες επαναπλαισίωσης του νοήματος: από ζωγραφική και κολλάζ, μέχρι συνθέσεις συνθημάτων και φανταστικές αφηγήσεις. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τη γνώση σε προσωπική έκφραση και δράση, συνδέοντας τη γλώσσα με την περιβαλλοντική ηθική.

2. Τίτλος Σεναρίου: Μαθαίνω για την ανακύκλωση

Τάξη εφαρμογής σεναρίου: Γ’ δημοτικού

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν κάποιες βασικές έννοιες γύρω από την ανακύκλωση (π.χ. τι είναι η ανακύκλωση, γιατί είναι σημαντική), να έχουν εξοικείωση με απλές γλωσσικές δομές και γραμματικά φαινόμενα (π.χ. χρήση ρημάτων στον ενεστώτα, προστακτική) και να μπορούν να συνδυάζουν εικόνες με λέξεις και να εκφράζονται προφορικά και γραπτά.

Οργάνωση διδασκαλίας-απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν τα φύλλα εργασίας, ο βιντεοπροβολέας ή πίνακας για προβολή εικόνων και βίντεο και η πρόσβαση σε διαδίκτυο για προβολή βίντεο ή πληροφοριών σχετικά με την ανακύκλωση.

Οι διδακτικοί στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας που αφορά την ανακύκλωση είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσα από τη διδασκαλία, να αποκτήσουν γνώσεις τόσο για τη γλώσσα όσο και για τον κόσμο γύρω τους.

Ειδικότερα οι γνώσεις για τη γλώσσα επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να δημιουργούν περιγραφές και αφηγήσεις με θέμα την ανακύκλωση, αξιοποιώντας τη γλώσσα δημιουργικά και λειτουργικά. Μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και να διατυπώνουν προτάσεις, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν και υιοθετούν το κατάλληλο ύφος λόγου στους διαλόγους, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Ενώ μέσα από τις γνώσεις για τον κόσμο οι μαθητές/τριες κατανοούν και εξηγούν τη διαδικασία της ανακύκλωσης, καθώς και τη σημασία της για την προστασία του περιβάλλοντος. Είναι σε θέση να κατηγοριοποιούν υλικά σε ανακυκλώσιμα και μη ανακυκλώσιμα, ενώ έρχονται σε επαφή με βασικές έννοιες που σχετίζονται με την οικολογία και τη βιωσιμότητα, ενισχύοντας την περιβαλλοντική τους συνείδηση.

2.1. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας-Μαθησιακές δραστηριότητες

Τοποθετημένη πρακτική: Βιώνοντας το γνωστό

Τίτλος: Γνωριμία με την ανακύκλωση

Στοχοθεσία: Να αφυπνίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με την ανακύκλωση.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός διαπιστώνει τι γνωρίζουν οι μαθητές/τριες για την έννοια της ανακύκλωσης. Εξηγεί την έννοια της ανακύκλωσης και τη σημασία της για το περιβάλλον.

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Γνωρίζετε τι είναι η ανακύκλωση;
- Γιατί πιστεύετε είναι σημαντικό να κάνουμε ανακύκλωση;
- Ξέρετε ποιος είναι ο κάδος ανακύκλωσης;

Βιώνοντας το άγνωστο

Τίτλος: Διαδικασία ανακύκλωσης

Στοχοθεσία: Γνωριμία με τη διαδικασία ανακύκλωσης μέσω καθημερινών πρακτικών.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές την διαδικασία ανακύκλωσης μέσα από ένα βίντεο για παιδιά δημοτικού:

https://www.youtube.com/watch?v=e9TlkK_dJdU

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία της ανακύκλωσης;
- Γιατί πιστεύετε ότι ξεχωρίζουμε τα προϊόντα που ανακυκλώνονται;
- Τι νομίζετε ότι μπορούν να γίνουν αυτά τα προϊόντα μετά την διαδικασία της ανακύκλωσης;

Ανοιχτή διδασκαλία:

Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας

Τίτλος: Μαθαίνω για τον διάλογο.

Στοχοθεσία: Η γνωριμία των μαθητών με την χρήση του διαλόγου σε ένα κείμενο.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει μια εισαγωγή στην έννοια του διαλόγου και καλεί τους μαθητές να μοιραστούν δικές τους σκέψεις σχετικά με την χρησιμότητα του διαλόγου και που τον συναντούν.

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Που έχετε συναντήσει διάλογο στην καθημερινότητάς σας;
- Σε τι πιστεύετε μας χρησιμεύει ο διάλογος
- Κατά τη γνώμη σας, πρέπει να χρησιμοποιούμε διάλογο στα κείμενα ή όχι; Γιατί;

Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας

Τίτλος: Που γίνεται ο διάλογος;

Στοχοθεσία: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές-τριες τους διάφορους τρόπους χρήσης του διαλόγου.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός παραθέτει εικόνες με συνομιλίες και ζητά από τους/τις μαθητές-τριες να πουν που πιστεύουν ότι γίνεται ο διάλογος ή μεταξύ ποιανού (φύλλο εργασίας).

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Που πιστεύετε ότι γίνεται αυτός ο διάλογος; Γιατί;
- Τι πιστεύετε ότι συζητάνε μεταξύ τους;
- Τι γλώσσα χρησιμοποιούν οι συνομιλητές; Επίσημη ή πιο απλή/καθημερινή; Αυστηρή ή φιλική;
- Θεωρείτε ότι θα μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε το ίδιο ύφος σε όλους όσους μιλάμε;

Κριτική πλαισίωση: Αναλύοντας λειτουργικά

Τίτλος: Γνωρίζω την ανακύκλωση μέσα από το κείμενο.

Στοχοθεσία: Η κατανόηση της δομής του κειμένου.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τον τίτλο και ζητά από τους/τις μαθητές-τριες να υποθέσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια γίνεται η ανάγνωση του κειμένου «Τα χαρτιά ανακυκλώνονται», Γλώσσα Γ' δημοτικού, κεφάλαιο 4ο «Ο κόσμος γύρω μας». Γίνεται αναφορά στην χρήση διαλόγου μέσα στο κείμενο.

Διαφοροποιημένη δραστηριότητα (επίπεδο ετοιμότητας): Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τρεις εκδοχές της δραστηριότητας, με βάση την αναγνωστική ικανότητα:

- Αρχάριοι μαθητές: Διαβάζουν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό μικρό τμήμα του κειμένου και υπογραμμίζουν βασικές λέξεις.
- Μαθητές μέσης επίδοσης: Διαβάζουν το κείμενο σε ομάδες και συμπληρώνουν πίνακα με τους ήρωες, προβλήματα, λύσεις.
- Προχωρημένοι μαθητές: Εντοπίζουν εκφράσεις ή φράσεις-κλειδιά του κειμένου που προβάλλουν το οικολογικό μήνυμα.

Μετά από αυτό οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικά με το που βρίσκονται οι ήρωες, τι κάνουν εκεί που βρίσκονται, τι πρόβλημα αντιμετωπίζουν, πως λύνουν το πρόβλημά τους κλπ. Επίσης, ερωτώνται για την διαδικασία της ανακύκλωσης μέσα από τον τρόπο που την περιγράφουν οι ήρωες. Έπειτα οι μαθητές-τριες καλούνται να λύσουν την ακροστιχίδα της ανακύκλωσης αξιοποιώντας την σχετική άσκηση του βιβλίου.

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Για τι πιστεύετε ότι μιλάει το κείμενο ακούγοντας τον τίτλο;

- Βλέπουμε ότι οι ήρωες συζητούν μεταξύ τους. Γίνεται πιστεύετε χρήση διαλόγου;
- Συμπληρώστε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες του κειμένου.

Αναλύοντας κριτικά

Τίτλος: Αξιολογώ το κείμενο.

Στοχοθεσία: Κριτική επεξεργασία του κειμένου ως προς το περιεχόμενο/μήνυμά του.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να μοιραστούν τις σκέψεις τους πάνω στο κείμενο σχετικά με την ανακύκλωση.

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με την ανακύκλωση μετά την ανάγνωση του κειμένου;
- Παρατηρήσατε τους ήρωες του κειμένου; Τι έχετε να πείτε για αυτούς; (είναι ανακυκλώσιμα υλικά)
- Ποια είναι τελικά η διαδικασία της ανακύκλωσης;

Μετασχηματισμένη πρακτική:

Εφαρμόζοντας κατάλληλα

Τίτλος: Η ανακύκλωση ως τρόπος ζωής.

Στοχοθεσία: Η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών και ο μετασχηματισμός του κειμένου μέσω της μεταφοράς του σε νέα επικοινωνιακά πλαίσια.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αναπλαισιώσουν το κείμενο με δημιουργικές δραστηριότητες παραγωγής εικαστικών δημιουργιών.

Διαφοροποιημένη δραστηριότητα (προϊόν):

Οι μαθητές επιλέγουν πώς θα αναπλαισιώσουν το μήνυμα του κειμένου:

- Καλλιτεχνική επιλογή: Ζωγραφίζουν μια φανταστική πόλη χωρίς σκουπίδια.
- Γλωσσική επιλογή: Συνθέτουν ένα σύνθημα ή διαφημιστικό σλόγκαν για την ανακύκλωση.

Ερωτήσεις προς μαθητές/τριες:

- Ζωγραφίστε την ανακύκλωση.
- Τι θα λέγατε σε κάποιον για να τον πείσετε να κάνει ανακύκλωση;

Εφαρμόζοντας δημιουργικά

Τίτλος: Ένας καλύτερος κόσμος.

Στοχοθεσία: Η εμπέδωση του περιεχόμενου/μηνύματος.

Δραστηριότητες του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη της επίβλεψης, καθοδήγησης και της παροχής βοήθειας στους μαθητές.

Διαφοροποιημένη δραστηριότητα (διαδικασία):

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν με βάση τις δικές τους εμπειρίες και φαντασία:

- Μαθητές με μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης: Επιλέγουν έτοιμες εικόνες από περιοδικά ή έντυπα/ εκτυπωμένες εικόνες από τον εκπαιδευτικό και δημιουργούν ένα «Κολλάζ Ανακύκλωσης».
- Μέτριας ετοιμότητας: Γράφουν ένα σύντομο κείμενο με θέμα: «Η μέρα που ανακυκλώνω στο σπίτι μου».
- Προχωρημένοι: Φτιάχνουν ένα φανταστικό αφήγημα π.χ. «Η δεύτερη ζωή ενός πλαστικού μπουκαλιού».

3. Αναστοχασμός/ Συμπεράσματα

Το παραπάνω σενάριο διδασκαλίας και το φύλλο εργασίας το οποίο παρατίθεται σε παράρτημα εφαρμόστηκε στην Γ’ τάξη του δημοτικού ενός σχολείου των Ιωαννίνων στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης για το ΣΤ’ εξάμηνο σπουδών. Καταγράφω παρακάτω κάποιες από τις σκέψεις μου κατά τη διάρκεια εφαρμογής του:

Η εμπειρία της υλοποίησης της διδασκαλίας υπήρξε για εμένα ιδιαίτερα εποικοδομητική και ταυτόχρονα ευχάριστη. Ο αριθμός των μαθητών/τριών στην τάξη ήταν σχετικά μικρός —δεν ξεπερνούσε τους 15— γεγονός που διευκόλυνε σε σημαντικό βαθμό την οργάνωση και τη ροή του

μαθήματος. Παρά ταύτα, ορισμένοι μαθητές παρουσίαζαν αυξημένη κινητικότητα και διάσπαση προσοχής, στοιχείο που αποδίδω εν μέρει στην εγγύτητα των διακοπών των Χριστουγέννων, καθώς και στο γεγονός ότι προηγήθηκε το μάθημα της Γυμναστικής, κάτι που φαίνεται να επηρέασε τη συγκέντρωσή τους.

Η αυξημένη ανησυχία των παιδιών ήταν εμφανής και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου, όπως και σε άλλες στιγμές, σύμφωνα με όσα παρατήρησα και από την πλευρά της δασκάλας της τάξης. Αυτό είχε ως συνέπεια να απαιτείται συχνή παρέμβαση από την πλευρά μου, κυρίως για να διακόψω συζητήσεις μεταξύ των μαθητών και να αποκαταστήσω τη συγκέντρωση της ομάδας. Παρ' όλες τις δυσκολίες, καταφέραμε να ολοκληρώσουμε με επιτυχία την εισαγωγή στο νέο κείμενο, καθώς και το σύνολο των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων.

Παρά τις στιγμές σχετικής αναστάτωσης, αξίζει να σημειωθεί η θερμή και πρόθυμη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Οι περισσότεροι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα της ανακύκλωσης και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δημιουργικές προκλήσεις, είτε πρόκειται για τη ζωγραφική, είτε για τις ερωτήσεις κατανόησης και τον διάλογο στην τάξη. Οι δραστηριότητες που εμπεριείχαν παιχνίδι και αλληλεπίδραση λειτούργησαν εμψυχωτικά, ενισχύοντας τη διάθεση των παιδιών να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να εμπλακούν ενεργά. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε τη δυναμική του μαθήματος και με ενθάρρυνε ως διδάσκουσα, επιβεβαιώνοντας πως το ενδιαφέρον περιεχόμενο και η βιωματική προσέγγιση αποτελούν βασικούς μοχλούς ενεργοποίησης των μαθητών/τριών.

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου «Μαθαίνω για την ανακύκλωση» επιβεβαιώνει τη σημασία της ολιστικής, διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη, ιδίως στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Παπαματθαίου, 2018). Μέσα από δραστηριότητες που συνδύαζαν τη γλωσσική καλλιέργεια με περιβαλλοντικές αξίες, οι μαθητές/τριες ενεργοποιήθηκαν όχι μόνο γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά. Μέσα από τη σύνδεση της γλώσσας με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απόκτηση γνώσεων, αλλά οδηγήθηκαν σε μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της υπευθυνότητας, της ενεργούς πολιτειότητας και της ηθικής διάστασης της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Η εφαρμογή στοιχείων διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2004) (Ματσαγγούρας, 2003) επέτρεψε την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως μαθησιακού τύπου ή επιπέδου ετοιμότητας. Εργαλεία όπως οι ομαδικές δραστηριότητες, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Καραντζόλα, 2002) συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Η ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποδείχθηκε καθοριστική για την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως μαθησιακού προφίλ ή επιπέδου ετοιμότητας. Οι δραστηριότητες που βασίστηκαν στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης ενίσχυσαν τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

Η συνεργατική μάθηση, οι αυθεντικές δραστηριότητες και η παιγνιώδης διάσταση ενίσχυσαν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στην περιβαλλοντική θεματική (Vygotsky, 1978) (Κολιάδης, 2006). Παράλληλα, η σύνδεση με την καθημερινή ζωή και τη βιωματική εμπειρία των παιδιών ανέδειξε την αξία της σχολικής τάξης ως μικρογραφίας κοινωνικής δράσης (Freire, 1977), καλλιεργώντας την έννοια της ενεργού πολιτειότητας.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες παρήγαγαν ορατά μαθησιακά αποτελέσματα: τα παιδιά συνεργάστηκαν, ερεύνησαν, επιχειρηματολόγησαν και πρότειναν λύσεις, επιδεικνύοντας αυξανόμενη αυτονομία και υπευθυνότητα – στοιχεία που επιβεβαιώνουν την αξία της μετασχηματίζουσα μάθησης (Mezirow, 1991).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η περιβαλλοντική θεματική προσφέρει πλούσιο έδαφος για την ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και των αξιακών και κοινωνικών διαστάσεων της μάθησης, όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικά ευέλικτο, με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή ως σκεπτόμενου και υπεύθυνου πολίτη.

Η επιτυχία του σεναρίου αποτυπώνεται τόσο στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών όσο και στην ποιότητα των προϊόντων που παρήγαγαν, αποδεικνύοντας πως η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να

αποτελεί μοχλό μετασχηματίζουσας μάθησης, όταν συνδέεται με τις αξίες της κοινωνικής ευθύνης και της οικολογικής ευαισθησίας. Το σενάριο αυτό ανέδειξε τη δυναμική που μπορεί να έχει η εκπαίδευση για την αειφορία όταν συνδέεται με την καθημερινότητα και την προσωπική εμπειρία των μαθητών. Ανέδειξε τη δυναμική που μπορεί να έχει η εκπαίδευση για την αειφορία όταν συνδέεται με την καθημερινότητα και την προσωπική εμπειρία των μαθητών. Μέσα από απλές αλλά ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, η σχολική τάξη μετατράπηκε σε μικρογραφία ενεργής κοινότητας με σεβασμό προς το περιβάλλον και τον άλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α. (2010). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό σύστημα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαϊτζή-Φραγκούλη, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραντζόλα, Ε. (2002). *Λόγος και επικοινωνία στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Β. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαματθαίου, Δ. (2018). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία: από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού – Γλώσσα Γ' Δημοτικού.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* (Γ.Κρητικός, Μεταφρ.). Αθήνα: Ράππας.

Ξενόγλωσση

Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk.* York: Dialogos.

OECD (2017). *Education for Sustainable Development.* Ανακτήθηκε στις 21-06-2025 από: https://www.oecd.org/education

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Tomlinson, C. A. (2004). *Differentiated Instruction in the Regular Classroom.* Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3rd ed.).* Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο εργασίας: *«Τα χαρτιά ανακυκλώνονται»*
Όνομα: ……...……
Επώνυμο: ……
Ημερομηνία: ……..
Τάξη: ……..

Α) Μπορείς να περιγράψεις τη διαδικασία της ανακύκλωσης;

Β) Τι πιστεύεις ότι συζητάνε μεταξύ τους; Που νομίζεις ότι βρίσκονται;

1.

2.

3.

4.

1. ……
2. ……
3. ……
4. ……

Γ) Απάντησε στις ερωτήσεις.

Που βρίσκονται οι ήρωες του κειμένου;

……

Τι κάνουν εκεί;

……

Ποιο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν;

……

Πως λύνεται το πρόβλημα;

……

Δ) Γράψε με λίγα λόγια ποια υλικά θα ανακύκλωνες και σε τι θα τα μετέτρεπες.

……
……
……

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΠΕ-ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΝΩΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Κουτσάκη Χριστίνα
ΠΕ70, Med Σπουδές στην Εκπαίδευση-Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο στοχεύει στην εισαγωγή των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού στον συναρπαστικό κόσμο του μινωικού πολιτισμού. Μέσα από μια ποικιλία διερευνητικών, βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές καλούνται να εξερευνήσουν την ιστορία, την τέχνη, την αρχιτεκτονική και την κοινωνική οργάνωση των Μινωιτών. Η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), όπως εικονικές περιηγήσεις και διαδραστικές πλατφόρμες, καθώς και η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης, αποτελούν κεντρικά στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης. Το σενάριο επιδιώκει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, ερευνητικών ικανοτήτων, θετικής στάσης απέναντι στην ιστορία και τον πολιτισμό, καθώς και δεξιοτήτων συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Η σύνδεση με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού είναι εμφανής, καθώς καλύπτονται ενότητες που αφορούν την τέχνη, τα ανάκτορα και την καθημερινή ζωή των Μινωιτών.

Λέξεις κλειδιά: Μινωικός πολιτισμός, Κρήτη, Ιστορία, Τέχνη, Αρχαιολογία, Κοινωνία, Διακόσμηση, Αρχιτεκτονική, Διερευνητική Μάθηση, Συνεργατική Μάθηση, ΤΠΕ.

1. Εισαγωγή

Ο μινωικός πολιτισμός, που άνθισε στην Κρήτη κατά την Εποχή του Χαλκού, αποτελεί ένα κεφάλαιο εξαιρετικής σημασίας για την κατανόηση της ιστορίας του Αιγαίου και της ευρύτερης Μεσογείου. Η μοναδική τέχνη, η εντυπωσιακή αρχιτεκτονική και η σύνθετη κοινωνική οργάνωση των Μινωιτών συνεχίζουν να γοητεύουν και να αποτελούν αντικείμενο μελέτης και θαυμασμού. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η γνωριμία των μαθητών με αυτόν τον λαμπρό πολιτισμό συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής τους συνείδησης, στην ανάπτυξη της εκτίμησης για την πολιτιστική κληρονομιά και στην κατανόηση της διαχρονικής εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού.

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί για μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού και επιδιώκει να τους εισαγάγει στον μινωικό πολιτισμό με έναν τρόπο που να είναι ελκυστικός, διαδραστικός και ουσιαστικός. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του μινωικού πολιτισμού, να εξερευνήσουν την ιστορία, την τέχνη και την κοινωνία των Μινωιτών και να αναπτύξουν παράλληλα σημαντικές δεξιότητες έρευνας και δημιουργικότητας. Το σενάριο συνδέεται άμεσα με το θεματικό πεδίο "Ελληνική Μυθολογία – Προϊστορία" του Προγράμματος Σπουδών, καλύπτοντας συγκεκριμένες ενότητες όπως η τέχνη της μινωικής Κρήτης, το μινωικό ανάκτορο και η καθημερινή ζωή στις πόλεις των Μινωιτών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται για την υλοποίηση αυτού του σεναρίου είναι πολυδιάστατη και στοχεύει στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας μια συνδυαστική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη διερευνητική/ανακαλυπτική, την καθοδηγούμενη, τη βιωματική και τη συνεργατική μάθηση.

Διερευνητική/Ανακαλυπτική Μάθηση: Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην

οικοδόμηση της γνώσης. Η διαδικασία ξεκινά με την παρουσίαση ενός ερεθίσματος που σχετίζεται με τον μινωικό πολιτισμό, όπως μια εντυπωσιακή εικόνα από το ανάκτορο της Κνωσού, ένα μυστηριώδες αρχαιολογικό εύρημα (π.χ., ένα σφράγισμα ή ένα θραύσμα αγγείου) ή ένα σύντομο και ενδιαφέρον κείμενο που περιγράφει μια πτυχή της μινωικής ζωής. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά το υλικό, να καταγράψουν τις αρχικές τους σκέψεις και εντυπώσεις, να θέσουν ερωτήματα σχετικά με αυτό και να συνδέσουν το νέο υλικό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει αυτή τη διαδικασία, ενθαρρύνοντας την έκφραση απόψεων, την ανταλλαγή ιδεών και την αναγνώριση των κενών στη γνώση, τα οποία θα αποτελέσουν το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση.

Καθοδηγούμενη Μάθηση: Η καθοδηγούμενη μάθηση αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο της μεθοδολογίας, καθώς ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του facilitator, παρέχοντας το απαραίτητο πλαίσιο, τις κατευθύνσεις και την υποστήριξη για την αποτελεσματική διερεύνηση του θέματος από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει και οργανώνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ., κείμενα, εικόνες, βίντεο, διαδραστικές εφαρμογές), θέτει σαφείς στόχους για κάθε δραστηριότητα και καθοδηγεί τους μαθητές στη διαδικασία της έρευνας και της ανάλυσης των πληροφοριών. Παρέχει επίσης ανατροφοδότηση και διευκρινίσεις όταν είναι απαραίτητο, βοηθώντας τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να εμβαθύνουν στην κατανόηση του μινωικού πολιτισμού.

Βιωματική Μάθηση: Η βιωματική μάθηση επιδιώκει να συνδέσει τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εμπειρία, καθιστώντας τη μάθηση πιο ζωντανή και αξιομνημόνευτη. Στο πλαίσιο αυτού του σεναρίου, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να "βιώσουν" πτυχές του μινωικού πολιτισμού. Για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν απλά ψηφιακά αντίγραφα μινωικών έργων τέχνης χρησιμοποιώντας εύχρηστα λογισμικά ζωγραφικής, να αναπαραστήσουν σκηνές από την καθημερινή ζωή των Μινωιτών μέσω παιχνιδιών ρόλων ή να κατασκευάσουν απλές μινιατούρες μινωικών αντικειμένων ή αρχιτεκτονικών στοιχείων με ανακυκλώσιμα υλικά. Η χρήση εικονικών περιηγήσεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία μέσω των εργαλείων ΤΠΕ προσφέρει επίσης μια μορφή βιωματικής μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν τον μινωικό κόσμο από απόσταση.

Συνεργατική Μάθηση: Η συνεργατική μάθηση αποτελεί βασικό άξονα του σεναρίου, καθώς η ομαδική εργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ενισχύουν την κοινωνική τους ανάπτυξη, την επικοινωνία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και καλούνται να συνεργαστούν για την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών, την ανάλυση πηγών, τη δημιουργία παρουσιάσεων ή την υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η ομαδική εργασία προάγει την ανταλλαγή ιδεών, τη διαπραγμάτευση, την ανάληψη ρόλων και την αλληλοϋποστήριξη, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη μάθηση και στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος.

2.2. Αναλυτικά Βήματα Ανάπτυξης του Διδακτικού Σεναρίου

Η εκτιμώμενη διάρκεια του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι **δύο διδακτικές ώρες (συνολικά 90 λεπτά)**, επιτρέποντας την εμπεριστατωμένη διερεύνηση του μινωικού πολιτισμού και την αποτελεσματική υλοποίηση όλων των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.Στην περίπτωση που θέλουμε να εφαρμόσουμε το σενάριο σε μία διδακτική ώρα, θα πρέπει να συμπυκνώσουμε τις δραστηριότητες και να εστιάσουμε στα πιο σημαντικά σημεία κάθε φάσης.

1. Αφόρμηση και διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης (Διάρκεια: περίπου 45 λεπτά):

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ένα ή περισσότερα ερεθίσματα (εικόνες, αντικείμενα, σύντομα κείμενα, βίντεο) που σχετίζονται άμεσα με τον μινωικό πολιτισμό (π.χ., φωτογραφίες από την Κνωσό, αναπαραστάσεις μινωικών τοιχογραφιών, εικόνες αγγείων).
- Διεξάγεται μια ανοιχτή συζήτηση στην τάξη, όπου οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τι βλέπουν, τι τους εντυπωσιάζει, τι τους θυμίζει και ποιες ερωτήσεις τους δημιουργούνται.

- Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις ερωτήσεις των μαθητών στον πίνακα ή σε ένα κοινόχρηστο ψηφιακό περιβάλλον, οι οποίες θα αποτελέσουν τον οδηγό για την περαιτέρω εξερεύνηση.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης για την καταγραφή των προϋπάρχουσων γνώσεων και των αρχικών ιδεών των μαθητών σχετικά με τον μινωικό πολιτισμό.

2. Διδασκαλία και εμπέδωση γνωστικού αντικειμένου (Διάρκεια: περίπου 90 λεπτά):

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βασικές πληροφορίες για τον μινωικό πολιτισμό, εστιάζοντας στην ιστορική περίοδο, τη γεωγραφική θέση, τα σημαντικότερα κέντρα (ιδιαίτερα την Κνωσό), την τέχνη, την αρχιτεκτονική και την κοινωνική οργάνωση. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη χρήση διαφανειών, βίντεο ή διαδραστικών παρουσιάσεων.
- Οι μαθητές αναλύουν πρωτογενείς (σε αναπαραγωγή) και δευτερογενείς πηγές (αποσπάσματα κειμένων, εικόνες αρχαιολογικών ευρημάτων, χάρτες) σε μικρές ομάδες, με συγκεκριμένες ερωτήσεις-οδηγούς από τον εκπαιδευτικό.
- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ., κουίζ, παιχνίδια αντιστοίχισης, εικονικές ανασκαφές) για την εμπέδωση των γνώσεων με διασκεδαστικό τρόπο.
- Ο εκπαιδευτικός οργανώνει συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης για την ανταλλαγή των ευρημάτων από την ανάλυση των πηγών και για την επίλυση τυχόν αποριών.

3. Αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών (Διαρκής ενότητα, με επιστέγασμα στο τέλος):

- Συνεχής αξιολόγηση: Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις, την προθυμία τους να θέτουν ερωτήσεις και να μοιράζονται τις ιδέες τους, καθώς και τη συνεργασία τους στις ομαδικές δραστηριότητες.
- Αξιολόγηση εργασιών και ερευνητικών έργων: Οι μαθητές, ατομικά ή σε ομάδες, αναλαμβάνουν να ερευνήσουν συγκεκριμένες πτυχές του μινωικού πολιτισμού (π.χ., η τέχνη της κεραμικής, η σημασία του ανακτόρου της Κνωσού, η διατροφή των Μινωιτών) και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην τάξη με τη μορφή παρουσίασης, αφίσας ή σύντομου γραπτού κειμένου.
- Αξιολόγηση παρουσιάσεων: Η ικανότητα των μαθητών να παρουσιάζουν με σαφήνεια και οργάνωση τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν, καθώς και να απαντούν σε ερωτήσεις των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού, αξιολογείται.
- Διαγωνίσματα/Τεστ: Μπορεί να δοθεί ένα σύντομο διαγώνισμα ή τεστ στο τέλος του σεναρίου για την αξιολόγηση της κατανόησης των βασικών εννοιών και πληροφοριών σχετικά με τον μινωικό πολιτισμό.
- Αξιολόγηση συνεργατικότητας: Η συμβολή κάθε μέλους στην ομαδική εργασία, η ικανότητα συνεργασίας και η αποτελεσματική επικοινωνία αξιολογούνται μέσω παρατήρησης και αναστοχασμού.

2.3. Αξιοποίηση ΤΠΕ

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ενσωματώνονται σε όλα τα στάδια του διδακτικού σεναρίου, προσφέροντας δυναμικές δυνατότητες για την υποστήριξη της μάθησης και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων:

Κατά την Αφόρμηση:

- Μπορούν να προβληθούν εντυπωσιακές ψηφιακές εικόνες και βίντεο υψηλής ανάλυσης από μινωικούς αρχαιολογικούς χώρους και μουσειακές συλλογές μέσω διαδραστικού πίνακα ή προβολέα.

Κατά τη Διδασκαλία και την Εμπέδωση:

- Η Google Arts & Culture αξιοποιείται για εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, επιτρέποντας στους μαθητές να εξετάσουν λεπτομερώς μινωικά εκθέματα από κοντά.
- Η εφαρμογή Digi-past Knossos παρέχει μια διαδραστική εμπειρία εικονικής ανακατασκευής του ανακτόρου, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν την αρχιτεκτονική του και τη ζωή σε αυτό.
- Το Google Earth και οι Χάρτες Google χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό της Κρήτης και των σημαντικότερων μινωικών τοποθεσιών, καθώς και για την κατανόηση του γεωγραφικού πλαισίου. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ιστορικοί χάρτες αν είναι διαθέσιμοι.
- Διαδραστικές παρουσιάσεις που δημιουργούνται με το Microsoft PowerPoint μπορούν να περιλαμβάνουν πολυμεσικό υλικό (εικόνες, βίντεο, ήχος) και να κάνουν την παρουσίαση των πληροφοριών πιο ελκυστική.
- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και διαδραστικές εφαρμογές (π.χ., δημιουργία ψηφιακών παζλ με μινωικά ευρήματα, διαδραστικά κουίζ) για την εμπέδωση της γνώσης.

Κατά την Αξιολόγηση και την Επέκταση:

- Οι πλατφόρμες Edmodo, Google Classroom και Microsoft Teams μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάθεση εργασιών, την υποβολή ψηφιακών δημιουργιών (π.χ., ψηφιακά σχέδια μινωικών αγγείων, παρουσιάσεις), την παροχή ανατροφοδότησης και την επικοινωνία.
- Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Microsoft PowerPoint ή παρόμοια εργαλεία για να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν τις ερευνητικές τους εργασίες.
- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών (concept maps) για την οργάνωση και την παρουσίαση των πληροφοριών που έχουν συλλέξει.

Η **αδιάλειπτη και αξιόπιστη πρόσβαση στο διαδίκτυο** αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο παρόν διδακτικό σενάριο. Η σύνδεση στο διαδίκτυο είναι απαραίτητη για την αξιοποίηση των εικονικών περιηγήσεων (Google Arts & Culture, Digi-past Knossos), την πρόσβαση σε γεωγραφικές πληροφορίες (Google Earth, Google Maps), τη χρήση εκπαιδευτικών πλατφορμών για την επικοινωνία και τη διανομή υλικού (Edmodo, Google Classroom, Microsoft Teams) και την αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών και πολυμεσικού υλικού. Παράλληλα, η **διαθεσιμότητα και η αποτελεσματική χρήση διαδραστικού πίνακα** στην τάξη μπορεί να αναβαθμίσει σημαντικά την παρουσίαση του υλικού και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επιτρέποντας την προβολή ψηφιακών πόρων, την κοινή επεξεργασία πληροφοριών και την άμεση ανατροφοδότηση. Επιπλέον, η **πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή/και φορητές συσκευές (κινητά τηλέφωνα/τάμπλετ)** για κάθε μαθητή ή για εργασία σε ομάδες διευκολύνει την ατομική και συνεργατική έρευνα, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (π.χ., παρουσιάσεις, σχέδια), την αλληλεπίδραση με διαδραστικές εφαρμογές και την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης. Η ομαλή λειτουργία των τεχνολογικών μέσων και η βασική τεχνική υποστήριξη είναι επίσης κρίσιμες για την αποφυγή διακοπών και την απρόσκοπτη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στις ΤΠΕ.

2.4. Περιορισμοί και Δυσκολίες:

- **Πρόσβαση και Τεχνική Υποστήριξη ΤΠΕ:** Ένας σημαντικός περιορισμός μπορεί να είναι η **ανεπαρκής ή ασταθής πρόσβαση στο διαδίκτυο** στο σχολικό περιβάλλον ή η **έλλειψη επαρκούς τεχνικού εξοπλισμού** (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές, τάμπλετ) για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η **έλλειψη τεχνικής υποστήριξης** για την αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να διακόψει τη ροή του μαθήματος.

- **Ψηφιακές Δεξιότητες Μαθητών και Εκπαιδευτικού:** Ενδέχεται να υπάρχει **ανομοιογένεια στο επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων** μεταξύ των μαθητών. Κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση για τη χρήση των εφαρμογών και των ψηφιακών εργαλείων. Αντίστοιχα, ο **εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες** και να είναι άνετος με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.
- **Διαχείριση Χρόνου:** Η υλοποίηση ενός σεναρίου που περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες, έρευνα και χρήση ΤΠΕ μπορεί να απαιτήσει **προσεκτική διαχείριση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου**. Η ολοκλήρωση όλων των βημάτων και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων εντός των τεσσάρων προβλεπόμενων ωρών μπορεί να αποτελέσει πρόκληση, ειδικά αν προκύψουν απρόβλεπτες καθυστερήσεις.
- **Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας:** Η τάξη μπορεί να αποτελείται από μαθητές με **διαφορετικά μαθησιακά στυλ, ρυθμούς και ενδιαφέροντα**. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων και του υλικού ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών μπορεί να απαιτήσει επιπλέον προετοιμασία και ευελιξία από τον εκπαιδευτικό.
- **Πρόσβαση σε Πηγές και Υλικό:** Η πρόσβαση σε **κατάλληλες και αξιόπιστες πηγές πληροφοριών** για τον μινωικό πολιτισμό, ειδικά για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να είναι περιορισμένη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει και να προσαρμόσει το υλικό ώστε να είναι κατανοητό και ελκυστικό για την ηλικιακή ομάδα.
- **Τεχνικά Προβλήματα:** Κατά τη χρήση των ΤΠΕ, ενδέχεται να προκύψουν **τεχνικά προβλήματα** με το λογισμικό, τις εφαρμογές ή τον εξοπλισμό, τα οποία μπορεί να διακόψουν τη διδακτική διαδικασία και να προκαλέσουν απογοήτευση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.
- **Απαιτήσεις Υποστήριξης:** Ορισμένες δραστηριότητες, όπως η δημιουργία ψηφιακών αντιγράφων ή η εικονική περιήγηση, μπορεί να απαιτήσουν **επιπλέον υποστήριξη και καθοδήγηση** από τον εκπαιδευτικό, ειδικά για μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις συγκεκριμένες τεχνολογίες.
- **Αξιολόγηση:** Η **αξιολόγηση των ποικίλων δεξιοτήτων** που αναπτύσσονται μέσω του σεναρίου (έρευνα, συνεργασία, δημιουργικότητα, ψηφιακές δεξιότητες) μπορεί να είναι πιο σύνθετη από την παραδοσιακή αξιολόγηση γνώσεων και να απαιτήσει τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και μεθόδων.

Η αναγνώριση αυτών των πιθανών περιορισμών και δυσκολιών είναι σημαντική για τον προγραμματισμό και την αποτελεσματική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις με ευελιξία και δημιουργικότητα, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες και τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες της τάξης.

3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου αναμένεται να επιφέρει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απέναντι στην ιστορία και τον πολιτισμό.

Επίπεδο Γνώσεων: Με την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται να έχουν αποκτήσει μια ουσιαστική κατανόηση της ιστορίας και της σημασίας του μινωικού πολιτισμού. Μέσα από τις διερευνητικές δραστηριότητες, την ανάλυση πηγών και την καθοδηγούμενη διδασκαλία, θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη χρονική και γεωγραφική τοποθέτηση του μινωικού πολιτισμού, τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα και την επιρροή του στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Επιπλέον, θα είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μινωικής τέχνης, αρχιτεκτονικής και κοινωνικής δομής. Η εικονική εξερεύνηση αρχαιολογικών χώρων και μουσειακών εκθεμάτων μέσω των ΤΠΕ θα συμβάλει στην οπτικοποίηση και στην καλύτερη

κατανόηση των μινωικών δημιουργημάτων, ενώ η ανάλυση έργων τέχνης θα ενισχύσει την ικανότητά τους να διακρίνουν τα μοναδικά στοιχεία της μινωικής αισθητικής.

Επίπεδο Δεξιοτήτων: Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για να προάγει την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η εμπλοκή τους σε ερευνητικές εργασίες, ατομικές και ομαδικές, αναμένεται να ενισχύσει τις ικανότητες έρευνας και ανάλυσης πληροφοριών. Θα μάθουν πώς να αναζητούν, να επιλέγουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών εργαλείων. Επιπλέον, η δημιουργία ψηφιακών αντιγράφων, παρουσιάσεων και άλλων δημιουργικών εργασιών με τη χρήση των ΤΠΕ θα ενισχύσει τη δημιουργική τους έκφραση μέσω της τέχνης και της γραφής, καθώς και τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Η συνεργατική μάθηση θα συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.

Επίπεδο Στάσεων: Η προσέγγιση του σεναρίου στοχεύει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην ιστορία και τον πολιτισμό. Η ενασχόληση με τον μινωικό πολιτισμό αναμένεται να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης προς την Ιστορία, καθώς οι μαθητές θα κατανοήσουν και θα εκτιμήσουν τη σημασία του μινωικού πολιτισμού ως αναπόσπαστου μέρους της κρητικής και παγκόσμιας ιστορίας. Η γνωριμία με τα επιτεύγματα και την κληρονομιά των Μινωιτών θα ενισχύσει τον σεβασμό προς τον Πολιτισμό και την αναγνώριση της σημασίας της διατήρησης του πολιτιστικού πλούτου και της κληρονομιάς. Επιπλέον, η ανάλυση των μνημείων και της τέχνης της εποχής, σε συνδυασμό με τις δημιουργικές δραστηριότητες, θα συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές θα καλούνται να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τα ευρήματα. Τέλος, η έμφαση στη συνεργατική μάθηση θα ενισχύσει την συνεργατικότητα και την ομαδικότητα, καθώς οι μαθητές θα μάθουν να εργάζονται αποτελεσματικά μαζί για την επίτευξη κοινών στόχων.

Συνολικά, το διδακτικό σενάριο "Εξερεύνηση του Μινωικού Πολιτισμού" αναμένεται να προσφέρει μια πλούσια και πολυδιάστατη μαθησιακή εμπειρία, η οποία θα οδηγήσει στην απόκτηση σημαντικών γνώσεων, στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην ιστορία και τον πολιτισμό, θέτοντας γερές βάσεις για τη μετέπειτα μαθησιακή πορεία των μαθητών.

4. Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο για την εξερεύνηση του μινωικού πολιτισμού στην Γ΄ Δημοτικού αποτελεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση που φιλοδοξεί να ξεπεράσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας και να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνδυαστική αξιοποίηση διερευνητικών, βιωματικών και συνεργατικών μεθόδων μάθησης, σε συνδυασμό με την ουσιαστική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), δημιουργεί ένα δυναμικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που προάγει την αυθεντική κατανόηση και την κριτική σκέψη.

Μέσω των διερευνητικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την περιέργειά τους, να θέτουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις, καλλιεργώντας έτσι την αυτονομία και την πρωτοβουλία στη μάθηση. Η βιωματική προσέγγιση, με την εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές δραστηριότητες και εικονικές εμπειρίες, συμβάλλει στην εμβάθυνση της κατανόησης και στη δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών συνδέσεων με το θέμα. Η συνεργατική μάθηση, από την άλλη πλευρά, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, την ικανότητα επικοινωνίας και την αποτελεσματική ομαδική εργασία.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σενάριο προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Εργαλεία όπως το Google Arts & Culture και το Digi-past Knossos παρέχουν μοναδικές ευκαιρίες για εικονική εξερεύνηση και άμεση επαφή με τον μινωικό πολιτισμό, καθιστώντας τη μάθηση πιο ζωντανή και διαδραστική. Οι πλατφόρμες επικοινωνίας και συνεργασίας διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών και την ομαδική

εργασία, ενώ τα εργαλεία δημιουργίας παρουσιάσεων ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να οργανώνουν και να παρουσιάζουν τις γνώσεις τους.

Επιπλέον, το σενάριο στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωτικής σημασίας για τον 21ο αιώνα, όπως η έρευνα, η ανάλυση, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η κριτική σκέψη. Μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να αναζητούν και να αξιολογούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν πρωτότυπες ιδέες, να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να διαμορφώνουν κριτική άποψη για τα ιστορικά γεγονότα και τα πολιτιστικά επιτεύγματα.

Η σύνδεση του σεναρίου με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού διασφαλίζει την παιδαγωγική του συνάφεια και την αποτελεσματική ενσωμάτωσή του στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Καλύπτοντας βασικές ενότητες του προγράμματος, το σενάριο προσφέρει έναν εναλλακτικό και πιο engaging τρόπο για την προσέγγιση της ιστορίας, ενισχύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και διευκολύνοντας την ουσιαστική μάθηση.

Συνολικά, το διδακτικό σενάριο "Εξερεύνηση του Μινωικού Πολιτισμού" αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση που συνδυάζει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους με την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η εφαρμογή του αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης κατανόησης του μινωικού πολιτισμού από τους μαθητές, στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση μιας θετικής στάσης απέναντι στην ιστορία και τον πολιτισμό, προετοιμάζοντάς τους για να γίνουν ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Η ευελιξία του σεναρίου επιτρέπει την προσαρμογή του σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες, καθιστώντας το ένα πολύτιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές Διαδικτυακοί Τόποι)

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)
Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού
Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας για την Γ΄ Δημοτικού
Google Arts & Culture: https://artsandculture.google.com/
Digi-past Knossos: https://digi-past.com/el/apps/knossos/
Google Earth: www.google.com/earth/
Google Maps: https://www.google.com/maps
Edmodo: www.edmodo.com/
Google Classroom: classroom.google.com/
Microsoft Teams: www.microsoft.com/el-gr/microsoft-teams/

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Καλέμης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μόνιμο Μέλος Μητρώου Επιμορφωτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτής Συμπεριλιπτικής Εκπαίδευσης Συμβουλίου της Ευρώπης

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει την καινοτόμα αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου. Η πρόταση δίνει έμφαση στη χρήση της ΤΝ ως μοχλού ανανέωσης της παιδαγωγικής πράξης. Μέσα από την εφαρμογή εργαλείων ΤΝ, αναδεικνύονται δυνατότητες για εξατομικευμένη, διαμορφωτική και αναστοχαστική αξιολόγηση, που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Καλέμης, 2025; Cocks, 2024). Το προτεινόμενο σενάριο εστιάζει στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, όπου ο ιστορικός εγγραμματισμός συνδέεται με ανάλυση, σύνθεση και μεταγνωστική κατανόηση.

Ο σχεδιασμός με εργαλεία ΤΝ απαιτεί επαναπροσδιορισμό των ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, εστιάζοντας στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων, ενισχύοντας τις διδακτικές στρατηγικές, επιτρέποντας την αξιολόγηση όχι μόνο της απομνημόνευσης, αλλά και της σκέψης, της σύνδεσης πηγών, της επιχειρηματολογίας και του ιστορικού αναστοχασμού (Χρήστου, 2025; Kamalov et al., 2023). Η εισήγηση προτείνει ένα παιδαγωγικό μοντέλο ενσωμάτωσης της ΤΝ στην Ιστορία, με στόχο μαθητές που κατανοούν και επαναξιολογούν το παρελθόν με μέσα του μέλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ), αξιολόγηση, ιστορικός γραμματισμός, κριτική σκέψη, διδακτικό σενάριο.

1. Εισαγωγή

Η Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει κρίσιμη θέση, καθώς δεν στοχεύει απλώς στην απομνημόνευση γεγονότων, αλλά στη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης και της κριτικής κατανόησης του παρελθόντος. Μέσα από την ιστορική εκπαίδευση επιχειρείται η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να αναλύουν, να συγκρίνουν και να ερμηνεύουν ιστορικά δεδομένα, ώστε να αποκτούν ουσιαστικές δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού. Η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση δεν περιορίζεται στην αφήγηση, αλλά προωθεί την ιστορική σκέψη ως διαδικασία που βασίζεται στη χρήση πηγών, στη διαμόρφωση ερωτημάτων και στην κατανόηση ιστορικών εννοιών (Καλέμης, 2025). Ωστόσο, η μετάβαση από μια παραδοσιακή προσέγγιση σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο που εστιάζει στη διερεύνηση και στην ερμηνευτική κατανόηση συχνά συναντά εμπόδια, τόσο στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών όσο και των εργαλείων αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του ιστορικού γραμματισμού παραμένει ένα σύνθετο και συχνά υποτιμημένο πεδίο, κυρίως λόγω της επικράτησης μεθόδων που περιορίζονται στην αναπαραγωγή γνώσεων. Τα παραδοσιακά τεστ και οι γραπτές εξετάσεις αδυνατούν να αποτυπώσουν τις σύνθετες γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, στην ερμηνεία πολλαπλών πηγών και στη διατύπωση τεκμηριωμένων κρίσεων. Η έλλειψη σαφών και λειτουργικών κριτηρίων για την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ελλειμματική, υπονομεύοντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ντινιεράκη, 2023). Επιπλέον, ο ασύμμετρος ρόλος του εκπαιδευτικού ως αποκλειστικού αξιολογητή ενισχύει τη μονοδιάστατη θεώρηση της επίδοσης, αφήνοντας περιορισμένα περιθώρια για αυτοαξιολόγηση ή αναστοχαστική εμπλοκή του μαθητή.

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση αποτελεί μια ριζοσπαστική εξέλιξη με δυνατότητα αναδιαμόρφωσης τόσο του περιεχομένου όσο και των μεθόδων αξιολόγησης.

Η ΤΝ δεν προσφέρεται μόνο ως τεχνική λύση, αλλά ως πλαίσιο αναστοχασμού για τη φύση της διδασκαλίας, τη στοχοθεσία και την αξιολόγηση. Στο μάθημα της Ιστορίας, η ΤΝ προσφέρει εργαλεία όπως προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, γεννήτριες ερωτήσεων, ανάλυση κειμένου και διαδραστικές πλατφόρμες, που επιτρέπουν τη συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων από τη μαθησιακή πορεία σε πραγματικό χρόνο (Χρήστου, 2025· Wang et al., 2023). Έτσι, καθίσταται εφικτή μια δυναμική και προσωποποιημένη προσέγγιση στην αξιολόγηση, η οποία υπερβαίνει το στατικό μοντέλο της βαθμολόγησης και κατευθύνεται προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανώτερης σκέψης. Η ΤΝ εισάγει νέες παραμέτρους παιδαγωγικού σχεδιασμού, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο «τι» γνωρίζει ο μαθητής, αλλά κυρίως στο «πώς» μαθαίνει και επεξεργάζεται ιστορικά ερωτήματα (Latif et al., 2023· Tan et al., 2023).

2. Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας

2.1. Διαμορφωτική, τελική και διαγνωστική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας οφείλει να αποτελεί δυναμικό και πολυεπίπεδο εργαλείο που υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία, παρά να περιορίζεται σε έναν τελικό απολογισμό επίδοσης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και στοχεύει στην ενίσχυση της μαθησιακής προόδου μέσα από την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Καλέμης, 2025). Η διαγνωστική αξιολόγηση, κατά την έναρξη της διδασκαλίας, αποτυπώνει τις πρότερες γνώσεις και παρανοήσεις, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να θέσει ρεαλιστικούς στόχους και να αναγνωρίσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού. Αντίστοιχα, η τελική αξιολόγηση αξιοποιείται για να αποτυπώσει τη μαθησιακή επίδοση στο τέλος της διδακτικής ενότητας, αλλά δεν θα πρέπει να αποτελεί τον μοναδικό δείκτη επιτυχίας. Η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί ένα σύστημα συνδυαστικό, που να αξιοποιεί και τα τρία είδη ώστε να αποτυπώνεται όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η πορεία του μαθητή μέσα στη μαθησιακή διεργασία (Ντινιεράκη, 2023).

Η ιστορική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν το παρελθόν μέσα από μια διαδικασία πολλαπλών οπτικών, τεκμηριωμένων αναλύσεων και συγκλίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση δεν μπορεί να περιοριστεί σε ασκήσεις απλής ανάκλησης γεγονότων, αλλά οφείλει να εστιάσει σε ερωτήματα που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη διασταύρωση πηγών, τη σύνθεση επιχειρημάτων και τη διατύπωση ιστορικών κρίσεων. Η ικανότητα του μαθητή να συγκρίνει, να αντιπαραθέτει και να εντάσσει πληροφορίες σε ένα ιστορικό πλαίσιο είναι βασικός δείκτης της ιστορικής του σκέψης (Cocks, 2024). Η διδασκαλία και η αξιολόγηση οφείλουν, λοιπόν, να είναι αλληλένδετες, προωθώντας ερωτήματα υψηλότερης γνωστικής τάξης που κινητοποιούν τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού γίγνεσθαι και την παραγωγή νοήματος (Καλέμης, 2025).

2.2. Προβληματισμοί και προκλήσεις της συμβατικής αξιολόγησης

Η επικρατούσα μορφή αξιολόγησης στην Ιστορία, που βασίζεται κυρίως σε γραπτές εξετάσεις και ασκήσεις αντιστοίχισης ή σύντομης ανάπτυξης, δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ιστορικού γραμματισμού. Το γεγονός αυτό δημιουργεί σοβαρούς προβληματισμούς ως προς την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και τη λειτουργικότητα της αξιολογητικής διαδικασίας. Η μονοδιάστατη αξιολόγηση περιορίζει τη φωνή του μαθητή και αγνοεί τον τρόπο με τον οποίο αυτός κατασκευάζει ιστορική γνώση. Επιπλέον, οι αξιολογικές πρακτικές συχνά παραμένουν ανεπηρέαστες από τις τεχνολογικές καινοτομίες, διατηρώντας μια αναχρονιστική προσέγγιση που δεν λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες ψηφιακών εργαλείων (Ζαντραβέλη, 2025). Η απουσία αυθεντικών, ανοικτών και πολυτροπικών μορφών αξιολόγησης υπονομεύει την προσπάθεια για ανάπτυξη ιστορικής επίγνωσης και ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών με το ιστορικό παρελθόν (Tan et al., 2023). Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης, μέσα από την ενσωμάτωση σύγχρονων εργαλείων ΤΝ, είναι επιτακτική και εναρμονίζεται με τις αρχές της παιδαγωγικής της πολυγραμματισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

3. Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση

3.1. Ορισμοί: ΤΝ, ML, NLP, Γενικά Μοντέλα (LLMs)

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) αναφέρεται στην ικανότητα ενός υπολογιστικού συστήματος να εκτελεί γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ανθρώπινη σκέψη, όπως μάθηση, κατανόηση και επίλυση προβλημάτων (Χρήστου, 2025). Αποτελεί κεντρικό άξονα του σύγχρονου ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας τόσο τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και τις μορφές αξιολόγησης. Υποκατηγορίες της, όπως η Μηχανική Μάθηση (ML), επιτρέπουν στα συστήματα να εντοπίζουν πρότυπα και να βελτιώνονται μέσω της επεξεργασίας εμπειρικών δεδομένων. Παράλληλα, η Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας (NLP) καθιστά εφικτή τη δόμηση επικοινωνιακών διεπαφών, οι οποίες κατανοούν και παράγουν ανθρώπινο λόγο με ακρίβεια. Τα Γενικά Μοντέλα Γλώσσας (LLMs), όπως το ChatGPT, αξιοποιούνται πλέον ευρέως για την ανάλυση, περίληψη, μετάφραση και δημιουργία κειμένου, υποστηρίζοντας τη γραπτή και προφορική έκφραση μαθητών και εκπαιδευτικών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Latif et al., 2023). Η ΤΝ, επομένως, δεν αποτελεί μεμονωμένη τεχνολογία, αλλά ένα σύστημα εργαλείων με δυνατότητα εφαρμογής σε πολλαπλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην εκπαιδευτική πράξη, εργαλεία ΤΝ εφαρμόζονται ήδη σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η Φιλολογία και τα Αγγλικά, όπου διευκολύνουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, κατανόησης αυθεντικών κειμένων, σύνθεσης ερωτήσεων και αυτοματοποιημένης αξιολόγησης με στοχευμένη ανατροφοδότηση (Ζαντραβέλη, 2025· Daccord, 2025). Τα συστήματα αυτά υποστηρίζουν την οργάνωση πληροφοριών, την ανάπτυξη λεξιλογίου και την ενίσχυση της γλωσσικής παραγωγής, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, τα εργαλεία ΤΝ επιτρέπουν προσωποποιημένη αναζήτηση ιστορικών πηγών, υποβοηθούν την επιχειρηματολογία μέσω υποδείξεων λογικών αλληλουχιών και διευκολύνουν την ανάλυση σύνθετων ιστορικών αφηγήσεων, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο διερευνητική και ενεργητική.

4. Παιδαγωγική αξιολόγηση μέσω ΤΝ

Η Τεχνητή Νοημοσύνη προσφέρει νέες δυνατότητες για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, η οποία βασίζεται σε πραγματικά δεδομένα μαθησιακής πορείας. Μέσα από αλγόριθμους που αναλύουν απαντήσεις, εντοπίζονται μοτίβα σκέψης, ελλείψεις και παρανοήσεις, επιτρέποντας την άμεση και στοχευμένη υποστήριξη του μαθητή (Wang et al., 2023). Αυτή η μορφή ανατροφοδότησης υπερβαίνει την παραδοσιακή διορθωτική προσέγγιση και ενισχύει τον αναστοχασμό, προωθώντας την ανάπτυξη ιστορικής κρίσης και κριτικής σκέψης. Η ΤΝ μετατρέπεται, έτσι, σε παιδαγωγικό εταίρο που συμβάλλει στη συνεχή αυτοβελτίωση του μαθητή (Χρήστου, 2025).

Τα Γενικά Μοντέλα Γλώσσας, όπως το ChatGPT, προσφέρουν επιπλέον τη δυνατότητα αυτόματης δημιουργίας ερωτήσεων πολλαπλής δυσκολίας και ανάλυσης ανοιχτών απαντήσεων με βάση κριτήρια ιστορικής σκέψης (Cocks, 2024). Παράλληλα, διευκολύνουν την επεξεργασία ιστορικών πηγών, βοηθώντας τους μαθητές να αναγνωρίζουν προκαταλήψεις, να συγκρίνουν ερμηνείες και να διατυπώνουν τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Μέσω αυτών των εργαλείων, η αξιολόγηση αποκτά πολυδιάστατο χαρακτήρα, μεταβαίνοντας από την απλή μέτρηση γνώσης στην εμβάθυνση της κατανόησης και της ιστορικής ερμηνείας (Latif et al., 2023· Daccord, 2025).

5. Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου με ενσωμάτωση ΤΝ

5.1. Σκοπός – Στόχοι – Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το σενάριο αποσκοπεί στην καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού και κριτικής σκέψης, αξιοποιώντας εργαλεία ΤΝ ως παιδαγωγικά μέσα μάθησης, αναστοχασμού και αξιολόγησης. Οι βασικοί στόχοι είναι: η κατανόηση θεμελιωδών ιστορικών εννοιών, η ανάλυση και αξιολόγηση πηγών διαφορετικής προέλευσης, η διατύπωση τεκμηριωμένων ιστορικών επιχειρημάτων, αλλά και

η συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας του παρελθόντος. Παράλληλα, καλλιεργείται η δεξιότητα εντοπισμού προκαταλήψεων, η συγκριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση απέναντι σε ιστορικά υποκείμενα. Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν ικανότητες διασταύρωσης πληροφοριών, επιχειρηματολογίας, συνεργασίας και μεταγνωστικής επίγνωσης μέσα από την αλληλεπίδραση με εργαλεία ΤΝ, τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλουν σε ένα πιο προσωποποιημένο και ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον (Καλέμης, 2025).

5.2. Εργαλεία ΤΝ που αξιοποιούνται στο σενάριο

Στο σενάριο ενσωματώνονται λειτουργίες Γενικών Μοντέλων Γλώσσας (όπως το ChatGPT) για δημιουργία ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, ερμηνεία ιστορικών πηγών, παραγωγή σύντομων ιστορικών αφηγήσεων και συγκριτική ανάλυση ιστορικών απόψεων. Το ChatGPT, σε ελεγχόμενο πλαίσιο χρήσης, επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάζουν υποθέσεις, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τα επιχειρήματά τους και να βελτιώνουν τις απαντήσεις τους μέσα από διαδοχικούς διαλόγους. Επιπλέον, χρησιμοποιείται προσαρμοστικό σύστημα ανατροφοδότησης που παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή και προσφέρει στοχευμένες παρεμβάσεις για ενίσχυση της κατανόησης. Παράλληλα, πλατφόρμες NLP υποστηρίζουν την επεξεργασία και κατηγοριοποίηση ιστορικών εννοιών, την αναγνώριση χρονικών και αιτιακών σχέσεων, αλλά και την αναπαράσταση δεδομένων μέσω διαγραμμάτων και εννοιολογικών χαρτών (Daccord, 2025· Tan et al., 2023).

5.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 14–15 ετών, οι οποίοι έχουν ήδη βασική επαφή με ιστορικές έννοιες, πηγές και μεθόδους ανάλυσης. Η επιλογή αυτής της τάξης βασίζεται στην ωριμότητα των μαθητών να εμπλακούν με πιο απαιτητικά γνωστικά αντικείμενα και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τα εργαλεία ΤΝ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προβλέπεται εξαρχής, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες μαθητών με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, μαθητών με μαθησιακά προφίλ που απαιτούν υποστηρικτικό οπτικοακουστικό υλικό ή/και μαθητών με δυσκολίες συγκέντρωσης. Η χρήση εργαλείων ΤΝ διευκολύνει την προσαρμογή της διδασκαλίας στο ατομικό μαθησιακό προφίλ, ενώ η δυνατότητα επανάληψης, αυτοδιόρθωσης και διαδραστικής εμπλοκής ενισχύει τη συμμετοχή και την κατανόηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Wang et al., 2023· Χρήστου, 2025).

6. Ανάλυση εργαλείων ΤΝ για αξιολόγηση

Η ενσωμάτωση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας διευρύνει τις παιδαγωγικές δυνατότητες, καθιστώντας την αξιολόγηση εξατομικευμένη, ευέλικτη και παιδαγωγικά πλούσια. Το ChatGPT αξιοποιείται για στοχευμένη ανατροφοδότηση, τόσο σε γραπτές απαντήσεις όσο και σε προσομοιώσεις διαλόγου, επιτρέποντας στους μαθητές να δομήσουν επιχειρήματα και να λάβουν ποιοτική ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο (Daccord, 2025). Τα εργαλεία Socrative και Edpuzzle προσφέρουν διαδραστικά κουίζ με δυνατότητα προσαρμογής ερωτήσεων ανάλογα με τις επιδόσεις, ενισχύοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση με δεδομένα σε βάθος και δυνατότητα αυτοδιόρθωσης (Tan et al., 2023). Η πλατφόρμα Mindsmith AI υποστηρίζει τη δημιουργία νοητικών χαρτών, βοηθώντας τους μαθητές να οργανώνουν ιστορικά γεγονότα, να εντοπίζουν αιτιακές σχέσεις και να αναπτύσσουν ιστορική κατανόηση με οπτικοποιημένο τρόπο.

Παράλληλα, τα Google Forms εμπλουτισμένα με AI plugins, όπως αναλυτές συναισθηματικής γλώσσας ή μεταγνωστικά feedback bots, επιτρέπουν την επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων αξιολόγησης με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η χρήση αυτών των εργαλείων διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τάσεις, μαθησιακά μοτίβα και σημεία προς παρέμβαση, προωθώντας μια τεκμηριωμένη εκπαιδευτική πρακτική (Wang et al., 2023). Τέλος, τα Diffit και Curipod δίνουν τη δυνατότητα προσαρμογής ιστορικών κειμένων ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, καθιστώντας την αξιολόγηση πιο προσβάσιμη και διαφοροποιημένη (Zeb et

al., 2024). Μέσα από απλουστευμένα κείμενα, επεξηγήσεις όρων και εισαγωγή διαδραστικών στοιχείων, τα εργαλεία αυτά ενισχύουν την κατανόηση και την ενεργή εμπλοκή με το περιεχόμενο.

Ωστόσο, η αξιοποίηση των παραπάνω εργαλείων δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις. Η ανάγκη τεχνικής εξοικείωσης του εκπαιδευτικού, η διασφάλιση της ψηφιακής ισότητας και το κόστος ορισμένων εφαρμογών (σε ετήσιες άδειες ή αναβαθμισμένα πακέτα) μπορεί να περιορίσουν την καθολική εφαρμογή τους. Επίσης, τίθενται ζητήματα αξιοπιστίας της ανάλυσης δεδομένων και ηθικής χρήσης τους, ιδιαίτερα όταν η ΤΝ εμπλέκεται σε ευαίσθητες διαδικασίες όπως η αξιολόγηση (Kamalov et al., 2023). Παρ' όλα αυτά, τα πλεονεκτήματα της δυναμικής ανατροφοδότησης, της εξατομικευμένης καθοδήγησης και της πολυτροπικής εμπλοκής υπερβαίνουν τα όρια της συμβατικής αξιολόγησης, προσφέροντας νέες παιδαγωγικές προοπτικές.

7. Υλοποίηση του σεναρίου: Διδακτικά βήματα

Η υλοποίηση του σεναρίου βασίζεται στο **Κεφάλαιο 2.7 «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι (1912–1913)»** του ψηφιακού σχολικού βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου και αναπτύσσεται σε τρεις βασικές φάσεις: **Εισαγωγή, Διερεύνηση και Αξιολόγηση**, με ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ σε κάθε διδακτικό στάδιο. Η προσέγγιση συνδυάζει ψηφιακά εργαλεία, διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεργατικές στρατηγικές, ώστε να υποστηρίζονται η ενεργός μάθηση και η ιστορική σκέψη σε βάθος, με στόχο τη σταδιακή εμπλοκή των μαθητών στη θεματική ενότητα και την ενεργή καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Στην εισαγωγική φάση, Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά θέτοντας ένα **ερώτημα προβληματισμού**: «Γιατί οι Βαλκανικοί λαοί αποφάσισαν να συμμαχήσουν μεταξύ τους στην αρχή του 20ού αιώνα;». Η ερώτηση προβάλλεται μέσω του **ChatGPT**, όπου οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν σύντομες υποθέσεις, τις οποίες η ΤΝ επεξεργάζεται με βάση την ιστορική λογική και προσφέρει εναλλακτικές διατυπώσεις ή πρόσθετες ερωτήσεις. Ο διάλογος με την ΤΝ χρησιμοποιείται ως εργαλείο προ-διερεύνησης, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει τις αρχικές γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις προκαταλήψεις των μαθητών (Καλέμης, 2025). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται **οπτικοακουστικό υλικό μέσω Edpuzzle**, με ενσωματωμένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομες ανοιχτές απαντήσεις, οι οποίες καταγράφονται αυτόματα. Ο/Η εκπαιδευτικός ερμηνεύει τα δεδομένα για να οργανώσει ομάδες με βάση τις μαθησιακές ανάγκες και να σχεδιάσει εστιασμένες παρεμβάσεις. Παράλληλα, αναθέτει μια **σύντομη δραστηριότητα πρόβλεψης** («Τι πιστεύετε ότι θα επιδιώξει η Ελλάδα στον Α' Βαλκανικό Πόλεμο;»), δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν το ιστορικό τους υπόβαθρο και να συμμετάσχουν από την αρχή της διδασκαλίας..

Κατά τη **φάση διερεύνησης**, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με διαφοροποίηση ρόλων (αναγνώστης, συντονιστής, ερευνητής, παρατηρητής) και καλούνται να αναλύσουν το ιστορικό υλικό του σχολικού βιβλίου: το κύριο κείμενο, τους χάρτες και τις πηγές της ενότητας. Η επεξεργασία γίνεται αρχικά μέσω του **Diffit**, ώστε να απλουστευτεί η γλώσσα του ιστορικού υλικού για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ή χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια. Το **ChatGPT** λειτουργεί παράλληλα ως υποστηρικτικό εργαλείο: οι μαθητές του ζητούν ορισμούς (π.χ. "Στρατιωτικός Σύνδεσμος", "Συνθήκη Βουκουρεστίου") ή παραδείγματα ερωτήσεων κατανόησης. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη δραστηριότητα αναθέτοντας σε κάθε ομάδα την ερμηνεία συγκεκριμένων πηγών (π.χ. αποσπάσματα από λόγους πολιτικών ή τύπου εποχής). Οι ομάδες καλούνται να καταγράψουν τις αιτίες των συμμαχιών, τις σχέσεις μεταξύ των βαλκανικών κρατών και τα αποτελέσματα των πολέμων, τα οποία στη συνέχεια **οργανώνουν οπτικά με το Mindsmith AI** σε νοητικούς χάρτες. Αυτοί παρουσιάζονται στην τάξη για ομαδική σύγκριση. Τα γραπτά προϊόντα και οι χάρτες αναλύονται μέσω **Google Forms με AI plugins**, που εντοπίζουν το εύρος εννοιών, τη λογική συνοχή και την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων (Wang et al., 2023). Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη διασταύρωση πηγών και τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με τις σημερινές γεωπολιτικές συνθήκες, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν.

Η **τελική φάση αξιολόγησης**, επικεντρώνεται στην **αυτοτελή επεξεργασία ιστορικών ερωτημάτων**, μέσα από διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Οι μαθητές απαντούν γραπτά στην ερώτηση: «Πώς επηρέασαν οι Βαλκανικοί Πόλεμοι την πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα και την

εδαφική της έκταση;», αξιοποιώντας το **ChatGPT για αρχική διατύπωση και ανατροφοδότηση** σχετικά με τη δομή, την επιχειρηματολογία και την ιστορική τεκμηρίωση (Daccord, 2025). Οι απαντήσεις κατατίθενται σε μορφή ψηφιακού αρχείου ή μέσω φόρμας. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί **διαβαθμισμένο κουίζ στο Socrative**, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανόησης, αντιστοίχισης γεγονότων-συνεπειών και μικρά σενάρια ερμηνείας ιστορικών πηγών. Οι ερωτήσεις διαμορφώνονται με βάση τα προηγούμενα λάθη ή αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της διερεύνησης. Η αξιολόγηση κορυφώνεται με ένα **αναστοχαστικό φύλλο εξόδου**, όπου οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις μεταγνώσης: «Ποιο σημείο της ιστορίας δεν είχα σκεφτεί πριν;», «Πώς με βοήθησε η χρήση ΤΝ στη δική μου κατανόηση;». Η φάση αυτή ολοκληρώνει τη διαδικασία με προσωπικό νόημα για τον μαθητή και προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό πολύτιμα δεδομένα για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τον μελλοντικό σχεδιασμό..

8. Αποτελέσματα από την εφαρμογή στην τάξη

Η εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη απέφερε σημαντικά δεδομένα τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, αναδεικνύοντας τη δυναμική της Τεχνητής Νοημοσύνης στην αξιολόγηση του ιστορικού γραμματισμού. Από ποιοτικής πλευράς, μέσω συστηματικής παρατήρησης και αναλύσεων ημερολογίων τάξης, διαπιστώθηκε αυξημένη μαθητική εμπλοκή, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες με **ChatGPT** και **Mindsmith AI**, όπου οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό για τις νοητικές χαρτογραφήσεις, την ελεύθερη διατύπωση ερωτημάτων και την προσωπική εξερεύνηση πηγών (Χρήστου, 2025). Οι μαθητές φάνηκε να λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτονομία, αναλαμβάνοντας ρόλους στην ομάδα με ευθύνη και δημιουργικότητα. Ειδικότερα, η άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση του ChatGPT ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση και παρακίνησε ακόμα και λιγότερο ενεργούς μαθητές να συμμετάσχουν. Ποσοτικά, παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσης στο 78% των μαθητών μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, με ταχύτερη ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και αισθητή μείωση στα λάθη που σχετίζονται με παρανοήσεις ιστορικών όρων, χρονολογικών συσχετίσεων και αιτιακών σχέσεων (Wang et al., 2023). Η αύξηση στην ακρίβεια των διατυπώσεων και στην τεκμηρίωση επιχειρημάτων ήταν επίσης εμφανής στις γραπτές εργασίες.

Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ όχι μόνο διευκολύνει την αξιολόγηση, αλλά μετασχηματίζει την ιστορική μάθηση σε μια πιο **ενεργητική, προσωποποιημένη και νοηματοδοτημένη διαδικασία**. Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορική ερμηνεία και λιγότερη εξάρτηση από τυποποιημένες απαντήσεις. Επιπλέον, εντοπίστηκε ενίσχυση των **δεξιοτήτων συνεργασίας και ψηφιακής παιδείας**, καθώς οι μαθητές διαχειρίζονταν εργαλεία ΤΝ με κριτικό και υπεύθυνο τρόπο, αναπτύσσοντας μεταγνωστική επίγνωση για τον ρόλο της τεχνολογίας στη μάθηση. Η συνολική εικόνα επιβεβαιώνει ότι η παιδαγωγική χρήση της ΤΝ στην Ιστορία δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική προσθήκη, αλλά μοχλό αναβάθμισης της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

9. Διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρατηρήσεις

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας ανέδειξε τη δυνατότητά της να λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και πολυεπίπεδης κατανόησης. Μέσα από εργαλεία όπως τα LLMs και οι πλατφόρμες προσαρμοσμένης μάθησης, οι μαθητές εκτέθηκαν σε πολλαπλές ερμηνείες και παραδείγματα, ενισχύοντας ουσιαστικά τις δεξιότητες ανάλυσης, σύγκρισης, συσχέτισης γεγονότων και τεκμηρίωσης (Cocks, 2024· Daccord, 2025). Η αλληλεπίδραση με την ΤΝ ενίσχυσε την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών, καθώς διαμορφώθηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον χαμηλού ρίσκου, όπου οι λανθασμένες απαντήσεις αντιμετωπίζονται ως αφορμές για ανατροφοδότηση και βελτίωση και όχι ως αποτυχία. Ιδιαίτερη σημασία έχει η παρατήρηση ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικά εμπόδια ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξατομικευμένη υποστήριξη της ΤΝ. Η δυνατότητα επανάληψης, ο σταθερός ρυθμός και η απουσία κριτικής στάσης παρείχαν ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό μαθησιακό πλαίσιο, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της μαθησιακής εμπιστοσύνης τους (Zeb et al., 2024). Ταυτόχρονα, η ΤΝ ενίσχυσε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς επέτρεψε

την ταυτόχρονη υποστήριξη μαθητών με διαφορετικό ρυθμό και βάθος κατανόησης, χωρίς να αυξηθεί ο φόρτος του εκπαιδευτικού.

Παρά τα οφέλη, επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης σαφούς και διακριτού παιδαγωγικού πλαισίου. Η ΤΝ δεν αντικαθιστά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά ως υποστηρικτικός μηχανισμός. Ο/Η δάσκαλος παραμένει ο εμψυχωτής και καθοδηγητής της ιστορικής σκέψης, ερμηνεύει τα δεδομένα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με την ΤΝ, επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία, και διαμορφώνει το πλαίσιο εντός του οποίου η τεχνολογία εντάσσεται παιδαγωγικά, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος. Χωρίς την ανθρώπινη εκπαιδευτική κρίση, τα αποτελέσματα της ΤΝ μπορεί να γίνουν απλώς τεχνικά ή μηχανιστικά, αδυνατώντας να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και ιστορική επίγνωση (Καλέμης, 2025· Χρήστου, 2025).

Εικόνα 1: Αξιοποίηση ChatGPT Prompts για διδακτική χρήση

ChatGPT Prompts για διδακτική χρήση **Μάθημα: Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου – Ενότητα 2.7: Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι**
Φάση 1 – Εισαγωγή (ενεργοποίηση πρότερης γνώσης)
1. **«Γιατί πιστεύεις ότι οι βαλκανικοί λαοί αποφάσισαν να συμμαχήσουν μεταξύ τους στις αρχές του 20ού αιώνα;»** → *Prompt:* *«Γράψε με δικά σου λόγια δύο πιθανούς λόγους που οδήγησαν τα βαλκανικά κράτη σε συμμαχία το 1912. Εξήγησε αν οι λόγοι αυτοί σχετίζονται με γεωπολιτικά ή εθνικά συμφέροντα».* 2. **«Ποια ήταν τα εδάφη που ήθελαν να διεκδικήσουν οι Βαλκάνιοι από την Οθωμανική Αυτοκρατορία;»** → *Prompt:* *«Κάνε έναν κατάλογο με 3 περιοχές που διεκδικήθηκαν κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Για κάθε περιοχή, εξήγησε γιατί είχε στρατηγική ή εθνική σημασία για την Ελλάδα».*
Φάση 2 – Διερεύνηση (κατανόηση πηγών & ανάπτυξη επιχειρηματολογίας)
3. **Ανάλυση ιστορικής πηγής** → *Prompt:* *«Διάβασα ένα απόσπασμα για τις σχέσεις Ελλάδας-Σερβίας κατά τον Α' Βαλκανικό Πόλεμο. Βοήθησέ με να εντοπίσω τι δείχνει αυτό το κείμενο για τις δυσκολίες της συμμαχίας τους».* 4. **Κατανόηση όρων** → *Prompt:* *«Τι είναι η "Συνθήκη του Βουκουρεστίου"; Εξήγησέ το σαν να είμαι 15 χρονών, με απλά λόγια, και γράψε γιατί είναι σημαντική για την ελληνική ιστορία».* 5. **Σύγκριση οπτικών** → *Prompt:* *«Δώσε μου δύο διαφορετικές απόψεις για τον ρόλο της Ελλάδας στους Βαλκανικούς Πολέμους: μία από ελληνικής και μία από βουλγαρικής πλευράς. Ποιες διαφορές παρατηρείς;»*
Φάση 3 – Αξιολόγηση (σύνθεση και αναστοχασμός)
6. **Διατύπωση ιστορικής άποψης** → *Prompt:* *«Γράψε μια σύντομη παράγραφο (80–100 λέξεις) για το πώς οι Βαλκανικοί Πόλεμοι επηρέασαν τη γεωγραφική και πολιτική κατάσταση της Ελλάδας. Ξεκίνα με μία πρόταση-θέση και μετά τεκμηρίωσε».* 7. **Αναστοχασμός για χρήση ΤΝ** → *Prompt:* *«Πώς σε βοήθησε η συζήτηση με εμένα (το ChatGPT) να καταλάβεις καλύτερα το θέμα; Ποια σημεία παρέμειναν δύσκολα;»*
Επιπλέον (για διαφοροποιημένη χρήση ή homework)
8. **Δημιουργία ερωτήσεων κατανόησης** → *Prompt:* *«Δημιούργησε 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για το μάθημα "Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι", που θα μπορούσα να δώσω σε έναν συμμαθητή μου».* 9. **Παραγωγή σύντομου ιστορικού διαλόγου** → *Prompt:* *«Γράψε έναν σύντομο διάλογο (5 ατάκες) ανάμεσα σε έναν Έλληνα στρατιώτη και έναν Σέρβο στρατιώτη πριν από τη μάχη στο Μπιζάνι. Τι ανησυχίες έχουν; Ποια είναι τα κοινά τους σημεία;»*
Ο όρος *prompt* αναφέρεται σε οδηγίες ή ερωτήσεις που δίνεις στο ChatGPT (ή άλλο εργαλείο Τεχνητής Νοημοσύνης) για να πάρεις μια συγκεκριμένη απάντηση. Άρα, ChatGPT prompt είναι απλά ο τρόπος που διατυπώνεις το αίτημά σου προς το εργαλείο για να πάρεις χρήσιμο και στοχευμένο περιεχόμενο. Οι σωστά σχεδιασμένοι prompts (α) κατευθύνουν τη σκέψη του μαθητή, π.χ. προς την τεκμηρίωση, τη σύγκριση, τη δημιουργία, (β) ενισχύουν την αυτονομία του, δίνοντάς του τα «εργαλεία» για να μάθει με τον δικό του ρυθμό και (γ) μετατρέπουν την ΤΝ σε συνεργάτη μάθησης, όχι σε «έτοιμη λύση».

10. Ηθικά και τεχνολογικά ζητήματα

Η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, αν και παιδαγωγικά γόνιμη, εγείρει σοβαρά ηθικά και τεχνολογικά ζητήματα που δεν μπορούν να παραλειφθούν. Ένα βασικό πρόβλημα είναι το φαινόμενο της παραπληροφόρησης από τα LLMs (hallucinations), δηλαδή η

παραγωγή ψευδών ή ανακριβών πληροφοριών που, χωρίς τον απαραίτητο φιλτράρισμα από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να ενισχύσουν ιστορικές στρεβλώσεις ή να καλλιεργήσουν παρανοήσεις (Latif et al., 2023). Επιπλέον, η ανωνυμία και η αυτόματη παραγωγή περιεχομένου από τις πλατφόρμες ΤΝ εγείρουν ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των απαντήσεων, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει η δυνατότητα τεκμηρίωσης ή αποτύπωσης της προσωπικής μαθητικής σκέψης (Tan et al., 2023). Παράλληλα, η ενσωμάτωση ΤΝ στην τάξη προϋποθέτει τεχνολογική επάρκεια και ισότιμη πρόσβαση, κάτι που δεν είναι αυτονόητο σε όλα τα σχολεία, γεγονός που μπορεί να εντείνει εκπαιδευτικές ανισότητες και να δημιουργήσει ένα νέο είδος «ψηφιακού αποκλεισμού» (Zeb et al., 2024). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί ρύθμιση, ψηφιακή ηθική και παιδαγωγική επαγρύπνηση.

11. Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εισήγηση ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης ως εργαλείου ενεργοποίησης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, ιδιαίτερα στον τομέα της αξιολόγησης. Τα εργαλεία ΤΝ ενισχύουν την εμπλοκή, προσφέρουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και ενδυναμώνουν τις δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας, προσδίδοντας στο μάθημα πιο δυναμικό και κριτικό χαρακτήρα (Daccord, 2025· Cocks, 2024). Ωστόσο, καθίσταται σαφές ότι η αξιοποίηση της ΤΝ απαιτεί σαφή παιδαγωγική καθοδήγηση και ερμηνευτικό πλαίσιο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η απουσία τέτοιου πλαισίου ενέχει τον κίνδυνο εργαλειακής ή επιφανειακής χρήσης, με περιορισμένα μαθησιακά οφέλη και ηθικά διλήμματα (Καλέμης, 2025). Για την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, απαιτούνται συντονισμένες πολιτικές παρεμβάσεις για τη διασφάλιση πρόσβασης, την ενίσχυση των υποδομών και την επιμόρφωση του προσωπικού, καθώς και ερευνητικά προγράμματα που θα αξιολογούν διαρκώς τις παιδαγωγικές συνέπειες της χρήσης ΤΝ στα σχολεία (Latif et al., 2023· Kamalov et al., 2023). Μελλοντική έρευνα μπορεί να εστιάσει σε ποσοτικές και ποιοτικές επιδράσεις της ΤΝ σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η αυτονομία των μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωση ηθικών πλαισίων για την ασφαλή και ισότιμη χρήση της ΤΝ στην ιστορική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ζαντραβέλη, Β. (2025). *Τέχνες και Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: ένα διαθεματικό σενάριο με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης.* Ανακτήθηκε από https://users.sch.gr/nchristou/AIconference/admin/program_to_pdf_2.php

Καλέμης, Κ. (2025). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ).* Ανακτήθηκε από https://users.sch.gr/nchristou/AIconference/admin/program_to_pdf_2.php

Καλέμης, Κ. (2025). *Μπορεί ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας με την Τεχνητή Νοημοσύνη να επηρεάσει τη συνάφεια μεταξύ ιστορικής γνώσης και κριτικής σκέψης;* Ανακτήθηκε από https://users.sch.gr/nchristou/AIconference/admin/program_to_pdf_2.php

Ντινιεράκη, Μ. (2023). *Κριτήρια αξιολόγησης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων με εστίαση σε...* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε από https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/15190/NTINIERAKI_MHM2015.pdf

Χρήστου, Ν. (2025). *Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από https://srv-dide-a.thess.sch.gr/portal2/attachments2/13283/AI%20%26%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%20final.pdf

Ξενόγλωσση

Cocks, M. (2024). *Possible assessment idea for the history classroom in the age of AI.* Ανακτήθηκε από https://www.linkedin.com/posts/michael-cocks-529b40a8_possible-assessment-idea-for-the-history-activity-7220274004568289280-5ygd

Daccord, T. (2025). *AI Tools for History Teachers: Top Tools for Social Studies Education.* Ανακτήθηκε από https://www.tomdaccord.com/ai-tools-for-history-teachers

Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrib, I. (2023). *New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution.* Ανακτήθηκε από https://arxiv.org/abs/2305.18303

Latif, E., Mai, G., Nyaaba, M., Wu, X., Liu, N., Lu, G., Li, S., Liu, T., & Zhai, X. (2023). *AGI: Artificial General Intelligence for Education.* Ανακτήθηκε από https://arxiv.org/abs/2304.12479

Tan, K., Pang, T., Fan, C., & Yu, S. (2023). *Towards Applying Powerful Large AI Models in Classroom Teaching: Opportunities, Challenges and Prospects.* Ανακτήθηκε από https://arxiv.org/abs/2305.03433

Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., & Yarnall, L. (2023). *When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction.* Interactive Learning Environments. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2023.2176955

Zeb, S., Tarisayi, K. S., & Hashem, Y. (2024). *Students' perceptions about the opportunities and challenges of ChatGPT in higher education: a cross-sectional survey based in China.* Ανακτήθηκε από https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-025-01062-4

Β07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ

Μάρκου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα πλαίσια αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν την περίοδο 2015-2023, αναδεικνύοντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε προσέγγισης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), μέσω ανάλυσης περιεχομένου. Η Δ.Ο.Ε. εκφράζει επιφυλάξεις για τις πολιτικές αξιολόγησης, επισημαίνοντας την αύξηση άγχους και γραφειοκρατίας, καθώς και την υπονόμευση της συνεργασίας στα σχολεία. Τονίζει την ανάγκη για ένα δίκαιο και αντικειμενικό σύστημα που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες. Η έρευνα καταλήγει στην ανάγκη ανάπτυξης ευέλικτων, διαφοροποιημένων εργαλείων αξιολόγησης και στην ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Νόμος 4823/2021, Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση σήμερα θεωρείται παγκόσμια ως ένα νέο γνωστικό αντικείμενο και ως επιστήμη έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Τα τελευταία χρόνια στον Ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει να δημιουργείται μία σχετική βιβλιογραφία για το αντικείμενο, προερχόμενη κυρίως από την αντίστοιχη ξένη, στην οποία όμως δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία για τους ορισμούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004). Οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στους ορισμούς εντοπίζονται κυρίως στις πτυχές της αξιολόγησης και όχι συνολικά στο αντικείμενο καθ΄ εαυτό.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της λογοδοσίας και την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η διάσταση της αξιολόγησης συμβάλλει στην εδραίωση και την αποδοχή της, διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο προσέγγισής της, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τις κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων (Σοφού, 2023).

Ωστόσο, οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές αξιολογήσεις παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, προκαλώντας διάφορες αντιδράσεις και απόψεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για προσεκτική σχεδίαση και υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος οργάνωσης του.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαίδευση αποτελεί το πιο σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και εξέλιξης μίας χώρας. Οι σχολικές μονάδες ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί ασκούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες

και οφείλουν να εντοπίζουν τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν. Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα θέμα που πολλάκις μονοπωλεί το επίκεντρο των συζητήσεων, με επιχειρήματα τόσο υπέρ όσο και κατά της.

Υπάρχει ταύτιση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ασχολείται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους μαθητές/τριες, τους τις εκπαιδευτικούς, τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και ό,τι άλλο εμπεριέχεται μέσα σε αυτή (Κωνσταντίνου, 2000). Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου ως προς τη σύνθεση και το αποτέλεσμα της είναι μία έννοια πολύπλοκη και αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και στον τρόπο που λειτουργεί αυτό αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική δραστηριότητα και τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση (Χαϊδεμενάκου, 2006). Οι θεωρητικοί που ασχολούνται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση προσπαθούν να διευρύνουν την ορολογία και να συμπεριλάβουν όλους τους τομείς που εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Ο Δημητρόπουλος (2004 :30) δίνει τον ορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία άτομα, διεργασίες, αποτελέσματα, μέσα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και σκοπούς».

Παρά το φαινόμενο πολλών όρων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλει να προσδιορίζεται με σαφήνεια ο στόχος της, ειδικός και γενικός, ώστε αυτός που πρέπει να καταλήξει, να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και να φροντίζει για την εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητά της (Κωνσταντίνου, 2000).

2.2. Ανασκόπηση του θεωρητικού πλαισίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Από το 2015 έως και το 2023, η Ελλάδα υπήρξε μάρτυρας πολλαπλών νομοθετικών αλλαγών και πολιτικών, με στόχο την αναμόρφωση του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η εστίαση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την περίοδο καθώς η κινητικότητα χαρακτηρίζεται έντονη, αντανακλώντας τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις – προκλήσεις για αλλαγές στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μοντέλο αξιολόγησης της περιόδου μέχρι το 2020, που αναφέρεται στους νόμους 4327/2015, 4692/2020, 4823/2021 και ο 5014/2023, αναδεικνύουν τις κύριες τάσεις και τις συνέπειες που επήλθαν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο νόμος 4327/2015 βασίζεται σε αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω διαθρωτικών αλλαγών και αναδιοργανώσεων. Ο νόμος 4692/2020 αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζοντας ένα πλαίσιο ολοκληρωμένο με έμφαση στην διαφάνεια και την αντικειμενικότητα. Ο νόμος 4823/2021 αποτελεί ένα σημαντικό νομοθετικό πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη τόσο την προσωπική απόδοση του/της εκπαιδευτικού όσο και τη συνεισφορά του στην εκπαιδευτική κοινότητα και τη συνολική μονάδα. Ενσωματώνει τις καλές πρακτικές του παρελθόντος προωθώντας μια πιο συμμετοχική και αναπτυξιακή προσέγγιση. Ο τελευταίος νόμος 5014/2023 αποτελεί μία συνέχεια και εξέλιξη της προσπάθειας της ελληνικής πολιτείας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδυάζοντας τα καλύτερα στοιχεία από τους προηγούμενους νόμους, προσθέτοντας νέες διαστάσεις ευελιξίας και προσαρμοστικότητας.

Εν κατακλείδι, η συγκριτική προσέγγιση του πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην περίοδο 2015-2023, αποσκοπεί στον εντοπισμό και στην ανάλυση των κύριων σημείων από τις βασικές αλλαγές και τις προκλήσεις που υφίστανται στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.3 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της βιβλιογραφικής έρευνας είναι η παρουσίαση με λεπτομέρεια και τεκμηριωμένα της σύγκρισης του προηγούμενου πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (περίοδος 2015-2020) και των νέων διατάξεων που επιφέρει ο νόμος 4823/2021. Αποσκοπεί στην κατανόηση των βασικών αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, εξετάζοντας παράλληλα τον κειμενικό λόγο της Δ.Ο.Ε και την αντίληψή της για το θέμα.

2.4 Γενική Υπόθεση

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας σε οργανισμό μάθησης και θεωρούν τον ρόλο και τις ικανότητες του διευθυντή του σχολείου καθοριστικό παράγοντα υλοποίησής του.

2.5 Επιμέρους Ερωτήματα

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα σύμφωνα με το θέμα της επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς έχει εξελιχθεί το πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 2015 έως το 2023;
- Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα προκύψει από τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις νομοθετικές αλλαγές και τις πρακτικές αξιολογήσεις που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.
- Ποιές οι απόψεις της Δ.Ο.Ε για την αξιολόγηση αυτή την περίοδο;
- Η διεξαγωγή βιβλιογραφικής έρευνας του κειμενικού λόγου της Δ.Ο.Ε. θα βοηθήσει στην καταγραφή των απόψεων και της στάσης της Δ.Ο.Ε απέναντι στο πλαίσιο αξιολόγησης.
- Ποιές είναι οι συγκεκριμένες στρατηγικές-δράσεις που έχει υιοθετήσει η Δ.Ο.Ε, ως αντίδραση στις αλλαγές του πλαισίου αξιολόγησης κατά την περίοδο 2015-2023;

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των ενεργειών της Δ.Ο.Ε. και της επιρροής της στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αυτά τα ερωτήματα θα επιτρέψουν μια εμβάθυνση και συστηματική κατανόηση των αλλαγών στο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του ρόλου της.

3. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας ακολουθεί έναν συνδυασμό βιβλιογραφικής έρευνας και ανάλυσης περιεχομένου, με σκοπό τη συγκριτική προσέγγιση των πλαισίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην περίοδο 2015-2023. Η έρευνα εστιάζει ιδιαίτερα στον κειμενικό λόγο της Δ.Ο.Ε., αναδεικνύοντας τις αντιδράσεις και τις θέσεις του κλάδου απέναντι στις μεταρρυθμίσεις.

Αρχικά, η βιβλιογραφική έρευνα επικεντρώνεται σε επιστημονικά άρθρα, βιβλία και επίσημα έγγραφα που αναλύουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τις σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Συγκεκριμένα, γίνεται αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων όπως η Google Scholar, το JSTOR, ResearchGate και το Scopus για την εξεύρεση σχετικών πηγών. Η επιλογή της βιβλιογραφίας βασίζεται σε κριτήρια όπως η σχετικότητα με το θέμα, η εγκυρότητα και η χρονική επικαιρότητα των δημοσιεύσεων. Η βιβλιογραφική έρευνα στοχεύει στην κατανόηση της εξέλιξης των πλαισίων αξιολόγησης, ανιχνεύοντας κύριες τάσεις και προκλήσεις που αναδεικνύονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Οι νόμοι 4327/2015, 4692/2020, 4823/2021 και 5014/2023 εξετάζονται λεπτομερώς, προσφέροντας μια συνολική κατανόηση της εξέλιξης των πολιτικών αξιολόγησης στην Ελλάδα. Κάθε νόμος αναλύεται ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, τις διαδικασίες και τις επιπτώσεις του, ενώ δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις αλλαγές και τις συνέπειες που αυτές οι πολιτικές επέφεραν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση και την ανάλυση του κειμενικού λόγου της Δ.Ο.Ε. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει την αποδόμηση του λόγου σε κατηγορίες όπως οι στόχοι της αξιολόγησης, οι δείκτες αξιολόγησης, η μεθοδολογία και η διαδικασία αξιολόγησης, οι φορείς αξιολόγησης και οι εκθέσεις καταγραφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται με τη χρήση λογισμικού με αναζήτηση λέξεων κλειδιών σε κείμενα ηλεκτρονικής μορφής, που διευκολύνει την οργάνωση και την ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, αναδεικνύονται οι θεματικές ενότητες και οι τάσεις που επικρατούν στον λόγο της Δ.Ο.Ε., προσφέροντας μια βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στις πολιτικές αξιολόγησης (ΔΟΕ / Δελτίο Τύπου -Αρ. Πρωτ. 2323/2022; ΔΟΕ-Δελτίο Τύπου - Αρ. Πρωτ. 701/2023; ΔΟΕ/Δελτίο τύπου - Αρ.

Πρωτ. 1376/2017; ΔΟΕ/Δελτίο τύπου - Αρ. Πρωτ. 317/2023; ΔΟΕ/Δελτίο τύπου - Αρ. Πρωτ. 517/2023).

Η συνδυασμένη προσέγγιση της βιβλιογραφικής έρευνας και της ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει μια πολυστρωματική κατανόηση του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αναδεικνύονται οι διαφορές και οι συνδέσεις μεταξύ των πλαισίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2015-2023, προσφέροντας μια συνολική εικόνα των επιπτώσεων και των αντιδράσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των πολιτικών αξιολόγησης, παρέχοντας πολύτιμα δεδομένα για τη μελλοντική βελτίωση των εκπαιδευτικών πλαισίων.

4. Βασικά Συμπεράσματα

Η έρευνα «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκλήσεις και κριτική» παρουσιάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναδεικνύοντας τα κύρια ευρήματα και τις σημαντικότερες πτυχές της έρευνας, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

- Ποικιλία μοντέλων

Η ποικιλία των μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών που εξετάζονται στην έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού τοπίου στην Ελλάδα. Κατά την περίοδο 2015-2023, παρατηρείται η εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων και μοντέλων αξιολογήσεων, τα οποία καλύπτουν διάφορες πτυχές και εγγραφές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κάποια από αυτά τα μοντέλα ενδέχεται να εστιάζουν σε παραδοσιακές μετρήσεις της επίδοσης των εκπαιδευτικών βασισμένες σε εξετάσεις και αξιολογήσεις αποτελεσμάτων. Άλλα μοντέλα μπορούν να εστιάζουν στην παρακολούθηση της διδακτικής πρακτικής, την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν την εκμάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, η έρευνα δύναται να αναδείξει μοντέλα που εστιάζουν στη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, μεταξύ των γονέων και των μαθητών, στην αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών. Αυτή η ποικιλία μοντέλων αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ένα προτιμώμενο ή ιδανικό μοντέλο αξιολόγησης, αλλά αντικειμενικά και πρακτικά πρέπει να εξετάζονται οι ανάγκες και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

- Κριτική ανάλυση

Η κριτική ανάλυση που ξεκίνησε στην έρευνα αναδεικνύει τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα των αξιολογητικών μοντέλων που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους ερευνητές και στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μοντέλων και να προτείνουν βελτιώσεις ή εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Μέσω αυτής της ανάλυσης, είναι δυνατόν να αναδειχθούν οι δυνατότητες των μοντέλων στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση των μαθηματικών επιδόσεων. Παράλληλα, όμως, αποκαλύπτονται και πιθανά προβλήματα όπως η υπερβολική γραφειοκρατία, η υπερβολική επικέντρωση στα αποτελέσματα της εξόρυξης, ή η ανεπαρκής συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση των μοντέλων.

Με βάση τις κριτικές αναλύσεις, μπορούν να διαμορφωθούν συστάσεις και προτάσεις για τη βελτίωση των αξιολογήσεων των μοντέλων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα. Συνολικά, η κριτική ανάλυση συμβάλλει στην περαιτέρω εξέλιξη και τη βελτίωση των αξιολογητικών μοντέλων με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους/τις εμπλεκόμενους.

- Προώθηση ισότητας και αξιοκρατίας

Η προσπάθεια προώθησης της ισότητας και της αξιοκρατίας μέσω ενός μοντέλου αξιολόγησης, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της δικαιότερης και πιο δημοκρατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους τους/τις εμπλεκόμενους.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι φωνές και οι ανησυχίες όλων των ενδιαφερομένων μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά την ανάπτυξη και την εφαρμογή του μοντέλου αξιολόγησης. Αυτό ενισχύει τη συμμετοχή της δικαιοσύνης και της διαδικασίας αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα προάγει την ισότητα και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των ανοικτών γονέων και της διοίκησης.

Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία αξιολόγησης, επιτυγχάνεται επίσης μια πιο πλήρης και αντικειμενική κατανόηση των προκλήσεων και των επιδόσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να γίνει σε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις, καθώς και σε πιο ισορροπημένες αποφάσεις που λαμβάνονται υπόψη για τις πραγματικές ανάγκες και τις διαφορετικές προοπτικές των εμπλεκομένων.

Ωστόσο, η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου μπορεί να απαιτήσει σημαντικό χρόνο και πόρους για την οργάνωση και την υλοποίηση της συμμετοχικής διαδικασίας. Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η διαδικασία είναι δίκαιη και ότι οι διαφορετικές απόψεις λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να ενισχυθούν υφιστάμενες ανισότητες ή να δημιουργηθούν νέες.

Συνολικά, παρά τις προκλήσεις, η προσπάθεια προώθησης της ισότητας και της αξιοκρατίας μέσω μιας αξιολόγησης συμμετοχικού μοντέλου αποτελεί έναν σημαντικό στόχο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την προαγωγή της δικαιοσύνης και της ευημερίας για όλους τους συμμετέχοντες.

- Κοινωνική αντίδραση

Η κοινωνική αντίδραση, καθώς αποτελεί σημαντικό μέρος της έρευνας, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα αντιλαμβάνεται και αντιδρά στις αξιολογήσεις των μοντέλων που εφαρμόζονται. Αυτή η έκφραση καταγράφεται ως ένας σημαντικός δείκτης για το εάν οι αξιολογήσεις αποδίδουν ή όχι κατάλληλα στην πραγματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να προσδιορισθούν αντιθετικά τις αξιολογήσεις ως ένα μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως ένα μέσο για να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και την προσφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Από την άλλη, άλλοι εκπαιδευτικοί παράγοντες μπορούν να αντιμετωπίσουν αρνητικά τις αξιολογήσεις, αισθανόμενοι ότι προκαλεί περισσότερο άγχος και πίεση παρά κίνητρα για βελτίωση. Επίσης, η αντίδραση των μαθητών και των γονέων είναι σημαντική, καθώς επηρεάζει την αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να αποκαλύψει πιθανές ανισότητες ή διακρίσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή των αξιολογήσεων των μοντέλων. Για παράδειγμα, μπορεί να εντοπιστούν περιπτώσεις όπου ορισμένοι εκπαιδευτικοί ή μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερες επιτυχίες ή αξιολογήσεις λόγω παραγόντων που δεν σχετίζονται με την πραγματική τους απόδοση, όπως η κοινωνική καταγωγή ή η οικονομική κατάσταση.

Τέλος, η κοινωνική αντίδραση μπορεί να προωθήσει τη συζήτηση και την ανάδειξη εναλλακτικών προτάσεων για τη βελτίωση των μοντέλων αξιολογήσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανησυχίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

- Προοπτικές βελτίωση

Οι προοπτικές βελτίωσης στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προτείνουν πιθανές λύσεις και αναβαθμίσεις προκειμένου να εξελιχθεί η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές οι προοπτικές μπορούν να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης που θα είναι πιο δίκαιες, αντικειμενικές και αποτελεσματικές. Επιπλέον, προτείνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους στον τομέα της αξιολόγησης. Επιπλέον, μπορεί να προταθούν συστηματικές αξιολογήσεις και επισκέψεις στην τάξη από εξωτερικούς αξιολογητές,

προκειμένου να παρέχεται ένα αντικειμενικότερο και πιο πλήρες πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, μια προοπτική βελτίωσης μπορεί να είναι η ανάπτυξη και χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την αξιολόγηση, τα οποία μπορούν να παρέχουν πιο ακριβή και συνεχή δεδομένα για την απόδοση των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα γίνει πιο αποτελεσματική και θα συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικά, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και εργαλείων αξιολόγησης που θα είναι πιο αντικειμενικά, ευέλικτα και διαφοροποιημένα. Επίσης, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες ή βελτιώσεις στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

- Ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων: Έρευνες που θα επικεντρωθούν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- Πειραματισμός με ευέλικτες μεθόδους: Μελέτες που θα εξετάσουν τον πειραματισμό με ευέλικτες μεθόδους αξιολόγησης που αλλάζουν την προσαρμογή στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές αξιολογήσεις και τη χρήση των νέων εργαλείων.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό μέρος της διαδικασίας εκπαιδευτικής βελτίωσης. Με την σωστή εφαρμογή, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΔΟΕ. (2017, 19 Ιουνίου). *Άσκηση πιέσεων και δημιουργία κλίματος εκφοβισμού για τις συνεδριάσεις των μόνιμων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών (Αρ. Πρωτ. 1376)*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://doe.gr/%ce%ac%cf%83%ce%ba%ce%b7%cf%83%ce%b7-%cf%80%ce%af%ce%ad%cf%83%ce%b5%cf%89%ce%bd-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%b9%ce%bf%cf%85%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%ba%ce%bb%ce%af%ce%bc%ce%b1%cf%84/

ΔΟΕ. (2022, 26 Μαΐου). *Ενιαία κείμενα. Φάση Β3β και Β3γ (Αρ. Πρωτ. 2323)*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://doe.gr/%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%b1%ce%af%ce%b1-%ce%ba%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b1-%cf%86%ce%ac%cf%83%ce%b7-%ce%b23%ce%b2-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b23%ce%b3-%ce%bf-%ce%b1%ce%b3%cf%8e%ce%bd%ce%b1%cf%82/

ΔΟΕ. (2023, 25 Ιανουαρίου). *Κλιμάκωση της επίθεσης με την τροπολογία για την ατομική αξιολόγηση (Αρ. Πρωτ. 317)*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://doe.gr/%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%bf%ce%af%ce%bd%cf%89%cf%83

%ce%b7-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%ce%bf%ce%bb%cf%8d-%cf%84%cf%81%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b3%ce%b9/

ΔΟΕ. (2023, 19 Μαΐου). *Ενιαία κείμενα. Φάση Β,Γ. Υλοποίηση και αποτίμηση κατά άξονα (Αρ. Πρωτ. 517)*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://doe.gr/%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%b1%ce%af%ce%b1-%ce%ba%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b1-%cf%86%ce%ac%cf%83%ce%b7-%ce%b2%ce%b3-%cf%85%ce%bb%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%ba%ce%b1%ce%b9/

ΔΟΕ. (2023, 27 Οκτωβρίου). *Εγκύκλιος για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ΕΕΠ–ΕΒΠ: Επανάληψη των εκβιασμών (Αρ. Πρωτ. 701)*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://doe.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CE%BF/

E-nomothesia. (2020). *Ν.4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

Ν. 4327/2015. (2015). *Νόμος 4327/2015 - ΦΕΚ Α 50/14-5-2015*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4327-2015.html

Ν. 4692/2020. (2020). *Ν.4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html

Ν. 4823/2021. (2021, 3 Αυγούστου). *Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_48232021_ar._f._136.pdf

Ν. 5014/2023. (2023, 21 Ιανουαρίου). *Νόμος 5014/2023: Θεσμικό πλαίσιο για τη διερεύνηση αεροπορικών και σιδηροδρομικών ατυχημάτων*. Ανάκτηση 11/12/2024, από https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2023/01/fek-a-14-21-01-2023-nomos-5014-2023.pdf

Σοφού, Ε. (2023). *Η διαμορφωτική αξιολόγηση και τεκμηρίωση στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Χαιδεμενάκου, Σ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. ΕΑΠ.

ΜΑΘΗΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Η ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ KAHOOT

Παπαγεωργίου Ηλίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ08
Ζωϊδάκη Χρυσή
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30
Ποιμενίδης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70
Χρυσικός Χρήστος
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαίδευση αυξάνει τα κίνητρα και την εμπλοκή των συμμετεχόντων, όμως η εφαρμογή της στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης μέσω της πλατφόρμας Kahoot στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συμμετείχαν 12 εκπαιδευόμενοι στο τμήμα «Εικονογράφος – Σκιτσογράφος» της Σχολής Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) – πρώην Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) Ναυπάκτου, όπου συγκρίθηκαν η παραδοσιακή διδασκαλία και η χρήση του Kahoot σε ένα διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο διάρκειας 15 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποίησαν το Kahoot είχαν μεγαλύτερη αφοσίωση, καλύτερη απόδοση και θετικότερη στάση προς τη μάθηση. Επιπλέον, ανέφεραν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έγινε πιο ευχάριστη και διαδραστική. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και την εφαρμογή της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πεδία και αντικείμενα.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Kahoot, Μάθηση

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων εξελίσσεται, αναζητώντας νέες μεθόδους. Η παιχνιδοποίηση, με στοιχεία παιχνιδιού σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενισχύει τη συμμετοχή και την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων. Το Kahoot, μια διαδραστική πλατφόρμα, είναι ένα δημοφιλές εργαλείο παιχνιδοποίησης, με άμεση βαθμολόγηση μέσω κινητών συσκευών.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον αντίκτυπο του Kahoot στην εκπαίδευση ενηλίκων, στοχεύοντας στη βελτίωση της κατανόησης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανοποίησης, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας σε εκπαιδευόμενους του τμήματος "Εικονογράφος - Σκιτσογράφος" της Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου, που πραγματοποιήθηκε από 1 Μαρτίου έως 30 Ιουνίου 2024. Επιπλέον, θα συζητηθούν οι προκλήσεις και οι δυνατότητες της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

1.1 Εκπαίδευση ενηλίκων, παιχνιδοποίηση και θεωρίες εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κρίσιμο κομμάτι της δια βίου μάθησης, με έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ενσωμάτωση εμπειριών και τον κονστρουκτιβισμό (Dias et al., 2023). Η ενσωμάτωση τεχνολογιών και η παιχνιδοποίηση αναδεικνύονται ως καινοτόμες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παιχνιδοποίηση, η εφαρμογή στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα (Dicheva et al. 2015; Kapp 2012), στηρίζεται σε θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός, η κοινωνική μάθηση του Bandura και η θεωρία του Vygotsky (Kapp, 2012; Karasavvidis, 2022). Στοιχεία όπως κανόνες, ήρωες, βαθμολογία, ανταμοιβές και ανατροφοδότηση (Walther, 2003; Reeves & Read, 2009;

Dominguez et al., 2013) ενισχύουν την εμπλοκή και την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων. Η παιχνιδοποίηση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως:

- **Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων**: Ενισχύει την ακαδημαϊκή απόδοση, τη διατήρηση της πληροφορίας και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Kadel et al., 2018; Özdemir, 2024; Braad et al., 2023).
- **Προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας**: Δημιουργεί ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατική επίλυση προβλημάτων (Barghani, 2020; Karasavvidis, 2022).
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου**: Ενισχύει την κριτική και ευέλικτη και υπολογιστική σκέψη αλλά και τον προβληματισμό. (Annuar et al., 2024; Adam et al., 2023).
- **Ενίσχυση της δέσμευσης και της κινητοποίησης**: Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, χωρίς πίεση, και το σύστημα ανταμοιβών και ανατροφοδότησης μειώνει το αίσθημα αποτυχίας (Κατσιγιαννάκης & Καραγιαννίδης, 2015; Hamari et al., 2014).

Εντούτοις, η παιχνιδοποίηση εγείρει σημαντικά ηθικά ζητήματα, όπως:

- **Χειραγώγηση και ανταγωνισμός**: Η εσφαλμένη της χρήση μπορεί να οδηγήσει σε χειραγώγηση και υπερβολικό ανταγωνισμό, υπονομεύοντας την αυτονομία και προκαλώντας άγχος (Goethe & Palmquist, 2020).
- **Προστασία προσωπικών δεδομένων**: Η συλλογή προσωπικών δεδομένων σε παιχνιδοποιημένα συστήματα εγείρει ανησυχίες πιθανής κατάχρησης (Zhu & Chen, 2024).
- **Ισότιμη πρόσβαση**: Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογία και συνδεσιμότητα μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες στη συμμετοχή (Zhu & Chen, 2024).

Το Kahoot είναι μια δημοφιλής πλατφόρμα παιχνιδοποίησης που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση, προσφέροντας δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αφού δημιουργεί διαδραστικά και ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τη δέσμευση και την κινητοποίηση (Batista et al., 2024; Licorish et al., 2018), με άμεση ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να κατανοήσουν τα λάθη τους (Özdemir, 2024; Neto et al., 2024). Παρέχει, επίσης, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας διάφορες επιλογές αξιολόγησης και διαλόγου (AlRuheili, 2024).

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει σημαντικές προοπτικές. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη μακροπρόθεσμη επίδραση της παιχνιδοποίησης. την εφαρμογή της σε διάφορους τομείς και πληθυσμούς. την αποτελεσματικότητά της σε σύγκριση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

1.2. Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων: Υπάρχουσα έρευνα και κενά

Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού (παιχνιδοποίηση) σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα (Deterding et al., 2011), ενισχύει την αφοσίωση και το κίνητρο στην εκπαίδευση (Landers & Callan 2011). Μελέτες υποδεικνύουν ότι η παιχνιδοποίηση αυξάνει το κίνητρο και δημιουργεί διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης για ενήλικες (Sailer et al., 2017; Bernik et al., 2018).

Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικά κενά σχετικά με την αποτελεσματικότητα σε διαφορετικά πλαίσια, τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, τις ατομικές διαφορές και τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων όπως το Kahoot. Η υλοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων, αν και πολλά υποσχόμενη (Werbach & Hunter, 2012), χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση (Hamari et al., 2014).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει στην κάλυψη αυτών των κενών, εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα του Kahoot στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός και ερενητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη διερευνά την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στο Kahoot. Στόχος είναι να αξιολογηθεί ο αντίκτυπός του στην αφοσίωση και την απόδοση των εκπαιδευομένων, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Διερευνά, ακόμα, πώς το Kahoot επηρεάζει την αφοσίωση και την απόδοση των εκπαιδευομένων, αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεθόδων αναφορικά με την αφοσίωση και την απόδοση τους και ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για το Kahoot.

Επιπλέον, διερευνάται πώς οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την εμπειρία τους με το Kahoot σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο και ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη τους επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του Kahoot στην εκπαίδευση τους.

2.2. Σχεδιασμός της μελέτης

Η μελέτη χρησιμοποιεί μεικτή μεθοδολογία για να εξετάσει την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω του Kahoot. Η ποσοτική προσέγγιση (συγκριτική μελέτη, αξιολογήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων) μετρά και συγκρίνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αφοσίωση μεταξύ παραδοσιακής και Kahoot μεθόδου. Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν με τεστ και κουίζ μετά από κάθε ενότητα και τα αποτελέσματα θα αναλυθούν στατιστικά.

Η ποιοτική προσέγγιση (ανοιχτά ερωτήματα, παρατηρήσεις) εμβαθύνει στις εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ανοιχτά ερωτήματα για να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ενώ ο ερευνητής θα παρατηρήσει τις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Η συνδυασμένη ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θα επιτρέψει την τριγωνοποίηση, ενισχύοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

2.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 ενήλικες εκπαιδευόμενοι (4 άνδρες, 8 γυναίκες) από το τμήμα "Εικονογράφος - Σκιτσογράφος" της Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου, στο μάθημα "Εικονογράφηση", Δ' εξαμήνου, από 1 Μαρτίου έως 30 Ιουνίου 2024. Το ομοιογενές δείγμα είχε παρόμοιο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, χωρίς προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία στην εικονογράφηση. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με ενημέρωση για τους σκοπούς και τα δικαιώματα της έρευνας. Παράλληλα διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Η παρέμβαση περιλάμβανε διαδραστικά κουίζ μέσω Kahoot κάθε τρεις εβδομάδες, ως εργαλείο αξιολόγησης. Διεξήχθησαν 4 κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, βασισμένες στην ύλη του μαθήματος. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις αναφορές του Kahoot (επιδόσεις, χρόνος, απαντήσεις) σε φύλλα Excel και κατόπιν πραγματοποιήθηκε περιγραφική και συγκριτική ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Άνδρες	4	33,3
Γυναίκες	8	66,7
Σύνολο	12	100%

2.4 Εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγραφή του μαθήματος

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος "Εικονογράφηση", το οποίο διδάσκεται στο Δ' εξάμηνο του τμήματος "Εικονογράφος - Σκιτσογράφος" της Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου. Το μάθημα αυτό αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος σπουδών που στοχεύει στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευομένων στον τομέα της εικονογράφησης και της σκιτσογραφίας. Το μάθημα «Εικονογράφηση» στη Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εικόνα, συνδυάζοντας θεωρητικές γνώσεις με πρακτική εφαρμογή. Στόχος του είναι να εξοπλίσει τους καταρτιζόμενους με τις απαραίτητες δεξιότητες για να

δημιουργούν εικονογραφήσεις σε διάφορα μέσα, με έμφαση στα κόμικς, τα πολυμέσα και το storyboard. Οι καταρτιζόμενοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν προγράμματα μοντάζ και εφέ, αποκτώντας πολύτιμες δεξιότητες για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

2.5 Περιγραφή των μεθόδων διδασκαλίας

Η μελέτη σύγκρινε παραδοσιακή και παιχνιδοποιημένη διδασκαλία σε εργαστήριο εικονογράφησης. Η παραδοσιακή μέθοδος (διαλέξεις, φύλλα εργασίας, ερωτήσεις-απαντήσεις, κριτική έργων) εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένες ενότητες, με αξιολόγηση βάσει ορθότητας απαντήσεων, ποιότητας έργων και συμμετοχής.

Η παιχνιδοποιημένη προσέγγιση, με το Kahoot, χρησιμοποιήθηκε για ανακεφαλαίωση και εμπέδωση. Οι συμμετέχοντες έπαιξαν διαδραστικά κουίζ μέσω κινητών, με άμεση ανατροφοδότηση και βαθμολόγηση. Η αξιολόγηση βασίστηκε στην απόδοση στα κουίζ και τη συμμετοχή στις συζητήσεις.

Και στις δύο μεθόδους, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν μετά από κάθε ενότητα και πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις. Η εναλλαγή των μεθόδων εξασφάλισε ίσες ευκαιρίες μάθησης, με το Kahoot να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά στην παραδοσιακή διδασκαλία.

2.6 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την κατανόηση της αποτελεσματικότητας της παιχνιδοποίησης με το Kahoot, χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία: αξιολογήσεις, συζητήσεις και παρατηρήσεις.

Οι αξιολογήσεις περιλάμβαναν γραπτά τεστ, πρακτικές εργασίες και κουίζ Kahoot, μετρώντας τις επιδόσεις και τους χρόνους απάντησης. Οι συζητήσεις μετά τα μαθήματα διερευνούσαν το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων.

Οι παρατηρήσεις κατέγραφαν τις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων σε ειδικό φύλλο παρατήρησης, κατά τη διάρκεια παραδοσιακών και παιχνιδοποιημένων μαθημάτων. Η αντικειμενική καταγραφή διασφάλιζε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, χωρίς υποκειμενικές παρεμβάσεις.

2.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και εμπεριστατωμένη κατανόηση των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Αναφορικά με την ποιοτική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων στα ανοιχτά ερωτήματα των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων, για την αναγνώριση κοινών θεμάτων και μοτίβων. Τα θέματα οργανώθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, για την δημιουργία μιας δομημένης ανάλυσης, ερμηνεύτηκαν και συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο. Ως προς το περιεχόμενο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των παρατηρήσεων και των απαντήσεων στα ανοιχτά ερωτήματα, για την αναγνώριση συγκεκριμένων παραδειγμάτων και περιπτώσεων που υποστηρίζουν ή αντικρούουν τα ποσοτικά ευρήματα. Τέλος, έγινε σύγκριση και σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της μελέτης, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των αξιολογήσεων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των ερωτηματολογίων. Για τη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μεταξύ της παραδοσιακής και της παιχνιδοποιημένης μεθόδου, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις που

πραγματοποιήθηκαν μετά από κάθε ενότητα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στις αξιολογήσεις για κάθε μέθοδο (πίνακας 2).

Στην παραδοσιακή μέθοδο, ο μέσος όρος των βαθμολογιών ήταν περίπου 46%

Στην παιχνιδοποιημένη μέθοδο (Kahoot), ο μέσος όρος των βαθμολογιών ήταν 57%

Πίνακας 2: Μέσος όρος βαθμολογιών Τεστ και Kahoot

Όνομα	Φύλο	Τεστ 1 (%)	Τεστ 2 (%)	Τεστ 3 (%)	Τεστ 4 (%)	Τεστ 5 (%)	Τεστ 6 (%)	Τεστ 7 (%)	Τεστ 8 (%)	Kahoot 1 (%)	Kahoot 2 (%)	Kahoot 3 (%)	Kahoot 4 (%)
Δ.Σ.	Γ	52	45	48	50	47	51	49	46	62	58	60	61
Β.Β.	Γ	48	42	46	49	45	48	47	43	59	55	57	58
Λ.Χ.	Α	45	39	43	46	42	45	44	40	56	52	54	55
Τ.Μ.	Γ	50	44	47	51	46	50	48	45	61	57	59	60
Κ.Β-Α.	Γ	47	41	45	48	44	47	46	42	58	54	56	57
Ν.Π.	Α	43	37	41	44	40	43	42	38	54	50	52	53
Β.Α.	Α	46	40	44	47	43	46	45	41	57	53	55	56
Τ.Ρ-Σ.	Γ	49	43	47	50	45	49	47	44	60	56	58	59
Ν.Ε.	Γ	51	45	49	52	48	52	50	47	63	59	61	62
Δ.Σ.	Γ	48	42	46	49	44	48	46	43	59	55	57	58
Π.Α.	Α	44	38	42	45	41	44	43	39	55	51	53	54
Φ.Σ..	Γ	50	44	48	51	47	50	49	45	62	58	60	61
Μ.Ο		47,75	41,66	45,5	48,5	44,33	47,75	46,33	42,75	58,83	54,83	56,83	57,83

Επιπλέον, πολύ σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από τα δεδομένα του Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Δεδομένα από Kahoot

	Kahoot 1	Kahoot 2	Kahoot 3	Kahoot 4
Συμετέχοντες	10	12	10	12
Ερωτήσεις	15	14	14	16
Χρόνος ολοκλήρωσης	38 min.	34 min.	22 min.	28 min.
Συμμετέχοντες που δεν ολοκλήρωσαν	4	3	2	3
Συνολικοί πόντοι κουίζ	15000	18000	19000	20000
Εύρος πόντων που συγκεντρώθηκαν	690 - 13273	3220 - 14598	4314 - 11415	5776 - 17038
Μ.Ο. βαθμολογιών	8183.50	9429.50	8291.40	9708.67

Ο αριθμός συμμετεχόντων κυμαίνεται από 10 έως 12. Ο αριθμός των ερωτήσεων αυξάνεται σταδιακά από 14 έως 16, ενώ ο χρόνος ολοκλήρωσης μειώνεται, υποδηλώνοντας εξοικείωση των συμμετεχόντων. Ο αριθμός όσων δεν ολοκλήρωσαν μειώνεται σταδιακά, υποδηλώνοντας την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με το παιχνίδι. Επιπλέον, το εύρος και η μέση βαθμολογία αυξάνονται, υποδεικνύοντας βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της μελέτης, προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στα ανοιχτά ερωτήματα που υποβλήθηκαν μετά το πέρας των μαθημάτων και τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα ερωτήματα επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους με δικά τους λόγια. Η ανάλυση των απαντήσεων στα ανοιχτά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ανάλυσης θεματικών περιεχομένων, η οποία περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- **Κωδικοποίηση:** Ανάγνωση των απαντήσεων και εντοπισμός κοινών θεμάτων και μοτίβων.
- **Κατηγοριοποίηση:** Οργάνωση των θεμάτων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

- **Ερμηνεία:** των θεμάτων και σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

Αναφορικά με τα κύρια ευρήματα (πίνακας 4), το Kahoot έκανε τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά, αυξάνοντας την αφοσίωση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της ύλης, ενώ εντόπισε και τα κενά γνώσεων, σε ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν. Ο ανταγωνισμός και η άμεση ανατροφοδότηση θεωρήθηκαν θετικά στοιχεία.

Παρά τις δυσκολίες αναταπόκρισης σε ερωτήσεις σε ελάχιστες περιπτώσεις και τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν ορισμένοι και τα οποία τους οδήγησαν στη μη ολοκλήρωση των κουίζ, οι συμμετέχοντες πρότειναν τη χρήση του Kahoot σε περισσότερα μαθήματα και τη δημιουργία πιο σύνθετων κουίζ. Κατά τη διάρκεια των κουίζ, έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και συγκέντρωση, ενώ οι συζητήσεις μετά τα κουίζ ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση και την αλληλοβοήθεια.

Το Kahoot δημιούργησε ένα θετικό και διασκεδαστικό κλίμα, επιβεβαιώνοντας τα ποσοτικά ευρήματα για υψηλότερες βαθμολογίες και επίπεδα αφοσίωσης.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικά στοιχεία δηλώσεων

Όνομα	Φύλο	Kahoot 1	Kahoot 2	Kahoot 3	Kahoot 4
Δ.Σ.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εντοπισμός κενών	Ανταγωνισμός ως κίνητρο, θετική ανατροφοδότηση	Τεχνικά προβλήματα, πρόταση για περισσότερα μαθήματα
Β.Β.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εντοπισμός κενών	Άμεση ανατροφοδότηση, κατάταξη	Πρόταση για πιο σύνθετα κουίζ
Λ.Χ.	Α	Συγκέντρωση, αλληλεπίδραση με συμφοιτητές	Βοήθεια σε συμφοιτητές, διόρθωση λαθών	Ενδιαφέρον για ανατροφοδότηση, ερωτήσεις στον εκπαιδευτή	Θετικό κλίμα, άνεση
Τ.Μ.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εμπέδωση γνώσεων	Ανταγωνισμός, θετική ανατροφοδότηση	Τεχνικά προβλήματα, πρόταση για περισσότερα μαθήματα
Κ.Β-Α.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εντοπισμός κενών	Άμεση ανατροφοδότηση, κατάταξη	Πρόταση για πιο σύνθετα κουίζ
Ν.Π.	Α	Συγκέντρωση, αλληλεπίδραση με συμφοιτητές	Βοήθεια σε συμφοιτητές, διόρθωση λαθών	Ενδιαφέρον για ανατροφοδότηση, ερωτήσεις στον εκπαιδευτή	Θετικό κλίμα, άνεση
Β.Α.	Α	Ενδιαφέρον, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εμπέδωση γνώσεων	Ανταγωνισμός ως κίνητρο, θετική ανατροφοδότηση	Πρόταση για περισσότερα μαθήματα
Τ.Ρ-Σ.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εντοπισμός κενών	Άμεση ανατροφοδότηση, κατάταξη	Τεχνικά προβλήματα, πρόταση για πιο σύνθετα κουίζ
Ν.Ε.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εμπέδωση γνώσεων	Ανταγωνισμός ως κίνητρο, θετική ανατροφοδότηση	Πρόταση για περισσότερα μαθήματα
Δ.Σ.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εντοπισμός κενών	Άμεση ανατροφοδότηση, κατάταξη	Πρόταση για πιο σύνθετα κουίζ
Π.Α.	Α	Συγκέντρωση, αλληλεπίδραση με συμφοιτητές	Βοήθεια σε συμφοιτητές, διόρθωση λαθών	Ενδιαφέρον για ανατροφοδότηση, ερωτήσεις στον εκπαιδευτή	Θετικό κλίμα, άνεση
Φ.Σ.	Γ	Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, αφοσίωση	Κατανόηση ύλης, εμπέδωση γνώσεων	Ανταγωνισμός ως κίνητρο, θετική ανατροφοδότηση	Τεχνικά προβλήματα, πρόταση για περισσότερα μαθήματα

3.3. Κύρια ευρήματα της μελέτης

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης με τη χρήση του Kahoot στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο πλαίσιο του μαθήματος "Εικονογράφηση" στη Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου. Τα κύρια ευρήματα της μελέτης είναι τα εξής: Η χρήση του Kahoot οδήγησε σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης και απόδοσης των συμμετεχόντων σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες είχαν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Kahoot, αναφέροντας ότι έκανε τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά και αποτελεσματικά. Η άμεση ανατροφοδότηση, ο ανταγωνισμός και η διαδραστικότητα του Kahoot θεωρήθηκαν ως θετικά στοιχεία που ενίσχυσαν την εμπειρία μάθησης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά βελτίωσαν τους χρόνους απόκρισης στις ερωτήσεις, υποδηλώνοντας την εξοικείωση τους στο παιχνίδι. Τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν και εμβάθυναν τα ποσοτικά ευρήματα, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

3.4. Η συμβολή της μελέτης στην κατανόηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η παρούσα μελέτη παρέχει εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης με τη χρήση του Kahoot στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αναδεικνύει τα οφέλη της παιχνιδοποίησης για την αφοσίωση, την απόδοση και την εμπειρία μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Προσφέρει πρακτικές συστάσεις για την ενσωμάτωση του Kahoot σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες. Συμβάλλει στην κάλυψη των κενών στην έρευνα σχετικά με την παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, εξετάζοντας ένα συγκεκριμένο εργαλείο και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ενθαρρύνει την περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της παιχνιδοποίησης και την εφαρμογή της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

3.5. Πρακτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων για εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η μελέτη προσφέρει πρακτικές εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές προγραμμάτων, ενθαρρύνοντας την ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης με εργαλεία όπως το Kahoot. Παρέχει πληροφορίες για τα οφέλη και τις προκλήσεις, βοηθώντας στον σχεδιασμό αποτελεσματικών δραστηριοτήτων και υπογραμμίζοντας τη σημασία των διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης.

Προτείνεται το Kahoot για ανακεφαλαίωση, εμπέδωση και αξιολόγηση, δημιουργώντας θετικό κλίμα. Οι σχεδιαστές καλούνται να εντάξουν στοιχεία παιχνιδοποίησης για αύξηση αφοσίωσης και απόδοσης, ενώ τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Η μελέτη υποστηρίζει την παιχνιδοποίηση ως πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στο Kahoot. Η χρήση του Kahoot οδήγησε σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης και απόδοσης σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο, επιβεβαιώνοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το Kahoot έκανε τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή τους και βοηθώντας τους να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν την ύλη.

Τα ευρήματα συνάδουν με τη θεωρία της παιχνιδοποίησης, υποστηρίζοντας την ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού για αύξηση κινήτρων, αφοσίωσης και απόδοσης (Landers & Callan, 2011). Επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες για την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης σε ενήλικες (Werbach & Hunter, 2012; Sailer et al., 2017). Το Kahoot, ως εργαλείο παιχνιδοποίησης, ενισχύει την εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση, βαθμολόγηση και ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Η μελέτη συγκρίνεται με προηγούμενες έρευνες, επιβεβαιώνοντας ότι η παιχνιδοποίηση αυξάνει την αφοσίωση (Landers & Callan, 2011) και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sailer et al., 2017). Οι συμμετέχοντες είχαν θετικές αντιλήψεις για το Kahoot, βρίσκοντας τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά (Bernik et al., 2018). Η εφαρμογή στοιχείων παιχνιδοποίησης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η επαγγελματική κατάρτιση και η δια βίου μάθηση, υποστηρίζεται από έρευνες (Werbach & Hunter, 2012).

Ωστόσο, η μελέτη έχει περιορισμούς, όπως το μικρό μέγεθος δείγματος (12 συμμετέχοντες) και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σ.Α.Ε.Κ. Ναυπάκτου, μάθημα "Εικονογράφηση"), στοιχεία τα οποία δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η μελέτη επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο εργαλείο, το Kahoot και δεν εξετάζει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της παιχνιδοποίησης.

Οι περιορισμοί, οι οποιοι ενυπάρχουν στη μελέτη αυτή, υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και σε διαφορετικά πλαίσια, έρευνα η οποία θα μπορεί να εξετάσει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της παιχνιδοποίησης και να χρησιμοποιήσει ποικίλες μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν:

- Μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα και ποικιλία συμμετεχόντων.
- Διερεύνηση μακροπρόθεσμων επιπτώσεων.
- Σύγκριση διαφορετικών εργαλείων παιχνιδοποίησης.
- Διερεύνηση της επίδρασης διαφορετικών στοιχείων παιχνιδοποίησης.
- Χρήση μικτών μεθόδων έρευνας.
- Εφαρμογή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.
- Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα.
- Εξερεύνηση νέων τεχνολογιών και τεχνικών παιχνιδοποίησης.

Η υλοποίηση ερευνών στα προτεινόμενα πεδία - προτάσεις, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην περαιτέρω κατανόηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κατσιγιάννακης, Β., & Καραγιαννίδης, Χ. (2015). Η μελέτη της επίδρασης της παιχνιδοποίησης στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://www.researchgate.net/publication/316739530_Melete_tes_Epidrases

Ξενόγλωσση

Adam, K., Lightfoot, R., Chowdhury, M., & Donaldson, J. P. (2023). Cultivating computational thinking through game-based learning. In *2023 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–4). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10342931

AlRuheili, A. (2024). Online learning evaluation (Kahoot!) as a motivational tool for students learning. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(8), 230–235. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i8.4687

Annuar, H., Solihatin, E., & Khaerudin, K. (2024). The impact of game-based learning on cognitive development in early childhood: A review of the literature. *Proceedings of the International Conference on Education* ,2(1), 676–686. https://doi.org/10.32672/pice.v2i1.1345

Barghani, Z. S. (2020). The benefits of gamification in learning. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 6*(2), 1671–1675.

Batista, A. E., Brito, E. L. M., Rabelo, G. R. F., Nascimento, J. M., Silva, M. R. d., Martins, M. d. C., & Wrubleski, S. (2024). O uso do aplicativo Kahoot como recurso educativo aberto. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 16*(11). https://doi.org/10.55905/cuadv16n11-124

Bernik, A., Bubaš, G., & Radošević, D. (2018, May). Measurement of the effects of e-learning courses gamification on motivation and satisfaction of students. In *2018 41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)* (pp. 806–811). IEEE.

Braad, E., Degens, N., IJsselsteijn, W., & Barendregt, W. (2023). Design experiments in game-based learning of metacognition. *Proceedings of the 17th European Conference on Games Based Learning*, 17(1), 86–93. https://doi.org/10.34190/ecgbl.17.1.1423

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems - CHI EA '11*, *66*, 2425–2428. https://doi.org/10.1145/1979742.1979575

Dias, R. I. R., Rosa, L. S., Palma, A. L. G. L., Santos, J. P., Brito, S. J. d. S., Cantanhêde, F. d. L. M., Costa, M. G. d., Nunes, C. M., Santos, B. L., Correia, C. A., Vieira, M. A., & Junior, E. F. d. S. (2023). Metodologias de ensino na educação de jovens e adultos: Um estudo sistemático e

crítico. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, 5*(5), 2416–2424. https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n5p2416-2424

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society, 18*(3), 75–88.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education, 63*, 380–392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Goethe, O., & Palmquist, A. (2020). Broader understanding of gamification by addressing ethics and diversity. In *HCI International 2020 – Late Breaking Papers: Cognition, Learning and Games* (pp. 688–699). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60128-7_50

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Kadel, R., Halder, S. J., Paudel, K., & Gurung, M. Pd. (2018). Analyzing effect of GBL on student engagement and academic performance in computer networking course. *Proceedings of the 20th International Conference on Information Integration and Web-Based Applications & Services* (pp. 143–145). ACM. https://doi.org/10.1145/3282373.3282855

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Karasavvidis, I. (2022). A rationale for leveraging serious game design through sociocultural theory. In *Handbook of Research on Using Serious Games for Socio-Cultural Teaching and Learning* (pp. 288–310). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9732-3.ch014

Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 399–423). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_20

Licorish, S. A., George, J. L., Owen, H. E., & Daniel, B. (2018). "Go Kahoot!": Enriching classroom engagement, motivation and learning experience with games. *Computers & Education, 127,* 13–25.

Neto, R. C. D. S., Lima, L. D. N., Batista, W. R., Morais, A. C. S., & Lima, J. M. T. (2024). Tecnologias na educação: O uso do Kahoot para o ensino em matemática. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 29*(10), 6–10. https://doi.org/10.9790/0837-2910100610

Özdemir, O. (2024). Kahoot! Game-based digital learning platform: A comprehensive meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 40*(3), 812–834. https://doi.org/10.1111/jcal.13084

Reeves, B., & Read, J. L. (2009). *Total engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses compete*. Harvard Business School Press.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69,* 371–380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

Walther, B. K. (2003). Playing and gaming: Reflections and classifications. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research, 3*(1). http://www.gamestudies.org/0301/walther/

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Zhu, Y., & Chen, L. (2024). Privacy-preserving responsible gaming systems. *2nd International Conference on Big Data and Privacy Computing (BDPC),* Macau, China, 2024, pp. 37-42. https://doi.org/10.1109/bdpc59998.2024.10649298

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Παπανθύμου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της Αυτοαξιολόγησης με Καθορισμό Στόχων, η οποία υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο «Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση», στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ο πειραματικός σχεδιασμός. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ρόδου και είχε διάρκεια έξι εβδομάδων (αρχές Μαρτίου του 2022 έως και μέσα Απριλίου του 2022). Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από 163 μαθητές (την ομάδα ελέγχου με 78 και την πειραματική με 85 μαθητές). Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας είτε βελτίωσαν, είτε διατήρησαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Αντιθέτως, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ μετά την παρέμβαση έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τη ρύθμιση της προσπάθειας, τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και την κριτική σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, καθορισμός στόχων, στρατηγικές μάθησης

1. Εισαγωγή

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο με την υποστήριξη των άλλων, διαγιγνώσκει τις μαθησιακές του ανάγκες, θέτει μαθησιακούς στόχους, εντοπίζει πηγές μάθησης, επιλέγει συνειδητά και εφαρμόζει στρατηγικές μάθησης, και τέλος, παρακολουθεί και αξιολογεί τα μαθησιακά του αποτελέσματα (Yu, 2013).

Σύμφωνα με τους Andrade και Boulay (2003), η πρώτη βασική δεξιότητα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης, όπου οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες μόνοι τους για την επίδοσή τους, αναστοχάζονται και αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους και τη μάθησή τους και βλέπουν αν αυτή ανταποκρίνεται στους στόχους και/ή στα πρότυπα που έχουν τεθεί.

Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία όπου οι μαθητές εργάζονται για να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στον έλεγχο που ασκεί κάποιος πάνω στις σκέψεις, τις ενέργειες, τα συναισθήματα και τα κίνητρά του μέσα από προσωπικές στρατηγικές για να επιτύχει τους στόχους του (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Η αυτοαξιολόγηση με καθορισμό στόχων αφορά στην αυτοαξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει τη σύγκριση της τρέχουσας επίδοσης με τον στόχο (Schunk, 1990). Ο καθορισμός στόχων αποτελεί μια διαδικασία με βάση την οποία οι μαθητές καθοδηγούνται αναφορικά με τα επόμενα βήματα στη μάθησή τους, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές προς την κατεύθυνση της επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων (Clift, 2015).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι στην Ελλάδα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει κενό ως προς την εξέταση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας καθώς και έλλειψη ερευνών που να έχουν εξετάσει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων (ΑΚΣ) (Self-Assessment with Goal Setting), η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο

«Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (Self Directed Learning, SDL) στην ανάπτυξη των στρατηγικών μάθησης των μαθητών.

Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στην ανάδειξη του ρόλου ΑΚΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο κατά πόσο η εφαρμογή της μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της ΑΚΣ, η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η έρευνα είναι:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή της ΑΚΣ, η οποία υλοποιείται με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των στρατηγικών μάθησης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ στο μάθημα της Γλώσσας και εκείνων που δεν συμμετείχαν;

2.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από 163 μαθητές (την ομάδα ελέγχου με 78 και την πειραματική με 85 μαθητές). Επιπλέον, από τους 163 συμμετέχοντες μαθητές, τα κορίτσια ήταν 83 και τα αγόρια ήταν 80.

2.4 Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Το διάγραμμα ροής που χρησιμοποιήθηκε ως διαγραμματική απεικόνιση για τον προσδιορισμό των βημάτων ανάπτυξης ενός θέματος παραγωγής γραπτού λόγου και στόχο είχε να διευκολύνει τους μαθητές στην πειραματική ομάδα ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου.
- Το διάγραμμα Αιτίου-Αποτελέσματος που χρησιμοποιήθηκε για να παρουσιαστούν τα απαραίτητα στοιχεία που θα πρέπει να πληροί μια εργασία προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Στην προκειμένη περίπτωση η εργασία αφορούσε στα γραπτά κείμενα που κλήθηκαν να παράγουν οι μαθητές, ενώ η χρήση του συγκεκριμένου διαγράμματος έγινε από την πειραματική ομάδα.
- Η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην πειραματική ομάδα να προσδιορίσουν από κοινού τα κριτήρια ποιότητας που έπρεπε να πληροί η εργασία των μαθητών.
- Το φύλλο αυτοαξιολόγησης με καθορισμό στόχων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε από την Clift (2015) στη διδακτορική έρευνά της και με τις αναγκαίες προσαρμογές χρησιμοποιήθηκε και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αποτελείται από τρία μέρη. Το μέρος Ι είναι μια λίστα με μαθησιακούς στόχους. Οι στόχοι είναι γραμμένοι σε φιλική και κατανοητή γλώσσα για τους μαθητές. Το μέρος ΙΙ αποτελείται από δύο σύντομες ερωτήσεις: «Σε τι είμαι καλός/ή;» και «Τι χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο σε σχέση με τον γραπτό λόγο;», ενώ το μέρος ΙΙΙΑ αποτελείται από το πλαίσιο καθορισμού στόχων, όπου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια;». Τέλος, στο μέρος ΙΙΙΒ οι

μαθητές καλούνταν να καθορίσουν δύο μαθησιακούς στόχους για την επόμενη εργασία γραπτού λόγου.

- Το εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί προσαρμογή του εργαλείου (Weekly Self-Evaluation Questionnaire) που χρησιμοποίησε η DeMent (2008) στη διδακτορική της έρευνα. Αναλυτικά, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις από συνολικά επτά ερωτήσεις που τους δόθηκαν και μπήκαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού ως προς τις δραστηριότητες του γραπτού λόγου που ολοκλήρωναν εντός μίας εβδομάδας.
- Το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις το χρησιμοποίησε η Kim (2015) στην έρευνά της την οποία διεξήγαγε στο μάθημα των Μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τροποποιήθηκε προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αναλυτικά, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα καλούνταν να απαντήσουν σε καθοδηγητικές ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση κάποιας γραπτής δοκιμασίας. Συγκεκριμένα, ζητούνταν από τους μαθητές να εντοπίσουν περιοχές στις οποίες είχαν καλή απόδοση και περιοχές στις οποίες χρειάζονταν βελτίωση. Επιπρόσθετα, το φύλλο με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις συμπληρώνονταν και από τους εκπαιδευτικούς καθώς με αυτό τον τρόπο έδιναν ανατροφοδότηση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- Το φύλλο αναγραφής πηγών στο οποίο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας καλούνταν να αναγράψουν τις πηγές στις οποίες θα μπορούσαν να ανατρέξουν προκειμένου να λάβουν βοήθεια για τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Αντίστοιχο φύλλο χρησιμοποίησε στην έρευνά της η Ashworth (1983), η οποία διερεύνησε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Το διάγραμμα καθορισμού στόχων το οποίο χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην πειραματική ομάδα προκειμένου να θέσουν τους στόχους τους ως προς το γραπτό λόγο. Αντίστοιχο διάγραμμα χρησιμοποίησε η DeMent (2008) στην διδακτορική έρευνά της.

2.5 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της ΑΚΣ στις στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη κλίμακα από το πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1991), η οποία περιλάμβανε 21 ερωτήσεις επτα-βάθμιας κλίμακας Likert που αφορούσαν στις στρατηγικές μάθησης. Συγκεκριμένα, από την κλίμακα των στρατηγικών μάθησης επιλέχθηκαν οι υποκλίμακες που αφορούν στην κριτική σκέψη, τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και τη ρύθμιση της προσπάθειας.

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha ο οποίος ήταν (α=.820) που θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστος αφού θα πρέπει η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου να είναι τουλάχιστον, α>.70.

2.6 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία περιελάμβανε 5 φάσεις. Στην πρώτη φάση, σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση και τα ερευνητικά εργαλεία. Στη δεύτερη φάση (Φεβρουάριος 2022), διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε 19 μαθητές της Στ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου στη Ρόδο. Στην τρίτη φάση, πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπου οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας έλαβαν επιμόρφωση σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΑΚΣ, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε παρόμοια επιμόρφωση. Στην τέταρτη φάση, η εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός. Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων προκειμένου τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η παρέμβαση διήρκεσε έξι εβδομάδες (αρχές Μαρτίου έως μέσα Απριλίου 2022). Στην πέμπτη φάση, η παρέμβαση αξιολογήθηκε ως προς την ικανότητά της να συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

2.7 Στατιστική μεθοδολογία

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για όλες τις αναλύσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε επίπεδο σημαντικότητας $p<.05$ για να προσδιοριστεί εάν οι μηδενικές υποθέσεις απορριφθούν. Τα όρια εμπιστοσύνης ορίστηκαν στο 95%.

Οι αναλύσεις όλες έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε και το πρόγραμμα Excel Microsoft στο οποίο έγινε η εισαγωγή των δεδομένων πριν μεταφερθούν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25 για επεξεργασία για ανάλυση.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος καλής προσαρμογής των δεδομένων στην κανονική κατανομή με χρήση στατιστικού κριτηρίου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov (K-S) γιατί το δείγμα ήταν ($N=163<50$) και επειδή τα δεδομένα δεν σχημάτιζαν κανονική κατανομή εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά κριτήρια για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων, ενώ για την άντληση πληροφόρησης που αφορούσε στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις εφαρμόστηκαν παραμετρικά κριτήρια. Ακόμα, υπολογίστηκαν οι βαθμοί διατακτικότητας (ranks) επειδή η συνάρτηση κατανομής των δεδομένων δεν ήταν κανονική.

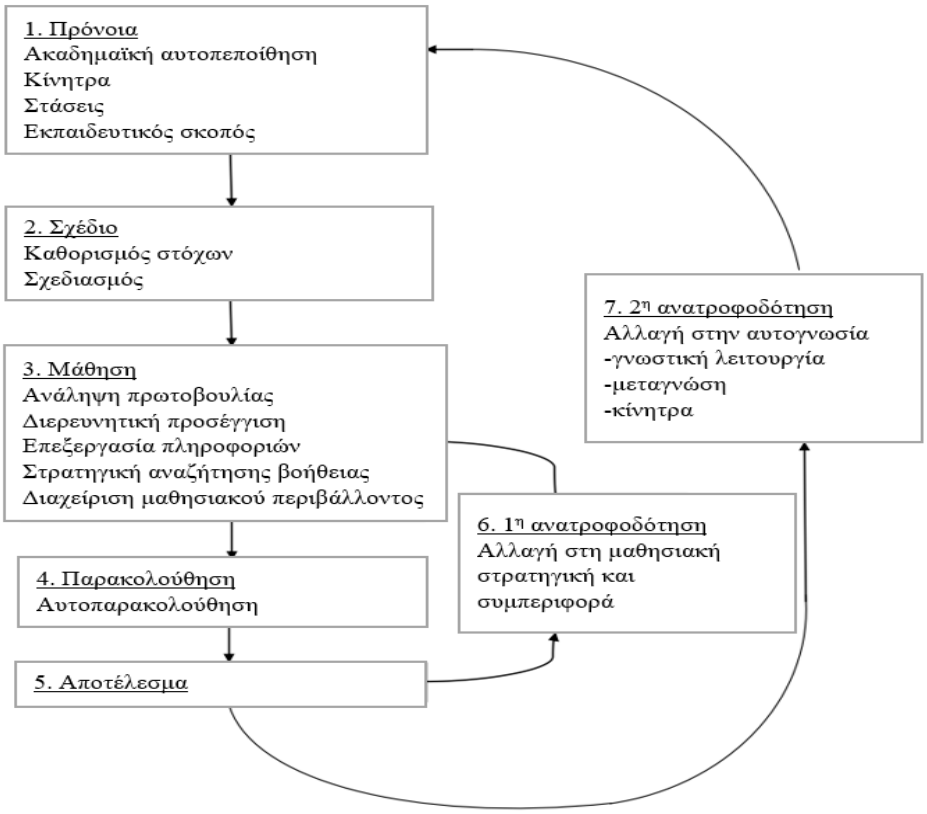
Για τον έλεγχο ισοδυναμίας πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δηλώσεων που αφορούσαν στο pretest για τις στρατηγικές μάθησης και απευθύνονται στους μαθητές της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney/U test από όπου προέκυψε ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων στην αρχή ως προς τις στρατηγικές μάθησης του ερωτηματολογίου MSLQ και οι οποιεσδήποτε διαφορές θα αποδίδονταν στο χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (ΑΚΣ).

Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μαθητών στην πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 4,82, Τ.Α.=0,88) ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα με τον μέσο όρο των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (Μ.Ο.=4,81, Τ.Α.=0,94) και δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=3312,500$, $p=,993$) μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την κλίμακα των στρατηγικών μάθησης πριν την παρέμβαση.

Ακόμη, στο Excel έγινε ο υπολογισμός των μεταβολών στα ποσοστά των μαθητών στις απαντήσεις της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου MSLQ για τις στρατηγικές μάθησης. Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπολογίστηκε και η μεταβολή στο μέσο όρο ανά δήλωση του ερωτηματολογίου MSLQ για τις στρατηγικές μάθησης.

2.8 Μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας εργασίας βασίστηκε στο μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των Mok και Cheng (2001) που παρουσιάζεται στο σχήμα 1.



Πηγή: Προσαρμογή από Yu (2013)
Σχήμα 1: Το μοντέλο της SDL των Mok και Cheng (2001)

3. Αποτελέσματα

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στον μετα-έλεγχο (Μ.Ο.=5,03, Τ.Α.=0,98, n=85) από ότι στον προ-έλεγχο (Μ.Ο.=4,82, Τ.Α.=0,88, n=85) και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική (Z=-2,252, p=,024). Επιπρόσθετα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=5,03, Τ.Α.=0,98, n=85) από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.=4,76, Τ.Α.=0,79, n=78). Επιπλέον, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (N=55, 64,7%), είτε βελτίωσαν (N=53, 62,3%) είτε διατήρησαν (N=2, 2,4%) τις στρατηγικές μάθησής τους, ενώ σε πολύ λιγότερους μαθητές (N=30, 35,3%) παρατηρήθηκε μείωση. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου η πλειοψηφία των μαθητών δεν βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους (N=44, 56%), ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους (N=32, 41%) και ακόμη πολύ λιγότεροι εκείνοι που διατήρησαν σταθερές τις στρατηγικές μάθησής τους (N=2, 3%).

Στη συνέχεια, στον πίνακα 1, παρουσιάζονται ανά δήλωση οι αλλαγές στα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν θετικά ή αρνητικά και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) στη κλίμακα στρατηγικών μάθησης του ερωτηματολογίου MSLQ μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, παρουσιάζεται ανά δήλωση και η μεταβολή στο μέσο όρο (αύξηση ή μείωση) μετά την παρέμβαση.

Επιπρόσθετα, στον πίνακα 1, οι δηλώσεις: 4,7,9,16 και 17 αφορούν στην κριτική σκέψη. Οι δηλώσεις: 1,2,5,6,10,11,12,13,15,19,20 και 21 αφορούν στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και οι δηλώσεις: 3,8,14 και 18 στη ρύθμιση της προσπάθειας.

Πίνακας 1: Μεταβολές ποσοστών στις δηλώσεις (θετικές, αρνητικές) και μεταβολές στους μέσους όρους των δηλώσεων της κλίμακας στρατηγικών μάθησης του ερωτηματολογίου MSLQ και για τις δύο ομάδες

	ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ, ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ						ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ	
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ			ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	**1-2-3**	**4**	**5-6-7**	**1-2-3**	**4**	**5-6-7**		
1_Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, χάνω συχνά σημαντικά σημεία γιατί σκέφτομαι άλλα πράγματα. (R)	1,2	-8,2	7,1	1,3	5,1	-6,4	0,21	-0,13
2_Όταν διαβάζω για αυτό το μάθημα, σκαρφίζομαι ερωτήσεις που με βοηθάνε να εστιάσω στην ανάγνωσή μου.	-8,2	4,7	3,5	2,6	7,7	-10,3	0,34	-0,35
3_Συχνά αισθάνομαι τόση τεμπελιά ή βαρεμάρα όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, ώστε εγκαταλείπω πριν τελειώσω αυτό που έχω σχεδιάσει να κάνω. (R)	-1,2	4,7	-3,5	9,0	2,6	-11,5	-0,16	-0,40
4_Συχνά βρίσκω τον εαυτό μου να αμφισβητεί πράγματα που ακούω ή διαβάζω σε αυτό το μάθημα για να αποφασίσω αν τα βρίσκω πειστικά.	-2,4	-5,9	8,2	-3,8	9,0	-5,1	0,36	0,08
5_Όταν με μπερδεύει κάτι που διαβάζω για το μάθημα της Γλώσσας, γυρίζω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.	-4,7	0,0	4,7	-2,6	-2,6	5,1	0,08	-0,04
6_Αν το υλικό του μαθήματος είναι δύσκολο να το καταλάβω, αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζω.	-15,3	2,4	12,9	-3,8	5,1	-1,3	0,56	0,10

7_Όταν μια θεωρία, ερμηνεία ή συμπέρασμα παρουσιάζεται στο μάθημα της Γλώσσας ή στο διάβασμα, προσπαθώ να αποφασίσω εάν υπάρχουν για αυτά καλά αποδεικτικά στοιχεία.	-9,4	4,7	4,7	-3,8	5,1	-1,3	0,49	0,08
8_Δουλεύω σκληρά για να πάω καλά στο μάθημα της Γλώσσας, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε.	3,5	1,2	-4,7	-5,1	0,0	5,1	-0,35	0,17
9_Βλέπω το υλικό του μαθήματος ως σημείο εκκίνησης και προσπαθώ να αναπτύξω τις ιδέες μου γι' αυτό.	0,0	1,2	-1,2	2,6	3,8	-6,4	-0,06	-0,19
10_Πριν αρχίσω να μελετώ διεξοδικά το υλικό ενός νέου μαθήματος, του ρίχνω συχνά μια σύντομη ματιά για να δω πώς είναι οργανωμένο.	-4,7	0,0	4,7	3,8	5,1	-9,0	0,20	-0,38
11_Θέτω στον εαυτό μου ερωτήσεις για να βεβαιωθώ ότι καταλαβαίνω το υλικό που έχω μελετήσει στο μάθημα της Γλώσσας.	-9,4	5,9	3,5	-6,4	10,3	-3,8	0,14	0,06
12_Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο που μελετώ για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και με το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου.	-8,2	-3,5	11,8	-2,6	2,6	0,0	0,36	0,17
13_Συχνά διαπιστώνω ότι έχω διαβάσει για το μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν	2,4	3,5	-5,9	-1,3	-5,1	6,4	-0,45	0,03

γνωρίζω περί τίνος πρόκειται. (R)								
14_Όταν η δουλειά του μαθήματος είναι δύσκολη, είτε εγκαταλείπω είτε μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη. (R)	0,0	7,1	-7,1	-6,4	12,8	-6,4	-0,09	-0,21
15_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να σκεφτώ σε βάθος ένα θέμα και να αποφασίσω τι θα πρέπει να μάθω από αυτό και όχι απλώς να το κάνω ανάγνωση.	-3,5	-3,5	7,1	0,0	3,8	-3,8	0,21	0,10
16_Προσπαθώ να «παίζω» με δικές μου ιδέες που έχουν σχέση με αυτό που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.	0,0	-4,7	4,7	-7,7	5,1	2,6	0,48	0,21
17_Όποτε διαβάζω ή ακούω ένα ισχυρισμό ή ένα συμπέρασμα στο μάθημα της Γλώσσας, σκέφτομαι πιθανές εναλλακτικές.	-10,6	4,7	5,9	-10,3	3,8	6,4	0,16	0,15
18_Ακόμη και όταν τα υλικά του μαθήματος είναι βαρετά και αδιάφορα, καταφέρνω να συνεχίσω να εργάζομαι μέχρι να τελειώσω.	-5,9	2,4	3,5	1,3	5,1	-6,4	0,27	-0,42
19_Όταν μελετώ για αυτό το μάθημα, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.	-5,9	-1,2	7,1	5,1	-5,1	0,0	0,41	-0,21
20_Όταν μελετώ για το μάθημα της Γλώσσας, θέτω στόχους για τον εαυτό μου, προκειμένου να κατευθύνω τις	-4,7	-3,5	8,2	-9,0	1,3	7,7	0,33	0,37

δραστηριότητές μου σε κάθε περίοδο μελέτης.								
21_Αν μπερδευτώ την ώρα που κρατώ σημειώσεις στο μάθημα της Γλώσσας, φροντίζω να τακτοποιώ αυτό το θέμα αργότερα.	-22,4	-1,2	23,5	2,6	5,1	-7,7	0,93	-0,18

4. Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας είτε βελτίωσαν, είτε διατήρησαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Αντιθέτως, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ μετά την παρέμβαση έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τη ρύθμιση της προσπάθειας, τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και την κριτική σκέψη.

Συγκεκριμένα, από τις 21 δηλώσεις που τέθηκαν στους μαθητές των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) αναφορικά με τις στρατηγικές μάθησης, η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση παρουσίασε ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου σε 16 δηλώσεις της κλίμακας των στρατηγικών μάθησης. Από αυτές οι 11 δηλώσεις αφορούσαν στην υποκλίμακα της μεταγνωστικής αυτορρύθμισης, οι 4 δηλώσεις στην υποκλίμακα της κριτικής σκέψης και η μία στην υποκλίμακα που αφορά στη ρύθμιση της προσπάθειας.

Από την άλλη στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μόνο σε 5 δηλώσεις ταυτόχρονα αύξηση του ποσοστού των μαθητών που απάντησαν θετικά και βελτίωση του μέσου όρου. Από αυτές τις 5 δηλώσεις, 2 δηλώσεις προέρχονταν από την υποκλίμακα που αφορά στην κριτική σκέψη, οι υπόλοιπες 2 δηλώσεις προέρχονταν από την υποκλίμακα που αφορά στη μεταγνωστική αυτορρύθμιση και μία δήλωση από την υποκλίμακα που αφορά στη ρύθμιση της προσπάθειας. Επιπλέον, σε μία δήλωση από την υποκλίμακα της μεταγνωστικής αυτορρύθμισης, το ποσοστό των μαθητών της ομάδας ελέγχου που απάντησε θετικά παρέμεινε αμετάβλητο και αυξήθηκε ο μέσος όρος που αντιστοιχούσε στη συγκεκριμένη δήλωση.

Συνεπώς προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση ως προς τις στρατηγικές μάθησης συγκριτικά με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών όπου η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης των μαθητών (Yu, 2013; Clift, 2015).

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να διδαχθούν (Weinstein & Mayer, 1983) κάτι που επιβεβαιώνει η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, η η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τον καθορισμό στόχων για να διδάξουν την αυτορρύθμιση στους μαθητές (Peters, 2012; Clift, 2015).

Αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα η εφαρμογή της ΑΚΣ στους μαθητές περιελάβανε μια σειρά διεργασιών (σαφήνεια μαθησιακών στόχων, εμπλοκή μαθητών στην παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας και αναστοχασμός σχετικά με το τελικό προϊόν ή το μαθησιακό αποτέλεσμα) οι οποίες συνέλαβαν στο να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και να ενισχυθεί η ικανότητά τους να μάθουν. Τη συμβολή αυτών των διεργασιών στην αυτορρύθμιση και στην ενίσχυση της μάθησης σημειώνουν και άλλοι ερευνητές (Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Brown & Harris, 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Ακόμη, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Yan et al., 2021). Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της ΑΚΣ με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL οι μαθητές της παρέμβασης βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Συνεπώς, η SDL μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά όπως οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρά το γεγονός ότι αναπτύχθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Nor & Saeednia, 2009), ενώ η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην SDL μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (Van Deur, 2017) όπως είναι η ΑΚΣ και να συμβάλει στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης.

5. Συμπεράσματα

Η ΑΚΣ που υλοποιήθηκε με την εκπαιδευτική μέθοδο SDL στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου συνέβαλε στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της ΑΚΣ σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στις στρατηγικές μάθησης στον μετα-έλεγχο από ότι στον προ-έλεγχο και αυτή η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική.

Επιπρόσθετα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη κλίμακα από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας είτε βελτίωσαν, είτε διατήρησαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Αντιθέτως, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν βελτίωσαν τις στρατηγικές μάθησής τους. Ειδικότερα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ΑΚΣ μετά την παρέμβαση έδειξαν βελτίωση που σχετίζεται με τη μεταγνωστική αυτορρύθμιση, την κριτική σκέψη και τη ρύθμιση της προσπάθειας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Andrade, H., & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research, 97*(1), 21–34. https://doi.org/10.1080/00220670309596625

Ashworth, F. H. (1983). *Teaching primary children to direct their own learning*. [Doctoral dissertation, Simon Fraser University]. Theses. https://core.ac.uk/download/pdf/56369711.pdf

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Eds.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21

Clift, L. D. (2015). *The effects of student self-assessment with goal setting on fourth grade mathematics students: Creating self-regulating agents of learning*. (Publication No. 3737145) [Dissertation thesis, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

DeMent, L. (2008). *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted Grade 7 language arts students*. (Publication No. 3342482) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Kim, P. H. (2015). *Feedback and revision: a self-assessment intervention*. (Publication No. 3732046) [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Mok, M.M.C., & Cheng, Y.C. (2001). Teacher self learning theory in a networked environment. In Y.C. Cheng, K.W.Chow & K.T. Tsui (Ed.), *New teacher education for the future: international perspectives*. Kluwers academic publishers.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. https://doi.org/ 10.1080/03075070600572090

Nor, M. M., & Saeednia, Y. (2009). Exploring self-directed learning among children. International *Journal of Human and Social Sciences, 4*(9), 658-663.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 11*(2), 551-576. https://doi.org/ 10.14204/ejrep.30.12200

Peters, E. E. (2012). Developing content knowledge in students through explicit teaching of the nature of science: Influences of goal setting and self-monitoring. *Science & Education, 21*, 881-898. https://doi.org/ 10.1007/s11191-009-9219-1

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (ED338122). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational *Psychologist, 25*(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6

Van Deur, P. (2017). *Managing Self-Directed Learning in Primary School Education: Emerging Research and Opportunities*. IGI GLOBAL. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2613-1

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). *The teaching of learning strategies* (ED 237180). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED237180

Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2021). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644

Yu, T. W. (2013). *The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students*. [Doctoral dissertation, Durham University]. Etheses. http://etheses.dur.ac.uk/6995/1/YuTW_2013_final_v5.pdf

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στεφανάκη Φυλαχτή
MScΕκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η σε «βάθος συνέντευξη», με την ανάλογη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, τη σωστή μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και τους συμμετέχοντες προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής έγκυρων κι αξιόπιστων πληροφοριών, σχετικά με τις στάσεις κι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση. Δεδομένου ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί συχνό φαινόμενο κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στην αυτοαξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη και οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Η «συνολική εικόνα» που περιγράφει ο εκπαιδευτικός ο οποίος αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν παρέχει μόνο πληροφορίες σχετικά με την επίδοση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά επηρεάζει και στοιχεία του χαρακτήρα των ενδιαφερόμενων μερών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, αυτοκριτική στάση, αυτονομία της σχολικής μονάδας, ενδυνάμωση της συνέργειας, εμπλεκόμενων παραγόντων, μανθάνουσα κοινότητα

1. Εισαγωγή

Η διαδικασία της αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης αποτελεί γνώρισμα ζωής και υποδηλώνει την σημαντικότητα κι αναγκαιότητά της στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ρέλλος, 2007). Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού προκύπτει από την αξιολόγηση που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό κι αποτελεί μέτρο ατομικής επίδοσης που θα επιδράσει στο παιδί θετικά ή αρνητικά στην πρόοδό του (Γεωργίου, 2000:79). Εύλογα προκύπτει το ερώτημα που αφορά τον τρόπο επίτευξης των στόχων που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αναδεικνύει το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για να ικανοποιηθούν τη πέντε στόχοι σκόπιμο είναι να δημιουργηθούν μηχανισμοί που ταυτόχρονα θα υπολογίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και τον βαθμό ολοκλήρωσης των τιθέντων στόχων. Αυτοί οι μηχανισμοί είναι δυνατό να δημιουργήσουν αντιδράσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς η έννοια της αξιολόγησης σχετίζεται με την δυνατότητα χειραγώγησης των εμπλεκόμενων μερών από τη μεριά του κράτους. Λαμβάνοντας υπόψη τη συστηματική διερεύνηση και μελέτη που έχει επιχειρηθεί από άλλες έρευνες, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, στην παρούσα εργασία διενεργείται έρευνα για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση.

- **Σκοπός έρευνας**

Βασική επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική κι εμπειρική ανασκόπηση αναφορικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εντοπίσει μια σειρά από παραμέτρους που θα σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

- **Ερευνητικά ερωτήματα**

Με τη συγκεκριμένη έρευνα παρέχεται η δυνατότητα ελεύθερης αποτύπωσης των σκέψεων και προβληματισμών του εκπαιδευτικού, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τις στάσεις που οι ίδιοι τηρούν. Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργείται με στόχο την αποκάλυψη τέτοιων απόψεων εστιάζοντας στην ανάδειξη στοιχείων που μέχρι σήμερα ήταν άγνωστα, θα λειτουργήσει σαν εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο για εκείνους που ασχολούνται με τον επαναπροσδιορισμό του ισχύοντος συστήματος αυτοαξιολόγησης (Bassey, 1990). Το ερευνητικό

ερώτημα που τέθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί απέναντι στην διαδικασία της αυτοξιολόγησης. Η εξακρίβωση των στάσεων κι αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το υπό μελέτη θέμα θα στηριχθεί στη διευρεύνηση συγκεκριμένων ερωτημάτων όπως:

- Να εκτιμηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής όσο και διδακτικής.
- Να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση.
- Παρουσιάζεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία με παράλληλη αιτιολόγηση ώτσε να κατανοηθεί η αναγκαιότητα και σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας και να επισημανθεί το κενό, που αυτή φιλοδοξεί να καλύψει. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα.

- **Αναγκαιότητα και σημαντικότητα έρευνας**

  Προκειμένου να εξετασθεί ο τρόπος επίτευξης του σκοπού του σχολείου συγκροτούνται υποθέσεις έρευνας και επιλέγονται συγκεκριμένα επιστημονικά εργαλεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του. Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί κυρίως μια ποιοτική κατασκευή που εξαρτάται από την άποψη από την σκέψη κι σχολική οργάνωση εκείνου που την κατασκευάζει (Θεριανός, 2006:28). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2005), το σύνολο των σχολείων που παρέχουν εξαίρετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες διαθέτουν εξαιρετικής ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται εξαιρετικές επιδόσεις οπότε να προκύπτουν μορφωμένοι πολίτες (σ. 31). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο εκπαιδευτικό σύστημα γι' αυτό αποκαλείται και «πολεμιστής της πρώτης γραμμής αφού συμμετέχει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης.

  Η διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση του ηθικού του εκπαιδευτικού καθώς τροφοδοτεί το αίσθημα πληρότητας και αναπτύσσει φιλοδοξίες (Κιούσης, 1991). Έτσι, ο εκπαιδευτικός απολαμβάνει ικανοποίηση που προέρχεται από την επαγγελματική του δράση και επαναπροσδιορίζει τους στόχους του αφού οι λειτουργικές του αρμοδιότητες επεκτείνονται στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, την καθοδήγηση της ομάδας και τη διαμεσολάβηση για επαγγελματική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της αξιολόγησης συνδυαστικά με την προώθηση κινήτρων θαλειτουργήσει παρακινητικά σε κάθε εκπαιδευτικό βελτιώνοντας την παρεχόμενη διδασκαλία (Hoy & Miskel, 2001). Επιπλέον, η διαδικασία της αξιολόγησης λειτουργεί υποστηρικτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού υποδεικνύει τυχόν ελλείψεις και επιτρέπει την διόρθωση με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ελλείψεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να θεωρηθούν η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων με συνεχή επιμόρφωση ώτσε να αναβαθμιστεί η τελική υπηρεσία ενισχύοντας το βαθμό του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής Π. , 2005).

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική από την κοινωνικοπολιτική οπτική, επειδή ο εκπαιδευτικός ευθύνεται ως προς την επιδίωξη των προσδοκιών της πολιτείας και της κοινωνίας (Ξωχέλλης, 1990). Ειδικότερα, η ενεργοποίηση των αδικημένων «μορφωτικά» μαθητών εξαρτώνται από την παροχή κινήτρων κι ερεθισμάτων από τον εκπαιδευτικό, ενώ όσοι μαθητές πλαισιώνονται από παραδοσιακά μορφωσιογενή στρώματα η επίδραση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ασθενική (Κελπανίδης, 1991:75).

Γενικότερα, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική αφού διαμορφώνουν τους συντελεστές του μάνατζμεντ της εκπαίδευσης με την διενέργεια ποιοτικών ελέγχων και ενισχύουν τους παραγωγικούς δείκτες. Αυτό αναγνωρίζεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο οποίος επικεντρώνεται σε ζητήματα που άπτονται της σχολικής αξιολόγησης αναπτύσσοντας δείκτες που αναφέρονται σε ποικίλες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και διευκολύνουν στη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται στο εσωτερικό της κι εφαρμόζεται από τα στελέχη που την πλαισιώνουν έτσι ώστε να αποδοθεί αξία σε αυτή εφόσον αναλυθούν κι ερμηνευτούν χρήσιμα δεδομένα (Θεοφιλίδης, 2014). Η αξιοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει στοιχεία αυτοκριτικής στάσης ανάλογα με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το περιβάλλον που δραστηριοποιείται. Σημαντικός παράγοντας που συντελεί στη ανάλυση των δυσλειτουργιών της εκπαιδευτικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικοί. Βασική επιδίωξη της αυτοαξιολόγησης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικό φορέα υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και υιοθέτησης μεθόδων που θα βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Κουλαϊδης & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005). Παράλληλα, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία της σχολικής μονάδας με ενδυνάμωση της συνέργειας όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων αναδεικνύοντας το σχολείο σε μια μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2014).

Στην εκπαίδευση τη μεγαλύτερη επένδυση την απορροφούν οι ανθρώπινοι πόροι, αφού σκόπιμο είναι να επιλέγονται οι καλύτεροι για τον εκπαιδευτικό σκοπό και συντηρώντας, βελτιώνοντας και προσαρμόζοντας αυτούς, έτσι ώστε να ικανοποιούνται πληρέστερα οι ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η πρόσληψη ικανού προσωπικού συνδυαστικά με την ανάπτυξη ανοικτών σχέσεων, ώστε οι εργαζόμενοι στις διάφορες βαθμίδες να συνεργάζονται προσπαθώντας να ενισχύσουν την δική τους αποδοτικότητα, των συναδέλφων τους και ολόκληρου του οργανισμού (Everard & Morris, 1999:97). Κάθε σχολική μονάδα για να λειτουργήσει ικανοποιητικά απαιτείται να έχει οριστεί κάποιος υπεύθυνος που θα ελέγχει τα αποτελέσματα των εργασιών εάν θα επιβεβαιώνουν ότι τα πραγματικά συμφωνούν με τα προγραμματισθέντα (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 1998:183). Παλαιότερα, η αξιολόγηση και ο έλεγχος του έργου των εκπαιδευτικών πιστοποιούνταν με τον επιθεωρητή.

Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης συνδέεται με την ταυτόχρονη λήξη της παράστασης που αναφέρεται στο έργο και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή οφείλει να αντικατασταθεί από εναλλακτικό τρόπο ένταξης, λειτουργίας κι ελέγχου των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου, 1992:154). Βασική επιδίωξη της «έκθεσης επιθεωρήσεως» εστίαζε στην οργανικά αρθρωμένη λειτουργία του σχολείου, δίχως να καταγράφει την επιστημονική, διδακτική και διοικητική «ικανότητα» των εκπαιδευτικών στο σχολείο αλλά επιχειρούσε να «αξιολογήσει» συνολικά την προσωπικότητα και τη γενικότερη δράση των εκπαιδευτικών.

Η αρμόδια αρχή για τα εκπαιδευτικά ζητήματα υπό ορισμένη πολιτικοϊδεολογική πλαισίωση και νομιμοποιητική κάλυψη του «Εθνικού διαλόγου για την παιδεία» επιχειρεί αλλαγές οι συνδέονται στενά μεταξύ τους, αλληλοσυμπληρώνονται κι εντάσσονται με οργανικό τρόπο σε ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα», ικανό να καλύψει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ξεκινά από το 1974 και τακτοποιείται το 1982, με συγκεκριμένες προτάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2005:160). Αρχικά, ο συνδικαλιστικός λόγος, όπου η ΟΛΜΕ και η ΔΟΕ επιβεβαιώνουν την εμμονή τους στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βασιζόμενη στον προγραμματισμό, την υλοποίηση και τον απολογισμό του, συνδυαστικά με την ένταξη σε συνολικό προγραμματισμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως μία μορφή μετασχηματιστικής λειτουργίας. Εν συνεχεία, ο φιλοσοφικός και «πολιτικός» λόγος στήριζεται σε αναλύσεις όρων όπως είναι η ιεραρχία και γραφειοκρατία επιχειρεί να αντιταθεί στην επιχειρούμενη επιβολή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Τέλος, ο παιδαγωγικός λόγος, μέσω συγκεκριμένων θεωρητικών σχημάτων θέτουν ερωτήματα σχετικά με το ποιος δικαιούται να κατέχει τον έλεγχο της εκπαίδευσης και ποιοι θεσμικοί φορείς οφείλουν να αποδίδουν λόγο. Συνεπώς, η διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από μία συνολική θεώρηση των κοινωνικοπολιτικών και ιδεολογικών όρων λειτουργίας του σχολείου εντάσσεται σε

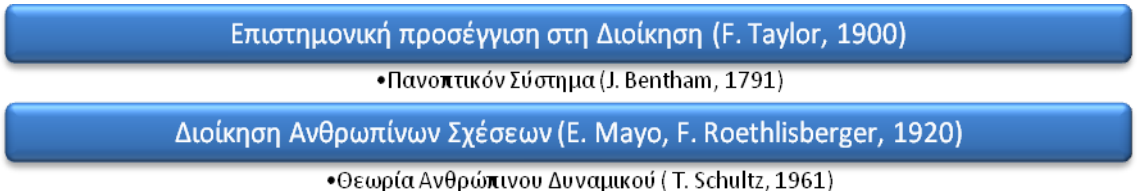
συγκεκριμένο παιδαγωγικό σχέδιο με ορατές διασυνδέσεις και συγκεκριμένο πολιτικοϊδεολογικό σχέδιο (Παπακωνσταντίνου, 2005:166).

Η έννοια της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε τόσο σε εθνική όσο και σε υπερεθνική κλίμακα εστιάζοντας στις ανάγκες συντονισμού, αναπροσανατολισμού, αναπροσαρμογών κι εκτίμησης της αποτελεσματικότητας ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό όπου ελέγχεται η λειτουργικότητα των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων και διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια και στόχους (Καπαχτσή, 2007:7). Η έννοια της αξιολόγησης δε χαρακτηρίζεται «ως ταυτόσημη με εκείνες της μέτρησης και της βαθμολόγησης αλλά αποτελούν συστατικά της» (Κακανά, 2006:31).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Scriven (1998), εστιάζει σε ποικίλους τομείς της εκπαίδευσης ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται και μπορεί να συνδυάζει τα στοιχεία της τέχνης και τις ιδιότητες της επιστήμης. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση συνδέεται με την ψυχολογία με ιδιαίτερο τρόπο αφού περιγράφεται η αντίδραση όσων γίνονται λήπτες της αξιολογικής διαδικασίας και όσων την ασκούν (Ηλία και συνεργάτες: 170). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά και του παρεχόμενου έργου του αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το οποίο χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά δύσκολο να καθοριστεί, αφού αποτελεί συνάρτηση του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου και απόρροια της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μολονότι, η αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική στις σχολικές μονάδες, ωστόσο δεν πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες προϋποθέσεις. Αρκετοί συμφωνούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης συμβάλει στον προσδιορισμό των αναπτυξιακών αναγκών του προσωπικού και την κατανομή των πόρων οδηγώντας στην καλύτερη οργάνωση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (Everard & Morris, 1999:108). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσφέρει στην εκπαιδευτική ηγεσία πληθώρα πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 1996). Κατά καιρούς η αξιολογική διαδικασία έχει ακολουθήσει διαφορετικά συστήματα επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως παρουσιάζονται στη Λεζάντα 1

Λεζάντα 1:Θεωρίες εκπαιδευτικής διοίκησης. Πηγή: (Καπαχτσή, 2007)



2.2. Μοντέλα αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993), μπορούν να διακριθούν δύο κατηγορίες μοντέλων που χρησιμοποιούνται στην αξιολογική διαδικασία, όπως είναι το γραφειοκρατικό και το μετασχηματιστικό (σ. 149). Στο γραφειοκρατικό μοντέλο (διοίκηση μέσω γραφείων), αναζητούνται ευθύνες για τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχολική μονάδα από το εκπαιδευτικό σώμα και ταυτόχρονα υιοθετούνται μορφές ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου που έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της άσκησης της κρατικής πολιτικής (Δούκα, 2002:232). Το δεύτερο μοντέλο αξιολόγησης εστιάζει στην αποκεντρωμένη κι αυτοδιοικούμενη συναιτεριστική αξιολόγηση εντός της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2007). Η σημαντικότητα της αξιολόγησης έγκειται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις, την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και τα αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης να κοινοποιούνται τακτικά στους γονείς (Πασιαρδής Π., 2004:115). Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται και η διαδικασία της αξιολόγησης εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας του, μέσω της συναδελφικότητας (Παπασταμάτης, 2001:52).

Μια άλλη διάκριση των μοντέλων αξιολόγησης αποτελεί η διαμορφωτική και τελική που εστιάζει στον σκοπό της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και τον εμπλουτισμό της καριέρας του. Ενώ, στόχος της τελικής αξιολόγησης είναι η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών με την προαγωγή τους στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάλογα τη θέσει του φορέα σε εξωτερική κι εσωτερική. Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική αξιολόγηση εστιάζει σε φορείς που βρίσκονται εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ η εσωτερική πραγματοποιείται από επιθεωρητές κι ανώτερα στελέχη της διοικητικής ιεραρχίας (Καπαχτσή, 2007:12). Συνεπώς, ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί υγιές μόνο όταν αξιοποιεί παράλληλα την εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση.

2.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Η άντληση αυτών των απόψεων θα πραγματοποιηθεί με τη συμβολή των ερωτήσεων που καταγράφονται στο παράρτημα, καθώς επίσης ενδεικτικά τα βασικότερα αναφέρονται παρακάτω:

Λεξαντα 2: Ερευνητικά ερωτήματα της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις έχουν διαμορφωθεί κατάλληλα ώστε να διευκολύνουν τη συλλογή δεδομένων, που η αποκωδικοποίησή τους θα παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση.

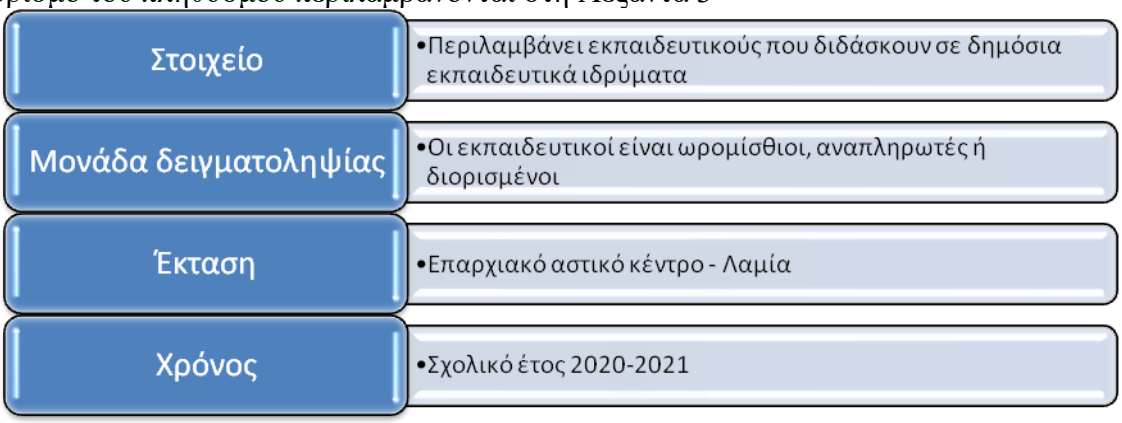
Μερος 3 –Μεθοδολογία

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος. Σύμφωνα με τον Mehan (Bird, κ.α., 1999), στις διαδικασίες ερμηνείας και ελληλεπίδρασης που αναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία, σκόπιμο είναι να αξιοποιείται η ποιοτική μέθοδος και να αποφεύγεται η χρήση ποσοτικών μετρήσεων, καθώς η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους θεωρείται αμφίβολη (σ. 23). Η χρήση της ποιοτικής μεθόδου κρίνεται απαραίτητη για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, καθώς απώτερος σκοπός της είναι η προσεκτική καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση.

Συμμετέχοντες (δείγμα, διαδικασία συγκρότησης)

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 σε συγκεκριμένη γεωγραφική έκταση. Ειδικότερα, η γεωγραφική έκταση θα περιοριστεί σε επαρχιακό αστικό κέντρο, τη Λαμία που υπάγεται στο Ν. Φθιώτιδας και απαριθμεί συνολικό πληθυσμό 70.000 κατοίκων. Το σύνολο του πληθυσμού περιλαμβάνει όλους τους δυνιτικούς ερωτώμενους που θεωρούνται κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι σχετικοί παράμετροι που συμβάλλουν στον ορισμό του πληθυσμού περιλαμβάνονται στη Λεζαντα 3



Λεζαντα 3: Πληθυσμός δείγματος

Το πλαίσιο δείγματος, περιλαμβάνει καταλόγους απ' όπου θα επιλεγούν τα ονόματα των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Για τη συγκεκριμένη έρευνα το πλαίσιο δείγματος αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, πχ. Λύκειο. Από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων επιλέχτηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχει στην έρευνα. Στο βιβλίο των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία επικοινωνίας και λοιπά προσωπικά δεδομένα τους.

Η επιλογή των στοιχείων του πληθυσμού (δείγμα) πραγματοποιήθηκε βάσει της προσωπικής κρίσης της ερευνήτριας (δείγμα μη πιθανότητας), καθώς δεν υπάρχει τρόπος να προσδιοριστεί η πιθανότητα που έχει κάθε στοιχείο του πληθυσμού, που θα συμπεριληφθεί στο δείγμα και θα αποτελέσουν αξιοπιστους πληροφοριοδότες για τους σκοπούς της έρευνας «Υποκείμενο δείγμα» (Σταθακόπουλος, 2001:209).

Το μέγεθος του δείγματος, συνήθως προκύπτει συναρτήσει της στατιστικής επιστήμης, ωστόσο στη συγκεκριμένη εργασία λόγω του ιδιαίτερα περιορισμένου σε έκταση πληθυσμό το μέγεθος έχει καθοριστεί στο ένα άτομο. Η ολοκλήρωση της επιλογής του δείγματος, πραγματοποιείται με την εκτέλεση όλων όσων προηγήθηκαν, δηλαδή τη συλλογή των στοιχείων από τα επιλεγμένα μέλη του πληθυσμού.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων (ημιδομημένη συνέντευξη)

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και πληροφοριών αποτελεί το επόμενο και περισσότερο σημαντικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν ορισμένα μέσα όπου συμβάλλουν στην καταγραφή των πληροφορίων, όπως είναι η μαγνητοφώνηση, η αξιοποίηση κάμερας και η καταγραφή σημειώσεων ύστερα από την ολοκλήρωση της συνέντευξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα η α΄ντληση αυτών των στοιχείων θα διεξαχθεί μς τη χρήση κάμερας σε προσωπικές- ατομικές συνεντεύξεις στον προσωπικό χώρο του ερωτώντος, για να διευκολύνεται η διαδικασία της συλλογής των πληροφοριών.

Η συγκεκριμένη τεχνική συλλογής στοιχείων παρέχει πληροφορίες που χαρακτηρίζονται από ανεξάντλητο πλούτο, αρκετές λεπτομέρειες και αποκάλυψη συμπεριφορών ή απόψεων που

διαφορετικά η συλλογή τους θα ήταν αδύνατη. Η άμεση επικοινωνία του ερωτώμενου με την ερευνήτρια, συμβάλλει στη λεπτομερή καταγραφή αντιλήψεων του ερωτώμενου που τον χαρακτηρίζουν. Η πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνία παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξερευνήσει προσωπικούς ή «απόρρητους» παράγοντες στους οποίους οφείλονται συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Με τη χρήση της κάμερας γίνεται πιστή καταγραφή όσων θα ειπωθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από τους κύριους πρωταγωνιστές της, και η εικόνα παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξάγει σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τα «πιστεύω» του ερωτώμενου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και η καταγραφή όλων των κινήσεων και νευμάτων που πλαισιώνουν την απάντηση. Η σωστή ερμηνεία της γλώσσας του σώματος μπορεί να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη απόδοση της άποψης του ερωτώμενου. Όλα τα παραπάνω θα διαδραματιστούν στον εικονικό προσωπικό χώρο του ερωτηθπεντος καθώς λόγω πανδημίας επικρατεί περιορισμός μετακίνησης και η χρήση τεχνικού μέσου σε δημόσιο χώρο θα δημιουργήσει περίεργη ατμόσφαιρα για τον ερωτώμενο. Στον χώρο όπου θα διεξαχθεί η συνέντευξη εκτός από τα κύρια μέλη της διαδικασίας της έρευνας, δεν θα παρευρίσκεται άλλο άτομο. Η «απομόνωση» θα αποτρέψει τυχόν διακοπές ή καταστάσεις, που θα διατάρασσαν την κατάλληλη ατμόσφαιρα που έχει δημιουργηθεί. Έτσι, επιτυγχάνεται περιορισμός βασικού μειονεκτήματος που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη τεχνική συλλογής στοιχείων, δηλαδή της αδυναμία της κάμερας να καταγράφει τα γεγονότα που διαδραματίζονται σε συγκεκριμένο χώρο, αψηφώντας άλλα γεγονότα που διαδραμματίζονται εκτός «πεδίου βολής» της κι ενδεχομενως να επηρεάζουν τις συμπεριφορές του ερωτώμενου.

Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Στα παραπάνω ερευνητικά ερω΄τηματα, για το υπό διερεύνηση θέμα, η χρησιμοποίηση της ποιοτικής μεθόδου, με την αξιοποίηση μέσου (ψηφιακ΄πη κάμερα), που συνδυάζει την εικόνα και τον ήχο «ζωγραφίζει όλα τα γεγονότα που καταγράφει και όλες τις απόψεος» και συνδυάζει με αρμονικό τρόπο τα συναισθήματα και τις εμπειρίες διευκολύνοντας τη συζήτηση με τους ερωτώμενους (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999:185). Όμως, είναι φανερό ότι «τα διάφορα είδη σφαλμάτων επηρε΄ζουν, με τον ένα ή τον άλλον τρόπο την ακρίβεια, πληρότητα, ποιότητα και χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας» (Κουρεμένος, 2001:171). Το γεγονός ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε στον προσωπικό του χώρο συνεβαλλε στην εξάλειψη σφαλμάτων, που οφείλονται σε συγκυριακούς παράγοντες πχ. περιβαλλοντικές συνθήκες.

Ο ερωτώμενος θα πρέπει να εμποδίζεται να απομακρυνθεί από την ουσία μιας ερώτησης, αλλά αυτό να γίνεται πάντα με ευγένεια (Coen & Manion, 2000). Σημαντική είναι η ικανότητα του ερευνητή να εντοπίσει με τα δικά του μάτια και να αισθανθεί τα πράγματα με την δικη του ψυχή (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999:175) και όχι παραφράζοντας τα λεγόμενα του ερωτώμενου. Ο ερευνητής σαν όργανο συλλογής στοιχείων προσπαθεί να μην αφήνει τις δικές του προκαταλήψεις, απόψεις ή στοιχεία περιέργειας που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, για να εξασφαλίσειτην αξιόπιστη κι έγκυρη αποκωδικοποίηση των όσων καταγράφηκαν στην κάμερα από την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τους Willis και Mac an Ghaill, οι ενέργειές τους αποτελούν υπόδειγμα στην προσπάθεια διασφάλισης της αξιοπιστία της έρευνας δείχνοντας τα χειρόγραφά τους σε όλους τους συμμετέχοντες. Συνεπώς, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας στη συγκεκριμένη έρευνα θα επικυρωθεί από τον ερωτώμενο με την έγγραφη παρουσίαση των όσων ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από την ερευνήτρια.

Μέρος 4. Αποτελέσματα της έρευνας

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση του περιεχομένου περιλαμβάνει την αποκρυστάλλωση και η συμπύκνωση όσων έχει πει ο συμμετέχων με τη χρησιμοποίηση πάντα όσο το δυνατόν περισσότερο τις κατά λέξη διατύπωσης του συμμετέχοντος (Hycner, 1985). *Οι στάσεις του εκπαιδευτικού ως προς την αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς επηρεάζει την διδακτική διαδικασία και την παιδαγωγική άποψη.* Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό η σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί βελτιώνει την καθημερινότητα της ζωής στη σχολική

μονάδα, αφού διαμορφώνει τον τρόπο αντίληψης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του. «*Η αυτοαξιολόγηση για εμένα αποτελεί σημαντική δραστηριότητα όταν εφαρμόζεται στην σχολική μονάδα γιατί μπορεί να αναδείξει χρήσιμες πρακτικές που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά της, ενώ αρκετοί συνάδελφοι που τηρούσαν παθητική στάση ενθαρρύνονται και συμμετέχουν επιπλέον*». Προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού είναι ότι η αυτοαξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική σκόπιμο είναι να γίνεται με εσωτερικό τρόπο και συγκεκριμένα να διενεργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, επειδή γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, η συμβολή εξωτερικών παραγόντων μπορεί να έχει αντικειμενικά αποτελέσματα απομονώνοντας ιδιαίτερα στοιχεία που περιγράφουν την δραστηριότητα της σχολικής μονάδας. Καταλήγοντας η εκπαιδευτικός δείχνει να προτιμά το συνδυασμό των μορφών αυτοαξιολόγησης. «*Δεδομένου ότι ο ρόλος των συμβούλων είναι η παιδαγωγική καθοδήγηση προσωπικά πιστεύω ότι οι παραπάνω μορφές λειτουργούν συμπληρωματικά*».

Η αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική μονάδα είναι η εποικοδομητική επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή. Πράγματι, το ευνοϊκό εργασιακό κλίμα συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών διοικητικής φύσης και ταυτόχρονα ενισχύει την επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους από την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. «*Θεωρώ ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει περισσότερη αυτονομία και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της. Σε αυτή τη διαδικασία συνηγορεί η καλλιέργεια σχέσεων συνέργειας με άλλους οργανισμούς και η ανάπτυξη ευνοϊκού εργασιακού κλίματος». Επιπλέον, η αξιοποίηση της εμπειρίας μπορεί να λειτουργήσει προσθετικά στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αφού η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα εκτελείται ευχάριστο τρόπο. «Βασικό στοιχείο της αυτοβελτίωσης αποτελεί ο βαθμός δεκτικότητας και επιμονής δύσκολων καταστάσεων».*

Η αποδοχή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη θέσπιση μέτρων που θα υιοθετήσει η αρμόδια αρχή και θα διασφαλίσει την εφαρμογή της από το σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων και των στελεχών της. «Η αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από το επίπεδο κατάρτισης των αξιολογητών, τις υποδείξεις της αρμόδιας αρχής, το σχολικό κλίμα πως έχει διαμορφωθεί και τις αντοχές των εκπαιδευτικών». Πιο συγκεκριμένα, ο καθορισμός της διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης κρίνεται σημαντικός όταν έχει διασφαλιστεί η συνοχή και συνέργεια μεταξύ των στελεχών της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, «οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολεία ορεινά ή απομακρυσμένα από αστικά κέντρα υστερούν από υποδομές και δύσκολα μπορούν να εφαρμόσουν αναβαθμισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα». Παράλληλα, «οι σχολικές μονάδες που δουλεύουν με μειονότητες και αλλοδαπούς» αντιμετωπίσουν σημαντικά προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

Συσχέτιση ευρημάτων με βιβλιογραφία

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κρίθηκε απαραίτητη και σημαντική για το δείγμα, ενώ διατυπώνονται ορισμένες αμφιβολίες για τον τρόπο που διεξάγεται. Η διαδικασία της αυτοαξιόλογησης μπορεί να παροτρύνει τα στελέχη μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να προσπαθούν να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί παρακολουθώντας εκπαιδευτικά προγράμματα και αναπτύσσοντας καλές σχέσεις μεταξύ τους. Όταν κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τον τρόπο διαχείρισης για κάθε διοικητικό ζήτημα ή εκπαιδευτικό θέμα τότε η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αναπτύξει ένα ποσοστό αυτονομίας (Θεοφιλίδης, 2014). Επίσης, το δείγμα εκτιμά ότι η καλλιέργεια καλού εργασιακού περιβάλλοντος διευκολύνει την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Πράγματι, η απορρόφηση ικανού προσωπικού συνδυαστικά με την δημιουργία ανοικτών σχέσεων μπορούν να επηρεάσουν την αποδοτικότητα όλης της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999). Η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργατικότητα μπορούν να επιλύσουν οποιαδήποτε κολύμματα και να συμβάλλουν στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο έλεγχος των προσπαθειών πραγματοποιείται με τη χρήση εσωτερικών ή και εξωτερικών αξιολογητών

καταγράφοντας τη γενικότερα στάση και δράση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2005). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να προσφέρει πλήθος χρήσιμων πληροφοριών που η επεξεργασία τους θα μεταβάλλει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πασιαρδής Π., 1996). Τέλος, το δείγμα θεωρεί ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης παραλείπει απομακρυσμένες περιοχές και σχολικές μονάδες που εμπεριέχουν μειονοτικά παιδιά.

5. Συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαδικασία αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων ανέδειξε μια ευνοϊκή στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην αυτοαξιολόγηση που συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και ταυτόχρονα εντοπίστηκαν ορισμένα προβλήματα που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δεν εντοπίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες και η αδρανοποίησή της σχετίζεται με την έντονη γραφειοκρατική δομή της (Πίος, 2013). Η αρμόδια αρχή οφείλει να εκσυγχρονίσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και να αναπτύξει ένα αξιόπιστο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τα αρμόδια στελέχη, ώστε να διασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η καλλιέργεια ευνοϊκού εργασιακού κλίματος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΔΟΕ. (1991). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου . 60ης Τακτική Σύσκεψη.

Δούκα, Χ. (2002). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ηλία, Η., Λουκάς, Χ., Στέλιου, Γ., Ταλιαδώρος, Γ., & Χαραλάμπους, Ε. (2005). Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Σύγχρονη Εκπαίδευση , σσ. 91-100.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: Τυπωθύτω.

Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (2006). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση . Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καπαχτσή, Β. (2007). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ/θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης. Βόλος: Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο.

Κελπανίδης, Μ. (1991). Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κιούσης, Γ. (1990). Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Λόγος και Πράξη , σσ. 5-20.

Κουλαϊδης, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουρεμένος, Α. (2001). Marketing ΙΙ-Έρευνα Αγοράς. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (1998). Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αθήνα: Μπένου.

Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΟΛΜΕ. (1992, 03). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Προγραμματισμός - Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. σ. Φυλλάδιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση , σσ. 37-61.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. . Αθήνα: Έλλην.

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. (σσ. 1-23). Αθήνα: Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή κ& εξ αποστάσεως εκπαίδευση "Μεθοδολογίες Μάθησης".

Ρέλλος, Ν. (2007). Έλεγχος μάθησης, Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης. Αθήνα: Gutenberg.

Σταθακόπουλος, Β. (2001). Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς. Αθήνα : Σταμούλης.

Ξενόγλωσση

Bassey, M. (1990). On the nature of research in education. BERA Newsletter , 35-38.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Πάτρα: Ελληνικό Ακοικτό Πανεπιστήμιο.

Coen, L., & Manion, L. (2000). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). Educational administration.Theory, research and practice. New York: McGraw-Hill Inc.

Hycner, R. H. (1985, 09). Some Guidelines for the Phenomenological aNALYSIS OF iNTERVIEW dATA. Ανάκτηση 11 30, 2020, από https://link.springer.com/article/10.1007/BF00142995

Scriven, M. (1998, 06). The nature of evaluetion in Practical assessment. In research and evaluation .

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ «Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΤΟ ΆΛΜΑ ΜΟΥ» (MY JUMP 2 APP) ΣΤΗΝ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΕΤΩΝ ΑΛΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Παπίστας Φώτιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Το πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο Λύκειο επιτρέπει την εφαρμογή σύγχρονων προπονητικών προγραμμάτων όπως η λειτουργική προπόνηση (Cross fit) η οποία σχετίζεται με την ενδυνάμωση του μυϊκού συστήματος. Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των ταλαντώσεων (Swings) με Kettle Bell (KB) στην επίδοση των κάθετων αλμάτων. Στο πείραμα συμμετείχαν (20) μαθητές-τριές της Β΄ τάξης Λυκείου για πέντε (5) εβδομάδες. Πραγματοποιήθηκε μέτρηση των τριών κάθετων αλμάτων μέσω ενός κινητού τηλεφώνου (Smart Phone) με την ψηφιακή εφαρμογή «Η απόδοση στο Άλμα μου» (My Jump 2 App) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της οποίας έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά. Συμπερασματικά δια της παρούσης μελέτης διαπιστώθηκε η θετική επίδραση α) της άσκησης KBS στις εξεταζόμενες μεταβλητές των τριών καθέτων αλμάτων β) της χρήσης ψηφιακών μέσων στην αξιολόγηση της επίδοσης στα τρία κάθετα άλματα σε έρευνα πεδίου.

Λέξεις Κλειδιά: Ταλάντωση, Kettle-Bell, Ψηφιακή Εφαρμογή, Κάθετα Άλματα, Φυσική Αγωγή.

1. Εισαγωγή

Η ΦΑ σταδιακά αποκτά ένα νέο πλαίσιο που είναι προσανατολισμένο στην βελτίωση της ευρωστίας των μαθητών-τριών συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο που ήταν προσανατολισμένο στην απόκτηση αθλητικών δεξιοτήτων (Edginton, Chin, & Bronikowski, 2011). Η φυσική ευρωστία έχει αναγνωριστεί ως ένας πρωτεύον παράγοντας υγείας σε νεαρούς εφήβους (Ruiz, et. al., 2006), ένα σημαντικό συνθετικό της φυσικής ευρωστίας αποτελεί η μυό - σκελετική ευρωστία η οποία αναφέρεται στην μυϊκή δύναμη, στην ευλυγισία, στην μυϊκή αντοχή, και στην κινητική δεξιότητα (Nwimo & Orji, 2015). Η ΦΑ θα πρέπει να στοχεύει σε προγράμματα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το επίπεδο της φυσικής κατάστασης των μαθητών-τριών (Ojo, 2015). Έτσι, πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι άρτια σχεδιασμένες προπονητικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην βελτίωση της ευρωστίας των μαθητών-τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ προσδίδουν μια επιπλέον θετική ενίσχυση στην προαγωγή της ενασχόλησης με τη Φυσική Δραστηριότητα (ΦΔ)(Faigenbaum & Myer, 2010 ; Shaw, et al., 2009). Επιπρόσθετα, τα προπονητικά προγράμματα δύναμης που απευθύνονται σε νεαρούς εφήβους έχουν θετική επίδραση στη μυϊκή μάζα, στην οστική πυκνότητα, στην ταχύτητα και στην ευλυγισία (Ortega et.al, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τις ανησυχίες των εφήβων για τα επίπεδα της ΦΔ που προσδίδουν οφέλη στην υγεία, θα πρέπει και οι στόχοι του μαθήματος της ΦΑ να προσαρμόζονται στο ευρύτερό κοινωνικό πολιτισμικό περιεχόμενο (Crum, 1992; Naul, 2003). Σύμφωνα με τους Kuznier et al.,(2020) το μάθημα της ΦΑ θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση των ασκήσεων που προσφέρουν όφελος στην υγεία των μαθητών όσο ανεβαίνουν σε τάξεις. Ο Κολοβελώνης και συν. (2010), σε ερεύνα που πραγματοποίησαν σε ελληνικά σχολεία σχετικά με τις στάσεις των μαθητών-τριών απέναντι στο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο μάθημα της ΦΑ διαπίστωσαν ότι οι μαθητές-τρίες του Λυκείου βλέπουν λιγότερο θετικά το μάθημα της ΦΑ γεγονός που ίσως να αναδεικνύει την αναγκαιότητα διαφοροποίησης του προγράμματος έτσι ώστε να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Σχετ.. 124891/Δ2/21-09-2020 και 125101/Δ2/21-09-2020 έγγραφα) για τη διδασκαλία του μαθήματός της Φυσικής Αγωγής, αναφέρεται ότι κάθε σχολική μονάδα έχει ουσιαστικά την ευχέρεια να προσαρμόσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, με βάση τις ανάγκες, την υλικοτεχνική υποδομή και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και

των μαθητριών που φοιτούν σ' αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μάθημα της ΦΑ στο Λύκειο διδάσκεται δύο ώρες στην Α΄ τάξη, δύο ώρες στην Β΄ τάξη και δύο ώρες στην Γ΄ τάξη. Συνεπώς θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στην βελτίωση της σωματικής απόδοσης των μαθητών-τριών είναι θεμιτές και προσδίδουν μια αίγλη στο μάθημα της ΦΑ.

Μια ευρέως γνωστή μέτρηση για την εκτίμηση της φυσικής κατάστασης και πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της εκρηκτικής δύναμης των κάτω άκρων σε νεαρούς εφήβους είναι η μέτρηση των κάθετων αλμάτων (Siati, et al., 2015). η οποία χρησιμοποιείται και στο μάθημα της ΦΑ (Aragon, 2000). Το άλμα από κάθισμα (Squat jump), το κάθετο άλμα (countermovement jump), και το άλμα βάθους (drop jump) αντιπροσωπεύουν την μέτρηση των κάθετων αλμάτων. Οι συσκευές που χρησιμοποιούνται και καταγράφουν τις παραμέτρους των κάθετων αλμάτων είναι οι πλατφόρμες δύναμης, οι πλατφόρμες επαφής, οι πλατφόρμες υπερύθρων, τα επιταχυνσιόμετρα και οι κάμερες υψηλής ανάλυσης (Glatthorn, 2011). Συνεπώς θα ήταν μείζονος σημασίας για την αθλητική επιστήμη η ανάδειξη ενός «έξυπνου εργαλείου» χαμηλού κόστους, έγκυρου και αξιόπιστου για τη μέτρηση των κάθετών αλμάτων. Επιπλέον η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να έχει μια θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Coelho, 1999) δίνοντας την ευκαιρία στους ΕΦΑ τους να μεταδώσουν διαφορετικές εμπειρίες με ψηφιακές δυνατότητες μέτρησης της αθλητικής απόδοσης των μαθητών-τριών (Lambdin, 1995). Οι ψηφιακές εφαρμογές στην τρέχουσα χρονική περίοδο τυγχάνουν την καθολική αποδοχή της μαθητιώσας νεολαίας εξαιτίας της ευρείας χρήσης τους στην καθημερινότητα των νεαρών εφήβων (Mayrsohn & Khalil, 2014). Αναλυτικότερα, τα smartphones είναι συσκευές που χρησιμοποιούνται από μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού (Rainie, 2010). Συνεπώς πρόκειται για μια λειτουργική εφαρμογή που θα μπορούσα να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της ΦΑ για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-τριών στην επίδοση του άλματος βάθους.

2. Κυρίως μέρος

Η επίδραση της άσκησης ταλαντώσεων (KBS) στα κάθετα άλματα

Η λειτουργική προπόνηση είναι ένα είδος προπόνησης δύναμης που χρησιμοποιεί πολυαρθρικές ασκήσεις και τυγχάνει μεγάλης αποδοχής από τους νεαρούς εφήβους. Η ταλάντευση με το kettlebell θεωρείται ως μια θεμελιώδης βαλλιστική κίνηση η οποία περιλαμβάνει ταχεία εναλλαγή έκκεντρων και σύγκεντρων συστολών των μυών του ισχίου και χρησιμοποιείται ευρέως στην λειτουργική προπόνηση (Jay et al., 2011) ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά την κινητική ανάλυση ομοιάζει με αυτή του ημί - καθίσματός. Κατά την εκτέλεση της ταλάντευσης με kettlebell αναπτύσσονται δυνάμεις στο πρόσθιο και οπίσθιο επίπεδο του σώματος, ενώ ανάλογα με τις επαναλήψεις και τις σειρές αποκρίνεται ο αναερόβιος, η ο αερόβιος μηχανισμός λειτουργίας του ανθρώπινου συστήματος (Falatic et al., 2015). Επιπλέον η συστηματική άσκηση με ταλαντεύσεις kettlebell μπορεί να βελτιώσει την μυϊκή ισχύ συγκριτικά με τις παραδοσιακές προπονητικές μεθόδους αντιστάσεων (Manocchia et al, 2013) καθώς και την επίδοση στο κάθετο άλμα (Jay et al., 2013). Συνεπώς η εφαρμογή ενός προπονητικού προγράμματος με Kettle Bell Swings (KBS) προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση των κάθετων αλμάτων σε υποψήφιους ΣΑ στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Οι Lake & Lauder (2012) εξέτασαν την επίδραση της άσκησης (KBS) στην μέγιστη και στην εκρηκτική δύναμη συγκριτικά με την άσκηση του ημί - καθίσματος με άλμα (Jump Squat Training). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα πρωτόκολλο δυο (2) προπονήσεων την εβδομάδα συνολικά 12 προπονήσεων για έξι (6) εβδομάδες προκάλεσε σημαντική βελτίωση τόσο στην μέγιστη όσο και στην εκρηκτική δύναμη. Οι Wade et al., (2016) εξέτασαν την επίδραση της άσκησης (KBS) στις φυσικές ικανότητες του προσωπικού της πολεμικής αεροπορίας της Αμερικής. Έτσι, από την εφαρμογή ενός προπονητικού προγράμματος δέκα εβδομάδων διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη άσκηση βελτίωσε την ταχύτητα τρεξίματος. Οι Maulit et al., (2017) πραγματοποίησαν μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των ασκήσεων KBS και άρσεων θανάτου (Dead Lifts) στην επίδραση της μέγιστης και της εκρηκτικής δύναμης. Διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες βελτίωσαν τόσο την μέγιστη όσο και την εκρηκτική δύναμη στον ίδιο βαθμό. Οι Kartages et al., (2019) εξέτασαν την επίδραση της άσκησης (KBS) στην απόδοση της ταχύτητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν διαπίστωσαν βελτίωση στην

ταχύτητα στην απόσταση των 20 μέτρων. Οι Del Monte et al., (2020) κατέγραψαν την ήλεκτρο μυϊκή δραστηριότητα (ΗΜΔ) των μυών που συμμετέχουν στην εκτέλεση των τριών διαφορετικών εκτελέσεων της ασκήσεως KBS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκτέλεση με την στρατηγική του ισχίου, συγκριτικά με αυτήν του καθίσματος και της διπλής έκτασης του γόνατος, παρουσίασε την αρτιότερη κινητοποίηση των μυϊκών ομάδων.

Οι Levine et al., (2020) μελέτησαν την επίδραση του βάρους των kettle bell (KB) στην κινητική των κάτω άκρων κατά την εκτέλεση της άσκησης KBS. Έτσι διαπιστώθηκε ότι το αυξανόμενο βάρος του οργάνου (KB) μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μυών του ισχίου και του κορμού.

Συμπερασματικά η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε δύο ερευνητικές μελέτες (Lake & Lauder, 2012 ; Maulti et al., 2017) οι οποίες διαπίστωσαν την επίδραση της άσκησης ταλαντώσεων KBS στην βελτίωση του κάθετου άλματος και της μέγιστης δύναμης σε έμπειρους ενήλικες αθλητές και αθλήτριες. Επιπλέον σε μια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη άσκηση βελτίωσε και την απόδοση στην ταχύτητα των 40 μέτρων (Wade et al., 2016).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ψηφιακής εφαρμογής My Jump 2 app

Οι Hayens et al., (2018) συνέκριναν σε δείγμα 44 ατόμων τις μετρήσεις της ταχύτητας αντίδρασης του ύψους του άλματος και του χρόνου επαφής στο έδαφος σε άλματα βάθους (drop jumps) μεταξύ μιας εργαστηριακής πλατφόρμας μέτρησης δύναμης (Force Plate) και της ψηφιακής εφαρμογής ¨My Jump 2 app¨ δια μέσω ενός κινητού τηλεφώνου. Από τα αποτελέσματα της εργασίας διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη ψηφιακή εφαρμογή είναι έγκυρη και αξιόπιστη για την εκτίμηση της επίδοσης του άλματός βάθους. Ο δείκτης της δύναμης αντίδρασης (Reactive Strength Index RSI) θεωρείται μια μέτρηση η οποία αναλύεται με το άλμα βάθους (Drop Jump). Καθορίζει την ικανότητα του αθλητή για γρήγορη μετάβαση από την έκκεντρη στη σύγκεντρη συστολή καθώς επίσης και πόσο δύναμη μπορεί να παραχθεί στο μικρότερο δυνατό χρονικό διάστημα (Haynes et al., 2018). Υπάρχουν πολλοί τρόποι ποσοτικοποίησης της ταχύτητας αντίδρασής αλλά αυτός που χρησιμοποιείται περισσότερο είναι η αναλογία του ύψους του άλματος προς το χρόνο επαφής (jump height (metres) ÷ ground contact time (seconds)) (Flanagan & Comyns, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση οι Bogataj et al., (2020) εξέτασαν σε δείγμα 48 μαθητών-τριών την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ίδιας ψηφιακής εφαρμογής ¨My Jump 2 app¨ δια μέσω ενός smart phone συγκριτικά με μια πλατφόρμα υπερύθρων (Opto Jump instrument) για την μέτρηση του άλματος από κάθισμα (squat jump), κάθετου άλματος (countermovement jump), και κάθετου άλματος με ελεύθερα χέρια (CMJ free arms). Συμπερασματικά η μέτρηση των κάθετων αλμάτων δια μέσω του κινητού τηλεφώνου χαρακτηρίστηκε μια χαμηλού κόστους φορητή συσκευή έγκυρη και αξιόπιστη.

Έτσι οι συγκεκριμένες μελέτες (Hayens et al., 2018 ; Bogataj et al., 2020) προέκριναν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας ψηφιακής εφαρμογής η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την μέτρηση των κάθετων αλμάτων σε έρευνες πεδίου. Κατά συνέπεια δίδεται ένα σημαντικό εργαλείο τόσο στους ΕΦΑ όσο και στους προπονητές αθλημάτων για την αξιολόγηση της αθλητικής επίδοσης των μαθητών-τριών η αθλητών-τριών.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Διαδικασίες

Για την εκπόνηση της παρούσης εργασίας υποβλήθηκαν τα απαραίτητα δικαιολογητικά και λήφθηκε η σχετική έγκριση από α) την επιτροπή δεοντολογίας του ΑΠΘ, β) από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΙΕΠ, γ) από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Φθιώτιδας, δ) το 5ο Γενικό Λύκειο Λαμίας έτσι ώστε να εφαρμοσθεί η πειραματική μελέτη στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας στους μαθητές-τριες που επρόκειτο να συμμετάσχουν στο πείραμα και επιλέχθηκαν 20 εθελοντές (10 αγόρια και 10 κορίτσια). Εξασφαλίστηκαν οι σχετικές Υπεύθυνες Δηλώσεις των υποψηφίων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα για την εξοικείωση και την άρτια εκτέλεση των ασκήσεων. Ακολούθησε η αρχική μέτρηση των τριών αλμάτων δια μέσω του κινητού

τηλεφώνου i phone 8 αφού προηγήθηκε προθέρμανση 5 λεπτών, και καταγράφηκαν οι εξής παράμετροι:

- Το ύψος του άλματος στο άλμα από κάθισμα,
- Το ύψος του άλματος στο κάθετο άλμα
- Ο δείκτης της δύναμης αντίδρασης στο άλμα βάθους από πλινθίο ύψους 25 cm

Η πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα προπονητικό πρωτοκόλλου δύο (2) προπονήσεων εβδομαδιαίως για συνολικά 5 εβδομάδες, συνολικά 10 προπονήσεων ενώ η ομάδα ελέγχου θα ακολουθήσει το πρόγραμμα του μαθήματος της ΦΑ.

Συμμετέχοντες

Έτσι την Πειραματική Ομάδα αποτέλεσαν 5 μαθητές και 5 μαθήτριες οι οποίοι ασκήθηκαν με την συγκεκριμένη άσκηση (KBS). Στην Ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 5 μαθητές και 5 μαθήτριες οι οποίο παρακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμα του μάθημα της ΦΑ στα Λύκεια.

Εργαλεία μέτρησης

Πραγματοποιήθηκε μέτρηση των σωματομετρικών χαρακτηριστικών του σωματικού βάρους, του αναστήματος και του δείκτη μάζας σώματος με την ψηφιακή ζυγαριά (EKS 9592). Οι παράμετροι των αλμάτων και για τις δύο ομάδες (αρχική μέτρηση και επαναμέτρηση) καταγράφηκαν δια μέσω ενός κινητού τηλεφώνου (smart phone) i-phone 8 με την ψηφιακή εφαρμογή My jump 2 app. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της συγκεκριμένης εφαρμογής πριν την εφαρμογή της στο πείραμα εξετάσθηκε στο εργαστήριο κινησιολογίας του ΤΕΦΑΑ Σερρών. Έτσι σε μια πιλοτική έρευνα που έλαβε χώρα στο εργαστήριο διαπιστώθηκε ότι οι μετρήσεις στα τρία άλματα δια μέσω της εφαρμογής (My jump 2 app) ήταν πολύ κοντά σε αυτές που προέκυψαν από το δυναμοδάπεδο.

Στην συνέχεια εφαρμόσθηκε το προπονητικό πρωτόκολλο στην πειραματική ομάδα το οποίο περιελάμβανε προθέρμανση & ασκήσεις ταλαντεύσεων KBS, οι μαθητές ασκήθηκαν με 6-8-10 kg ενώ οι μαθήτριες ασκήθηκαν με 4-6-8 kg. Η ερεύνα διεξήχθη από 1 Μαρτίου έως 10 Απριλίου 2022 στην επόμενη συνεδρία από την δέκατη προπόνηση έγινε η επανα-μέτρηση των παραμέτρων των τριών αλμάτων τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Αναλυτικότερα το προπονητικό πρωτόκολλο παρουσιάζεται στον κάτωθι πίνακα:

Πίνακας 1: Προπονητικό Πρωτόκολλο

Προπονήσεις	1-2	4-5-6	7-8	9-10
Μαθητές	10E* 6 Kg X 2	12E* 6 Kg X 2	12E* 6 Kg X 3	12-10-8 E
	8E* 8 Kg X 2	10E*8 Kg X 2	10E*8 Kg X 3	6-8-10 Kg
	6E* 10 Kg X 2	8E* 10 Kg X 2	8E* 10 Kg X 3	X 4 ΣΕΙΡΕΣ
Μαθήτριες	10E* 4 Kg X 2	12E* 4 Kg X 2	12E* 4 Kg X 3	12-10-8 E
	8E* 6 Kg X 2	10E*6 Kg X 2	10E*6 Kg X 3	6-8-10 Kg
	6E* 8 Kg X 2	8E* 8 Kg X 2	8E* 8 Kg X 3	X 4 ΣΕΙΡΕΣ
ΑΝΑΛΗΨΗ	30 sec	30 sec	30 sec	1 min

*Ε= Επαναλήψεις

Στατιστική ανάλυση:

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 27. Αναλυτικότερα οι μεταβλητές της εργασίας ορίστηκαν ως εξής:

Ανεξάρτητες μεταβλητές: α) η λειτουργική προπόνηση δύναμης με kettlebell Swings, KBS β) ο χρόνος πριν και μετά.

Εξαρτημένες Μεταβλητές: α) Ο δείκτης της δύναμης αντίδρασης στο άλμα βάθους, β) το ύψος του άλματος από κάθισμα γ) το ύψος του κάθετου άλματος.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Τα ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα εμφανίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: ΜΟ ± ΤΑ Ανθρωπομετρικών Χαρακτηριστικών των Ομάδων του Δείγματος

Ομάδα	N	Βάρος	Ύψος	ΔΜΣ
Πειραματική	10	64,5 ± 8,4	1,72±8,30	21,2 ± 2,40
Ελέγχου	10	67 ± 14,2	1.73±9,35	22,8 ± 4,2

Έτσι στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 10 άτομα (5 μαθητές και 5 μαθήτριες) με μέσο όρο βάρους (64,5 ± 8,40), μέσο όρο ύψους (1,72 ± 8,30) και μέσο όρο δείκτη μάζας σώματος (21,2 ± 2,40). Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 10 άτομα (5 μαθητές και 5 μαθήτριες) με μέσο όρο βάρους (67 ± 14,20), μέσο όρο ύψους (1,73 ± 9,35) και μέσο όρο δείκτη μάζας σώματος (22,8 ± 4,20). Όλοι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας ακολούθησαν πρωτόκολλο ειδικής προπόνησης δέκα (10) συνεδριών ενώ οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου ακολούθησαν το πρόγραμμα της φυσικής αγωγής που εφαρμοζόταν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών αλμάτων πριν και μετά την προπόνηση και για τις δύο ομάδες (πειραματική & ελέγχου) εμφανίζεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: ΜΟ ± ΤΑ των Κάθετων Αλμάτων των Ομάδων πριν και μετά την προπόνηση

	ΑΛΜΑ ΑΠΟ ΚΑΘΙΣΜΑ		**ΚΑΘΕΤΟ ΑΛΜΑ**		**ΑΛΜΑ ΒΑΘΟΥΣ**	
ΟΜΑΔΑ	**ΠΡΙΝ**	**ΜΕΤΑ**	**ΠΡΙΝ**	**ΜΕΤΑ**	**ΔΔΑ ΠΡΙΝ**	**ΔΔΑ ΜΕΤΑ**
Πειραματική	22,99 ± 7,87	24,74±7,95*	24,90±8,11	26,89±7,93*	1,65±0,27	1,37±0,20*
Ελέγχου	21,42±4,84	20,10±3,88	24,08±4,79	21,95±3,83*	1,28±0,28	1,38±0,29

*****Στατιστικά σημαντική διαφορά στα άλματα πριν και μετά την προπόνηση ($p \leq .05$)

ΔΔΑ: Δείκτης Δύναμης Αντίδρασης

Από τον πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις πριν και μετά την προπόνηση με θετικό πρόσημο. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις στο άλμα από κάθισμα και στο άλμα βάθους ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο κάθετο άλμα με αρνητικό πρόσημο.

3. Συμπεράσματα

Το παρών πείραμα βασίσθηκε α) στην εισαγωγή μιας νέας, απλής και αποτελεσματικής άσκησης της λειτουργικής προπόνησης (cross-fit). Η άσκηση KBS είναι μια απλή σε τεχνική και ιδιαιτέρα δημοφιλής η οποία εκτελείται με μικρό και φορητό όργανο τύπου σφαίρας έτσι καθίσταται ιδιαίτερα λειτουργική, β) στην καταγραφή της επίδοσης με ¨έξυπνο¨ κινητό τηλέφωνο στο πεδίο εφάμιλλο εργαστηριακών συσκευών γ) απευθύνεται σε μια πολυπληθή ομάδα σε μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς εκτιμάται ότι δια της παρούσης εργασίας αναδεικνύεται μια έξυπνη, καινοτόμος και ιδιαίτερα ελκυστική αθλητική πρακτική στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Aragón, L.F. (2000). Evaluation of Four Vertical Jump Tests: Methodology, Reliability, Validity, and Accuracy. *Meas. Phys. Educ. Exerc. Sci*., 4, 215–228.

Brian Channell & J. P. Barfield (2008). Effect of Olympic and traditional resistance training on vertical jump improvement in high school boys. *Journal of Strength and Conditioning Research 22*(5)/1522–1527.

Cezary Kusnierz , Barbara Zmaczynska - Wite , Aleksandra Rogowska (2020). Association between the hierarchy of physical education goals and preferred profiles of physical education classes among students attending middle and high schools. *Journal of Physical Education and Sport, 20,* 571 – 576.

Claudia Steinberg, Maren Zühlke, Tim Bindel, Florian Jenett (2020). Aesthetic education revised: a contribution to mobile learning in physical education. *Ger J Exerc Sport Res, 50*:92–101 https://doi.org/10.1007/s12662-019-00627-9

Coehlo, J.D. (1999). Physical education in the 21st century. T*eaching Elementary Physical Education, 10*, *29-30*.

Crum, B. (1992). Competing orientations for P.E. curriculum development: the trend towards a consensus in the Netherlands and an international comparison. In T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity.* Moving towards excellence (pp.*85-93*).

Danny Lum, Tiago M. Barbosa, Ranald Joseph & Govindasamy Balasekaran (2021). Effects of Two Isometric Strength Training Methods on Jump and Sprint Performances: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Science in Sport and Exercise*, 3, 115–124.

De Siati, F.; Laffaye, G.; Gatta, G.; Iacono, A.D.; Ardigò, L.P.; Padulo, J. (2015). Neuromuscular and technical abilities related to age in water-polo players. *J. Sports Sci. 2015,* 1466–1472.

Edginton, C. R., Chin, M., & Bronikowski, M. (2011). Health and physical education: A new global statement of consensus (from a Polish perspective), *Biomedical Human Kinetics,* 3, 44 – 48.

Effects of Two Isometric Strength Training Methods on Jump and Sprint Performances: A Randomized Controlled Trial

Faigenbaum, AD and Myer, GD. (2010). Pediatric resistance training: Benefits, concerns, and program design considerations. *Curr Sports Med Rep, 9:* 161–168.

Faigenbaum, AD, Kraemer, WJ, Blimkie, CJ, (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the National Strength and Conditioning Association. *J Strength Cond Res. 23(5)*:S60–S79.

Faigenbaum, Avery D.; Bush, Jill A.; McLoone, Ryan P.; Kreckel, Michael C.; Farrell, Anne; Ratamess, Nicholas A.; Kang, Jie (2015). Benefits of strength and skill-based training during primary school physical education. *Journal of Strength and Conditioning Research 5* :1255-1262.

Falatic, J. A., Plato, P. A., Holder, C., Finch, D., Han, K., & Cisar, C. J. (2015). Effects of kettlebell training on aerobic capacity. *Journal of Strength and Conditioning Research, 29,* 1943–1947.

FISCHETTI FRANCESCO, GIANPIERO GRECO (2017). Multilateral methods in Physical Education improve physical capacity and motor skills performance of the youth. *Journal of Physical Education and Sport* (4), 2160 – 2168.

Fotini Arabatzi, Eleftherios Kellis, Eduardo Saez-Saez De VillarrealI (2010). Vertical Jump Biomechanics After Plyometric, Weight Lifting and Combined (Weight Lifting and Plyometric) Training. *Journal of Strength and Conditioning Research 24*(9):2440–2448.

Glatthorn, J.F.; Gouge, S.; Nussbaumer, S.; Stauffacher, S.; Impellizzeri, F.M.; Maffiuletti, N.A. (2011). Validity and Reliability of Optojump Photoelectric Cells for Estimating Vertical Jump Height. J. *Strength Cond. Res., 25,* 556–560

GÜLŞAH ŞAHIN, MEHMET ASLAN, ERDAL DEMIR (2016). Short-term effect of back squat with an elastic band on the squat and vertical jump performance in trained children. *Journal of Physical Education and Sport* 16(1):97 – 101.

Jason Lake & Mike Lauder (2012). Kettlebell swing training improves maximal and explosive strength. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *26*(8)/2228–2233.

Jay, K., Frisch, D., Hansen, K., Zebis, M. K., Andersen, C. H., Mortensen, O. S., & Andersen, L. L. (2011). Kettlebell training for musculoskeletal and cardiovascular health: A randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, 37*, 196–203.

Jay, K., Jakobsen, M. D., Sundstrup, E., Skotte, J. H., Jorgensen, M. B., Andersen, C. H., Andersen, L. L. (2013). Effects of kettlebell training on postural coordination and jump performance: A randomized controlled trial. *Journal of Strength and Conditioning Research, 27,* 1202–1209.

Kishen Kartages, Guy C. Wilson , Che Fornusek , Mark Halaki and Daniel A. Hackett (2019). Acute Effect of Kettlebell Swings on Sprint Performance. Sport, *7*, 36.

Lambdin, D. (1995). Using computer to personalize elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education, 6, 19-21*.

Malatesta, D, Cattaneo, F, Dugnani, S, and Maffiuletti, NA. (2003). Effects of electromyostimulation training and volleyball practice on jumping ability. *J Strength Cond Res 17:* 573–579.

Manocchia, P., Spierer, D. K., Lufkin, A. K. S., Minichiello, J., & Castro, J. (2013). Transference of kettlebell training to strength, power, and endurance. *Journal of Strength and Conditioning Research, 27,* 477–484.

Matthew R. Maulit, David C. Archer, Whitney D. Leyva (2017). Effects of Kettlebell Swing vs. Explosive Deadlift Training on Strength and Power. *International Journal of Kinesiology & Sports Science.* Vol. 5.

Mayrsohn, B., & Khalil, G. (2014). Games for Health. In R. Krohn & D. Metcalf (Eds.), mHealth Innovation: *Best Practices from the Mobile Frontier* (pp. *85- 94*).

Michael Del Monte, David A. Opar, Ryan G. Timmins, James A. Ross, Justin W.L. Keogh, Christian Lorenzen (2017). Hamstring Myoelectrical Activity During Three Different Kettlebell Swing Exercises. *Journal of Strength and Conditioning Research, 34*(7),1953–1958.

NATALYA MISCHENKO , MIKHAIL KOLOKOLTSEV, ELENA ROMANOVA, VLADISLAV ALONTSEV, SERGEY USTSELEMOV, VLADIMIR STRASHENKO, ALEXANDER ANDRIANOV (2020). Program for improving strength abilities of 16–17-year-old students in the additional physical education system (2020). *Journal of Physical Education and Sport 20*, 2796 – 2802.

Naul, R.(2003). Concepts of physical education in Europe. In K. Hardman (Eds.), *Physical education: Deconstruction and reconstruction - issues and directions* (pp. 1-14).

Nicholas A. Levine , Mohammad B. Hasan , Marco A. Avalos , Sangwoo Lee , Brandon R. Rigby and Young-Hoo Kwon (2020). Effects of kettlebell mass on lower-body joint kinetics during a kettlebell swing exercise. *SPORTS BIOMECHANICS* https://doi.org/10.1080/14763141.2020.1726442.

Nwimo, I.O.; Orji, S.A. (2015). Physical Fitness among School Children: Review of Empirical Studies and Implications for Physical and Health Education. *J. Tour. Hosp. Sport , 10,* 2312–5179.

Ojo, A.L. (2015). Teaching Physical Education in Nigerian Secondary Schools is a Barrier: An Implication for Future Generation, a Case Study of Ado Metropolis Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *Int. J. Educ. Learn.*, *3*, 38–53.

Ortega, FB, Ruiz, JR, Castillo, MJ, and Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health fitness as a health marker in young people. *Int J Obes, 32,* 1–11.

Rainie, L. (2010). Pew Internet & American Life Project: Internet, broadband, and cell phone statistics. Retrieved online from http://www.pewinternet.org/files/oldmedia//Files/Reports/2010/PIP_December09_update.pdf

Rimmer, E and Sleivert, G. Effects of a plyometric intervention program on sprint performance. J Strength Cond Res 14: 295–301, 2000

Ruiz, J.R.; Ortega, F.B.; Gutierrez, A.; Meusel, D.; Sjöström, M.; Castillo, M.J.(2006). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence: A European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *J. Public Health , 14,* 269–277

Shaw, BS, Shaw, I, and Brown, GA. (2009). C Comparison of resistance and concurrent resistance and endurance training regimes in the development of strength. J *Strength Cond Res, 23,:* 2507–2514.

Simon Harries, David Lubans, Robin Callister (2012). Resistance training to improve power and sports performance in adolescent athletes: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport, 15*, 532–540.

Tom Haynes , Chris Bishop, Mark Antrobus and Jon Brazier (2018). The validity and reliability of the my jump 2 app for measuring the reactive strength index and drop jump performance. *The Journal of sports medicine*Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban *and physical fitness*. *February*

ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΟΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΞΙΣΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ, ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Γκαρνάρα Ροδούλα Σταυρούλα
Υποψ. Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, ΤΕΠΑΕΣ
Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ
Τρικοίλης Διονύσιος
Υποψ. Μεταδιδακτορικός ερευνητής, ΤΕΠΑΕΣ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι αφενός η παρουσίαση ενός μοντέλου που συνδέει τους στόχους ποιότητας με τους στόχους διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης σχολικών μονάδων που αναφέρονται στη συμμετοχικότητα – συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην αναγνώριση ομάδων που παρατηρείται διαφοροποίηση τής εκτίμησής τους σε σχέση με τους στόχους ποιότητας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1095 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την κατασκευή του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική και διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ενώ η εξέτασή του διενεργήθηκε με τη χρήση των δομικών μοντέλων εξισώσεων. Επίσης, για τη διερεύνηση των ομάδων εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με την επαγωγική ανάλυση και ανάλυση συστάδων. Καταληκτικά, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι που τίθενται για την ποιότητα των σχολικών μονάδων, τη διασφάλιση ποιότητάς τους και την αξιολόγησή τους είναι άμεσα συνυφασμένοι μεταξύ τους, ενώ προέκυψαν και ενδιαφέρουσες προεκτάσεις. Ακόμη, εντοπίστηκαν σαφείς διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος που προκύπτουν από χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα σχολικών μονάδων, διασφάλιση ποιότητας σχολικών μονάδων, αξιολόγηση σχολικών μονάδων, συνεργασία εκπαιδευτικών δομικό μοντέλο εξισώσεων

1. Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση έχει τεθεί στο μικροσκόπιο όλων των ανεπτυγμένων χωρών. Η ποιότητα των σχολικών μονάδων αποτελεί μέρος της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς, όπως αποτυπώνεται με πολύ εύστοχο τρόπο από τους Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλο (2006: 326), «*η ποιότητα της κάθε σχολικής μονάδας αντανακλά την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του*». Όμως, αν και η ποιότητα των σχολικών μονάδων χρησιμοποιείται ευρέως ως ορολογία σε άρθρα, έρευνες και νομοθετικά κείμενα, εντούτοις εντοπίζεται έλλειμα στη βιβλιογραφία ως προς την οριοθέτησή της. Ειδικότερα, για την εξέταση της ποιότητας μίας σχολικής μονάδας θα πρέπει να υιοθετηθεί μία ευρύτερη οπτική σε ζητήματα που αφορούν τους στόχους της, τη φιλοσοφία που πρεσβεύει, τα χαρακτηριστικά των μαθητών της και την ποιότητα των εκπαιδευτικών της, τους φυσικούς πόρους που διαθέτει, την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τις εκπαιδευτικές επιτυχίες της (Nevo, 1995). Με άλλα λόγια, όπως αναφέρουν οι Rao & Jani (2008) η ποιότητα της σχολικής μονάδας μπορεί να διαπιστωθεί μέσα από τους πόρους ή τις εισροές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να παραχθούν οι εκροές, που είναι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, κατευθύνοντας τις δραστηριοποιήσεις εντός της σχολικής μονάδας και επηρεάζοντας τις στάσεις όλων των εμπλεκομένων (Hampton, 1994). Στη σημερινή εποχή, η ποιότητα των σχολικών μονάδων προσεγγίζεται κατά κύριο λόγο μέσω των δεικτών ποιότητας, οι οποίοι θέτουν τα κριτήρια για τη μέτρησή της. Μέσα από τους δείκτες ποιότητας τίθεται το πλαίσιο βάσει του οποίου οριοθετείται η ποιότητα των σχολικών μονάδων, καθώς και τα χαρακτηριστικά της, που αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κατεύθυνσης που αποτυπώνει το όραμα και τους στόχους της.

Το διεθνές επιστημονικό ενδιαφέρον για την ποιότητα, ωστόσο, αναδεικνύει τη σημασία των θεμάτων που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας (Elassy, 2015). Η εφαρμογή διασφάλισης ποιότητας στον εκπαιδευτικό τομέα ξεκίνησε με την ενσωμάτωσή της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (El-Khawas, 2013). Τα τελευταία χρόνια, όμως, η εφαρμογή διασφάλισης ποιότητας έχει επεκταθεί και στις σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερο, μάλιστα, ενδιαφέρον έχει επιδείξει η Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία είκοσι χρόνια, αναγνωρίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης συστημάτων και πολιτικών διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση και ενθαρρύνοντας τα κράτη-μέλη της να αναπτύξουν ανάλογες πρακτικές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Ευρυδίκη, 2015).

Η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί έναν ευρύ όρο που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες διερεύνησης, παρακολούθησης και βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων (Shahzad & Lodhi, 2023). Οι Smith & Ngoma-Maema (2003: 346) ορίζουν τη διασφάλιση ποιότητας ως *«ένα σύστημα για την κατανόηση, την οριοθέτηση, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα»*. Οι έννοιες της ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας έχουν σχέση συνέχειας και αλληλοεξάρτησης (Elassy, 2015) κι όπως επισημαίνουν οι Filippakou & Tapper (2008) ανάμεσά τους μπορεί να αναπτυχθεί μία «συμβιωτική» σχέση, που να είναι αλληλεπιδραστική με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι δύο έννοιες αν και είναι τελείως διαφορετικές, έχουν μία ιδιότυπη σχέση, καθώς όπως έχει αναφέρει και ο Harvey (2007: 5) «*η ποιότητα είναι για τη διασφάλιση ποιότητας ό,τι είναι η νοημοσύνη για τα τεστ νοημοσύνης*». Η φράση αυτή αποτυπώνει τη σχέση τους με έναν απλοϊκό, αλλά απόλυτα κατανοητό τρόπο. Η έννοια της ποιότητας αποτελεί το εννοιολογικό εργαλείο μέσω του οποίου υλοποιούνται οι στόχοι, ενώ η υλοποίηση πραγματοποιείται με τη μεθοδολογία που παρέχει η διαδικασία της διασφάλισης της ποιότητας (Harvey, 2006).

Μέσο της διασφάλισης ποιότητας των σχολικών μονάδων αποτελεί η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί βασική συνιστώσα της διασφάλισης ποιότητας (Eurydice, 2004) και ως εκ τούτου, τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας που υιοθετούνται σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών περιλαμβάνουν την αξιολόγηση ως εργαλείο για τη μέτρηση της ποιότητας και τη διαπίστωση της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τα καθορισμένα εθνικά πρότυπα (Kalawa et al., 2020; Onuma & Okpalanze, 2017).

1.1 Συμμετοχικότητα και συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών

Από τα νομοθετήματα που έχουν δημοσιευτεί αναφορικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία βασική συνιστώσα των δεικτών ποιότητας. Η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας προσβλέποντας σε έναν κοινό στόχο, την ποιότητα, αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Detert, Seashore Louis & Schroeder, 2001). Η ποιότητα, ως ευθύνη όλων των μελών, προϋποθέτει τη συνεισφορά και τη συνεργασία για την επίτευξη του κοινού σκοπού (Arcaro, 1995). Μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία ενισχύεται το ηθικό των μελών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η αίσθηση εξουσίας και ευθύνης (Wani, 2014). Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται άμεσα σε διαδικασίες και δραστηριότητες, με τη δυνατότητα να διατυπώνουν προτάσεις, αυξάνοντας τα επίπεδα επικοινωνίας και κινήτρων τους (Supramono & Larasati, 2014; Daily & Bishop, 2003). Παράλληλα, ενισχύεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που εμπλουτίζει τη συνολική διαδικασία εφαρμογής (Mathew & Asha, 2018).

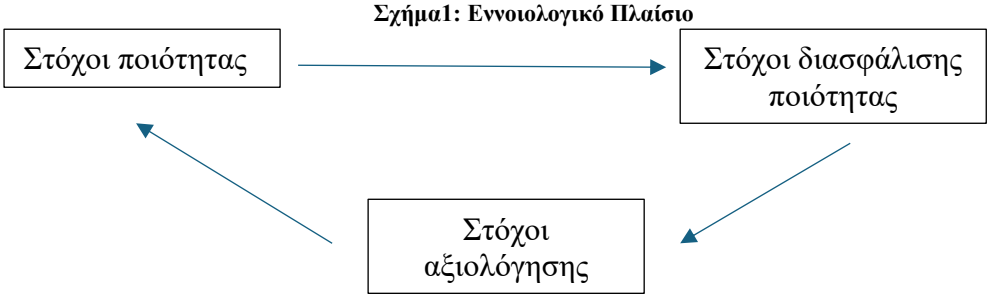
2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων για την ποιότητα, τη διασφάλιση ποιότητας και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, έχει ως σκοπό την παρουσίαση ενός μοντέλου που συνδέει τους στόχους ποιότητας με τους στόχους διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης σχολικών μονάδων που

σχετίζονται με τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών (Σχήμα 1). Δευτερευόντως, έχει ως σκοπό την αναγνώριση των ομάδων των εκπαιδευτικών στις οποίες παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις τής εκτίμησής τους σε σχέση με τους εν λόγω στόχους ποιότητας.

Σχήμα1: Εννοιολογικό Πλαίσιο



Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στους δείκτες ποιότητας που είχαν δημοσιευτεί στην Ελλάδα τα τελευταία 20 χρόνια. Αφού κατασκευάστηκαν οι δείκτες ποιότητας, στη συνέχεια κατασκευάστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης, όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Στόχοι ποιότητας, διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης σχολικών μονάδων

Άξονας	Στόχοι ποιότητας	Στόχοι διασφάλισης ποιότητας	Στόχοι αξιολόγησης
Συμμετοχικότητα - Συνεργατικότητα	Υιοθετεί τη συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Να ενισχύσει την ομαδική προσπάθεια και συλλογικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Την εκτίμηση της ομαδικής προσπάθειας και συλλογικότητας
	Διαθέτει εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	Να καθιερώσει ομαδικό πνεύμα και κουλτούρα συνεργασίας των εκπαιδευτικών της	
	Διαθέτει εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται μεταξύ τους για τη βελτίωση της ποιότητάς της		
	Διαθέτει εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη βελτίωση της ποιότητάς της	Να ενισχύσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητάς της	Την εκτίμηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητάς της
	Έχει μέλη σχολικής κοινότητας που συμμετέχουν στη βελτίωσή της και συνεργάζονται μεταξύ τους	Να προωθήσει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας	- Την εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας - Την αποτίμηση των μέτρων που λαμβάνονται για τη συνεχή βελτίωση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας

			Την εκτίμηση των σχέσεών της με τους γονείς
	Συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα – καινοτόμες δράσεις	Να προωθήσει τη συμμετοχή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα-καινοτόμες δράσεις	-Την εκτίμηση της συμμετοχής της σε εκπαιδευτικά προγράμματα - καινοτόμες δράσεις

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δια ζώσης, αλλά και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το χρονικό διάστημα μεταξύ Μάϊου 2021 και Απριλίου 2022. Η αξιοπιστία του εργαλείου και η εσωτερική του συνέπεια εξετάστηκαν με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha και οι τιμές που έλαβε ήταν μεγαλύτερες του 0,90, γεγονός που υποδηλώνει την πολύ υψηλή του αξιοπιστία (DeVellis, 1991). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1095 εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων εκ των οποίων το 65,6% ήταν γυναίκες και το 34,3% άνδρες. Επιπλέον, το 51,9% του δείγματος εργάζεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 48,1% στη Δευτεροβάθμια, ενώ σε δημόσια σχολεία εργάζεται το 82,6% και σε ιδιωτικό το 17,4% του δείγματος.

Για τη δημιουργία του μοντέλου εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική και διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στην αρχή για την κατασκευή των παραγόντων, καθώς -λόγω του ότι δεν υπήρχε κάποιο έτοιμο θεωρητικό μοντέλο- δεν ήταν γνωστός ο αριθμός των παραγόντων και ο τρόπος που συνδέονται μεταξύ τους. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση για τη δημιουργία και αξιολόγηση του τελικού μοντέλου. Για τη διαμόρφωση των κλιμάκων αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, ο οποίος σε όλες τις περιπτώσεις ήταν πάνω από 0,70. Σε δεύτερο στάδιο εξετάστηκε η επάρκεια του δείγματος με τον στατιστικό δείκτη καταλληλότητας του δείγματος για ανάλυση παραγόντων των Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) και τον δείκτη σφαιρικότητας (Barlett's test of sphericity). Έπειτα, μελετήθηκε ο πίνακας της διακύμανσης των παραγόντων, ενώ για την προσαρμογή ή και τη δημιουργία των κλιμάκων λήφθηκαν υπόψη δύο σημαντικά κριτήρια, που είναι το ποσοστό της συνολικής διασποράς που ερμηνεύεται και οι φορτίσεις των ερωτήσεων κάθε παράγοντα. Επομένως, ελέγχθηκε ο δείκτης συσχέτισης της κάθε ερώτησης με το τελικό αποτέλεσμα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood Estimate, MLE).

Η κατασκευή του μοντέλου έγινε με τη χρήση των Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων. Για την αξιολόγηση της προσαρμογής του μετρικού και του δομικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν κάποιοι δείκτες καλής προσαρμογής: το στατιστικό κριτήριο χ2 ($p > .05$), ο δείκτης CMIN/DF (≤ 3), ο δείκτης CFI ($\geq 0,90$), ο δείκτης SRMR ($\leq 0,08$) και ο δείκτης RMSEA ($\leq 0,08$). Επιπρόσθετα η πληρότητα του τελικού μοντέλου από πλευράς αξιοπιστίας, εγκυρότητας σύγκλισης και εγκυρότητας διάκρισης εξασφαλίστηκε από τις εξαιρετικές τιμές της Σύνθετης Αξιοπιστίας (Composite Reliability, CR), της Μέσης Εξαχθείσας Διασποράς (Average Extracted Variance, AVE) και της Μέγιστης Διαμοιραζόμενης Διασποράς (Maximum Shared Variance, MSV).

Τέλος, για βαθύτερη διερεύνηση και εντοπισμό ομάδων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με την επαγωγική ανάλυση και ανάλυση συστάδων δύο βημάτων (Two-Step Cluster Analysis). Η ανάλυση συστάδων δύο βημάτων (Two-Step Cluster Analysis) είναι μια στατιστική τεχνική που εφαρμόζεται για την αναγνώριση ομάδων μέσα σε σύνθετα σύνολα δεδομένων. Αυτή η μέθοδος συνδυάζει στοιχεία ιεραρχικής και τμηματικής ομαδοποίησης, τα οποία την καθιστούν ιδιαίτερα ευέλικτη και αποτελεσματική σε εφαρμογές όπου οι παραδοσιακές προσεγγίσεις ομαδοποίησης δυσκολεύονται (Kent et al., 2015). Η ποιότητα των συστάδων μετράται με τον δείκτη silhouette που αξιολογεί τη συνοχή των συστάδων και τον διαχωρισμό τους. Για την αξιολόγηση της ποιότητας των συστάδων λαμβάνεται υπόψη και ένας άλλος δείκτης. Ο δείκτης αυτός είναι ο "λόγος μεγεθών" (ratio of sizes) μεταξύ της μεγαλύτερης και της μικρότερης συστάδας και ελέγχει την ισορροπία μεταξύ των μεγεθών των συστάδων. Γενικά, ένας λόγος μικρότερος από 3:1 θεωρείται αποδεκτός, καθώς δηλώνει ότι οι συστάδες πιθανότατα είναι καλά ισορροπημένες σε

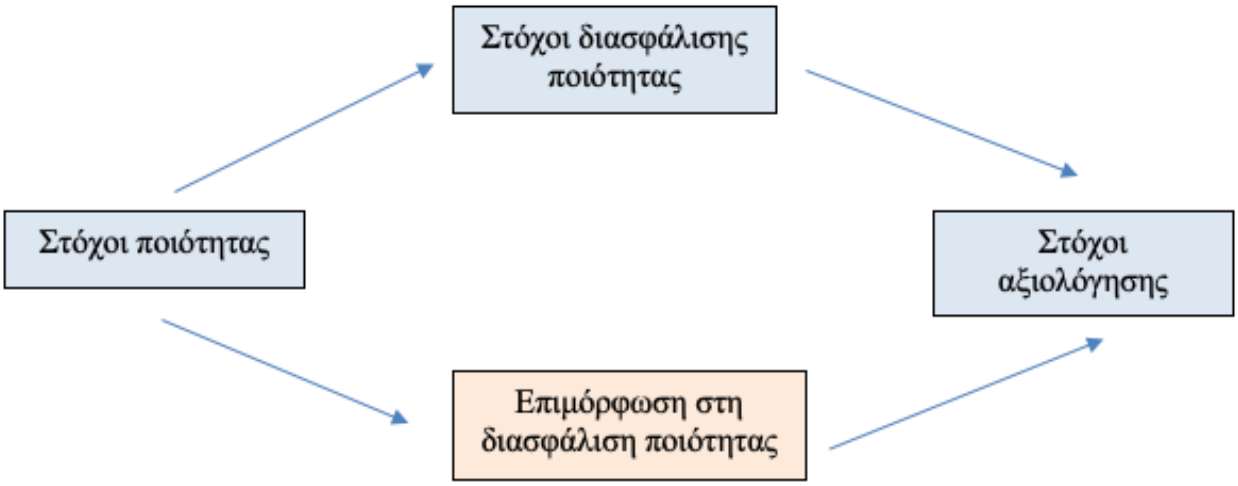
μέγεθος, κάτι που είναι ιδανικό για ερμηνεία και διασφαλίζει ότι κάθε συστάδα αντιπροσωπεύει μια διακριτή υποομάδα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη δημιουργία του δομικού μοντέλου εξισώσεων και την ανάλυση συστάδων.

Το μοντέλο που δημιουργήθηκε βάσει του Σχήματος 1 είχε αποδεκτούς δείκτες καλής προσαρμογής. Ωστόσο, διενεργήθηκε περαιτέρω έρευνα για τη βελτίωσή του. Η αναθεώρηση του αρχικού δομικού μοντέλου βασίστηκε στη διατήρηση των συσχετίσεων των μεταβλητών προκειμένου να εξεταστεί το κύριο ζητούμενο βάσει του οποίου εξετάζεται η σύνδεση ποιότητας, διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης σχολικών μονάδων. Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται το αναθεωρημένο δομικό μοντέλο.

Σχήμα 2: Το τελικό δομικό μοντέλο



Κατά την προσπάθεια βελτίωσης του αρχικού δομικού μοντέλου διερευνήθηκε η εισαγωγή και άλλων μεταβλητών. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι το μοντέλο παρουσίαζε καλή προσαρμογή με την πρόσθεση της μεταβλητής που αφορούσε τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας των σχολικών μονάδων. Οι δείκτες που προέκυψαν από την ανάλυση του αναθεωρημένου δομικού μοντέλου αποδεικνύουν την εξαιρετική προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης CMIN είναι 1,166 και οι βαθμοί ελευθερίας DF είναι 1. Ο λόγος CMIN/DF είναι μεγαλύτερος από 1,166 και είναι μικρότερος από το επιτρεπτό όριο που είναι το 3. Ο δείκτης CFI έχει τιμή 1 (> 0,95) και υποδηλώνει την εξαιρετική προσαρμογή του μοντέλου. Ο δείκτης SRMR έχει τιμή 0,006 (< 0,08), ο δείκτης RMSEA έχει τιμή 0,012 (< 0,06) και ο δείκτης PClose έχει τιμή 0,719 (> 0,05) επαληθεύοντας με αυτό τον τρόπο την εξαιρετική προσαρμογή του μοντέλου. Οι καλές τιμές των δεικτών φανερώνουν ότι το αναθεωρημένο δομικό μοντέλο περιέχει πιθανές επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες επαληθεύονται.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι πιθανές συνολικές συσχετίσεις μεταξύ των δομικών μεταβλητών, οι οποίες προκύπτουν από το άθροισμα των άμεσων και των έμμεσων επιδράσεων σε κάθε μεταβλητή. Τρεις συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .001$, μία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .050$ και μία δεν είναι στατιστικά σημαντική. Οι μεγαλύτερες πιθανές επιδράσεις παρατηρούνται μεταξύ των Στόχων διασφάλισης ποιότητας και των Στόχων αξιολόγησης (0,73) και μεταξύ των Στόχων ποιότητας και των Στόχων διασφάλισης ποιότητας (0,72). Οι μικρότερες πιθανές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν στην επίδραση των Στόχων ποιότητας στον Βαθμό επιμόρφωσης σε ζητήματα διασφάλισης ποιότητας (0,05), καθώς και μεταξύ του Βαθμού επιμόρφωσης σε ζητήματα διασφάλισης ποιότητας και των Στόχων αξιολόγησης (0,05).

Πίνακας 2: Συνολικές συσχετίσεις του αναθεωρημένου δομικού μοντέλου

	Στόχοι ποιότητας σχολικών μονάδων	**Στόχοι διασφάλισης ποιότητας σχολικών μονάδων**	**Στόχοι αξιολόγησης σχολικών μονάδων**	**Βαθμός επιμόρφωσης στη διασφάλιση ποιότητας σχολικών μονάδων**
Στόχοι ποιότητας σχολικών μονάδων	,000	,721***	,000	,052
Στόχοι διασφάλισης ποιότητας σχολικών μονάδων	,000	,000	,726***	,000
Στόχοι αξιολόγησης σχολικών μονάδων	,000	,000	,000	,000
Βαθμός επιμόρφωσης στη διασφάλιση ποιότητας σχολικών μονάδων	,000	,000	,046*	,000

*** Στατιστική σημαντικότητα p < .001 * Στατιστική σημαντικότητα p < .050

Σε σχέση με την ερμηνεία του μοντέλου προκύπτει ότι οι στόχοι ποιότητας επηρεάζουν σημαντικά τους στόχους της διασφάλισης ποιότητας, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν εξίσου σημαντικά τους στόχους της αξιολόγησης. Επομένως, το μοντέλο αυτό αποδεικνύει ότι οι έννοιες της ποιότητας των σχολικών μονάδων, της διασφάλισης ποιότητας των σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων συνδέονται μεταξύ τους και είναι αλληλοεξαρτώμενες. Η γνώση που προσφέρει αυτό το μοντέλο είναι πολύ σημαντική, καθώς δεν έχει εντοπιστεί αντίστοιχη σύνδεση σε άλλες έρευνες παρ' όλο που πολλοί ερευνητές θεωρούν την παραπάνω σύνδεση δεδομένη. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι στόχοι ποιότητας των σχολικών μονάδων επηρεάζουν αμελητέα τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση ποιότητας των σχολικών μονάδων, ενώ ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη διασφάλιση ποιότητας επηρεάζει αμελητέα την ίδια την αξιολόγηση. Ο τρόπος, βέβαια, που επιδρά είναι άγνωστος, αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει ζήτημα διερεύνησης για επόμενες έρευνες.

Η ανάλυση συστάδων εφαρμόστηκε για βαθύτερη επισκόπηση του δείγματος και για την αναγνώριση ιδιαίτερων μοτίβων μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματά της αποκάλυψαν τέσσερις διακριτές ομάδες, με χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται ως προς τα χρόνια εκπαίδευσης, το φύλο, και την εκτίμηση για στόχους ποιότητας ομαδικής εργασίας. Ο δείκτης silhouette που χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί η ποιότητα της ανάλυσης συστάδων είχε τιμή 0,7, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συστάδες είναι σαφώς διαχωρισμένες και τα δεδομένα εντός κάθε συστάδας παρουσιάζουν συνεκτικότητα. Επιπλέον, ο λόγος του μεγέθους της μεγαλύτερης προς τη μικρότερη συστάδα ήταν 3,24 αναδεικνύοντας την ομοιογένεια και τη συνολική εγκυρότητα της ομαδοποίησης.

Οι συστάδες που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και έχουν σαφείς διαφορές στα χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα, η συστάδα 1 περιλαμβάνει γυναίκες με υψηλά χρόνια εκπαίδευσης (31,62) και σχετικά χαμηλότερη μέση τιμή στην εκτίμηση στόχων ποιότητας ομαδικής εργασίας (26,24), όπως φαίνεται στον Πίνακα 4. Η συστάδα 2 αποτελείται επίσης από γυναίκες, με μεσαία χρόνια εκπαίδευσης (13,39) και ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή στην εκτίμηση στόχων ποιότητας (26,33). Η συστάδα 3, η μεγαλύτερη σε μέγεθος, περιλαμβάνει άνδρες με τα χαμηλότερα χρόνια εκπαίδευσης (8,49) και την υψηλότερη εκτίμηση για στόχους ποιότητας (27,85). Τέλος η συστάδα 4, που περιλαμβάνει επίσης άνδρες, έχει υψηλότερα χρόνια εκπαίδευσης από τη Συστάδα 3 (24,38) και παρόμοια υψηλή τιμή για στόχους ποιότητας (27,44).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης συστάδων

Συστάδα	1	2	3	4

Ποσοστό και αριθμός ατόμων δείγματος (ν)	12,9% (138)	20,8% (223)	24,6% (264)	41,7% (447)
Χρόνια υπηρεσίας (Μ.Ο.)	31,62	13,39	24,38	8,49
Φύλο	Γυναίκες	Γυναίκες	Άνδρες	Άνδρες

Όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα η μέση τιμή για τη σπουδαιότητα των στόχων ποιότητας παρουσιάζει μικρή διακύμανση μεταξύ των συστάδων, με τη Συστάδα 3 να καταγράφει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (27,85) και τη Συστάδα 1 τη μικρότερη (26,24). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται από 2,75 στη Συστάδα 3 (χαμηλότερη) έως 4,59 στη Συστάδα 1 (υψηλότερη).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συστάδων

	Αριθμός ατόμων του δείγματος (ν)	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Συστάδα 1	138	26,24	4,59
Συστάδα 2	221	26,33	4,22
Συστάδα 3	441	27,85	2,75
Συστάδα 4	263	27,44	3,18

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των ομάδων διενεργήθηκε το τεστ της ομοιογένειας του Levene το οποίο έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα p = ,000, σημείο που υποδεικνύει ότι η υπόθεση της ισότητας διακυμάνσεων παραβιάζεται. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόστηκε η μη παραμετρική προσέγγιση Kruskal-Wallis. Η δοκιμή Kruskal-Wallis επιβεβαίωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (Sig = 0,000).

Οι συγκρίσεις μεταξύ των συστάδων αναδεικνύουν τα εξής:

- Συστάδα 2 - Συστάδα 4: Η διαφορά μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική (adj.Sig = .024)
- Συστάδα 2 - Συστάδα 3: Αυτή η διαφορά είναι πιο έντονη (adj.Sig = .000),
- Συστάδα 1 - Συστάδα 3: Παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά (adj.Sig = .012)

Επομένως, η ανάλυση συστάδων καταδεικνύει σαφείς διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τους στόχους ποιότητας που αναφέρονται στη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν από χαρακτηριστικά όπως το φύλο και τα χρόνια εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες με τα χαμηλότερα χρόνια εκπαίδευσης (8,49) (συστάδα 3) αποδίδουν στους εν λόγω στόχους ποιότητας υψηλότερη σπουδαιότητα από τις γυναίκες (συστάδα 2 και 1) (συστάδα 1). Το ίδιο εντοπίζεται και με τους άνδρες με υψηλότερα χρόνια εκπαίδευσης (24,38) συγκριτικά με τις γυναίκες με μέσο όρο χρόνων εκπαίδευσης 13,39.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι οι στόχοι ποιότητας επηρεάζουν σημαντικά τους στόχους διασφάλισης ποιότητας, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν εξίσου σημαντικά τους στόχους αξιολόγησης. Η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα των μελών της σχολικής μονάδας αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της ποιότητας (Detert, Seashore Louis & Schroeder, 2010; Arcaro, 1995) και της διασφάλισης ποιότητας, καθώς οδηγεί αφενός σε συνεργασία στη λήψη αποφάσεων και αφετέρου αμεσότητα στην επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας (Ketkajorn, Vajarintarangoon & Sri-ngan, 2017: 53). Επιπλέον, αποτελούν παράγοντες μείζονος σημασίας και για την αξιολόγηση και ειδικότερα για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, όπου απαιτείται η συνεργασία και η εμπλοκή όλων των μελών του προσωπικού (Nevo, 2001). Με λίγα λόγια, το να έχει θέσει η σχολική μονάδα ως στόχους την υιοθέτηση της συμμετοχικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της στη λήψη αποφάσεων σε

θέματα που αφορούν τη βελτίωσή της, όπως, επίσης, και τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητάς της και τη συνεργασία μεταξύ τους γι' αυτό τον σκοπό επηρεάζει θετικά τον καθορισμό και την υλοποίηση στόχων διασφάλισης ποιότητας, που με τη σειρά τους οδηγούν στην αξιολόγησή τους. Επομένως, αποδεικνύεται ότι η ποιότητα σχολικών μονάδων, η διασφάλιση ποιότητας σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση σχολικών μονάδων συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεξαρτώνται. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι στόχοι ποιότητας των σχολικών μονάδων δεν επηρεάζουν τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση ποιότητας των σχολικών μονάδων, ενώ ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη διασφάλιση ποιότητας επηρεάζει ελάχιστα τους στόχους αξιολόγησης.

Η ανάλυση συστάδων πραγματοποιήθηκε συμπληρωματικά για την καλύτερη κατόπτευση του δείγματος όπου και βασίστηκε η κατασκευή του παραπάνω μοντέλου. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι οι άνδρες με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας θεωρούν τους στόχους ποιότητας που αναφέρονται στη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα πιο σημαντικούς απ' ότι οι γυναίκες που έχουν, επίσης, λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, ενώ αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα ως προς το φύλο και για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης αναφορικά με την ποιότητα και τη σπουδαιότητα της συμμετοχικότητας και της συνεργατικότητας στο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη και πιο στοχευμένη εφαρμογή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευρυδίκη. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education: an implementation handbook*. Delray Beach, Fla.: St. Lucie Press.

Daily, B. F., & Bishop, J. W. (2003). TQM Workforce Factors And Employee Involvement: The Pivotal Role Of Teamwork. *Journal of Managerial Issues*, *15*(4 (Winter 2003)), 393–412.

Detert, J. R., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. G. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *12*(2), 183–212. https://doi.org/10.1076/sesi.12.2.183.3454

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

El-Khawas, E. (2013). Quality assurance as a policy instrument: what's ahead?. *Quality In Higher Education*, *19*(2), 248-257. doi: 10.1080/13538322.2013.806740

Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance In Education*, *23*(3), 250-261. doi: 10.1108/qae-11-2012-0046

Eurydice. (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Belgium: Eurydice European Unit.

Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories?. *Higher Education Quarterly*, *62*(1-2), 84-100. doi: 10.1111/j.1468-2273.2008.00379.x

Hampton, G. (1994). The Buckpool experience of developing quality systems. In G. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education*. Routledge.

Harvey, L. (2006). "Understanding quality", Section B 4.1-1 of "Introducing Bologna objectives and tools" in Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Brussels European University Association and Berlin, Raabe.

Harvey, L. (2007). The epistemology of quality. *Perspectives in Education,* 25(3), 1–13.

Kalawa, T. S., Sion, H., Rahayu, S. E. M., Ludang, Y., Bungai, J., & Kuswari, K. (2020). Evaluation of the internal quality assurance system for elementary schools in Palangka Raya. *Acta Scientiae et Intellectus*, *6*(2), 102–113.

Ketkajorn, S., Vajarintarangoon, K., & Sri-ngan, K. (2017). Factors Affecting the Effectiveness of Educational Quality Assurance. *Journal of Buddhist Education and Research*, *3*(2), 48–56.

Mathew, J., & Asha, C. M. (2018). Total Quality Management and employee involvement in the contemporary industrial scenario. *Journal of Advance Management Research*, *6*(1), 89–97.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford, Ox, U.K. ; Tarrytown, N.Y., U.S.A.: Pergamon.

Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, *27*(2), 95–106. https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5

Onuma, N., & Okpalanze, N. P. (2017). Assessment of Quality Assurance Practices in Secondary Schools in Enugu State Nigeria. *Middle-East Journal of Scientific Research*, *25*(8), 1695–1714. https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2017.1695.1714

Rao, R., & Jani, R. (2008). School Quality, Educational Inequality and Economic Growth. *International Education Studies*, *1*(2). https://doi.org/10.5539/ies.v1n2p135

Shahzad, M., & Lodhi, H. (2023). Exploring the Themes for Quality Assurance at Secondary Level in Punjab: A Document Analysis. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, *11*(1), 49–60.

Smith, W. J., & Ngoma-Maema, W. Y. (2003). Education for all in South Africa: Developing a National System for Quality Assurance. *Comparative Education*, *39*(3), 345–365. https://doi.org/10.1080/0305006032000134418

Supramono, S., & Larasati, S. P. (2014). Total Quality school characteristics: studies in private and state elementary schools. *Journal of Arts, Science & Commerce*, *5*(1), 77–85.

Wani, I. A. (2015). Perception of Secondary School Teachers Towards Total Quality Management In Education. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *3*(6), 65–70.

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Χριστέλη Ζωή
Δ/ντρια Δημ. Σχ. Πορταριάς Χαλκιδικής ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική βιβλιογραφική εργασία εξετάζει το σχολικό κλίμα ως καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στη συστημική του διάσταση. Μέσα από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Luhmann, αναδεικνύεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συστημάτων που συνθέτουν το σχολικό περιβάλλον και η σημασία της επικοινωνίας ως βασικού μηχανισμού για τη διατήρηση και ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Το μοντέλο διακλαδιζόμενων επιπέδων –το οποίο συνδέει το κλίμα τάξης, το σχολικό κλίμα και τη σχολική ζωή– αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από την προώθηση της επικοινωνίας, την αξιοποίηση λαθών και τη συνεχή ανατροφοδότηση, διασφαλίζοντας τη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η εργασία προτείνει την αποτύπωση ενός συστημικού δυναμικού μοντέλου σχολικού κλίματος που υποστηρίζει τη δημιουργία ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μαθησιακή εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, συστημική θεωρία, δυναμικό μοντέλο.

1. Εισαγωγή

Η εργασία πραγματεύεται την έννοια της σχολικής ανάπτυξης και τη σημασία της για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η σχολική ανάπτυξη αποτελεί μια συνεχή, εσωτερικά καθοδηγούμενη διαδικασία αλλαγής που ενισχύει την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα. Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από σχέσεις επιρροής, καθοδήγησης και αμοιβαίου οφέλους. Τέλος, δίνεται έμφαση στη συμβολή ενός συστημικού, δυναμικού μοντέλου σχολικού κλίματος στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η προσέγγιση των εννοιών θα πραγματοποιηθεί μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, με βάση τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, θα μελετηθούν θεωρητικά πλαίσια και έννοιες όπως η σχολική ανάπτυξη, η συστημική θεωρία, το σχολικό κλίμα, το κλίμα της τάξης και τα δυναμικά μοντέλα. Η εμβάθυνση στις παραπάνω έννοιες αποσκοπεί στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους επηρεάζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος.

2.2 Σχολική ανάπτυξη

Στη σχολική ανάπτυξη διακρίνονται τρεις βασικοί τομείς εφαρμογής: η οργανωσιακή ανάπτυξη, που αφορά τη σχολική οργάνωση, η παιδαγωγική ή διδακτική ανάπτυξη, που σχετίζεται με τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, και η ανάπτυξη του προσωπικού, που επικεντρώνεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Rolff, 2007). Η σχολική ποιότητα αποτελεί αντικειμενική διάσταση αυτής της ανάπτυξης και σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο αξιολόγησης (Terhart, 2000). Στην πράξη, εμφανίζονται δύο κύριες προσεγγίσεις: η σχολική αποτελεσματικότητα,

που κυριαρχεί στις αγγλοσαξονικές χώρες, και η σχολική ποιότητα που επικρατεί στις γερμανόφωνες χώρες και δίνει έμφαση στην ποιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τη σχολική ηγεσία και την αξιολόγηση (Dedering, 2007).

Οι βασικοί τομείς που καθορίζουν την αποτελεσματική σχολική μονάδα είναι ο προσανατολισμός στην επίδοση, η επαγγελματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η ηγεσία της σχολικής μονάδας, η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, η εύρυθμη μαθησιακή ατμόσφαιρα και η αξιολόγηση, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική (Bonsen, Bos & Rollf, 2008). Η σχολική ποιότητα εξετάζεται σε τρία επίπεδα: το επίπεδο εισροών, που περιλαμβάνει την κατάρτιση εκπαιδευτικών και τη σύνθεση των μαθητών, το επίπεδο λειτουργίας που αφορά τη διδακτική διαδικασία, και το επίπεδο εκροών που αναφέρεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (Holtappels & Voss, 2008).

Σημαντικά θεωρητικά μοντέλα σχολικής ποιότητας περιλαμβάνουν το μοντέλο CIPP του Stufflebeam (1967) και το ενσωματωτικό μοντέλο του Scheerens (1990), που προτείνει μια πολυεπίπεδη οργάνωση του σχολικού συστήματος. Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό του Fend (1998), που τονίζει την ανάγκη τοπικής αυτονομίας των σχολείων ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Η οργανωσιακή ανάπτυξη, που αποτελεί τη μεθοδική παρέμβαση για την αλλαγή των σχολικών μονάδων, εστιάζει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εργασιακού περιβάλλοντος. Σημαντικός εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι ο Kurt Lewin, ο οποίος εισήγαγε τη θεωρία των τριών φάσεων: την απόψυξη, την κινητικότητα και την επανάψυξη, που περιγράφουν τη διαδικασία αλλαγών (Wenzel, 2008). Η παιδαγωγική οργανωσιακή ανάπτυξη εστιάζει στη διαφοροποίηση του σχολείου από άλλους οργανισμούς. Ο Mintzberg (1992) κατηγοριοποιεί τα σχολεία ως επαγγελματικές γραφειοκρατίες, τονίζοντας ότι η υψηλή εξειδίκευση του προσωπικού μπορεί να εμποδίσει την εισαγωγή καινοτομιών, λόγω της πιθανής αντίδρασης των εκπαιδευτικών (Hopkins, 2001). Το μοντέλο της θεσμικής διαδικασίας των Dalin et al. (1995) προτείνει στάδια ανάπτυξης που περιλαμβάνουν διάγνωση, συμφωνία στόχων, προγραμματισμό μέτρων, θεσμοθέτηση και αξιολόγηση. Η ανάπτυξη του προσωπικού θεωρείται απαραίτητη για τη συνολική σχολική ανάπτυξη. Τα επιτυχημένα σχολεία ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γεγονός που οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας (Fullan, 1992· Harris, 2002). Η συνεχής επιμόρφωση και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για καινοτόμες πρακτικές, βοηθούν στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Joyce & Showers, 1995).

Η έννοια του «μανθάνοντος οργανισμού» είναι κρίσιμη για τη σχολική ανάπτυξη. Οι οργανισμοί μαθαίνουν μέσω της ενσωμάτωσης νέας γνώσης στις διαδικασίες τους και διαμορφώνουν «οργανωτική μνήμη». Οι Argyris και Schoen (1996) προτείνουν τρία επίπεδα οργανωτικής μάθησης: την προσαρμοστική μάθηση, τη μάθηση διπλού βρόγχου και τη μετα-μάθηση, η οποία είναι μάθηση για τη μάθηση (Κοντάκος, 2014). Οι Senge (1990) και Argyris και Schoen (1996) υπογραμμίζουν τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης και της συλλογικής συνεργασίας για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού.

Τέλος, η θεωρία της σχολικής ανάπτυξης της Merki (2008) προσεγγίζει τη σχολική ανάπτυξη σε τρία επίπεδα: το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το μεσαίο επίπεδο των εκπαιδευτικών περιφερειών και το μικροεπίπεδο των μεμονωμένων σχολικών μονάδων. Η Merki τονίζει την ανάγκη δυναμικής και πολύπλευρης ανάλυσης για την επίτευξη της σχολικής ποιότητας, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην αυτονομία και στον συντονισμό δράσεων μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων ανάπτυξης.

2.3 Κοινωνικά συστήματα

Η θεωρητική προσέγγιση του Κολιάδη (1997) προτείνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιτρέπει στα άτομα να απομακρύνονται από τον εγωκεντρισμό και να αναπτύσσουν αντικειμενικές και ευέλικτες δομές σκέψης. Η κοινωνική διάσταση της συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο συμβάλλει ουσιαστικά στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, καθώς η μάθηση θεωρείται ως κατεξοχήν

κοινωνική δραστηριότητα. Ειδικότερα, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπως την ορίζει ο Goffman (1959), αφορά την αμοιβαία επιρροή που ασκείται μεταξύ των ατόμων και εμπλέκει σύνθετες επικοινωνιακές και αντιληπτικές διαδικασίες. Συμφωνώντας με αυτή την άποψη, ο Luhmann (1995) υπογραμμίζει ότι μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης το παιδί διαμορφώνει την αυτοεικόνα του και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του (Κελπανίδης, 2002· Μπακιρτζής, 2002).

Μέσα στη σχολική τάξη, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση λαμβάνουν διάφορες μορφές, που περιλαμβάνουν λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, και επηρεάζουν καθοριστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλληλεπίδραση των μαθητών ενισχύει τη διανοητική επεξεργασία, ωθώντας τους να οργανώνουν και να αξιολογούν διαφορετικές απόψεις. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές, ειδικά αυτοί με ιδιαίτερες δυσκολίες, μπορεί να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα, επηρεάζοντας τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων (Μπέλλας, 1985). Η σχολική τάξη αποτελεί βασικό κοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές, όπου η ανάγκη αποδοχής και ένταξης είναι έντονη. Μέσα από συνεχείς διαδικασίες επικοινωνίας, οι μαθητές διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα, βασιζόμενοι στις προσδοκίες που οι ίδιοι και οι άλλοι έχουν για αυτούς (Λεονταρή, 1998). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι αποτέλεσμα αυτής της συνεχούς επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (Τσιπλητάρης, 2004).

Η δυναμική των ομάδων μέσα στη σχολική τάξη, περιλαμβάνοντας επίσημες και ανεπίσημες δομές, επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των μελών της. Η ανάπτυξη ανεπίσημων ομαδοποιήσεων δημιουργεί μία άτυπη δομή, η οποία καθορίζει τις επαφές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, συμβάλλοντας περαιτέρω στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού κλίματος. Συνολικά, η κοινωνική αλληλεπίδραση εντός της τάξης επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, την αυτοεικόνα των μαθητών και, εν τέλει, τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Κολιάδης, 1997· Τσιπλητάρης, 2004).

3. Σχολική ζωή και κοινωνική αλληλεπίδραση

Η συνεργασία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον. Καθοριστικά στοιχεία της είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η προωθητική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Drucker, 1980). Μέσα από συνεργασία αναπτύσσονται κοινές στοχοθεσίες, ασφάλεια, και κλίμα εμπιστοσύνης που οδηγούν σε αυξημένη αποτελεσματικότητα (Purkey & Smith, 1983). Ο εκπαιδευτικός παίζει καθοδηγητικό ρόλο, ενισχύοντας το θετικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Πασιαρδής, 2001).

Ο διευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση του σχολικού περιβάλλοντος. Η διοίκηση οφείλει να είναι συμμετοχική και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στον σχεδιασμό και την οργάνωση (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Ηγείται στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος συνεργασίας και ανατροφοδότησης, εξισορροπώντας την επίσημη (δομική) και ανεπίσημη (σχέσεις) οργάνωση του σχολείου (Πασιαρδής, 2001). Επιπλέον, ο διευθυντής αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αναθέτοντάς τους ρόλους, ενώ προάγει την ποιότητα της διδασκαλίας (Shechtman et al., 1994). Ο μαθητής, στο πλαίσιο παιδοκεντρικής προσέγγισης, αποτελεί το επίκεντρο της σχολικής ζωής. Στόχος είναι η επιτυχία του όχι μόνο γνωσιακά, αλλά και κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά (Πασιαρδής, 2001). Το σχολείο πρέπει να ενισχύει την αυτονομία και τη δυνατότητα του μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Ματσαγγούρας, 2000). Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ρόλο υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό, αναγνωρίζοντας τις μαθησιακές διαφορές και αξιοποιώντας τις για τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος. Συνοψίζοντας, το σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Η συνεργασία, η αποτελεσματική ηγεσία και η ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών αποτελούν βασικούς πυλώνες της θετικής σχολικής κουλτούρας, που προάγει την ψυχική υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα (Campo, 1993).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί θεμέλιο της κοινωνικής προσαρμογής και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου (Γκότοβος, 2002). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις στάσεις και την

αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και το περιβάλλον (Γεώργας, 1995). Ο Τσιπλητάρης (2004) περιγράφει την αλληλεπίδραση ως μια σύνθετη διαδικασία αμοιβαίας επιρροής, όπου οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν νοήματα μέσω λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Η σχολική τάξη αποτελεί κοινωνικό μικρόκοσμο, όπου οι μαθητές διαμορφώνουν ταυτότητα και σχέσεις, αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συνύπαρξης (Λεονταρή, 1998). Το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της τάξης είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης, με σημαντικό ρόλο στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών (Κολιάδης, 1997). Ο Goffman (1959) και ο Luhmann (1995) υπογραμμίζουν την επίδραση της αλληλεπίδρασης στη συγκρότηση της αυτοεικόνας.

Τελικά, η κοινωνική αλληλεπίδραση εντός της σχολικής ζωής είναι κρίσιμος παράγοντας για την προσωπική ανάπτυξη, τη μαθησιακή πρόοδο και την κοινωνική ένταξη των μαθητών (Τσιπλητάρης, 2004).

3.1 Μοντελοποίηση σχολικού κλίματος και κλίματος τάξης ως παράγοντες ανάπτυξης

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η αποτύπωση του σχολικού και του κλίματος τάξης συνήθως βασίζεται σε αναλύσεις μεμονωμένων παραγόντων, όπως των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της διοίκησης, τους οποίους αντιμετωπίζει ως αυτόνομα και γραμμικά αλληλεπιδρώντα συστατικά. Εντούτοις, μια πιο ολιστική προσέγγιση προϋποθέτει τη θεώρηση του μαθητή ως σύνθετη οντότητα, της οποίας οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις αλληλοεπιδρούν αδιάσπαστα. Αντίστοιχα, το σχολείο λειτουργεί ως ένα πλέγμα συστημάτων όπου κάθε υποσύστημα —μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς— επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα σε μια συνεξελισσόμενη διαδικασία (Κοντάκος, 2014).

Η προώθηση της μαθητικής ανάπτυξης απαιτεί, πρωτίστως, την ενεργοποίηση και ενδυνάμωση του ενήλικου μέλους του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συντονιστεί με συναδέλφους και διοίκηση, οικοδομώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στο οποίο και οι ίδιοι οι μαθητές ενσωματώνονται σταδιακά. Αυτή η δυναμική συμμετοχής, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, διαμορφώνει τις συνθήκες για ουσιαστική εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, ενθαρρύνοντας την αμφίδρομη ροή γνώσης και εμπειρίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Η διασύνδεση των γνώσεων μέσα στο συλλογικό πλαίσιο αναδεικνύει έναν κοινό στόχο: την ανάπτυξη όλων των μερών και την ποιοτική εξέλιξη της σχολικής μονάδας.

Παραδοσιακά, τα μοντέλα του σχολικού κλίματος βασίζονται σε στατικά χαρακτηριστικά και εξετάζουν τις επικοινωνιακές δομές υπό το πρίσμα της μεταφοράς πληροφορίας. Ωστόσο, η συστημική προσέγγιση έρχεται να μετατοπίσει αυτή την οπτική, τονίζοντας πως η επικοινωνία δεν αφορά μόνο τη ροή αλλά και τη νοηματοδότηση της πληροφορίας, η οποία είναι πάντοτε ενδεχομενική και εξαρτάται από τις εσωτερικές κατασκευές των συστημάτων (Κοντάκος, 2014). Οι κοινωνικές σχέσεις συγκροτούνται μέσα από τα νοηματικά συστήματα της συνείδησης και της επικοινωνίας και όχι απλώς μέσα από την ανταλλαγή δεδομένων.

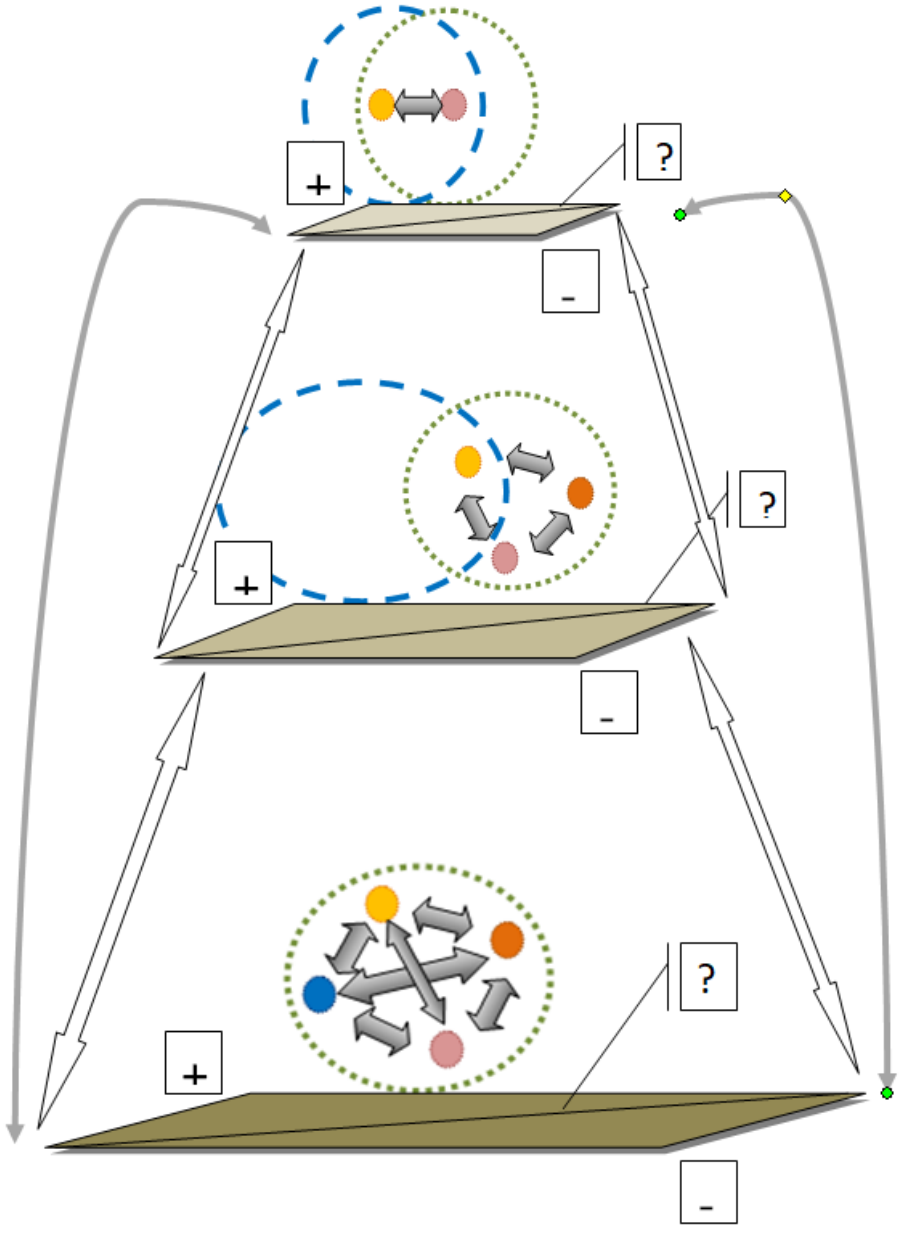
Η ανάπτυξη θετικού σχολικού και τάξης κλίματος δεν προκύπτει από μια ευθύγραμμη ακολουθία βημάτων αλλά μέσα από συνεχή, δυναμική αλληλεπίδραση. Ένα συστημικά θεμελιωμένο μοντέλο κλίματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις εξής παραμέτρους:

- **Ολιστικότητα και προληπτικότητα**: Το σύστημα εστιάζει στην πρόληψη των δυσλειτουργιών παρά στην αντιμετώπισή τους.
- **Δημιουργική αξιοποίηση του λάθους**: Το σφάλμα δεν θεωρείται αποτυχία, αλλά εφαλτήριο για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.
- **Αμφίδρομη διαντίδραση**: Τα συστήματα αναπτύσσονται μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης, οδηγώντας στη δομική σύζευξη και μετασχηματισμό τους.
- **Ενίσχυση καινοτομίας**: Το μοντέλο επιτρέπει την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών.
- **Νοηματοδότηση πράξης**: Η δράση αποκτά νόημα μόνο μέσα από την επικοινωνιακή διαντίδραση των συστημάτων.

- **Αυτοαναφορικότητα**: Κάθε σύστημα —μαθητές, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση— διατηρεί τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού χωρίς εξωτερική επιβολή.
- **Συγχρονική και διαχρονική λειτουργία**: Η τάξη και η σχολική μονάδα εξελίσσονται παράλληλα, σε παρόντα και διαρκή χρόνο, διαμορφώνοντας μακροπρόθεσμες συνθήκες ανάπτυξης.
- **Ανοικτότητα στο περιβάλλον**: Παρόλο που αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό τους περιβάλλον, τα συστήματα δεν χάνουν την αυτονομία και την αυτοπηδαλιούχη λειτουργία τους.
- **Εξομάλυνση προσδοκιών**: Η ύπαρξη συστήματος προϋποθέτει επικοινωνία. Οι κοινές προσδοκίες λειτουργούν ως φίλτρα που περιορίζουν τη σημασιολογική ασάφεια και επιτρέπουν την αποτελεσματική συνεννόηση.

Η συστημική οπτική, συνεπώς, δεν προσφέρει απλώς ένα εναλλακτικό θεωρητικό σχήμα, αλλά ένα εργαλείο κατανόησης και βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας μέσω της διαχείρισης της πολυπλοκότητας και της ενδυνάμωσης των αλληλεπιδρώντων μερών.

4. Συστημικό μοντέλο διακλαδιζόμενων επιπέδων σχολικού κλίματος και κλίματος τάξης



Εικόνα 1: Συστημικό μοντέλο διακλαδιζόμενων επιπέδων σχολικού κλίματος και κλίματος τάξης

Το παραπάνω δυναμικό μοντέλο είναι μία πρόταση δυναμικής απεικόνισης του σχολικού κλίματος και του κλίματος τάξης. Περιέχει τα μέρη που το συνθέτουν, δηλαδή τις αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές που το απαρτίζουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά του και επιπλέον απεικονίζει τον τρόπο που οι μεταβλητές αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή επηρεάζουν η μία την άλλη. Βάση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μας μέρους διαπιστώσαμε ότι δεν αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όποτε αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς θα αναφερόμαστε συνολικά στην ομάδα τους και δεν θα τους διαχωρίζουμε.

Το πρώτο επίπεδο από επάνω είναι το επίπεδο κλίματος τάξης, όπου εμπεριέχει το σύστημα της τάξης. Το δεύτερο είναι το σχολικό κλίμα, το οποίο εμπεριέχει το σύστημα της σχολικής μονάδας και το τρίτο είναι η σχολική ζωή που είναι ένα διευρυμένο σύστημα και περιλαμβάνει όλες τις απεικονιζόμενες ομάδες. Προφανώς αντιλαμβανόμαστε ότι είναι συστήματα που το ένα εισχωρεί μέσα στο άλλο. Η διαγώνιος χωρίζει το επίπεδο σε δύο στιγμές, πριν και μετά από το λάθος, το οποίο σηματοδοτείται με ένα ερωτηματικό γραφικά και ουσιαστικά σηματοδοτεί την αφορμή για δημιουργική αξιοποίηση του λάθους, ώστε το σύστημα να εξελιχθεί και να επέλθει στην κατάσταση που δείχνουμε. Το σύστημα της τάξης, απεικονίζει με κίτρινο χρώμα τους μαθητές και με το μωβ τους εκπαιδευτικούς. Ο πράσινος κύκλος απεικονίζει τα όρια του συστήματος της σχολικής μονάδας και ο μπλε κύκλος τα όρια του συστήματος των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Τα βελάκια δείχνουν την αλληλεπίδραση.

Στο επίπεδο του σχολικού κλίματος απεικονίζεται το σύστημα του σχολείου, όπου στο υποσύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών έρχεται να προστεθεί με πορτοκαλί κύκλο το υποσύνολο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ στο επίπεδο της σχολικής ζωής προσθέτουμε επιπλέον και το σύνολο των γονέων και λοιπών φορέων.

Τα συν και πλην που εμφανίζονται αφορούν την εκπλήρωση ή όχι των προσδοκιών. Περιγράφουν την πόλωση του συνδέσμου, που ενώνει δύο μεταβλητές, το πως αλλάζει μια μεταβλητή από την επίδραση της άλλης.

Το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο, ανοιχτό και αυτοοργανωμένο κοινωνικό σύστημα, όπου η **πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας** μειώνεται μέσα από τις **προσδοκίες** και τη **νοηματοδότηση των βιωμάτων.** Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοίκησης) και η δυναμική των υποσυστημάτων (όπως η τάξη) διαμορφώνουν ένα πεδίο συνεχούς εξέλιξης. Η **ενεργή συμμετοχή των μαθητών**, η **σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον** και η **ικανοποίηση των προσδοκιών** συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και στην προσωπική ανάπτυξη, ενώ ενισχύουν την ανθεκτικότητα και τη μετασχηματιστική ικανότητα του σχολικού συστήματος.

5. Συμπεράσματα

Το σχολείο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μέσω των ορίων του, και οι επικοινωνιακές ροές που προκύπτουν προκαλούν αλλαγές στο εσωτερικό του. Η σχέση μεταξύ σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα στενή, και χαρακτηρίζεται από διπλή ενδεχομενικότητα: οι επιλογές των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τις αναμενόμενες συμπεριφορές των μαθητών και αντίστροφα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι προσδοκίες δεν είναι μονοδιάστατες αλλά διαμορφώνονται ως «προσδοκίες επί προσδοκιών».

Η αυτοπαρατήρηση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο αναστοχασμού και ανανέωσης. Μέσα από αυτήν, τα σχολικά συστήματα ανασυγκροτούν τις λειτουργίες τους, δημιουργώντας συνθήκες για θετικότερο κλίμα. Οι δομικές συζεύξεις – δηλαδή οι ισχυρές εσωτερικές συνδέσεις μεταξύ των μελών – εδραιώνονται μέσω εκπαιδευτικών δράσεων και αποτελούν μνήμη του συστήματος για όσα λειτούργησαν θετικά στο παρελθόν. Η τάξη και η σχολική μονάδα, αν και επηρεάζονται από παρόμοιους παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, συνεργασία, επικοινωνία), εμφανίζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων. Το επίπεδο της τάξης

επιτρέπει ευκολότερη ρύθμιση παραμέτρων, όπως η διδασκαλία και το φυσικό περιβάλλον, καθώς η πολυπλοκότητα είναι μικρότερη και οι σχέσεις πιο άμεσες.

Τελικά, ο καθοριστικός παράγοντας για το σχολικό και το κλίμα τάξης παραμένει η στάση του εκπαιδευτικού. Μέσα από την προσωπική προσέγγιση στις επικοινωνιακές και παιδαγωγικές σχέσεις, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ρυθμιστής και διαμορφωτής της ποιότητας του περιβάλλοντος μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Ε. (2000). *Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. (2014). Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που μαθαίνει – Προσεγγίσεις και εφαρμογές* (12–14 Σεπτεμβρίου). Πανεπιστήμιο Πατρών – Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση των μαθητών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Μάθηση και διδασκαλία στην τάξη: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Θ. (2002). Η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Στο Μ. Κελπανίδης (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 183–198). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πασιαρδής, Π. (2001). *Η σχολική ηγεσία και η πολιτική της: Προς μια παιδαγωγική του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1–9). London: Falmer Press.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Falmer Press.

Holtappels, H. G., & Voss, A. (2008). Qualitätsentwicklung und Schulentwicklung: eine Einführung. In H.-G. Rolff & H. G. Holtappels (Eds.), *Qualitätsentwicklung in Schulen* (pp. 15–38). Weinheim: Juventa.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development*. White Plains, NY: Longman.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems.* Stanford: Stanford University Press.

Merki, K. M. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung: Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung, 12*(2), 22–30.

Mintzberg, H. (1992). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Stufflebeam, D. L. (1967). The CIPP evaluation model. In *Evaluation Model: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Terhart, E. (2000). *Schule und Schulentwicklung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ "ΔΔΥΜΑΔΥ": ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ

Μπέσσας Ανδρέας
Εκπαιδευτικός ΠΕ21
Κεφαλίδη Ελευθερία
Οικονομολόγος ΕΑΕ

Περίληψη

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα πολύπλοκο και σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Ένα από τα εργαλεία είναι τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πληροφοριών από πηγές που γνωρίζουν τους μαθητές και τις δυσκολίες τους. Το τεστ ΔΔΥΜΑΔΥ έχει σχεδιαστεί ως ένα εργαλείο αξιολόγησης, παρέχοντας μια δομημένη μέθοδο για την αναγνώριση και την αξιολόγηση των δυσκολιών, μέσω μιας σειράς ερωτήσεων που καλύπτουν διάφορους τομείς, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, καθώς και η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών και θεραπευτών σχετικά με την χρήση του εργαλείου, και την συνεισφορά του στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Για τον λόγο αυτό εξετάστηκαν οι απόψεις 18 εκπαιδευτικών και θεραπευτών με χρήση ερωτηματολογίου ικανοποίησης. Οι απαντήσεις τους αναλύονται στατιστικά για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την γνώμη τους από τα διαγνωστικά αποτελέσματα του τεστ. Οι ειδικοί φαίνεται ότι αξιολογούν το τεστ θετικά.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται στην απόκτηση, την αποτελεσματική επεξεργασία και τη διατήρηση πληροφοριών. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επηρεάζουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να τους παρέχεται επαρκής υποστήριξη, η οποία απαιτεί την έγκαιρη αναγνώριση των μαθησιακών τους αναγκών, των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των δυνατοτήτων τους. Η δημιουργία του μαθησιακού προφίλ βοηθάει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων (Khan et al., 2024).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και τη συλλογή βασικών πληροφοριών για τα παιδιά, ώστε να εντοπίσει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες τους (Karimupfumbi & Dwarika, 2022).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, εστιάζοντας στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας. Επίσης, θα γίνει αναφορά στις μεθόδους αξιολόγησής τους και στη χρήση ερωτηματολογίων για την εκτίμηση των δυσκολιών των μαθητών. Τέλος, θα εξεταστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια ποικιλία διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να κατακτούν και να χρησιμοποιούν τον λόγο, είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό επίπεδο. Το άτομο μπορεί να δυσκολεύεται να κατανοήσει και να παράγει λόγο, να επιχειρηματολογήσει, να αναπτύξει μαθηματική σκέψη και να επιλύσει προβλήματα (Βλάχος, 2010). Έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι ορισμοί, κάτι που καθιστά δύσκολη την παρακολούθηση της εξέλιξης

του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. Γενικά, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε ελλείμματα σε βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς, απαιτώντας την εφαρμογή ειδικών στρατηγικών κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι η απόκλιση ανάμεσα στην επίδοση που αναμένεται να έχει ένας μαθητής, με βάση τις νοητικές και γνωστικές του δεξιότητες, και την πραγματική επίδοση σε μαθησιακούς τομείς, όπως ο προφορικός και γραπτός λόγος, η ανάγνωση και τα μαθηματικά (Τζιβινίκου, 2015).

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής φύσεως, που εκδηλώνεται με ελλείμματα στην ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει με ευχέρεια και ακρίβεια τις λέξεις, να γράφει σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες, καθώς και να διαβάζει και να κατανοεί το αναγνωστικό κείμενο. Οι δυσκολίες του ατόμου είναι αποτέλεσμα, συνήθως, φωνολογικού γλωσσικού ελλείμματος, της ικανότητάς του, δηλαδή, να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους ήχους των λέξεων. Αυτό το έλλειμμα δεν σχετίζεται με άλλες γνωστικές ικανότητες του ατόμου ή με την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στην τάξη (Callens & Brysbaert, 2019).

Ο εντοπισμός των δυσλεκτικών ατόμων μπορεί να είναι δύσκολος, αφού οι νοητικές ικανότητες και οι γλωσσικές δεξιότητες δεν αποτελούν πάντα ένδειξη της διαταραχής. Η πρώιμη αναγνώριση των δυσκολιών ανάγνωσης του μαθητή είναι καθοριστική, καθώς μπορεί να συμβάλει στην έγκαιρη αξιολόγηση και στην εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων (Roitsch & Watson, 2019).

1.2 Μέθοδοι αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα, τα οποία βοηθούν στον εντοπισμό των δυσκολιών που εμφανίζει το άτομο και των αιτιών τους. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι σημαντική η συγκέντρωση πληροφοριών από την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό του μαθητή, προκειμένου να εκτιμηθούν οι ευκαιρίες που έχει λάβει το παιδί σε αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στα πλαίσια της αξιολόγησης χορηγούνται τεστ, τα οποία μετρούν τις ικανότητες και αναδεικνύουν τις ελλείψεις του μαθητή, οδηγώντας στη διάγνωση και τον σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής παρέμβασης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται ευρέως είναι τα σταθμισμένα τεστ ή δοκιμασίες, οι οποίες δημιουργούνται από ειδικούς και περιλαμβάνουν τα στοιχεία (items) και τους στατιστικούς πίνακες-νόρμες, διευκολύνοντας έτσι τον κλινικό που τα χορηγεί να ερμηνεύσει τα αποτελέσματά τους (Τζιβινίκου, 2015).

Επίσης, υπάρχουν τα άτυπα μέσα αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση των ελλειμμάτων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα εργαλεία:

- δημιουργούνται με βάση το διδακτικό υλικό του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου
- δεν προκαλούν άγχος και πίεση στους μαθητές, καθώς δεν συνδέονται με επίσημες δοκιμασίες αξιολόγησης
- μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο συχνά
- χορηγούνται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

Ωστόσο, αυτά τα μέσα πρέπει να συντάσσονται σωστά και να χορηγούνται από άτομα που έχουν λάβει κατάλληλη κατάρτιση και διαθέτουν εμπειρία στη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (Πόρποδας, 2003).

Στο σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό να πραγματοποιείται διαγνωστική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να έχει λάβει ειδική κατάρτιση. Η διαγνωστική αξιολόγηση, συνήθως, πραγματοποιείται με άτυπα μέσα, τα οποία είναι εξαιρετικά χρήσιμα για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν ειδικές γνώσεις, να κατανοούν τη φύση των δεξιοτήτων που αξιολογούνται (όπως ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, φωνολογική επίγνωση), τον σκοπό της αξιολόγησης, των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν, και της διαδικασίας που ακολουθείται. Επιπλέον, πρέπει να είναι ικανός να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να τα χρησιμοποιήσει. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τις διδακτικές πρακτικές και το υλικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή (Choi & Anita, 2008).

Επειδή, όμως, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, είναι αναγκαία μια πολύπλευρη προσέγγιση της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών. Η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ανάπτυξης, προσωπικότητας και λειτουργικότητας του κάθε παιδιού. Είναι σημαντικό να συλλέγονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το παιδί, εξετάζοντας το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες ζει. Εκτός από τα τεστ, η παρατήρηση, η κλινική αξιολόγηση, η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς και οι αναφορές από σημαντικούς άλλους (οικογένεια, εκπαιδευτικός) μπορούν να βοηθήσουν στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων και αξιόπιστων συμπερασμάτων (Choi & Anita, 2008).

1.3. Η χρήση ερωτηματολογίου στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας

Η δημιουργία του γνωστικού προφίλ των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαία, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πλήρη εικόνα των ικανοτήτων και των δυσκολιών τους. Το γνωστικό προφίλ βοηθά στην κατανόηση τόσο του βαθμού όσο και του είδους των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής και συμβάλλει στην εφαρμογή αποτελεσματικής παρέμβασης. Επισημαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αφορούν μόνο γνωστικούς παράγοντες, καθώς τα προβλήματα που εκδηλώνει το άτομο μπορεί να αφορούν και σε άλλες πτυχές, όπως κοινωνικοσυναισθηματικές ή συμπεριφορικές. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο που μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, βάσει των οποίων θα κατανοηθούν καλύτερα οι ανάγκες του και θα σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση. Το γνωστικό προφίλ πρέπει να βασίζεται σε δεδομένα που προκύπτουν από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές πηγές:

- Οικογένεια: Παρέχει πληροφορίες για τη συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση του παιδιού, το περιβάλλον στο οποίο ζει και τη λειτουργικότητα της οικογένειας
- Εκπαιδευτικός: Παρέχει δεδομένα για τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού και τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον
- Επίσημος φορέας αξιολόγησης: Παρέχει αξιολόγηση και διάγνωση των γνωστικών και ψυχομετρικών ικανοτήτων του παιδιού (Παλαιοθόδωρου, 2009).

Σύμφωνα με τους Μπάρμπα και συν., ο εκπαιδευτικός είναι, συνήθως, εκείνος που αναγνωρίζει πρώτος τις δυσκολίες του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων και της συμπεριφοράς του παιδιού εντός της τάξης καθιστούν τον δάσκαλο σημαντικό φορέα στην πρώιμη αξιολόγηση των ελλειμμάτων του μαθητή. Ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική παρέμβαση είναι η έλλειψη εξειδικευμένων διαγνωστικών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά είναι απαραίτητα για τη συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Χωρίς αυτά τα εργαλεία, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να πραγματοποιήσει μια ακριβή αξιολόγηση της κατάστασης του μαθητή (Μπάρμπας & συν., 2006).

Τα ερωτηματολόγια, αν και δεν διαθέτουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των σταθμισμένων τεστ, μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τον μαθητή. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να αναφέρονται στο μέγεθος και το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο, συμπληρώνοντας την εικόνα που έχει διαμορφωθεί από άλλες μεθόδους και διαδικασίες αξιολόγησης. Τα άτυπα ερωτηματολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών από την οικογένεια του παιδιού, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην κατανόηση της κατάστασης του παιδιού και της συμπεριφοράς του στο σχολικό περιβάλλον. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να καλύψει μια σειρά από ζητήματα, όπως:

- Αν οι γονείς γνωρίζουν για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους
- Αν έχουν λάβει κάποιες πρωτοβουλίες ή μέτρα, όπως επιπρόσθετη βοήθεια για το παιδί (π.χ. φροντιστήριο ή ψυχολογική υποστήριξη).
- Αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού.

- Αν το παιδί έχει διαγνωστεί ή νοσήσει από κάποια σοβαρή ασθένεια ή έχει νοσηλευτεί για κάποιο διάστημα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή του ανάπτυξη
- Αν το παιδί καθυστέρησε να κατακτήσει τον λόγο ή έχει άλλα προβλήματα, που ενδέχεται να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες του (Παντελιάδου, 2011).

Αναφορικά με τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ερωτηματολόγιο, ώστε να συγκεντρώσει πληροφορίες για τις απόψεις και τα συναισθήματα του μαθητή σχετικά με τις επιδόσεις του και τη σχολική του εμπειρία γενικότερα. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να προσαρμόσει το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίξει καλύτερα τις ανάγκες του μαθητή, ενισχύοντας έτσι τη μάθηση του (Παλαιοθόδωρου, 2009).

1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία έχουν στόχο την παροχή ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών. Αυτές οι αξιολογήσεις είναι κρίσιμες για την κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών και την προσαρμογή της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τις ανάγκες του και να παίρνει πρωτοβουλίες για να βελτιώσει τη μάθηση του, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του (Brookhart, 2020).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν αξιολογήσεις στους μαθητές τους, όπως η κατανόησή τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και η ειδική κατάρτιση για τα μέσα αξιολόγησης (Chakraborty et al., 2024).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να διαχειριστούν τις διαφορετικές απαιτήσεις (π.χ. προσαρμογές στη διδασκαλία ή την αξιολόγηση) και να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δυσκολεύονται να αξιολογήσουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Hussu & Strle, 2010).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει επαρκείς γνώσεις για τις δυσκολίες του μαθητή, προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμόσει αποτελεσματικά τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τα δυνατά σημεία του μαθητή, ώστε να μπορεί να βασιστεί πάνω σε αυτά, αλλά και για τις αδυναμίες του, για να προσαρμόσει τη διδασκαλία με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Sperotto, 2014). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες για τους μαθητές από ειδικούς παιδαγωγούς και συμβούλους. Επιπλέον, βασίζονται στις δικές τους παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να εντοπίσουν οποιεσδήποτε πρόσθετες ανάγκες ή στρατηγικές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη μάθηση (Cook & Friend, 2010). Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν ειδική κατάρτιση για την αξιολόγηση των μαθητών, παρόλο που θα έπρεπε να αποτελεί κομμάτι της εκπαίδευσής τους (Chakraborty et al., 2024).

1.5 Συμπεράσματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω ερωτηματολογίων αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιτρέπει τη συλλογή αντικειμενικών και στοχευμένων πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους μαθητές, και μπορεί να παρατηρήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίων ενισχύει την κατανόηση των μαθησιακών αναγκών και συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα αυτού του εργαλείου και η κατάρτισή τους είναι καθοριστικές, καθώς ενισχύουν τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βελτιώνοντας την εμπειρία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Κυρίως μέρος

Το τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης και Δυσλεξίας (τεστ ΔΔΥΜΑΔΥ) έχει σχεδιαστεί ως ένα εργαλείο ελέγχου των μαθησιακών δυσκολιών και έχει σταθμιστεί σε 750 παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, μαθητές που παρτακολουθούν ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το σύνολο της επικράτειας. Αποτελεί ένα εργαλείο σε μορφή ερωτηματολογίου, μέσα από το οποίο, οι γονείς, οι φροντιστές και οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν την μαθησιακή εικόνα του μαθητή, επισημαίνοντας πόσο συχνά εμφανίζεται η κάθε συμπεριφορά, όπως αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις κωδικοποιούνται αριθμητικά, αθροίζονται σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, και το τελικό σκορ σε κάθε περίπτωση συγκρίνεται με τα cut off points της στάθμισης, και εξάγονται πληροφορίες σχετικά με την επάρκεια του μαθητή.

Η στάθμιση του ερωτηματολογίου έχει πραγματοποιηθεί μέσα από στατιστική ανάλυση των απαντήσεων 750 γονέων παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης. Από την ανάλυση της βαθμολόγησης των ερωτηματολογίων, μέσα από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, ορίστηκαν τα cut off points για κάθε ομάδα ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις έχουν ομαδοποιηθεί ως ερωτήσεις ανάγνωσης, γραφής, χωροχρονικού προσανατολισμού, μαθηματικών και γενικότερης συμπεριφοράς. Μέσα από την ανάλυση των παιδιών με γνωστές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς γνωστές μαθησιακές δυσκολίες (Μπέσσας & Κεφαλίδη, 2019a, 2019b). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας Cronbach’s alpha στο σύνολο του ερωτηματολογίου, έδειξε ότι α=.986 υποδηλώνοντας ότι το ερωτηματολόγιο είναι στατιστικά αξιόπιστο.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η χρήση ενός ερωτηματολογίου για την συλλογή πληροφοριών, πάνω στις οποίες θα βασιστεί το εκπαιδευτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα των ειδικών, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο ωστόσο θα πρέπει να είναι αφενός αξιόπιστό, αφετέρου να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τους ειδικούς. Η άποψη των ειδικών σχετικά με την χρήση αποτελεί σημαντική πληροφορία για την βελτίωση της αξιολόγησης με την χρήση του ΔΔΥΜΑΔΥ.

Για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης που αποτελείται από 10 ερωτήσεις, τις οποίες θεραπευτές και εκπαιδευτικοί, καλούνται να απαντήσουν. Για την απάντηση στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Visual Analog Scale (Reips & Funke, 2008; Sherman κ.ά., 2006a, 2006b). Η Visual Analog Scale (VAS) είναι μια μέθοδος μέτρησης που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της έντασης ή της συχνότητας ενός φαινομένου, όπως ο πόνος ή η ικανοποίηση. Η VAS αποτελείται από μια γραμμή μήκους 10 εκατοστών, με τα άκρα της να αντιπροσωπεύουν τις ακραίες τιμές του φαινομένου που μετράται. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν πάνω στη γραμμή το σημείο που αντιπροσωπεύει την ένταση ή τη συχνότητα του φαινομένου που βιώνουν. Η μέθοδος αυτή είναι απλή στη χρήση και προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν την εμπειρία τους με ακρίβεια. Η VAS έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε έρευνες και κλινικές μελέτες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας θεραπειών και παρεμβάσεων.Στυλ Λεζάντα χωρίς enter πάνω και κάτω.

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έχει επιλεγεί η μέθοδος χ^2. Η μέθοδος έχει επιλεγεί καθώς επιτρέπει τον έλεγχο της σχέσης των μεταβλητών, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει την δυνατότητα για μια ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Μετά από την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης θα ακολουθήσει ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δεκαοχτώ θεραπευτές και εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στην Δυτική Ελλάδα (Πάτρα και Αμαλιάδα). Η χορήγηση αυτή αποτελεί μια πιλοτική έρευνα επί του ερωτηματολογίου, με σκοπό να αποσαφηνιστούν οι λεπτομέρειες της αξιολόγησής του, και μελλοντικά τη χορήγηση του σε μεγαλύτερο πληθυσμό θεραπευτών και εκπαιδευτικών, για εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Όλοι οι ειδικοί απάντησαν το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης που τους δόθηκε.

12 (66,7%) από τους ειδικούς εργάζονται στην Πάτρα και 6 (33,3%) στην Αμαλιάδα, 7 (38,9%) είναι λογοθεραπευτές, 4 (22,2%) εργοθεραπευτές, 4 (22,2%) ψυχολόγοι και 3 (16,7%) εκπαιδευτικοί.

Η εμπειρία τους με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται από 1 έως 18 έτη. 4 από τους ειδικούς δεν έδωσαν πληροφορίες για τα έτη εμπειρίας τους.

Πίνακας 1 – εμπειρία των ειδικών (θεραπευτές και εκπαιδευτικοί)

εμπειρία σε έτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	4	22,2	22,2	22,2
	1,00	1	5,6	5,6	27,8
	2,00	3	16,7	16,7	44,4
	3,00	1	5,6	5,6	50,0
	4,00	1	5,6	5,6	55,6
	4,50	1	5,6	5,6	61,1
	5,00	2	11,1	11,1	72,2
	6,00	1	5,6	5,6	77,8
	10,00	1	5,6	5,6	83,3
	12,00	1	5,6	5,6	88,9
	14,00	1	5,6	5,6	94,4
	18,00	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την πληρέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με την μέθοδο Cronbach's Alpha. Η ανάλυση έδειξε υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ικανοποίησης α=0,924. Αυτό μας δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο μέσα από το οποίο οι ειδικοί αξιολογούν το ΔΔΥΜΑΔΥ είναι εξαιρετικά αξιόπιστο και μπορούμε να αξιοποιήσουμε περαιτέρω τις απαντήσεις.

Πίνακας 2 – εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,924	,939	10

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος χ^2. Η στατιστική μέθοδος χ^2 (Chi-Square) χρησιμοποιείται για να ελέγξει αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ δύο κατηγοριστικών μεταβλητών. Αποτελεί ένα τεστ συνάφειας/ανεξαρτησίας που συγκρίνει τις παρατηρούμενες συχνότητες των δεδομένων με τις αναμενόμενες συχνότητες, οι οποίες θα υπήρχαν αν οι δύο μεταβλητές ήταν ανεξάρτητες.

Η διαδικασία περιλαμβάνει την κατασκευή ενός πίνακα συχνοτήτων και τον υπολογισμό της χ^2 τιμής, που εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των παρατηρούμενων και αναμενόμενων συχνοτήτων. Αν η χ^2 τιμή είναι υψηλή, υποδηλώνει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά και άρα οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Η μέθοδος αυτή είναι εξαιρετικά χρήσιμη στις κοινωνικές επιστήμες, την υγεία και άλλους τομείς όπου οι ερευνητές επιθυμούν να εξετάσουν αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ διάφορων κατηγοριών δεδομένων. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς οι μεγάλες αποκλίσεις στις παρατηρούμενες συχνότητες μπορεί να επηρεάσουν την αξιοπιστία του τεστ.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των ειδικών σε σχέση με την πόλη δραστηριότητας, δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών. Αυτό δείχνει ότι οι ειδικοί, αξιολογούν το ΔΔΥΜΑΔΥ ανεξάρτητα από την περιοχή που εργάζονται και τις ιδιαιτερότητες που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Πίνακας 3 – στατιστική ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με την πόλη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Q1	10,125	10	,430
Q2	18,000	14	,207
Q3	18,000	13	,158
Q4	17,000	14	,256
Q5	15,750	13	,263
Q6	17,000	14	,256
Q6	18,000	16	,324
Q7	15,750	14	,329
Q8	18,000	15	,263
Q10	15,000	12	,241

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και κατά την ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με την ειδικότητα. Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μας δείχνει ότι οι ειδικοί αξιολογούν την χρήση του ΔΔΥΜΑΔΥ ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και επιστημονικό πεδίο της ειδικότητάς τους.

Πίνακας 4 – στατιστική ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με την ειδικότητα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Q1	32,893[a]	30	,327
Q2	45,286[a]	42	,337
Q3	39,107[a]	39	,465
Q4	42,770[a]	42	,438
Q5	39,857[a]	39	,432
Q6	47,661[a]	42	,253
Q6	49,714[a]	48	,405
Q7	45,750[a]	42	,319
Q8	45,964[a]	45	,432
Q10	36,214[a]	36	,459

Τέλος, η εμπειρία των ειδικών διαμορφώθηκε σε δύο κατηγορίες, μία για όσους έχουν κάτω από 5 έτη εμπειρίας και μία για όσους έχουν περισσότερα από 5. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με τα έτη εμπειρίας, δεν έδειξαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό δείχνει ότι το επιστημονικό υπόβαθρο των ειδικών, δεν τους αποτρέπει από το να αξιολογήσουν την χρήση του ΔΔΥΜΑΔΥ.

Πίνακας 5 – στατιστική ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με την εμπειρία

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Q1	9,333[a]	9	,407
Q2	11,333[a]	10	,332
Q3	10,000[a]	9	,350
Q4	10,317[a]	10	,413
Q5	14,000[a]	10	,173
Q6	13,000[a]	11	,293
Q6	12,000[a]	12	,446
Q7	11,333[a]	11	,416
Q8	10,000[a]	11	,530
Q1	12,000[a]	9	,213

Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από το ΔΔΥΜΑΔΥ αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο παρατήθεται στο παράρτημα, με την μορφή που δόθηκε για συπλήρωση από τους ειδικούς.

Στην 1η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,832, με τυπική απόκλιση STD=0,107. Από αυτό φαίνεται ότι οι ειδικοί θεωρούν σε ένα μεγάλο βαθμό κατανοητές από τους γονείς τις οδηγίες. Στην 2η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,815, με τυπική απόκλιση STD=0,147. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, και εδώ οι ειδικοί αξιολογούν αρκετά θετικά το τεστ. Στις επόμενες δύο ερωτήσεις, οι ειδικοί απαντούν με παρόμοια εκτίμηση. Στην 3η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,83, με τυπική απόκλιση STD=0,163. Στην 4η ερώτηση απάντησαν 17 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,816, με τυπική απόκλιση STD=0,171.

Στην 5η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,735, με τυπική απόκλιση STD=0,213. Στην περίπτωση αυτή, φαίνεται ότι οι ειδικοί δείχνουν μια ελαφριά πτώση στην αξιολόγησή τους, η οποία όμως έρχεται σε αντίθεση με την 2η ερώτηση. Γεννάται το ερώτημα, εφόσον το τεστ καλύπτει τις πτυχές των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί τα αποτελέσματα θεωρούνται λιγότερο αξιόπιστα; Μια απάντηση θα μπορούσε να αφορά την γνώμη των ειδικών σχετικά με τις απόψεις των γονέων. Μάλιστα, η αξιολόγηση των ειδικών στην μικρότερη πόλη (Αμαλιάδα) είναι 53% ενώ στην Πάτρα 83,61%. Φαίνεται ότι στην μικρότερη πόλη, οι ειδικοί έχουν χαμηλότερη άποψη για την γνώμη των γονέων, κάτι που χρειάζεται να ερευνηθεί σε επόμενη εργασία.

Στην 6η ερώτηση απάντησαν 17 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,657, με τυπική απόκλιση STD=0,257. Το τεστ πραγματικά δεν περιλαμβάνει πρόνοια για πολιτισμικά και γλωσσικά θέματα. Στην 7η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,756, με τυπική απόκλιση STD=0,162. Στην 8η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,665, με τυπική απόκλιση STD=0,223. Φαίνεται ότι οι ειδικοί παρατηρούν αυξημένο άγχος στους γονείς που συμπληρώνουν το τεστ, κάτι για το οποίο θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια στις μελλοντικές οδηγίες. Στην 9η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,733, με τυπική απόκλιση STD=0,188. Στην 10η ερώτηση απάντησαν 18 από τους ερωτηθέντες. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν ΜΟ=0,767, με τυπική απόκλιση STD=0,18.

Πίνακας 6 – Η βαθμολόγηση των ειδικων, μέσος όρος απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q1
M	83,16%	81,55%	83,04%	81,55%	73,48%	65,69%	75,59%	66,51%	73,34%	76
Min	0,64	0,55	0,50	0,46	0,23	0,13	0,43	0,10	0,35	0,3
Max	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,94	1,00	1,0
STD	0,11	0,15	0,16	0,17	0,21	0,26	0,16	0,22	0,19	0,1
N	18	18	18	17	18	17	18	18	18	18

3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι ειδικοί είναι ικανοποιημένοι από την χρήση του ΔΔΥΜΑΔΥ και ότι τα αποτελέσματα του τεστ φαίνονται ικανοποιητικά και μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω, για τον σχεδιασμό έγκυρων και στοχευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων, προς όφελος των μαθητών. Σημεία τα οποία επιβάλλονται ελαφριές τροποποιήσεις στον σχεδιασμό της χρήσης του εργαλείου, αποτελούν τα πολιτισμικά και γλωσσικά θέματα των συμμετεχόντων, καθώς και η υποστήριξη των γονέων που συμπληρώνουν το τεστ, για να μειωθεί το άγχος τους και να θεωρούνται πιο αξιόπιστες οι απαντήσεις που δίνουν. Φαίνεται επίσης ότι επιβάλλεται μια αναλυτική και στοχευμένη εκπαίδευση των ειδικών που θα χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο, για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τα αποτελέσματα από την χρήση του, στις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές τους παρεμβάσεις

4. Περιορισμοί

Προτείνεται η συνέχιση της παρούσας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα θεραπευτών και εκπαιδευτικών έτσι ώστε να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα. Ο περιορισμός του δείγματος σε έναν μικρό αριθμό ειδικών, αλλά και ο περιορισμός τους γεωγραφικά, δεν επιτρέπει εύκολα τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Προτείνεται επίσης η εισαγωγή στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, επιπλέον ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε οι ειδικοί να μπορούν να διατυπώσουν την γνώμη τους πέρα από τις κλειστές ερωτήσεις που προϋπάρχουν, με σκοπό την εξαγωγή επιπλέον ποιοτικών πληροφοριών σχετικά με τη χρήση του τεστ ΔΔΥΜΑΔΥ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, σσ. 205-240.

Μπάρμπας, Γ., Τουτουντζή, Ε., & Παππά, Μ. (2006). *Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο.*

Μπέσσας, Α., & Κεφαλίδη, Ε. (2019a). *Δημιουργία και στάθμιση ερωτηματολογίου για έλεγχο των διαταραχών μάθησης σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ)*. 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Λογοθεραπείας.

Μπέσσας, Α., & Κεφαλίδη, Ε. (2019b). *Μελέτη των χαρακτηριστικών παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) με την χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου για έλεγχο των διαταραχών μάθησης σε παιδιά. Μελέτες περιπτώσεων*. 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Λογοθεραπείας.

Παλαιοθόδωρου, Α. (2009). *Εφαρμογές για τη διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών.* Τομέας Ψυχολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών .

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί* . Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση).* Πόρποδας.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις.* ΣΕΑΒ.

Ξενόγλωσση

Brookhart, S. (2020). *Five formative assessment strategies to improve distance learning outcomes for students with disabilities (NCEO Brief No. 20).* National Center on Educational Outcomes .

Callens, M., & Brysbaert, M. (2019). Cognitive profile of students with dyslexia entering post-secondary education. Στο D. Perlin, *The Wiley Handbook of Adult Literacy, 1st ed.* Wiley & Sons .

Chakraborty, A., Kaushik, A., & Ramachandran, V. (2024). Teachers' Perceptions of Formative Assessment for Students With Disability: A Case Study From India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 48(2)*, 122-135.

Choi, B., & Anita, W. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, edycation and policy: 3. Discipline, interdiscipline distance, and selection of discipline. *Clinical & Investigative Medicine, 31(1)*, 41-48.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1)*, 1–8.

Hussu, A., & Strle, M. (2010). The assessment of children with special needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2)*, 5281–5284.

Karimupfumbi, F., & Dwarika, V. (2022). Teachers' experiences of using the screening, identification, assessment and support strategy to support learners who present with characteristics of dyslexia. *South African Journal of Childhood Education, 12(1)*.

Khan, I., Shrivastava, G., Sharma, S., Singh, I., & Sharma, N. (2024). Understanding Learning Disabilities: Integrating Educational Strategies And Psychological Interventions . *Educational Administration Theory and Practice journal, 30(4)*, 1035-1042.

Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention . *Science Journal of Education, 7(4)*, 81-86.

Sperotto, L. (2014). Educational assessment of children with disabilities: A school-level approach. *International Journal of Disability, Development and Education, 61(1)*, 95–98.

Παράρτημα

Το τεστ ικανοποίησης από την χρήση του ΔΔΥΜΑΔΥ

Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Εγκυρότητας Τεστ ΔΔυΜαΔυ

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, βάζοντας ένα σημάδι πάνω στην οριζόντια γραμμή, όπου το αριστερό άκρο σημαίνει 0 (ελάχιστο, μηδέν) και το δεξί άκρο σημαίνει 10 (μέγιστο, δέκα)

1. Πόσο σαφείς και κατανοητές θεωρείτε ότι είναι οι οδηγίες του τεστ για τους γονείς;
   0——————————————————————10
2. Πόσο πιστεύετε ότι είναι αντιπροσωπευτικό των δεξιοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν για τη διάγνωση της δυσλεξίας το περιεχόμενο των ερωτήσεων του τεστ;
   0——————————————————————10
3. Πόσο καλά πιστεύετε ότι το τεστ καλύπτει τις διαφορετικές πτυχές της δυσλεξίας (π.χ. αναγνωστικές δεξιότητες, γραφή, κατανόηση κειμένου);
   0——————————————————————10
4. Πόσο ικανοποιητικός θεωρείτε ότι είναι ο χρόνος που έχουν οι γονείς για να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ;
   0——————————————————————10
5. Πόσο αξιόπιστα θεωρείτε τα αποτελέσματα του τεστ σε σύγκριση με άλλες διαγνωστικές μεθόδους που πιθανώς να χρησιμοποιείτε ή έχετε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν;
   0——————————————————————10
6. Πόσο πιστεύετε ότι το τεστ είναι ευαίσθητο σε πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές των συμμετεχόντων;
   0——————————————————————10
7. Πόσο καλά ανταποκρίνεται το τεστ στην ανίχνευση και διαφοροποίηση μεταξύ διαφόρων επιπέδων δυσλεξίας;
   0——————————————————————10
8. Αν έχετε παρατηρήσει ότι το τεστ προκαλεί άγχος ή στρες στους γονείς που το συμπληρώνουν, πόσο αυτό θεωρείτε ότι μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα;
   0——————————————————————10
9. Πόσο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα αποτελέσματα του τεστ και να τα χρησιμοποιήσουν για να στηρίξουν τα παιδιά;
   0——————————————————————10
10. Ποιο είναι το συνολικό σας επίπεδο ικανοποίησης από τη χρήση αυτού του τεστ για την αξιολόγηση της δυσλεξίας;
    0——————————————————————10

Αν έχετε κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις σχετικά με το τεστ, μπορείτε να τις αναφέρετε εδώ:

_____

_____

_____

_____

Παρακαλώ δηλώστε την ειδικότητά σας: _____

Παρακαλώ αναφέρετε τα χρόνια εμπειρίας σας με παιδιά με δυσλεξία: _____

Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας!

Β08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ.

Βιδάκης Χρήστος
PhD, M.A, M.Ed
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΔΙΠΕ Πιερίας

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη, που πραγματοποιήθηκε από Οκτώβριο 2022 έως Ιούνιο 2023, βασίστηκε σε συνεντεύξεις σε 31 από τα 61 δημοτικά σχολεία του νομού. Στόχος ήταν η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής διοίκησης στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου. Η έρευνα αναλύει τις μορφές συνεργασίας, τις πρακτικές εφαρμογές τους και τις σχετικές δραστηριότητες, απαντώντας σε ερωτήματα για το πού, πώς, σε ποιο βαθμό και με ποιο περιεχόμενο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα συμβάλλουν στην κατανόηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργατική κουλτούρα στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργασία εκπαιδευτικών; Ομαδική συνεργασία; Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 2020, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 2021, p.41-42).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: ως ένα σημάδι για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2021a,2021 b).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2023).

2.Η Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στον ρόλο της Διοίκησης της σχολικής μονάδας και στο πώς αυτή, από τη θέση της, παρεμβαίνει ώστε να προωθείται ή να παρακωλύεται η συνεργασία. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί το πώς ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνεται την ηγεσία και κατά πόσο αναγνωρίζει την προώθηση της συνεργασίας ως καθήκον του (Leithwood & Duke, 2022).

Στόχος της Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους στόχος

Η διευκρίνιση του βαθμού συμβολής της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας στην οργάνωση, καθιέρωση και παρακίνηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό ερώτημα

Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην οργάνωση και διαμόρφωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο;

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Ancess, J., 2022).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολική μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Bell & Judith, 2023). Ο κύριος στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2020, Μπονίδης Κ., 2021 · Mayring P., 2018 · Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ., 2021).

Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2022 έως τα τέλη του Ιουνίου 2023. Στην Κύρια έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2

σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

2.2 Τα ευρήματα της έρευνας

Οι κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν μετά την ανάλυση του περιεχομένου και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αλλά και των Δ/ντών είναι οι εξής:

Η Διοίκηση του σχολείου ως παράγοντας σχεδιασμού της συνεργασίας	Η αντίληψη των διευθυντών/υποδιευθυντών για το σχεδιασμό της συνεργασίας ως καθήκον της σχολικής ηγεσίας Η αντίληψη των διευθυντών/υποδιευθυντών για το έργο τους όσον αφορά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

3.Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η αντίληψη των διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό της συνεργασίας ως καθήκον της σχολικής ηγεσίας

Σε συνέχεια της αποτύπωσης των απόψεων των διευθυντών/υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τις στάσεις τους στο ζήτημα της προώθησης της συνεργασίας στη σχολική μονάδα ως καθήκον τους, διαπιστώθηκε πως το 24% του συνόλου (βλ. Γράφημα 1), των συνεντευξιαζόμενων δίνει μεγάλη βαρύτητα και αφοσίωση στο να διεκπεραιώνει το διοικητικό και γραφειοκρατικό μέρος της εργασίας του παρά να προγραμματίζει και να σχεδιάζει την εργασία των εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προωθείται και να προγραμματίζεται η συνεργασία τους.

Επίσης το 25% (βλ. Γράφημα 1) των διευθυντών/υποδιευθυντών καθιστά σαφές, ότι οι διευθυντές είναι εκείνοι οι οποίοι πολλές φορές μπλοκάρουν καινοτομίες που συνεπάγονται συνεργασίες λόγω του άγχους ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στα βασικά τους καθήκοντα.

Έτσι , ένα μεγάλο ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών/υποδιευθυντών θεωρεί μεγάλο ρίσκο τη συνεργασία για τις σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και γενικότερα το κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 26% (βλ. Γράφημα 1) του συνόλου των διευθυντών/υποδιευθυντών, δηλώνουν ότι ενεργούν παθητικά στην προώθηση και οργάνωση της συνεργασίας, δηλώνοντας ότι δεν είναι πρωτοστάτες και διοργανωτές της συνεργασίας ή εκείνοι οι οποίοι οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη σχολική ζωή και τις εργασίες των εκπαιδευτικών, ώστε να υφίσταται μία συλλογική διαδικασία των εκπαιδευτικών στη διεκπεραίωση αλλά και οργάνωση της σχολικής τους ζωής.

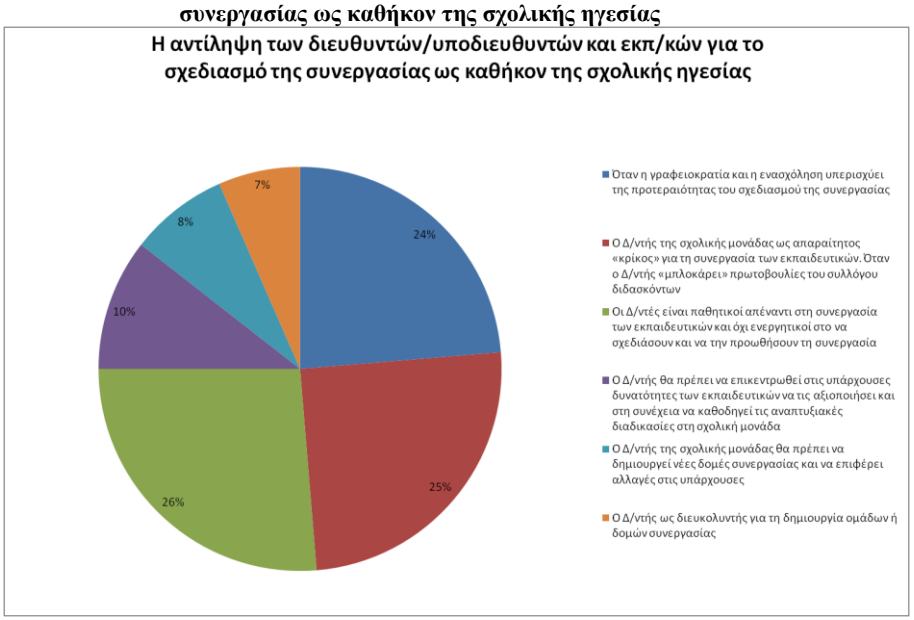
Ακόμη, οι διευθυντές/υποδιευθυντές είναι εκείνοι συνήθως που αποφασίζουν στο αν υπάρχουν συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού είναι αυτοί που δέχονται αναμφισβήτητα προτάσεις συνεργασίας από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ελάχιστοι είναι οι διευθυντές, το 10% (βλ. Γράφημα 1), που πιστεύουν ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας οφείλει να είναι γνώστρια των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε εν συνεχεία να μπορεί να προγραμματίζει και να καθοδηγεί ανάλογα τις αναπτυξιακές διαδικασίες της σχολικής μονάδας αλλά και τον καταμερισμό της εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ένα μικρό ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων, 8% (βλ. Γράφημα 1) πιστεύει ότι ο η Διοίκηση της σχολικής μονάδας, οφείλει να δημιουργεί νέες δομές συνεργασίας αλλά και να επιφέρει αλλαγές στις ήδη υπάρχουσες .

Στον αντίποδα, μόνο το 7% (βλ. Γράφημα 1) των διευθυντών και υποδιευθυντών θεωρεί ότι λειτουργούν ως διευκολυντές για την δημιουργία ομάδων ή δομών συνεργασίας.

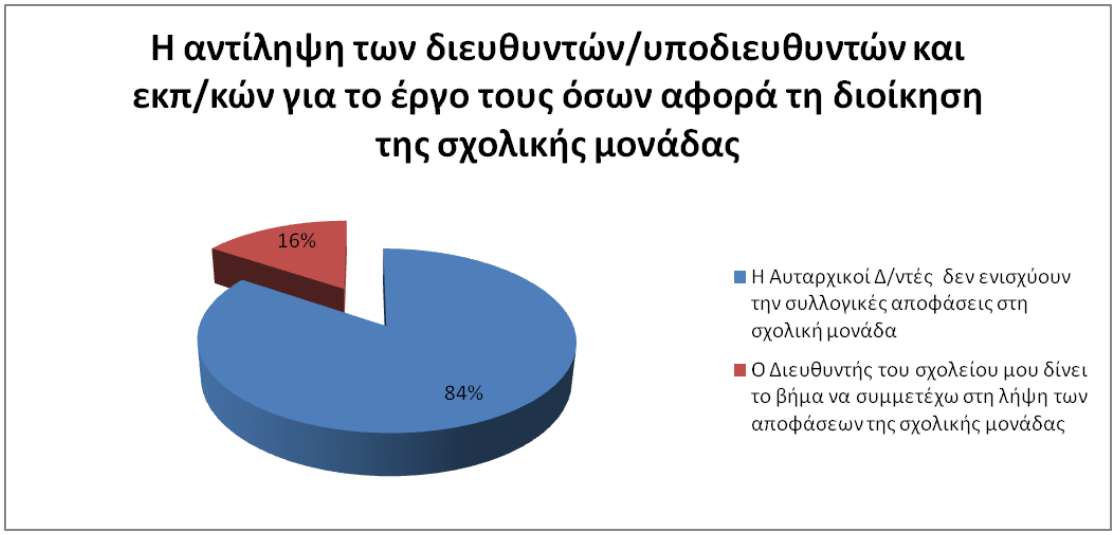
Γράφημα 1: Συχνότητες που αφορούν τις αντιλήψεις των διευθυντών /υποδιευθυντών και εκπ/κών για το σχεδιασμό της συνεργασίας ως καθήκον της σχολικής ηγεσίας



Η αντίληψη των διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών για το έργο τους όσων αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στους τρόπους και στα μέσα, με τα οποία οι Δ/ντές προσπαθούν να υλοποιήσουν τις ιδέες τους. Ο σχεδιασμός της συνεργασίας συνεπάγεται την ανάπτυξη σαφών ιδεών αλλά και των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων που επιδιώκει το σχολείο. Από την άλλη αποτυπώνονται μεγάλες διαφορές, στους τρόπους και στα μέσα που οι Δ/ντές των σχολικών μονάδων πραγματοποιούν τις ιδέες τους.

Γράφημα 2: Συχνότητες που αφορούν τις αντιλήψεις των διευθυντών /υποδιευθυντών και εκπ/κών για το έργο τους όσων αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας



Ωστόσο, όπως δείχνουν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και των Δ/ντών των σχολικών μονάδων, οι Δ/ντές των σχολείων, δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την ανάπτυξη των ιδεών και των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, αλλά περισσότερο για τη διαμόρφωση και τον προγραμματισμό των διαδικασιών για τις αλλαγές της σχολικής του μονάδας με εκείνους που εργάζονται στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους συναδέλφους του.

Εδώ διαπιστώνονται, μεγάλες διαφορές όσων αφορά την προσέγγιση αλλά και αντιμετώπιση των προαναφερόμενων διαδικασιών από τους Δ/ντές. Αναλυτικότερα, από τη μία πλευρά παρατηρήθηκε, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι η δράση τους είναι μάλλον αποτέλεσμα περισσότερο μίας αυταρχικής αντίληψης (βλ. Γράφημα 2), δια της οποίας επιδιώκεται η πραγματοποίηση και εφαρμογή περισσότερο των δικών τους ιδεών και αποφάσεων, χωρίς τη συζήτηση και τη συναίνεση των συναδέλφων τους.

Αυτή η προσέγγιση ηγεσίας, ευθυγραμμίζεται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια του transactional leadership, η οποία βασίζεται περισσότερο σε αποφάσεις, οδηγίες, εντολές, κίνητρα και κυρώσεις. Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη και την εισαγωγή συνεργατικών μορφών εργασίας στη σχολική μονάδα, η διαδικασία αυτή αναδεικνύεται ακατάλληλη. Συνεπώς, τα καθαρά αυταρχικά διευθύνοντα σχολεία μάλλον δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά, αναφέρουν Δ/ντές και υποδ/ντές, ότι υπάρχουν διευθυντές σχολείων, που καταφέρνουν και εμπλέκουν τους συναδέλφους τους σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, αρχικά μέσα από την κοινή ανάπτυξη εννοιών και καινοτομιών, την εφαρμογή τους σε διάφορα στάδια ,την περιοδική επανεξέτασή τους αλλά και τη δημιουργία κινήτρων για τη συμμετοχή των συναδέλφων τους σε διαδικασίες που επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες στη σχολική μονάδα (βλ. Γράφημα 2).

Συνεπώς, γίνεται εμφανής ότι ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει καταλυτικό ρόλο, πρωτίστως συντονιστή, μέσω του ελέγχου της αναπτυξιακής διαδικασίας, του περιεχομένου , αλλά και διευκολυντή, με το να αναζητά ιδέες από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τις οποίες αναλαμβάνει και προσπαθεί να υποστηρίξει.

Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ η εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους , οι οποίοι στο πλαίσιο της συνεργασίας μπορούν και πρέπει να δράσουν αυτόνομα. Η σχολική διοίκηση σε αυτή την περίπτωση δεν συμμετέχει ρητά στις εργασίες των ομάδων συνεργασίας και δεν ασκεί κανένα «μικρο-έλεγχο».

Συμπερασματικά, η σχολική διοίκηση μπορεί να διεγείρει ιδέες και διαδικασίες μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών επισκέψεων, βοηθώντας και υποστηρίζοντας συναδέλφους και καθορίζοντας τα πλαίσια δράσης. Ακόμη, ο Δ/ντής, δείχνει ενσυναίσθηση και λαμβάνει υπόψη του στο μέτρο του δυνατού τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, όπως τονίζεται ιδιαίτερα από τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων, είναι η προσοχή που πρέπει να δίνεται στο καλύτερο δυνατό κλίμα της σχολικής μονάδας, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στο να επαινεί και να αναγνωρίζει την επιτυχή εργασία που έχει γίνει από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω, ότι στις σχολικές μονάδες, όπου οι δάσκαλοι συνεργάζονται σε μεγαλύτερη κλίμακα, οι Δ/ντές των σχολείων τείνουν να βασίζονται σε έννοιες ηγεσίας που είναι σύμφωνες με τις αρχές του μετασχηματισμού της ηγεσίας (transformational leadership = μετασχηματιστική ηγεσία) (Falk, J.H. & Dierking, L.D., 2022).

Σε συνέχεια των αναφορών των Δ/ντών αλλά και των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας αναφέρουν μεγαλύτερη συλλογικότητα και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων τους.

Παρατηρείται, ότι οι δάσκαλοι σε σχολεία με υψηλό ποσοστό συνεργασίας , είναι σχετικά πιο πιθανό να αντιληφθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα υπό το πρίσμα μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, διαμορφώνοντας την πεποίθηση ότι η ομάδα, στην οποία συνεργάζονται, μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σχολικής ζωής.

Επίσης, προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι αποφασιστικό ρόλο για την αντίληψη του φόρτου εργασίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί , αποτελεί το ποσοστό που η σχολική διοίκηση αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών , παρέχοντας τους την ανάγκη για ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι η σχολική ηγεσία αναλαμβάνει έναν «κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο της ικανοποίησης της εργασίας, του στρες και της κόπωσης» (Fullan M.,& Hopkins D., 2020a). Στο ίδιο σημείο, η υποστήριξη της σχολικής διοίκησης και των συναδέλφων αναγνωρίζεται ως ένας αποφασιστικός παράγοντας προστασίας έναντι της εργασιακής επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, μπορεί να αναφερθεί ότι οι Δ/ντές των σχολείων έχουν μεγάλη επιρροή στο εάν και πώς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ασκούν καταλυτική επίδραση στον τρόπο που η σχολική διεύθυνση σχεδιάζει και υλοποιεί το σχεδιασμό της συνεργασίας και παράλληλα μετριάζει τις αναπτυξιακές διαδικασίες της σχολικής μονάδας. Επίσης, σημαντική φαίνεται η συμβολή τους στον τρόπο αναγνώρισης και υποστήριξης της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω της δικής τους συμπεριφοράς, η οποία έχει συμβολικό χαρακτήρα και αποτελεί πρότυπο για το σύλλογο διδασκόντων (Kelchtermans, G., 2022).

Συμπερασματικά λοιπόν, η συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας, δεν είναι απλώς μία επαρκής προϋπόθεση, αλλά μία απαραίτητη συνθήκη για την ανάπτυξη της συνεργασίας.

Η συνεργασία λοιπόν στη σχολική μονάδα, δεν εξυπακούεται μόνο από τις δράσεις της σχολικής διοίκησης – αλλά επιπλέον , χωρίς τις κατάλληλες δράσεις της διοίκησης της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργασία .

4.Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από τις αναφορές των Δ/ντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων προκύπτει, ότι η Δ/νση του σχολείου, δεν εργάζεται μόνο μέσω του σχεδιασμού των διαφόρων διαδικασιών και της χρήσης διαφόρων «οργάνων» διαχείρισης, αλλά και μέσω του δικού της παραδείγματος. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι στα σχολεία, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται πολύ, οι Δ/ντές των σχολικών μονάδων δεν νοούνται ως ομάδες ατόμων, αλλά ως μεμονωμένα άτομα.

Έτσι λοιπόν προκύπτει πως στα σχολεία , τα οποία διοικούνται από τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον επικεφαλής του σχολείου δηλαδή τον Δ/ντή της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες συνεργασίας συγκριτικά με ένα σχολείο, όπου ένα άτομο προσπαθεί να διοικήσει μόνο του το σχολείο (McLaughin, M. & Talbert, J., 2022; Rosenholtz, S. J., 2021) .

Η παρατήρηση αυτή συμπίπτει με τα ευρήματα μιας μεγάλης ποσοτικής μελέτης σχετικά με τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα:

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (2022), η ύπαρξη μιας συνεκτικής και υποστηριζόμενης ηγετικής ομάδας, με περιορισμένη επίσημη κατανομή ηγετικών ρόλων, συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι τα μεγάλα σχολεία οφείλουν να επενδύσουν στη συνοχή της ηγετικής τους ομάδας και να υιοθετούν συνεργατικές και διαδραστικές πρακτικές ηγεσίας, προκειμένου να ενισχυθεί η δέσμευση και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επίσης από τις συνεντεύξεις των Δ/ντών αλλά και των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε τον καταλυτικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο διευθυντής στην προώθηση της συνεργασίας, αλλά παράλληλα, σχεδόν ισότιμα και τους περιορισμούς που τίθενται στο ρόλο αυτό.

Η δημιουργία και η δράση υποομάδων , που επισημαίνεται βιβλιογραφικά ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σχολείων, διαπιστώνεται και ερευνητικά στην παρούσα εργασία. Όπως φάνηκε , οι κυριότερες μορφές του κατακερματισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η απομόνωση τους και η ανάπτυξη άλλων άτυπων υποομάδων και κλικών που υποστηρίζουν τα μικροπολιτικά τους συμφέροντα και αναπαράγουν τους ανταγωνισμούς τους (Little, J. W., 2003a).

Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δυσχεραίνεται η συνεργασία όλων και υποθηκεύεται η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων του σχολείου συνδυαστικά με τη συλλογική λειτουργία του με στόχο τη βελτίωση.

Τέλος, διαπιστώνεται από την παρούσα έρευνα, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει να λάβει υπόψιν του παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο όπως οι συνθήκες εργασίας, ο ατομικισμός, ο χρόνος, η έλλειψη κοινών στόχων και αντιμετώπισης προβλημάτων, οι περιορισμοί από το θεσμικό πλαίσιο και τέλος η δημιουργία υποομάδων, αποτελούν στοιχεία που πρέπει να έχει κάθε διευθυντής στο μυαλό του για την άσκηση του ηγετικού του ρόλου και την αποφυγή συγκρούσεων. Οι στρατηγικές του επιλογές θα πρέπει να οργανωθούν και να

σχεδιαστούν ώστε να λαμβάνονται υπόψη όλοι αυτοί οι περιοριστικοί όροι που δρουν καταλυτικά στη συνεργατική κουλτούρα (Harris A, Reynolds D. & Bennett N. ,2022).

Εν κατακλείδι μπορεί να πει κανείς ότι είναι δύσκολο να εδραιωθεί η κουλτούρα συνεργασίας στο ελληνικό σχολείο, καθώς η διατήρηση και η ενδυνάμωση αυτής, απαιτεί προσπάθεια απ' όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό οργανισμό συμπληρωματικά με την καλλιέργεια των κατάλληλων στρατηγικών και συμπεριφορών με βάση τις αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές του Campbell, A. (2022).

Παρά τα περιθώρια που αφήνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τη λήψη πρωτοβουλιών εντός της σχολικής μονάδας, δεν παύει να είναι κατά βάση συγκεντρωτικό , με μια στενή φιλοσοφία για το ρόλο της διοίκησης, που δεν έχει ως προτεραιότητα την εδραίωση κουλτούρας συνεργασίας. Εναπόκειται λοιπόν στον εκάστοτε διευθυντή για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τον ρόλο του.

Ενώ ο Πυργιωτάκης (1982) και ο Αντωνίου (2014) ανέδειξαν την κυριαρχία των διαχειριστικών καθηκόντων, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει στον διευθυντή σχολείου έναν ρόλο που ξεπερνά την απλή διεκπεραίωση. Οι Σταύρου και συνεργάτες (2020), μαζί με πρόσφατες επιμορφωτικές δράσεις και δημόσιες συζητήσεις (π.χ. Περ. Διεύθυνση Εκπ/σης Αττικής 2023, Υπ. Παιδείας 2024), τονίζουν την ανάγκη για έναν μετασχηματιστικό ηγέτη.

Ο διευθυντής του 21ου αιώνα λειτουργεί ως εκπαιδευτικός ηγέτης και καταλύτης αλλαγής. Αυτό σημαίνει να οραματίζεται, να αναπτύσσει στρατηγική και να εμπνέει το προσωπικό. Η έμφαση έχει μετατοπιστεί από την τήρηση της νομοθεσίας στην προαγωγή της καινοτομίας, την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών (π.χ. ψηφιακός μετασχηματισμός) και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Σακκούλα, 2022).

Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα, να προωθήσει τη συνεργασία και να λειτουργήσει ως γεφυροποιός ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Ο ρόλος του απαιτεί αυξημένες αρμοδιότητες και τη χρήση συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης, ενισχύοντας την αυτονομία και την κριτική σκέψη της σχολικής κοινότητας. Η τάση είναι προς έναν πιο ενεργό και μετασχηματιστικό ρόλο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές σχολείων χρησιμοποιούν επτά στρατηγικές για να ενισχύσουν τη συνεργατικότητα του σχολείου. Δίνουν έμφαση σε κοινούς στόχους, συλλογικές αποφάσεις, μείωση της απομόνωσης, εξέλιξη προσωπικού, συχνή επικοινωνία, μοίρασμα ευθυνών και αναγνώριση του έργου προσωπικού και μαθητών.

Πιο αναλυτικά οι Robertson & Strachan (2022) επισημαίνουν:

- • Πρώτα απ' όλα, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιούνται και δεσμεύονται στη δουλειά τους οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή να έχει επίγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή αυτών των πληροφοριών θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά από τους δασκάλους ως ευεργετικά όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους και κατ επέκταση το σχολείο.
- • Δεύτερον, ο διευθυντής πρέπει να έχει ένα σαφές όραμα του σχολείου. Ένα όραμα του "πώς" θα έμοιαζε το σχολείο αν λειτουργούσε ιδανικά, με σαφή προγραμματισμό και ένταξη σε ένα σύνολο εσωτερικών κοινών στόχων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών.
- • Μια τρίτη σημαντική στρατηγική για τον διευθυντή είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα κυριότητας για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να συμβαδίζουν κάθε φορά που λαμβάνεται μια απόφαση, αλλά συνεπάγεται ότι οι διαδικασίες που έχουν θεσπιστεί παρέχουν τη δυνατότητα στο προσωπικό να γνωρίζει στοιχεία σχετικά με τις αποφάσεις που μπορεί να είναι σημαντικές για αυτούς.

- • Οι απόψεις του προσωπικού πρέπει να ανακοινώνονται συνεχώς, επιδιώκοντας έτσι την τακτική τους συμβολή σχετικά με όλα τα σημαντικά θέματα του σχολείου. Εξάλλου μια σημαντική ευθύνη του διευθυντή σε ένα σχολείο με συνεργατική κουλτούρα είναι η παροχή κατευθύνσεων και η εξασφάλιση της συνοχής των μελών κατά τη λήψη αποφάσεων (Sergiovanni, 1992).
- • Τέταρτον, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να αφιερώσει χρόνο στην αναθεώρηση της αποτελεσματικότητας (Watkin, 2005, p.56) καθώς και της τόνωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι διευθυντές, χρειάζονται εποικοδομητική και συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε να αποδίδουν στο μέγιστο δυνατό. Η εμπιστοσύνη, φυσικά, είναι ένα βασικό συστατικό της γόνιμης ανατροφοδότησης όπως και η χρήση της αυτο-αξιολόγησης.
- • Τέλος, ο διευθυντής πρέπει να διασφαλίσει όλους τους αναγκαίους πόρους προκειμένου να καταστεί δυνατή και εφικτή η παραπάνω συνεργασία.

5.Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ancess, J. (2022). The Reciprocal Influence of Teacher Learning, Teaching Practice, School Restructuring, and Student Learning Outcome. Teachers College Record.

Bauer, K.-O. (2021a,b). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.

Bell, Judith (2023). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας , Gutenberg.

Campbell, A. (2022). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. Journal of In-Service Education, 29(3), 375-388.

Campbell, D. (2021). Collaboration and Contradiction in a Research and Staff- Development Project. Teachers College Record, 90, 99-121.

Coffield, F. (2023). Introduction: A critical analysis of the concept of a learning society. In F. Coffield (Ed.), Differing visions of a learning society. Bristol: Policy Press, pp.56-89

Day, C. (2021). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research, 37, 677-692.

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2022). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 25(8), 256-325

Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2021). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. In: Unterrichtswissenschaft

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). What's worth fighting for. Australia: ACEA.

Fullan M.,& Hopkins D. (2020a). The Roots of Educational Change International. Handbook of Educational Change, Springer

Fullan M., (2022). The future of educational change: system thinkers in action. Journal of Educational Change,7 (3), 113-122

Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2023). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 545-561.

Harris, A., & Muijs, D. (2021). Improving schools through teacher leadership. London: Open University Press, 35(9), 125-256

Harris A, Reynolds D. & Bennett N. (2022). School Effectiveness And School Improvement Alternative Perspectives. Continuum International Publishing Group.

Hargreaves, A. (2020b). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. Journal of Educational Change, 3, 189–214

Kelchtermans, G. (2022). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 220-237.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2022). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

Little, J. W. (2003a). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. Teachers College Record, 105 (6), 913–945

Mayring, P. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage.Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.

McLaughin, M. & Talbert, J. (2022). Professional Communities and the Work of High

School Teaching. Chicago: University of Chicago Press

Rosenholtz, S. J. (2021). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Teachers College Press.

Ξενόγλωσση

Αντωνίου, Α. (2014). *Η Ηγεσία στο Σύγχρονο Σχολεί*ο. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2021). Π*οιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων.* Κριτική.

Μπονίδης Κ. (2020, 2021). *Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων.* Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.

Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής. (2023). Επιμορφωτικές δράσεις για διευθυντές σχολικών μονάδων. (Αναφορά σε συγκεκριμένο υλικό ή ανακοίνωση, αν είναι διαθέσιμο).

Πυργιωτάκης, Ι. (1982). Διαχειριστικά καθήκοντα των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Εισήγηση στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σακκούλα, Ε. (2022). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή σχολείου.* Ηλεκτρονική έκδοση (αναφορά σε σχετικό άρθρο ή δημοσίευση, αν υπάρχει).

Σταύρου, Χ., Παπαδοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Κ. (2020). *Μοντέλα Ηγεσίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* (Αναφορά σε συγκεκριμένο έγγραφο ή ανακοίνωση, αν είναι διαθέσιμο).

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Αλεβίζος Χρυσοβαλάντης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη (βιβλιογραφική ανασκόπηση) έχει στόχο να αναδείξει τον ρόλο της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαιδευτική ηγεσία, προβλέποντας ένα μέλλον όπου η λήψη αποφάσεων θα είναι ένας συνδυασμός ανθρώπινου παράγοντα και ΤΝ. Η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα, αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και στην ενσωμάτωση των αξιών. Ωστόσο, δεν πρέπει να αντικαθιστά την ανθρώπινη λήψη αποφάσεων, καθώς οι αξίες των ηγετών δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν εύκολα στα δεδομένα. Η ΤΝ επιπλέον έχει υιοθετηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω διαφόρων τεχνολογιών όπως ευφυή συστήματα καθοδήγησης, προσαρμοστική διδασκαλία / μάθηση, σχέδια μεγάλης κλίμακας αξιολόγησης και εκτίμησης. Στην πράξη, η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της καθημερινής διαχείρισης των σχολείων, στην παροχή προσωποποιημένων εκπαιδευτικών εμπειριών και στην ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας μέσω της αυτοματοποίησης επαναλαμβανόμενων διοικητικών εργασιών. Επιπλέον, μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσφέροντας αναλύσεις για την απόδοσή τους και προτάσεις βελτίωσης. Τέλος, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων, παρέχοντας προβλέψεις και σενάρια που βασίζονται σε ανάλυση μεγάλων δεδομένων, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να προγραμματίσουν και να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τεχνητή νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Ο όρος τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) χρησιμοποιείται συχνά ως γενικός όρος που αναφέρεται σε μια συλλογή από διάφορες ψηφιακές τεχνολογίες όπως η μηχανική/βαθιά μάθηση, το data mining, η επεξεργασία φυσικής γλώσσας και τα νευρωνικά δίκτυα, οι οποίες όλες έχουν σκοπό τη δημιουργία υπολογιστικών συστημάτων που μπορούν να εκτελούν ανθρώπινες διεργασίες όπως η γνώση, η αντίληψη, η σύνθεση και η κατανόηση μεγάλων συνόλων δεδομένων με σκοπό την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων (Baker & Smith, 2019; Chatterjee & Bhattacharjee, 2020). Παρόλο που η ιδέα της ΤΝ χρονολογείται από τη δεκαετία του '50 όταν ο Turing (1950) ρώτησε εάν οι μηχανές μπορούν να μιμηθούν την ανθρώπινη νοημοσύνη και δράση, η ΤΝ έχει μόλις πρόσφατα γίνει ο καταλύτης πολλών ψηφιακών καινοτομιών που μεταμορφώνουν γρήγορα τις προσωπικές, διοικητικές, οργανωτικές και κοινωνικές λειτουργίες (Bhatta, 2021; Stone, 2019). Ως αποτέλεσμα, δεν θα ήταν πολύ νωρίς να δηλώσουμε ότι η ΤΝ έχει ήδη «καθιερωθεί ως μια μετασχηματιστική δύναμη σε μια ευρεία γκάμα βιομηχανιών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης» (Kamalov et al., 2023).

Η ΤΝ έχει υιοθετηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω διαφόρων τεχνολογιών όπως ευφυή συστήματα καθοδήγησης, προσαρμοστική διδασκαλία/μάθηση, σχεδιασμοί αξιολόγησης και εκτίμησης μεγάλης κλίμακας, προβλεπτική μοντελοποίηση και αναλυτική μάθηση, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικονική/επαυξημένη πραγματικότητα και διάφορες άλλες μορφές ΤΝ-υποστηριγμένης/ενισχυμένης εκπαίδευσης (Guan et al., 2020). Η πιο πρόσφατη εξέλιξη στον κόσμο της τεχνητής νοημοσύνης, η γενετική νοημοσύνη, έχει γίνει κεντρικό σημείο συζητήσεων σχετικά με την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή του ChatGPT, ενός μοντέλου μεγάλης γλωσσικής τεχνολογίας βασισμένου σε τεχνητή νοημοσύνη που είναι ικανό να

συμμετέχει σε συνομιλίες που μοιάζουν με ανθρώπινες για να συζητήσει ή να λύσει διάφορα πολύπλοκα ερωτήματα (Chen et al., 2020; Fullan et al., 2023).

Η ΤΝ έχει ξεκινήσει βαθμιαία να μετασχηματίζει τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι διδάσκουν, οι μαθητές μαθαίνουν και τα σχολεία λειτουργούν (Kamalov et al., 2023), με αναπόφευκτες επιπτώσεις για τη διαχείριση και την ηγεσία των σχολείων στη νέα εποχή. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ενσωμάτωση αυτών των ψηφιακών τεχνολογιών φέρνει πολλές ευκαιρίες και προκλήσεις για την προσαρμογή της λειτουργίας των σχολείων στις νέες συνθήκες προς όφελος των μαθητών, των δασκάλων και άλλων ενδιαφερομένων φορέων (Chernov & Chernova, 2019). Επομένως, «η ερώτηση δεν είναι πλέον εάν η τεχνητή νοημοσύνη θα παίξει ρόλο στην ηγεσία» (Van Quaquebeke & Gerpott , 2023, σ. 272), η ερώτηση είναι ποιοι νέοι ρόλοι ανατίθενται στους σημερινούς σχολικούς ηγέτες «για να προετοιμάσουν την επόμενη γενιά μαθητών για ένα μέλλον στο οποίο η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί ολοένα και πιο σημαντικό μέρος της ζωής τους» (Fullan et al., 2023, σ.3).

Οι βελτιώσεις στην ισχύ των υπολογιστών οδήγησαν στην τεχνολογία να γίνει πιο προσιτή λόγω της μειωμένης της κόστους της (Benbya et al., 2020). Επιπρόσθετα, η τεχνητή νοημοσύνη εξαλείφει και τροποποιεί επαγγέλματα σε πολλούς κλάδους (Chernov & Chernova, 2019), και είναι πιθανόν να επηρεαστεί και η εκπαίδευση.

Η ΤΝ χρησιμοποιείται ήδη σε πολλά σχολεία για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς διοικητικούς σκοπούς (Jarrahi, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, όπως και οι πολιτικοί και οι διευθύνοντες σύμβουλοι, πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις μεταβολές που θα προκαλέσει η τεχνολογία της τεχνητής νοημοσύνης στην εργατική δύναμή τους (Manyika et al., 2017).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναφέρεται σε έναν τύπο αλγορίθμων ή υπολογιστικών συστημάτων που μοιάζουν με ανθρώπινες νοητικές διαδικασίες, όπως η δυνατότητα εξεύρεσης νοήματος, συλλογισμού και μάθησης από προηγούμενες εμπειρίες (Castelvecchi, 2016). Για να αποκτήσουν τέτοια νοημοσύνη, υπάρχουν τέσσερις τεχνικές προσεγγίσεις: η προσέγγιση βασισμένη σε κανόνες (δηλαδή, αν Χ, τότε Υ), η μηχανική μάθηση (δηλαδή, στατιστικές τεχνικές), τα νευρωνικά δίκτυα και η βαθιά μάθηση (Davenport, 2018).

Η ιστορία και των δύο πεδίων της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να εντοπιστεί από τη δεκαετία του 1950 (Wang, 2021). Κατά τη δεκαετία του 1950 και του 1960, η λήψη αποφάσεων ήταν μία από τις τέσσερις βασικές θεωρίες στην εκπαιδευτική ηγεσία (Dexter et al., 2020). Σε ένα ευρύτερο πεδίο της διοικητικής επιστήμης, ο διάσημος, βραβευμένος με Νόμπελ, Herbert Simon προώθησε την έρευνα στην οργανωσιακή λήψη αποφάσεων προτείνοντας την περιορισμένη λογικότητα και την αβεβαιότητα στη λήψη αποφάσεων (Manyika et al., 2017).

Τρεις βασικές ικανότητες της τεχνητής νοημοσύνης ξεχωρίζονται στη βιβλιογραφία: η ανάλυση και μάθηση δεδομένων, η ανθρώπινη-παρόμοια σκέψη/γνώση και η αντίληψη των συναισθημάτων. Αυτές οι ικανότητες κατηγοριοποιούνται επίσης σε αρκετές τυπολογίες με έμφαση στον τύπο της νοημοσύνης, τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό τους και τις συγκεκριμένες λειτουργίες τους (Benbya et al., 2020). Ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης τους, αυτά τα συστήματα κατατάσσονται σε τρία είδη: τεχνητή στενή νοημοσύνη (ικανή να επικεντρωθεί μόνο σε έναν τομέα χωρίς να μεταφέρει πληροφορίες μεταξύ διαφορετικών τομέων), τεχνητή γενική νοημοσύνη (εξοπλισμένη με ανθρώπινη επίπεδη σκέψη και δεξιότητες) και τεχνητή υπερνοημοσύνη (εξελιγμένο και πολύπλοκο σύστημα που υπερβαίνει την ανθρώπινη επίπεδη σκέψη και τις δυνατότητες - ακόμα να επιτευχθεί) (Chernov & Chernova, 2019). Ανάλογα με την τεχνολογία που ενσωματώνουν, τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης αναφέρονται με όρους όπως η μηχανική μάθηση (βαθιά/ενισχυτική μάθηση), η φυσική γλώσσα επεξεργασίας (π.χ. chatbots), και οι αυτοματοποιημένες και ρομποτικές τεχνολογίες (Jarrahi, 2018).

2.2. Εκπαιδευτική ηγεσία και Τεχνητή Νοημοσύνη

Στην εκπαιδευτική ηγεσία, η ΤΝ έχει λάβει ελάχιστη προσοχή. Παρόλο που υπήρξαν προσπάθειες χρήσης προσομοίωσης στην προετοιμασία εκπαιδευτικής ηγεσίας (Dexter et al., 2020), πολύ περιορισμένη βιβλιογραφία έχει επεξεργαστεί το πώς η ΤΝ και η εκπαιδευτική ηγεσία ταιριάζουν μαζί. Εναντίον αυτού του υπόβαθρου, αυτή η εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει τον ρόλο της ΤΝ στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Η ΤΝ στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι λιγότερο για τεχνικά προβλήματα αλλά περισσότερο για ένα διαδικαστικό πρότυπο ηγεσίας. Με την ταχεία αύξηση της χρήσης τεχνολογίας στην εκπαίδευση, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει τώρα να είναι σε θέση να πλοηγηθούν σε αυτό το τοπίο. Η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία έχει δημιουργήσει την ανάγκη για σχολικούς ηγέτες που είναι πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας στα σχολεία τους, και πρέπει να έχουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση της χρήσης της τεχνολογίας (Benbya et al., 2020).

2.3 Οι επιπτώσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης στην ηγεσία και την διοίκηση των σχολείων

Η ένταξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη διαχείριση των οργανισμών έχει τρεις διαφορετικές απόψεις, σύμφωνα με τους Chernov και Chernova (2019): η πρώτη θεωρεί την ΤΝ ως ευεργετική τεχνολογία για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων, η δεύτερη εστιάζει στην πιθανή βελτίωση της ανθρωπότητας μέσω της συνεργασίας με την τεχνητή νοημοσύνη, ενώ η τρίτη αντιλαμβάνεται την ΤΝ ως απειλή που μπορεί να καταστήσει τους ανθρώπους περιττούς σε πολλά τμήματα της ζωής τους. Ανεξάρτητα από το ποια από αυτά τα σχολεία σκέψης υποστηρίζουν, είναι εμφανές ότι οι διευθυντές ως διευθυντές σχολείων πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που φέρνουν οι τεχνολογίες ΤΝ στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σήμερα, αναμένεται από τους σχολικούς ηγέτες να καθιστούν την ψηφιακή ηγεσία σημαντικό μέρος της πρακτικής διαχείρισης του σχολείου και να καθοδηγούν την αποτελεσματική χρήση των πρόσφατων τεχνολογιών προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτή η προσπάθεια απαιτεί όχι μόνο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που είναι περισσότερο ψηφιακά ενισχυμένο, αλλά και την ολοκλήρωση αυτών των τεχνολογιών στην πρακτική διαχείριση και ηγεσία στα σύγχρονα σχολεία. Μια προσέγγιση για την επίτευξη αυτού του στόχου θα μπορούσε να είναι μέσω της υιοθέτησης ενός στυλ ανοιχτής διακυβέρνησης, όπου ο διευθυντής "συνεργάζεται με όλους, ειδικά με τους πολίτες, μοιράζεται πόρους που προηγουμένως φυλάσσονταν στενά, αξιοποιεί τη δύναμη της μαζικής συνεργασίας, προωθεί τη διαφάνεια σε όλες τις λειτουργίες του και συμπεριφέρεται όχι ως απομονωμένο τμήμα δικαιοδοσίας, αλλά ως κάτι καινούργιο, ένα πραγματικά ενσωματωμένο και δικτυωμένο οργανισμό" (Cano, 2013, σ. 20). Αυτή η ανοικτή διακυβέρνηση, όταν συνδυαστεί με τη ψηφιακή ηγεσία, προσφέρει μια αναγκαία και εξαιρετικά παραγωγική συμβίωση για τα σχολεία στον 21ο αιώνα (Cano, 2013).

Οι σχολικοί ηγέτες είναι επίσης αναμενόμενο να προωθούν τη χρήση των τεχνολογιών ΤΝ από τους εκπαιδευτικούς, αλλάζοντας τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Ακόμα και αν οι διευθυντές εξοπλίζουν τα σχολεία με αυτές τις τεχνολογίες και τις χρησιμοποιούν στη διαχείριση του σχολείου, χωρίς τις πραγματικές προσπάθειες του προσωπικού του σχολείου, αυτό δεν θα φέρει μια βιώσιμη βελτίωση. Επομένως, η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές τις νέες τεχνολογίες, η δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και καινοτομίας, καθώς και η υποστήριξη των πεποιθήσεων αυτοπεποίθησης και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την επίτευξη αυτών των καινοτόμων στόχων, θα πρέπει να βρίσκονται στην κορυφή της ατζέντας των διευθυντών.

Αυτή τη στιγμή, οι σχολικοί ηγέτες προσπαθούν να καθορίσουν πώς να εισάγουν συνεκτικά την τεχνολογία ΤΝ στα σχολεία τους, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες που προσφέρει αυτή η τεχνολογία, αλλά ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά ενήμεροι για τους κινδύνους που μπορεί να φέρει στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Η Van Quaquebeke και ο Gerpott (2023, σ. 272) σημειώνουν: «Η ερώτηση δεν είναι πλέον εάν η τεχνολογία της τεχνητής νοημοσύνης θα παίξει ρόλο στην ηγεσία,

αλλά εάν θα συνεχίσουμε να παίζουμε εμείς ρόλο. Και αν ναι, ποιος θα είναι αυτός ο ρόλος. Είναι καιρός να ξεκινήσει αυτός ο διάλογος».

Μέχρι στιγμής, η βιβλιογραφία σχετικά με την αναδυόμενη επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία ήταν ελάχιστη. Αυτό που υπάρχει, ωστόσο, υποδηλώνει ότι μια τέτοια τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να εκτελούν ρουτίνες, μηχανικές εργασίες, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν σε άλλα πιο παραγωγικά και δημιουργικά θέματα που απαιτούν τις ανθρώπινες τους δεξιότητες και την κοινωνική τους νοημοσύνη.

Η ηγεσία είναι ουσιαστικά για τη δημιουργία βαθιών ανθρώπινων συνδέσεων και την έννοια του συναισθήματος για τους άλλους. Έτσι, είναι δύσκολο να δούμε πώς η τεχνολογία ΤΝ θα μπορούσε να αντικαταστήσει αυθεντικά αυτή την πυρήνα ανθρώπινη λειτουργία της ηγεσίας. Χωρίς αμφιβολία, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στα σχολεία θα αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο εννοείται και πραγματοποιείται το έργο της ηγεσίας. Θα απαιτήσει από τους σχολικούς ηγέτες να προσαρμοστούν και να διευρύνουν συνεχώς τις τεχνολογικές τους γνώσεις και δεξιότητες απλώς για να παραμείνουν μπροστά στο κύμα της τεχνολογίας ΤΝ.

Συνολικά, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας ΤΝ στη σχολική ηγεσία ανοίγει νέες δυνατότητες και προκλήσεις. Ενώ μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, απαιτεί επίσης από τους ηγέτες να προσαρμόζονται σε έναν καινοτόμο και αβέβαιο κόσμο. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να παραμείνουν προσηλωμένοι στην ηθική τους ευθύνη να εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των νέων, ενώ παράλληλα πρέπει να αξιολογούν και να διαχειρίζονται τις επιπτώσεις της τεχνολογίας ΤΝ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με τη σωστή προσέγγιση και τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να κατευθύνουν τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία ΤΝ θα ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για το κοινό καλό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας τις απόψεις των Benbya, Davenport, και Pachidi, (2020) η τεχνητή νοημοσύνη συμβάλλει στις αποφάσεις στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων με τους εξής τρόπους:

- Ανάλυση Δεδομένων: Η ΤΝ μπορεί να αναλύει μεγάλα σύνολα δεδομένων για την αναγνώριση τάσεων, πρότυπων και προβλημάτων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου.
- Προγνωστική Μοντελοποίηση: Η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα για να προβλέψει μελλοντικές εξελίξεις και προβλήματα, επιτρέποντας στους ηγέτες να λάβουν προληπτικά μέτρα.
- Αυτοματοποίηση Καθηκόντων: Η ΤΝ μπορεί να αυτοματοποιήσει τις ρουτίνες, τα καθήκοντα διοίκησης, όπως ο προγραμματισμός και η επεξεργασία δεδομένων, ελευθερώνοντας χρόνο για πιο στρατηγικές ενέργειες.

3. Συμπεράσματα - επίλογος

Η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένα εργαλείο που οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αξιοποιήσουν για την αποτελεσματικότητά της και την ακρίβεια για να βοηθήσουν στη λήψη καλά καθορισμένων αποφάσεων βασισμένων σε δεδομένα και πληροφορίες. Ωστόσο, η τεχνητή νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζει καλά την αβεβαιότητα. Η αβεβαιότητα είναι ενσωματωμένη στη λήψη αποφάσεων των σχολικών ηγετών.

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη δεν πρέπει να αντικαθιστά τους σχολικούς ηγέτες στη λήψη αποφάσεων καθώς οι ηθικές αξίες των ηγετών δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν εύκολα σε δεδομένα. Στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, η τυφλή επιδίωξη της ψυχρής λογικής των δεδομένων δεν είναι μόνο ηθικά αμφίβολη· μπορεί να είναι και επικίνδυνη. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν είναι μια τεχνολογία βάσης και παίζει έναν συμπληρωματικό ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ηγέτες στα σχολεία. Μπορεί να είναι επικίνδυνο να βασιστεί κανείς αποκλειστικά σε αυτά τα δεδομένα για να λάβει αποφάσεις που θα έχουν ευρεία επίδραση στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις κοινότητες. Θυμηθείτε ότι τα δεδομένα εξυπηρετούν τους ανθρώπους, όχι το αντίστροφο. Τα σκληρά

δεδομένα και οι υπολογιστικοί αλγόριθμοι πρέπει να συνδυαστούν με τις ηθικές αξίες και την ανθρώπινη θερμότητα για να προωθήσουν φιλικά, συμπονετικά και καινοτόμα σχολεία.

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο διοικούνται οι εκπαιδευτικές μονάδες, προσφέροντας σημαντικές ευκαιρίες για βελτίωση αλλά και προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν προσεκτικά.

Πρώτον, η ΤΝ μπορεί να αυτοματοποιήσει πολλές από τις επαναλαμβανόμενες διοικητικές εργασίες, όπως η ανάλυση δεδομένων, η διαχείριση πόρων και η επικοινωνία με γονείς και μαθητές. Αυτό θα απελευθερώσει πολύτιμο χρόνο για τους διευθυντές των σχολείων, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν σε πιο στρατηγικά ζητήματα και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Δεύτερον, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση μέσω προσαρμοστικών τεχνολογιών διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις προόδους και τις δυσκολίες των μαθητών και να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους αναλόγως.

Τρίτον, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών σχολείων. Μέσω εργαλείων όπως η ανάλυση δεδομένων και η παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να πάρουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες όπως η εικονική πραγματικότητα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση φέρνει επίσης προκλήσεις. Υπάρχουν ηθικά και πρακτικά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως η διασφάλιση της ιδιωτικότητας των δεδομένων των μαθητών και η αποφυγή των προκαταλήψεων που μπορεί να ενσωματώνονται στους αλγορίθμους της ΤΝ. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να κατανοούν τις βασικές αρχές της ΤΝ και να είναι σε θέση να αξιολογούν την ηθική της χρήση.

Τελικά, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν πρέπει να γίνεται απλώς για την τεχνολογία, αλλά με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και την προώθηση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να εργαστούν στενά με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν λύσεις που υποστηρίζουν τον ανθρώπινο παράγοντα και την ηθική χρήση της τεχνολογίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Benbya, H., Davenport, T. H., & Pachidi, S. (2020) Artificial intelligence in organizations: current state and future opportunities. MIS Quarterly Executive 19(4), 1–15. http://doi.org/10.2139/ssrn.3741983

Bhatta, N. (2021). Emerging ethical challenges of leadership in the digital era: a multi-vocal literature review. Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 26(1), 30–46. http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol26_no1_pages_30-46.pdf

Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/

Cano, E. V. (2013). Open government and e-leadership in schools mediated by ICT. Croatian Journal of Education, 15(1), 11–41. https://doi.org/10.15516/cje.v15i1.429

Castelvecchi, D. (2016), “Can we open the black box of AI?”, Nature, Vol. 538 No. 7623, pp. 20-23

Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. Education and Information Technologies, 25, 3443-3463. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. Computers & Education: Artificial Intelligence 1: 100002. https://doi.org/10.1016j.caeai.2020.100002

Chernov, A & Chernova, V. (2019) Artificial intelligence in management: challenges and opportunities. In Hammes, K., Machrafi, M., & Samodol, A. (Eds.) The proceedings of the 38th international scientific conference on economic and social development (pp. 133-140). Varazdin Development and Entrepreneurship Agency.

Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D. and Watson, G.S. (2020), "(Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation", Journal of Research on Leadership Education, Vol. 15 No. 3, pp. 173-191.

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. School Leadership & Management, 1-8. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: a twenty-year data-driven historical analysis. International Journal of Innovation Studies, 4(4), 134–147. https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001

Jarrahi M. (2018). Artificial intelligence and the future of work: human-AI symbiosis in organizational decision making. Business Horizons, 61(4),577-586. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.007

Kamalov, F., Santandreu C. D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: towards a sustainable multifaceted revolution. Sustainability, 15(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Stone, S.M. (2019), Digitally deaf: why organizations struggle with digital transformation. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01833-7

Van Quaquebeke, N., & Gerpott, F. H. (2023). The now, new, and next of digital leadership: how artificial intelligence (AI) will take over and change leadership as we know It. Journal of Leadership & Organizational Studies 30 (3), 265–275. https://doi.org/10.1177/15480518231181731.

Wang, Y. (2021). An improved machne learning and artificial intelligence algorithm for classroom management of English distance education. Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, 40(2), 1-12. https://doi.org/10.3233/jifs-189385

Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Πήχας Αλέξανδρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 – Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα αποτελεί έναν όρο κλειδί τόσο για την εξέλιξη και την ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και για την προσαρμογή τους τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, καίριας σημασίας είναι ο ρόλος του διευθυντή ή της διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των διευθυντών-διευθυντριών αναφορικά με το ρόλο τους ως στελέχη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στις σχολικές μονάδες, καθώς και τα επίπεδα ηγεσίας, αλλά και οι παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη. Παράλληλα, καταγράφονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που διαφοροποιούν τον διευθυντή – ηγέτη ή τη διευθύντρια- ηγέτιδα από τους υπόλοιπους, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση, αποτελεσματική ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, νομός Ηρακλείου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως και κάθε άλλος οργανισμός, ώστε να καταστεί δυνατή η λειτουργία του, χρειάζεται αποτελεσματική και ορθολογική διοίκηση, όπως, επίσης, και συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού, των πόρων, των μέσων και των διαδικασιών της διοίκησης. Με τον όρο διοίκηση, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται «η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων» (Georges et al., 1998, σ. 32) για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων τόσο του οργανισμού, όσο και των μελών του. Στα ανωτέρω θα πρέπει να προστεθεί και η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής, ιεραρχικά σχεδιασμένης, στην οποία κάθε άτομο αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση κάποιου ρόλου με επικεφαλής αυτόν που συντονίζει τις προσπάθειες και λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις, αλλά και οι αντικειμενικοί σκοποί, οι οποίοι είναι κατανοητοί από όλο το φάσμα του ανθρωπίνου δυναμικού και υπάρχουν διαδικασίες για την επίτευξή τους (Σαΐτης, 2007· Northouse, 2010).

Δεν πρέπει, βέβαια, να παραγνωρίζεται πως αποτελεί πρώτιστη μέριμνα της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού η επίτευξη των σκοπών και των στόχων, όπως και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις πολύπλοκες και αμφίδρομες σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνονται και όλες οι διαδικασίες ή δραστηριότητες που οφείλουν να σχεδιαστούν, οργανωθούν και συντονιστούν ώστε να είναι εφικτοί και πραγματοποιήσιμοι οι σκοποί του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Κύριος υπεύθυνος τόσο για τη διαχείριση αυτών, όσο και για την καθημερινή αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής ή η διευθύντρια αυτής, υπό το πρίσμα ότι έχει να αντιμετωπίσει καταστάσεις, προκλήσεις και ζητήματα που χρήζουν άμεσης επίλυσης και λήψης οριστικών και ορθολογικών αποφάσεων. Αυτή απαιτεί από τον ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας ένα συνδυασμό επιστημονικής κατάρτισης, γνώσεων και εμπειρίας. Παράλληλα, είναι καίριας σημασίας η γνώση των θεμελιωδών αρχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και της ορθής χρήσης των

διαθέσιμών πόρων. Όλα αυτά φανερώνουν τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή ή της διευθύντριας μιας σχολικής μονάδας και κάνουν έκδηλη τη σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης του/της. Στην ελληνική πραγματικότητα ο διευθυντής αποτελεί, επίσημα, τον διοικητικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο της σχολικής μονάδας. Το παράδοξο, βέβαια, που εμφανίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι από τη μια οι διευθυντές/διευθύντριες αποτελούν πηγή οράματος και εκφράζουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και από την άλλη περιορίζονται στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος που προωθεί μόνο την πιστή τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (OECD, 2018). Στο επίκεντρο, λοιπόν, της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου βρίσκεται η σχολική ηγεσία. Οι επιδόσεις των μαθητών, σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζονται άμεσα και έμμεσα από ένα πλήθος παραγόντων, από ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Lazaridou & Iordanides, 2011· Parsons & Beauchamp, 2012· Day & Sammons, 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των διευθυντών-διευθυντριών αναφορικά με το ρόλο τους ως διευθυντικά στελέχη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και το δικό τους ρόλο σε αυτή. Ειδικότερα, αναζητώνται ο τρόπος που ασκείται διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, καθώς και τα επίπεδα ηγεσίας, αλλά και οι παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη. Παράλληλα, καταγράφονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που διαφοροποιούν τον διευθυντή – ηγέτη ή τη διευθύντρια- ηγέτιδα από τους υπόλοιπους, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων.

Βέβαια, το προφίλ του διευθυντή – ηγέτη ή της διευθύντριας- ηγέτιδας φαίνεται να απασχολεί αρκετά την ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα, καθώς υπάρχουν πολλές έρευνες που καταγράφουν τα προσόντα, τα τυπικά χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, την ικανότητα διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους δρα (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης 2017· Σιδηροπούλου, 2015). Άλλες έρευνες εστιάζουν στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη συμβολή του διευθυντή-ηγέτη σε αυτή (Κελέσης, 2005· Μυλωνά, 2005· Lazaridou & Iordanidis, 2011· Koutouzis & Papazoglou, 2021). Η παρούσα έρευνα στοχεύει να εμπλουτίσει την κεκτημένη γνώση με νέα δεδομένα που θα εμπεριέχουν νέες διαστάσεις, καθώς καταγράφονται στην ίδια έρευνα η αυτοαντίληψη των διευθυντών με την εικόνα που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους ως ηγέτες οι εκπαιδευτικοί.

Επιπροσθέτως, καθώς η έρευνα λαμβάνει χώρα σε μια περιοχή που δεν έχει μελετηθεί ως προς τη θεματική, διαφοροποιείται γεωγραφικά από τις υπόλοιπες, καθώς λαμβάνει χώρα σε νομό νησιωτικής περιοχής, τον νομό Ηρακλείου Κρήτης, στον οποίο λόγω γεωγραφικής θέσης και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ο διευθυντής/η διευθύντρια καλείται να αντιμετωπίσει ιδιαίτερες προκλήσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια, λόγω των αλλαγών που έχουν επέλθει στην ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης, αφού τα ελληνικά σχολεία, και κυρίως αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στο επίκεντρο πολιτικών και νομοθετικών αλλαγών, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο τάξης, αναδύεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών στο προσκήνιο. Υπό αυτό το πρίσμα, καίριος είναι ο ρόλος των διευθυντών/διευθυντριών, καθώς καλούνται να συντονίσουν πλήθος μεταβαλλόμενων παραγόντων ώστε τα σχολεία όχι μόνο να προσαρμοστούν στις αλλαγές, αλλά πολύ περισσότερο να εξελιχθούν και να σημειώσουν βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Καλούνται με άλλα λόγια, όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί ηγέτες, μεταδίδοντας το όραμα και τις αξίες που οριοθετούν τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικός ο ρόλος τους στη στήριξη και τη

διαχείριση του προσωπικού και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, στη διάγνωση προβλημάτων και των αναγκών της σχολικής μονάδας, ο ρόλος του στη μάθηση, η συνεισφορά τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της επιτυχίας και της αποτυχίας, και μέσα σε όλα αυτά, η προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αφετηρία τους την αποτελεσματική ηγεσία της σχολικής μονάδας. Κρίνεται, έτσι, σημαντική η έρευνα τόσο πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με την ηγεσία, την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας τους ώστε να διασαφηνιστεί η αντίληψη σχετικά με το δικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, όσο και πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα διευθυντικά στελέχη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους τρόπους που ασκείται η διοίκηση, τα επίπεδα της ηγεσίας καθώς και τους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη.

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του τρόπο που ασκείται διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, καθώς και τα επίπεδα ηγεσίας και τους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ειδικότερα, η έρευνα στηρίζεται σε δυο επίπεδα, αυτό της διερεύνησης των αντιλήψεων – αυτοαντιλήψεων των διευθυντών/διευθυντριών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτό της αναψηλάφησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των αποτελεσματικών διευθυντών-ηγετών/διευθυντριών ηγέτιδων. Στο πλαίσιο αυτό προκύπτουν επιμέρους ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα, τα οποία οδηγούν συνδυαστικά στο σκοπό της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στους ερευνητικούς στόχους της καταγραφής της αυτοαντίληψης των διευθυντών/διευθυντριών περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

α) Να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών/διευθυντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου τους

β) Να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/διευθυντριών σχετικά με τα καθήκοντά τους στα σχολεία τους,

γ) Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών/διευθυντριών για το δικό τους ρόλο ως ηγετών στην βελτίωση της αποτελεσματικότητα του σχολείου τους.

Αυτά οδηγούν αναπόδραστα σε ερωτήματα που σχετίζονται, πέρα από τη σκιαγράφηση του προσωπικού προφίλ του καθενός/της καθεμιάς, με τις αντιλήψεις για την έννοια της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, για την εννοιολογική οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας, και για τον ρόλο του διευθυντή/της διευθύντριας στην επιρροή της σχολικής βελτίωσης, στην οποία εντάσσονται ο ρόλος τους σχετικά με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ίδιου έργου του σχολείου.

Τα παραπάνω συμπληρώνονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τη σκιαγράφηση των οποίων κρίνεται αναγκαία η οριοθέτηση επιμέρους ερευνητικών στόχων:

α) Να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

β) Να οριστεί ο τρόπος που ασκείται διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, καθώς και τα επίπεδα ηγεσίας

γ) Να εξεταστούν οι παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματικότερη τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

2.1.1. Το δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας

Η έρευνα έλαβε μέρος το Φθινόπωρο του 2024 και αφορούσε εκπαιδευτικούς και ηγετικά στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης (Πληθυσμός: 305.017 (2021) Ελληνική Στατιστική Αρχή).

Καθώς πρόκειται για ένα πολυδιάστατο θέμα, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί πολύπλευρα και πολυμεθοδικά. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, προτείνεται να γίνει ταυτόχρονη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείται η πολυμεθοδική προσέγγιση, γνωστή ως τριγωνοποίηση (Best & Kahn, 1998· Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Γρίβα, & Στάμου, 2014). Αυτή η μέθοδος εξασφαλίζει πληρέστερη και εγκυρότερη εικόνα του προς διερεύνηση ζητήματος και συμβάλλει στη συλλογή περισσότερων και πιο αξιόπιστων δεδομένων, καθώς χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων για να συμπληρώσουν ή να επιβεβαιώσουν η μια τα στοιχεία της άλλης (Γρίβα, & Στάμου, 2014, σ. 142).

Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, με βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2003), το οποίο αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος συλλέγει πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του τρόπου που ασκείται διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, καθώς και τα επίπεδα ηγεσίας και τους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, αλλά και εν ενεργεία διευθυντές και διευθύντριες των εν λόγω σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και η ανταπόκρισή τους στο ερευνητικό αυτό εγχείρημα ήταν άμεση και θετική, ενώ η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκησε δυο μήνες.

Στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (Mertens, 2005) (*purposeful* ή αλλιώς *purposive ή judgmental sampling*) επιλέχτηκε ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων καθώς προσφέρει ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκτήσει σαφέστερη εικόνα των απόψεων και των θέσεων των συνεντευξιαζόμενων (King, 1999· Creswell, 2003· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Ιωσηφίδης, 2017). Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο τύπος της συνέντευξης απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία και περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο ερευνητής έχει την ευχέρεια να διαφοροποιήσει τη σειρά ή να θέσει επιπλέον ερωτήματα με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνάς του, ενώ προσφέρει και δυνατότητες αλληλόδρασης ανάμεσα στους δυο πόλους της συνέντευξης (Bryman, 2004· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 146). Η συγκεκριμένη επιλογή, άλλωστε, εξυπηρετεί τον διεισδυτικό προσανατολισμό της έρευνας, καθώς και τη διάθεση διερεύνησης της πραγματικότητας μέσα από το προσωπικό πρίσμα των υποκειμένων, βλέποντας πώς τα ίδια την προσεγγίζουν και την ερμηνεύουν (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδύονται πολλά από τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, του προφίλ και της αυτοεικόνας των διευθυντών και των διευθυντριών. Αρχικά, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε πως ανέλαβε αυτή τη θέση καθώς ότι επιθυμεί να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, φανερώνοντας, παράλληλα, μια προσωπική επιθυμία για ανάπτυξη και ηγεσία εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, ορισμένοι και ορισμένες επιλέγουν τη θέση αυτή με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας που θα αντιμετωπίσει τις ενδεχόμενες προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, η θέση του διευθυντή και της διευθύντριας ειδώθηκε ως η ευκαιρία για επαγγελματική ανέλιξη, γεγονός που αποτυπώνει τη σημασία της προσωπικής εξέλιξης στον επαγγελματικό βίο.

Παράλληλα, οι συνεντευξιαζόμενοι αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις από τις εγκύκλιες σπουδές τους, καθώς και την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί και διευθυντές σε διαφορετικές σχολικές μονάδες έδωσαν απαντήσεις στις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε κάποια από τα βασικά

χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης ή η αποτελεσματική ηγέτιδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Σε αυτά συγκαταλέγεται η οργανωτικότητα και η διοικητική ικανότητα, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου. Επίσης, απαραίτητες κρίνονται και τόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες, όσο και η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς μέσα από αυτές καθίσταται εφικτή η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και η αγαστή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Σε αυτά πολλοί διευθυντές και πολλές διευθύντριες προσθέτουν την ανάγκη ύπαρξης οράματος και καινοτομίας, ώστε να εμπνέει την εκπαιδευτική κοινότητα, να θέτει υλοποιήσιμους στόχους και να προωθεί την εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για την υλοποίηση, μάλιστα, των παραπάνω πρέπει να μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και την εξωστρέφεια της ίδιας της σχολικής μονάδας συνάπτοντας συνεργασίες με την τοπική, την εγχώρια και τη διεθνή κοινότητα. Βέβαια, κάθε διευθυντής και κάθε διευθύντρια, ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας που διοικεί προτάσσει διαφορετικά χαρακτηριστικά για την οριοθέτηση της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη. Όλες οι αναφορές, πάντως, έχουν ως κοινή τους συνισταμένη τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τη στήριξη της σχολικής κοινότητας.

Η δημιουργία οράματος και ο στρατηγικός σχεδιασμός θεωρούνται από τους διευθυντές και τις διευθύντριες κεντρικό σημείο της διοίκησης, με πολλούς από αυτούς να τονίζουν πως δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο για μακροπρόθεσμο σχεδιασμό λόγω του φόρτου της καθημερινότητας. Πολλοί, επίσης, αναφέρουν την ανάγκη να ισορροπήσουν μεταξύ της διοικητικής ρουτίνας και της ενασχόλησης με πιο στρατηγικές διαδικασίες για τη βελτίωση του σχολείου.

Τέλος, μια σημαντική διάσταση των καθηκόντων των διευθυντών και των διευθυντριών αποτελεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτή, ωστόσο, δεν πραγματοποιείται με τον τρόπο που επιθυμούν οι ίδιοι οι διευθυντές και οι διευθύντριες, αφού αυτό επιθυμούν την ύπαρξη ουσιαστικών και μετρήσιμων εργαλείων γι' αυτή τη διαδικασία.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι διευθυντές και οι διευθύντριες αισθάνονται ότι επιβαρύνονται από τα διοικητικά και τα γραφειοκρατικά καθήκοντα, ενώ εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερη εστίαση στην παιδαγωγική και στρατηγική ηγεσία, αλλά και στη διαχείριση των σχέσεων και των αλληλοεπιδράσεων όλων των εμπλεκόμενων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, θεωρώντας πως ο ρόλος τους θα έπρεπε να επικεντρώνεται περισσότερο σε στρατηγικούς στόχους.

Αυτή η γραφειοκρατία αποτελεί και το πιο συχνό εμπόδιο που αναφέρεται από τους διευθυντές και τις διευθύντριες στις συνεντεύξεις τους στον ερευνητή. Αυτό συμβαίνει γιατί η γραφειοκρατία καθυστερεί σημαντικές αποφάσεις και περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα ανωτέρω προστίθεται η έλλειψη πόρων και υποδομών, προβλήματα που οξύνονται εξαιτίας της ανεπαρκούς χρηματοδότησης και της έλλειψης κατάλληλων υποδομών. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται, φυσικά, πως στα εμπόδια για την αποτελεσματικότερη άσκηση του ρόλου τους κάποιοι διευθυντές και διευθύντριες συγκαταλέγουν τη διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού και της διαχείρισης της πειθαρχίας στη σχολική κοινότητα. Τέλος, στα κοινά εμπόδια αναφέρουν και την αργή ανταπόκριση των τοπικών αρχών και των υπόλοιπων φορέων για διεξαγωγή συνεργατικών δράσεων με τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα με τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Καίριας σημασίας, είναι παράλληλα, τα ποιοτικά στοιχεία για την αντίληψη του αποτελεσματικού σχολείου, αφού, σύμφωνα με τους διευθυντές και τις διευθύντριες, ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες για την πραγματική ζωή, καλλιεργεί τους πολυγραματισμούς και τις ήπιες δεξιότητες, προετοιμάζοντας τους νέους τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά. Ειδικότερα, μείζονος σημασίας για ένα τέτοιο σχολείο η ολιστική εκπαίδευση, η οποία δεν εστιάζει μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, της κοινωνικής ευθύνης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθηση, της ιδιότητας του πολίτη και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. τους,

Στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας κρίσιμος είναι και ο ρόλος του διευθυντή ή της διευθύντριας. Σε αυτό το πλαίσιο οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις πρακτικές που οι ίδιοι θα χρησιμοποιούσαν με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η πιο συχνή πρακτική που αναφέρθηκε από τους διευθυντές ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια της ομαδικότητας. Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης επιτρέπει την επίλυση προβλημάτων με αποτελεσματικό τρόπο και συμβάλλει στην ενδυνάμωση του προσωπικού. Πολλοί διευθυντές και πολλές διευθύντριες ανέφεραν τη χρήση πρακτικών όπως τακτικές συναντήσεις προσωπικού, ομαδικά έργα, και διαμοιρασμό ευθυνών για την προαγωγή της συνεργασίας. Επιπροσθέτως, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, προγραμμάτων κατάρτισης, και προσωπικών συναντήσεων για ανατροφοδότηση, αναγνωρίζεται ως κρίσιμη πρακτική για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Στα παραπάνω αποτελέσματα προστίθενται και τα αντίστοιχα από το δείγμα των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτήματα αυτής της έρευνας, το οποίο αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων τα ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωση από τους ίδιους, καθώς και η συλλογή των στοιχείων. Από τους 136 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 108 (79,41%) ήταν γυναίκες και οι 28 άνδρες (20.59%).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, οι 131 από τους 136, επισημαίνει πως ο διευθυντής και η διευθύντρια οφείλει να έχει ξεκάθαρο όραμα, το οποίο πρέπει να γνωστοποιείται στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση που σχετίζεται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό διαφόρων στρατηγικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας μάθησης στο σχολείο, με το 99,26% να συμφωνεί πως αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού ηγέτη ή μιας αποτελεσματικής ηγέτιδας. Διαφορετική είναι η θεώρηση των εκπαιδευτικών του δείγματος για το κατά πόσο ο διευθυντής ηγέτης ή η διευθύντρια ηγέτιδα οφείλει να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των γονέων των μαθητών, αφού οι περισσότεροι τηρούν μια στάση ουδετερότητας (οι 93 από τους 136, ήτοι ποσοστό 68,38%). Από όσους λαμβάνουν ξεκάθαρη θέση διαφαίνεται ένας διχασμός, αφού η διαφωνία καταγράφεται σε ποσοστό 19,12% (26 επί των ερωτηθέντων) και η συμφωνία σε ποσοστό 12,5% (17 επί των ερωτηθέντων). Αυτή η απάντηση υποδηλώνει και τη δυναμική που έχει η παρουσία και η διεκδίκηση από την πλευρά των γονέων και των κηδεμόνων, ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες. Δεν είναι ίδια η στάση, όμως, αναφορικά με την ανάγκη να ακούει ένας αποτελεσματικός ηγέτης ή μια αποτελεσματική ηγέτιδα μιας σχολικής μονάδας τις διαμαρτυρίες και τις διαφωνίες των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το ερώτημα, 130 από τους 136 (95,59%) εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι συμφωνούν ότι αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχεί της προσωπικότητας του διευθυντή ηγέτη ή της διευθύντριας ηγέτιδας

Με βάση την έρευνα αναδύεται πως για τους εκπαιδευτικούς η προσωπικότητα του αποτελεσματικού ηγέτη ή της αποτελεσματικής ηγέτιδας συνιστά ένα κράμα διοικητικών, επιστημονικών, παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων. Με άλλα λόγια οφείλει να είναι ικανός/ή να διαχειριστεί αποτελεσματικά το προσωπικό και τους πόρους του, να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη των αποφάσεων, στην υλοποίηση του οράματός του και των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και να μπορεί να επιλύει τις συγκρούσεις που ενδέχεται να ανακύψουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα μεταβλητή που εξετάζεται είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον διευθυντή ή τη διευθύντρια, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71 από τους 136, ήτοι ποσοστό 52,2%) συμφωνεί με αυτή την πρακτική, ενώ μόνο το 18,38% (25 επί του συνόλου των ερωτηθέντων) διαφωνεί με αυτή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι το 29,46% των ερωτηθέντων (40 από τους 136) δεν εκφράζει ούτε θετική, ούτε αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, γεγονός που υποδηλώνει πως αυτή αποτελεί συνάρτηση και των υπολοίπων χαρακτηριστικών του διευθυντή ή της διευθύντριας.

Μάλιστα, για την καλύτερη αποτύπωση της θεώρησης της αποτελεσματικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα για το ποια μορφή ηγεσίας θεωρούν πως πρέπει να ασκεί ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης ή η αποτελεσματική διευθύντρια-ηγέτιδα. Σύμφωνα αυτό, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι 128 από τους 136, ήτοι ποσοστό 94,12% θεωρούν ως προτιμώμενο μοντέλο τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, ενώ σε ποσοστό 5,88% (8 από τους 136) τη χαλαρή ή εξουσιοδοτική. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τις υπόλοιπες απαντήσεις του δείγματος και συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη μιας σχολικής μονάδας.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα ανάλυση επικεντρώνεται στις απόψεις και τις στάσεις επτά διευθυντών και διευθυντριών και εκπαιδευτικών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου σχετικά τον ρόλου των διευθυντών και των διευθυντριών ως αποτελεσματικοί ηγέτες ή ως αποτελεσματικές ηγέτιδες μιας σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα αυτής απορρέουν από τον περιορισμό του δείγματος και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να είναι εξαντλητικά. Παρόλα αυτά, οι διαπιστώσεις που προκύπτουν φανερώνουν πως η αποτελεσματική ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό και πολυδιάστατο φαινόμενο που απαιτεί από τους διευθυντές και τις διευθύντριες να ενσωματώνουν στρατηγικές οραματισμού, συνεργασίας, αυτοκριτικής και προσαρμοστικότητας. Οι πρακτικές αυτές δεν συμβάλλουν μόνο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά επίσης ενδυναμώνουν τη σχολική κοινότητα και προάγουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και επιτυχίας. Μέσα από τη δέσμευση και την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, οι διευθυντές και οι διευθύντριες μπορούν να διασφαλίσουν ότι τα σχολεία τους θα παραμείνουν χώρος ανάπτυξης, μάθησης και καινοτομίας. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές πτυχές της ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στον ρόλο των διευθυντών στην αυτοκριτική, την αυτοαξιολόγηση, και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των αποτελεσματικών διευθυντών και διευθυντριών στη βελτίωση του σχολείου.

Η έρευνα αυτή συνολικά ενισχύει τη θεωρία του πεδίου μελέτης, αλλά έχει και πρακτική αξία, καθώς, όπως διαπιστώθηκε οι διευθυντές και οι διευθύντριες έχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης για να προσεγγίσουν την ουσία του αποτελεσματικού ηγέτη και της αποτελεσματικής ηγέτιδας. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαν να γίνουν επιμορφωτικές δράσεις για τους ηγέτες των σχολικών μονάδων, ώστε να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν ικανούς να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της αποτελεσματικής ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που ανακύπτουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προεκτάσεις αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη διεύρυνση του δείγματος με τη συμμετοχή διευθυντών από άλλες περιοχές της Ελλάδας, καθώς και τη συμπερίληψη διαφορετικών τύπων σχολικών μονάδων. Τέλος, ανακύπτουν σημαντικές ευκαιρίες για μελλοντική έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ηγεσίας και την επιρροή τους στις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ και οι διαρκείς μεταβολές στην εκπαιδευτική πολιτική και οι επιδράσεις τους στις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών αποτελούν ένα ενδιαφέρον πεδίο για περαιτέρω μελέτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Έλλην

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53–72. https://doi.org/10.12681/hjre.10846

Georges D.P., Ευθυμιάδου Α., & Τσίτος Δ. (1998). Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ. Ελληνικά Γράμματα

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον. Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων. Κυριακίδης.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/5818

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών. Τζιόλα.

Κελέσης, Γ. (2005) Ο ρόλος του διευθυντή στο πειραματικό ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Δαρδανός.

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφοί Κυριακίδη.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2016). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης. Τρίπολη.

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο (4η έκδοση). Αυτοέκδοση.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015). Ο διευθυντής στο σημερινό ελληνικό σχολείο- Μελέτη Περίπτωσης: Σχολεία της Καβάλας. Σαΐτα.

Ξενόγλωσση

Best, J., & Kahn, J. (1998). *Research in Education*. Allyn and Bacon.

Bryman, A. (2004) *Social research methods* (2nd Ed.). Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Day, C., & Leithwood, K. (2007). S*uccessful principal leadership: An international perspective*. Springer.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177%2F0013161X15616863

King, L. (2017). *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*. UCLES.

Koutouzis, M., & Papazoglou A., (2021). Challenges and opportunities for the development of schools as learning organisations in the Greek context. *International Journal of Learning and Change*, *14(4)*, 374-389. https://doi.org/10.1504/IJLC.2022.124465

Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The Principal´s Role in Achieving School Effectiveness. *ISEA*, *39 (3*), 3-19.

Northouse, P.G. (2010). *Leadership: Theory and Practice* (5th ed.). SAGE Publications

Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. *US-China Education Review*, *B (*8), 697-711.

ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλία
Φιλόλογος
Σούρδη Φανή
Νηπιαγωγός
Μαράκη Ελένη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Κουτσουράη Σεβασμία
Διευθύντρια σχολικής μονάδας

Περίληψη

Βασικός στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η αυταρχική και η υπηρετική ηγεσία επιδρούν στο εργασιακό άγχος και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα η εργασία επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο δύο δομικά διαφορετικοί τύποι ηγεσίας επιδρούν σε καθοριστικούς παράγοντες όπως το άγχος και η ικανοποίηση, με τον αυταρχικό τύπο ηγεσίας να αφορά τον συγκεντρωτικό ηγέτη και με τον υπηρετικό τύπο να αφορά τον ηγέτη που θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία των άλλων. Η μελέτη αυτή έχει αξία καθώς φωτίζει περαιτέρω τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 115 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα είναι ποσοτική καθώς τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της μελέτης και βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με Pearson test για τη μελέτη των συσχετισμών στα ζεύγη μεταβλητών, με t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για τη σύγκριση μεταξύ υποομάδων και με το τεστ χ^2 για τις διασταυρώσεις μεταξύ μεταβλητών. Στα βασικά ευρήματα της εργασίας συμπεριλαμβάνεται α. ότι η υπηρετική ηγεσία σχετίζεται με μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και λιγότερο άγχος, σε αντίθεση με την αυταρχική ηγεσία και β. ότι η κοινωνική συναναστροφή μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και μικρότερο εργασιακό άγχος. Έτσι από τα ευρήματα της εργασίας ανακύπτει η ανάγκη για μεγαλύτερη επένδυση εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών σε πρακτικές υπηρετικής ηγεσίας, ενώ υπογραμμίζεται η αξία της καλής κοινωνικής σχέσης μεταξύ των συναδέλφων. Άλλωστε η εργασιακή ικανοποίηση και η μείωση του εργασιακού άγχους- πέρα από την επίδραση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς- αυξάνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης βελτιώνοντας τις μαθητικές επιδόσεις.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική ηγεσία, εργασιακό κλίμα, εργασιακή ικανοποίηση

1. Εισαγωγή

Η αυταρχική ηγεσία χαρακτηρίζεται από έλεγχο των αποφάσεων από τον/την διευθυντή / τρια με ελάχιστη συμβολή από τα μέλη της ομάδας. Στα σχολεία, οι αυταρχικοί ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις αυτόνομα και προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς να ευθυγραμμίζονται με αυτούς τους κανόνες, χωρίς να προηγείται διάλογος ή να έπεται ανατροφοδότηση (Pizzolitto,Verna, & Venditti, 2023). Αυτό το ηγετικό στυλ δίνει έμφαση στην αυστηρή τήρηση των κανόνων, τη σαφή ιεραρχία και κυρίως της συγκεντρωτική εξουσία.
Ως πλεονεκτήματα της αυταρχικής ηγεσίας έχουν προταθεί τα εξής:

- Αποτελεσματική λήψη αποφάσεων: Οι αποφάσεις μπορούν να ληφθούν και να εφαρμοστούν άμεσα, χωρίς καθυστερήσεις, χαρακτηριστικό που διευκολύνει τη διαχείριση κρίσεων.

- Όταν η αυταρχική ηγεσία χρησιμοποιείται αποτελεσματικά, μπορεί να οδηγήσει σε γρήγορη επίλυση συγκρούσεων, σε γρήγορη υλοποίηση στόχων και σε μείωση κόστους των διαδικασιών (Yildirim, Caki & Harmanci, 2020).
- Σαφείς προσδοκίες και στοχοθεσία: Οι σαφείς οδηγίες και οι σαφώς διατυπωμένες προσδοκίες οδηγούν σε βέλτιστη εργασιακή απόδοση και μείωση του εργασιακού άγχους, καθώς οι εργαζόμενοι δε χρειάζεται να αγχώνονται για την ορθότητα των αποφάσεων, ούτε να λογοδοτούν για αυτές σε (Raptis, 2023; Bush, 2020).
- Μεγάλη σύγκλιση ως προς την τήρηση νομοθετικού και διαδικαστικού πλαισίου: Ο ισχυρός, συγκεντρωτικός έλεγχος μπορεί να διασφαλίσει ότι οι κεντρικές πολιτικές και οι διάφορες εκπαιδευτικοί εγκύκλιοι τηρούνται με ακρίβεια (Owens & Valesky, 2015).

Ωστόσο, η αυταρχική ηγεσία έχει συνδεθεί και με μειονεκτήματα, μεταξύ των οποίων έχουν προταθεί τα εξής:

- Μειωμένη δημιουργικότητα: Η έλλειψη διαλόγου και ανατροφοδότησης από τους τρίτους στερεί το σύστημα από την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Fathiya, 2016).
- Χαμηλός βαθμός εργασιακής δέσμευσης: Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθανθούν περιθωριοποιημένοι όταν δεν συμπεριλαμβάνονται σε καμία λήψη αποφάσεων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένα κίνητρα, εργασιακή δέσμευση και απόδοση (Leithwood & Jantzi, 2006). Σημειώνονται και ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα (Mwebaza, OkurutIbore, & Ssozi Kafuuma, 2023) σύμφωνα με τα οποία η αυταρχική ηγεσία μπορεί και να αυξήσει την εργασιακή δέσμευση και αφοσίωση.
- Εργασιακή πίεση και χαμηλή προσαρμογή στις εξατομικευμένες ανάγκες: Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της αυταρχικής ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει σε πιεστικά χρονοδιαγράμματα εργασίας, τα οποία δε λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες, ή τις διαφωνίες των εκπαιδευτικών. Αυτό με τη σειρά του μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση (Sarkar, Soma & Kawthar, 2023).

Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να δεχθεί ότι η αυταρχική ηγεσία στα σχολεία μπορεί να οδηγήσει σε ένα ιδιαίτερα δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να είναι ευεργετικό για τη διατήρηση της πειθαρχίας και την επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων. Ωστόσο, αυτό το στυλ οδηγεί συχνά σε χαμηλό εργασιακό ηθικό, μικρή εργασιακή αφοσίωση και χαμηλή ταύτιση με το όραμα του σχολείου, γεγονός που μπορεί να υπονομεύσει τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα του σχολείου και να δημιουργήσει ένα λιγότερο δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η υπηρετική ηγεσία, όπως ορίζεται από τον Robert Greenleaf, είναι μια φιλοσοφία όπου πρωταρχικός στόχος του ηγέτη είναι να υπηρετεί τους άλλους. Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι υπηρετικοί ηγέτες δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινότητας, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον υποστήριξης και ενδυνάμωσης (Greenleaf, 2002). Αυτό το στυλ χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ευαισθητοποιημένη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και συνειδητή δέσμευση του ηγέτη για λήψη μέτρων που οδηγούν στην ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι Setyaningrum, Setiawan, Dodi και Irawanto (2020) αναφέρουν ότι η υπηρετική ηγεσία αφορά κυρίως την ανθρώπινη σχέση μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων, με έμφαση στην επίδειξη ανθρωπιάς και υποστηρικτικότητας, αλλά και με αυξημένες δεξιότητες στην ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την πειθώ, την συμπαράσταση. Επιπλέον, η υπηρετική ηγεσία εμπλέκει τους άλλους στη λήψη αποφάσεων, βασίζεται σε ηθικές αξίες, εργάζεται για το καλό της κοινότητας. Κεντρικός είναι ο ρόλος της «αγάπης», του έμπρακτού ενδιαφέροντος του ηγέτη προκειμένου να επιδιώκει να κάνει το σωστό πράγμα τη σωστή στιγμή για τους σωστούς λόγους.

Τα πλεονεκτήματα της υπηρετικής ηγεσίας είναι πολλά. Κυρίως όμως έχουν αναφερθεί τα παρακάτω:

- Υψηλό ηθικό και κίνητρα: Η υπηρετική ηγεσία προωθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει το εργασιακό ηθικό, την αφοσίωση, την ταύτιση με το εργασιακό όραμα και τα

κίνητρα, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των εργαζομένων (Dahleez, Aboramadan, & Bansal, 2021).

- Θετικές και γνήσιες διαπροσωπικές σχέσεις: Η υπηρετική ηγεσία προωθεί βαθιές και εγκάρδιες σχέσεις μεταξύ των ηγετών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Shaoting & Shaohua, 2022).
- Ενδυνάμωση: Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενδυναμώνονται και ψυχολογικά και γνωστικά ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, προωθώντας την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Zorlu, Avan, & Baytok, 2019).

Ωστόσο, και η υπηρετική ηγεσία έχει συνδεθεί με ορισμένα μειονεκτήματα:

- Χρονοβόρα και ενεργοβόρα διαδικασία: Η γνήσια οικοδόμηση σχέσεων και η εστίαση στις εξατομικευμένες ανάγκες των εργαζομένων αποτελεί μία ψυχοφθόρα και χρονοβόρα διαδικασία για τον υπηρετικό ηγέτη (Liao, Lee, Johnson & Lin, 2020).
- Αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση: Οι υπηρετικοί ηγέτες μπορεί να υπερβάλλουν εαυτόν στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τους εργαζομένους, προσπάθεια που έχει ψυχολογικό αντίκτυπο στον ηγέτη και μπορεί να τον/την οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Guoyang Zheng, Zhou & Wu, 2023).
- Παρερμηνεία της υπηρέτησης με αδυναμία: Ορισμένοι μπορεί να αντιληφθούν την υπηρετική ηγεσία ως μια αδύναμη ή παθητική προσέγγιση, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση ή ακόμη και στην υπονόμευση του ηγέτη (Mc Daniel, 2023).

Συμπερασματικά, η υπηρετική ηγεσία έχει βαθύ αντίκτυπο στη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εκτιμώνται και υποστηρίζονται, οδηγώντας σε υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και καλύτερα αποτελέσματα. Συνολικά, η υπηρετική ηγεσία προάγει μια θετική, συνεργατική και ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα που βελτιώνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ Αυταρχικής και Υπηρετικής Σχολικής Ηγεσίας

Κριτήριο	Αυταρχική Ηγεσία	Υπηρετική Ηγεσία
Στυλ ηγεσίας	Ελεγκτικό, ιεραρχικό	υποστηρικτικό, συνεργατικό
Ρόλος ηγέτη	Ελεγκτικός	Ενδυναμωτικός
Λήψη αποφάσεων	Ηγετοκεντρικός	Συμμετοχικά
Διαπροσωπικές σχέσεις ιεραρχίας	Τυπικές	Ζεστές

Εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Ράπτης, Μπελαδάκης & Κουρουτσίδου, 2021). Επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η σχολική ηγεσία, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι αποδοχές, η δυνατότητα εργασιακής ανέλιξης, το σχολικό κλίμα, η δυνατότητα επιστημονικής εξέλιξης, η δυνατότητα εργασίας κοντά στον τόπο εργασίας κ.τ.λ.
Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης σε ένα σχολικό περιβάλλον (Ράπτης, Μπελαδάκης & Στόικου, 2020). Διάφορα στυλ ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και η υπηρετική ηγεσία, έχουν μελετηθεί για τις επιπτώσεις τους και τους συσχετισμούς τους με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.Έτσι, οι αυταρχικοί ηγέτες ρέπουν να θεσπίζουν αυστηρούς κανονισμούς, άκαμπτο πλαίσιο λειτουργίας, έντονες διαδικασίες ελέγχου και να διατηρούν επίσημες, επαγγελματικές σχέσεις με τους υφισταμένους τους, χωρίς να επιδιώκουν ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις (Dorta-Afonso, et al., 2025). Αντιθέτως, οι υπηρετικοί ηγέτες παρέχουν καθοδήγηση, ενθαρρύνουν τους

υφισταμένους να λαμβάνουν αποφάσεις καινα αξιοποιούν τις εξατομικευμένες ικανότητές τους, ενώ αποδίδουν προτεραιότητα στη δόμηση θετικού κλίματος και στη δυναμική των ομάδων. Επίσης, ενώ οι αυταρχικοί ηγέτες τείνουν να επιβάλλουν αρνητικά μέτρα σε περίπτωση απόκλισης των εργαζομένων από το πλαίσιο εργασιών, τους στόχους και τα χρονοδιαγράμματα, οι υπηρετικοί τείνουν να ανταμείβουν τους εργαζόμενους για την εργασιακή τους αφοσίωση, να μην αποδίδουν έμφαση στα λάθη, αλλά αντίθετα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως ευκαιρίες διαλόγου. Με την αυταρχική ηγεσία δεν επιδιώκεται η επιστημονική εξέλιξη των εργαζομένων, αλλά η συνεπής απόδοση και λειτουργία του οργανισμού. Αντιθέτως, η υπηρετική ηγεσία επιδιώκει την ανάπτυξη συνέργειας, τη δημιουργία συλλογικών κοινοτήτων μάθησης, προκειμένου οι εργαζόμενοι να εξελίσσονται, και μέσω της εξέλιξής τους, να εξελίσσουν τον οργανισμό (Dyczkowska και Dyczkowski, 2018). Έτσι, οι υπηρετικοί ηγέτες επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ενδυνάμωση των εργαζομένων.

Εργασιακό άγχος

Η επαγγελματική εξουθένωση αφορά τρία βασικά συμπτώματα: τη συναισθηματική εξάντληση (αίσθημα συναισθηματικής εξουθένωσης από την εργασία του ατόμου), την αποπροσωποποίηση (γνωστή και ως εργασιακή αλλοτρίωση) και την αρνητική αυτοαξιολόγηση (αναφέρεται επίσης ως επαγγελματική αποτελεσματικότητα, η οποία είναι η τάση να αξιολογεί κανείς αρνητικά τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά του. Αυτά τα συμπτώματα οδηγούν στο εργασιακό άγχος, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και μειωμένη εργασιακή απόδοση. Γενικώς, οι ηγέτες έχουν τη δυνατότητα είτε να προστατεύσουν τους εργαζομένους από το εργασιακό άγχος, είτε να αποτελέσουν την πηγή που τους το προκαλεί. Έτσι, στον βαθμό που οι ηγέτες μπορούν να μειώσουν την ασάφεια, να παρέχουν καθοδήγηση, να ενθαρρύνουν και να καθησυχάζουν τους εργαζομένους, μειώνεται το αντίστοιχο εργασιακό άγχος, και αντιστρόφως (Bass & Bass, 2008).

Ο ηγέτης θεωρείται συχνά "το πρόσωπο" του οργανισμού για έναν εργαζόμενο και ο φακός μέσα από τον οποίο αξιολογούν το εργασιακό κλίμα και τις εργασιακές τους εμπειρίες (Harms, Credé, Tynan, Leon, & Jeung, 2017). Επιπλέον, οι ηγέτες διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη ζωή των υφισταμένων τους λόγω της ικανότητάς τους να διανέμουν ή να παρακρατούν αρμοδιότητες, ρόλους και πόρους (Harms et al., όπ.π.). Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε παραίτηση, είτε ψυχολογική με εγκατάλειψη κινήτρων καλής απόδοσης και προσωπικής εξέλιξης, είτε ουσιαστική με εγκατάλειψη της θέσης εργασίας (Parvaiz, Batool, Khalid, & Farooqi, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί τύποι σχολικής ηγεσίας και συγκεκριμένα η αυταρχική ηγεσία και η υπηρετική ηγεσία επιδρούν στο εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι ερευνητικές ερωτήσεις της εργασίας, οι οποίες επιχειρούν να καλύψουν σε βάθος την κεντρική λογική της εργασίας αυτής:

- Συσχετίζονται τα δύο διαφορετικά στυλ ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηγετικά στυλ βάσει της εργασιακής ικανοποίησης;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηγετικά στυλ βάσει του εργασιακού άγχους;
- Η κοινωνική συναναστροφή μεταξύ μελών του συλλόγου διδασκόντων διαφοροποιεί τις απαντήσεις του δείγματος ως προς τις μεταβλητές εργασίας;

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση πρωτότυπου ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε για αυτή την έρευνα, μεβάση τη σχετική βιβλιογραφική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στον ακόλουθο διαδικτυακό σύνδεσμο:

https://shorturl.at/1dOWs. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες ως σύνδεσμος με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και έμεινε διαθέσιμο για τρεις εβδομάδες. Η πληθυσμιακή ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί του Δήμου Ελασσόνας και ο σύνδεσμος μοιράστηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες του Δήμου Ελασσόνας.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο συσχετίζονται τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος, διαφάνηκε ότι η υπηρετική ηγεσία και η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζονται με μία θετική ισχυρή συσχέτιση, $r(113)=.824$, $p<.001$, ενώ η υπηρετική ηγεσία και το εργασιακό άγχος συσχετίζονται με μία μέτρια αρνητική συσχέτιση, $r(113)=-.343$, $p<.001$. Τέλος, η αυταρχική ηγεσία και η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζονται με μία αρνητική ισχυρή συσχέτιση, $r(113)= -.786$, $p<.001$, ενώ η αυταρχική ηγεσία και το εργασιακό άγχος δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό.

Πίνακας 2:Συσχετισμοί με διαφορετικούς τύπους ηγεσίας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΥΠΗΡΕΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	,824**	-,786**
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	-,343**	,176

Για το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηγετικά στυλ βάσει της εργασιακής ικανοποίησης ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τα δύο είδη ηγεσίας, αυταρχική και υπηρετική, βάσει του διαχωρισμού μεταξύ ικανοποιημένων και μη ικανοποιημένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα διαφορετικά είδη ηγεσίας και την εργασιακή ικανοποίηση

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	N	M	S.D.
ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Όχι	23	3,72	,37
	Ναι	92	2,89	,85
ΥΠΗΡΕΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Όχι	23	2,47	,32
	Ναι	92	3,86	1,16

Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες: σε μη εργασιακά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς (N=23) και σε εργασιακά ικανοποιημένους (N=92). Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε ένα independent-samples t-test για να εντοπιστούν οι διαφορές αυτών των δύο ομάδων ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της αυταρχικής και της υπηρετικής ηγεσίας. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχολική ηγεσία σημαντικά πιο υποστηρικτική (M= 3.86, SD =1.16) από ότι οι μη ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί (M = 2.47, SD = 0.32), $t(113) = - 5.604$, $p = .000$. Ομοίως, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχολική ηγεσία σημαντικά λιγότερο αυταρχική (M= 2.89, SD =.85) από ότι οι μη ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί (M= 3.72, SD= 0.37), $t(113) = 4.562$, $p= .000$.

Πίνακας 4: Στατιστικές διαφορές για τα διαφορετικά είδη ηγεσίας και την εργασιακή ικανοποίηση

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Levene's Test	

	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
ΑΥΤΑΡΧΙΚΉ ΗΓΕΣΙΑ	19,314	,000	4,562	113	,000
ΥΠΗΡΕΤΙΚΉ ΗΓΕΣΙΑ	77,883	,000	-5,604	113	,000

Για το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηγετικά στυλ βάσει του εργασιακού άγχους ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τα δύο είδη ηγεσίας, αυταρχική και υπηρετική, βάσει του διαχωρισμού μεταξύ αγχωμένων και μη αγχωμένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα διαφορετικά είδη ηγεσίας και το εργασιακό άγχος

	ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	N	M	S.D.
ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Όχι	23	2,23	0,39
	Ναι	92	3,26	0,80
ΥΠΗΡΕΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Όχι	23	4,78	0,79
	Ναι	92	3,28	1,08

Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται χαμηλό εργασιακό άγχος θεωρούν τη σχολική ηγεσία σημαντικά λιγότερο αυταρχική (M = 2.23, SD =.39) από ότι οι εργασιακά αγχωμένοι εκπαιδευτικοί (M = 3.26, SD = 0.80), $t(113) =- 5.905$, p = .000. Τέλος, οι εργασιακά μη αγχωμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχολική ηγεσία σημαντικά πιο υποστηρικτική (M = 4.78, SD =.79) από ότι οι εργασιακά αγχωμένοι εκπαιδευτικοί(M = 3.28, SD = 1.08), $t(113) =6.217$, p = .000.

Πίνακας 6: Στατιστικές διαφορές για τα διαφορετικά είδη ηγεσίας και το εργασιακό άγχος

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Levene's Test				
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
ΑΥΤΑΡΧΙΚΉ ΗΓΕΣΙΑ	18,957	,000	-5,905	113	,000
ΥΠΗΡΕΤΙΚΉ ΗΓΕΣΙΑ	39,888	,000	6,217	113	,000

Για το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο η κοινωνική συναναστροφή διαφοροποιεί τις κατανομές μεταξύ εργασιακά ικανοποιημένων και μη εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε ένα τεστ χ^2. Εντοπίστηκε ένας στατιστικά σημαντικός συσχετισμός μεταξύ των δύο διχοτομικών μεταβλητών, $\chi^2(1) = 11.026$, p = .000. Ο συσχετισμός είναι μέτριας ισχύος, φ = 0.331, p = .000. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κοινωνική συναναστροφή με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι μη ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους στατιστικά αναμενόμενους, ενώ στους εκπαιδευτικούς που έχουν κοινωνική συναναστροφή με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους στατιστικά αναμενόμενους.

Πίνακας 7: Πραγματικές και αναμενόμενες τιμές για την Κοινωνική συναναστροφή * ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

			ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ		Σύνολο
			Όχι	Ναι	
Κοινωνική συναναστροφη	Όχι	Πραγματικές τιμές	20	42	62
		Αναμενόμενες τιμές	12,4	49,6	62,0

	Ναι	Πραγματικές τιμές	3	50	53
		Αναμενόμενες τιμές	10,6	42,4	53,0
Σύνολο		Πραγματικές τιμές	23	92	115
		Αναμενόμενες τιμές	23,0	92,0	115,0

Πίνακας 8: Τιμές χ^2 για την Κοινωνική συναναστροφή * ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

	Value	Df	ExactSig. (2-sided)	ExactSig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,634a	1		
Fisher's Exact Test			,000	,000
N of Cases	115			
Phi	,331		,000	

Για το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο η κοινωνική συναναστροφή διαφοροποιεί τις κατανομές μεταξύ εργασιακά αγχωμένων και μη εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε ένα τεστ χ2. Εντοπίστηκε ένας στατιστικά σημαντικός συσχετισμός μεταξύ των δύο διχοτομικών μεταβλητών, $\chi^2(1) = 15.434$, $p = .000$. Ο συσχετισμός είναι μέτριας ισχύος, $\varphi = -0.366$, $p = .000$. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κοινωνική συναναστροφή με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι εργασιακά αγχωμένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους στατιστικά αναμενόμενους, ενώ στους εκπαιδευτικούς που έχουν κοινωνική συναναστροφή με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι εργασιακά αγχωμένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότεροι από τους στατιστικά αναμενόμενους.

Πίνακας 9: Κοινωνική συναναστροφή * ΑΓΧΟΣ

			ΑΓΧΟΣ		Σύνολο
			Όχι	Ναι	
Κοινωνική συναναστροφή	ΟΧΙ	Πραγματικές τιμές	4	58	62
		Αναμενόμενες τιμές	12,4	49,6	62,0
	ΝΑΙ	Πραγματικές τιμές	19	34	53
		Αναμενόμενες τιμές	10,6	42,4	53,0
Σύνολο		Πραγματικές τιμές	23	92	115
		Αναμενόμενες τιμές	23,0	92,0	115,0

Πίνακας 10: Τιμές χ^2

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	ExactSig. (2-sided)	ExactSig. (1-sided)
PearsonChi-Square	15,434a	1	,000		
Fisher'sExact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	15,299	1	,000		
N of Cases	115				
Φ	-,366			,000	

5. Συμπεράσματα

Η υπηρετική ηγεσία εστιάζει στο να αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως το κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος, να λαμβάνεται υπόψιν, να εισακούεται, να του αποδίδεται προτεραιότητα. Είναι επομένως ευνόητο ότι σε τέτοιου είδους ηγετικές προσεγγίσεις αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση και μειώνεται το εργασιακό στρες. Αντιθέτως, στο αυταρχικό ηγετικό στυλ, ναι μεν οι εκπαιδευτικοί δεν επιβαρύνονται με τις επιπλέον αρμοδιότητες και ευθύνες της λήψης αποφάσεων και της λογοδοσίας για την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, οι αυταρχικοί ηγέτες

εστιάζουν στην τήρηση χρονοδιαγραμμάτων και στόχων και όχι στις ανάγκες των εργαζομένων, γεγονός που εύλογα μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση και αυξάνει το εργασιακό άγχος.

Η κοινωνική συναναστροφή δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα, τα οποία με τη σειρά τους προσφέρουν κοινωνική υποστήριξη και ευκαιρίες ψυχολογικής εκτόνωσης. Οι διαπροσωπικοί δεσμοί βαθαίνουν, ενώ αυξάνεται το αίσθημα του ανήκειν σε μία κοινότητα, γίνονται περισσότερες και πιο εύκολες οι πιθανές ενδοσχολικές συνεργασίες και ανταλλαγές ιδεών, δημιουργείται μία κοινότητα συλλογικής μάθησης στην οποία, η εξωσχολική συναναστροφή κάνει την ενδοσχολική σχέση πιο αβίαστη και με καλύτερη ροή. Αυξάνονται οι ευκαιρίες διαλόγου και ανατροφοδότησης με τον χρόνο εκτός εργασίας που περνούν οι εκπαιδευτικοί μαζί, πράγμα που οδηγεί σε πολύ βελτιωμένο σχολικό κλίμα. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι εύλογο ότι συνδέονται με μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Η θετικότερη αποτίμηση της σχολικής ηγεσίας ενδέχεται να συνδέεται με τη συμπερίληψη του/της διευθυντή/τριας στις κοινωνικές εξωσχολικές συναναστροφές, πράγμα που μειώνει την απόσταση εξουσίας, αυξάνει την εμπιστοσύνη και τη στήριξη στον ηγέτη, βελτιώνει το κλίμα συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ συλλόγου και διευθυντικού στελέχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al Junaid, A.,I., & Al Samman, A.(2021). How Employee Empowerment is affected by the Exercised Leadership Style, *International Journal of Economics, Commerce and Management, IX*(9).

Barker, J. R. (1993). Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. *Administrative Science Quarterly, 38*(3), 408–437. doi: 10.2307/2393374

Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The Impact of Autocratic and Democratic Leadership Style on Job Satisfaction. *International Business Research, 5*(2). doi:10.5539/ibr.v5n2p192

Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership & Management* (5η εκδ.). SAGE.

Dahleez, K.A., Aboramadan, M. & Bansal, A. (2021). Servant leadership and affective commitment: the role of psychological ownership and person–organization fit. *International Journal of Organizational Analysis, 29*(2),493-511. doi: 10.1108/IJOA-03-2020-2105

De Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & Den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership on team performance. *The Leadership Quarterly, 26*(5), 687–701. doi:10.1016/j.leaqua.2015.01.001

Dorta-Afonso, D., Cuéllar-Molina, D., Rodríguez-Robaina, C., & De Saá-Pérez, P. (2025). Servant leadership and HPWS for work-life balance and job satisfaction in the hotel industry: perspectives from conservation of resources theory. Journal of Hospitality and Tourism Insights.

Dyczkowska, J. &Dyczkowski, T. (2018). Democratic or autocratic leadership style? : participative management and its links to rewarding strategies and job satisfaction in SMEs. In: *Athens journal of business & economics, 4* (2), 193 - 217.

Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. Στο: J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon (Eds.). *Management and organizations in the Chinese context*, 84–127. Palgrave Macmillan

Fathiya A., M. (2016). Exploring the Relationship Between Leadership and Organizational Innovation. *Journal of Advance Research in Business Management and Accounting, 2*(3), doi:10.53555/nnbma.v2i3.102

Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness* (25th anniversary ed.). Paulist Press.

Guoyang Zheng, G., Zhou, Y., & Wu, W. (2023). Followers matter: Understanding the emotional exhaustion of servant leadership. *Applied Psychology, 73*(1), doi:10.1111/apps.12473

Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly, 28*(1), 178–194. doi:10.1016/j.leaqua.2016.10.006

Harms, P. D., Wood, D., Landay, K., Lester, P. B., & Vogelgesang Lester, G. (2018). Autocratic leaders and authoritarian followers revisited: A review and agenda for the future. *The Leadership Quarterly, 29*(1), 105–122. doi:10.1016/j.leaqua.2017.12.007

Iqbal, N., Anwar, S., & Haider, N. (2015). Effect of leadership style on employee performance. *Arabian Journal of Business and Management Review, 5*(5), 1-6. doi:10.4172/2223-5833.1000146

Lee, J.,Y., Kim, S., Noh, S., Jang, S.,H.&Lee, S.,Y.(2023). Paradoxical organizational culture, authoritarian leadership, and international firm performance: evidence from international firms in China. *Journal of International Management, 30*(1), doi: 10.1016/j.intman.2023.101117

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement. 17*(2), 201–227. doi: 10.1080/09243450600565829

Liao, C., Lee, H. W., Johnson, R. E., & Lin, S.-H. (2020). Serving You Depletes Me? A Leader-Centric Examination of Servant Leadership Behaviors. *Journal of Management*, doi:10.1177/0149206320906883

McDaniel, M. (2023). Servant Leadership and Its Vulnerability. Στο: Roberts, G.E. (eds) *The Palgrave Handbook of Servant Leadership*. Palgrave Macmillan

Mwebaza, M., Okurut Ibore, C., Ssozi Kafuuma, S. (2023). Autocratic Leadership Style and Organizational Commitment of Academic Staff of Uganda Christian University and Kyambogo University. *Journal of Education and Practice, 14*(18), doi: 10.7176/JEP/14-18-02

Oh, J., Kim, D.,H., & Kim. D. (2023). The Impact of Inclusive Leadership and Autocratic Leadership on Employees' Job Satisfaction and Commitment in Sport Organizations: The Mediating Role of Organizational Trust and The Moderating Role of Sport Involvement. *Sustainability, 15*(4), 3367; https://doi.org/10.3390/su15043367

Owens, R.G., & Valesky, T.,C. (2015). *Organizational behavior in education: leadership and school reform*. Prentice Hall.

Parvaiz, L., Batool, S., Khalid, A., & Farooqi, Y., A. (2015). Leadership Support and Organizational Politics on Job Stress and its subsequent impact on Turnover Intention. *International Journal of Business and Management Invention, 4*(10).

Pizzolitto, E., Verna, I. & Venditti, M. (2023). Authoritarian leadership styles and performance: a systematic literature review and research agenda. *Manag Rev Q, 73*, 841–871, doi: 10.1007/s11301-022-00263-y

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.

Sarkar, A., S., Soma, O., & Kawthar M., R. (2023). The Effect of Different Leadership Styles on Job Satisfaction. *Organization and Human Capital Development, 2*(2), doi:10.31098/orcadev.v2i2.1747

Setyaningrum, R., P., Setiawan, M., Dodi , S., &Irawanto W. (2020). Servant Leadership Characteristics, Organisational Commitment, Followers' Trust, Employees' Performance Outcomes: A Literature Review. *European Research Studies Journal XXIII*(4).

Shaoting, Z., Shaohua, G. (2022). The Interplay of Servant Leader and Interpersonal Trust in Predicting Employee-Based Brand Equity: Moderating Role of Ethical Work Climate. *Front. Psychol., 13*, doi:10.3389/fpsyg.2022.905862

Yildirim, K. E., Caki, C., & Harmanci, Y. (2020). Autocratic leadership. Στο O. Demirtas & M. Karaca (Eds.), *A handbook of leadership styles* (294–310). Cambridge Scholars Publishing.

Zorlu, O., Avan, A., &Baytok, A. (2019). The Effect of Servant Leadership on Psychological Empowerment and Organizational Identification. *Journal of Business Research - Turk 11*(1), doi: 10.20491/isarder.2019.600

Ράπτης, Ν., Μπελαδάκης, Ε. & Στόικου, Α. (2020). Η επίδραση της επικοινωνίας των σχολικών διευθυντών/τριών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. 6ο Διεθνές Συνέδριο: *Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα* (τ. Α΄, σσ. 360-371). Ηράκλειο Κρήτης: ΙΑΚΕ.

Ράπτης, Ν., Μπελαδάκης, Ε.,& Κουρουτσίδου, Μ. (2021). Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά διευθυντών/τριών εκπαιδευτικών μονάδων. 7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό* (σσ. 269-279). Ηράκλειο: ΙΑΚΕ.

ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΧΩΡΟ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Χαρισοπούλου Μαρίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, ΠΔΜ
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τριαντάρη Σωτηρία
Καθηγήτρια
Τμήμα Διευθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών
Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών και Τεχνών
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική και ήπια προσέγγιση επίλυσης συγκρούσεων, με ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία, στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Η εργασία αυτή εξετάζει τις απόψεις 60 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για τη διαχείρισή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του Διευθυντή ως ουδέτερου διαμεσολαβητή. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί τη διαμεσολάβηση αποτελεσματική και αναγνωρίζει τη θεμελιώδη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας για την επιτυχή υλοποίησή της. Παρουσιάζονται, επίσης, οι κυριότερες αιτίες και συνέπειες των συγκρούσεων, όπως και οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλοποίηση των συγκρούσεων. Η μελέτη καταλήγει σε προτάσεις για την ενίσχυση του θεσμού της διαμεσολάβησης στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Διαμεσολάβηση, Επίλυση διαφορών, Διαχείριση συγκρούσεων, Αποτελεσματική επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

Η παγκόσμια πρόκληση της απονομής δικαιοσύνης έχει αναδείξει την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής. Στο πλαίσιο αυτό, η νομική κοινότητα έχει στραφεί σε εναλλακτικές μεθόδους επίλυσης διαφορών, οι οποίες είναι γνωστές ως Εναλλακτικοί Τρόποι Επίλυσης Διαφορών (Alternative Dispute Resolution - ADR) (Chatterjee & Lefcovitch, 2008). Αυτές οι μέθοδοι επιδιώκουν την αποτελεσματική διαχείριση των διαφορών με τρόπο πιο ευέλικτο και λιγότερο χρονοβόρο από τις παραδοσιακές διαδικασίες.

Η διαμεσολάβηση, ως τακτική εξομάλυνσης και εύρεσης κοινού πεδίου αναφοράς μεταξύ των αντιδίκων, προβάλλει ως μία ρεαλιστική λύση, καθώς προσφέρει ταχύτητα και οικονομία στην επίλυση διαφορών, ενώ αποφεύγονται οι μακροχρόνιες δικαστικές διαμάχες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προώθησε τη διαμεσολάβηση μέσα από συγκεκριμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες. Στις 22 Οκτωβρίου 2004, υποβλήθηκε πρόταση για την ενίσχυση του θεσμού της διαμεσολάβησης σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις, ενθαρρύνοντας τα κράτη-μέλη να υιοθετήσουν σχετικά μέτρα. Στην Ελλάδα, ο θεσμός εισήχθη το 2010 με τον νόμο 3898/2010 (ΦΕΚ Α’ 211/16-12-2010), ο οποίος τον κατέστησε προαιρετικό εργαλείο επίλυσης διαφορών.

Η κατανόηση της έννοιας της διαμεσολάβησης και της διαφοράς της από άλλες μορφές εναλλακτικής επίλυσης διαφορών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ειδικά μετά την πρόσφατη νομοθετική της καθιέρωση. Ως μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές εναλλακτικής επίλυσης διαφορών, ξεχωρίζει από θεσμούς όπως η διαπραγμάτευση, η διαιτησία και ο συντονισμός (Τριαντάρη, 2018). Η βάση της διαμεσολάβησης είναι η εθελοντική συμμετοχή των μερών, με τη βοήθεια ενός τρίτου ουδέτερου προσώπου που διευκολύνει τη διαπραγμάτευση και επιδιώκει να ξεπεράσει το αδιέξοδο.

Ένας βασικός παράγοντας επιτυχίας της διαμεσολάβησης είναι η διασφάλιση του εμπιστευτικού χαρακτήρα της διαδικασίας. Από τη στιγμή που η αμοιβαία εμπιστοσύνη θεωρείται θεμέλιο της διαμεσολάβησης, η προστασία των πληροφοριών που ανταλλάσσονται είναι απαραίτητη. Μόνο έτσι μπορεί να οικοδομηθεί η αναγκαία ασφάλεια για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφοράς.

Οι εντάσεις και οι διαφωνίες αποτελούν συχνό φαινόμενο, ιδιαίτερα σε δυναμικά εργασιακά περιβάλλοντα, όπως είναι το σχολικό περιβάλλον. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που είναι και ο ηγέτης, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων, είτε πρόκειται για συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων είτε μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης η αποτελεσματική διαμεσολάβηση θεωρείται απαραίτητη για τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος, όπως προβλέπει και ο Νόμος 1566/1985.

Η ανάγκη για συνεργασία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς η συνεργατικότητα ενώνει τα άτομα και τα καθοδηγεί σε κοινούς στόχους και δραστηριότητες. Η επιτυχία σε μια συνεργασία προϋποθέτει την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ο άνθρωπος, που είναι ον κατεξοχήν κοινωνικό, κατανοεί ότι για να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους, όπως η επιβίωση, η σχολική πρόοδος, η επαγγελματική ανέλιξη και η κοινωνική αναγνώριση, είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με τους άλλους. Η επικοινωνία, ως δίαυλος διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων, αναλαμβάνει κρίσιμο ρόλο στην ορθή λήψη αποφάσεων, μεταφέροντας τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη λήψη τους. Παρότι συχνά δεν το αντιλαμβανόμαστε συνειδητά, η επικοινωνία παραμένει ο θεμέλιος λίθος της ανθρώπινης ζωής.

Ο Birdwhistell ορίζει την επικοινωνία ως τη διαδικασία αποστολής και λήψης σκέψεων, δεδομένων, συναισθημάτων και συμπεριφορών μέσω ενός ή περισσοτέρων μέσων, η οποία προκαλεί αντίδραση στον παραλήπτη (Birdwhistell, 1970). Ο Μπουραντάς βλέπει την επικοινωνία ως μία διαδικασία κατά την οποία ένας πομπός (άτομο ή ομάδα) μεταδίδει σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ενέργεια σε έναν δέκτη (άτομο ή ομάδα), με σκοπό να επηρεάσει τη σκέψη, τη συμπεριφορά και την κατάστασή του, προκαλώντας την εμφάνιση νέων ιδεών, συναισθημάτων και ενεργειών (Μπουραντάς, 1992).

Η οικονομική και κοινωνική κρίση έχει διαταράξει την κοινωνική συνοχή, κάνοντας δυσκολότερη τη διαχείριση των συγκρούσεων με ηρεμία και αποτελεσματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαμεσολάβηση με τον εκούσιο χαρακτήρα της και την προώθηση της λογικής και του σεβασμού προσφέρει μία αποδοτική και ηθική λύση. Ο σεβασμός προς όλους τους συμμετέχοντες και η τήρηση των ηθικών αξιών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας είναι απαραίτητα εχέγγυα για την επιτυχία της. Ο διαμεσολαβητής έχει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι οι αρχές της ισότητας, της ευγένειας και της ειλικρίνειας τηρούνται, και σε περίπτωση που κάποια παραβιαστεί, να διακόψει τη συνεδρία (Ιωαννίδου, 2019).

Στη σύγχρονη εποχή αναντίρρητα είναι επιτακτική η ανάγκη για μηχανισμούς, που υποστηρίζουν την ειρηνική επίλυση διαφορών και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας. Η διαμεσολάβηση προσφέρει μια αποτελεσματική προσέγγιση στην επίλυση διαπροσωπικών διαφορών, προάγοντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Το σχολείο, ως κοινωνικός φορέας, χρειάζεται να ενισχύει αυτές τις αξίες και να αποτρέπει την κυριαρχία της σύγκρουσης. Οι διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς δεν πρέπει να επιλύονται μέσω αντιπαράθεσης, αλλά δια διαλόγου και αμοιβαίας κατανόησης. Μέσα από την διαμεσολάβηση, αναδεικνύονται αρχές όπως η ενσυναίσθηση, η αμεροληψία και η εχεμύθεια (Τριαντάρη, 2018). Η προσέγγιση αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, ακόμα και σε περιόδους κοινωνικής ή προσωπικής κρίσης, καθώς εξασφαλίζει την ψυχραιμία και την αξιοπρέπεια των εμπλεκομένων μερών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που πραγματεύονται το φαινόμενο των συγκρούσεων, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα όσον αφορά τους παράγοντες που το πυροδοτούν. Για παράδειγμα, έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), αναδεικνύει πως η πλειονότητα (73,91%) των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία διευθετείται από τον διευθυντή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο υποδιευθυντής συνδράμει στο έργο αυτό, αν και με πιο περιορισμένη συμμετοχή στη διαχείριση συγκρούσεων. Παράλληλα, ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί συλλογικά για την εφαρμογή του σχολικού κανονισμού και τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας, την προστασία των μαθητών και τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, έρχονται συχνά σε σύγκρουση με το κοινωνικό δίκτυο που εμπλέκεται στην καθημερινότητά τους (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς, μαθητές). Παρ΄όλα αυτά, σπανιότερα αναλαμβάνουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο στη διαμεσολάβηση τέτοιων συγκρούσεων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη και επιμόρφωση σε θέματα επίλυσης διαφορών.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη σύγχρονη προσέγγιση της διαμεσολάβησης, ως απαραίτητο εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, διερευνώντας τον ρόλο της στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και στην εξομάλυνση των συγκρούσεων μεταξύ των δύο μερών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις εξήντα εκπαιδευτικών (60) (μονίμων και αναπληρωτών) από τον νομό Κοζάνης (πόλη), κατά το χρονικό διάστημα, από 1η Ιανουαρίου 2023 έως 5η Ιουνίου 2023. Η έρευνα σχεδιάσθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία επιτρέπει τη στοχευμένη και οργανική επιλογή του δείγματος της έρευνας από τον σύνολο πληθυσμό. Η ερευνήτρια, με την ιδιότητα της συμβούλου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κοζάνης, είχε άμεση πρόσβαση στα στοιχεία του πληθυσμού, γεγονός που διευκόλυνε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και ενίσχυσε την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ψηφιακό ερωτηματολόγιο, για το οποίο προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς**,** προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια του οργάνου μέτρησης και η εγκυρότητά του. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους λήφθηκαν υπόψη και έγιναν βελτιώσεις, πριν τη διανομή του τελικού ερωτηματολογίου στο κύριο δείγμα. Το τελικό όργανο μέτρησης περιλαμβάνει 10 δημογραφικές ερωτήσεις και 20 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 23, ενώ η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's a**, (**0,76**)**, επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων. Η έρευνα εξετάζει στοιχεία των ακόλουθων θεματικών αξόνων:

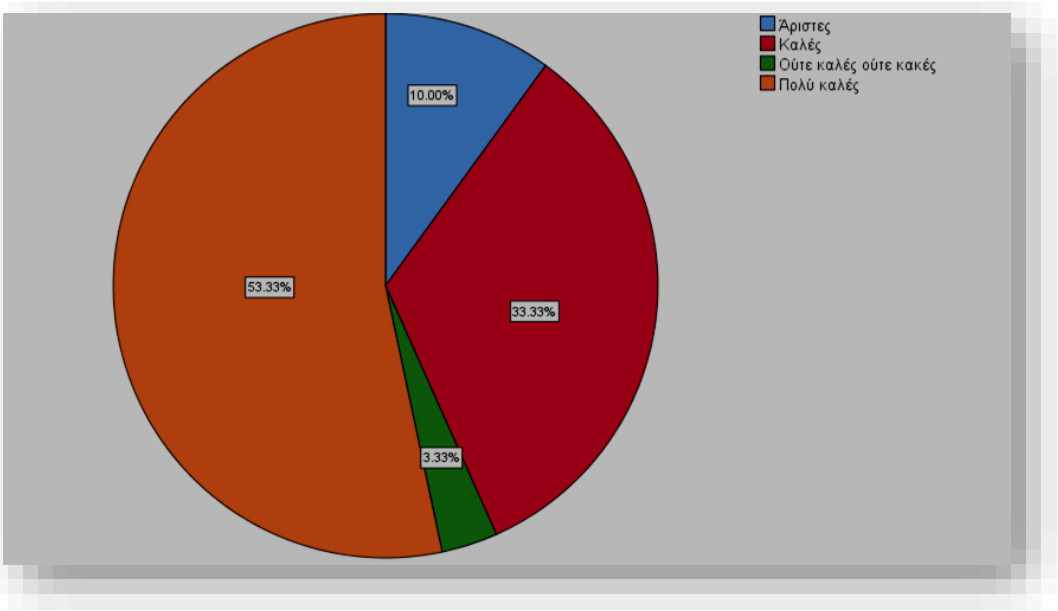
- Σχέσεις και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων
- Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο
- Επιπτώσεις συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο
- Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο
- Σχολικό κλίμα

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά, αναλύθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και διαρθρώθηκε το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, το 36,7% των εκπαιδευτικών είναι άνδρες και το 63,3% γυναίκες, ποσοστό που αντικατοπτρίζει την γενική τάση που διαπιστώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στο γυναικείο φύλο. Στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες είναι ηλικίας από 31 έως 45 ετών. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, το 46,7% κατέχει πτυχίο από παιδαγωγικό τμήμα, το 33,3% μεταπτυχιακό τίτλο και το 20% έχει αποφοιτήσει από παιδαγωγική ακαδημία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-20 ετών και υπηρετούν σε μεγάλες

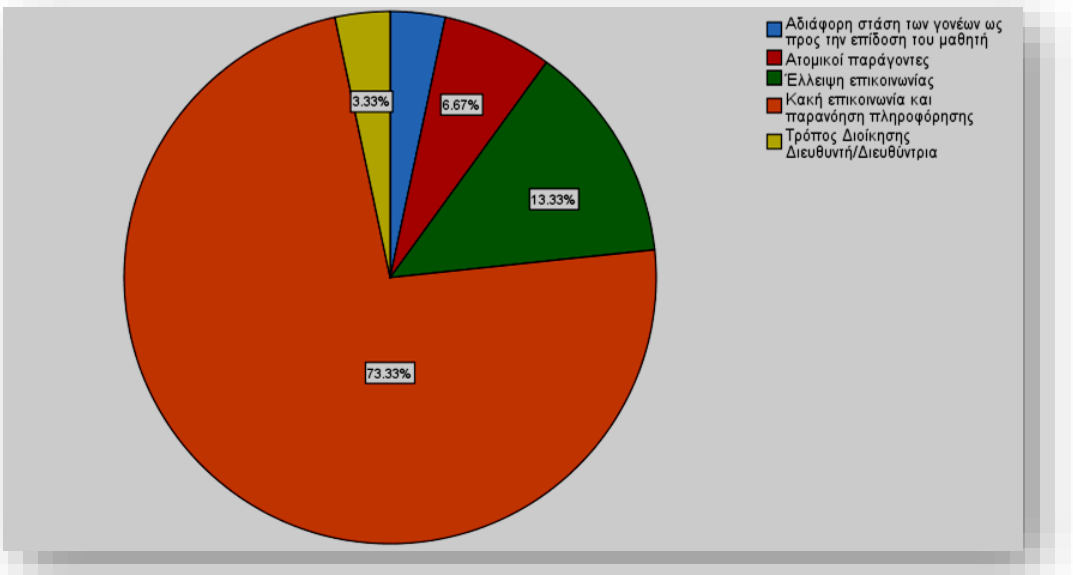
σχολικές μονάδες. Οι περισσότεροι δεν κατέχουν διοικητική θέση, ενώ λίγοι υπηρετούν ως Υποδιευθυντές.

Για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι περισσότεροι δηλώνουν πως οι σχέσεις είναι καλές, ωστόσο περιορίζονται στο σχολικό ωράριο. Ελάχιστοι διατηρούν επαφή εκτός σχολείου. Παρά τις καλές σχέσεις, πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι υπάρχουν εντάσεις στο σχολείο, με το 30% να εντοπίζει συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και μόνο το 13,3% να εντοπίζει συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων.



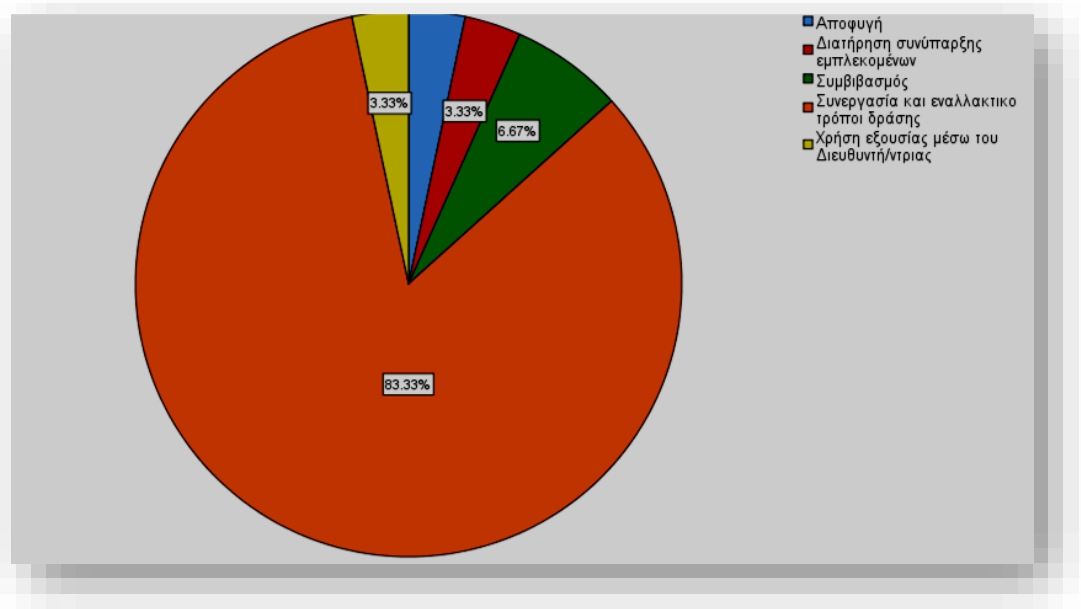
Εικόνα 4. Επίπεδο θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών - γονέων

Για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων, το 40% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι συγκρούσεις παρατηρούνται μερικές φορές, ενώ το 16,7% αναφέρει ότι συμβαίνουν συχνά. Οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων συνήθως προκύπτουν λόγω διαφορετικών αντιλήψεων για την επίδοση των μαθητών, ενώ άλλες αιτίες περιλαμβάνουν την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και την κακή επικοινωνία. Ο παράγοντας της αμφισβήτησης του έργου του δασκάλου είναι η κύρια αιτία των εντάσεων, σύμφωνα με το 56,7% των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η συχνή επικοινωνία με τους γονείς θα βελτίωνε τις σχέσεις τους.

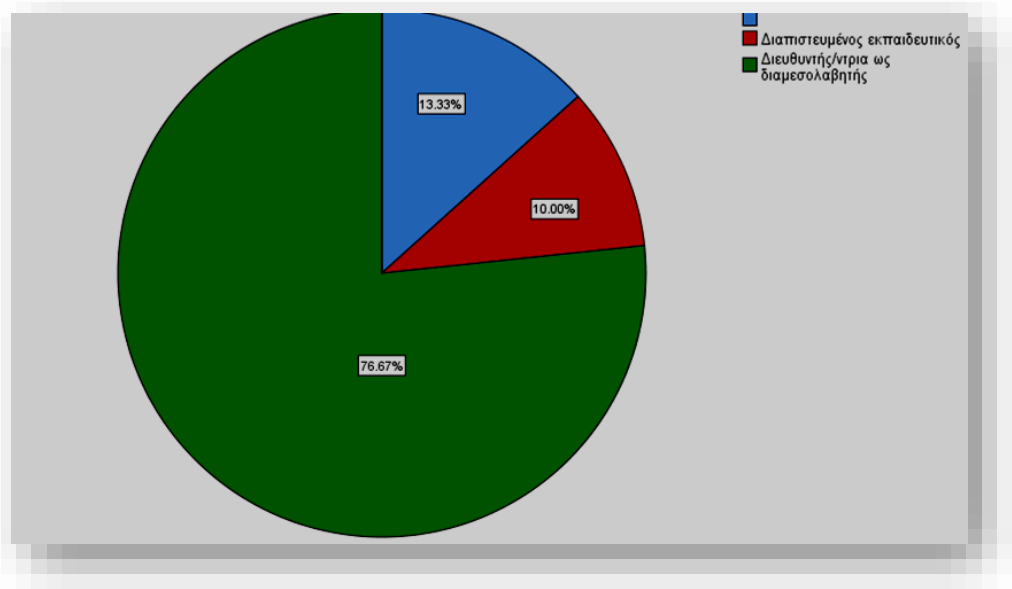


Εικόνα 5. Συχνότερες αιτίες σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων

Για τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η Διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει τη διαχείριση των συγκρούσεων στις πρώτες φάσεις, με το 63,3% να υποστηρίζει αυτή τη θέση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την επίλυση των συγκρούσεων περιλαμβάνουν τη συνεργασία και εναλλακτικούς τρόπους δράσης, με ποσοστό 83,3%. Η χρήση της εξουσίας του Διευθυντή περιορίζεται σε ειδικές περιπτώσεις. Ο Διευθυντής, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, αναλαμβάνει συχνά το ρόλο του διαμεσολαβητή, με το 76,7% των ερωτηθέντων να τον θεωρεί το κατάλληλο πρόσωπο για αυτή την αποστολή.

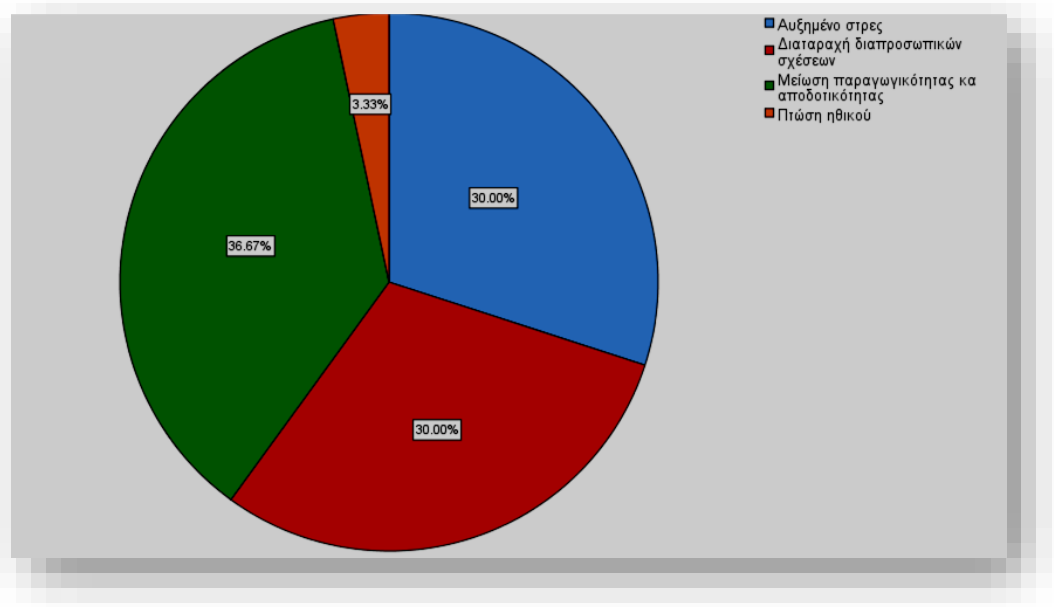


Εικόνα 6. Μέθοδοι αντιμετώπισης της σύγκρουσης



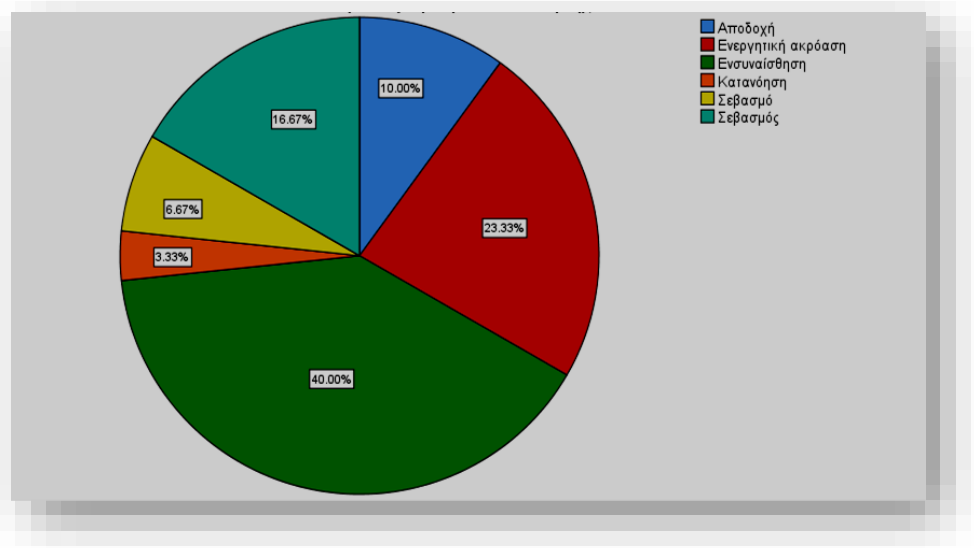
Εικόνα 7. Υπαρξη διαμεσολάβησης για τη διευθέτηση των συγκρούσεων

Για τις επιπτώσεις των συγκρούσεων, το 60% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η επιρροή των συγκρούσεων εξαρτάται από τις αιτίες τους. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι συγκρούσεις οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, όπως η αναζήτηση καλύτερων λύσεων και η συνοχή του προσωπικού, ενώ άλλοι θεωρούν ότι έχουν αρνητικές συνέπειες, όπως αυξημένο άγχος και μείωση της παραγωγικότητας. Ένα 23,3% πιστεύει ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ το 56,7% πιστεύει ότι η επίδραση είναι μερική.



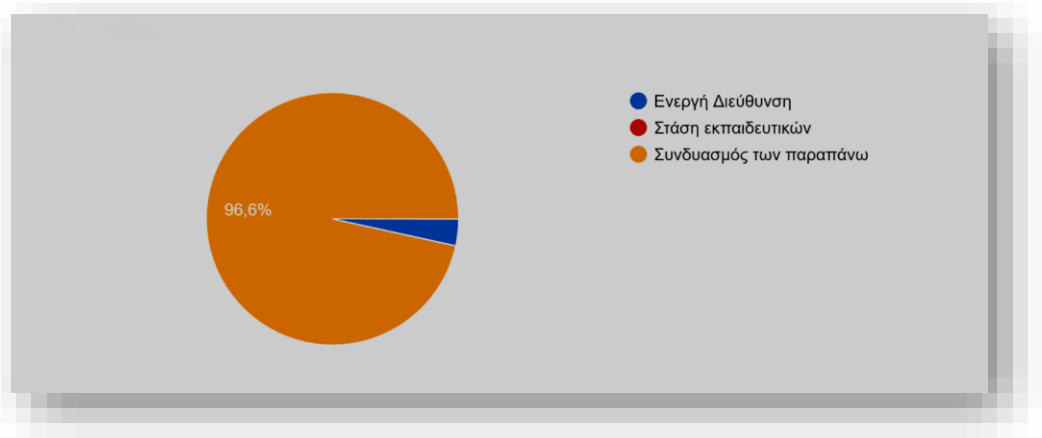
Εικόνα 8. Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στο σχολείο

Όσον αφορά τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, το 76,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο Διευθυντής πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, σεβασμό και κατανόηση, προκειμένου να επιλύει συγκρούσεις με αποτελεσματικότητα. Η ενσυναίσθηση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα, σύμφωνα με το 40% των συμμετεχόντων.



Εικόνα 9. Επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο Διευθυντής/Διευθύντρια

Τέλος, αναφορικά με το κλίμα στο σχολείο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει εμπιστοσύνη στον Διευθυντή τους και θεωρεί ότι η ανοιχτή επικοινωνία και η ελεύθερη έκφραση συμβάλλουν στη θετική λειτουργία του σχολείου. Το 96,7% πιστεύει ότι το καλό κλίμα οφείλεται στον συνδυασμό της ενεργούς Διεύθυνσης και της στάσης των δασκάλων.



Εικόνα 10 Παράγοντες θετικού κλίματος στο σχολείο

3. Συζήτηση των Ευρημάτων

Η εξέταση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει τη διαπίστωση ότι οι συγκρούσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δεν είναι ούτε ασυνήθιστες ούτε μονοδιάστατες. Συχνά προκύπτουν από την αμφισβήτηση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, τις επικοινωνιακές δυσκολίες και τις διαφορετικές απόψεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η στάση προτίμησης των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητή συγκλίνει και με παλαιότερες μελέτες (π.χ. Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015), οι οποίες αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο του Διευθυντή στην επίλυση συγκρούσεων εντός σχολικού πλαισίου. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τον Χαμηλοθώρη (2000), ο οποίος τονίζει επιπλέον τη διαμεσολάβηση ως μια αποτελεσματική μέθοδο για την ειρηνική διαχείριση των συγκρούσεων. Ο Desler (2015) με μελέτη του έχει ήδη επισημάνει τη σημασία της εμπιστοσύνης στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, ενώ οι Blackledge & Hunt (1985) υποστήριξαν ότι το σχολείο αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές δομές και αξίες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί και με άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία πως η εμπιστοσύνη προς τη σχολική ηγεσία (Bryk & Schneider, 2003), σε συνδυασμό με την εφαρμογή μεθόδων εναλλακτικής επίλυσης διαφορών (Cohen & Manion, 1994), ενδυναμώνει το αίσθημα δικαιοσύνης και συνοχής και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα.

Η ανάδειξη, στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, της αξίας της ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών υποδεικνύει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται θετικά από την ενεργή συμμετοχή και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών. Σε έρευνά του ο Μπουραντάς (1992) είχε ήδη επισημάνει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την επίτευξη επιτυχημένων εκβάσεων στην περίπτωση αναφυόμενων συγκρούσεων. Η αναγνώριση, ακόμα, της ενσυναίσθησης στα ευρήματα της παρούσας, ως βασικής δεξιότητας για την επίλυση συγκρούσεων, υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες, σύμφωνα με την εκπαιδευτική ψυχολογία (Elliott et al., 2008), αποτελούν βασικά μέσα για την επιτυχή υλοποίηση της διαμεσολάβησης.

4. Συμπεράσματα και Μελλοντικές Προοπτικές

Το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην προοπτική της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, ως μεθόδου βελτίωσης των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η διαμεσολάβηση προβάλλεται ως απαραίτητο εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας και της κοινωνικής συνοχής τόσο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου όσο και για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η εφαρμοστική δυναμική της διαμεσολάβησης

έγκειται στο γεγονός ότι επιδιώκει να αποτρέψει την κλιμάκωση των προβλημάτων, προωθώντας λύσεις που ικανοποιούν και τις δύο πλευρές.

Εξ όλων των παραπάνω γίνεται σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικά σε μια εποχή που οι προκλήσεις εντός της σχολικής κοινότητας αυξάνονται με ραγδαίο ρυθμό. Προτείνεται η οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις βασικές αρχές και πρακτικές της διαμεσολάβησης. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συναισθημάτων και οι διαπραγματευτικές δεξιότητες, αποτελούν ουσιαστικές προυποθέσεις για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, όπως εντόπισε και η παρούσα έρευνα. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται η συντονισμένη προσπάθεια ενίσχυσης και ενημέρωσης και των γονέων, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει ότι αν και οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στη σχολική ζωή, με τη σωστή διαχείριση και την αξιοποίηση της διαμεσολάβησης, μπορούν να αναδυθούν θετικά αποτελέσματα. Ο Διευθυντής, ως ηγέτης και διαμεσολαβητής, έχει κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση ενός θετικού κλίματος και στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και δασκάλων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν, ακόμη, ότι η θετική επικοινωνία και η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμα στοιχεία για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαμεσολάβηση ως μια χρήσιμη μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων, με τον Διευθυντή να αναλαμβάνει τον ρόλο του «ουδέτερου τρίτου» για την αποκατάσταση των σχέσεων και τη δημιουργία ενσυναίσθητης κουλτούρας και σεβασμού στην κοινότητα του σχολείου.

Μελλοντικές προοπτικές της έρευνας περιλαμβάνουν την εφαρμογή προγραμμάτων διαμεσολάβησης στα σχολεία, την εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και τη συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαμεσολάβησης στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία, μέσω ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών πλατφορμών, διευρύνοντας έτσι την πρόσβαση και την αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης. Η διάχυση στην επιστημονική κοινότητα σχετικών ερευνητικών πορισμάτων θα παράσχει πολύτιμα στοιχεία που θα συμβάλουν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην ειρηνική επίλυση των διαφορών και την αποφυγή των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Blackledge, D., Hunt B. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Desler, G., (2015). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* 2η επιμ. Αθήνα: Κριτική.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση.* (Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ιωαννίδου, Α. (2019). *Η σχολική διαμεσολάβηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, 2015

Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Management. Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Τριαντάρη, Σ. (2018). Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση, Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και πολιτική της Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλης.

Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες ηγεσίας*. Αθήνα: Κ. & Μ. Σταμούλη.

Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηθική και κοινωνική φιλοσοφία της επικοινωνίας. Στρατηγικές και Τεχνικές Επικοινωνίας.* Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη, Ιωάννη Αρχ. Χαρπαντίδη.

Χαμηλοθώρης, Ι. (2000). *Εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφορών-Ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αντων. Ν. Σάκκουλα.

Ξενόγλωσση

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesies and context: essays on body motion communication.* Philadelphia: University of Pennylvania Press.

Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. Educational Leadership. 60(6), 40-45.

Chatterjee, C., & Lefcovitch, A. (2008). *Alternative dispute resolution: a practical guide*. Routledge.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Διαθέσιμο στο http://www.karagilanis.gr/files/nomos_4640_2019.pdf

ΤΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σιώπη Ελευθερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, η εξέλιξη του μάρκετινγκ υπηρεσιών άρχισε να συνδέεται και με την εκπαίδευση, καθώς σχολεία ξεκίνησαν την οργανωμένη απόπειρα προσέλκυσης μαθητών, εστιάζοντας σε στρατηγικές προώθησης και επικοινωνίας, ώστε να διακριθούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση θεωρείται πλέον στρατηγικό εργαλείο για την ανάπτυξη του σχολείου, προσδιορίζοντας τις συνεχώς διευρυνόμενες ανάγκες και προσδοκίες της κοινότητας, ικανοποιώντας τις με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προϊόντα και αυξάνοντας συνεπώς και την ανταγωνιστικότητά του. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι, μέσα από την εξέταση της αυξημένης διεθνούς βιβλιογραφίας, να καταδειχθεί ότι το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση, είναι παγκοσμίως πλέον μία πραγματικότητα που από το επίπεδο της θεωρίας, εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο στο πεδίο της πλήρους εφαρμογής και ότι η χρησιμοποίησή του από τα σύγχρονα σχολεία, μπορεί να αποβεί καθοριστικής σημασίας, όσον αφορά την ανάπτυξή τους και την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης από αυτά εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, μάρκετινγκ, ανταγωνιστικότητα, ποιότητα υπηρεσιών.

1. Εισαγωγή

Χρονικά η εξέλιξη του μάρκετινγκ υπηρεσιών συμπίπτει με τις δραματικές αλλαγές κατά την μετάβαση από την βιομηχανική στην μεταβιομηχανική κοινωνία, η οποία πλέον βασίζεται στην υπηρεσία. Το ενδιαφέρον για τις υπηρεσίες αυξάνεται, έτσι το μάρκετινγκ αναπτύσσεται το ίδιο ραγδαία (Bell, 1973). Σταδιακά η παγκοσμιοποίηση και του κλάδου των υπηρεσιών αυξάνεται, με την Αγγλία να γίνεται η πρώτη χώρα που εξάγει περισσότερες υπηρεσίες απ' ό,τι προϊόντα στις αρχές της δεκαετίας του '90 (Egan, 2001).

Προχωρώντας προς τις αρχές του 21ου αιώνα, οι ερευνητές του service marketing στρέφονται και σε παράγοντες πέραν των καθαρά γνωστικών, όπως στην επίδραση των συναισθημάτων (Edvardsson, 2005) και την έννοια της αριστείας (Johnston, 2004). Επιπλέον, το μάρκετινγκ υπηρεσιών αποτέλεσε την εισαγωγή για το relationship marketing, που κερδίζει ολοένα έδαφος στις υπηρεσίες (Gummesson, 1998). Πρόκειται για πεδία του μάρκετινγκ, όπως και αυτό του internal marketing, τα οποία έχουν κοινά σημεία αναφοράς με το μάρκετινγκ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Κατά τους ερευνητές Kotler and Fox (1995), οποιοσδήποτε οργανισμός βασίζεται στις συναλλαγές με το περιβάλλον του, εμπλέκεται και σε κάποιου είδους μάρκετινγκ. Υπό αυτή την έννοια, το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι νέο. Εκείνο όμως που είναι καινούριο στον εκπαιδευτικό κλάδο, είναι η συστηματική προσέγγιση και εφαρμογή του στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και πολύ περισσότερο σ' αυτά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

Η εισαγωγή του μάρκετινγκ στον χώρο της εκπαίδευσης καταγράφεται στην διεθνή βιβλιογραφία ήδη από την δεκαετία του '80 και με μεγαλύτερη ένταση στην δεκαετία του '90 (Gewirtz et al., 1995; Levin, 2001; Oplatka, 2002; Taylor, 2001). Η αύξηση του ανταγωνισμού σε όλα τα επίπεδα αγορών ήταν φανερό ότι δεν θα άφηνε ανεπηρέαστο τον κλάδο της εκπαίδευσης, καθώς η έννοια της αγοράς συνεπάγεται μεταξύ άλλων και την εμπορευματοποίηση, με ό,τι αυτό σημαίνει για τις διαδικασίες προώθησης, στις οποίες δίνουν πλέον προτεραιότητα οι μάνατζερς - εν προκειμένω οι διευθυντές των σχολείων, ώστε να «πουλήσουν» το σχολικό προϊόν τους (Foskett, 2002; Maguire et al., 2001). Στο βαθμό που η επιβίωση του σχολείου τους εξαρτάται από την αύξηση του μεριδίου αγοράς σε μεγέθη μαθητών, αποτελεσμάτων και πόρων που αυτό κατακτά, μοιραία

εντείνεται και η προσπάθεια για την προώθησή του στο εξωτερικό περιβάλλον (Davis and Ellison, 1997; Grace, 1995; Holcomb, 1993; Kotler and Fox, 1995).

Όσον αφορά την ανάπτυξη των σχολείων και την ποιοτική τους βελτίωση, το μάρκετινγκ έχει πολλά να προσφέρει, κυρίως μέσα από την παροχή ενός ξεκάθαρου πλαισίου δράσης, εφόσον συμπεριλαμβάνει τομείς, όπως η ανάλυση, ο συντονισμός και η προώθηση. Το μάρκετινγκ αφορά σε ένα στρατηγικό σχέδιο για διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την προσπάθεια να πείσει ένα συγκεκριμένο κοινό να εγκρίνει, να αγοράσει, να υποστηρίξει και να χρησιμοποιήσει ένα προϊόν ή μία υπηρεσία (Bucher & Krotee, 1998).

Το μάρκετινγκ μεταξύ άλλων έχει να κάνει και με την διαχείριση σχέσεων μέσω μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, στον κλάδο της παραγωγής (εμπόριο, βιομηχανία) υπηρετεί την συναλλαγή μεταξύ παραγωγών και πελατών στην βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αμφίπλευρου κέρδους. Αντίστοιχα, στον κλάδο της εκπαίδευσης, η επιστήμη του μάρκετινγκ έχει ως αντικείμενο την σχέση μεταξύ των σχολείων και των πελατών τους. Οι Davis και Ellison ορίζουν το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση ως το σύνολο «των μέσων με τα οποία το σχολείο επικοινωνεί δραστικά και προβάλλει τον σκοπό του, τις αξίες του και τα προϊόντα του στους μαθητές, τους γονείς, το προσωπικό και την ευρύτερη κοινωνία» (Davis and Ellison, 1997).

Το μάρκετινγκ αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης, μέσω της οποίας οι οργανισμοί αποσαφηνίζουν τις βασικές αρχές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πελατών. Το μάρκετινγκ δε των εκπαιδευτικών οργανισμών απαιτεί την ταυτοποίηση των αναγκών μαθητών και κοινότητας, καθώς και την δέσμευση για ικανοποίηση αυτών των αναγκών μέσω υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού προϊόντος (Davies and Ellison, 1997).

Το περίπλοκο περιβάλλον του 21ου αιώνα, στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν τα σχολεία, απαιτεί επανεκτίμηση της σχέσης παρόχων και χρηστών της εκπαίδευσης. Ο McLaren (1974) ορίζει την εκπαίδευση ως την διαδικασία ανατροφής των παιδιών και των νεαρών ενηλίκων που θα πραγματοποιηθεί στην κοινωνία. Άλλοι ορισμοί αποδίδουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ως συνώνυμο της διδασκαλίας και της μάθησης. Εδώ ορίζουμε την εκπαίδευση ως το σύνολο όλων των επίσημων δραστηριοτήτων μάθησης, που βρίσκονται στην διάθεση του ατόμου. Οι αλλαγές λοιπόν στο περιβάλλον των χρηστών επιτάσσουν αλλαγές στις λειτουργίες και του σχολείου-παρόχου.

Η αποτελεσματικότητα της έμφασης στις δύο συνιστώσες της εκπαίδευσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους, βρίσκεται υπό αμφισβήτηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους (Birch, 1998). Είναι το αντίστοιχο της επικέντρωσης στο product και τα processes του μάρκετινγκ. Επαρκούν όμως αυτά τα δύο, ώστε το σχολείο να μπορεί να αποδώσει αξία στους μαθητές του; Και μάλιστα σε μαθητές με εξατομικευμένες ανάγκες; Κατά τον Birch (1998), οι δυνητικοί χρήστες του εκπαιδευτικού προϊόντος κάνουν πιο εξεζητημένες επιλογές και έχουν προσδοκίες υψηλές και διαφοροποιημένες.

Το μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών μονάδων βεβαίως δεν αφορά μόνο στον ιδιωτικό χώρο. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και οι προσδοκίες των πολιτών από την δημόσια εκπαίδευση. Προσδοκίες που αφορούν και στις ικανότητες αντιμετώπισης των προκλήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας, αλλά και σε μια προσωπική, διαφοροποιημένη και ευέλικτη αντιμετώπιση από πλευράς δασκάλων. Υπό αυτή την οπτική, βασικό στοιχείο για την απόδοση αξίας στους καταναλωτές είναι η καθιέρωση ενός κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας και συντονισμού, τέτοιου που να επιτρέπει την αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Grönroos, 2004).

Πολλή η συζήτηση και για τον προσανατολισμό στον καταναλωτή και την απαίτηση για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Πολλοί συγγραφείς, όπως ο Grönroos (1990), επισημαίνουν την ανάγκη για αναπροσαρμογή της συνολικής κουλτούρας των οργανισμών.

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’80 έχουν γίνει άλματα στην κατανόηση και εννοιολογική θεώρηση του νέου κλάδου, του μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών οργανισμών, που μέχρι τότε αποτελούσε «terra incognita». Η συνειδητοποίηση ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί πλέον ένα νέο πεδίο ανταγωνιστικής αγοράς, έχει στρέψει πολλά σχολικά ιδρύματα στην υιοθέτηση ποικίλων μηχανισμών μάρκετινγκ, με στόχο πρωτίστως την προσέλκυση μαθητών (Foskett, 1998;

James and Philips, 1995; Levin, 2001; Oplatka, 2002; Woods et al., 1996). Ωστόσο, όπως εντοπίζει ο Foskett (2002), η θεωρία γύρω από το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης απέχει από το να είναι πλήρης και συγκροτημένη, αντίθετα είναι αποσπασματική και αφορά σε επιμέρους εφαρμογές και δομές της μαθησιακής διαδικασίας.

Διαπιστώνονται κενά στην διεθνή έρευνα, καθώς η προσοχή στρέφεται κυρίως στο θέμα της επιλογής σχολείου (enrollment) και όχι τόσο στην επίδραση των δυνάμεων της αγοράς και του περιβάλλοντος, ούτε στο πώς αυτές οι δυνάμεις επηρεάζουν την εφαρμογή μηχανισμών μάρκετινγκ στα σχολεία και την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτή η έλλειψη θεωρητικών αναφορών, κατά την εκτίμηση των Oplatka and Hemsley-Brown (2004), τείνει να εμποδίζει την ολιστική εννοιολογική προσέγγιση των σύγχρονων αλλαγών στις οργανωσιακές διαδικασίες των σχολείων. Οι δημοσιεύσεις των Oplatka et al. (2002, 2004, 2007) στοχεύουν ακριβώς στην κάλυψη των παραπάνω κενών της διεθνούς βιβλιογραφίας και προάγουν την θεωρητική συζήτηση γύρω από την κατανόηση των πρακτικών του μάρκετινγκ, καταγράφοντας τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν τις σχετικές στρατηγικές τους.

Οι εμπειρικές έρευνες του Oplatka και των συνεργατών του περιλαμβάνουν μελέτες περιπτώσεων (case studies) σχολείων - κυρίως σε Ισραήλ και Μ. Βρετανία - που διακρίνονται για την πρακτική εφαρμογή μηχανισμών μάρκετινγκ. Τα βασικά ερωτήματα, τα οποία αναζητούν απαντήσεις, συνοψίζονται στα εξής: 1. Ποια είναι τα συνήθη θέματα και χαρακτηριστικά που αναδύονται μέσα από τις μελέτες και 2. Τι παραμένει ασαφές και ανολοκλήρωτο ως προς το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης κι αποτελεί σημείο άξιο λόγου για μελλοντική έρευνα (Oplatka and Hemsley-Brown, 2004).

Όταν στα τέλη του ’80 στις Η.Π.Α. και στην Μ. Βρετανία άρχισε να αναπτύσσεται η συζήτηση γύρω από τον νέο κλάδο του μάρκετινγκ της εκπαίδευσης, εκδόθηκε πλήθος βιβλίων και ποικίλλων εγχειριδίων σχετικών με πρακτικές μάρκετινγκ για κάθε πιθανό τύπο σχολείου. Όπως παρατηρεί σχετικά ο Pardey (1991) ως προς τα προτεινόμενα μοντέλα, επρόκειτο για εργαλεία που είχαν αναπτυχθεί σε εξωεκπαιδευτικούς κλάδους. Ανάλογα και οι ορισμοί που προτάθηκαν για το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης (Educational Marketing) ομοίαζαν με τους εννοιολογικούς ορισμούς του αντίστοιχου στον χώρο των επιχειρήσεων και των υπηρεσιών.

Ακολουθώντας τον κλασικό ορισμό - ως την ανάλυση, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον έλεγχο προσεκτικά διαμορφωμένων προγραμμάτων, που οδηγούν στην εκούσια εθελοντική ανταλλαγή αξιών και με απώτερο στόχο την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού (Kotler and Fox, 1995) - το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης ορίζεται ως το σύνολο των μέσων με τα οποία το σχολείο επικοινωνεί και προμοτάρει τους σκοπούς του, τις αξίες και τα προϊόντα του σε μαθητές, γονείς, προσωπικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Davis and Ellison, 1997), ενώ ο Pardey (1991) προσθέτει την παράμετρο, που αφορά στην αναγκαιότητα να αναγνωριστούν, να προβλεφθούν και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του πελάτη, προκειμένου οι στόχοι του οργανισμού να μπορέσουν να επιτευχθούν.

Παρόμοια είναι και η θεώρηση του μάρκετινγκ ως διαδικασίας ταυτοποίησης και ικανοποίησης των απαιτήσεων καταναλωτών και κοινωνίας, μιας αδιάπτωτης διαδικασίας που διενεργείται από πλευράς διοίκησης (Evans, 1995). Αναλόγως λοιπόν, και το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης αποτελεί μια αδιάσπαστη λειτουργία της διοίκησης, χωρίς την οποία το σχολείο δεν θα μπορούσε να επιβιώσει στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον του, δεδομένου ότι δεν αρκεί να είναι αποτελεσματικό, αλλά χρειάζεται να μεταδίδει και μια αποτελεσματική εικόνα (image) στους γονείς και εταίρους (stakeholders) του.

Ο Foskett (2002) θεωρεί το μάρκετινγκ ως μια ολιστική διαδικασία του μάνατζμεντ, που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας κυρίως μέσω της ικανοποίησης των επιθυμιών και αναγκών των γονέων και όχι απλώς πουλώντας προϊόντα και υπηρεσίες σε πελάτες που πείθονται να αγοράσουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Με άλλα λόγια, αποτελεί μια νέα πρόταση φιλοσοφίας διοίκησης, που βασίζεται στην ιδανική σχέση μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

Σε αντιδιαστολή με παλαιότερες αντιλήψεις, οι Kotler και Fox (1995) υποστηρίζουν τον μάρκετινγκ προσανατολισμό για κάθε οργανισμό που έχει ως βασικό του μέλημα τον καθορισμό των

αναγκών, των επιθυμιών των αγορών-στόχων και την ικανοποίησή τους μέσω του σχεδιασμού, της επικοινωνίας και της διανομής των κατάλληλων και ανταγωνιστικών προγραμμάτων και υπηρεσιών. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, σχολεία τα οποία υιοθετούν έναν «μάρκετινγκ προσανατολισμό», ανταποκρίνονται καλύτερα τόσο στις επιθυμίες και ανάγκες γονιών και παιδιών, όσο και στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της ευρύτερης κοινότητας. Η εστίαση αυτών των σχολείων στους γονείς και τα παιδιά, στην ικανοποίηση των αναγκών τους, αποτελεί πρώτη προτεραιότητα (Pardey, 1991).

Υπό το πρίσμα του μάρκετινγκ, τα σχολεία ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν τα συγκεκριμένα κύρια στάδια: 1. Έρευνα και Ανάλυση Περιβάλλοντος, 2. Διαμόρφωση στρατηγικής και προγράμματος, 3. Εφαρμογή μείγματος μάρκετινγκ και 4. Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας (Davis and Ellison, 1997; Kotler and Armstrong, 1999). Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων που αποδέχονται το πρίσμα του μάρκετινγκ, αναμένεται να εφαρμόσουν τα παραπάνω στάδια, παράλληλα με την διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και των γονιών τους. Το ερώτημα βέβαια που προκύπτει είναι το κατά πόσο τα σχολεία είναι διατεθειμένα να υιοθετήσουν ή όχι τις θεωρητικές υποδείξεις του μάρκετινγκ, καθώς επίσης και σε ποιο βαθμό οι σχολικές δραστηριότητες είναι απλώς τύπου μάρκετινγκ ή όντως δομούνται σε επιστημονική βάση.

Συνοψίζοντας ο Foskett (2012) τις εξελίξεις στο μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών μονάδων, διαπιστώνει ότι η εικόνα που έχει διαμορφωθεί μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα συστατικά:

1. Η τοποθέτηση στις εξωτερικές αγορές αποτελεί το στοιχείο-κλειδί της στρατηγικής ανάπτυξης των περισσότερων ιδρυμάτων. Η έμφαση στην ικανοποίηση αναγκών και επιθυμιών των μαθητών, γονέων και μελλοντικών χρηματοδοτών ταυτίζεται πια με ανασχεδιασμούς των προγραμμάτων σπουδών και των κτιριακών εγκαταστάσεων, με την επιδίωξη της αριστείας (π.χ. στα αποτελέσματα των εξετάσεων) και με την προτεραιότητα που δίνεται στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων με τους εξωτερικούς πελάτες/stakeholders.

2. Η έννοια του «brand» έχει καθιερωθεί στην εκπαιδευτική αρένα. Ο ορισμός και η διάδοση του οράματος και των διακριτών χαρακτηριστικών που προσθέτουν αξία σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, αντιμετωπίζονται ως ζωτικά σημεία της στρατηγικής του.

3. Οι όροι «πελάτης» ή «καταναλωτής» του εκπαιδευτικού προϊόντος έχουν πλέον αντικατασταθεί από μια πιο εκλεπτυσμένη περιγραφή, αυτή της σχέσης συν-δημιουργίας. Το παράγωγο αποτέλεσμα της «καλής» εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της στενής αλληλεπίδρασης σχολείου και μαθητή. Πάνω σε αυτή την συνεργασία οφείλουν πλέον να δομούνται οι αγορές της εκπαίδευσης.

4. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να επιδεικνύουν στρατηγικές δεξιότητες αποδοτικότητας σε περιβάλλοντα αγοράς. Μάλιστα, η στρατολόγηση διευθυντικών στελεχών αποκαλύπτει την απαίτηση για τις παραπάνω δεξιότητες ως βασικό κομμάτι της περιγραφής έργου/θέσης.

Κορυφαίο σημείο ενδιαφέροντος για το μάρκετινγκ υπηρεσιών αποτελεί η έννοια της ποιότητας (Brown et al.1994; Parasuraman, 1997). Περικλείει την διοίκηση ποιότητας, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο άυλων διαδικασιών στην μεταμοντέρνα κοινωνία. Η συζήτηση γύρω από το προϊόν-υπηρεσία εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να έχει ως επιστέγασμα την έννοια της ποιότητας. Όσο πολυπόθητη είναι όμως η λυδία λίθος της εκπαίδευσης, άλλο τόσο δύσκολο είναι να οριστεί και έπειτα να περιγραφεί ο τρόπος επίτευξής της. Τι αντιλαμβάνονται ως ποιοτικό οι μαθητές, οι γονείς, οι εξωτερικοί πελάτες γενικότερα; Ποιες παραμέτρους της υπηρεσίας του σχολείου χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την ύπαρξή της; Και σε ποιο βαθμό τα κριτήρια των εξωτερικών παραγόντων επηρεάζουν τις αντίστοιχες απόψεις των δασκάλων για την ποιότητα στην εργασία τους; Αυτά είναι ερωτήματα που μοιραία τίθενται κατά την εξέταση του ζητήματος.

Σύμφωνα με τα πορίσματα παλαιότερου τριετούς (2005-2008) ερευνητικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας για την «διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η ποιότητα αποδεικνύεται έννοια πολυσύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη. Η αποτίμησή της θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις πυλώνες: 1. Την οριοθέτηση των στόχων που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο και σε

σχέση με τις διεθνείς τάσεις, 2. Την αποτίμηση της υλοποίησης αυτών των στόχων και τον βαθμό εσωτερικής συνέπειας για κάθε μια από τις παραμέτρους του συστήματος, 3. Την διαδικασία διασφάλισης, δηλαδή παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων, κάτι που προϋποθέτει τον συντονισμό και την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Διεθνώς, το service quality αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα ρεύματα στον χώρο του service marketing (Seth et al., 2005). Στην δεκαετία του ’80 εκδόθηκαν σημαντικότατες εργασίες για την ποιότητα στις υπηρεσίες, με προεξάρχουσα αυτή των Parasuraman et al. (1985) και την παρουσίαση του «Gaps model». Η εξέταση των επιμέρους διαστάσεων του service quality και η ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου SERVQUAL παραμένουν ως σήμερα στο επίκεντρο του μάρκετινγκ υπηρεσιών.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η ποιότητα μετριέται σε συσχετισμούς με τις προσδοκίες των πελατών, τις αντιρρήσεις τους (complaints) και την διαχείρισή τους από πλευράς σχολείου (Oplatka and Hemsley–Brown, 2004).

Σύμφωνα με την μελέτη της Nicolescu (2009), η ποιότητα των υπηρεσιών των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αυτή που πυροδοτεί την ικανοποίηση των καταναλωτών. Το πρόβλημα όμως είναι πως ο κάθε stakeholder έχει την δική του άποψη περί ποιότητας, η οποία εξαρτάται από τις προσωπικές του ανάγκες. Για παράδειγμα, όταν μιλούμε για ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η διδασκαλία και οι μαθησιακές δραστηριότητες αποτελούν τις δύο όψεις του νομίσματος και τα αποτελέσματα εξαρτώνται τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές, αφού και οι δεύτεροι είναι συμμέτοχοι στη διαδικασία απόκτησης μιας ποιοτικής υπηρεσίας (Nicolescu, 2009).

Παρακολουθώντας λοιπόν την εξέλιξη της ακαδημαϊκής ορολογίας, διαπιστώνουμε πως ειδικά μέσα στις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει άλματα στο εννοιολογικό υπόβαθρο, την θεωρητική, φιλοσοφική σκέψη γύρω από το τι κομίζει τελικά το educational marketing σε όρους ποιότητας ή αξίας. Έτσι, αντί της ποιότητας μιλούμε για προστιθέμενη αξία και αντί του καταναλωτή/πελάτη μιλούμε για stakeholders του εκπαιδευτικού προϊόντος.

Οι Shahaida et al. (2009) προτείνουν μια ολιστική προσέγγιση του μαθητή, επομένως και της συνεισφοράς του στην αξία του τελικού προϊόντος. Αντί να αντιμετωπίζεται λοιπόν, ως απλός συνεργάτης, ο μαθητής θεωρείται stakeholder, δηλαδή ένα πρόσωπο με άμεσο ενδιαφέρον και ανάμειξη, ένας άμεσος επενδυτής στην διαδικασία απόκτησης εκπαίδευσης. Ως stakeholder, ο μαθητής γίνεται συνδημιουργός και συνεισφέρει καταλυτικά στην διαδικασία διανομής της υπηρεσίας.

Την υπερβολική έμφαση στις κρατούσες πρακτικές μάρκετινγκ, που βασίζονται στην συνάφεια (relevance) και την ικανοποίηση των σπουδαστών, αμφισβητούν με την μελέτη τους οι Taylor and Judson (2009) και επισημαίνουν πως τέτοιες πρακτικές δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα την επιθυμητή ποιότητα της εκπαίδευσης ως υπηρεσίας. Η εστίαση στην ικανοποίηση των μαθητών/καταναλωτών δεν αρκεί, καθώς δεν προκαλεί την ανάμειξη του μαθητή στην διαδικασία συν-δημιουργίας αξίας στο εκπαιδευτικό προϊόν. Αποδίδουν δε αυτή την μονοδιάστατη αντιμετώπιση - της αξίας σε συνδυασμό σχεδόν αποκλειστικά με την ικανοποίηση πελατών - στο γεγονός ότι οι ειδικοί του μάρκετινγκ υπηρεσιών δεν έχουν κατανοήσει ως σήμερα τα μοναδικά εκείνα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, που την καθιστούν υπηρεσία ανόμοια με όλες τις άλλες. Με άλλα λόγια, η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει τα δικά της χαρακτηριστικά αριστείας, που είναι ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις των μαθητών. Η ποιότητά της, όπως και κάθε δημόσιου αγαθού, έχει δύο διαστάσεις: την παρεχόμενη, εμπειρική διάσταση (που αντιπροσωπεύει το service quality) και μια πιο ενδιαφέρουσα, εσωτερική διάσταση «καλοσύνης», ανεξάρτητη από αντιλήψεις μαθητών (Taylor and Judson, 2009).

Λίγο πολύ, η επιδίωξη της ποιότητας και αναβάθμισης της αξίας στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται σήμερα ως ένα φαινόμενο υβριδισμού της συνάφειας (π.χ. με τις απαιτήσεις της αγοράς) και της παράδοσης (π.χ. φιλελεύθερες αρχές) (Lowrie and Wilmott, 2006; Taylor and Judson, 2009). Η χρυσή τομή αναζητείται πλέον στην σύγκλιση των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών, των αποφάσεων των stakeholders και των πρακτικών μάρκετινγκ μέσω

των οποίων γίνεται η διάχυση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και σε συνάφεια βεβαίως με τους επιχειρησιακούς σκοπούς του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Taylor and Judson, 2009).

3. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας αυτή την οπωσδήποτε σύντομη θεώρηση του θέματος, μπορούμε να πούμε ότι το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται από την αυξημένη διεθνή βιβλιογραφία, είναι παγκοσμίως μία πραγματικότητα που έχει μπει στην ζωή μας εδώ και τέσσερις περίπου δεκαετίες και έχοντας ξεκινήσει στο επίπεδο της θεωρίας, εξελίσσεται πλέον ολοένα και περισσότερο στο πεδίο της πλήρους εφαρμογής, κατ' αρχάς ασφαλώς στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, προϊόντος του χρόνου όμως και στην δημόσια. Η εφαρμογή του βεβαίως ειδικά στην χώρα μας, όπως θα δείξουμε σε άλλη μελέτη, βρίσκεται σε σαφώς πιο εμβρυικό στάδιο και έχει πολύ περισσότερα προβλήματα, εμπόδια και προκαταλήψεις να υπερκεράσει. Το βέβαιο ωστόσο είναι ότι με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί παγκοσμίως ειδικά την τελευταία 20ετία, η χρήση του μάρκετινγκ δείχνει να είναι εκ των ων ουκ άνευ για τα σύγχρονα σχολεία, καθώς έχει πάρα πολλά να προσφέρει, όσον αφορά την ανάπτυξή τους, την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης από αυτά εκπαίδευσης και γενικότερα την όλη λειτουργία τους μέσα σε ένα περιβάλλον ολοένα και πιο ανταγωνιστικό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ξενόγλωσση

Birch, C. (1998). Research note: marketing awareness in UK primary schools, *Journal of Marketing Practice*, *Vol.4 No.2, pp.57-63.*

Bucher, C. and Krotee, M. (1998). *Management of physical education and sport.* Boston: WCB/McGraw-Hill,.

Davis, B. and Ellison, L. (1997). *Strategic Marketing for Schools*. London: Pitman Publishing.

Edvardsson, B. (2005). Service quality: beyond cognitive assessment, *Managing Service Quality*, *Vol.15 No.2, pp.127-131.*

Egan, J. (2001). *Relationship Marketing, Exploring Relational Strategies in Marketing*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Evans, I. (1995). *Marketing for Schools*. London: Cassell.

Foskett, N. (2012). Marketisation and Education Marketing: The Evolution of a Discipline and a Research Field, *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications, Emerald Group Publishing Limited, v. 15, pp. 39-61.*

Foskett, N. (2002). Marketing, in Bush, T. and Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management*, *Paul Chapman, London, pp. 241-57.*

Foskett, N. (1998). Schools and marketization, *Educational Management and Administration*, *Vol.29, pp.197-210.*

Gewirtz, S., Ball, S.J. and Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*, London: Open University Press.

Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*, London: Falmer.

Grönroos, C. (2004). The relationship marketing process: communication, interaction, dialogue and value, *Journal of Business &Industrial Marketing*, *Vol.19 No.1, pp.99-113.*

Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing: Managing the Moment of Truth in Service Competition,* Singapore: Maxwell Macmillan.

Gummesson, E. (1998). Productivity, quality and relationship marketing in service operations, *International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol.10 No.1, pp.4-15.*

Holcomb, J.H. (1993). *Educational Marketing*. New York, NY: University Press of America.

James, C. and Phillips, P. (1995). The practice of educational marketing in schools, *Educational Management and Administration*, *Vol.23 No.2, pp.75-88.*

Johnston, R.(2004). Towards a better understanding of service excellence, *Managing Service Quality*, *Vol.14 Nos 2/3, pp.129-133.*

Kotler, P. and Armstrong, G. (1999). *Principles of Marketing*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kotler, P. and Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New Jersey: Prentice-Hall.

Levin, B.(2001). *Reforming Education: From Origins to Outcomes*. London: Routledge.

Lowrie, A. and Willmott, H. (2006). Marketing Higher Education: The Promotion of Relevance and the Relevance of Promotion, *Social Epistemology*, *Vol.20 Nos 3/4, pp. 221-240.*

Maguire, M., Ball, S.J. and McRae, S. (2001). In all our interests: internal marketing at Northwark Park school, *British Journal of Education*, *Vol.22 No. 1, pp.35-50.*

Nicolescu, L., (2009). Applying marketing to higher education: scopes and limits. *Management & Marketing, Vol.4 No.2, pp.35-44.*

Oplatka, I. and Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture. An essential aspect of school marketing. *International Journal of Educational Management, Vol.21 No.4, pp. 292-305.*

Oplatka, I. and Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, *Vol. 42 No. 3, pp. 375-400.*

Oplatka, I. (2002). The emergence of educational marketing: lessons from the experience of Israeli principals, *Comparative Education Review*, *Vol.46 No.2, pp.211-233.*

Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. and Foskett, N.H. (2002). The voice of teachers in marketing their school: personal perspectives in competitive environments. *School Leadership and Management*, *Vol. 22 No. 2, pp. 177-196.*

Pardey, D. (1991), *Marketing for Schools*. London: Kogan Page.

Parasuraman, A. (1997). Reflections of gaining competitive advantage through customer value. *Journal of the Academy of Marketing Science, Vol.25 No. 2,pp. 154–161.*

Parasuraman, A., Zeihaml, V.A. and Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, *Vol.49, pp. 41-50.*

Seth, N., Deshmukh, S.G. and Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, *Vol.22 No.9, pp.913-949.*

Shahaida, P., Rajashekar, H. and Nagundkar, R. (2009). A conceptual model of brand-building for B-schools: an Indian perspective. *International Journal of Commerce and Management, Vol.19 No. 1, pp.58-71.*

Taylor, S. and Judson, K. (2009). A Service Perspective on the Marketization of Undergraduate Education. *Service Science*, *Vol.3 No.2, pp.110-126.*

Taylor, A. (2001). Fellow travelers and true believers: a case study of religion and politics in Alberta Schools. *Journal of Education Policy*, *Vol.16 No.1, pp.15-37.*

Woods, P., Bagley, C. and Glatter, R. (1996). Dynamics of competition-the effects of local competitive arenas on schools. *Pole, C. and Chawla-Duggan, R. (Eds), Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Education*. London: Falmer Press.

Η ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ ΩΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Λιακοπούλου Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πλαστήρα Ρόζα
Εκπαιδευτικός Εικαστικών ΠΕ08 – Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Το σχολείο αντικατοπτρίζει την κοινωνία, η μεταβαλλόμενη φύση της οποίας προϋποθέτει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να συμμετέχουν ενεργά σε αλλαγές. Η παρούσα έρευνα εξετάζει μια αλλαγή-σταθμό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: την Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ), και τη μετεξέλιξή της στα σημερινά Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ). Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει, μέσα από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα του εν λόγω θεσμού. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η ΕΖ και τα ΕΔ συμβάλουν στη βελτίωση των πτυχών της διδασκαλίας και εκπαίδευσης με βάση την αρχική τους στόχευση; β) Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι λειτούργησαν ενισχυτικά και ποιοι παρεμποδιστικά στη διάδοση, εγκαθίδρυση και βιωσιμότητα της συγκεκριμένης αλλαγής; Υιοθετείται διπλή μεθοδολογία: ποσοτική, μέσω μιας έρευνας επισκόπησης (N=410) και ποιοτική, μέσω της διεξαγωγής 10 συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αλλαγή, Ευέλικτη Ζώνη, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη αλλαγής του, όχι μόνο ως προϋπόθεση επιβίωσης και ανταπόκρισης στις αλλαγές, αλλά κυρίως ως βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ως θεσμός να διαδραματίσει ρόλο διαμορφωτικό σε αυτές τις αλλαγές. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίθει από παραδείγματα περίπλοκων, κοστοβόρων, μη αποδοτικών και ασαφών προγραμμάτων αλλαγής, τα οποία δεν είχαν μακρά ζωή. Συχνά τα σχολεία υιοθετούν και εφαρμόζουν μια ποικιλία καινοτομιών, ασύνδετων μεταξύ τους, οδηγώντας στο φαινόμενο του «χριστουγεννιάτικου δέντρου» (Fullan, 2016). Από κάποιους ερευνητές αποτιμάται ότι μόνο ένα 30% των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών αλλαγών επιτυγχάνουν τους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκαν (Carlyon & Branson, 2018). Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτελεί η παραδοχή ότι θα πρέπει να εστιάσουμε στη σκοπιά αυτών που πραγματικά μπορούν να φέρουν την αλλαγή στην εκπαίδευση: τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στην παρόν κείμενο παρουσιάζεται ως παράδειγμα μια αλλαγή που εισήχθη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πρώτο τέταρτο του 21ου αιώνα, η Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ) και η μετεξέλιξή της σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ).

2. Βιωσιμότητα των αλλαγών – το παράδειγμα της Ευέλικτης ζώνης

Η ερευνητική βιβλιογραφία καταγράφει τους λόγους που οι αλλαγές δεν έχουν τη σχεδιαζόμενη επίδραση, διάχυση και βιωσιμότητα και οι λόγοι αυτοί μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους (Hargreaves, 2002): Μη ρεαλιστικοί και ασαφείς στόχοι, αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιτύχουν αυτό που αναμένεται από αυτούς, χαμηλή αξιοπιστία της αλλαγής και των εισηγητών της, πολιτικά ύποπτοι λόγοι της αλλαγής, αμφίβολες προθέσεις σχετικά με την πραγματική πρόθεση βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, πολυπλοκότητα των αλλαγών, απαίτηση για παράλληλη εργασία των

δασκάλων σε πολλούς τομείς ταυτόχρονα, προσβλητικός για τους εκπαιδευτικούς τόνος της αλλαγής, περιορισμένοι πόροι, ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη, αλλαγή προσώπων στην ηγεσία, αλλαγή της εστίασης των προσπαθειών. Σε πρόσφατη έρευνα των Baglibel et al. (2018), η οποία εξέτασε δεκαοκτώ παράγοντες που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα των αλλαγών, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των εξής παραγόντων: της έναρξης της αλλαγής από κάτω προς τα πάνω, της προσαρμογής της αλλαγής στην κουλτούρα και τις νόρμες του οργανισμού, της συνέπειας και της συμβατότητας μεταξύ των αλλαγών και του καλού προγραμματισμού της αλλαγής.

Μια από τις καινοτομίες που εισήχθησαν κεντρικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην αυγή του 21ου αιώνα με στόχο να αλλάξει το σχολείο είναι η ΕΖ. Η συγκεκριμένη αλλαγή εισάγεται από πάνω προς τα κάτω, εφαρμόζεται πιλοτικά κατά τα έτη 2001-2004 και το 2005 με την με αρ. Φ12.1/545/85812/Γ1/31-12-2005 ΥΑ, γενικεύεται. Ως προς το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία της, πρόκειται για αλλαγή στο Αναλυτικό πρόγραμμα, που προβλέπει διαθεματικές και διερευνητικές δραστηριότητες, επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων κ.ο.κ. Σύμφωνα με την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαπιστώνεται η αποδοχή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές και η αναγνώριση της συμβολής της στην προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης βιωματικά, στην προώθηση της δημιουργικής συνεργασίας των μαθητών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τον σχολικό ηγέτη και το σύμβουλο, καθώς και της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι, 2002). Μια αποτίμηση της συγκεκριμένης καινοτομίας από πλευράς των εκπαιδευτικών έδειξε ότι συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτονομίας τους, του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου, της συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Σπυροπούλου, 2004). Όσον αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής της ΕΖ, αφορούν την ανεπαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον περιορισμένο χρόνο και την αδυναμία κάλυψης της διδακτέας ύλης, τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν θετικά τη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα της αλλαγής, την απουσία οικονομικής υποστήριξης των σχολείων και την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (Βέρδης κ.ά., 2006· Βοζαϊτης & Υφαντή, 2006· Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Περίπου 20 χρόνια αργότερα, ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π., το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων –σε μια προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης-, προχωρά σε πιλοτική εφαρμογή των ΕΔ κατά το σχολικό έτος 2020-2021 (Νόμος 4692/2020, άρθρο 1). Πρόκειται για μια καινοτομία που έχει στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης, ζωής, τεχνολογίας-επιστήμης και νου, μέσω της προσθήκης νέων θεματικών κύκλων, από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο (Υπ. Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020). Το επόμενο σχολικό έτος, ανακοινώνεται ότι τα ΕΔ «αντικαθιστούν τις ώρες της ΕΖ, καθώς ο σκοπός τους ταυτίζεται με το σκοπό και τη θεματολογία της, εμπλουτίζοντάς τη με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων (Υπ. Απόφαση 94207/2021**)**. Η οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των ΕΔ στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία και επιδιώκει τη σύσταση μαθησιακών περιβαλλόντων που θα παρέχουν ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Σταμούλης κ.ά. 2023). Ειδικότερα, οι θεματικές ενότητες των ΕΔ είναι τέσσερις: *Ζω καλύτερα – Ευ ζην*, *Φροντίζω το περιβάλλον*,· *Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη*, *Δημιουργώ & Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία*. Μέσω των παραπάνω θεματικών επιδιώκεται η καλλιέργεια τεσσάρων ειδών δεξιοτήτων: *δεξιοτήτων μάθησης 21ου αιώνα*, *δεξιοτήτων ζωής*, *δεξιοτήτων τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης* και *δεξιοτήτων του νου* (Μαμμούς κ.ά. 2022). Οι προβλεπόμενες υποενότητες των θεματικών κύκλων και οι ώρες διδασκαλίας που αφιερώνονται για τα ΕΔ διαφέρουν ανά τάξη. Ωστόσο, είναι υποχρεωτική η υλοποίηση και των τεσσάρων Θεματικών Ενοτήτων μέσω 20-28 Προγραμμάτων, αφιερώνοντας από 5 έως 7 εβδομάδες σε κάθε ενότητα (Υπ. Απόφαση 94207/2021**).** Επίσης, προβλέπεται τόσο η δημιουργία portfolio τμήματος, όσο και η αξιολόγηση των μαθητών σε τριμηνιαία βάση, με χαρακτήρα διαμορφωτικό (Υπ. Απόφαση 94236/2021). Το συντονισμό και τη διδασκαλία των εργαστηρίων δεξιοτήτων μπορούν να αναλάβουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (Υπ. Απόφαση 94207/2021**).**

3. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση -μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών-, της αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας της ΕΖ και των ΕΔ. Έτσι διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα όσον αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών: α) Κατά πόσο η ΕΖ και τα ΕΔ συμβάλουν στη βελτίωση των πτυχών της διδασκαλίας και εκπαίδευσης με βάση την αρχική τους στόχευση; β) Ποιοι παράγοντες λειτούργησαν ενισχυτικά και ποιοι παρεμποδιστικά στη διάδοση, εγκαθίδρυση και βιωσιμότητα της συγκεκριμένης αλλαγής;

Πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς απ' αυτούς εξαρτάται η υιοθέτηση, εφαρμογή, εγκαθίδρυση και βιωσιμότητα της κάθε αλλαγής. Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιείται διπλή μεθοδολογία. Ειδικότερα, υιοθετείται η ποσοτική προσέγγιση, μέσω μιας έρευνας επισκόπησης (N=410) και η ποιοτική προσέγγιση, μέσω της διεξαγωγής 10 ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα για την ποσοτική έρευνα συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία κατά δεσμίδες. Για την ποιοτική έρευνα οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης και επιδιώχθηκε να υπάρχει αντιπροσώπευση όλων των ειδικοτήτων και να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί διαφορετικού προφίλ.

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω SPSS, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν η συχνότητα, οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και η αξιοπιστία. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, έγινε θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Το σύστημα κατηγοριών προέκυψε παραγωγικά από τη θεωρία και οριστικοποιήθηκε επαγωγικά μέσα από τη δοκιμή στο υλικό των συνεντεύξεων.

4. Δεδομένα της έρευνας

4.1. Ποσοτικά δεδομένα

Η καινοτομία της ΕΖ φαίνεται να 'χαίρει' μεγάλης αποδοχής των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζουν τη συμβολή της σε ένα εύρος διαστάσεων, επιτυγχάνοντας σε σημαντικό βαθμό την πλειοψηφία των σχεδιαζόμενων αλλαγών (Βλ. Πίνακα 1). Η σημαντικότερη συμβολή της ΕΖ εντοπίζεται στην προαγωγή της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην προώθηση της διαθεματικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κάπως μικρότερη, αλλά εξίσου σημαντική, φαίνεται να είναι η συμβολή της στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων μαθητών, εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της αυτονομίας εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας. Μικρότερη επίδραση της αλλαγής φαίνεται στην ικανότητά της να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και διορθωτικά στο ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα, στον προκαθορισμένο διδακτικό χρόνο και στη διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα».

Από τη συσχέτιση των μεταβλητών της παρακάτω ερώτησης (Πίνακας 1) με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση εντοπίζεται ισχυρή θετική συσχέτιση με πέντε μεταβλητές. Ειδικότερα, πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική τη συμβολή της ΕΖ στην κατάργηση των διακρίσεων σε μαθήματα «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην αναδιοργάνωση και στον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού χρόνου, στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν παρεμποδιστικά στην αποτελεσματικότητα, διάχυση και βιωσιμότητα των αλλαγών, προκύπτει ότι βασικοί παρεμποδιστικοί παράγοντες είναι η μεγάλη γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων, ώστε να υποστηριχθεί η αλλαγή μετά την εισαγωγή της και διαχρονικά, και οι απαιτήσεις για εργασία των εκπαιδευτικών σε πολλά μέτωπα ταυτόχρονα. Εξίσου παρεμποδιστικά λειτουργεί και η μη επαρκής εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της αλλαγής, από το σχεδιασμό μέχρι τη θεσμοθέτηση και εγκαθίδρυσή της (για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου, 2024).

Πίνακας 1: Αλλαγές που επέφερε η θεσμοθέτηση της ΕΖ (%)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι με τη θεσμοθέτηση της Ευέλικτης ζώνης επιτυγχάνονται τα παρακάτω…	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προάγεται η δημιουργικότητα και η φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών	5.4	9.8	23.9	38.5	20.2
Προωθείται η διαθεματικότητα	4.1	11.0	24.1	41.7	17.1
Ενθαρρύνεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας	5.9	10.5	32.2	33.7	15.9
Ενθαρρύνεται ο πειραματισμός	7.1	12.4	26.3	36.3	15.4
Ενισχύεται η συνεργασία και η διαλεκτική αντιπαράθεση	5.6	12.0	29.0	35.6	15.4
Ενισχύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας	12.7	15.1	27.6	27.8	14.9
Εξασφαλίζεται το χρονολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για μελέτη θεμάτων που ξεκινούν από προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών	7.6	15.6	27.6	32.7	14.1
Προωθείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση	5.6	15.1	29.3	34.1	13.2
Εξασφαλίζεται το χρονολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για μελέτη θεμάτων που προκύπτουν ως άμεση αναγκαιότητα από τη σύγχρονη πραγματικότητα	6.1	14.6	30.0	34.4	12.9
Καταργείται η αξιολογική διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα»	14.9	22.7	24.4	23.2	11.7
Επαναπροσδιορίζονται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών	8.3	17.3	29.5	31.5	11.5
Αναδιοργανώνεται και επαναπροσδιορίζεται ο διδακτικός χρόνος	12.4	19.5	27.3	27.6	11.2
Αντισταθμίζεται η ανελαστικότητα, η μονομέρεια και ο πολυκερματισμός του παραδοσιακού σχολείου	9.0	16.8	32.0	30.2	10.0

4.2. Ποιοτικά δεδομένα

Προκειμένου να μελετηθούν τα ερωτήματα βαθύτερα και να διαφανούν αθέατες πτυχές του θέματος, προχωρήσαμε σε συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Μια γενική εικόνα του προφίλ των συμμετεχόντων δίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων

Όνομα	Ειδικότητα	Χρόνια προυπ.	Κίνητρο	Ηλικία	Αυτοαντίληψη ρόλου	Συμμετοχή/στάση σε καινοτομίες /αλλαγές
Αχιλλέας	Δάσκαλος	18	Εσωτερικά κίνητρα	40	Επαγγελματίας εκπαιδευτικός & αναστοχαζόμενος επαγγελματίας	Θετική στάση
Μαρίζα	Αγγλικής γλώσσας	5	Εσωτερικά & ιδεαλιστικά	30	Επαγγελματίας εκπαιδευτικός & αναστοχαζόμενη επαγγελματίας	Αμφιθυμία
Αλέξανδρος	Δάσκαλος & Κοινωνιολόγος	8	Εξωτερικά & εσωτερικά κίνητρα	36	Έντονα συναισθήματα θυμού & απογοήτευσης	Αρνητική στάση ως απόρροια των πολλαπλών απογοητεύσεων από ανεπιτυχείς αλλαγές
Θάλεια	Δασκάλα	20	Εξωτερικά & εσωτερικά κίνητρα	44	Εστίαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών	Καχυποψία & επιφυλακτικότητα
Φίλιππος	Δάσκαλος	20	Τυχαία	46	Έντονα συναισθήματα αποτυχίας. Εστίαση στα επιτεύγματα των μαθητών	Ουδέτερη στάση. Μελετά τις αλλαγές
Μάρκος	Εικαστικών	2	Ιδεαλιστικά κίνητρα	41	Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	Επιφυλακτικός στις αλλαγές
Οδυσσέας	Φυσικής Αγωγής & Ερευνητής	7	Ιδεαλιστικά κίνητρα	47	«Αγωγή» μαθητών & γονέων	Επιφυλακτικότητα & καχυποψία
Ιάκωβος	Θεατρικής Αγωγής	10	Αγάπη για το αντικείμενο	36	Ενδιαφέρον για τις σχέσεις του με τους μαθητές Αγάπη για το αντικείμενο	Διάχυτη απογοήτευση
Άρτεμις	Δασκάλα	14	Εξωτερικά	36	Έμφαση στην ύλη Δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία	Αρνητική
Πανωραία	Μουσικής	28	Εσωτερικά		Επαγγελματίας εκπαιδευτικός & αναστοχαζόμενη επαγγελματίας	Επιφυλακτική

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις ανά συμμετέχοντα.

Ο **Αχιλλέας** θεωρεί το θεσμό της ΕΖ επιτυχή, καθώς προάγει τη διαθεματικότητα, συνδέει γνώση και πράξη, καλλιεργεί τη συνεργασία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και επαναπροσδιορίζει τους ρόλους του παιδαγωγικού ζεύγους, με το μαθητή να γίνεται ερευνητής και το δάσκαλο να γίνεται καθοδηγητής. Σύμφωνα με τον Αχιλλέα, η επιτυχία της οφείλεται στο ότι «*έφερε κάτι διαφορετικό στα σχολεία*», εισάγοντας ενδιαφέρουσες θεματικές και προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν και να πειραματιστούν. Παρεμποδιστικοί παράγοντες για την επίτευξη των στόχων της ήταν: η a priori άρνηση των εκπαιδευτικών, η ελλιπής χρηματοδότηση, οι ανεπαρκείς υποδομές, η έλλειψη χρόνου, η ανάληψη για συμπλήρωση ωραρίου, η απαξίωση του θεσμού από τους γονείς και η ελεύθερη φύση του

αντικειμένου. Γι' αυτό το λόγο ο Αχιλλέας υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της τράπεζας θεμάτων των σημερινών ΕΔ. Προκειμένου να καμφθούν όλα τα παραπάνω, θεωρεί απαραίτητη τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των ΕΔ από όλους, τη μείωση των θεματικών, την επαρκή χρηματοδότηση, την αξιολόγηση της αλλαγής και τη διαμόρφωση μιας πιο θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές.

Η **Μαρίζα** υποστηρίζει ότι «*όλα αυτά που λείπουν μέσα στο μάθημα επειδή η διδακτική ώρα είναι περιορισμένη, έρχεται η ΕΖ σαν "από μηχανής θεός" και σου δίνει τη λύση να δουλέψεις*». Πιστεύει ότι η ΕΖ προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να συνυπάρξουν αρμονικά με τους γύρω τους. Αντιλαμβάνεται το θεσμό ως ευκαιρία επαναπροσδιορισμού της αποστολής του σχολείου, απαλλάσσοντας τους εκπαιδευτικούς από το άγχος της ύλης και δίνοντας -μέσω της διαθεματικότητας- την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους. Η Μαρίζα υποστηρίζει ότι η επιτυχία της ΕΖ οφείλεται στο ότι δόθηκε χρόνος να δούμε τα αποτελέσματά της και στο ότι εισήχθη και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης με δυνατότητα ανάθεσης σε όλες τις ειδικότητες. Μερικές από τις προτάσεις της για βελτίωση είναι η αύξηση των ωρών διδασκαλαλίας, η έμφαση στις ομαδικές εργασίες, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και «*το να επιστρέψουν τα ΕΔ στο χαρακτήρα της ΕΖ*».

Ο **Αλέξανδρος** αντιλαμβάνεται την ΕΖ ως ανεπιτυχή καινοτομία που ναι μεν είχε προοπτικές, αλλά εν τέλει «*χάθηκε στο σύνολο των κακών αλλαγών*». Χαρακτηριστικά επισημαίνει: «*Και εγώ και όλοι οι συνάδελφοι που έχω γνωρίσει μέχρι τώρα, την ΕΖ τη χρησιμοποιούσαμε είτε για να ξεκουραστούν τα παιδιά, είτε για να καλύψουμε ώρες από μαθήματα που είχαμε χάσει*». Οι λόγοι για τους οποίους πιστεύει ότι δεν είχε επιτυχία είναι ο όγκος της ύλης και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση των ΕΔ δίνει έμφαση στη γραφειοκρατία. Ωστόσο, κατά τον Αλέξανδρο το πρόβλημα είναι πιο βαθύ, καθώς αντιλαμβάνεται ότι η ΕΖ ως αλλαγή θα έπρεπε να είχε σχεδιαστεί από ανθρώπους που κατανοούν την εκπαιδευτική πράξη. Βασική προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα του θεσμού θεωρεί την όρεξη των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους, καθώς και το να προβλέπονται περισσότερες ώρες για τα ΕΔ.

Η **Θάλεια** θεωρεί θετική καινοτομία την εισαγωγή της ΕΖ και των ΕΔ αλλά επισημαίνει ότι «*τρώνε πολύ χρόνο από το ωρολόγιο πρόγραμμα*». Αναγνωρίζει ότι προάγουν τη διαθεματικότητα, ευαισθητοποιούν τους μαθητές, προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού και συμβάλουν στην κατάργηση της αξιολογικής διάκρισης των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Μάλιστα επισημαίνει: «*Σε πληροφορώ ότι ακόμα και σήμερα βρίσκω παλιούς μαθητές μου, και θυμούνται τι είχαμε δουλέψει στην ΕΖ. Άρα τελικά αυτές οι δράσεις αποτυπώνονται στα παιδιά. Για αυτό δεν μπορώ να πω την ΕΖ αποτυχημένη. Γίνεται αποτυχημένη λόγω των συνθηκών*». Η Θάλεια υποστηρίζει ότι λιγοστεύοντας τις θεματικές και τη γραφειοκρατία και με συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο εν λόγω θεσμός θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στο σχολείο.

Ο **Φίλιππος** πιστεύει ότι η ΕΖ είναι μια επιτυχής καινοτομία λόγω της επίδρασης που είχε στα επιτεύγματα των μαθητών. Υποστηρίζει ότι μέσω της διαθεματικότητας και της ευελιξίας που παρείχε, λειτουργούσε αντισταθμιστικά, εξασφαλίζοντας τον χώρο και το χρόνο για πραγμάτευση θεμάτων κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Ωστόσο, επισημαίνει πληθώρα παρεμποδιστικών παραγόντων κατά την εφαρμογή της όπως: η έλλειψη πόρων, οι ασάφειες ως προς τον τρόπο υλοποίησης, οι μη ρεαλιστικοί στόχοι, η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η μη αξιολόγηση των προγραμμάτων. Κάποιες προτάσεις του για βελτίωση είναι η αύξηση των ωρών που προβλέπονται για τα ΕΔ, η υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους, η εκπόνηση πιο καλά δομημένων προτάσεων, καθώς και η μείωση των θεματικών και της στοχοθεσίας.

Ο **Μάρκος** θεωρεί ανεπιτυχή καινοτομία την ΕΖ και τα επακόλουθα ΕΔ, παρά το γεγονός ότι δεν έχει καμία απολύτως εικόνα για τη στόχευση, το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής τους. Αντιλαμβάνεται τον εν λόγω θεσμό ως «κίνδυνο» για το αντικείμενο διδασκαλίας του και γι'αυτό το λόγο είναι αρνητικός στο να αναλάβει τη διδασκαλία τους.

Ο **Οδυσσέας** χαρακτηρίζει το θεσμό της ΕΖ επιτυχή, καθώς προάγει τη διαθεματικότητα, τη δημιουργικότητα, και την εξωστρέφεια, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την

αγωγή των μαθητών. Πιστεύει επίσης ότι αποτελεί μέσο επαναπροσδιορισμού της σχέσης γονέων-μαθητών. Αντιλαμβάνεται την ΕΖ ως αλλαγή που εισήχθη «την κατάλληλη στιγμή» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και ως εκ τούτου κατάφερε να εγκαθιδρυθεί. Ο Οδυσσέας υποστηρίζει ότι με μια πιο συγκεκριμένη στοχοθεσία, με ένα πιο σύγχρονο, λειτουργικό και σωστά δομημένο υλικό, με ουσιαστική βοήθεια από τους συμβούλους και με μια επένδυση σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες, τα ΕΔ θα ήταν πιο βιώσιμα.

Ο **Ιάκωβος** υποστηρίζει ότι η ΕΖ είναι επιτυχής αλλαγή «*υπό την προϋπόθεση ότι γίνεται σωστά*». Θεωρεί τη διαθεματικότητα «κλειδί», τόσο για την πραγμάτευση ζητημάτων που αφορούν και προβληματίζουν τα παιδιά, όσο και για την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσά τους. Ωστόσο, υπογραμμίζει ότι η αυτονομία που παρείχε η ΕΖ, είναι κάτι που λείπει από τα σημερινά ΕΔ. Ως παρεμποδιστικούς παράγοντες για την επίτευξη των παραπάνω θεωρεί: την ανάληψη της ΕΖ και των ΕΔ από εκπαιδευτικούς με μόνο σκοπό τη συμπλήρωση ωραρίου, την παράλειψή τους, την έλλειψη μέσων και υποδομών, το φόβο των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με κάποια θέματα (π.χ. σεξουαλική αγωγή), την απουσία στήριξης από τους γονείς, καθώς και την απουσία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Ο Ιάκωβος θεωρεί ότι αν λυνόταν τα παραπάνω «*θα βρίσκαμε ξανά την ουσία του εν λόγω θεσμού*».

Η **Άρτεμις** πιστεύει ότι η ΕΖ δεν προσφέρει κάτι καλύτερο στην εκπαίδευση πέρα από κάποιες ώρες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Ωστόσο, υπογραμμίζει ότι αποτελεί εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού και εξαρτάται αποκλειστικά από αυτόν το πώς θα την αξιοποιήσει.

Η **Πανωραία** αντιλαμβάνεται την ΕΖ ως ευκαιρία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μέσω δημιουργικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Για την επίτευξη των παραπάνω θεωρεί απαραίτητη τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων αλλά και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να αφουγκραστεί τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσει τα θέματα στις ανάγκες τους. Επίσης, υπογραμμίζει τη συμβολή της ΕΖ στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η Πανωραία θεωρεί ότι η επιτυχία της ΕΖ οφείλεται στο ότι ήταν κάτι καινοτόμο καθώς και στο ότι έδινε ελευθερία στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, χαρακτηρίζει ανεπιτυχή τη μετεξέλιξη της ΕΖ σε ΕΔ λόγω της γραφειοκρατίας και τον όγκο των θεματικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τη συσχέτιση του προφίλ των εκπαιδευτικών με τα ερωτήματα της έρευνας προκύπτει πλήθος ενδιαφερόντων ερμηνειών που όμως δεν καθίσταται δυνατό να καταγραφούν στο παρόν κείμενο, λόγω περιορισμού της έκτασης.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ΕΖ μπορεί να θεωρηθεί από τις πιο επιτυχημένες αλλαγές με όρους βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας (Λιακοπούλου, 2024). Ως προς το εύρος των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι έχει συμβάλει σε πολλαπλά επίπεδα: α) σε επίπεδο επιτευγμάτων: προάγεται η δημιουργικότητα και η φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών, β) σε επίπεδο μεθόδευσης της διδασκαλίας: προάγεται η διαθεματικότητα, ενθαρρύνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, γ) σε επίπεδο περιεχομένου: διασφαλίζεται το μεθοδολογικό και χρονολογικό πλαίσιο για μελέτη θεμάτων σχετικών με τη σύγχρονη πραγματικότητα και κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, δ) σε επίπεδο ρόλων: επαναπροσδιορίζονται οι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών, και ενισχύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω δεδομένα συνάδουν με ευρήματα συναφούς έρευνας που διεξήχθη προ εικοσαετίας (Σπυροπούλου, 2004), γεγονός που αποδεικνύει τη βιωσιμότητα της αλλαγής. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η μόνη διάσταση που δεν επιτυγχάνεται είναι η κατάργηση αξιολογικής διάκρισης των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα» - εύρημα αναμενόμενο αν αναλογιστεί κανείς τις βαθιά εγκαθιδρυμένες πεποιθήσεις για την «αξία» των γνωστικών αντικειμένων στη συνείδηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

Από τα ποσοτικά δεδομένα εντοπίζεται σημαντική τυπική απόκλιση σε αρκετές διαστάσεις στις οποίες συμβάλλει η συγκεκριμένη αλλαγή, γεγονός που επιβεβαιώνεται και ενισχύεται από τα

ποιοτικά δεδομένα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη καινοτομία αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς και συνεπώς διαφοροποιείται τόσο η αξιοποίηση όσο και τα αποτελέσματά της. Επίσης, το πλαίσιο εφαρμογής, οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η εν λόγω αλλαγή τίθεται σε εφαρμογή. Αυτό το χαρακτηριστικό βέβαια θα μπορούσε να θεωρηθεί και ένας από τους παράγοντες που η ΕΖ έχει αποδώσει τα σχεδιαζόμενα οφέλη, καθώς η δημιουργία αισθήματος «ιδιοκτησίας» για μια αλλαγή και η τοπική προσαρμογή (Datnow & Castellano, 2000· Fullan & Hargreaves, 1996· Hopkins & Wideen, 1984· Sarason, 1990), αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχίας.

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους η συγκεκριμένη καινοτομία έχει επιτύχει σημαντικά και πολλαπλά αποτελέσματα και έχει βιωσιμότητα, μπορούν να διατυπωθούν πολλές ερμηνείες εν είδει υποθέσεων, όπως: α) Ο αρχικά προαιρετικός χαρακτήρας της αλλαγής, β) Η υποστήριξη της αλλαγής, μέσω της δημιουργίας τοπικών επιτροπών και κέντρων στήριξης, της διενέργειας επιμορφώσεων, αλλά και της εισαγωγής –κατά το σχ. έτος 2006-2007- 29 νέων βιβλίων, που ανταπικρίνονταν στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση (Γούπος, 2006· Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007), γ) Η ίδια η φύση της αλλαγής και το γεγονός ότι ανταποκρινόταν σε πραγματικές ανάγκες, στην υφιστάμενη κουλτούρα, το αξιακό σύστημα και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Η ΕΖ θεωρήθηκε μια προσπάθεια χαλάρωσης του ασφυκτικού Αναλυτικού προγράμματος και ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων (Βοζαϊτης & Υφαντή, 2006) και διασφάλισε ένα πλαίσιο για δοκιμή και υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Αλλαχιώτη (2002) μαζί με άλλες προσπάθειες προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσε να προετοιμάσει το έδαφος για εσωτερική, ευρύτερης έκτασης εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δ) Ο ρυθμός της αλλαγής, καθώς για την επιτυχία μιας αλλαγής είναι απαραίτητο να γίνονται συμπληρωματικά, διαδοχικά, περιορισμένα και προσυμφωνημένα βήματα (Burners, 2004), ε) Ο εξελικτικός σχεδιασμός της αλλαγής (Hargreaves & Goodson, 2006).

Κλείνοντας, ένα σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η παρούσα έρευνα είναι ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ενστερνίζονται τις εκάστοτε αλλαγές. Από τα δεδομένα προκύπτει άμεση συσχέτιση της αυτοεικόνας των εκπαιδευτικών τόσο με τις αντιλήψεις τους για το θεσμό της ΕΖ όσο και με τον τρόπο που τον αξιοποιούν ως εργαλείο. Προβλέπεται λοιπόν περαιτέρω έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 6*, 5-14. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Βέρδης, Α., Παπαδοπούλου, Α. & Χαλκιαδάκη, Α. (2006). Ευέλικτη Ζώνη: ανεκπλήρωτο όνειρο; Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σσ. 238-246)*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βοζαϊτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2006). Αποκτεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα-κριτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης, *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 221-228). Αθήνα: Μεταίχμιο

Γούπος, Θ. (2006). Η Ευέλικτη ζώνη ως ομπρέλα ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο: 2ο Συνέδριο ΣΠΠΕ (σσ.156-163). Ανακτήθηκε από http://kpe-kastorold.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/156-163_oral.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων*. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2025 από: https://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Λιακοπούλου, Μ. (2024). *Σχολείο και αλλαγή. Ακούγοντας αυτούς που κάνουν την αλλαγή να συμβεί*. Αθήνα: Gutenberg

Μαμμούς, Κ.Κ., Τσώλη, Κ., Μαλαφάντης, Κ., Μπαμπάλης, Θ. & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *73*, 119-141.

Νόμος 4692/2020, άρθρο 1, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 111/12.06.2020)

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 9*, 157-171

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, 69-83

Σταμούλης, Ε., Αστέρη, Θ., Αγγελιδάκη, Μ. & Χαροκοπάκη, Α. (2023). Εργαστήρια Δεξιοτήτων: ένα καινοτόμο, δυναμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση", Διαδικτυακά 17-19 Φεβρουαρίου 2023* (σ. 537-549) . ΙΤΥΕ "Διόφαντος»

Υπ. Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4, Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 2539/24.06.2020)

Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3567/04.08.2021)

Υπ. Απόφαση 94207/Δ2/2021, Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3791/13.08.2021)

ΥΠ.Ε.Π.Θ, (2005). Φ12.1/545/85812/Γ1/31-12-2005. Υπουργική Απόφαση για τη γενίκευση της ΕΖ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ/Π.Ι., (2002). Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης 2001-2002. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ξενόγλωσση

Baglibel, M., Samancioglu, M. & Crow, G.M. (2018). Factors affecting the sustainability of educational changes: a mixed method research. *Cogent Education, 5,1*, 1-14, 1502395, DOI: 10.1080/2331186x.2018.1502395

Burnes, B. (2004). *Managing change: A strategic approach to organisational dynamics(4th ed.)*. Harlow: Prentice Hall

Carlyon, T. & Branson, Ch. (2018). Educational change: a view from the bottom up. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 15*, 2, 105-123

Datnow, A. & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: how beliefs, experiences and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal, 37*,3, 775-799

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's fighting in yourschool?* New York: Teachers College Press

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change, 3*(3–4), 189–214. DOI:10.1023/ A:1021218711015

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly, 42*,1, 3-41. doi:10.1177/0013161X05277975

Hopkins, D., & Wideen, M. F. (1984). *New perspectives of school improvement*. London: Falmer Press

Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S. (2007). Citizenship in teaching/learning and assessment: Views of the Greek teachers on the curricular innovation of the Flexible Zone (FZ). *The International Journal Review of Learning*, volume 14. pp 9-13

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey Bass

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κεραμιδά Ελένη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Σε μια εποχή όπου η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές για την προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον. Η παρούσα εργασία συνιστά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, με στόχο την εξέταση του ρόλου της τεχνολογικής ηγεσίας στην προώθηση της ψηφιακής ισότητας στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει η εργασία παρουσιάζουν ότι η τεχνολογική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος. Ακόμη, η εκπαίδευση των διδασκόντων σε ψηφιακά εργαλεία είναι σημαντική για την επίτευξη της ισότητας, ενώ απαιτείται ενίσχυση των πολιτικών για τη συστηματική υποστήριξη ευάλωτων ομάδων και την ανάπτυξη βιώσιμων τεχνολογικών υποδομών. Η συμβολή της ηγεσίας στην προώθηση της ψηφιακής ισότητας αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας, που αγκαλιάζει την καινοτομία και τη συμπερίληψη.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, ψηφιακός γραμματισμός, ψηφιακό χάσμα, ψηφιακή ανισότητα

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από δυναμικές και θεμελιώδεις αλλαγές. Μια βασική πτυχή αυτών των αλλαγών είναι η εκθετική ανάπτυξη νέων τεχνολογιών (Petry, 2018). Η εξέλιξη αυτή όχι μόνο αναδεικνύει την ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολικού πλαισίου αλλά και χρήζει της ύπαρξης διευθυντών τεχνολογικά καταρτισμένων, ώστε να έχουν τα εφόδια να εξελιχθούν σε τεχνολογικούς ηγέτες. Αποκτώντας τη δυναμική αυτή, οι διευθυντές θα είναι σε θέση να καθοδηγούν και να ηγούνται επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες της τεχνολογίας αλλά και να καινοτομούν τεχνολογικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Δεδομένου πως το σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα βασίζεται σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα με κύρια γραφειοκρατικά εμπόδια (Κωνσταντινίδης, 2024), ο ρόλος του διευθυντή, ως πρωτεύοντα της σχολικής μονάδας, μπορεί να συμβάλλει στον ψηφιακό μετασχηματισμό του σχολείου του. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να εξέτασει τον ρόλο της τεχνολογικής ηγεσίας στην προώθηση της ψηφιακής ισότητας στην εκπαίδευση, γεφυρώντας το ψηφιακό χάσμα αλλά και θέτοντας τα θεμέλια για τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό των σχολικών υποδομών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ηγεσία έχει προσδιοριστεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως η ικανότητα επιβολής και παρακίνησης ενός ατόμου προς μια ομάδα (Κελεπούρη, 2024). Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια στροφή προς την υιοθέτηση τόσο του δημοκρατικού όσο και του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από τις επιχειρήσεις, με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων αλλά και την τήρηση του ηθικού πλαισίου (Deng et al., 2023). Ενδιαφέρον για την πρακτική εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρατηρείται και στον εκπαιδευτικό χώρο (Saad Alessa, 2021), ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί όχι μόνο στις συνεχώς αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών, αλλά εξίσου στις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας. Συνεπώς, είναι σημαντικό πλέον να γίνει λόγος για την ανάγκη ανάπτυξης μιας τεχνολογικής ηγεσίας στο περιβάλλον του σχολείου.

Η τεχνολογική ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός οργανισμού, μιας εταιρείας ή ενός ατόμου να καινοτομεί, να καθοδηγεί και να επηρεάζει τον τεχνολογικό τομέα, είτε μέσα από την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών είτε μέσω της στρατηγικής αξιοποίησής τους. Πρόκειται για έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και οράματος που επιτρέπει τη δημιουργία και υιοθέτηση τεχνολογικών λύσεων, με σκοπό την πρόοδο και τη βελτίωση διαδικασιών, προϊόντων και υπηρεσιών (De Araujo et al., 2021). Η τεχνολογική ηγεσία δεν αφορά μόνο τη γνώση της τεχνολογίας, αλλά και την ικανότητα να εμπνέει ομάδες, να λαμβάνει στρατηγικές αποφάσεις και να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς. Οι τεχνολογικοί ηγέτες διακρίνονται για την ικανότητά τους να προβλέπουν τις τάσεις, να ενθαρρύνουν την καινοτομία και να καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και εξέλιξης. Επιπλέον, η τεχνολογική ηγεσία συνδέεται στενά με την ψηφιακή μεταμόρφωση, τη διαχείριση αλλαγών και την ανάπτυξη καινοτόμων επιχειρηματικών μοντέλων (Tigre, Curado, Henriques, 2023).

Όπως σημειώνουν οι Sağbaş, Erdoğan (2022), η ψηφιακή ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που εκτελεί ψηφιακό μετασχηματισμό εντός του οργανισμού και μπορεί να ψηφιοποιήσει το εργασιακό περιβάλλον και τις κουλτούρες μάθησης των οργανισμών. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η τεχνολογική ηγεσία πέρα από αυτές τις πτυχές, έχει εξίσου ευθύνη περί της ψηφιακής ισότητας μεταξύ των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί μια ισότιμη κοινότητα μάθησης δίχως αποκλίσεις τόσο λόγω οικονομικών θεματών όσο και λόγω έλλειψης ψηφιακού εγγραματισμού. Άλλωστε, όπως σημειώνει και ο Rafalow (2021), συζητήσεις για την ψηφιακή ανισότητα στην εκπαίδευση συχνά περιστρέφονται γύρω από την πρόσβαση στην τεχνολογία. Ο κοινωνικός επιστήμονας Matt Rafalow παρατήρησε τρία γυμνάσια στην Καλιφόρνια όπου οι μαθητές είχαν παρόμοια επίπεδα πρόσβασης στις ψηφιακές τεχνολογίες παρά το γεγονός ότι προέρχονταν από διαφορετικό φυλετικό και ταξικό υπόβαθρο και διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τις τεχνολογικές ικανότητες των μαθητών διαφορετικά. Αυτό καταδεικνύει το γεγονός ότι η ψηφιακή ανισότητα προκύπτει ως απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων που με τη σειρά τους προέρχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

2.2. Το προφίλ του τεχνολογικού ηγέτη

Ως ψηφιακός ηγέτης ορίζεται ο ηγέτης που έχει καινοτόμες ιδέες στο ψηφιακό περιβάλλον, παρακινεί τους υπαλλήλους του στο ψηφιακό περιβάλλον, μπορεί να δημιουργήσει βιώσιμη επικοινωνία με τους υπαλλήλους του ακόμη και στο ψηφιακό περιβάλλον και έχει την ικανότητα να αναπτύσσει ψηφιακές στρατηγικές (Sağbaş, Erdoğan, 2022).

Ο τεχνολογικός ηγέτης σε ένα σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, καινοτόμου και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Aksal, 2015) Τα βασικά χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν περιλαμβάνουν τη στρατηγική σκέψη, την ικανότητα καθοδήγησης, τη δέσμευση για συνεχή μάθηση και την προσαρμοστικότητα στις τεχνολογικές εξελίξεις. Πρώτα από όλα, ένας τεχνολογικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει όραμα και στρατηγική σκέψη, διαμορφώνοντας ένα σαφές πλάνο για την ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση (Tanniru, Peral, 2021). Κατανοεί τις ανάγκες του σχολείου, προβλέπει τις μελλοντικές τάσεις και εφαρμόζει πολιτικές που προάγουν τη βιώσιμη χρήση των ψηφιακών εργαλείων.

Ο ψηφιακός ηγέτης καλείται να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, παρέχοντας καθοδήγηση για τη βέλτιστη αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων. Παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιμόρφωση των διδασκόντων, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια και παρέχοντας συνεχή υποστήριξη στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός τεχνολογικός ηγέτης διαθέτει δεξιότητες διαχείρισης αλλαγών (Anwar, Saraih, 2024). Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών μπορεί να αντιμετωπιστεί με σκεπτικισμό ή ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς, επομένως απαιτείται ευελιξία, επικοινωνιακή δεινότητα και ικανότητα διαχείρισης των προκλήσεων που προκύπτουν κατά τη μετάβαση σε ένα πιο ψηφιακό περιβάλλον.

Ακόμη, ο τεχνολογικός ηγέτης επιδιώκει την προώθηση της ψηφιακής ισότητας, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες στην πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους. Αυτό περιλαμβάνει την κατανομή των διαθέσιμων πόρων, την αναζήτηση χρηματοδοτήσεων και την

ανάπτυξη προγραμμάτων για τη στήριξη ευάλωτων ομάδων. Τέλος, θα πρέπει να είναι αφοσιωμένος στη διαρκή μάθηση και καινοτομία (Ahsan, 2025), παρακολουθώντας τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία και ενσωματώνοντας σύγχρονες πρακτικές στη σχολική κοινότητα. Η προσαρμοστικότητα και η διάθεση για πειραματισμό με νέες τεχνολογικές λύσεις τον καθιστούν πολύτιμο συντελεστή στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στην επίτευξη οργανωτικών αποτελεσμάτων.

Βέβαια, πολλές διαστάσεις της ηγεσίας έχουν αιτιώδη σχέση με επιθυμητά οργανωτικά αποτελέσματα και οι θεμελιώδεις πυλώνες της ηγεσίας, όπως κοινές αξίες και όραμα, ανάπτυξη ταλέντων, διαχείριση αλλαγών, ανταμοιβή και αναγνώριση, πιθανότατα θα συνεχίσουν να οδηγούν αυτά τα αποτελέσματα (Petrucci, Rivera, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο όμως η είσοδος της τεχνολογικής ηγεσίας μπορεί να εκσυγχρονίσει και να βελτιώσει τη λειτουργία ενός οργανισμού μάθησης -σχολικού ή μη-, με στόχο τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ των γενεών.

2.3 Η ψηφιακή ισότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή ηγεσία, μια πολύπλευρη έννοια που διαφέρει από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Asante & Novak, 2024). Στη σύγχρονη εποχή όμως, η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκεται σε συνάρτηση και με τις ψηφιακές πτυχές, στις οποιες είναι ικανή να ανταποκριθεί. Άλλωστε, η ψηφιακή ισότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός δίκαιου και συμπεριληπτικού συστήματος μάθησης. Πρόκειται για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε τεχνολογικούς πόρους, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, γεωγραφικές ή άλλες ανισότητες.

Αρχικά, η παροχή τεχνολογικών πόρων είναι θεμελιώδης για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος (Afzal et al., 2023). Όλα τα σχολεία θα πρέπει να διαθέτουν σύγχρονες συσκευές, αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο και εκπαιδευτικό λογισμικό, ώστε οι μαθητές να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην ψηφιακή γνώση. Παράλληλα, είναι σημαντική η δημιουργία προγραμμάτων επιδότησης ή δανεισμού εξοπλισμού για οικογένειες που δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους (Μαρτίνου, Κολοκοτρώνης, 2022). Το ελληνικό κράτος ήδη έχει προχωρήσει σε κάποιες τέτοιες πρωτοβουλίες, ωστόσο η διάνθιση αυτής της προσπάθειας μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων των μαθητών σε κέντρα τεχνολογίας και έρευνας μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη, φέρνοντάς τους σε επαφή με τα νέα τεχνολογικά μέσα.

Παράλληλα, η ανάπτυξη πολιτικών υποστήριξης ευάλωτων ομάδων είναι απαραίτητη για την προώθηση της ψηφιακής ισότητας (Higgins, Ferri, Donnellan, 2023; Pérez-Escolar, Canet). Οι μαθητές από μειονεκτούσες περιοχές, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να υποστηρίζονται μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων, ώστε να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης. Ο διευθυντής -ή ακόμα και οι εκπαιδευτικοί- ως τεχνολογικοί ηγέτες καλούνται να είναι σε θέση να διεκδικούν αυτούς τους πόρους για τους μαθητές τους.

Συνάμα, η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος αλλά και η διαμορφώση ενός ψηφιακά ίσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την κατάλληλη και αντίστοιχη κατάρτιση των εμπλεκομένων. Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς είναι, λοιπόν, εξίσου σημαντική (Παναγιώταρου, 2020). Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση της τεχνολογίας, αλλά περιλαμβάνει και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, διαδικτυακής ασφάλειας και υπεύθυνης ψηφιακής συμπεριφοράς. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την πλήρη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής, επομένως, μπορεί να αναπτύξει τον ρόλο του, ώστε πέρα από τις οργανωσιακές του αρμοδιότητες να έχει τις ικανότητες να ανταποκριθεί στις ψηφιακές ανάγκες των μαθητών με στόχο την εξέλιξή τους.

2.4 Μετασχηματισμός εκπαιδευτικών και διευθυντών σε τεχνολογικούς ηγέτες

Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε τεχνολογικούς ηγέτες αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στη σημερινή ψηφιακή εποχή, η τεχνολογία δεν αποτελεί απλώς ένα βοηθητικό εργαλείο, αλλά έναν θεμελιώδη άξονα που επαναπροσδιορίζει τη διδακτική πρακτική, τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και την εμπειρία μάθησης των μαθητών (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, αλλά και να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες στους μαθητές, προετοιμάζοντάς τους για τις απαιτήσεις του μέλλοντος.

Η έρευνα των Asante & Novak (2024) διερεύνησε τον αντίκτυπο της ψηφιακής ηγεσίας στη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων από τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη συνέλεξε δεδομένα από δασκάλους και διευθυντές σε τέσσερα προσχολικά σχολεία στην Γκάνα. Επίσης, η εμπιστοσύνη συμπεριλήφθηκε ως η αλληλεπίδραση μεταβλητή για να εξεταστεί ο διαμεσολαβητικός της ρόλος στην ψηφιακή ηγεσία και τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων για την καλύτερη αποσύνδεση της σχέσης μεταξύ ψηφιακής ηγεσίας και ψηφιακού εκπαιδευτικού πόρου. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της ψηφιακής ηγεσίας στα αποτελέσματα εφαρμογής ψηφιακού εκπαιδευτικού πόρου σε αναπτυσσόμενες χώρες.

Οι Πολυδωροπούλου, Καρατράντου, Παναγιωτακόπουλος (2022) διεξήγαγαν μία μελέτη σε 106 τεταρτοετείς φοιτητές σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως πράγματι οι φοιτητές κατέχουν τις κύριες ψηφιακές δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωστόσο σημειώνονται διάφορες δυνατότητες βελτίωσης τόσο ως προς την επαρκή διαχείριση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος όσο και ως προς την ψηφιακή δέσμευση. Βέβαια, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η ίδια έρευνα επεσήμανε πως η υιοθέτηση μιας ψηφιακής παιδαγωγικής συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στην ψηφιακή ενδυνάμωση των μαθητών και ακριβώς υπό αυτό το πρίσμα οφείλει να δρα ένας τεχνολογικός ηγέτης, για να επιτύχει τον σκοπό του.

Παράλληλα, οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως φορείς αλλαγής, διαμορφώνοντας στρατηγικές που προωθούν τη χρήση της τεχνολογίας και ενισχύουν την ψηφιακή ισότητα. Ο μετασχηματισμός τους σε τεχνολογικούς ηγέτες απαιτεί κατάλληλη επιμόρφωση, ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών και διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεχούς εξέλιξης. Οι Ugur, Koç, (2019) σημειώνουν πως οι ίδιοι οι διευθυντές ανησυχούν για την έντονη χρήση των κοινωνικών δικτύων εντός της σχολικής τάξης και νιώθουν την ανάγκη να εξοικειωθούν περισσότερο με αυτά για να εφαρμόσουν καλύτερα την τεχνολογία αποτελεσματικά στην τάξη. Ούτως ή άλλως, οι ηγετικοί ρόλοι των διευθυντών έχουν αλλάξει στο σχολικό περιβάλλον, επειδή οι ψηφιακές ιθαγενείς και η κοινωνία, γενικά, έχουν γίνει τεχνολογικά γνώστες.

Επίσης, οι Keane et al. (2020) αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του διευθυντή ως τεχνολογικού ηγέτη μέσα από την παρέμβασή τους. Συγκεκριμένα, εφάρμοσαν ένα ανθρωποειδές ρομπότ σε πέντε σχολικά περιβάλλοντα και αξιολόγηαν την επιτυχία της εφαρμογής με βάση την ηγεσία του διευθυντή του σχολείου. Οι δάσκαλοι σχεδίασαν μαθήματα ενσωματώνοντας την άγνωστη τεχνολογία και χρησιμοποίησαν το ανθρωποειδές ρομπότ ως εργαλείο για να κάνουν τις τάξεις τους πιο ελκυστικές, σχετικές και αυθεντικές για τους μαθητές τους. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υπογραμμίζουν ότι οι διευθυντές που επένδυσαν στην εφαρμογή του ανθρωποειδούς ρομπότ στην τάξη, ενθάρρυναν μια θετική κοινότητα μάθησης και υποστήριζαν άμεσα τους δασκάλους τους, οδηγώντας την ομάδα τους σε μια επιτυχημένη εφαρμογή της νέας τεχνολογίας στο σχολείο τους.

Μέσω, λοιπόν, της εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε ψηφιακά περιβάλλοντα τεχνολογίας, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση τεχνολογίας, αλλά εστιάζει στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και υπεύθυνης ψηφιακής συμπεριφοράς.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τη σημασία της ψηφιακής παιδαγωγικής τόσο για την ψηφιακή ενδυνάμωση των μαθητών όσο και για τη γεφύρωση των ψηφιακών ανισοτήτων. Φυσικά, χρειάζονται εξίσου πολιτικές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, οι ηγέτες δεν πρέπει να πιέζουν πολύ και να απορρίπτουν όλα τα παραδοσιακά εργαλεία διαχείρισης. Μια επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί συνήθως κάποιου είδους αμφιδεξιότητα—αποτελεσματική επιχειρηματική εκτέλεση και ευέλικτη προσαρμογή (Petry, 2018).

Φυσικά, για την επιτυχία αυτής της μετάβασης, απαιτείται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων, της πολιτείας και του ιδιωτικού τομέα, ώστε να διαμορφωθούν πολιτικές που ενισχύουν την ψηφιακή συμπερίληψη και εξασφαλίζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις, η εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε ένα περιβάλλον που προάγει την ισότητα, την καινοτομία και την προετοιμασία των μαθητών για τις εξελίξεις του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καρανικόλα, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. Α. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10*(2Α), 23-32.

Κελεπούρη, Μ. (2024). Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός ομαλού σχολικού κλίματος. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας.* Β' Τόμος. Πιερία 25-26 Μαΐου 2024.

Κωνσταντινίδης, Θ. (2024). Οργάνωση, διοίκηση, διεύθυνση και ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 3*, 1-10.

Μαρτίνου, Σ. Γ., & Κολοκοτρώνης, Φ. (2022). Ψηφιακή εκπαίδευση και κατάρτιση λόγω covid-19. Η περίπτωση των επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς και ειδικότητες Δημοτικής εκπαίδευσης στη σχολική ΕξΑΕ για τη 10η Ενότητα Σχολικών μονάδων ΠΕ. ΚΕ Σ Κρήτης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11*(8Β), 205-213.

Παναγιώταρου, Α. (2020). Ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ψηφιακές δεξιότητες στην Ελλάδα και προτάσεις για βελτιώσεις σύμφωνα με τα πρότυπα της ΕΕ (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων).

Πολυδωροπούλου, Π., Καρατράντου, Α., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2022). Διερεύνηση των ψηφιακών δεξιοτήτων μελλοντικών εκπαιδευτικών: Μία εμπειρική μελέτη. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 0783-0796.

Ξενόγλωσση

Afzal, A., Khan, S., Daud, S., Ahmad, Z., Butt, A. (2023). Addressing the digital divide: Access and use of technology in education. *Journal of Social Sciences Review, 3*(2), 883-895.

Ahsan, M. J. (2025). Cultivating a culture of learning: the role of leadership in fostering lifelong development. *The learning organization, 32*(2), 282-306.

Aksal, F. A. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture?. *Egitim ve Bilim, 40*(182).

Anwar, S., Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management, 38*(6), 1581-1611.

Asante, K., Novak, P. (2024). When the push and pull factors in digital educational resources backfire: The role of digital leader in digital educational resources usage. *Education and Information Technologies, 29*(6), 6553-6578.

de Araujo, L. M., Priadana, S., Paramarta, V., Sunarsi, D. (2021). Digital leadership in business organizations. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership,* 45-56.

Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K., Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. *Human Resource Development International, 26*(5), 627-641.

Higgins, N., Ferri, D., Donnellan, K. (2023). Enhancing access to digital culture for vulnerable groups: the role of public authorities in breaking down barriers. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique, 36*(5), 2087-2114.

Keane, T., Boden, M., Chalmers, C., Williams, M. (2020). Effective principal leadership influencing technology innovation in the classroom. *Education and Information Technologies, 25*(6), 5321-5338.

Pérez-Escolar, M., Canet, F. (2023). Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. *Universal access in the information society, 22*(3), 1059-1072.

Petry, T. (2018). Digital leadership. Knowledge management in digital change: New findings and practical cases, 209-218.

Petrucci, T., Rivera, M. (2018). Leading growth through the digital leader. *Journal of Leadership Studies, 12*(3), 53-56.

Rafalow, M. H. (2021). Digital equality requires more than access. *Phi Delta Kappan, 102*(6), 26-29.

Saad Alessa, G. (2021). The dimensions of transformational leadership and its organizational effects in public universities in Saudi Arabia: A systematic review. *Frontiers in psychology, 12*, 682092.

Sağbaş, M., Erdoğan, F. A. (2022). Digital leadership: a systematic conceptual literature review. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 3*(1), 17-35.

Tanniru, M., Peral, J. (2021). Digital Leadership in Education. In *Effective Leadership for Overcoming ICT Challenges in Higher Education: What Faculty, Staff and Administrators Can Do to Thrive Amidst the Chaos* (pp. 73-91). Emerald Publishing Limited.

Tigre, F. B., Curado, C., Henriques, P. L. (2023). Digital leadership: A bibliometric analysis. *Journal of leadership & organizational studies, 30*(1), 40-70.

Ugur, N. G., Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management, 7*(1), 42-71.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Φλόκα Νικούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η αποτελεσματική διοίκηση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου αποτελεί ένα πολυδιάστατο και απαιτητικό έργο που χαρακτηρίζεται από καθημερινές προκλήσεις και προβλήματα προς επίλυση σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό γίγνεσθαι. Ο/Η διευθυντής/ντρια απαιτείται να κατέχει πληθώρα νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που επιβάλλει το δύσκολο έργο τους. Ωστόσο, η επιτυχής διοίκηση προϋποθέτει την ύπαρξη μιας επιπλέον δεξιότητας που στη βιβλιογραφία ταυτοποιείται με τον όρο 'Συναισθηματική Νοημοσύνη' (Σ.Ν.). Ο σκοπός της συγγραφής της παρούσας εργασίας αναφέρεται σε μία συνοπτική παρουσίαση των κυρίαρχων μοντέλων ερμηνείας και ανάλυσης των διαστάσεων της Σ.Ν. με μία παράλληλη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που συνδέουν τη Σ.Ν. με την εκπαιδευτική διοίκηση.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, εκπαιδευτική ηγεσία

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) στην επιτυχημένη και αποτελεσματική διοίκηση αποτελεί ένα θέμα αυξανόμενου ενδιαφέροντος και σημαντικότητας σε πολλούς τομείς ανάμεσα στους οποίους βρίσκεται και ο χώρος της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές/ντριες των σχολείων απαιτούνται να κατέχουν όχι μόνο γνωστικές και τεχνικές ικανότητες και δεξιότητες αλλά επίσης συναισθηματικές ικανότητες που θα τους οπλίσουν με τους απαραίτητους μηχανισμούς για να διαχειρίζονται τους εαυτούς τους, να δημιουργούν σχέσεις με άλλους και να 'πλοηγούνται' σε περίπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα (Afzal et al, 2023). Συγκεκριμένα ο Κατσαρός (2008) αναφέρει σχετικά ότι 'οι ηγέτες στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης..[οι οποίες]..πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων' (σ. 118).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη: Έννοια, διαστάσεις, μοντέλα

Η έννοια της Σ.Ν., παρά τη δημοφιλία της τις τελευταίες δεκαετίες, εξακολουθεί να προκαλεί διαφωνίες μεταξύ μελετητών ερευνητών για τον τρόπο που μπορεί να οριστεί, τις διαστάσεις που περιλαμβάνει και τα ερευνητικά εργαλεία που δύναται να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρησή της. Οι ρίζες της εντοπίζονται στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, που στη δεκαετία του 1920, ο Αμερικάνος ψυχολόγος Thorndike όρισε ως την ικανότητα που έχει ένα άτομο να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις. Σχεδόν μισό αιώνα αργότερα, ο Gardner, ανέπτυξε περαιτέρω την ιδέα της κοινωνικής νοημοσύνης συμπεριλαβάνοντας στη θεωρία του για τις πολλαπλές νοημοσύνες, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Τα προαναφερθέντα είδη νοημοσύνης, που αποτελούν τη βάση της Σ.Ν. όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τα κίνητρα, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και αυτά των άλλων.

Οι Salovey & Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι που διατύπωσαν έναν ορισμό για τη Σ.Ν. ταυτοποιώντας την με την ικανότητα που έχει κάποιος να παρακολουθεί τα δικά του συναισθήματα,

τα συναισθήματα των άλλων, να τα διαχωρίζει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τις ενέργειές του. Εξελίσσοντας την αρχική θεώρησή τους, επτά χρόνια αργότερα (Mayer & Salovey, 1997), παρουσίασαν ένα βελτιωμένο μοντέλο ερμηνείας της Σ.Ν. μέσα από τέσσερις διαστάσεις ικανοτήτων τις οποίες θεωρούν διακριτές αλλά αλληλοσχετιζόμενες: την αντίληψη των συναισθημάτων, την αξιοποίησή τους για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Ωστόσο, η έννοια της Σ.Ν. έγινε ευρέως γνωστή από τον Goleman (1995) περιγράφοντάς την ως το σύνολο των ικανοτήτων 'που περιλαμβάνουν τον αυτοέλεγχο, τον ζήλο, την επιμονή και την ικανότητα να κινητοποιεί κάποιος τον ίδιο του τον εαυτό' (σ. xii). Για τον Goleman, το συναισθηματικά νοήμον άτομο χαρακτηρίζεται από ικανότητες που περιλαμβάνουν την ικανότητα του να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα διαχειρίζεται, να μπορεί να αποβάλλει το άγχος, να χαλιναγωγεί την παρόρμησή του, να καθυστερεί την ικανοποίησή του, να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και να δημιουργεί ομαλές σχέσεις με άλλους.

Δύο χρόνια αργότερα, ο Bar-on (1997) ανέπτυξε τη θεώρησή του για τη Σ.Ν. ως 'μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές απαιτήσεις και πιέσεις' (σ. 14). Το μοντέλο του περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων με επιμέρους χαρακτηριστικά συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων: α) τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες (συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδίκηση, αυτοεκτίμηση/αυτοσεβασμός, αυτοπραγμάτωση, ανεξαρτησία), β) τις διαπροσωπικές δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση), γ) τη δυνατότητα προσαρμογής (επίλυση προβλήματος, έλεγχος της πραγματικότητας, ευελιξία), δ) τη δυνατότητα διαχείρισης τους άγχους (αντοχή στο άγχος, έλεγχος παρόρμησης) και ε) τις γενικές διαθέσεις (ευτυχία, αισιοδοξία).

Μια δεκαετία αργότερα, ο Petrides (2009) θα εισαγάγει την έννοια της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ατόμου. Το μοντέλο του (Trait Emotional Intelligence Model) αναφέρεται στην αυτοαντίληψη/αυτοαξιόλογηση της Σ.Ν. ενός ατόμου και σχηματίζεται από τέσσερις αλληλένδετους παράγοντες. Κάθε ένας περιλαμβάνει πλευρές (όψεις), οι οποίες συνθέτουν μια ομάδα από δεκαπέντε χαρακτηριστικά: α) ο παράγοντας ευημερία/ευεξία με όψεις την ευτυχία, την αισιοδοξία και την αυτοεκτίμηση, β) ο παράγοντας αυτοέλεγχος με όψεις τη συναισθηματική ρύθμιση, τη διαχείριση του άγχους και τη χαμηλή παρορμητικότητα, γ) ο παράγοντας συναισθηματικότητα με όψεις την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική αντίληψη, την έκφραση των συναισθημάτων και τις σχέσεις και δ) ο παράγοντας κοινωνικότητα με όψεις τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη διεκδικητική συμπεριφορά και την κοινωνική συνείδηση/αντίληψη. Ακόμα, περιλαμβάνονται και δύο 'βοηθητικές' όψεις που αναφέρονται στην αυτοπαρακίνηση και στην προσαρμοστικότητα.

Σε μετέπειτα δουλειά του ο Goleman (2011), εστιάζοντας στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών αναφέρεται σε τέσσερις πυλώνες-επιμερισμένους σε χαρακτηριστικά-οι οποίοι συνθέτουν τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες ενός άτομου με υψηλή Σ.Ν.: α) την αυτοεπίγνωση (συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση), β) την αυτορρύθμιση (αυτοέλεγχος, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, επίτευξη, πρωτοβουλία, αισιοδοξία), γ) την κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση, οργανωτική επίγνωση, εξυπηρέτηση) και δ) την διαχείριση σχέσεων (έμπνευση, επιρροή, ανάπτυξη των άλλων, διαχείριση συγκρούσεων, ομαδική δουλειά και συνεργασία (σ. 102-106).

Όλα τα παραπάνω μοντέλα φέρουν κοινά σημεία όσο αφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα άτομο με ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες. Ακολούθως, το σύνολο των μελετητών εξαίρουν την αυτοεπίγνωση, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι διαφορές τους εντοπίζονται στην οπτική του κάθε ερευνητή έτσι όπως προκύπτει από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί όπως και στον τρόπο μέτρησης της Σ.Ν. σύμφωνα με το μοντέλο που έχει εκπονήσει. Σε αυτό το πλαίσιο, το μοντέλο των Mayer & Salovey αναγάγει την επεξεργασία των συναισθημάτων σε γνωστικές ικανότητες και μετρά τη Σ.Ν. με εξέταση που αξιολογεί την απόδοση (MSEIT). Ο Bar-on υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση στο μοντέλο του, συνδυάζοντας συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της Σ.Ν. την οποία

αξιολογεί με αυτοαναφορική εξέταση (EQi). Το μοντέλο του Goleman, που δίνει μικρότερη έμφαση σε εργαλεία μέτρησης της Σ.Ν., προκύπτει από τον συγκερασμό γνωστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Τέλος, για τον Petrides, η Σ.Ν. αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ατόμου, δεν μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου και μετράται με εξέταση αυτοαναφοράς (TEIQue).

Η Πλατσίδου (2004) ταξινομεί τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα σε τρεις κατηγορίες: α) τις θεωρίες της ικανότητας σύμφωνα με τις οποίες η Σ.Ν. αποτελεί μια ικανότητα που φέρει κοινή δομή και οργάνωση με τα άλλα είδη νοημοσύνης (μοντέλο Mayer & Salovey), β) τις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα που θεωρούν τη Σ.Ν, ως ένα πλέγμα από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (μοντέλο Bar-on) και γ) τις θεωρίες της επίδοσης που υποστηρίζουν ότι ο τρόπος οργάνωσης της προσωπικότητας ενός ατόμου μπορεί να έχει προβλεπτική δύναμη για την αποτελεσματικότητά του και την επίδοσή του στην εργασία του (μοντέλο Goleman). Οι Mayer et al (2000) διακρίνουν τα προαναφερόμενα μοντέλα σε: α) μοντέλα ικανότητας τα οποία εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του συναισθήματος με τη σκέψη (Salovey & Mayer, 1990·Mayer & Salovey, 1997) και β) μικτά μοντέλα τα οποία θεωρούν 'τις νοητικές ικανότητες και την κοινωνική δραστηριότητα ως μία και μοναδική οντότητα (Bar-on, 1997·Goleman, 1995)' (σ. 403). Όσο αφορά στις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, διακρίνεται η απουσία του μοντέλου του Petrides, αφού αποτελεί μεταγενέστερη θεώρηση. Ωστόσο, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι αποτελεί μια ξεχωριστή κατηγορία αφού δίνει έμφαση σε σταθερές και διαρκείς πτυχές της προσωπικότητας ενός ατόμου που σχετίζονται με τη συναισθηματική λειτουργικότητά του.

2.2. Συναισθηματικη Νοημοσύνη και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Σύντομη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η μελέτη της Σ.Ν. και η σύνδεσή της με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών ανά τον κόσμο. Οι μελέτες διαφοροποιούνται ως προς τις θεωρήσεις που ακολουθούν αλλά και ως προς τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούν για τη μέτρησή της. Λόγω περιορισμού λέξεων, στις παρακάτω παραγράφους αναφέρονται κάποιες από αυτές με ιδιαίτερη έμφαση στα ευρήματα που αναδεικνύουν τη σύνδεση της Σ.Ν. με εκφάνσεις αποτελεσματικής διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Τα ευρήματα των Afzal et al. (2023) σε σχολεία του Πακιστάν, επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της Σ.Ν. στην αποτελεσματική ηγεσία, ειδικά σε τομείς όπως η δημιουργία σχέσεων, η επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων και η διαχείριση συγκρούσεων. Παράλληλα, η έρευνα των Finnigan & Green (2018) στις ΗΠΑ αναδεικνύει τη σημασία του ελέγχου των συναισθημάτων από τους διευθυντές σχολείων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή τους επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Οι Gomez-Leal et al. (2021) τονίζουν ότι οι σύγχρονοι διευθυντές σχολείων πρέπει να διαθέτουν Σ.Ν. για να διαχειρίζονται την αλλαγή, το άγχος και την αντίσταση, να προάγουν τη συνεργασία και να εμπνέουν το προσωπικό τους. Πραγματοποιώντας την ανασκόπηση 35 ερευνών ταυτοποιούν τη Σ.Ν. με ένα βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες διευθυντές/ντριες θεωρούν την ενσυναίσθηση ως μια κρίσιμη δεξιότητα ενώ ισχυρίζονται ότι η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται συναισθήματα, να υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και να διατηρούν διαφάνεια στις σχέσεις τους, ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση και τη συλλογική αυτοπραγμάτωση του προσωπικού. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σύνδεση μεταξύ υψηλής Σ.Ν. και μετασχηματιστικής ηγεσίας ενώ αναφέρεται ότι η συναισθηματική επίγνωση ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότηττα, ενώ η ρύθμιση των συναισθημάτων και η διαχείριση του άγχους κρίνονται απαραίτητες για την επιτυχή διοίκηση.

Σύμφωνα με τους Tai και Kareem (2018) τα ορθολογικά μοντέλα ηγεσίας δεν επαρκούν για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, καθώς παραβλέπουν τη συναισθηματική διάσταση της διοίκησης. Η έρευνά τους έδειξε ότι η συναισθηματική εμπλοκή των διευθυντών μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και αισιοδοξίας. Επιπλέον, τονίζουν ότι οι διευθυντές διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα, η οποία,

όταν ενισχύεται μέσω της Σ.Ν., συμβάλλει στην επιτυχή προσαρμογή των σχολείων στις διαρκείς αλλαγές.

Η έρευνα των Blaik Hourari et al. (2020) στο Άμπου Ντάμπι ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των διευθυντών/ντριών στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, υπογραμμίζοντας την ανάγκη αυτοεπίγνωσης, ενσυναίσθησης και ελέγχου των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, τόνισαν τη σημασία της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι δεξιότητες όπως η επικοινωνία, ο σεβασμός, η συμπόνοια, η προσαρμοστικότητα και η παρακίνηση είναι καθοριστικές για την αποτελεσματική ηγεσία και τη σχολική διοίκηση.

Σε πιο πρόσφατη έρευνά τους, οι Blaik Hourari et al. (2023) διερεύνησαν τα στοιχεία της Σ.Ν. που οι διευθυντές/ντριες αξιοποιούν στην καθημερινή τους πρακτική. Τα βασικά ευρήματα αφορούν την ενθάρρυνση του διαλόγου, τη διαχείριση ατομικών διαφορών, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος και την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέδειξαν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όπως η καθοδήγηση αμελών ή αντιπαραγωγικών εκπαιδευτικών, η διαχείριση πολυπολιτισμικών διαφορών, οι συγκρούσεις λόγω φόρτου εργασίας και η λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτες καταστάσεις.

Τη σχέση της Σ.Ν. με τη διεργασία λήψης αποφάσεων διερεύνησε ο Hidayat (2014) μέσω των απαντήσεων 40 διευθυντών/ντριών σχολείων στην Ινδονησία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η διαπροσωπική επικοινωνία και το στυλ ηγεσίας αλληλεπιδρούν με χαρακτηριστικά της Σ.Ν., επηρεάζοντας τις αποφάσεις των διοικητικών στελεχών. Ο Hidayat τονίζει ότι η επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί κατάλληλες συμπεριφορές, δεξιότητες και μεθόδους που ενισχύουν τη συνεργασία και την επιρροή στους άλλους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συλλογική δέσμευση σε μια απόφαση, καθώς αυτό εξασφαλίζει την εφαρμογή της από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Όλες οι προαναφερόμενες έρευνες διεξήχθησαν σε κοινωνικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο την ελληνικής εκπαίδευσης. Το τελευταίο θα μπορούσε να προκαλέσει ισχυρισμούς για την αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων και συνεπώς τη σπουδαιότητα της Σ.Ν. ή ακόμα και τη σχέση της με την άσκηση της διοίκησης στις σχολικές μονάδες. Επομένως, η ανάγκη αναφοράς σε ερευνητικές προσπάθειες που διεξήχθησαν στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική και επιβεβλημένη. Σε αυτό το πλαίσιο θα ακολουθήσει μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που αφορούν στη σύνδεση της Σ.Ν. με το ρόλο των διευθυντών/ντριών των ελληνικών σχολείων.

Είκοσι χρόνια πριν, οι Brinia et al. (2014) διερεύνησαν τις συναισθηματικές δεξιότητες των διευθυντών/ντριών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, συλλέγοντας δεδομένα από 301 εκπαιδευτικούς και 36 διευθυντές/ντριες μέσω ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες διαθέτουν αυτοεπίγνωση, έλεγχο της πραγματικότητας, αντοχή στο άγχος, αισιοδοξία και ευτυχία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε έλλειψη σε χαρακτηριστικά όπως η χαρισματική προσωπικότητα, η ενσυναίσθηση, η υπομονή, η επιμονή και η ικανότητα επιρροής. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι αυτές οι συναισθηματικές ελλείψεις μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στην υιοθέτηση καινοτομιών, στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και στη δημιουργία μιας κοινής σχολικής κουλτούρας.

Η Κεμαλίδου (2021) μελέτησε τα χαρακτηριστικά της Σ.Ν. σε διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος, η ηθικότητα, η ύπαρξη κινήτρων και η προσωπική κινητοποίηση συμβάλλουν στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της ενθάρρυνσης, της ευσυνειδησίας, της αμεροληψίας και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχα, οι Χριστοφίδου & Πλατσίδου (2020) επιβεβαιώνουν τη στενή σχέση μεταξύ υψηλής Σ.Ν. και αποτελεσματικής επικοινωνίας, βασιζόμενες σε δείγμα 11 διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Καραμπίνα (2022) εξέτασε την επίδραση της Σ.Ν. των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση σχολικών συγκρούσεων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί βασικό εργαλείο για την επίλυσή τους. Οι 158 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι οι διευθυντές/ντριες με υψηλή Σ.Ν. υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής συγκρούσεων, εφαρμόζουν πρακτικές συμβιβασμού και αμοιβαίων υποχωρήσεων, ενώ ενθαρρύνουν τον διάλογο, τη συνεργασία και την επικοινωνία για την εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων.

Με τη θεματική της Σ.Ν. ως μέσο διαχείρισης συγκρούσεων ασχολήθηκε και η Χριστοπούλου (2023) και τα δεδομένα που συνέλεξε από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 15 διευθυντές/ντριες του νομού Αχαΐας αποδεικνύουν την προστιθέμενη αξία της Σ.Ν. στην διαχείριση αλλά και στην αποτελεσματική επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων. Τα ευρήματα ανέδειξαν τη θετική συσχέτιση των συναισθηματικών δεξιοτήτων με τη διαμόρφωση ευνοϊκού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο λειτουργεί προληπτικά ενάντια σε μελλοντικές αντιπαραθέσεις. Επιπλέον, η συνεργασία και ο γόνιμος διάλογος αναδεικνύονται ως βασικές στρατηγικές για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων.

Οι έρευνες της Νάτσιου (2022), της Τσουκανέλη (2021) και των Τσιγγίλη et al. (2021) επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της Σ.Ν. των διευθυντών/ντριών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η Νάτσιου (2022), αναλύοντας δεδομένα από 170 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες/ιδες δημιουργούν υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον και ενισχύουν την οργανωσιακή δέσμευση και τη φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά. Παρόμοια, η Τσουκανέλη (2021) επιβεβαίωσε αντίστοιχες θετικές συσχετίσεις σε δείγμα 209 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο. Τέλος, οι Τσιγγίλης et al. (2021), εξετάζοντας 205 εκπαιδευτικούς, πρόσθεσαν τη μεταβλητή της συλλογικής αίσθησης αποτελεσματικότητας, η οποία επίσης συνδέεται θετικά με τη Σ.Ν. των διευθυντών/ντριών, ενισχύοντας τη γενικότερη δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι έρευνες των Παπαδόπουλου (2023), Μουργέλα (2023) και Πλουμιστού (2020) αναδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ της Σ.Ν. των διευθυντών/ντριών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, ο Παπαδόπουλος (2023) διαπιστώνει ότι η Σ.Ν. συνάδει με το μετασχηματικό στυλ ηγεσίας, το οποίο βασίζεται στη θετική διάθεση, την ενσυναίσθηση, την ανάθεση ευθυνών και τη δημιουργία συλλογικού οράματος. Παρόμοια, ο Μουργέλας (2023), μελετώντας 102 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αχαΐα, επιβεβαιώνει την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ Σ.Ν. και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αντίστοιχα, η Πλουμιστού (2020), με δείγμα 30 διευθυντών/ντριών και 100 εκπαιδευτικών από τα Βόρεια Προάστια της Αττικής, καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα, επιβεβαιώνοντας ότι οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες/ιδες καλλιεργούν θετικές σχέσεις, ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα και προωθούν τη δέσμευση προς τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Τέλος, οι έρευνες της Μπομπότη (2021) και της Κεχαγιά (2022) ενισχύουν τη θεώρηση ότι η Σ.Ν. συνδέεται με δημοκρατικά και ανθρωποκεντρικά στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα, η Μπομπότη (2021), μελετώντας 240 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Λάρισας και Τρικάλων, διαπιστώνει αρνητική συσχέτιση μεταξύ Σ.Ν. και αυταρχικού ηγετικού στυλ. Αντίθετα, καταγράφει ισχυρή θετική συσχέτιση της Σ.Ν. με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, το οποίο προάγει τη συνεργασία, την αλληλοστήριξη, τη συνυπευθυνότητα και την ενεργητική ακρόαση των υφισταμένων. Παράλληλα, η Κεχαγιά (2022), μέσα από την έρευνά της σε 29 διευθυντές/ντριες και 83 εκπαιδευτικούς στην Κοζάνη, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες/ιδες υιοθετούν ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης ενώ παράλληλα δίνουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθούν την ουσιαστική επικοινωνία και σέβονται τις ανάγκες και τις δυνατότητες των υφισταμένων τους.

3. Συμπεράσματα

Ο George (2000) υπογραμμίζει ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλουν στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης αφού αναφέρονται σε πέντε οουσιώδη και απαραίτητα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη: α) την ικανότητα ανάπτυξης συλλογικών στόχων, β) την ενστάλαξη του αισθήματος της εκτίμησης της σημαντικότητας επιτέλεσης των δράσεων που συνδέονται με τους συλλογικού στόχους, γ) την ενεργοποίηση και διατήρηση ενός εργασιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, ομαδικότητα και εμπιστοσύνη, δ) την ενθάρρυνση της ευελιξίας στον τρόπο λήψης των αποφάσεων αλλά και στον τρόπο διαχείρισης των αλλαγών και ε) στην εγκαθίδρυση και στη διατήρηση μια ταυτότητας για τον οργανισμό που θα προσδίδει νόημα για το σύνολο των συντελεστών που περιλαμβάνονται στη λειτουργία του.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Gray (2009) υποστηρίζει ότι η Σ.Ν. αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη λήψη αποφάσεων από τους διευθυντές/ντριες ενώ οι Brinia et al. (2014) προειδοποιούν ότι όταν επιδίδονται μόνο σε γραφειοκρατικές διαδικασίες αποτυγχάνουν να εκτελέσουν επαρκώς και με επιτυχία τα ηγετικά τους καθήκοντα. Οι McDowelle & Bell (1997) υπογραμμίζουν ότι τα συναισθήματα είναι απαραίτητη πηγή πληροφόρησης στη διαδικασία λήψης μια απόφασης αφού η σχέση τους με την λογική δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενη αλλά συμπληρωματική και άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λειτουργία ενός οργανισμού.

Η Σ.Ν. αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων που ένας/μια διευθύντρια απαιτείται να φέρει προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του να καθοδηγεί, να εμπνέει και να ‘παρασύρει’ ομάδες εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του οράματός του. Αναφέρεται στην ικανότητες του άτομου να ‘χαλιναγωγεί’ τα συναισθήματα του και να ελέγχει το θυμό, το άγχος ή και την ενόχληση που ενδέχεται να αισθάνεται κάτω από την πίεση των πολλαπλών ρόλων που καλείται να επιτελέσει κατά την καθημερινή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Παράλληλα όμως, συνδέεται και με τη συναισθηματική δύναμη που θα οπλίσει τον/την ηγέτη/ιδα να συνεχίσει να αυτοπαρακινείται, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και να ενεργοποιεί κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη του απώτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την προετοιμασία των ενεργών πολιτών της κοινωνίας του μέλλοντος.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία αποδεικνύει το ενδιαφέρον των ερευνητών και μελετητών για το ‘αόρατο κάτι’ που συμβάλλει στην αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού (McDowelle & Bell, 1997). Αποτελεί όμως και ένδειξη για τους/τις εκπονητές/τριες της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι τα κριτήρια αξιολόγησης για τη διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσεις οφείλουν να περιλαμβάνουν δεξιότητες που σχετίζονται με το βαθμό της Σ.Ν. των υποψηφίων. Το ελληνικό σχολείο προετοιμάζει τους πολίτες τους μέλλοντος και ο σημαντικός ρόλος του οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα για τη στρατηγική πολιτική κάθε χώρας. Οι διευθυντές/ντριες των σχολείων είναι πρόσωπα με κομβικής σημασίας θέσεις που συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ανεπτυγμένες συναισθηματικές τους δεξιότητες συνδέονται με την εύρυθμή λειτουργία της καθημερινής σχολικής ζωής αλλά και με την επιτέλεση του απώτερου στόχου της εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στη μετάδοση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη όλων των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που προϋποθέτει αλλά και επιβάλλει μια μελλοντική βιώσιμη κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από πρόοδο, ανεκτικότητα, συμπερίληψη και δημιουργική διαχείριση των αλλαγών και των κρίσεων που αυτές επιφέρουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καραμπίνα, Β. (2022). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή και πόσο συσχετίζεται με την ικανότητα να επιλύει και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μιας σχολικής μονάδας. Στάσεις και*

απόψεις εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Κεμαλίδου, Ζ. (2021). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Κεχαγιά, Χ. (2020). *Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας στην αποτελεσματική επικοινωνία, αρωγοί μιας βιώσιμης σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μουργέλας, Δ. (2023). *Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπομπότη, Κ. Α. (2021). *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία. Μελέτη περίπτωσης των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νάτσιου, Σ. Α. (2022). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών/ντριών με την εργασιακή συμπεριφορά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαδοπούλος, Κ. (2023). *Συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτική ηγεσία.* Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, *1*, 27-39.

Πλουμιστού, Π. (2020). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη στους σχολικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Β' Περιφέρεια Αθηνών*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ.

Τσιγγίλης, Ν., Καραμανέ, Ε., Κατσά, Μ. (2021). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Preschool and Primary Education*, 9 (2), 156-174.

Τσουκανέλη, Μ. (2021). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία: μια εμπειρική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Ηπείρου*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Χριστοπούλου, Μ. (2023). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μέσο διαχείρισης συγκρούσεων στους οργανισμούς μάθησης. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αχαΐας*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Χριστοφίδου, Ε., Πλατσίδου, Μ. (2020). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνιακή Ικανότητα: Μια διερεύνηση σε διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 41-61.

Ξενόγλωσση

Afzal, A., Naz, F. L., Khan, M. H. N. (2023). Investigating the Role of Emotional Intelligence for Effective Leadership: A Study of School Principals from Urban Areas. *Global Educational Studies Review, VIII*, *8*, 110-123.

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-health systems.

Blaik Hourani, R., Litz, D. R., Parkman, S. (2020). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(3), 493-517.

Blaik Hourani, R., Litz, D. R., Parkman, S. (2023). Linking emotional intelligence to professional leadership performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, *26*(6), 1005-1036.

Finnigan, B. P., Maulding-Green, W. (2018). The Impact of Trait Emotional Intelligence and Regulation of Emotions for Educational Leaders when Dealing with Emotionally Charged Adults. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 6, 36-48.

Brinia, V., Zimianiti, L., Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(4_suppl), 28-44.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, *53*(8), 1027-1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of Emotional Intelligence*. Northampton MA: More Than Sound LLC.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, *52*(1), 1-21.

Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *4*(4), n4.

Hidayat, S. (2014). Analysis of the Emotional Intelligence influences, Leadership Style, and Interpersonal Communication on the Decision Making by Principals of state junior high schools in South Jakarta, Indonesia. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3 (4), 22-30.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (σ. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000) Models of Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (σ.396-420). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

McDowelle, J. O., Bell, E. D. (1997). Emotional Intelligence and Educational Leadership at East Carolina University. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for Professors of Edcuational Administration*.

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Tai, M. K., Kareem, O. A. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*. Advance Online Publication, 1-17.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Γκαντάρα Χρύσελπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ80
MSc Διδακτική στις Φυσικές Επιστήμες, στην Πληροφορική και την Υπολογιστική Επιστήμη, τα Μαθηματικά και την Επιστήμη των Μηχανικών
Βλάχου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
MSc Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
Βλάχου Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
MSc Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
Θεοδωρακόπουλος Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
MSc Συναισθηματικές Δυναμικές στην Εκπαίδευση - Σχολική Ψυχολογία

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Από την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών διαφαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στον τρόπο άσκησης ηγεσίας του διευθυντή, όσο και στην επικοινωνία του με τα στελέχη της σχολικής μονάδας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 257 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα στοιχεία αντλήθηκαν μέσω ποσοτικής έρευνας. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και η αναγκαιότητα σχεδιασμού και οργάνωσης προγραμμάτων διοικητικής επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: Διεύθυνση, Ηγεσία, επικοινωνία, συνεργασία, επιμόρφωση.

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Διεύθυνση και Ηγεσία

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της ηγεσίας απασχόλησε πλήθος ερευνητών, η έννοια της ηγεσίας αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό προβλήματα αποσαφήνισης. Ωστόσο υπάρχει σύγκλιση απόψεων ως προς την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητά της αναφορικά με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητά της σε έναν οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005) ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών σε μια οργάνωση από κάποιον ώστε να πετύχει τη θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Με τον ίδιο τρόπο και άλλοι ερευνητές την αναφέρουν και ως ατομική ιδιότητα και ως διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα μέλος της ομάδας (ή και περισσότερα) επηρεάζει με τη χρήση της λογικής την επιλογή των στόχων και δραστηριοτήτων, τις σχέσεις και το γενικότερο προσανατολισμό (Hoy & Miskel, 2005). Ως αναφορά τη διοίκηση αναφέρεται στη διαδικασία δραστηριοποίησης και συντονισμού όλων των εμπλεκομένων μελών της σχολικής κοινότητας, δραστηριοτήτων και μέσων που υπάρχουν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη λειτουργία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λήψης αποφάσεων, της διεύθυνσης, του ελέγχου και της πληροφόρησης και αφορά στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση των μελών του οργανισμού και των επιμέρους συντελεστών του οργανισμού με βασική επιδίωξη την υλοποίηση των στόχων του. Η διεύθυνση μπορεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες των ατόμων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των μαθητών

και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Leithwood, Harris, Hopkins, 2012).Είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι ένας όρος «ομπρέλα» που καλύπτει τους όρους της διεύθυνσης και της διοίκησης. Για να χαρακτηριστεί κάποιος ηγέτης πρέπει να θεωρείται και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Αποτελέσματα πολλών ερευνών δίνουν στοιχεία για τον διευθυντή-ηγέτη (Hoy & Miskel, 2005). Διευκρινίζουν ότι και οι δύο όροι διευθυντής και ηγέτης χαρακτηρίζουν άτομα που θεωρείται ότι ασκούν εξουσία χωρίς στην πραγματικότητα να συμβαίνει αυτό. Μπορεί η επίσημη θέση εξουσίας του διευθυντή (διορισμός) να του επιτρέπει να ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών όμως δεν τον καθιστά αυτόματα και ηγέτη. Τα στοιχεία διαφοροποίησής τους εντοπίζονται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του οργανισμού τους. Επιπλέον αναφέρουν ότι οι ηγέτες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με τους υφισταμένους τους Όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία η ηγεσία είναι αποτελεσματική όταν ο διευθυντής δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα των σχέσεων (Donaldson, 2007). Η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας διευκολύνει το έργο του.

1.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας

Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με την άποψη των ερευνητών (Roueche & Baker, 1986· Πασιαρδή, 2001· Koth, Bradshaw, and Leaf, 2008) διαμορφώνεται από την αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Είναι μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο. Περιλαμβάνει αφενός στοιχεία, όπως είναι ιδεολογίες, αξίες, φιλοσοφίες του οργανισμού (αόρατα στοιχεία) και αφετέρου άλλα, όπως η δομή, τα προγράμματα, οι σκοποί του (ορατά). Το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί υποσύνολο της σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδή, 2001) η οποία αποτελεί ένα σύστημα που διαμορφώνεται από τους κοινούς στόχους, τις κοινές αξίες και τη συμπεριφορά των μελών σε έναν οργανισμό και του προσδίδει μια ξεχωριστή οντότητα (Hoy & Miskel, 2008). Βασικοί παράγοντες του σχολικού κλίματος θεωρούνται σύμφωνα με τις μελέτες (Πασιαρδή, 2001) η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση–διοίκηση και οι μαθητές. Το σχολικό κλίμα επηρεάζουν η οργανωτική δομή, ο τρόπος άσκησης της διοίκησης καθώς και οι ανάγκες και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση θεωρείται μια διαπροσωπική δραστηριότητα (Geraki, 2014), γίνεται όλο και πιο συχνά λόγος για τη σημασία της επικοινωνίας του διευθυντή σε ένα σχολικό οργανισμό. Μέσω της οικοδόμησης σχέσεων ενθαρρύνονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη δέσμευσή τους σε ιδανικό στόχο που ο διευθυντής- ηγέτης επιδιώκει να επιτύχει η οργάνωση στο μέλλον (Conger & Kanugo, 1987). Ο διευθυντής-ηγέτης γνωστοποιεί τις δικές του προσδοκίες και στόχους, καθώς και των ιεραρχικά ανώτερων Στελεχών της Εκπαίδευσης και επικοινωνώντας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς διαμορφώνει ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Ενεργοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες και αξιοποιεί τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας, ατμόσφαιρα βελτίωσης και προόδου της σχολικής μονάδας όπου δε γίνεται αναφορά σε ατομικούς στόχους αλλά σε στόχους του οργανισμού. Μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς και να γεφυρώσει τις αντιθέσεις δημιουργώντας θετικό σχολικό κλίμα και να επιτύχει τη δέσμευση για συμμετοχή και συνεισφορά. Οι Licata & Harper (1999) παρουσιάζουν ως κύρια διάσταση του «υγιούς περιβάλλοντος» στο διοικητικό επίπεδο τις σχέσεις εκπαιδευτικών –διευθυντή. «Όσο αυξάνεται η κατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή και των μελών της σχολικής κοινότητας, τόσο αυξάνεται και η συνεργασία…» (Σαΐτης, 2005:375). Στον επικοινωνιακό του ρόλο για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και το συντονισμό των ομάδων είναι απαραίτητο ο διευθυντής να διαθέτει αποφασιστικότητα, δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα και γνώσεις αναφορικά με τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας (Blasé & Anderson, 1995).

Ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή και η στάση του κατά τις συνεδριάσεις με το σύλλογο διδασκόντων και με το κάθε μέλος χωριστά συμβάλλουν στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων όπου διευκολύνεται η έκφραση ιδεών, ανταλλαγής απόψεων , γνώσεων και εμπειριών, ενισχύοντας το δεσμό των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας. Η εφαρμογή μεθόδων διοίκησης με διαπροσωπικό προσανατολισμό μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Σαΐτης, 2008). Ο διευθυντής επικοινωνεί, δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις, συνεργάζεται και δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους και την ικανοποίησή τους. Τους παροτρύνει να συνδιαμορφώσουν με τη συμμετοχή τους την πολιτική του σχολείου εντός του νομοθετικού πλαισίου και να επιλύουν αποτελεσματικά θέματα λειτουργίας του. Καθορίζει τους κατάλληλους κώδικες συμπεριφοράς και τη σχολική κουλτούρα του οργανισμού, ευνοώντας τη σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και την εξασφάλιση θετικού κλίματος. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μπορούν να υποστηριχτούν σε σχολεία με κοινό σχεδιασμό και στοχασμό για τα πεπραγμένα καθώς και την ανατροφοδότηση σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία (Hargreaves, 1995).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mulford, 2003· Leithwood, Harris, Hopkins, 2008) συνεχώς προωθούνται αλλαγές στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας και στο ρόλο του διευθυντή. Ωστόσο ο τρόπος άσκησης εξουσίας του διευθυντή θεωρείται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ο τύπος ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αποτελεσματικής διοίκησης, οι οποίες θεωρούνται και οι περισσότερο αποδεκτές μέθοδοι σύμφωνα με τους ερευνητές (Griffith, 2006) είναι η από κοινού εύρεση των στόχων, οι σαφείς στόχοι από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, το αμοιβαίο όραμα, η δημιουργία ομαδικού πνεύματος καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Ο διευθυντής εφαρμόζει αυτόν τον τύπο ηγεσίας ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς από την κατεύθυνση των προσωπικών τους στόχων στην υποστήριξη των στόχων του σχολείου. Να υπερβούν το ατομικό τους συμφέρον προς χάριν του συμφέροντος του οργανισμού μέσα σε ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Leithwood & Jantzi, 2000). Ωστόσο ο τρόπος διοίκησης συνδέεται με το εργασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται από τον διευθυντή πρακτικές διοίκησης. Ο τύπος του κλίματος συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Ο τύπος του κλίματος σε συνάρτηση με την ποιότητα της διοίκησης αποτελούν στοιχεία καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του έργου του διευθυντή (McCarley, Peters and Decman, 2014). Το θετικό ανοιχτό, συνεργατικό κλίμα έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ειλικρίνεια στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργείται αίσθηση ασφάλειας εκπαιδευτικών και μαθητών με δέσμευση προς εργασία. Ως προς τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα εφαρμόζεται ο δημοκρατικός και συμμετοχικός τρόπος. Το θετικό κλίμα συμβάλλει καθοριστικά στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου επιδρώντας θετικά στη μάθηση και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Καλλιεργεί αισθήματα αισιοδοξίας, υψηλών προσδοκιών και συντελεί στο να αναλάβουν τα εμπλεκόμενα μέλη την ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εργαστούν ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Πασιαρδή, 2001).

Ο κυρίαρχος ρόλος του διευθυντή είναι α) να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του και β) να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική λειτουργία της.

1.3 Εκπαίδευση - Επιμόρφωση του διευθυντή

Στην Ελλάδα στο χώρο της εκπαίδευσης η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή οι ειδικές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης δεν αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας σε αντίθεση με ότι επικρατεί σε άλλες χώρες. Δεν πραγματοποιείται εισαγωγική επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων του ή άλλη επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας του. Ως εκ τούτου ο διευθυντής στο ελληνικό

σχολείο δεν κατέχει το σύνολο των εξειδικευμένων γνώσεων στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο πολυσύνθετο έργο του. Δεν διαθέτει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να ασκήσει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του. Στηρίζεται στην ενημέρωσή του από συναδέλφους οι οποίοι διαθέτουν την εμπειρία και τη γνώση που απέκτησαν από τη δική τους επαγγελματική τους πορεία. Ο διευθυντής έχει μόνο τη δυνατότητα της εθελοντικής του επιμόρφωσής μέσω κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχουν διάφοροι φορείς στην εκπαίδευση, όπως ΕΚΔΔΑ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης) ή της παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας-ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της συμβολής του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Δίνεται έμφαση στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν στον τρόπο επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς καθώς και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Τέλος εξετάζεται κατά πόσο η σύναψη συνεργατικών σχέσεων και η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος συμβάλλουν στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχτηκε η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης. Το δείγμα της έρευνας είναι βολικό ή ευκαιριακό αφού τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε σχολεία όπου υπήρχε εύκολη προσβασιμότητα από τους ερευνητές. Ως προς το ερευνητικό εργαλείο έγινε χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο έχει το πλεονέκτημα της συλλογής στοιχείων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτηθέντων (Javeau, 1996). Στηρίχτηκε στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και στα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών. Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ύστερα από την πιλοτική εφαρμογή του με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας ανήλθε στα 257.

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά Στοιχεία:

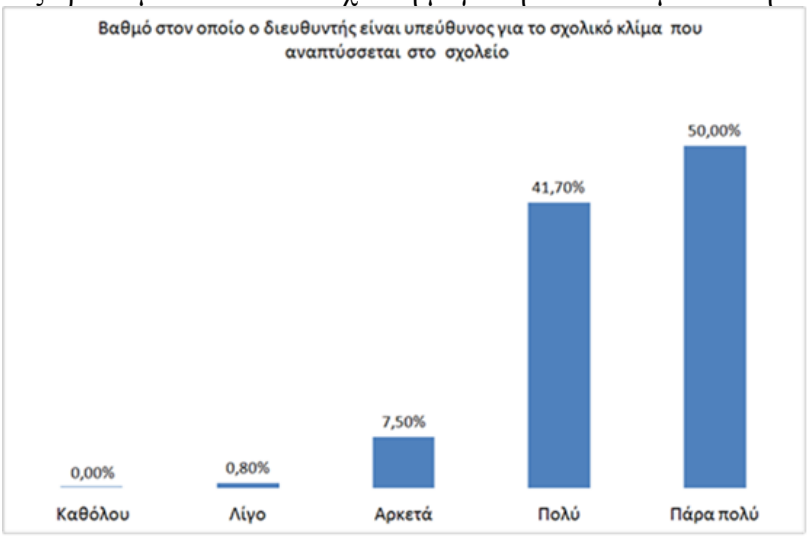
Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο	f_i	%	Ηλικία	Fi	%	Θέση που υπηρετώ	fi	%
Άντρας	90	35,0%	<30	20	7,8%	Διευθυντής	24	9,3%
Γυναίκα	167	65,0%	31-40	33	12,8%	Υποδιευθυντής	10	3,9%
			41-50	81	31,5%	Εκπαιδευτικός	223	86,8%
			>51	123	47,9%			
Σύνολο:	257	100,0%	Σύνολο:	257	100,0%	Σύνολο:	257	100,0%

Σε σχέση με το φύλο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι γυναίκες (ποσοστό 65%) και ποσοστό 35% άντρες. Το εύρημα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγουν κυρίως ανθρωπιστικές σπουδές και συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996· Τόζιου, 2012). Αναφορικά με την ηλικία η πλειοψηφία του δείγματος, ποσοστό 47,9% των συμμετεχόντων έχει ηλικία 50 ετών και άνω, ενώ το μικρότερο ποσοστό (7,8%) έχει ηλικία κάτω από 30 έτη. Σε σχέση με τη θέση υπηρέτησης η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί (86,8%), ποσοστό 9,3% διευθυντές και ένα μικρότερο ποσοστό (3,9%) υποδιευθυντές.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για το σχολικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο;» το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι θεωρεί το διευθυντή πάρα πολύ υπεύθυνο για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα το 50% θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για το σχολικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο

πάρα πολύ και ποσοστό 41,7% του δείγματος πολύ. Από αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Γουρναρόπουλος 2007) που δείχνουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό υπεύθυνο το διευθυντή για την δημιουργία του σχολικού κλίματος. Ο διευθυντής αποτελώντας παράδειγμα προς μίμηση μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα που θεωρεί κατάλληλο για τη σχολική μονάδα (Ανθοπούλου, 1999).Είναι σε θέση να εμπνέει, να καθοδηγεί και να συντονίζει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχοντας έμφυτες ικανότητες και ψυχική δύναμη να αντιμετωπίζει τις πιέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα (Σαΐτης, 2008).

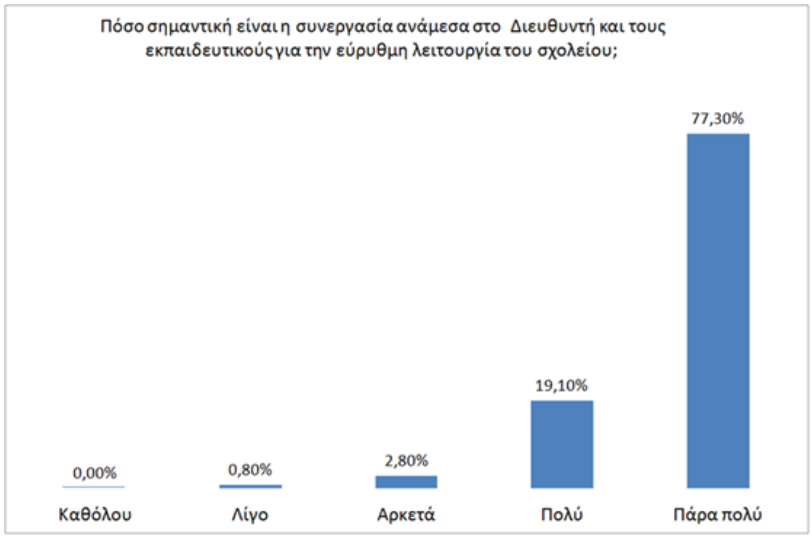


Διάγραμμα 1. Βαθμός στον οποίο είναι υπεύθυνος ο διευθυντής για το σχολικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο

Διάγραμμα 2. Βαθμός στον οποίο οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 61,80%) της έρευνας θεωρεί ότι η διάθεση για καθημερινή και ειλικρινή επικοινωνία του διευθυντή συμβάλλει πάρα πολύ στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας και ποσοστό 38,2% ότι συμβάλλει πολύ. Ένα υψηλό ποσοστό υποστηρίζει ότι η ικανότητα του διευθυντή ως προς την επίλυση προβλημάτων συμβάλλει πάρα πολύ σε αυτό και ποσοστό 30,7% ότι συμβάλλει πολύ. Αναφορικά με την ικανότητά του που αφορά τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού η συντριπτική πλειοψηφία (ποσοστό 65,7%) υποστηρίζει ότι συμβάλλει πάρα πολύ ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 28% πολύ. Σε σχέση με τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του διευθυντή ποσοστό πάνω από 50% θεωρεί ότι συμβάλλουν πάρα πολύ στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας ενώ ποσοστό 29,8% πολύ. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας η πλειοψηφία του δείγματος (πάνω από 59,50%) θεωρεί πάρα πολύ

σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης και ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών τη διάθεση του διευθυντή για καθημερινή και ειλικρινή επικοινωνία, το ενδιαφέρον και την υποστήριξή του, την ικανότητά του επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητά του διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά του. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Barnett & McCormick 2004· Gold, Evans, Earley, Halpin & Collarbone, 2003· Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010) όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα του ενδιαφέροντος και της υποστήριξης του διευθυντή, στην ικανότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Barnett & McCormick 2004· Gold et al., 2003· Louis et al., 2010) στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος. Ως εκ τούτου η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης που επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι πρωταρχικό μέλημα και καθήκον του διευθυντή. Η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και ενισχύει τη συνεργατική προσπάθεια και για το λόγο αυτό σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα που αφορούν τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2014).



Διάγραμμα 3. Βαθμός στον οποίο είναι σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου

Ως προς το βαθμό σημαντικότητας της συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για τη ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στη ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 77,3%) ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό 0,8% τη θεωρεί λίγο σημαντική. Τα ευρήματα αυτά για τον ουσιαστικό ρόλο της συνεργασίας και για την ύπαρξη σχέσης αλληλοεξάρτησης μεταξύ τους επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Σαΐτης 2007· McCarley, Peters & Decman, 2014). Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των δύο κυριότερων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο ενός κλίματος αμφίδρομης επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υγιούς εργασιακού κλίματος και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Αντίθετα η έλλειψη συνεργασίας συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση και έχει αρνητικές συνέπειες ως προς την αποδοτικότητα του οργανισμού (Σαΐτης, 2008).

3. Συμπεράσματα

Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας και με βάση την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του

ρόλου του διευθυντή ως προς τη δημιουργία του σχολικού κλίματος και τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας. Η αποδοχή του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την άσκηση ηγεσίας (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008) καθώς και για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος που αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών το σημαντικότερο ποσοστό διευθυντών και εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος αφορούν σε πολύ σημαντικό βαθμό στη συμπεριφορά και στάση του διευθυντή. Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα η διαμόρφωση και ενδυνάμωση του θετικού σχολικού κλίματος και της συνεργατικής κουλτούρας συνδέονται άμεσα με τη δράση και τις ενέργειες του διευθυντή. Ως εκ τούτου ο διευθυντής οφείλει να έχει διάθεση για καθημερινή και ειλικρινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να είναι υποστηρικτικός και διευκολυντικός στις από κοινού αποφασισμένες επιδιώξεις του σχολείου παρέχοντας υλική και συναισθηματική στήριξη, να μπορεί να επιλύει προβλήματα και γενικότερα να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα διαχείρισης του προσωπικού.

Σχετικά με τη συμβολή της συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειονότητας του δείγματος η δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας συμβάλλει πάρα πολύ στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τους ερευνητές σχετικά με τη συμβολή της συνεργασίας, της επικοινωνίας και του συμμετοχικού τρόπου λήψης αποφάσεων στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009· Πασιαρδή, 2001· Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011). Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει πάρα πολύ στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, στην ανύψωση του ηθικού των εκπαιδευτικών, στην υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τη συμπεριφορά και τη δράση του συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία καλής σχολικής ατμόσφαιρας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Αντίθετα η έλλειψη αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας έχουν αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη θετικού περιβάλλοντος και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Εν κατακλείδι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας και αναμφισβήτητα αποτελεί την κινητήρια δύναμη σε μια σχολική μονάδα για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της με σκοπό την υλοποίηση των στόχων της. Για το σκοπό αυτό καλείται να διαμορφώσει ένα θετικό σχολικό κλίμα προκειμένου να κινητοποιήσει όλα τα μέλη της προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος και την συνεργατική προσπάθεια υλοποίησής του για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Από τις ικανότητές του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης που συμβάλλει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς δημιουργεί γόνιμο έδαφος για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα σύγχρονης διοίκησης, καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τεχνικών χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού και διαχείρισης κρίσεων. Με τον τρόπο αυτό οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα εξειδικεύονται την εφαρμογή σύγχρονων συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης, στην εδραίωση θετικού σχολικού κλίματος και στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας η οποία θα ενισχύσει την αυτοδέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας προς την κατεύθυνση της προώθησης των επιδιώξεων του οργανισμού.

Ωστόσο αναμφισβήτητα είναι ανάγκη να γίνει περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα, η οποία θα περιελάμβανε και άλλες πτυχές του σχολικού κλίματος (τις απόψεις γονέων, μαθητών κτλ) προκειμένου να γίνει ενδελεχής και επισταμένη έρευνα για τη βελτίωση και αναβάθμιση στο χώρο της διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο *Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου ΤΕΠΑΕΣ*. Ρόδος

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτη, Ά. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα Μ., Ψάρρη Κ., (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*. Νέα Παιδεία, τχ. 79

Σαΐτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση (Δ΄ Έκδοση)

Τόζιου, Σ. (2012). *Η συμβολή του διευθυντή/ριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Ρόδος

Ξενόγλωσση

Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). *Requirements, roles and challenges of the principalship in Greece and Cyprus. Newly appointed principals' views*. *European Education, 40(3)*, 65-88

Barnett, K., & McCormick, J. (2004). *Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. Educational Administration Quarterly, 40(3)*, 406-434. Ανακτήθηκε στις 11/04/2017 από: https://goo.gl/TNoXNx

Blasé, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership*. London: Cassell.

Cohen, J,. McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, teacher education and practice*. *Teachers College Record, 111 (1)*, 180–213. Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/G3WiYF

Conger, J. & Kanungo, R. (1987). *Towards a theory of charismatic leadership in organisational settings*. *Academy of Management Review, 12*, 637-47.

Donaldson, G. (2007). *Teachers Bring to Leadership*. *Educational Leadership, 65(1)*, 26-29.

Geraki, A. (2014). *Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework*. *Educational Management Andministration & Leadership, 42(45)*, 45-64.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of 'Outstanding' School Leaders. *Educational Management & Administration Leadership, 31(2),* 127-138. DOI: 10.1177/0263211X030312002, ανακτήθηκε στις 7/10/2015 από: https://goo.gl/kFNbiC

Griffith, J. (2006). *A compositional Analysis of the Organizational Climate-Performance Relation: Public Schools as Organizations*, *Journal of Applied Social Psychology, 36 (8)*, 1848-1880.

Hargreaves A. & Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (Π. Χατζηπαντελή, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice, 7th edition*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδάνος.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008). *A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors*. In: *Journal of Educational Psychology, Vol. 100, No. 1*, 96–104.

Leithwood, K. & Jantzi, D.(2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38(2)*, 112-129.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management, 28(1)*, 27-42.

Licata, J.W. & Harper, G.W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration, 37(5)*, 463-475.

Louis, K.S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21(3)*, 315–336. DOI: 10.1080/09243453.2010.486586, ανακτήθηκε στις 7/10/2015 από: https://goo.gl/do54dj

McCarley, T., Peters, M. and Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration Leadership. 1-21*. DOI: 10.1177/1741143214549966, ανακτήθηκε στις 11/04/17 από: https://goo.gl/dgPjJX

Mulford, B. (2003). School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Commissioned paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 11.04.2017 από: https://goo.gl/BXgHVo

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts : The case of Cyprus. *Educational Management, Administration and Leadership, 39(5)*, 535-553

Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.

ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Λούκας Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η σημερινή τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη έχει επιφέρει πολυπλοκότητα τόσο στις εργασιακές, όσο και στις οικονομικές σχέσεις και συμπεριφορές. Τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται να αντιμετωπίσουν μία πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων που πιθανά να δημιουργήσουν προβλήματα στη διοίκηση των σχολείων. Η ελληνική πρακτική στην επιλογή των στελεχών διοίκησης σχολικών μονάδων δείχνει να βασίζεται σε κριτήρια που συνήθως δεν αντιστοιχούν με τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική και αποδοτική διοίκηση των σχολείων, κάνοντας ακόμη δυσκολότερο το έργο των στελεχών διοίκησης.

Στην παρουσία εργασία θα παρουσιαστούν αυτά τα προβλήματα, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των στελεχών ως τρόπος περιορισμού ή και εξάλειψης αυτών των προβλημάτων και η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχεδίου δράσης για την καλύτερη προετοιμασία των νεοεισερχομένων διευθυντών/-ντριων.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, διευθυντής, σχέδιο δράσης, ανάγκη

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό ότι νομοθετικές, διοικητικές και οργανωτικές ρυθμίσεις δεν είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικές χωρίς επαρκή γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα αντίστοιχα πλαίσια. Η λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών/-τριών, με την τοπική κοινότητα και οι λοιπές προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής καθημερινότητας μπορούν να δυσκολέψουν αρκετά την καθημερινότητα ενός στελέχους διοίκησης σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι νέες συνθήκες απαιτούν διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με εφόδια όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, διαπολιτισμική οπτική και κυρίως ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Ανθής & Κακλαμάνης, 2005). Η επιλογή αυτών των στελεχών φαίνεται να έχει επηρεαστεί πιο πολύ από πολιτικές σκοπιμότητες, παρά από επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες των προς κρίση και τελική επιλογή στελεχών (Athanassoula-Reppa, 2001).

Όπως υποστηρίζουν οι Λεμονή και Κολεζάκης, (2013), στον Ν. 3848/2010, αρθρ. 16 τα κριτήρια επιλογής των διευθυντικών στελεχών είναι η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση με 24 μονάδες, η υπηρεσιακή κατάσταση και καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία με 8 και 6 μονάδες αντίστοιχα και τέλος η προσωπικότητα-γενική συγκρότηση με 15 μονάδες αντίστοιχα κάνοντας σαφές πως δε γίνεται καμιά αξιολογική διάκριση σε διδακτορικά διπλώματα και μεταπτυχιακούς τίτλους με αντικείμενο την Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Ν. 4823/21 όπου φαίνεται πως τα μετρήσιμα κριτήρια αποτελούν συνήθως η διδακτική εμπειρία, τα πτυχία και η συνέντευξη του προς επιλογή εκπαιδευτικού για την θέση διοίκησης που επιθυμεί, αφού από τις 100 μονάδες που είναι το ανώτερο ποσό που μπορεί να συγκεντρώσει το υποψήφιο στέλεχος εκπαίδευσης, οι 20 είναι η συνέντευξη, οι 25 είναι το κριτήριο της αξιολόγησής του ως εκπαιδευτικός (θα ισχύσει στην επόμενη φάση κρίσεων στελεχών εκπαίδευσης), οι 27 αποτελούν την διδακτική και καθοδηγητική του εμπειρία και οι υπόλοιπες 28 μονάδες συμπληρώνονται από τη γενική επιστημονική του συγκρότηση. Μια μόνο μονάδα λαμβάνει ο/η υποψήφιος/υποψήφια διευθυντής/διευθύντρια από εξειδικευμένο πτυχίο σχολής Διοίκησης (π.χ Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης).

Αυτό δείχνει πως οι διευθυντές/-ντριες των σχολικών μονάδων έρχονται κατευθείαν από το διδακτικό έργο (ή εάν στο σχολείο τους φοιτούν πάνω από 120 μαθητές/μαθήτριες πιθανόν να έχουν θητεύσει ως υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες για κάποιο χρονικό διάστημα), να ασκήσουν διοικητική εξουσία χωρίς να έχουν εφοδιαστεί πιθανότατα με κάποιο πτυχίο ή πιστοποιητικό διοικητικής κατάρτισης και επάρκειας, κάτι το οποίο, όπως φαίνεται μετά από προσωπικές συζητήσεις με νέους διευθυντές/-ντριες και μέσα από την κριτική ανάγνωση ερευνών που παρουσιάζεται στη συνέχεια της εργασίας, φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού και εν τέλει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα νεοεισερχομενα στελέχη διοίκησης των σχολικών μοναδων

Το να προχωρήσει το νεοεισερχόμενο στέλεχος από το διδακτικό/εκπαιδευτικό έργο στο διοικητικό χρειάζεται γνώσεις εξειδικευμένου διοικητικού προσανατολισμού και δεξιότητες σχετικές με την οργάνωση, τον σχεδιασμό, τον έλεγχο, τη λήψη αποφάσεων για διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα (Ζαχάρη, Σουρλή, Τσιαχρή & Μωύσογλου, 2020).

Διεθνείς έρευνες και εργασίες κάνουν γνωστά διαφορά προβλήματα που αντιμετωπίσουν οι νέοι διευθυντές/-ντριες σχολικών και άλλων εκπαιδευτικών μονάδων, τα οποία ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο.

Όπως υποστηρίζουν οι Daresh και Playko (οπ. αναφ. στο Walker & Qian, 2006), τα βασικά προβλήματα τα οποία ένα νέο στέλεχος διοίκησης θα αντιμετωπίσει είναι:

- Κατανόηση του τι ακριβώς επιθυμεί αυτός ο νέος ρόλος, τι πρέπει να κάνει ο νέος διευθυντής.
- Το «τεχνικό» κομμάτι. Πώς θα κάνει αυτά που προβλέπει και απαιτεί ο ρόλος του.
- Δυσκολίες με την αποδοχή της «κουλτούρας» της σχολικής μονάδας. Πως δηλαδή θα κινηθεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό/οργανωτικό πλαίσιο που προϋπάρχει, ποια είναι η σωστή επικοινωνία-επαφή με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, ένα νεοεισερχόμενο διευθυντικό στέλεχος βρίσκει δυσκολία στο πώς να αντιμετωπίσει την κουλτούρα που έχει περάσει στο σχολείο το προηγούμενο στέλεχος διοίκησης, νιώθει πως υπάρχει η αίσθηση της απομόνωσης τόσο απ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όσο και, λόγω ανταγωνιστικότητας, από άλλους συνάδελφους διευθυντές, φοβάται πως δεν υπάρχει προσωπικός χρόνος για αυτό και τέλος νιώθει πως η δουλειά του δεν τελειώνει ποτέ (Walker & Qian, 2006).

Οι Hobson et al. (2003), παρουσιάζουν κάποια ακόμη προβλήματα όπως είναι η δυσκολία στη διαχείριση του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου, στη διαχείριση του αναποτελεσματικού προσωπικού και στην εφαρμογή νέων εγκύκλιων και αποφάσεων για τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές ζητά η εκάστοτε κυβέρνηση.

Επίσης, η αδυναμία αποδοτικής μεταφοράς του στελέχους διοίκησης από τα εκπαιδευτικά στα διοικητικά του καθήκοντα και ευθύνες, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών διοίκησης και των γραφειοκρατικών διαδικασιών είναι ένα εμπόδιο για την επιτυχημένη μετάβασή τους από την τάξη στην διοικητική ηγεσία (Arrieta & Ancho, 2020).

Το ίδιο υποστηρίζει και ο Σαΐτης (2005), ο οποίος παρουσιάζει το 80% περίπου των διευθυντών/-ντριών να μην έχουν καν τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) έχοντας λάβει υπόψη τους τρόπους για την επιλογή των διευθυντών καθώς επίσης και την έλλειψη προηγούμενης ειδίκευσης τους αλλά και τον σύνθετο ρόλο τους, όπως αυτός προκύπτει τόσο από τις σύγχρονες απαιτήσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου, όσο και από την ισχύουσα νομοθεσία, υποστηρίζουν πως στο ελληνικό σχολείο η επαγγελματική ανάπτυξή των στελεχών διοίκησης βασίζεται, σε ένα μεγάλο ποσοστό, στην επιμόρφωσή τους.

Για να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα θέματα, ο Γιασεμής (2001) προτείνει σε όσους επιθυμούν να γίνουν διευθυντές/-ντριες ενός σχολικού οργανισμού, να ειδικευτούν στον τομέα αυτόν.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία καθώς τα προβλήματα συγκεκριμενοποιούνται, δίνοντας στοιχεία από τα οποία θα καταστεί δυνατό να αναγνωστούν οι

ανάγκες, να επιλεχτεί η μορφή, το είδος, οι στόχοι της επιμόρφωσης αυτών των στελεχών και όποια άλλη δράση κρίνεται πρόσφορη για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχομένων διευθυντών/-ντριών.

3. Ανάγκη για επιμόρφωση

Μελετώντας έρευνες για το ποιες είναι τελικά αυτές οι ανάγκες των νέων στελεχών διοίκησης των σχολείων, είδαμε πως το 90% των διευθυντών δήλωσαν την ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου τους (Σαΐτη, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

Στο πόνημα της Hanover Research (2014) διαπιστώθηκε πως η πολιτική ηγεσία πρέπει να επενδύσει πλήρως στην ανάπτυξη και την υποστήριξη των σχολικών ηγετών για να αποφευχθεί η επαγγελματική εξουθένωσης και απογοήτευση των νέων εκπαιδευτικών στελεχών που επιθυμούν να διοικήσουν.

Άλλες έρευνες για τις ανάγκες των στελεχών διοίκησης αφορούν στις θεματικές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, με την ηγεσία στη σχολική μονάδα και τη διαχείριση συγκρούσεων. Οι διευθυντές προτείνουν την παροχή επιμόρφωσης σε ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα που θα πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους ωραρίου, με τη μορφή ταχύρρυθμων σεμιναρίων, από επιμορφωτές αναγνωρισμένου κύρους που να διαθέτουν εμπειρία στη διοίκηση σχολικής μονάδας (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζαχάρη κ. συν. (2020) όπου οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό 96,2%, δήλωσαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, είναι χρήσιμη και βοηθητική προς την σωστή και αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/-ντριών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων

Ο Παπαθωμάς (2006), παρουσιάζει τις δημοφιλέστερες θεματικές κατευθύνσεις για επιμόρφωση. Η «Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών», η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα», η «Χρήση νέων τεχνολογιών», η «Εκπαιδευτική νομοθεσία», η «Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού» και η «Διαχείριση συγκρούσεων» κερδίζουν έδαφος στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου κάποιες θεματικές ενότητες που προτείνουν διευθυντές/-ντριες για την επιμόρφωσή τους είναι οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» η «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» και η «Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στα παραπάνω έρχεται να συμπληρώσει την προστιθέμενη αξία της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης ένας νόμος που ψηφίστηκε το 2000, στην Πολιτεία της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, όπου εκεί καθιερώθηκαν 19 διευθυντικές δεξιότητες και αποτέλεσαν μέρος των προγραμμάτων επιμόρφωσης διοικητικών στελεχών (Burch, 2014).

4. Σχέδιο δράσης υποστήριξης νεοεισερχόμενων στελεχων διοίκησης σχολικών μονάδων

Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας θα παρουσιαστεί μια πρόταση ενός υποστηρικτικού σχέδιου δράσης για νεοεισερχόμενους διευθυντές/-ντριες, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σχέδιο δράσης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της εκπαίδευσης και μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου καθώς συνδέεται άμεσα με στοχευμένες δράσεις παρέμβασης που αναπτύσσονται με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας (ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012).

Προτείνεται σαν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που θα προσφέρει βοήθεια και στήριξη στους νεοεισερχόμενους διευθυντές/-ντριες που θα κληθούν να ασκήσουν καθήκοντα διοίκησης στο αυριανό σχολείο. Θα περιέχει διερευνητική έρευνα των αναγκών των προς εισαγωγή διοικητικών στελεχών στη σχολική μονάδα, επιμορφωτικά προγράμματα που θα στηριχθούν πάνω στα

συμπεράσματα των ερευνών αυτών καθώς επίσης και προτάσεις δημιουργίας μίας Ομάδας Έργου, με σκοπό την διαμόρφωση νέας πρότασης για την επιλογή των στελεχών διοίκησης.

Σύμφωνα με την Κωστίκα (2004), η επιμόρφωση δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως μια συνεχόμενη διαδικασία, με πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες θα ικανοποιούν ανάγκες που σχετίζονται με την ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των διευθυντών/-ντριών, όσο και με την αποτελεσματικότητα του έργου που ασκούν ή πρόκειται να ασκήσουν.

Προχωρώντας, λοιπον, στην πρόταση για την επιμόρφωση των διευθυντών/-ντριών, το πρόγραμμα θα στηριχθεί στις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η δημιουργία του θα ακολουθήσει τα στάδια σχεδιασμού προτεινόμενα από την Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008) είναι τα εξής:

- Μελέτη υπάρχουσας κατάστασης-εντοπισμός προβλημάτων προς επίλυση.
- Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου
- Περιεχόμενο της εκπαίδευσης-Δόμηση διδακτικών ενοτήτων
- Ανάλυση των σημαντικών δεδομένων, που σχετίζονται με τα προβλήματα προς επίλυση, με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου και με τις υπάρχουσες δυνατότητες
- Επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων
- Τεχνολογική υποδομή (Άνθρωποι, υλικοί πόροι)
- Πρόβλεψη αξιολόγησης

Για την μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και του εντοπισμού των προβλημάτων θα αξιοποιηθούν πηγές γνώσης όπως οι έρευνες παραπάνω και η συλλογή στοιχείων από τον ενδιαφερόμενο πληθυσμό.

Οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για τον σχεδιασμό αυτού του σχεδίου δράσης είναι τα σημαντικά δεδομένα, οι ανάγκες του πληθυσμού-στόχου, οι πολιτικές-κοινωνικές-οικονομικές εξελίξεις, οι στρατηγικές που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι οι θεσμοί και η δυναμική των θεσμών αυτών. Όλα τα παραπάνω θα προσδιοριστούν αφού επεξεργαστεί η ευρύτερη πολιτική που επικρατεί στην ενιαία αγορά εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το θεσμικό πλαίσιο και τις προτεραιότητες του φορέα υλοποίησης καθώς και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες επιμορφούμενοι (Κόκκος, 2003), όπως επίσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου μας.

Με τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης», δηλαδή τη χρήση δύο ή περισσοτέρων μεθόδων συλλογής στοιχείων ερμηνεύονται βαθύτερα οι αντιλήψεις και οι απόψεις των ατόμων, κάνοντας έτσι περισσότερο πετυχημένη τη διερεύνηση των αναγκών, των κίνητρων και των συμφερόντων του πληθυσμού-στόχου, βοηθώντας έτσι στον ίδιο τον τρόπο παροχής επιμόρφωσης και κατάρτισης (Cohen & Manion, 1997).

Στη συνέχεια θα προσδιοριστεί ο εκπαιδευτικός σκοπός, ο οποίος στο προτεινόμενο πρόγραμμά δεν θα είναι άλλος από την απόκτηση δεξιοτήτων, τόσο στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων με την «τεχνική» μορφή τους (γραφειοκρατία, νομοθεσία), όσο και στην εξάσκηση ενός νεοεπιλεγέντος στελέχους στην επιτυχημένη επικοινωνία - επαφή του με το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τοπική κοινωνία) το οποίο έχει στη διάθεση του και θα χρειαστεί να συνεργαστεί με αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ορίζονται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και δεν είναι άλλοι από το να αποκτήσουν γνώση της εκπαιδευτικής, διοικητικής και γενικότερης δημοσιοϋπαλληλικής νομοθεσίας της χώρας, να χρησιμοποιούν δεξιότητες καθοδήγησης και συμβουλευτικής για να αναδεικνύουν το δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών και να το θέτουν σε λειτουργία μεγιστοποιώντας τα οφέλη (παρακίνηση, μείωση απουσιών, αναπτέρωση ηθικού, μείωση άγχους, μείωση εξόδων, βελτίωση απόδοσης) και να υιοθετήσουν καλών πρακτικών στην ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα τόσο του ίδιου του ατόμου τους, όσο και αυτών που καθοδηγούν/στηρίζουν (εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό).

Το προτεινόμενο πρόγραμμα με τίτλο «Επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες νεοεισερχόμενων στελεχών διοίκησης της σχολικής μονάδας» είναι βασισμένο στην ασθενή περιχάραξη και ταξινόμηση, αφού οι εκπαιδευόμενοι θα είναι ενήλικες, γνώστες της εκπαιδευτικής-διοικητικής διαδικασίας και πιθανώς πολλοί/πολλές να είναι υποδιευθυντές/-ντριες, όποτε να έχουν μια γνώση περί διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η ταξινόμηση του περιεχομένου, το οποίο προσεγγίζεται διαθεματικά, γίνεται μια στροφή πως την καθημερινή, έγκυρη γνώση των εκπαιδευομένων και συνδυάζονται διαθεματικά γνώσεις από μαθήματα διδακτικής, διοικητικής ηγεσίας, ψυχολογίας, νομοθεσίας, χρήσης Η/Υ (Bernstain, 2003).

Ο φορέας που μπορεί να αναλάβει την προτεινόμενη αυτή επιμόρφωση δεν θα είναι άλλος από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού αφού αυτός είναι ο επισημος φορέας της ελληνικής εκπαίδευσης,έχοντας μέγιστη δυνατότητα εξεύρεσης κονδυλίων για την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η δόμηση των εκπαιδευτικών ενοτήτων θα προκύψει μετά την ικανοποίηση όλων των προηγούμενων σταδίων του σχεδιασμού. Μετά από τη βιβλιογραφική επισκοπηση των αποτελεσμάτων διάφορων ερευνών που έχουν παρουσιαστεί παραπάνω προτείνεται ο παρακάτω Πίνακας με τις εξής διδακτικές ενότητες:

Πίνακας 1: Προτεινόμενες διδακτικές ενότητες προγράμματος επιμόρφωσης στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης

ΤΙΤΛΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΘΕΩΡΙΑ	ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
Εισαγωγική ενημέρωση εκπαιδευόμενων - Ανάπτυξη δεσμών στην ομάδα	3		3
Εκπαιδευτική Νομοθεσία - Έννοιες, ζητήματα, δράσεις	5	5	10
Σύγχρονες πρακτικές διοίκησης - Μετασχηματιστική Ηγεσία	5		5
Θεωρία Διαχείρισης Συγκρούσεων	5	5	10
Ενδυνάμωση και Ανθεκτικότητα - Μελέτες Περίπτωσης	4	4	8
Χρήση Η/Υ και Νέων Τεχνολογιών	6	6	12
Αξιολόγηση προγράμματος	2		2
ΣΥΝΟΛΟ	30	20	50

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν στο προγράμματα μας θα είναι οι ενεργητικού τύπου τεχνικές ώστε να αναπτύξουν οι καταρτιζόμενοι μας την κριτική τους ικανότητα, να καταφέρουν να βελτιώσουν την δεξιότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τελικά να βρίσκουν, οι ίδιοι, λύσεις στα προβλήματα. Μελέτες περίπτωσης, προσομοίωση, ομάδες εργασίας θεωρούνται ως κατάλληλες συμμετοχικές, ενεργητικού τύπου, τεχνικές για την ικανοποίηση του σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους εκπαιδευτικών στόχων του (Rogers, 1999).

Σημαντικό κομμάτι του προτεινόμενου σχεδίου δράσης στήριξης των νεοεισερχόμενων στελεχών διοίκησης είναι και η αξιολόγηση του προγράμματος αυτού.

Ο Κάραλης (2008) προτείνει την Διαμορφωτική και Απολογιστική (Τελική) αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η πρώτη στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του προγράμματος και την πρόληψη πιθανών προβλημάτων που θα εντοπιστούν κατά την διάρκειά του και η δεύτερη στην διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και προτάσεων για το πρόγραμμα.

Περισσότερο ταιριαστή για το πρόγραμμα αυτό θεωρείται η Απολογιστική διότι έχουμε να κάνουμε με ένα προτεινόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης του οποίου τα αποτελέσματα θεωρείται καλό να χρησιμοποιηθούν για τη χάραξη πολιτικών όσον αφορά στην επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων στελεχών και ο προτεινόμενος χρόνος ολοκλήρωσης του σχεδίου δράσης είναι λίγος για μια διαμορφωτική αξιολόγηση που θα χρειάζεται συχνά ανατροφοδότηση μέσω εκθέσεων ώστε οι υπεύθυνοι να μπορούν να προβούν στις αναγκαίες βελτιώσεις κατά την διάρκεια του σεμιναρίου (Καραλής, 2003).

Το μοντέλο αξιολόγησης του σχεδίου δράσης της παρούσας εργασίας προτείνεται να είναι το μοντέλο CIPP. Σύμφωνα με τον Stufflebeam (1983, οπ. αναφ. στο Βεργίδης, Καραλής, 2008) το μοντέλο CIPP εστιάζει σε τέσσερα βασικά σημεία:

- στο Πλαίσιο που εμπεριέχει τα αδύναμα σημεία του προς αξιολόγηση προγράμματος και τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου,
- στην Είσοδο, δηλαδή την επιλογή της καλύτερης στρατηγικής σε σχέση με τις ανάγκες των καταρτιζόμενων,
- στην Διαδικασία που μιλάει για την αποτίμηση, την εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και ανατροφοδότηση των συντελεστών και
- στο Αποτέλεσμα, δηλαδή την εκτίμηση και ερμηνεία των προϊόντων του προγράμματος, την ανάλυση των επιπτώσεων και την ολοκληρωμένη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μοντέλου συμφωνούν με την επιλεγμένη αξιολόγηση απολογιστικού τύπου που θα υποστηρίξει και θα ανατροφοδοτήσει το σχέδιο δράσης.

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης προτείνεται να ολοκληρωθεί την καλοκαιρινή περίοδο αφού, όπως υποστηρίζουν οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013), τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να είναι υποχρεωτικά, μεθοδικά και να λαμβάνουν χώρα προτού οι νέοι διευθυντές/-ντριες αναλάβουν υπηρεσία. Καλό θα ήταν λοιπόν τα νέα στελέχη διοίκησης που συνήθως ξεκινούν μετά το τέλος του κάθε σχολικού έτους την θητεία τους (Ν.4828/2021) να είναι κατάλληλα επιμορφωμένα για την έναρξη της νεας ακαδημαϊκής χρονιάς, την 1η Σεπτεμβρίου.

Παράλληλα, για την επιπλέον στήριξη των στελεχών διοίκησης προτείνεται να λαμβάνουν χώρα, ενδοσχολικά, επιμορφώσεις με την πρόβλεψη να ολοκληρωθούν μέσα στην σχολική χρονιά 15 ώρες αυτών των επιμορφωσεων, σύμφωνα με το άρθρο 95 του Ν. 4823/2021, κάνοντας έτσι παραδεκτό το γεγονός πως η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαφοροποιούνται σε κάθε φάση της επαγγελματικής καριέρας τους (Hargreaves & Fullan, 2000).

Κάποιες από αυτές τις ώρες ενδοσχολικής επιμόρφωσης προτείνεται να πραγματοποιούνται από έμπειρους διευθυντές/-ντριες σε νεοτοποθετημένα στελέχη,μέσω της διαδικασίας του mentoring, αλλά και σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων που ενδιαφέρονται για την μετέπειτα εξέλιξή τους στην διοικητική ιεραρχία, όπως εξάλλου και οι ίδιοι ζητούν, ώστε να αντιμετωπίζονται οι όποιες δυσκολίες προκύπτουν σε νέες αλλαγές στη σχολική ζωή.

Τελειώνοντας, να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών που μελετήθηκαν σε αυτή την εργασία και η προσωπική εμπειρία του γράφοντος σε θέσεις ευθύνης, πιθανόν να κρίνουν αναγκαία τη δημιουργία μιας Ομάδας Έργου αποτελούμενη από ανωτέρα και άλλα έμπειρα στελέχη της Εκπαίδευσης (π.χ. Καθηγητές Πανεπιστήμιων, Επόπτες Ποιότητας, Συμβούλους Εκπαίδευσης με ειδίκευση στη Διοίκηση και εκπαιδευτικούς της πράξης) με σκοπό τη σύνταξη πρότασης για την αλλαγή των κριτηρίων και της μεθοδολογίας στους τρόπους επιλογής των Διευθυντών,/-ντριών των ελληνικών σχολικών μονάδων, που όπως παρουσιάστηκε στην Εισαγωγή της εργασίας μας, δεν εμπεριέχουν υποχρεωτικά κανενός είδους χρήση πιστοποιητικών Διοικητικής Εμπειρίας (ή ελάχιστη παρουσία στη Διοίκηση).

5. Συμπεράσματα

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που διοικεί (Συρμακέσης, 2017). Ο κάθε τομέας της εκπαίδευσης χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και στενή παρακολούθηση των εξελίξεων που παρατηρούνται διεθνώς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα (Φασούλης, 2001).

Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για τον λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη οριοθετημένες, ενώ παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει ιδιαίτερης μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, 1997).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν πόσο δύσκολη είναι η δουλειά ενός νέου στελέχους διοίκησης και πόσα προβλήματα ενδεχομένως θα αντιμετωπίσει στην υπηρεσία του.

Με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας νεοεπιλεγμένος διευθυντής την πρώτη χρονιά της υπηρεσίας του στη σχολική μονάδα. Κάποια αυτά αναφέρονται στο «τεχνικό» όπως είπαμε κομμάτι, πως δηλαδή διευθυντών μια μονάδα (γραφειοκρατία, εκπαιδευτική νομοθεσία διαχείριση οικονομικού προϋπολογισμού, χρήση Νέων Τεχνολογιών,) και κάποια στο πώς διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας και τις συγκρούσεις που ίσως δημιουργηθούν όταν έρθει αντιμέτωπος με την κουλτούρα που προϋπάρχει στο σχολείο που θα διευθύνει.

Η πιθανή αναγκαιότητα για επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκάλεσε τη σκέψη για τη δημιουργία μια περιληπτικής πρότασης ενός σχεδίου δράσης με σκοπό τη βοήθεια των νέων στελεχών διοίκησης σχολικών μονάδων. Εκεί περιέχονται προτάσεις που θα βοηθήσουν τους διευθυντές/-ντριες (νεοεισερχόμενους/-μενες και μη) στην καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των όποιων θεμάτων σχολικής καθημερινότητας μπορεί να προκύψουν.

Κλείνοντας, την εισήγηση ας σκεφτούμε αυτό που υποστηρίζει ο Τζίφας (2005), πως ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου είναι η ψυχή κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και σε αυτόν πρέπει να δοθούν οι «Πρώτες Βοήθειες» ώστε να κρατήσει δεμένη και δυνατή την ομάδα του ανθρώπινου δυναμικού που ηγείται για να λειτουργήσει εύρυθμα και ομαλά η σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην

Ανθής, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (2005). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από : http://edu4adults.blogspot.gr/2011/06/blog-post_23.html

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης, Δ. Καραλής, Α. (επιμ.), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα : ΕΑΠ

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα : ΕΑΠ

Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδους διευθυντή στην Κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαχάρης, Γ., Σουρλή, Κ., Τσιαχρή, Μ., & Μωύσογλου, Ι. (2020). Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διοίκησης. *Education Sciences*, *2020*, (*3)*, 141-158.

Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ. 255-285). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραλής, Θ. (2008). Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ. Πάτρα : ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή. Στο Βεργίδης, Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ.195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λεμονή, Ι., & Κολεζακης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *1*(3), 165-184

Ν. 3848/2010, «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.»*

Ν. 4823/2021, *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών).* Ανακτήθηκε στις 26/2/2015 από: http://www.epimorfosi.edu.gr

Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης.* Πάτρα: ΕΑΠ

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη., *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (61). Ανακτήθηκε από http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77

Σαΐτης Χ. (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Δ*ημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.

Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Τζίφας, Α. *(2005). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτήθηκε από :http://edu4adults.blogspot.gr/2011/06/blog-post_23.html

ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, (2012). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα ». Ανακτήθηκε από: https://tinyurl.com/yrx6syss

Φασούλης, Κ. (2001), Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. κριτική προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Q.M.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *4*, 186-198.

Ξενόγλωσση

Arrieta, G *., &* Ancho, I. (2020). Ready or Not: The Experiences of Novice Academic Heads in School Leadership*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(5), 78-98. doi: 10.26803/.19.5.5*

Athanassoula-Reppa, A. (2001). The training of managers in the Greek educational system. In A. Andreou (Ed), *School organization and management* (pp. 131–146). Athens: Greek Federation of Private School Teachers (OIELE).

Bernstain, B. (2003). *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission.* London: Routledge.

Burch, A. (2014) *Principal Preparation: Perceptions of School Leaders in Florida*. Florida State. Retrieved from http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:185218/data stream/PDF/view

Hanover Research, (2014). *Best Practices in Succession Planning*. Retrieved from: https://www.hanoverresearch.com/media/Best-Practices-in-Succession-Planning.pdf

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39, 50-56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8

Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. & Benefield, P. (2003). *Issues for Early Headship. Problems and Support Strategies*. Retrieved from National College for School Leadership website: https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies_Redacted.pdf (25 Φεβρουαρίου 2023).

Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole , *Journal of Educational Administration*, *44(*4), 297 – 309.

Ο ΙΔΑΝΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Καστρινάκη Αναστασία,
M.Sc, M.Ed
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Διευθύντρια στο 7ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων

Περίληψη

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη περίοδο σε σχέση με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, δημιουργούνται αναμφίβολα, πολλά ερευνητικά ερωτήματα. Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πώς θα πρέπει να είναι ο ιδανικός διευθυντής - ηγέτης, ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που θα τον διακρίνουν σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και ποιες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις πρέπει να διαθέτει, έτσι ώστε να διαμορφώσει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα.

Επιπλέον πεδίο έρευνας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να διακρίνουν τους διευθυντές - ηγέτες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εμπειρία, καθώς και η συγκρότηση της προσωπικότητας τους, προκειμένου να καθοδηγήσουν και να διοικήσουν αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα.

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 21 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων με τη χρήση ημιδομημένου πρωτοκόλλου. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και καταδεικνύουν τις διαφορετικές απόψεις που υφίστανται, αλλά και τη γενική αποδοχή της σπουδαιότητας του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από την διεξαχθείσα έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους την αποτελεσματικότητά των σχολείων και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο πώς διαμορφώνεται η κατάσταση μέσα σε αυτά. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι τόσο τα δημογραφικά δεδομένα των διευθυντών, όσο και τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, μπορούν να καθορίσουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής-ηγέτης, δημογραφικά στοιχεία, προσωπικότητα, αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας.

1.Εισαγωγή

Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη σε κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου αυτή να λειτουργεί αποτελεσματικά, απαιτεί άμεση αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών και γνώση του αντικειμένου. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων είναι πολύ σημαντική όπως έχουν αποδείξει πολλές έρευνες, μιας και είναι η κινητήριος δύναμη που μπορεί να εγγυηθεί και να οδηγήσει στη βελτίωση αλλά και την αποτελεσματικότητα τους (Day & Sammons, 2016).

Τα σχολεία βρίσκονται σε συνεχείς και μεταβαλλόμενες συνθήκες, πράγμα που σημαίνει ότι οι διευθυντές-ηγέτες τους έχουν αυξημένες υποχρεώσεις. Πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι, δίκαιοι και να φροντίζουν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών για όλες τις ομάδες των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνους, που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ή από μειονεκτικά περιβάλλοντα. Ως προτεραιότητα πρέπει να έχουν την προώθηση της ισότητας και των καλών πρακτικών, χωρίς αποκλεισμούς προς όφελος όλων των μαθητών (Day et al.2020). Οι ηγέτες

επίσης πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, ευρύτερη κοινότητα) συμμετέχουν μέσα από διαδικασίες εμπιστοσύνης, πρακτικών διανεμημένης ηγεσίας και δράσεις αυξημένης συλλογικής ευθύνης για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, που δεν είναι άλλος από την ευημερία και την πρόοδο των μαθητών.

Στην ελληνική πραγματικότητα, πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων όλων των βαθμίδων καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν μία πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως, την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, την συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, την ένταξη των νέων τεχνολογιών κ.τ.λ. Οι νέες αυτές συνθήκες προϋποθέτουν στελέχη εκπαίδευσης με εφόδια όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, αλλά κυρίως απαιτούν άριστη γνώση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων προκειμένου αυτές, να οδηγηθούν με επιτυχία στην αποτελεσματικότητα.

Οι Leithwood & Riehl (2003), τονίζουν επίσης, ότι υπάρχουν κάποιες πολύ καλές πρακτικές που μπορεί να οδηγήσουν στην αποτελεσματική ηγεσία των σχολικών μονάδων. Αρχικά θα πρέπει ο ηγέτης να γνωστοποιεί το όραμα που έχει για το σχολείο, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και να βοηθάει τους άλλους να αποδεχθούν τους στόχους που έχει θέσει. Πέρα από αυτά μεγάλη σημασία έχει και η σωστή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού που θα μπορούσε να γίνει με τη σωστή καθοδήγηση του ηγέτη. Ο διευθυντής-ηγέτης που είναι ενδυναμωμένος, έχει τη δυνατότητα να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους υποστηρίζει. Οι εκπαιδευτικοί εφοδιάζονται με γνώσεις απαραίτητες όπως η νομοθεσία και το καθηκοντολόγιο, τις οργανωτικές δομές της εκπαίδευσης καθώς και με γνώσεις και πληροφορίες γύρω από θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επίσης εκπαιδεύονται σε θέματα διδακτικής, μεθοδολογίας ή ψυχολογίας καθώς και στη χρήση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται ολοένα και περισσότερο οι έρευνες που ασχολούνται με τη σχέση που μπορεί να έχει η σχολική ηγεσία με τις επιδόσεις του κάθε μαθητή και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της κάθε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2015). Όπως αναφέρουν οι Day & Sammons (2016), η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει ποικιλότροπα την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις τους σχετικά με το πώς μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας τα δημογραφικά στοιχεία του διευθυντή- ηγέτη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η έρευνα είναι πλαισιοθετημένη στην ελληνική πραγματικότητα μιας και στην παρούσα εργασία ενδιαφέρει η διερεύνηση του χώρου και των συνθηκών που ζουν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της χώρας.

Η έρευνα θέτει ερωτήματα σε εκπαιδευτικούς και τους ζητά να αναλύσουν και να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και ποιο ρόλο συγκεκριμένα μπορεί να έχει η ηλικία, η εμπειρία και οι σπουδές, τα μετρήσιμα δηλαδή προσόντα ενός διευθυντή. Επίσης ζητά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή-ηγέτη, ποιες οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις του, προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, της αποτελεσματικής δηλαδή διοίκησης κάθε σχολικής μονάδας. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να συμβάλλει στην πρόοδο της έρευνας σε αυτή τη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή.

2.Κυρίως μέρος

2.1. Ο ορισμός και τα στοιχεία της Ηγεσίας

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη καθώς και ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να διαθέτει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διοικεί αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα. Είναι απαραίτητο να παρατεθεί η έννοια της ηγεσίας, έτσι όπως θα εννοηθεί σε αυτή την εργασία.

Ο όρος «ηγεσία» αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και είναι σύμφωνη με πολλές έρευνες, μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία κάθε κοινωνικής οργάνωσης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός 2008). Η έννοια της ηγεσίας, ωστόσο, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, είναι πολύπλοκη και για αυτό τον λόγο, μέχρι σήμερα δεν έχουμε ένα συγκεκριμένο ορισμό.

Στην παρούσα εργασία επιλέγεται ένας κλασσικός ορισμός για την ηγεσία σύμφωνα με τον οποίο «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdill (1950), Koontz & O'Donnell (1982).

Η θεώρηση της ηγεσίας αναφέρεται ως διαδικασία άσκησης επιρροής. Ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης του ηγέτη στη συμπεριφορά των άλλων και που σε κάθε περίπτωση, αυτή την επιρροή, του την έχουν αναγνωρίσει τα μέλη της ομάδας τους. Όλοι συγκλίνουν στην άποψη ότι η ηγεσία έχει τρεις πολύ σπουδαίες πλευρές: το όραμα που έχει ένας ηγέτης, τις αξίες του και κυρίως την επιρροή που ασκεί στους άλλους, προκειμένου να λειτουργήσουν εθελοντικά για την υλοποίηση κοινών στόχων. Η δυναμική έχει σκοπό να κινητοποιήσει κάποιους, να δραστηριοποιηθούν εθελοντικά, για την επιτυχία των στόχων της ομάδας της οποίας ηγείται ο ηγέτης.

Ωστόσο, η έρευνα για την ηγεσία δεν περιορίζεται στο πεδίο των οργανισμών και της πολιτικής. Η ηγεσία είναι ένα φαινόμενο που συναντάται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και σε κάθε πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έχοντας ως δεδομένα τα παραπάνω η έρευνα δεν αφορά μόνο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στον τρόπο που συμπεριφέρεται ένας ηγέτης, αλλά συσχετίζεται με το συγκείμενο κάθε εποχής, κάθε περιοχής αλλά και τα ιδεώδη και τα πιστεύω των υποστηρικτών του. Από αυτά τα άτομα αναδύεται ο ηγέτης και τα ίδια άτομα είναι αυτά που υφίστανται και τις δράσεις ή τις αποφάσεις του. Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2017) πέντε είναι τα στοιχεία που μπορούν να συνθέσουν ένα περιγραφικό ορισμό για την ηγεσία και είναι τα εξής:

- τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη
- τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές των υποστηρικτών του ηγέτη
- οι σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υποστηρικτών του
- το συγκείμενο, στο οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της ηγεσίας
- οι σχέσεις μεταξύ ηγέτη, υποστηρικτών και συγκείμενου.

2.2 Ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή

Η σχολική διεύθυνση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συνακόλουθα, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σπουδαίος, τόσο για την ίδια την σχολική μονάδα όσο και για ολόκληρο το σχολικό σύστημα, καθώς η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία και ανάπτυξή της, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται αντίστοιχα από αποτελεσματικούς διευθυντές.

Σύμφωνα με αυτά, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν και ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος συνοψίζεται σε διοικητικές, διαχειριστικές και διεκπαιρεωτικές αρμοδιότητες, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής έχει τον ρόλο του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του καθοδηγητή, του συντονιστή, του εκπροσώπου του σχολείου και του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων (Σαΐτης, 2007). Μέσα στη διατύπωση του Νόμου 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αναφέρεται σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής με επιπλέον αρμοδιότητες του διευθυντή. Στη χώρα μας εξάλλου οι ηγετικές και διοικητικές διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή περιλαμβάνουν (ΥΑ 105657/2002, Αργυροπούλου, 2010) :

- τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ο τις επιδόσεις, την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών ο την διεκπεραίωση όλων των διοικητικών διαδικασιών
- την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και την πραγμάτωση της διδακτικής πράξης

- τη σχέση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό διοικητικό περιβάλλον ο την εικόνα και τη θέση της σχολικής μονάδας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον ο την επίδειξη αρχών και παραδείγματος προς μίμηση
- και τέλος τη διαχείριση συγκρούσεων και τη διατήρηση υγιούς κλίματος
- Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοιχτές και συμμετοχικές δράσεις όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να διατηρούν τον δυναμισμό, το πάθος και την πρωτοβουλία για την ανάληψη καινοτόμων δραστηριοτήτων και δράσεων που συμβάλλουν στην αλλαγή νοοτροπίας, πρακτικών, ρόλων και κλίματος της σχολικής κοινότητας.

2.3.Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ηγέτη διευθυντή

Στην έρευνά του ο Δημητρόπουλος (2020), αναφέρει σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών σχολικών μονάδων που σχετίζονται τόσο με τα μετρήσιμα προσόντα που διαθέτουν, όσο και με την ηλικία τους, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι οι διευθυντές που έχουν περισσότερα προσόντα έχουν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και είναι πιο προσεγγίσιμοι σε σχέση με τους διευθυντές που έχουν λιγότερα προσόντα. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι πρώτοι έχουν πιο διευρυμένους πνευματικούς ορίζοντες και κατά συνέπεια, είναι πιο ανοιχτοί σε συζητήσεις και προτάσεις.

Σχετικά με την ηλικία, η έρευνα έδειξε ότι όταν οι διευθυντές είναι σε μικρή ηλικιακά απόσταση με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργείται καλύτερη σχέση, καθώς οι αντιλήψεις και οι ιδέες δεν επηρεάζονται από το χάσμα γενεών, αλλά έχουν κοινά σημεία σκέψης και δράσης. Δεν αποδεικνύεται ότι κάποιος μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντής θα αντιμετώπιζε καλυτέρα τις διάφορες καταστάσεις. Ακόμα και οι νέοι διευθυντές διακρίνονται για τη φιλοσοφία τους και μπορούν να χτίσουν μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού, σεβόμενοι τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, τις ιδέες και τις απόψεις τους.

Όπως συμπεραίνει ο Δημητρόπουλος (2020), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αποτελούν τον πιο σπουδαίο σύνδεσμο για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, αφού είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος και θεμελίωσης ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους.

Τα μετρήσιμα προσόντα όπως η διδακτική και διοικητική εμπειρία, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η πιστοποιημένη γνώση νέων τεχνολογιών, η συνεχής επιμόρφωση κ.α. καθώς και οι δεξιότητες των διευθυντών-ηγετών είναι ένα σημαντικό θέμα που έχει απασχολήσει πολύ τη διεθνή αλλά και την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Οι δεξιότητες είναι οι ικανότητες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύει ένα άτομο προκειμένου να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα το βοηθήσουν στην επιτυχή εκτέλεση ενός έργου. Ως δεξιότητες θεωρούνται οι δυνάμεις που κατέχει ένα άτομο προκειμένου να εκτελέσει και να φέρει σε πέρας μια ενέργεια που στοχεύει στην τελειότητα (Hoy & Miskel, 2008). Υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι επικοινωνιακές, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, οι ηγετικές ικανότητες, η ικανότητα οργάνωσης και προγραμματισμού και η ικανότητα να συναισθάνονται τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων (Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου,2005).

Από την εμπειρική έρευνα των Αργυροπούλου & Συμεωνίδη (2017), προέκυψε ότι παρόλο που τα χαρακτηριστικά των διευθυντών δεν μπορούν να απαριθμηθούν, έχουν πολύ μεγάλη σημασία γιατί αποτελούν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Εξάλλου, σύμφωνα με την ίδια έρευνα όσα περισσότερα προσόντα συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ο διευθυντής -ηγέτης τόσο καλύτερα και πιο αποτελεσματικά ασκεί τα καθήκοντά και τις αρμοδιότητές του. Συνοψίζοντας, προκειμένου να κατακτήσει κάποιος μια ανώτερη ιεραρχικά θέση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι δεξιότητες που κατέχει, τα χαρακτηριστικά όπως η ηλικία ή το φύλο και τέλος τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του που αφορούν στην κοινωνική θέση, το μορφωτικό επίπεδο τη συμπεριφορά του κ.α. Ένα άλλο ζήτημα είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας σε σχέση με το φύλο του διευθυντή-ηγέτη. Σε έρευνα των Mulawarman & al. (2021) η εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις εξακολουθεί να

είναι χαμηλή γιατί επικρατεί η άποψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να είναι ηγέτες. Αυτές οι απόψεις αποδεικνύουν τη χαμηλή συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους. Η πατριαρχική κουλτούρα εξακολουθεί να επηρεάζει έντονα την προοπτική των ανθρώπων.

3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το ρόλο που μπορεί να παίζει η προσωπικότητα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή -ηγέτη μιας σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητά της.

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια μέσω συνεντεύξεων σε 21 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ημιδομημένα ερωτηματολόγια τα οποία αναλύθηκαν με τη μέθοδο θεματικής ανάλυσης

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετίστηκαν με τον παράγοντα φύλο στη διαφοροποίηση της διοικητικής επάρκειας, στην ηλικία και εμπειρία ως παράγοντες επίδρασης στον τρόπο διοίκησης, στις σπουδές που επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο στη διοίκηση, στην αξία των τυπικών / μετρήσιμων προσόντων ως παράγοντας επίδρασης στη διοίκηση, στην πρόθεση για αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και τέλος στις δεξιότητες- ικανότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητο να έχει ο διευθυντής.

Η ύπαρξη των γνώσεων που απαιτούνται ώστε ο διευθυντής να φέρει εις πέρας το έργο του τονίστηκε από τους συμμετέχοντες που, δίνουν έμφαση στην αξία της μόρφωσης και της επιμόρφωσης και την απόκτηση των γνώσεων που απαιτούνται ώστε να διοικηθεί η σχολική μονάδα. Εξίσου σημαντικό είναι ο διευθυντής, πέραν των τυπικών προσόντων, να διαθέτει γνώση της ισχύουσας νομοθεσίας. Η δικαιοσύνη και η οργανωτικότητα αναφέρονται ως πολύ βασικές αρετές που είναι σημαντικό να έχει ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα μεταξύ των εμπλεκομένων.

Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που θεωρούνται απαραίτητα μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Δεξιότητες διαχείρισης και αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού
- Δεξιότητες διαχείρισης και αξιοποίησης υλικών πόρων
- Δεξιότητες επικοινωνίας
- Ανοικτός στην επικοινωνία
- Κατανόηση
- Δικαιοσύνη
- Εντιμότητα
- Αποφασιστικότητα
- Δυναμική προσωπικότητα
- Φιλική προσέγγιση προς τους άλλους
- Ικανότητα οργάνωσης
- Προοδευτική αντιμετώπιση των πραγμάτων
- Διάθεση συνεργασίας
- Απουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων
- Ανοικτός στην καινοτομία
- Δημιουργικότητα
- Ευελιξία
- Γνώση της τεχνολογίας
- Να έχει όραμα

- Να λειτουργεί ως πρότυπο
- Να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση
- Αξιοπιστία
- Ανάληψη πρωτοβουλιών
- Γνώση των διοικητικών θεμάτων
- Ήθος
- Ψυχραιμία
- Αισιοδοξία

5. Συμπεράσματα

Ο ρόλος του διευθυντή στη σύγχρονη εποχή έχει μετατοπιστεί από αυτόν του παρελθόντος και έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητά του στη διαμόρφωση του οράματος του σχολείου και του προγράμματος σπουδών.

Από την διεξαχθείσα έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με διάφορους τρόπους επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο πώς διαμορφώνεται η κατάσταση μέσα σε αυτές. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι τόσο τα δημογραφικά δεδομένα των διευθυντών, όσο και τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους μπορούν να καθορίσουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και καταδεικνύουν τις διαφορετικές απόψεις που υφίστανται, αλλά και τη γενική αποδοχή της σπουδαιότητας του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο πρώτος άξονας που διερευνήθηκε σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά στοιχεία του διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με το φύλο του διευθυντή, διαπιστώθηκε ότι δεν έχει ιδιαίτερο ρόλο. Όπως διαπιστώνεται μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, πρόκειται για παράγοντα που δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, ότι επισημαίνεται μία διαφοροποίηση που αφορά όχι τον τρόπο διοίκησης και την αποτελεσματικότητά του, αλλά τη στάση των άλλων απέναντι στην ηγεσία της σχολικής μονάδας ως απόρροια του φύλου, που σχετίζεται με τα αποτελέσματα της έρευνας του Mulawarman et al. (2021). Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι η στάση των άλλων είναι διαφορετική απέναντι στις γυναίκες, γεγονός που οφείλεται στα υφιστάμενα έμφυλα στερεότυπα.

Η ηλικία του διευθυντή της σχολικής μονάδας ήταν ένα από τα ζητήματα που προσεγγίστηκαν μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ έχει αναδειχθεί και από την υφιστάμενη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, κατά τον Δημητρόπουλο (2020), όταν οι διευθυντές είναι σε μικρή ηλικιακά απόσταση από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργείται καλύτερη σχέση, καθώς οι αντιλήψεις και οι ιδέες δεν επηρεάζονται από τη μεγάλη ηλικιακή διαφορά, αλλά, αντίθετα, είναι πιο εύκολο να βρεθούν κοινά στοιχεία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι δίνουν έμφαση όχι στην ηλικία, αλλά στην εμπειρία που αυτή συνεπάγεται, που θεωρείται ότι είναι εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση, επίσης, οι σπουδές και γενικότερα τα προσόντα του διευθυντή, θεωρείται ότι είναι απαραίτητα στοιχεία της αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου, καθώς έχουν σημαντική επίπτωση στην κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας (Bruggencate et al., 2012 Day et al., 2016).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους έδωσαν έμφαση στην ανάγκη ο διευθυντής του σχολείου να διαθέτει αυτά τα προσόντα, αφού αποτελούν τη βάση για την ικανοποιητική αντιμετώπιση των καθημερινών ζητημάτων, αλλά και των κρίσεων που, ενδεχομένως, θα απασχολήσουν κάποια στιγμή το σχολείο και τον ίδιο. Εξάλλου, η αποτελεσματική ηγεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού σχολείου (Ιορδανίδης, 2005). Τέλος, η ύπαρξη ενός διευθυντή άρτια καταρτισμένου και επιμορφωμένου είναι προς όφελος όλων, αφού αυτός μπορεί να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του χωρίς να χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί της σχολικής

μονάδας να συνεισφέρουν στην εκτέλεσή τους, χάνοντας πολύτιμο χρόνο από τις δικές τους αρμοδιότητες. Αυτό έρχεται να υπογραμμίσει τις έρευνες πολλών και σπουδαίων ερευνητών που θεωρούν ότι η επιμόρφωση των στελεχών είναι απαραίτητη, (Σαΐτης, 2007, Σαββαΐδης 2010).

Εξάλλου, όπως προέκυψε από την έρευνα, οι διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί και να ασκούν καλύτερα τα καθήκοντά τους, είναι καλό να διαθέτουν πολλά προσόντα δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, Αργυροπούλου 2017) .

Εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία του διευθυντή, εξετάστηκε μέσω της παρούσας έρευνας και η επίδραση των στοιχείων της προσωπικότητάς του σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων που είναι απαραίτητο να υπάρχουν. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες κατέστησαν σαφές ότι θεωρούν την προσωπικότητα του διευθυντή το ίδιο ή και περισσότερο σημαντική σε σχέση με τα τυπικά προσόντα του. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αξία των τελευταίων δεν αναγνωρίζεται, αλλά μάλλον ότι οι συμμετέχοντες προσανατολίζονται περισσότερο προς την αξία της διαμόρφωσης του κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο καθώς και της εν συναίσθησης που μπορεί να διαθέτει ο ηγέτης-διευθυντής (Παρασκευά &Παπαγιάννη, 2008). Πράγματι, οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, αφού επηρεάζουν κάθε πτυχή της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένου του κινήτρου και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. σχετ. Fullan, 2001 Leithwood κ.ά. 2004, Silins κ.ά., 2002 Silins & Mulford 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών δίνεται έμφαση στην ανάγκη ο διευθυντής να τους στηρίζει και να τους καθοδηγεί, να είναι δημοκρατικός και να τους παρέχει κίνητρα και αρμοδιότητες. Εξάλλου, μέσα από σχετικές μελέτες διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών-ηγετών με τους εκπαιδευτικούς παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συν εξαρτώνται από τις δεξιότητες που έχει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011).

Τα ίδια στοιχεία αφορούν όχι μόνο τη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις σχέσεις που αυτός διαμορφώνει με τους μαθητές, τους γονείς τους ή και συνολικά την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό, προάγεται η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη και τίθενται οι βάσεις για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που, ενδεχομένως, κατά καιρούς θα προκύψουν στο σχολείο, ενώ ενισχύεται και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα (Πασιαρδής, 2015). Παρατηρείται στους συμμετέχοντες να αναζητούν κυρίως την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο για τους ίδιους όσο και για όλη τη σχολική κοινότητα (Αργυροπούλου, 2017).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αργυροπούλου, Ε. (2010*).* Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος (σσ. 553–565).* Ρέθυμνο: Διάδραση.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον, η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση.* Εκδόσεις: Δίσιγμα

Αργυροπούλου, Ε. (Επιμ) (2017). *Ηθική Ηγεσία στην εκπαίδευση* .Εκδόσεις: Δίσιγμα

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Τεύχος 1, Τόμος 6.

Δημητρόπουλος, Ν. (2020). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού- διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 123-157

Koontz, H.& O'Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παναγιωτόπουλος, Γ. & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές δεξιότητες: η σχέση τους με το χώρο της αγοράς. *Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες, 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*. (113-124). Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (Τόμος 1), Αθήνα: Ελλην.

Σαββαΐδης, Π. (2010) *Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων*.
http://hdl.handle.net/11610/14187

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργεία των Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. Α. Πανάικας, Π., Σαΐτη, Ά., & Κυριακή, Ρ. (2015). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *36*.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly, vol 48,* p.699-732.

Day, C., et al., (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report. London, England: *UK Department for Children, Schools, and Families Research.*

Day, C. Gu Q. Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly. vol 52 issue 2* p. 221-258

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill Companies

Kenneth Leithwood, Alma Harris & David Hopkins (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*:1, 27-42, DOI: 10.1080/13632430701800060

Kenneth Leithwood, Alma Harris & David Hopkins (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, School *Leadership & Management*, 40:1, 5-22, DOI: https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Mulawarman, Widyatmike, Komariyah, Lailli, Suryaningsi (2021). Women and Leadership Style in School Management: Study of Gender Perspective

Cypriot Journal of Educational Sciences, v16 n2 p594-611 2021

Sammons, P. (1999). *School effectiveness (coming of age in the twenty- first century).* Netherlands: Swets and Zeitlingre.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership, and organization. Psychological Bulletin, 47(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0053857

Silins, H. & Mulford, W. (2002b) Schools as learning organizations: The case for system, teacher, and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40, 425–446.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993*). Schools make a difference*. New York: Teacher College Press.

Νομοθεσία

Υ.Α. 105657/2002
Ν. 4823/2021

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ.

Χανδόλια Φωτεινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Βαλκάνος Ευθύμιος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Φραγκούλης Ιωσήφ
Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιολόγηση των απόψεων των (υπο)διευθυντών/ντριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Πιερίας και Ηρακλείου, σχετικά με την υβριδική ηγεσία και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι διαστάσεις της υβριδικής ηγεσίας, οι πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (π.χ. διαφοροποίηση διδασκαλίας, χρήση τεχνολογίας), καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες (έλλειψη πόρων, προκαταλήψεις, ανεπαρκής επιμόρφωση) που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τους. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στη μεθοδολογία της έρευνας, την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις των (υπο)διευθυντών/ντριών και τα τελικά συμπεράσματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 (υπο)διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια σχετικά με την υβριδική ηγεσία, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τις σχετικές πρακτικές και τα εμπόδια που ανιμετωπίζουν.

Λέξεις κλειδιά: υβριδική ηγεσία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρακτικές συμπερίληψης, εμπόδια συμπερίληψης.

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου οι αλλαγές είναι ραγδαίες και τρέχουν με ιλιγγιώδη ρυθμούς σε κάθε τομέα της καθημαρινής ζωής είναι απόλυτα λογικό να επηρεάζεται και ο χώρος της εκπαίδευσης, που προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε αυτές τις ταχύτητες, τις νέες εξελίξεις αλλά και σε όλες τις απαιτήσεις και τις ανάγκες που παρουσιάζει η σημερινή κοινωνία (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτά τα δεδομένα, συνεπώς οφείλουν να είναι τόσο παιδαγωγικά όσο και διδακτικά σε ετοιμότητα, να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις νέες τεχνολογίες αλλά και διάφορες άλλες μορφές διδασκαλίας, παράλληλα, να μην παραμελούν τη συνεχή επαγγελματική τους κατάρτιση, που θα αποφέρει και ένα ποιοτικά εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Φώτη, 2020). Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους κρίνεται απαραίτητο ο ρόλος του ηγέτη να είναι καθοδηγητικός, να μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και να αναπτύξει κλίμα αμοιβαίουσεβασμού (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με την Bourgeois (2006), γίνεται λόγος για έναν νέο τύπο ηγέτη, αυτού του Υβριδικού Ηγέτη, ο οποίος θα αξιοποιεί στο έπακρο τις ικανότητες και τις δυνατότητες του δυναμικού της ομάδας, στην οποία ηγείται. Με αυτόν τον τρόπο θα εφαρμόσει τις βέλτιστες πρακτικές, αξιοποιώντας τη δυναμική του εκάστοτε μέλους της ομάδας, με στόχο την ενθάρρυνση του για ανάληψη πρωτοβουλιών σε πραγματικό χρόνο (Bourgeois, 2006). Στόχος του είναι η ευελιξία και η αποτελεσματικότητα μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών προσεγγίσεων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ο Συμπεριληπτικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που παρακολουθεί συστηματικά τη σχολική μονάδα και αυτός που επιλέγει να συνδυάζει μεταξύ των επτά στυλ ηγεσίας, προκειμένου να ηγηθεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καφά, 2023).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση που επιδιώκει να ενσωματώσει όλους τους μαθητές/τριες σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από τις διαφορές στις ικανότητες, τις ανάγκες, ή τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Στόχος είναι η δημιουργία ενός

εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει την ισότητα και την ενσωμάτωση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες προς όλους (Στασινός, 2016). Ο σχολικός ηγέτης κατέχει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας, όπου αναλαμβάνει την ευθύνη να αμφισβητεί το σύστημα, να επιδεικνύει ευελιξία, να προβαίνει σε συνεχή αναστοχασμό σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες και να έχει ως κεντρικό στόχο τη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο. Επιδιώκει να μεταδώσει το όραμά του για συμπερίληψη στους συνεργάτες του και να θέσει τα θεμέλια για διαρκείς βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Shriberg & MacDonld, 2013).

Οι πρακτικές συμπερίληψης περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχουν εμπόδια, όπως η έλλειψη πόρων, η αντίσταση των εκπαιδευτικών, οι προκαταλήψεις και η ανεπαρκής κατάρτιση, που δυσχεραίνουν την πλήρη εφαρμογή της συμπερίληψης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Υβριδική ηγεσία

Η υβριδική ηγεσία αποτελεί έναν συνδυασμό δεξιοτήτων στον τρόπο καθοδήγησης συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του (Shabbir et al., 2017). Σύμφωνα με τον Mitchell (2015, όπως αναφέρεται στους Nazir et al., 2014, σελ. 36), η υβριδκική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζομένων, επηρεάζοντας θετικά την απόδοσή τους. Η Bourgeois (2013), επισημαίνει ότι η υβριδική ηγεσία διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι τελικά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η Bourgeois (2006) τονίζει όυι οι εργαζόμενοι μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η υβριδική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που συνδυάζει δραστηριότητες σε παραδοσιακούς χώρους, μάθησης, όπως τάξεις και εργαστήρια, με σύγχρονες ή ασύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως μέσω τεχνολογικών μέσων (τηλεκπαίδευση) (Paraskevas et al., 2013). Το υβριδικό εκπαιδευτικό μοντέλο καλύπτει τις ανάγκες της παραδοσιακής εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δυνατότητα δια ζώσης διδασκαλίας και πρακτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της μαθησιακής κοινότητας.

2.1. Υβριδική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η υβριδική μάθηση μπορεί να συμβάλει στη δημουργία μιας πιο περιεκτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ο όρος μεικτή μάθηση αναφέρται στον συνδυασμό διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, με ή χωρίς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, με στόχο την πορώθηση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (European Education Area, 2023).Σε κοινωνικό επίπεδο, οι εθνικοί, περιφερειακοί και τοπικοί φορείς μπορούν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για αποδοτική υβριδική μάθηση, εξασφαλίζοντας ότι οι διευθυντές και οι εκαπιδευτικοί των σχολείων έχουν τον απαιτούμενο χρόνο και την ευελιξία να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές. Παράλληλα, είναι σημαντικό να διατίθενται επαρκείς οικονομικοί πόροι στα σχολεία, προκειμένου να στηρίξουν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων υβριδικής ή μεικτής μάθησης (European Education Area, 2023).

Συμπερασματικά, ο ρόλος της ηγεσίας είναι να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών ενός οργανσιμού, ώστε να συμβάλλουν πρόθυμα και ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του (Μπουραντά, 2002). Ο Υβριδικός Ηγέτης αξιοποιεί πλήρως τις ικανότητες και τις δυνατότητες της ομάδας που καθοδηγεί (Boyrgeois, 2006). Η ανάπτυξη ενός τέτοιου ηγετικού ρόλου απαιτεί εμπειρία και ωριμότητα. Αυτή η σύγχρονη μορφή ηγεσίας αποτελέι έναν δυναμικό συνδυασμό δεξιοτήτων, χαρακηριστικών και ηγετικών στυλ, ενισχύοντας την οργανωτική αποτελεσματικότητα και τη στοχευμένη υλοποίηση στρατηγικών στόχων (Shabbir et al., 2017). Παράλληλα, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και υφισταμένων, ενώ ενισχύει την ικανότητα των ηγετών να διαχειρίζονται προκλήσεις και απαιτητικλες εργασίας.

2.3 Εννοιολόγηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η εννοιολόγηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης βασίζεται στην αρχή που διατυπώνεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), το οποίο αναφέρει ότι «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Η έννοια της «Συμπερίληψης» είναι πολύπλοκη, καθώς εμπλέκει μια σειρά ζητημάτων που αφορούν ανθρωπιστικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και κυρίως κοινωνικές διαστάσεις, όπως ο ρατσισμός, η δημοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006· Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Η υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης στις σχολικές μονάδες στοχεύει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Παράλληλα, συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας, στην προώθηση της αποδοχής και στην καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Στασινός, 2016). Συνεπώς, η Συμπερίληψη αποτελεί έναν γενικότερο όρο που διασφαλίζει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτούν πρόσβαση σε ποικιλία γνώσεων πληροφοριών και ικανοτήτων μέσα σε περιβάλλοντα δημοκρατίας και συνεργασίας (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Η Συμπερίληψη, σε μια συνοπτική διατύπωση, αναφέρεται στην εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στην αποτροπή του αποκλεισμού οποιουδήποτε μαθητή/τριας (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διασφαλίζει ότι οι μαθητές/τριες φοιτούν στο τοπικό σχολείο τους και λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη μέσα στην τάξη, μαζί με τους συνομηλίκους της τυπικής ανάπτυξης, με στόχο τη βέλτιστη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη όλων (Αγγελίδης, 2011). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία που ενισχύει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υποδέχεται και να υποστηρίζει όλους τους μαθητές/τριες ισότιμα (UNESCO, 2017).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν στατικό στόχο που μπορεί να επιτευχθεί πλήρως, αλλά μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης (Αγγελίδης, 2011). Αυτή η πορεία περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη γενική εκπαίδευση, την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την πρόοδο τους και την κοινωνική τους ένταξη (Booth & Ainscow, 2002). Πρόκειται, για μια συνεχή προσπάθεια μείωσης του αποκλεισμού, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό των μαθητών/τριών που βρίσκονται σε κίνδυνο περιθωριοποίησης, στην άρση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξή τους και στην εφαρμογή υποστηρικτικών πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη (Στασινός, 2016).

2.4 Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης από τον διευθυντή/ντρια συμβάλλει θετικά στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με τις αρχές της Συμπερίληψης η επιλογή και ο διορισμός ενός σχολικού ηγέτη κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική προώθηση αυτής της προσέγγισης (Ainscow & Sandill, 2010). Όπως επισημαίνουν οι Leithwood & Beatty (2008), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός σχολικού ηγέτη, καθώς του επιτρέπει να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται το συναισθηματικό κλίμα των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης περιλαμβάνει διάφορες πτυχές όπως η προετοιμασία και η εκπαίδευση του σχολικού ηγέτη, η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών, η ενεργή εμπλοκή των κηδεμόνων και η συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στη σταδιακή υιοθέτηση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μακροπρόθεσμα, οδηγεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας που βασίζεται στην αποδοχή και την ισότιμη συμμετοχή όλων.

2.5 Ανασταλτικοί παράγοντες συμπερίληψης

Παρά το γεγονός ότι σε πολιτικό επίπεδο υποστηρίζονται ο εκπαιδευτικός πλουραλισμός (Gropas & Triandafyllidou, 2007) και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011), στην πράξη η συμπεριληπτική

εκπαίδευση συνεχίζει να αντιμετωπίζει πολλούς ανασταλτικούς παράγοντες (Παπαπέτρου κ.ά., 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος ενός ικανού ηγέτη που θα διασφαλίσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας είναι απαραίτητος. Ο ηγέτης πέρα από την εξουσία που διαθέτει, μπορεί να εμπνέει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζοντας τη θετική συνεργασία και ενεργή συμμετοχή τους. Με αυτόν τον τρόπο, η ομάδα μπορεί να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Σαΐτης,, 2014).

Εν κατακλείδι, η συμπερίληψη αποτελεί μια προσέγγιση που στοχεύει στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως των διαφορών τους στις ικανότητες, τις ανάγκες ή τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Σκοπός είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει την ισότητα και την ένταξη, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους (Στασινός, 2016). Ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, αναλαμβάνοντας την ευθύνη να αμφισβητεί το υφιστάμενο σύστημα, να επιδεικνύει ευελιξία, να αναστοχάζεται συνεχώς τις δημοκρατικές αξίες και να επιδιώκει τη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, στοχεύει να μεταφέρει το όραμά του για συμπερίληψη στους συναδέλφους του και να θέσει τις βάσεις για συνεχιζόμενες βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Shriberg & MacDonld, 2013). Οι πρακτικές συμπερίληψης περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή της συμπερίληψης όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων, η αντίσταση των δασκάλων, οι προκαταλήψεις και η ανεπαρκής κατάρτιση.

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η περιορισμένη βιβλικογραφία στην Ελλάδα σχετικά με τη σημασία και τη χρησιμότητα της Υβριδικής Ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την εφαρμογή συμπεριληπτικών, δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο για μελέτη, το οποίο αποτέλεσε και το κίνητρο για την προσωπική μου ενασχόληση με το εν λόγω θέμα. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την αποτίμηση των αποψέων των (υπο)διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους νομούς Πιερίας και Ηρακλείου, σχετικά με την υβριδική ηγεσία και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει του σκοπού της μελέτης της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που θα αναλυθούν είναι τα παρακάτω:

- Ερευνητικό ερώτημα 1ο: Ποιο στυλ ηγεσίας προτιμούν οι ηγέτες;
- Ερευνητικό ερώτημα 2ο: Πώς επιδρά η υβριδική ηγεσία στην εφαρμογή της συμπερίληψης εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;
- Ερευνητικό ερώτημα 3ο: Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες τη βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Ερευνητικό ερώτημα 4ο: Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές προτιμούν να εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;
- Ερευνητικό ερώτημα 5ο: Ποια είναι τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

3.3 Προφίλ συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 (υπο)διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 49 άνδρες (ποσοστό 40,8%) και 71 γυναίκες (ποσοστό 59,2%), εκ των οποίων οι 79 υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 65,8%) και οι 41 (ποσοστό 34,2%) να εργάζονται στη δευτεροβάθμια. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 78 (65%) είναι διευθυντές/ντριες και οι 42 (35%) είναι (υπο)διευθυνές/ντριες.

3.4 Εργαλεία μέτρησης

Για τη μέτρηση της Υβριδικής Ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο "Developmentof the Vannsimpco Leadership Survey: A delination of hybrid leadership styles" των Barry A. Vann, Aaron N. Coleman, Jennifer A. Simpson (2014), που μετριέται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα και φτάνουν ως το 5=Συμφωνώ απόλυτα), περιλαμβάνοντας 27 ερωτήσεις. Η κλίμακα συγκροτείται από επτά στυλ ηγεσίας. Για τη μέτρηση της συμπερίληψης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας» της Κετικίδου Γεωργίας (2020) που μετριέται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως το 5=Συμφωνώ απόλυτα), περιλαμβάνοντας 46 ερωτήσεις. Η κλίμακα αυτή συγκροτείται από έξι κατηγορίες πρακτικών Συμπερίληψης.

Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 5 (υπο)διευθυντές/ντριες, με στόχο τον εντοπισμό λαθών ή παραλείψεων. Έπειτα από σχετικές υποδείξεις, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν βάσει της προθυμίας και διαθεσιμότητάς του.

3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην παρούσα έρευνα η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις κλίμακας, παρουσιάζει υψηλό ποσοστό επιτυχίας (80,5%) στην εγκυρότητα ως προς τη συνοχή των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Jamovi (έκδ. 2.3.28), χρησιμοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές μεθόδους. Υπολογίστηκαν Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.), για να αναδειχθούν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τΑ στυλ ηγεσίας και τις πρακτικές συμπερίληψης. Ελέγχθηκε η αξιοπιστία με τον συντελεστή Cronbach’s Alpha, ενώ εφαρμόστηκαν επαγωγικές μέθοδοι για τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας και παραμετρικών διαφορών. Επίσης, διενεργήθηκε γραμμική παλινδρόμηση με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης κάθε στυλ Υβριδικής Ηγεσίας στις επιμέρους διαστάσεις των πρακτικών Συμπερίληψης.

	Συναλλακτικό	Αυταρχικό - Μετασχηματιστικό	Αυταρχικό - Συναλλακτικό	Δημοκρατικό - Μετασχηματιστικό	Δημοκρατικό - Συναλλακτικό	Μετασχηματιστικό	Ελεύθερο
Μέσος όρος	4,04	3,99	3,99	4,29	4,19	4,44	2,69
Τυπική απόκλιση	0,49	0,71	0,70	0,51	0,64	0,40	0,98

Εικόνα 1.Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των στυλ Υβριδικής Ηγεσίας

Με βάση την εικόνα 1, ο μέσος όρος των (υπο)διευθυντών/ντριών που πήραν μέρος στην έρευνα φαίνεται ότι προτιμούν το Μετασχηματιστικό στυλ (Μ.Ο.=4,44 & Τ.Α.=0,40), ακολουθεί το Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ (Μ.Ο. 4,29 & Τ.Α.0,51), το Δημοκρατικό – Συναλλακτικό στλ (Μ.Ο.=4,19 & Τ.Α.=0,64), το Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (όπου Μ.Ο.=4,04 & Τ.Α.=0,49), το Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό στυλ (Μ.Ο.=3,99 & Τ.Α.=0,71), το Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό στυλ (Μ.Ο.=3,99 & Τ.Α.=0,71), το Αυταρχικό – Συναλλακτικό στυλ (Μ.Ο.=3,99 & Τ.Α.=0,70).

Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	p
Συναλλακτικό στυλ	0,19	1,81	0,07
Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό	-0,15	-1,36	0,18
Αυταρχικό – Συναλλακτικό	0,43	3,64	0,00
Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό	-0,19	-1,63	0,11
Δημοκρατικό – Συναλλακτικό	0,08	0,66	0,51
Μετασχηματιστικό	-0,06	-0,62	0,54
Ελεύθερο στυλ	0,12	1,43	0,16

Εικόνα 2.Πίνακας Παλινδρόμησης της πρακτικής που αφορά την εκπαίδευση/προετοιμασία των σχολικών ηγετών ως προς τα στυλ της Υβριδικής Ηγεσίας (Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ).

Με βάση την εικόνα 2, αναφορικά με το «p» μόνο στην περίπτωση του «Αυταρχικού – Συναλλακτικού στυλ» p=0,00<0,05, δηλαδή ο συντελεστής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός. Το «Συναλλακτικό στυλ» έχει p=0,07 (>0,05), το «Δημοκρατικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,51 (>0,05), το «Μετασχηματιστικό» έχει p=0,54 (>0,05) και το «Ελεύθερο στυλ» έχει p=0,16 (>0,05).

Το «β» που αφορά το «Αυταρχικό – Συναλλακτικό στυλ» ισούται με 0,43 κι ερμηνεύει καλύτερα τα αποτελέσματα σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, του Συναλλακτικού, του Δημοκρατικού – Μετασχηματιστικού, του Αυταρχικού – Μετασχηματιστικού, του Ελεύθερου στυλ, του Δημοκρατικού – Συναλλακτικού και του Μετασχηματιστικού με τα β» τους να ισούνται με 0,19, -0,19,-0,15, -,12, 0,08 και -0,06 αντίστοιχα.

Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	p
Συναλλακτικό στυλ	0,09	0,87	0,39
Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό	0,10	0,91	0,36
Αυταρχικό – Συναλλακτικό	0,11	0,98	0,33
Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό	0,30	2,71	0,01
Δημοκρατικό – Συναλλακτικό	0,30	2,56	0,01
Μετασχηματιστικό	0,07	0,68	0,50
Ελεύθερο στυλ	0,10	1,23	0,22

Εικόνα 3. Πίνακας Παλινδρόμησης της πρακτικής που σχετίζεται με το κλίμα ως προς τα στυλ της Υβριδικής Ηγεσίας (Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ).

Με βάση την εικόνα 3, το «p» μόνο στις περιπτώσεις του «Δημοκρατικού – Μετασχηματιστικού στυλ» p=0,01 <0,05 και του «Δημοκρατικού – Συναλλακτικού στυλ» p=0,01 <0,05, δηλαδή ο συντελεστής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός. Το «Συναλλακτικό στυλ» έχει p=0,39 (>0.05), το «Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό» έχει p=0,36 (>0,05), το «Αυταρχικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,33 (>0,05), το «Μετασχηματιστικό» έχει p=0,50 (>0,05) και το «Ελεύθερο στυλ» έχει p=0,22 (>0,05).

Το «β» που αφορά το «Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ» και το «Δημοκρατικό – Συναλλακτικό στυλ» ισούνται με 0,30 κι ερμηνεύουν καλύτερα τα αποτελέσματα, σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, του Συναλλακτικού, του Αυταρχικού – Μετασχηματιστικού, του Αυταρχικού – Συναλλακτικού, του Μετασχηματιστικού και του Ελεύθερου στυλ, με τα «β» τους να ισούνται με 0,09, 0,10, 0,11, 0,07 και 0,10 αντίστοιχα.

Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	P
Συναλλακτικό στυλ	0,07	0,73	0,47
Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό	-0,03	-0,34	0,74
Αυταρχικό – Συναλλακτικό	0,08	0,75	0,46
Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό	0,40	3,72	0,00
Δημοκρατικό – Συναλλακτικό	0,20	1,71	0,09
Μετασχηματιστικό	-0,04	-0,37	0,72
Ελεύθερο στυλ	-0,04	-0,51	0,61

Εικόνα 4. Πίνακας Παλινδρόμησης της πρακτικής που αφορά τους εκπαιδευτικούς ως προς τα στυλ της Υβριδικής Ηγεσίας (Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ),

Με βάση την εικόνα 4, το R^2 είναι 0,335 που σημαίνει ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Όσον αφορά το «p», μόνο στην περίπτωση του «Δημοκρατικού – Μετασχηματιστικού στυλ» p=0,00 <0,05, δηλαδή ο συντελεστής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός. Το «Συναλλακτικό στυλ» έχει p=0,47 (>0,05), το «Αυταρχικό - Μετασχηματιστικό» έχει p=0,74 (>0,05), το «Αυταρχικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,46 (>0,05), το «Δημοκρατικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,09 (>0,05), το «Μετασχηματιστικό» έχει p=0,72(>0,05) και το «Ελεύθερο στυλ» έχει p=0,61 (>0,05)

Το «β» που αφορά το «Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ» ισούται με 0,40 και το «Δημοκρατικό – Συναλλακτικό στυλ» ισούται με 0,20 κι ερμηνεύουν καλύτερα τα αποτελέσματα, σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, του Συναλλακτικού, του Αυταρχικού – Μετασχηματιστικού, του Αυταρχικού- Συναλλακτικού, του Μετασχηματιστικού και του Ελεύθερου στυλ, με τα «β» τους να ισούνται με 0,07, -0,03, 0,08, -0,04 και -0,04 αντίστοιχα.

Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	t	P
Συναλλακτικό στυλ	0,10	1,02	0,31
Αυταρχικό - Μετασχηματιστικό	0,01	0,09	0,93
Αυταρχικό – Συναλλακτικό	0,04	0,36	0,72
Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό	0,38	3,39	0,00
Δημοκρατικό - Συναλλακτικό	0,17	1,43	0,15
Μετασχηματιστικό	0,06	0,56	0,58
Ελεύθερο στυλ	0,18	2,10	0,04

Εικόνα 5. Πίνακας Παλινδρόμησης της πρακτικής που αφορά μαθητές ως προς τα στυλ της Υβριδικής Ηγεσίας (Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ).

Με βάση την εικόνα 5, το R^2 είναι 0,285 που σημαίνει ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Όσον αφορά το «p», μόνο στην περίπτωση του «Δημοκρατικού – Μετασχηματιστικού στυλ» p=0,00 <0,05 και του «Ελεύθερο στυλ» p=0,04 (>0,05),, δηλαδή ο συντελεστής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικός. Το «Συναλλακτικό στυλ» έχει p=0,31 (>0,05), το «Αυταρχικό - Μετασχηματιστικό» έχει p=0,93 (>0,05), το «Αυταρχικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,72 (>0,05), το «Δημοκρατικό – Συναλλακτικό» έχει p=0,15 (>0,05) και το «Μετασχηματιστικό» έχει p=0,58 (>0,05).

Το «β» που αφορά το «Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ» ισούται με 0,38 κι ερμηνεύει καλύτερα τα αποτελέσματα, σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, του Συναλλακτικού, του Αυταρχικού – Μετασχηματιστικού, του Αυταρχικού- Συναλλακτικού, του Δημοκρατικού – Συναλλακτικού, του Μετασχηματιστικού και του Ελεύθερου στυλ, με τα «β» τους να ισούνται με 0,10, 0,01, 0,04, 0,17, 0,06 και 0,18 αντίστοιχα.

Ανεξάρτητες μεταβλητές	β	T	p
Συναλλακτικό στυλ	0,16	1,44	0,15
Αυταρχικό - Μετασχηματιστικό	0,03	-0,27	0,79
Αυταρχικό – Συναλλακτικό	0,14	1,10	0,27
Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό	0,03	0,24	0,81
Δημοκρατικό – Συναλλακτικό	0,11	0,86	0,39
Μετασχηματιστικό	0,03	0,25	0,80
Ελεύθερο στυλ	0,12	-1,31	0,19

Εικόνα 6. Πίνακας παλινδρόμησης της πρακτικής που σχετίζεται με την κοινότητα ως προς τα στυλ της Υβριδικής Ηγεσίας (Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ).

Με βάση τον εικόνα 6, το R^2 είναι 0,115 που σημαίνει ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Όσον αφορά το «p», σε όλες τις περιπτώσεις («Συναλλακτικό, Αυταρχικό – Μετασχηματιστικό, Αυταρχικό – Συναλλακτικό, Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό, Δημοκρατικό – Συναλλακτικό, Μετασχηματιστικό και Ελεύθερο στυλ») δεν είναι στατιστικά σημαντικό, διότι έχουν p>0,05.

Το «β» που αφορά το «Συναλλακτικό στυλ» ισούται με 0,16 κι ερμηνεύει καλύτερα τα αποτελέσματα, σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, του Αυταρχικού – Μετασχηματιστικού, Αυταρχικού – Συναλλακτικού, Δημοκρατικού – Μετασχηματιστικού, Δημοκρατικού – Συναλλακτικού, Μετασχηματιστικού και Ελεύθερου στυλ , με τα «β» τους να ισούνται με 0,03, 0,14, 0,03, 0,11, 0,03 και 0,12 αντίστοιχα.

	Βιώσιμη ηγεσία για προώθηση συμπερίληψης	Πρακτικές που αφορούν την εκπαίδευση σχολικών ηγετών	Πρακτικές που σχετίζονται με το κλίμα	Πρακτικές που αφορούν εκπαιδευτικούς	Πρακτικές που αφορούν μαθητές	Πρακτικές που σχετίζονται με την κοινότητα
Μέσος όρος	4,53	3,08	4,51	4,38	4,39	3,85
Τυπική απόκλιση	0,45	0,62	0,50	0,52	0,48	0,50

Εικόνα 7. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των εννοιών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την εικόνα 7 ο μέσος όρος των (υπο)διευθυντών/ντριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν πολύ σημαντική τη βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση συμπερίληψης (Μ.Ο.=4,53 &Τ.Α.=0,45).

Όσον αφορά το ερώτημα για το «ποιες πρακτικές προτιμούν να εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες» αυτές σχετίζονται με το κλίμα (Μ.Ο.=4,51 & Τ.Α.=0,52), με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,38 & Τ.Α.=0,52), με Πρακτικές που αφορούν μαθητές (Μ.Ο.=4,39 & Τ.Α.=0,48) και με σχετίζονται με την κοινότητα (Μ.Ο.=3,85 & Τ.Α.=0,50). Τέλος, αναφορικά με Πρακτικές που αφορούν την εκπαίδευση των ηγετών (Μ.Ο.=3,08 &Τ.Α.=0,62) δείχνει ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

	Πλήθος	Ποσοστό
Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις		
Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης	80	66,7 %
Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης	45	37,5%
Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης	82	68,3%
Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας	89	74,2%
Η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα	49	40,8%
Η έλλειψη χρόνου	65	54,2%
Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι	77	64,2%
	96	80,0%

Εικόνα 8. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Με βάση την εικόνα 8 συνοψίζεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των (υπο)διευθυντών/ντριών που πήραν μέρος στην έρευνα, οι 96 (80,0%) συμφώνησαν ότι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι αποτελούν εμπόδιο συμπερίληψης, οι 89 (74,2%) συμφώνησαν ότι εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αφορούν ζητήματα Συμπερίληψης και οι 82 (68,3%) «η έλλειψη επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης», οι 80 (66,7%) «οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, οι 77 (64,2%) «η έλλειψη χρόνοι, οι 65 (54,2%) «η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα», οι 49 (40,8%) «η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας» και μόνο οι 45 (37,5%) συμφώνησαν ότι εμπόδιο αποτελεί «η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης».

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε μία προσπάθεια αποτίμησης των απόψεων των (υπο)διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Πιερίας και Ηρακλείου, αναφορικά με την υβριδική ηγεσία και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας οι (υπο)διευθυντές/ντριες παρατηρήθηκε ότι προτιμούν το Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και ακολουθεί ο συνδυασμός Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό. Στην έρευνα πραγματοποιήθηκε η μέθοδος της γραμμικής παλινδρόμησης όπου προέκυψε ότι το «Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ» ηγεσίας αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για τις 3 πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (που σχετίζονται με το κλίμα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές). Επιπλέον, οι (υπο)διευθυντές/ντριες θεωρούν σημαντική τη βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπερίληψης. Τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές έδειξαν να προτιμούν πρωτίστως την πρακτική ως προς το σχολικό κλίμα

και ακολουθούν οι υπόλοιπες. Τέλος, ως κύριο ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής συμπερίληψης προέκυψαν οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι.

5.1 Συζήτηση

Η συζήτηση επικεντρώνεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και στη σύνδεσή τους με προηγούμενα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα. Στόχοι της μελέτης ήταν η μέτρηση της Υβριδικής Ηγεσίας, της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και ο βαθμός επίδρασης της υβριδικής ηγεσίας ως προς τις πρακτικές συμπερίληψης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια: το **Vannsimpco Leadership Survey** (Vann et al., 2014) και το ερωτηματολόγιο της **Κετικίδου (2020)** για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, που μετριούται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα και φτάνει έως το 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Αναφορικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιο στυλ ηγεσίας προτιμούν οι ηγέτες», τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι (υπο)διευθυντές/ντριες προτιμούν το Μετασχηματιστικό στυλ, το οποίο επιβεβαιώνεται από ευρήματα προηγούμενης έρευνας του Mews (2019).

Αναφορικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα «Πώς επιδρά η υβριδική ηγεσία στην εφαρμογή της συμπερίληψης εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού» μέσα από τη γραμμική παλινδρόμηση συμπεραίνουμε ότι το «Δημοκρατικό – Μετασχηματιστικό στυλ» ηγεσίας αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για τις 3 πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (που σχετίζονται με το κλίμα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές), αλλά η μη εύρεση αντίστοιχων ερευνών δεν επιτρέπει την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Όσον αφορά το 3ο ερευνητικό ερώτημα, «Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες τη βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και φροντίζουν για τη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου επιβεβαιώνοντας και τις προηγούμενες έρευνες των Georgiou et.al. (2001)· Liasidou, (2014)· και Στασινός, (2016).

Στο 4ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι σχολικοί ηγέτες προτιμούν κυρίως τις συμπεριληπτικές πρακτικές που ενισχύουν το σχολικό κλίμα, όπως επιβεβαιώνουν και μελέτες των Σούλη (2008) και Μποτσφάρη (2018) και στη συνέχεια προτιμούν εκείνες που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς, μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες των Αγγελίδης (2011) και Ζιώνιου – Σιδέρη (2011).

Αναφορικά με το 5ο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αναδεικνύουν ως κύρια εμπόδια για τη συμπερίληψη των μαθητών τα εξής στοιχεία: πρώτον, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι που είναι διαθέσιμοι στη σχολική κοινότητα, επιβεβαιώνοντας την προηγούμενη έρευνα του Πισιήα και της Πιερουλλή (2015). Δεύτερον, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης, που επιβεβαιώνεται από έρευνες των Αγγελίδη, Χαραλάμπους και Βρασίδα (2004) και των Αγγελίδη, Νικολάου και Κλεάνθους (2005).

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας. Ένας από τους κύριους περιορισμούς αφορά το μικρό μέγεθος του δείγματος (N=120), γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας, καθώς το δείγμα αποτελείται μόνο από (υπο)διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Πιερίας και Ηρακλείου, με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η απουσία επίβλεψης κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενδέχεται να οδήγησε σε βιαστικές ή μη προσεγμένες απαντήσεις.

5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα ανοίγει προοπτικές για μελλοντικές μελέτες, προτείνοντας τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, όπως οι συνεντεύξεις, ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράζονται πιο ελεύθερα από ό,τι σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Προτείνεται επίσης ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης για πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Για μελλοντική έρευνα προτείνονται:

α. Η συγκριτική μελέτη της εφαρμογής της συμπεριληπτικότητας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση σε περιβάλλοντα με διακρίσεις (φυλετικές, κοινωνικοοικονομικές, εκπαιδευτικές ή αναπηρίες).

β. Η εξέταση της σχέσης μεταξύ της αποτελεσματικότητας των υβριδικών ηγετών και της ικανοποίησης των υφισταμένων τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Νικολάου, Ε., & Κλεάνθους, Π. (2005). Ο ρόλος της κατάρτισης των νηπιαγωγών στην προώθηση της ειδικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία της Κύπρου. Στο Αγγελίδης Π. (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη Συμπερίληψη*. Κυπροέπεια, σ. 49–53.

Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασίδας Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 137*, 107-119.

Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, 51, 10-14. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2024 από: https://impschool.gr/deltio-old/51.pdf

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.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015, Ιούνιος). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστήμων Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2024 file:///C:/Users/chand/Downloads/248-61-433-1-10-20160424.pdf

Καφά, Α. (2023). Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη: αξιοποιώντας τα στυλ ηγεσίας στην προώθηση της συμπερίληψης στους σχολικούς οργανισμούς. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε στης 15 Φεβρουαρίου 2024 https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedrio_8apr23/parousiasi_kafa.pdf

Κετικίδου, Γ. (2020). *Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας (εμπειρική διερεύνηση)* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13013

Μποτσφάρη, Μ. (2018). *Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές ανα]πηρίες στο γενικό σχολείο* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας] http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22284

Μπουραντάς, Κ., Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος). Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου ΙΙ», Καμμένα Βούρλα. Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2024 https://users.sch.gr/nikbalki/files/Synedria/kam_vourla_symperiliptiki_2013.pdf

Πισιήα - Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική Παρουσίαση Μοντέλου Κατανεμημένης Ηγεσίας, το οποίο Δύναται να Εφαρμοστεί σε Σχολική Μονάδα. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας 1(*1), 33-39.

Σούλης, Σ., Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2014). Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή - η Αλλαγή για την Εκπαίδευση. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών.Χρησιμοποιώ το στυλ «Βιβλιογραφία ΙΑΚΕ)

Ξενόγλωσση

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education, 22(*4), 513-522. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of education, 14*(4), 401-416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Bourgeois, T. (2006). The challenge of changing values, beliefs, and expectations. *Leader to Leader, 42*, 7-10. https://doi.org/10.1002/ltl.200

Bourgeois, T. (2013). The hybrid leader: Blending the best of the male and female leadership styles. Oakhill Press.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools.* UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

European Education Area (2023). How blended learning can make education more inclusive. Ανακτήθηκε στης 23 Φεβρουαρίου 2025 από New report: how blended learning can make education more inclusive | European Education Area

Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σσ.70-92). Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2007). Greece, in A. Triandafyllidou and R. Gropas (eds), European Immigration: A Sourcebook (pp. 141-155). Farnham: Ashgate.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship & Social Justice, 9(2*), 157 170. https://doi.org/10.1177/1746197914534812

Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.

Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education, 41*(2), 120-135. DOI:10.1111/1467-8578.12063

Mews, J., G. (2019). Effective Leadership in Higher Education: A Review of Leadership Style Preferences among Faculty and Staff within the United States. *Open Journal of Leadership 08*(02), 58-74. DOI:10.4236/ojl.2019.82004

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal, 5*(1), 9-28. DOI:10.26529/cepsj.151

Paraskevas, A., Stamatis, D., Psillos, D. & Molochides, T. (2003). The Design and Implementation of a Networked Virtual Classroom: A case study in the area of Fluids Physics. *Journal of Information Technology Impact, 3*(3), 143-157.https://ikee.lib.auth.gr/record/282875/files/JoITI.pdf

Shabbir, M.A., Ishtiaq, Z. & Zia-ud-din, M. (2017). The Impact of Hybrid leadership on Employee performance in Textile Sector of Pakistan. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7*, 359-374. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i4/2815

Shriberg, M. and MacDonald, L. (2013). Sustainability Leadership Programs: Emerging Goals, Methods & Best Practices. *Journal of Sustainability Education, 5*, 1-21. Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου 2024 από https://graham.umich.edu/media/pubs/Shriberg MacDonald-SustainabilityLeadershipPrograms.pdf

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

Vann, B. A., Coleman, A. N., & Simpson, J. A. (2014). Development of the Vannsimpco Leadership Survey: *A Delineation of Hybrid Leadership Styles. Swiss Business School Journal of Applied Business Research, 3*, 28-38. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2024 από https://jabr.sbs.edu/vol3/02_Vann-Coleman-Simpson.pdf

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Καρατζέτζου Περιστέρα
Υποψήφια διδάκτορας
Κουτούζης Εμμανουήλ
Καθηγητης Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Οι μελέτες για την εκπαιδευτική ηγεσία συχνά παρουσιάζουν τα σχολεία ως ομοιογενείς κοινότητες που αποδέχονται εύκολα την ηγεσία των διευθυντών. Ωστόσο, η ύπαρξη διευθυντή δεν συνεπάγεται αυτόματα και την άσκηση ηγεσίας, καθώς αυτή απαιτεί αλληλεπίδραση και συνεργασία, όχι απλώς επιβολή εξουσίας. Έτσι, αποκαλύπτεται ο συλλογικός και όχι ο ηγετοκεντρικός της χαρακτήρας όπου είναι δυνατόν να αναδειχθούν ηγέτες πέρα από τον διευθυντή με αποτέλεσμα η διαμόρφωση της ταυτότητας διευθυντών και εκπαιδευτικών να γίνεται κάτω από το πρίσμα του ίδιου κοινωνικού πλαισίου δράσης τους. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα παραπάνω ζητήματα με την απαραίτητη θεωρητική τεκμηρίωση, ενώ προτείνεται ένα ερευνητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση του βαθμού ύπαρξης ηγεσίας στα σχολεία αλλά και αν οι ηγέτες-εκπαιδευτικοί, είτε είναι διευθυντές είτε όχι, αποτελούν πρότυπα της ομάδας. Διερευνάται, επίσης, αν η πρωτοτυπικότητα των ηγετών σχετίζεται με την εμπιστοσύνη των ακολούθων και αν η ταύτιση με την ομάδα επηρεάζει αυτή τη σχέση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, συλλογική ηγεσία, αυτοαντίληψη, κοινωνική ταυτότητα, πρωτοτυπικότητα

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως πολλές από τις μέχρι τώρα έρευνες για την ηγεσία αναζήτησαν τις ρίζες της αποτελεσματικότητας της στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ικανότητες του ηγέτη. Η ηγεσία, όμως, δεν αφορά μόνο στους ηγέτες και στους οπαδούς μεμονωμένα, αλλά στους ηγετες και στους οπαδούς μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Σύμφωνα μάλιστα με τους Haslam & Reicher (2016) πρόκειται για μια διαδικασία και όχι για μια ιδιότητα και, επομένως, είναι κάτι που κάνει και όχι κάτι που κατέχει κάποιος, απαιτώντας, παράλληλα, την κινητοποίηση όχι μόνο ενός ατόμου αλλά όσων συμμετέχουν σε αυτή. Μια τέτοια προσέγγιση σηματοδοτεί μια στροφή στη μελέτη της ηγεσίας και ως εκ τούτου και στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ανθρώπινη ψυχολογία και τις έννοιες της ταυτότητας.

Αναμφισβήτητα, ηγέτες και ακόλουθοι συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο και αναπόφευκτα η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια συν-κατασκευή αυτών. Επομένως, η εξέταση της διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους πρέπει να γίνει κάτω από το πρίσμα του ίδιου κοινωνικού πλαισίου δράσης τους που βλέπει την ηγεσία ως ομαδική διαδικασία επικεντρωμένη σε έναν ψυχολογικό δεσμό μεταξύ ηγετών και ακολούθων. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ταυτότητα που διαμορφώνεται όχι σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά σε ομαδικό.

Στο χώρο του σχολείου η κοινωνκή ταυτότητα διευθυντών και εκπαιδευτικών αφορά σε ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών και αξιών που τους ενώνουν και καθιστούν την εργασία τους συμβατή με τους στόχους του σχολείου, που αφορούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων και αξιών, απαραίτητων για να γίνουν οι νέοι αποτελεσματικοί πολίτες. Και καθώς οι στόχοι είναι κοινοί, κοινή πρέπει να είναι και η ταυτότητα αυτών που πασχίζουν για την υλοποίησή τους. Αναρωτιέται, όμως, κανείς κατά πόσο αυτό ισχύει σε ένα κατά βάση συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της Ελλάδας που είναι κεντρικά διοικούμενο από το κράτος που, όμως, οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο ρητορίας τουλάχιστον έχουν αρχίσει να διαθέτουν ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομια στη διαμόρφωση του διδακτικού τους έργου (Κουτούζης, 2012). Σε ένα σύστημα, δηλαδή, που η λήψη αποφάσεων συχνά γίνεται από πάνω προς τα κάτω, αφού ο «ηγέτης» είναι ο διευθυντής που

καταλαμβάνει την ανώτερη ιεραρχικά θέση και ως εκ τούτου το στυλ ηγεσίας ουσιαστικά διαμορφώνεται από τα δικά του πιστέυω και ιδανικά, από τη δική του ταυτότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η ηγεσία στο χρόνο

Η έρευνα για την ηγεσία μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία του «Μεγάλου Ανθρώπου» (Carlyle, 1993), η πρώτη φάση χαρακτηρίστηκε από την αναζήτηση πνευματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών όπως η ευφυΐα, η διορατικότητα κ.α. που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους οπαδούς και τους καθιστούν εγγενώς πιο έμπειρους στο να επηρεάζουν και να καθοδηγούν τους άλλους. Ο Weber, Γερμανός κοινωνιολόγος και φιλόσοφος του 19ου και 20ού αιώνα, τονίζει τη σημασία της προσωπικής αυθεντίας και της χαρισματικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ηγέτες αποκτούν εξουσία και επιρροή μέσω της έμφυτης ικανότητάς τους να επηρεάζουν και να καθοδηγούν τους ανθρώπους με τον τρόπο που επιθυμούν σώζοντας έτσι τον κόσμο (Reicher et al., 2015). Δεν υπήρχαν, όμως, αποδείξεις χαρακτηριστικών που να είναι ικανές να μπορούν να διακρίνουν τους ηγέτες από τους υπόλοιπους ή που να προβλέπουν την αποτελεσματικότητά τους (Nadler et al., 1990).

Η αδυναμία ανακάλυψης μεμονωμένων παραγόντων που ξεχωρίζουν τους «Μεγάλους άντρες», οδήγησε σε μια δεύτερη φάση για την έρευνα της ηγεσίας σύμφωνα με την οποία η ηγεσία θεωρήθηκε ένα ενδεχόμενο προϊόν τόσο προσωπικών όσο και περιστασιακών παραγόντων (Gibb, 1958)**,** με την προσέγγιση «περιπτωσιακής ανάγκης» του Fiedler (1964) να είναι η εξέχουσα. Τα μοντέλα αυτά ερμηνεύουν την ηγεσία ως το ταίριασμα δυο βασικών συστατικών, του μεμονωμένου ηγέτη και της ομάδας που ηγείται. Κατακρίθηκαν, όμως, γιατί αντιμετωπίζουν αυτούς τους δύο όρους ως σταθερούς χωρίς να έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν ο ένας τον άλλον. Οι εννοιολογικές και εμπειρικές αστοχίες των παραπάνω μοντέλων οδήγησαν σε νέες συναλλακτικές και μετασχηματιστικές προσεγγίσεις με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από την παραδοσιακή ατομικιστική προσέγγιση της ηγεσίας (Haslam & Reicher, 2016).

Οι νέες τώρα προσεγγίσεις σηματοδοτούν την έναρξη της τρίτης φάσης της ιστορίας της έρευνας της ηγεσίας όπου προσπαθεί να ανακαλύψει εκ νέου κάτι από τη μαγεία που λείπει από τα παραπάνω μοντέλα με αποτέλεσμα μια εκ νέου «ανακάλυψη» της έννοιας του χαρισματικού ηγέτη. Σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις οι χαρισματικοί ηγέτες είναι ικανοί να επαναπροσδιορίσουν τα πρότυπα και τους στόχους της ομάδας (Van Knippenberg et al., 2004) διαμορφώνοντας ενεργά τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ακολούθων. Αυτό που τώρα ενδιαφέρει είναι πρωτίστως η σχέση μεταξύ ηγέτη και ακόλουθου, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση που δημιουργεί μια σύνδεση αυξάνοντας το επίπεδο κινήτρου και ηθικής τόσο στον αρχηγό όσο και στον ακόλουθο (Reicher et al.,2005). Στην περίπτωση αυτή η ηγεσία εξετάζεται ως μια μορφή κοινωνικής ανταλλαγής όπου οι οπαδοί εργάζονται για να ικανοποιήσουν το όραμα του ηγέτη στο βαθμό που πιστεύουν ότι ο ηγέτης εργάζεται για αυτούς ως αντάλλαγμα (Haslam & Reicher, 2016).

2.2 Η ταυτότητα ηγέτη – οπαδού στο πλαίσιο ατομικής και κοινωνικής δυναμικής

Η μελέτη ταυτότητας ηγέτη και ακόλουθου έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον στην προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται και αλληλεπιδρούν. Αρκετοί μελετητές έχουν δει την ταυτότητα του ηγέτη και του ακόλουθου μέσα από το πρίσμα του εαυτού και της αυτοαντίληψης (Lord & Hall, 2005, Shamir et al., 1993, Van Knippenberg et al., 2004).

Οι Epitropaki et al. (2016) ορίζουν την ταυτότητα του ηγέτη ως το υποσυστατικό της εργασιακής αυτοαντίληψης κάποιου που περιλαμβάνει σχήματα ηγεσίας, ηγετικές εμπειρίες και μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού ως ηγέτης. Αντίστοιχα, η ταυτότητα του ακόλουθου μπορεί να οριστεί ως υποσυστατικό της εργασιακής αυτοαντίληψης κάποιου που περιλαμβάνει σχήματα ακολούθησης, εμπειρίες ακολούθησης και μελλοντικές αναπαραστάσεις του εαυτού ως ακόλουθος.

Σε αυτό το επίπεδο οι ταυτότητες του ηγέτη και των ακολούθων οργανώνονται σε μια ιεραρχία. Υπό αυτή την έννοια, η ταυτότητα του ηγέτη σχετίζεται πάντα με ανταποκρινόμενη αντι-ταυτότητα ακόλουθου και το αντίστροφο (Eilam-Shamir et al., 2016). Η άποψη ότι η ηγεσία βασίζεται στην ιεραρχία και την εξουσία (McNally, J. J., 2018, Taylor, 2004) νομιμοποιεί ορισμένα άτομα ως «φιγούρες εξουσίας» που είναι περισσότερο ικανοί και αποτελεσματικοί από άλλους. Ως εκ τούτου ο ρόλος του ακόλουθου είναι να εκτελεί εντολές σε αντίθεση με τους ηγέτες που είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων.

Ωστόσο, η εργασία ταυτότητας σύμφωνα με τους DeRue & Ashford (2010) αναλαμβάνεται τόσο από ένα άτομο που προβάλλει μια συγκεκριμένη εικόνα όσο και από άλλους αντικατοπτρίζοντας και ενισχύοντας (ή όχι) αυτή την εικόνα ως νόμιμη ταυτότητα. Αυτό σημαίνει πως η προσωπική ταυτότητα που αφορά σε ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών που εσωτερικεύουν τα άτομα, συχνά ενσωματώνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και επιβεβαιώνεται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, ενώ η προσωπική ταυτότητα είναι γνωστική αναπαράσταση του εαυτού, η διαδικασία εσωτερίκευσής της είναι κοινωνική (DeRue et al., 2009**).**

Σε αυτό το επίπεδο τα άτομα ασχολούνται με τους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτοί στους ρόλους τους όπως μεταφέρονται μέσω αντανακλαστικών αξιολογήσεων του άλλου ατόμου που εμπλέκεται στη σχέση (Brewer & Gardner, 1996). Έτσι, όταν ένα άτομο αλληλεπιδρά με κάποιον που κατέχει υψηλές διοικητικές θέσεις, μπορεί να ενεργοποιήσει αυτοσχήματα ακολούθησης ή και το αντίστροφο. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «Ποιος είμαι σε αυτήν την κατάσταση» και «τι πρέπει να κάνω» παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτοτήτων.

Από την άλλη, η διαμόρφωση ταυτότητας σε διαπροσωπικό επίπεδο γίνεται στα πλαίσια σχεσιακής αλληλεπίδρασης με διαδικασίες διαπραγμάτευσης ταυτότητας και αυτοεπαλήθευσης **(**Swann et al., 2009). Οι προσεγγίσεις αυτές βλέπουν την ακολούθηση και την ηγεσία συνδομημένες σε κοινωνικές και σχεσιακές αλληλεπιδράσεις (DeRue & Ashford, 2010, Fairhurst & Uhl-Bien, 2012) εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης και οι ακόλουθοι διαμορφώνουν ο ένας την ταυτότητα του άλλου.

Χαρακτηριστικά, οι DeRue & Ashford (2010), βασιζόμενοι στις θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης εντοπίζουν την κοινωνική διάσταση της εργασίας ταυτότητας παρατηρώντας ότι αυτή αναλαμβάνεται τόσο από ένα άτομο που έχει μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό του όσο και από τους άλλους που ενισχύουν ή όχι αυτήν την εικόνα ταυτότητας. Τα άτομα «διεκδικούν» μια ταυτότητα και οι άλλοι επιβεβαιώνουν ή «παραχωρούν» αυτή την ταυτότητα υποδηλώνοντας έτσι και την κοινωνική της διάσταση. Η διεκδίκηση αναφέρεται στις ενέργειες που κάνουν οι άνθρωποι για να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους ως ηγέτες ή ως οπαδοί.

Αυτές οι προσεγγίσεις δεν ξεκινούν από την υπόθεση της ιεραρχικής θέσης αλλά αντιθέτως εξετάζουν το πώς η ηγεσία και η ακολούθηση θεσπίζονται σε ασύμμετρες σχεσιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες μπορεί ή όχι να συμπίπτουν με επίσημους ιεραρχικούς ρόλους (δηλαδή, οι διευθυντές μπορεί να μην ηγούνται και οι υφισταμένοι μπορεί να μην ακολουθούν). Σε αντίθεση με απεικονίσεις των ταυτοτήτων ηγέτη και ακολούθων ως ενδοπροσωπικές, μονόδρομες και στατικές, η διαδικασία κοινωνικής κατασκευής βλέπει τις ταυτότητες να διαμορφώνονται και να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου καθώς τα άτομα εμπλέκονται σε διαδικασίες αμοιβαίας επιρροής (DeRue & Ashford, 2010).

2.3 Η ηγεσία ως διαδικασία αμοιβαίας επιρροής και όχι ιεραρχίας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκε η ταυτότητα του ηγέτη και του ακόλουθου τόσο σε ατομικό όσο και σε σχεσιακό επίπεδο. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της ταυτότητας της ηγεσίας σε ομαδικό επίπεδο δεδομένου ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που επικεντρώνεται στα μέλη της ομάδας που έχουν κίνητρα να προσεγγίσουν συλλογικούς στόχους. Ο ηγέτης και οι ακόλουθοι θεωρούνται ως μέλη της ίδιας οντότητας και δεσμεύονται σε μια ομάδα συλλογικής ταυτότητας, δημιουργώντας μεταξύ τους έναν ψυχολογικό δεσμό που τους δίνει μια

αίσθηση του «εμείς». Πρόκειται ουσιαστικά για ,μια αίσθηση κοινής κοινωνικής ταυτότητας (Haslam, & Reicher , 2016).

Γεφυρώνοντας προσωποκεντρικές και σχεσιακές απόψεις, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας της ηγεσίας θεωρεί την αποτελεσματικότητα του ηγέτη συνυφασμένη με την ικανότητά του να επηρεάζει την ομάδα (Hogg, 2001, Van Knippenberg & Hogg, 2003). Πρόκειται ουσιαστικά για μια θεωρία διαομαδικής συμπεριφοράς όπου ηγέτες και ακόλουοι εξίσου αντλούν μέρος της αυτοαντίληψής τους από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, δηλαδή τον συλλογικό τους εαυτό (Hogg & Reid, 2006). Από αυτή την άποψη η ηγεσία παράγεται από διαδικασίες αυτοκατηγοριοποίησης και αποπροσωποίησης με βάση το πρωτότυπο (Hogg & Terry, 2000).

Το πρωτότυπο αναφέρεται σε ένα σύνολο πολύμορφων και ασαφών ιδιοτήτων βάση των οποίων διαμορφώνονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές μιας ομάδας που την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες (Hogg, 2001, σελ. 187). Όταν οι ηγέτες θεωρούνται πρωτότυπες φιγούρες που αντιπροσωπεύουν την ταυτότητα της ομάδας, είναι δυνατό να ασκήσουν μεγαλύτερη επιρροή στους ακολούθους καθώς ενσωματώνουν ομαδικά πρότυπα και εργάζονται προς όφελος του συνόλου (Hogg, 2001, Platow & Van Knippenberg, 2001) παραβλέποντας τα προσωπικά τους συμφέροντα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης που θεωρείται η εξέλιξη της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας (Turner, 1982) η ψυχολογική βάση της ιδιότητας ενός μέλους μιας ομάδας είναι η γνωστική πράξη του ορισμού του εαυτού του ως μέλους κατηγορίας, δηλαδή η πράξη της κοινωνικής ταύτισης. Οι άνθρωποι έχοντας ταυτιστεί με την ομάδα επιδιώκουν να εξακριβώσουν τα κρίσιμα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη συμμετοχή στην κατηγορία και να συμμορφωθούν με αυτά.

2.4 Η δυνατότητα άσκησης ηγεσίας υπό όρους επιρροής και όχι εξουσίας στα ελληνικά σχολεία

Μέχρι στιγμής έχουμε μιλήσει για ηγεσία με όρους επιρροής και πειθούς και όχι με όρους ισχύος. Τι συμβαίνει, όμως, όταν η ηγεσία στηρίζεται στην εξουσία και στον εξαναγκασμό; Το ερώτημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εάν αναλογιστούμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά βάση συγκεντρωτικό και ως εκ τούτου πιθανότατα να μιλάμε για μια παραδοσιακή μορφή ηγεσίας που στηρίζεται στη δύναμη ως απόρροια της θέσης που καταλαμβάνει κάποιος στην ιεραρχία.

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η ηγεσία είναι συχνά κεντρικοποιημένη και αποτελείται από μια ιεραρχία ηγετικών θέσεων. Οι ηγέτες σε αυτά τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα συχνά ασκούν εποπτικό και διαχειριστικό ρόλο. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κορυφή προς τα κάτω, και ο διευθυντής είναι εκείνος που μπορεί να αποκτήσει το προφίλ του ηγέτη μιας και γνωρίζει και διαχειρίζεται γραφειοκρατικές πρακτικές χωρίς να έχει σημασία εάν αλληλεπιδρά με άλλα άτομα και δημιουργεί οράματα. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι η ηγεσία δεν είναι μια διαδικασία επιρροής αλλά μια διαδικασία ορθολογιστική και διαχειριστική (Κουτούζης, 2012). Ουσιαστικά ο ρόλος του είναι αντίστοιχος του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος όπως άλλωστε αποκαλύπτει και σχετική έρευνα (Koutouzis et al., 2008) σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές των σχολείων της Ελλάδας βλέπουν τον εαυτό τους ως διεκπεραιωτή των υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας.

Στους οργανισμούς που διατηρείται μια αυστηρή γραφειοκρατία και ενισχύονται αυταρχικά στυλ ηγεσίας, η λήψη αποφάσεων γίνεται από πάνω προς τα κάτω καταπνίγοντας την καινοτομία και την ανάληψη προσωπικής πρωτοβουλίας (Blau, 1968). Τέτοια πλαίσια ενισχύουν την ιδέα ότι οι ηγέτες είναι πιο ικανοί από τους οπαδούς προσφέροντας ελάχιστες ευκαιρίες στους ακόλουθους να συμμετάσχουν στις οργανωτικές διαδικασίες.

Η παραπάνω εικόνα φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια τείνει να διαφοροποιείται, αφού παρατηρείται μια σχετική αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων στη διαχείριση θεμάτων που αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου (Κουτούζης, 2012). Από την άποψη αυτή δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας με την έννοια, όμως, της επιρροής και όχι της ισχύος. Σε αντίθεση με τα κλίματα εξουσίας και γραφειοκρατίας, ένα κλίμα ενδυνάμωσης και αυτονομίας διαλύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ ηγετών και ακολούθων και δημιουργεί

συνθήκες συμμετοχικότητας. Μέσα σε αυτές ακριβώς τις συνθήκες είναι δυνατόν να διαμορφωθεί και μια κοινή κοινωνική ταυτότητα με στόχο την ανάπτυξη ενός κοινού πνεύματος και αξιών μεταξύ των διαφόρων μελών της κοινότητας του σχολείου. Και δεν είναι λίγες οι φορές που διευθυντές και εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κοινής προσέγγισης στη διαχείριση του σχολείου καθώς και για την οργάνωση δραστηριοτήτων που αντανακλούν τις αξίες και τα ενδιαφέροντα της κοινότητας του σχολείου.

2.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται:

- να διερευνηθεί ο βαθμός ύπαρξής ηγεσίας στα σχολεία αλλά και εάν αυτή εκφράζεται μόνο από τον διευθυντή ή και από άλλους εκπαιδευτικούς που μπορεί να συμμετέχουν στη διαδικασία.
- να διερευνηθεί ο βαθμός ύπαρξης κοινωνικής ταυτότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου.
- να εξεταστεί το κατά πόσο στο χώρο της εκπαίδευσης οι ηγέτες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως πρωτότυπο της ομάδας με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, δηλαδή, που συνάδουν με το ηγετικό της πρότυπο.
- να εξεταστεί ο βαθμός εμπιστοσύνης που δείχνουν οι ακόλουθοί στον/στους ηγέτη/ες.

2.6 Μεθοδολογία

Ο ορισμός της κοινωνικής ταυτότητας από τον Tajfel (1979) ως «αυτό το μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου που απορρέει από τη γνώση ή τη συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα (ή ομάδες) μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδεται σε αυτή τη συμμετοχή» οδήγησε πολλούς ερευνητές στην πεποίθηση ότι η κοινωνική ταυτότητα είναι μια έννοια πολυπαραγοντική και ως εκ τούτου η πολυδιάστατη μέτρησή της είναι κατάλληλη και χρήσιμη (Cameron & Lalonde, 2001, Ellemers et al., 1999, Jackson, 2002). Για το λόγο αυτό προτείνεται να ακολουθηθεί η μικτή μέθοδος μέτρησης της κοινωνικής ταυτότητας με σκοπό την καλύτερη κατανόησή της.

Αρχικά, με την ποσοτική μέθοδο και με εργαλείο το ερωτηματολόγιο θα είναι δυνατόν να προκύψουν μετρήσιμα αποτελέσματα που επιτρέπουν την κατανόηση των συνδέσεων διαφόρων μεταβλητών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνεται η συνοδευτική επιστολή με το πλαίσιο της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα και τη βεβαίωση συγκατάθεσής τους. Η δεύτερη ενότητα αφορά τα δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ στις υπόλοιπες τέσσερις διερευνώνται οι βασικές μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη ηγεσίας στα σχολεία αξιολογείται με βάση την κλίμακα των Xie et al. (2021), η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών εξετάζεται σύμφωνα με την κλίμακα του Cameron (1993), η πρωτοτυπικότητα των ηγετών βασίζεται στην κλίμακα των Van Knippenberg & Van Knippenberg (2005), ενώ η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη μετριέται με την κλίμακα των Giessner & van Knippenberg (2008).

Παράλληλα, η κοινωνική ταυτότητα θα αναλυθεί σε βάθος μέσω ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, μέσω συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης που θα περιλαμβάνουν ηγέτες και εκπαιδευτικούς-ακόλουθους, θα διερευνηθούν λεπτομερώς οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

2.7 Η σημαντικότητα της έρευνας

Η διερεύνηση ύπαρξης μιας κοινής κοινωνικής ταυτότητας μεταξύ ηγετών και ακολούθων σε σχολεία της Ελλάδας ουσιαστικά αντανακλά το ίδιο το περιεχόμενο της ηγεσίας ως μιας διαδικασίας που επικεντρώνεται στα μέλη της ομάδας που έχουν κίνητρα να προσεγγίσουν συλλογικούς στόχους. Μια τέτοια έρευνα ενδέχεται να φέρει στο φως στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας με προοπτικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, μπορεί

να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής συνοχής μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, προάγοντας ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας μπορούν να αφυπνίσουν την επαγγελματική αλλά και κοινωνική συνείδηση των εκπαιδευτικών, προάγοντας και διευκολύνοντας την επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών μεταξύ των δύο ομάδων. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η αποτελεσματική συνεργασία για τον κοινό σκοπό της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μαθητών.

Ακόμη, η πρωτοτυπία της προτεινόμενης έρευνας την καθιστά ταυτόχρονα και απαραίτητη μιας και έτσι δημιουργείται η δυνατότητα δημιουργίας νέων γνώσεων. Είναι γεγονός πως με τη διερεύνηση της κοινωνικής ταυτότητας, με την έννοια του ανήκω σε μια ομάδα και ταυτίζομαι με αυτή, δεν έχει ασχοληθεί κανείς ερευνητής μέχρι τώρα, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Ουσιαστικά δεν έχει επισημανθεί και τονιστεί η σημασία της ταυτότητας σε επίπεδο ομάδας στη διαδικασία της ηγεσίας κάτι που πρόκειται να επιχειρηθεί με την προτεινόμενη έρευνα.

3. Συμπεράσματα

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η παρούσα εργασία στοχεύει στην αναζήτηση και ανάδειξη μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας που αναδεικνύει τον συλλογικό της χαρακτήρα, απομακρυνόμενη από ιεραρχικές αντιλήψεις που επικεντρώνονται αποκλειστικά στον διευθυντή. Σε αυτή την περίπτωση η ηγεσία θεωρείται πλέον μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής, όπου οι ταυτότητες ηγετών και ακολούθων διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινή ταυτότητα της ομάδας. Οι χαρισματικοί ηγέτες, ως φορείς της συλλογικής ταυτότητας, επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μελών αποτελούν το πρότυπο αυτών προωθώντας την επίτευξη κοινών στόχων και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Επίκεντρο*

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Blau, P. M. (1968). The hierarchy of authority in organizations. *American journal of Sociology*, *73*(4), 453-467.

Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology,* 71, 83–93

Carlyle, T. (1993). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history* (Vol. 1). Univ of California Press.

Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and identity*, *3*(3), 239-262.

Cameron, J. E., & Lalonde, R. N. (2001). Social identification and gender-related ideology in women and men. *British journal of social psychology*, *40*(1), 59-77.

DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of management review*, *35*(4), 627-647

Eilam-Shamir, G., Kark, R., & Popper, M. (2016). Boas Shamir: The person, his impact and legacy. The Leadership Quarterly. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.03.004

Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European journal of social psychology*, *29*(2-3), 371-389.

Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, *28*(1), 104-129.

Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The leadership quarterly*, *23*(6), 1043-1062.

Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 149-190). Academic Press.

Gibb, C. A. (1958). An interactional view of the emergence of leadership. *Australian journal of psychology*, *10*(1), 101-110.

Giessner, S. R., & van Knippenberg, D. (2008). "License to fail": Goal definition, leader group prototypicality, and perceptions of leadership effectiveness after leader failure. *Organizational behavior and human decision processes*, *105*(1), 14-35.

Haslam, S. A., & Reicher, S. D. (2016). Rethinking the psychology of leadership: From personal identity to social identity. *Daedalus*, *145*(3), 21-34.

Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. Personality and Social Psychology Review, 5(3), 184–200.

Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication theory*, *16*(1), 7-30.

Hogg, M. A., & Terry, D. I. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of management review*, *25*(1), 121-140.

Jackson, J. W. (2002). Intergroup attitudes as a function of different dimensions of group identification and perceived intergroup conflict. *Self and identity*, *1*(1), 11-33.

Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The leadership quarterly*, *16*(4), 591-615.

McNally, J. J. (2018). The Functions of the Executive, by Chester Barnard. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938. 334 pages, soft cover.

Raffo, D. M. (2013). Teaching followership in leadership education. *Journal of Leadership Education.* 12(1), 262-273.

Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1990). Beyond the charismatic leader: Leadership and organizational change. *California management review*, *32*(2), 77-97.

Platow, M. J., & Van Knippenberg, D. (2001). A social identity analysis of leadership endorsement: The effects of leader ingroup prototypicality and distributive intergroup fairness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(11), 1508-1519.

Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M., & Verevi, A. (2008, September). Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders. In *Proceedings of the CCEAM 2008 Conference. Retrieved April* (Vol. 20, p. 2009).

Raffo, D. M. (2013). Teaching followership in leadership education. Journal of Leadership Education. 12(1), 262-273.

Reicher, S., Haslam, S. A., & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *The Leadership Quarterly*, *16*(4), 547-568.

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, *4*(4), 577-594.

Swann Jr, W. B., Johnson, R. E., & Bosson, J. K. (2009). Identity negotiation at work. *Research in organizational behavior*, *29*, 81-109.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of social and clinical psychology*, *18*(2), 183-190.

Taylor, F. W. (2004). *Scientific management*. Routledge.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of a social group. In H. Tajfel (Ed.) Social Identity and Intergroup Relations(pp. 15-40). Cambridge: Cambridge -----University Press. https://doi.org/10.1177/0146167294205002

Van Knippenberg, D., & Hogg, M. A. (2003). A social identity model of leadership effectiveness in organizations. *Research in organizational behavior*, *25*, 243-295.

Van Knippenberg, B., & Van Knippenberg, D. (2005). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: the moderating role of leader prototypicality. *Journal of applied psychology*, *90*(1), 25.

Van Knippenberg, D., Van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, *15*(6), 825-856.

Xie, C., Song, P., & Hu, H. (2021). Measuring teacher leadership in different domains of practice: Development and validation of the teacher leadership scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*, 409-419.

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Φλώρος Βασίλειος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός σχολείου, επηρεάζοντας τόσο τις διδακτικές πρακτικές όσο και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνήσει τις όψεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως μέσο επιρροής στην οργανωσιακή κουλτούρα, αναλύοντας τις ηγετικές πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ή να αναπαράγουν δυσλειτουργικές δομές και συμπεριφορές στον σχολικό οργανισμό. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η δημιουργία ενός κοινού οράματος και η διαμόρφωση μιας ανοικτής συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην οργανωσιακή του κουλτούρα. Ωστόσο, η απουσία ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών εκ μέρους της ηγεσίας και η σύγχυση ως προς τον προσδιορισμό των στόχων μπορεί να προκαλέσει εμπόδια. Συμπερασματικά, η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία μιας συμμετοχικής και προσαρμοστικής ηγεσίας για την ενίσχυση μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία προάγει τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα, σχολικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής στην οποία ο ηγέτης επιδιώκει τη συμμετοχή των υφισταμένων σε μια προσπάθεια επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού (Bhatti et al., 2012). Ωστόσο, ο βαθμός κατά τον οποίο η ηγεσία αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική ορίζεται και καθορίζεται από όλη την ομάδα, μέσω της συμμετοχής των μελών της σε όλες τις διαδιακασίες αλλά και της ικανοποίησής τους, η οποία οδηγεί με τη σειρά της στη βελτιωμένη εργασιακή τους απόδοση (Katebi et al., 2022). Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού, τις περισσότερες φορές η ηγεσία προκύπτει από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με κύριο στόχο την καλή και ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, το μοντέλο της ηγεσίας διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες του σχολείου, τις σχέσεις του διευθυντή με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου του διευθυντή.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας καθώς και τις ηγετικές πρακτικές που επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα. Μέσα από την ανάλυση αυτών διαφαίνονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να καθοδηγήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία ενός κοινού οράματος, που ως μεταβλητή συνιστά το ενωτικό στοιχείο μεταξύ όλων των εμπλεκομένων σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική κοινότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, πεποιθήσεων, κανόνων και πρακτικών που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός και καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών του. Πρόκειται για ένα άτυπο αλλά ισχυρό σύστημα που επηρεάζει τον

τρόπο λήψης αποφάσεων, τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και τη συνολική απόδοση του οργανισμού (Lubis, Hanum, 2020).

Μια θετική οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση των εργαζομένων, να αυξήσει την παραγωγικότητα και να συμβάλει στη διατήρηση ταλέντων καθώς και να επιτύχει την ατομική προσαρμοστικότητα (Parent, Lovelace, 2018), ενώ μια αρνητική κουλτούρα μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλό ηθικό, υψηλά ποσοστά αποχώρησης και μειωμένη αποτελεσματικότητα. Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την οργανωσιακή κουλτούρα περιλαμβάνουν το όραμα και τις αξίες του οργανισμού, τις ηγετικές πρακτικές, τις διαδικασίες εργασίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ανταμείβονται οι επιτυχίες και διαχειρίζονται οι αποτυχίες (Alvesson, 2011).

Ο μετασχηματισμός της οργανωσιακής κουλτούρας είναι μια απαιτητική διαδικασία, καθώς προϋποθέτει αλλαγές στη συμπεριφορά, τη νοοτροπία και τις δομές του οργανισμού. Οι ηγέτες παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την αλλαγή, καθώς αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και επηρεάζουν την υιοθέτηση νέων αξιών και πρακτικών (Makri, 2022). Παρόλα αυτά, ως προς τη διαμόρφωση μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν παίζουν ρόλο μόνο τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του ηγέτη αλλά και το μοντέλο που θα υιοθετήσει, προκειμένου αυτό να είναι κατάλληλο και να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τα ιδιαίτερα στοιχεία του κάθε οργανισμού.

Άλλωστε, η ηγεσία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα προσαρμογής σε διάφορες συνθήκες ενός οργανισμού. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αυτή μπορεί να επηρεάσει τόσο την καλή λειτουργία του σχολείου όσο και της τοπικής κοινότητας ευρύτερα (Παπαδόπουλος, 2017). Η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται στη διαδικασία καθοδήγησης, διοίκησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας (Μπάλιας, Μπέστιας, 2016; Brooks, Miles, 2010). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, όπως οι διευθυντές σχολείων, οι προϊστάμενοι εκπαιδευτικών μονάδων και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, τη στήριξη των εκπαιδευτικών και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, παρατηρείται πως πολλές φορές είναι περιορισμένοι λόγω του ότι ακολουθούν ένα αντικειμενικό σύστημα προτεραιοτήτων, όπως αυτό έχει τεθεί από ανώτερα θεσμικά όργανα, με αποτέλεσμα να μην τους παρέχει πολλά περιθώρια ελευθερίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Κελεπούρη, 2024). Με αυτή την παραδοχή συμφωνεί εξίσου και ο Torres (2022), ο οποίος αναφέρει πως οι πολιτικές και οργανωτικές ιδιαιτερότητες των σχολείων, όπως, για παράδειγμα, ο βαθμός πολιτικο-διοικητικού συγκεντρωτισμού (περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία), το μοντέλο διακυβέρνησης (περισσότερο ή λιγότερο συλλογικό), η οργανωτική διαμόρφωση, μεταξύ άλλων πτυχών, αμφισβητούν την ανάλυση της οργανωσιακής κουλτούρας και τη σχέση της με τις διαδικασίες ηγεσίας.

Ο Torres (2022) παρατηρεί ότι διάφορες αλλαγές στους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής διαχείρισης τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πυροδοτήσει ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για το θέμα της σχολικής κουλτούρας και την επιρροή που ασκεί σε αυτήν η ηγεσία. Άλλωστε, η οργανωσιακή κουλτούρα είναι πλέον ένας από τους θεμελιώδεις πυλώνες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία προωθούν την ισότητα, την ένταξη και τη δημοκρατία.

2.2. Μοντέλα ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και την επίτευξη των στόχων τους. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση, αλλά επηρεάζει τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών (Μπάλιας, Μπέστιας, 2016). Για να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τους οργανισμούς τους, έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία περιγράφουν διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές άσκησης ηγετικής επιρροής.

Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο ηγεσίας που έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας είναι η μετασχηματισιτκή ηγεσία. Το μετασχηματιστικό μοντέλο

ηγεσίας εμφανίστηκε γύρω στη δεκαετία του 1970 και 1980 (Αντωνίου, Γιουμούκη, Μπάμπαλης, 2018). Ένα βασικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η δημιουργία και επικοινωνία ενός κοινού οράματος. Ο ηγέτης εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, δίνοντάς τους έναν σαφή σκοπό και ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αλλαγής. Παράλληλα, προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς ελευθερία να δοκιμάσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και ενθαρρύνοντας την επίλυση προβλημάτων με νέους τρόπους (Παπαθωμόπουλος, 2016).

Σε συνάρτηση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, θα πρέπει εξίσου να συζητηθεί και η έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας. Η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο άσκησης ηγεσίας, το οποίο βασίζεται κυρίως στην ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και ακολούθων. Στο επίκεντρο αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η ανταμοιβή και η τιμωρία ως μέσα ελέγχου και κατεύθυνσης της συμπεριφοράς. Ο ηγέτης καθορίζει σαφείς στόχους και προσδοκίες και οι ακόλουθοι ανταμείβονται όταν τους επιτυγχάνουν ή τιμωρούνται όταν αποκλίνουν από αυτούς (Flynn, 2009). Οι Γεωργαντά, Ξενικού (2007) μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης τους δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη θετική επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας.

Άλλωστε, παρά τις διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα ηγεσίας, κάθε ένα από αυτά στοχεύει στην απόδοση του προσωπικού. Συναφές με το είδος της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται και το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Αν και το μοντέλο αυτό βασίζεται στη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον διάλογο και ο ηγέτης σε αυτό το πλαίσιο δεν ενεργεί αυταρχικά ή μονομερώς, αλλά ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στη λήψη αποφάσεων (Devi, Subiyantoro, 2021), το μοντέλο αυτό διαφέρει με τη μετασχηματιστική ηγεσία ως προς την προοπτική που έχουν τα άτομα να εμπνευστούν και να εργαστούν με άξονα ένα κοινό όραμα.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, στον αντίποδα της δημοκρατικής ηγεσίας βρίσκεται το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας. Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με την άποψη των Maqsood, Bilal, Baig (2013) είναι γνωστό για τον ατομικό έλεγχο όλων των αποφάσεων και τη μικρή συμβολή του προσωπικού. Ο αυταρχικός ηγέτης δεν επιτρέπει ποτέ στους εργαζομένους να λάβουν αποφάσεις, αλλά υπαγορεύει όλες τις μεθόδους εργασίας. Η αυταρχική ηγεσία θα μπορούσε να είναι ευεργετική σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως όταν οι αποφάσεις πρέπει να ληφθούν γρήγορα χωρίς διαβούλευση με μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων (Chukwusa, 2018). Παρόλα αυτά, τίποτα ουσιαστικό δεν μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιείται ένας συγκεκριμένος τύπος στυλ ηγεσίας. Στις περισσότες περιπτώσεις και ειδικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου εμπλέκονται και μαθητές, το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να υιοθετείται ανάλογα με τις ιδιότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου οργανισμού, ώστε όχι μόνο να σημειωθεί απόδοση αλλά και να διμορφωθεί μία ομαλή σχολική κουλτούρα (Pavlakis, 2023).

2.3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας

Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει έναν θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση και ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός σχολείου (Αντωνίου, Γιουμούκη, Μπάμπαλης, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγετικής επιρροής καθώς και περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί ως κατασταλτικός μηχανισμός, διατηρώντας αναχρονιστικά μοντέλα διοίκησης που περιορίζουν τη συλλογικότητα και την προσαρμοστικότητα του σχολικού οργανισμού.

Από τη μία πλευρά, η διαμόρφωση εκ μέρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας ενός κοινού οράματος για το σχολείο, το οποίο εστιάζει στη συνεχή βελτίωση, στη μάθηση και στην κοινή πορεία προς την πρόοδο μπορεί να συμβαλλει θετικά στην οργανωσιακή σχολική κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας νιώθουν ότι εργάζονται για έναν κοινό σκοπό, γεγονός που ενισχύει τη συνοχή και τη συλλογική ταυτότητα. Οι Toikka, Taranen (2024) στόχευσαν στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος σε μια σχολική κοινότητα μέσω της συνεργασίας αυτής με μια πανεπιστημιακή κοινότητα. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας που

διεξήγαγαν έδειξε ότι υπήρξε απουσία κοινού οράματος, καθώς και έλλειψη καινοτομίας. Το γεγονός αυτό αποκάλυψε τη σημασία της ύπαρξης και διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος για την μακροπρόθεσμη ανάποτυξη της σχολικής ζωής.

Όπως σημειώνουν και οι Doten-Snitker et al. (2021), το κοινό όραμα είναι μια σημαντική διαδικασία για τα έργα αλλαγής, που χρησιμεύει για την ενίσχυση της επιτυχίας, την αύξηση της συμμετοχής και τη διάβρωση του χάσματος μεταξύ των ηγετών και των μελών ενός έργου. Άλλωστε, η εκπαιδευτική ηγεσία που ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα και τη συλλογική λήψη αποφάσεων δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η φωνή τους μετράει και ότι συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του «ανήκειν».

Επιπλέον, μέσω της παροχής ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, της αναγνώρισης των προσπαθειών και της παροχής ουσιαστικής υποστήριξης, ο ηγέτης συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Ahmad, Hamid, 2021). Αυτό οδηγεί σε αυξημένο επαγγελματισμό, ικανοποίηση και δέσμευση, στοιχεία που αντικατοπτρίζονται στην κουλτούρα του σχολείου και ειδικότερα στην ακαδημαϊκή αλλά και πνευματική πρόοδο των μαθητών. Η κουλτούρα ενός σχολείου μπορεί να εξελιχθεί όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει την καινοτομία, επιτρέπει τον πειραματισμό και δεν φοβάται την αλλαγή. Η στήριξη νέων παιδαγωγικών πρακτικών και η ανοικτότητα σε ιδέες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης και δημιουργικότητας.

Οι Bellibaş, Gümüş, Liu (2021) παρατηρούν ότι η διευθυντική ηγεσία επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές, την εκπαιδευτική ποιότητα καθώς και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας υποδηλώνουν σημαντική άμεση επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας των διευθυντών στην ποιότητα διδασκαλίας, ενώ η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας είναι κυρίως έμμεση, με τη μεσολάβηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, η μη ορθή διαχείριση της ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια και να γίνει η αιτία εμφάνισης δυσλειτουργιών στο περιβάλλον του σχολείου. Συγκεκριμένα, όταν ο ηγέτης δεν παρέχει σαφή κατεύθυνση και κοινό όραμα για το σχολείο, επικρατεί σύγχυση και ασάφεια ως προς τους στόχους και τις προσδοκίες. Αυτό οδηγεί σε αποδιοργάνωση και στην αίσθηση ότι οι προσπάθειες είναι αποσπασματικές και χωρίς νόημα, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την ενότητα και τη συνοχή της σχολικής κουλτούρας (Doten-Snitker et al., 2021). Συνάμα, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ηγεσία δεν αναγνωρίζει την προσπάθεια, τη συνεισφορά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, μειώνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση και το κίνητρό τους. Η συνεχής απαξίωση ή αγνόηση του ρόλου τους οδηγεί σε απογοήτευση και αδιαφορία.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός, καθώς ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς (Makri, 2022), καθορίζει τις προτεραιότητες και καλλιεργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η σχολική ζωή. Μέσα από τη διατύπωση ενός κοινού οράματος, την ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας, αλλά και την παροχή στήριξης και ενδυνάμωσης στους εκπαιδευτικούς, η ηγεσία επηρεάζει άμεσα τόσο το σχολικό κλίμα όσο και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τη δύναμη είτε να ενισχύσει είτε να διαβρώσει την οργανωσιακή κουλτούρα ενός σχολείου. Οι αρνητικές επιπτώσεις προκύπτουν όταν η ηγεσία χάνει την επαφή με τις ανάγκες των ανθρώπων, αδιαφορεί για την επικοινωνία και παραβλέπει τις βασικές αξίες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ανάπτυξης. Μια τέτοια ηγεσία όχι μόνο δεν εμπνέει, αλλά μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε έναν μηχανιστικό, απομονωμένο και αναποτελεσματικό οργανισμό. Η ανασκόπηση, λοιπόν, της βιβλιογραφίας κατέστησε σαφές ότι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της ικανοποίησης και της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Gómez-Leal et al., 2022).

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με τους τρόπους και τις πρακτικές ηγεσίας, οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, για την περαιτέρω διερεύνηση αυτού του θέματος, προτείνεται να μελετηθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενίσχυση της κουλτούρας ένταξης και αποδοχής της διαφορετικότητας καθώς και ο ρόλος της στην παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α. Σ., Γιουμούκη, Μ., Μπαμπάλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. *Education Sciences, 2018*(3), 117-139.

Γεωργαντά, Κ., Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Psychology, 14*(4), 410-423.

Κελεπούρη, Μ. (2024). Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός ομαλού σχολικού κλίματος. Π*ρακτικά 1ου Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας*. Β' Τόμος. Πιερία 25-26 Μαΐου 2024.

Makri, A. T. (2022). Μοντέλο κοινωνικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για ηγέτες της εκπαίδευσης: μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11*(1Α), 69-82.

Μπάλιας, Ε., Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia-A publication of the Higher Education Policy Network, 6*(1), 164-197.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2017). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016*(2), 1020-1035.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Πέτρου, Α., Αγγελίδης, Π.(επιμ.). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές.* (σελ. 37-73). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Ξενόγλωσση

Ahmad, D. N., Hamid, S. (2021). An Analysis of Instructional Leadership Practices of Primary School Head-Teachers on Teacher Effectiveness: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions.

Alvesson, M. (2011). *Organizational culture.* Handb. Organ. Cult. Clim.

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School effectiveness and school improvement, 32*(3), 387-412.

Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International business research, 5*(2), 192.

Brooks, J. S., Miles, M. T. (2010). Educational Leadership and the Shaping of School Culture: Classic Concepts and Cutting-Edge. New perspectives in educational leadership: Exploring social, political, and community contexts and meaning, 1, 7.

Chukwusa, J. (2018). Autocratic leadership style: Obstacle to success in academic libraries. *Library Philosophy and Practice, 1.*

Devi, A. D., Subiyantoro, S. (2021). Implementation of democratic leadership style and transformational head of madrasah in improving the quality. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 6*(1), 14-26.

Doten-Snitker, K., Margherio, C., Litzler, E., Ingram, E., Williams, J. (2021). Developing a shared vision for change: Moving toward inclusive empowerment. *Research in Higher Education, 62,* 206-229.

Flynn, S. I. (2009). Transformational and transactional leadership. *Research Starters Sociology, 1*(1), 1-6.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52*(1), 1-21.

Katebi, A., HajiZadeh, M. H., Bordbar, A., Salehi, A. M. (2022). The relationship between "job satisfaction" and "job performance": A meta-analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management, 23*(1), 21-42.

Lubis, F. R., Hanum, F. (2020). Organizational culture. In *2nd Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy* (YICEMAP 2019) (pp. 88-91). Atlantis Press.

Maqsood, S., Bilal, H., Nazir, S., Baig, R. (2013). Manager's leadership styles and employee's job satisfaction. *Human and Social Science Research, 1*(2), 139-144.

Parent, J. D., Lovelace, K. J. (2018). Employee engagement, positive organizational culture and individual adaptability. *On the Horizon, 26*(3), 206-214.

Pavlakis, M. (2023). Inclusion in workplace learning: exploring inconsistencies between policy-making and praxis. LEARNING, TEACHING AND POLICY MAKING IN VET. *EMERGING ISSUES IN RESEARCHON VOCATIONAL EDUCATION & TRAINING Vol. 8*. ATLAS AKADEMI.

Toikka, T., Tarnanen, M. (2024). A shared vision for a school: developing a learning community. *Educational Research, 66*(3), 295-311.

Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education sciences, 12*(4), 254.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Πατένταλη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και πρωταρχικούς στόχους του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Στη βάση αυτής της προσέγγισης η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Ο ηγέτης του σχολείου εργαζόμενος προς αυτή την κατεύθυνση επιδιώκει να αναδυθεί στο σχολείο κοινό όραμα και επιδιώξεις, να δημιουργήσει πολιτικές που ενισχύουν τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και την ανταλλαγή γνώσης και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ενσωμάτωσης καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Θεοφιλίδης, 2012).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη συλλογή απόψεων και εμπειριών διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους στη δημιουργία και ανάπτυξη μίας κοινότητας μάθησης στον χώρο του σχολείου. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ποιοτική και χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του σχολικού ηγέτη και τη σημαντική συνεισφορά του στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης δίνοντας ταυτόχρονα ερεθίσματα για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματισμός, κοινότητα μάθησης, σχολική ηγεσία

1. Εισαγωγή

Το σχολείο του 21ου αιώνα για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αλλά και στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλεται να μετασχηματιστεί σε κοινότητα μάθησης. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές καθώς και οι νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η παραδοσιακή αντίληψη της μάθησης και της διδασκαλίας δεν επαρκεί πλέον για να καλύψει τις ανάγκες που προβάλλει η κοινωνία της γνώσης. Οι μαθητές στη σημερινή εποχή καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η δημιουργικότητα αλλά και η ψηφιακή εγγραμματοσύνη σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται συνεχώς. Συνεπώς η σύγχρονη κοινωνία είναι μία μανθάνουσα κοινωνία και κατ΄επέκταση και το σχολείο πρέπει να μετασχηματιστεί σε μία μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012).

Σε αυτό το νέο τοπίο που έχει διαμορφωθεί η σχολική ηγεσία οφείλει να αναπροσαρμοστεί και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της δίνοντας έμφαση στη σημασία της δημιουργίας ενός δυναμικού και ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού και συνεργατικού, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης στην οποία όλοι μαθαίνουν απ’όλους, εξελίσσονται καθώς αλληλεπιδρούν όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με την τοπική κοινωνία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σχολικός ηγέτης και Κοινότητα Μάθησης

Τα σχολεία που μαθαίνουν (learning schools) είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που μεταμορφώνονται διαρκώς στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους στρατηγικούς τους στόχους

(Yang, et al., 2004), προσαρμόζονται, εξελίσσονται και αναπτύσσονται μέσα από τη μάθηση και τη σύμπραξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η συμβολή του ηγέτη στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική (Robbins & Judge, 2009) και συνδέεται με πολλές πτυχές του πολυδιάστατου ρόλου του.

Το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζει ο ηγέτης του σχολείου καθορίζει σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό τη μετατροπή του σε μανθάνουσα κοινότητα. Εφαρμόζοντας μετασχηματιστική ηγεσία δίνεται βαρύτητα στην ανάδυση κοινού οράματος και κοινών επιδιώξεων, στην εισαγωγή άτυπων δομών για την ανάπτυξη της συνέργειας και της συλλογικότητας, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας όλους τους συμμετέχοντες και επιδιώκοντας τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι οι ηγέτες, όταν εφαρμόζουν μετασχηματιστική ηγεσία αλλάζουν και ανυψώνουν τα κίνητρα, τους στόχους, τις αντιλήψεις και την κουλτούρα των μελών των ιδρυμάτων. Στόχος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να βοηθήσει τα μέλη του οργανισμού να δώσουν νόημα στα γεγονότα Sergiovanni (2001), κατανοώντας τα συναισθήματά τους, ενθαρρύνοντας τους, αναγνωρίζοντας την εργασία τους κι επιβραβεύοντας τους (Koyzes & Posner, 1995). Εφαρμόζοντας έναν συνδυασμό μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά ταυτόχρονα και στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Klar, 2012).

Η ύπαρξη συγκεκριμένου οράματος, το οποίο δεν διαμορφώνεται μόνο από τη διοίκηση αλλά προκύπτει από συμμετοχικές διαδικασίες, μέσα από συλλογική νοημοσύνη και δράση (Θεοφιλίδης, 2012) αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται ένα σχολείο που μαθαίνει. Η ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού οράματος χαράζει την κατεύθυνση της πορείας του οργανισμού καθώς όλα τα μέλη γνωρίζουν πού θέλει να φτάσει το σχολείο, συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας ως στόχους κοινές επιδιώξεις και ενεργώντας στη βάση κοινών αξιών (DuFour & Eaker, 1998).

Ο ρόλος του ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός καθώς η «έμπνευση», η «ενδυνάμωση» και η «αποδοχή» συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση (Szeto & Cheng, 2017) δίνοντας τους την ευκαιρία να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους (Μπουραντάς, 2005).

Η ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης απαιτεί από τη σχολική ηγεσία να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να προωθεί καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και να δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι ιδέες και οι εμπειρίες ανταλλάσσονται ανοιχτά. Ο σχολικός ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους, να υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις σκέψης, να ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση (Bass & Avolio, 2006) και να προωθούν καινοτόμες δράσεις (ChanLin et al., 2006). Οι Kools & Stoll (2016) αναφέρουν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και κατ΄επέκταση στη μαθησιακή απόδοση των μαθητών. Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι -μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς- συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό πρόγραμμα ή στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το σύγχρονο σχολείο διατηρεί ανοιχτούς διαύλους με την κοινωνία, συμμετέχοντας σε αμοιβαίες ανταλλαγές γνώσεων και εμπειριών. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, το σχολείο όχι μόνο διδάσκει αλλά και μαθαίνει, προωθώντας τη συνεργασία και την επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύει την αξία της μάθησης, καθιστώντας την κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιακοπούλου, 2017).

Σημαντική είναι και η συμβολή της αξιολόγησης στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Ο Θεοφιλίδης (2014) αναφέρει ότι μέσω αυτής το σχολείο μετατρέπεται σε μανθάνουσα κοινότητα εφόσον στόχος της είναι η βελτίωση και η ανανέωση της σχολικής δράσης. Ωστόσο θεωρείται απαραίτητο να επιδώκεται η αξιοποίηση της συλλογικής νοημοσύνης και να αναζητούνται λύσεις στα προβλήματα μέσα από έρευνα-δράση. Τα σχολεία που εφαρμόζουν αποτελεσματικές πρακτικές αυτοαξιολόγησης είναι ικανά να προσφέρουν ένα βελτιωμένο αναλυτικό

πρόγραμμα, να αξιοποιούν αποδοτικότερα τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, να ενισχύουν το σχολικό κλίμα και να αναβαθμίζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντάς τους ουσιαστικότερη υποστήριξη και καθοδήγηση (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009).

Σύμφωνα με την Κολέζα (2014) η μετάβαση ενός σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης παρεμποδίζεται από διάφορους εσωτερικούς παράγοντες, Σε αυτούς αναφέρεται η αντίσταση του ηγέτη στην αλλαγή, η γλώσσα επίπληξης αντί συναίνεσης καθώς και η έλλειψη οικονομικών πόρων. Οι Williams, Brien και LeBlanc (2012) τονίζουν ότι η μετάβαση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης αντιμετωπίζει τέσσερις κύριες κατηγορίες εμποδίων που σχετίζονται με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και είναι η δυσκολία συνεργασίας εξαιτίας της έλλειψης κοινών εργασιών διδασκαλίας, το καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών το οποίο εμποδίζει την ανάπτυξη συνεργασίας, η μη αναγνώριση της σημασίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η περιορισμένη ανάπτυξη κουλτούρας συλλογικότητας, επιστοσύνης και δέσμευσης. Βασικός παράγοντας θεωρείται και η αντίσταση που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε οποιαδήποτε αλλαγή (Μπουραντάς, 2002), η οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κομμάτι της εξέλιξης του οργανισμού. Ο ηγέτης στην προσπάθεια του οφείλει να επιδιώκει τη συμμετοχή όλων στην τεκμηρίωση της ανάγκης για αλλαγή αλλά και στον σχεδιασμό των τρόπων με τους οποίους αυτή θα επιδιωχθεί (Crosby, 1970) ώστε να εξασφαλίσει τη δέσμευσή τους για υλοποίηση στην πράξη. Η αντιμετώπιση όλων αυτών των εμποδίων είναι κρίσιμη για την επιτυχή μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης, προωθώντας ένα περιβάλλον όπου η συνεργασία, η επικοινωνία και η συλλογικότητα αποτελούν θεμελιώδεις αξίες.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στη συλλογή απόψεων και εμπειριών διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους στη δημιουργία και ανάπτυξη μίας κοινότητας μάθησης στον χώρο του σχολείου. Οι άξονες στους οποίους έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση είναι αρχικά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζει, οι στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις και τα εμπόδια που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ο ηγέτης, η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και οι υποδομές και οι πόροι που απαιτούνται για τον επιτυχή μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

3.2 Πραγματοποίηση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2024 και χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα μικρό αριθμό συμμετεχόντων με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις τους και να αποσαφηνιστεί η συνολική σημασία των ευρημάτων τους (Creswell, 2011). Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η χρήση ημιδομημένης συνέντευξης διότι παρέχει ποιοτικά δεδομένα, βάθος ανάλυσης και ευελιξία. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καθοδηγήσει τη συζήτηση με προκαθορισμένα ερωτήματα αλλά ταυτόχρονα του επιτρέπει να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων, να καθοδηγήσει τη συζήτηση αλλάζοντας τη σειρά των ερωτήσεων αλλά και να προσθαφαιρέσει κάποιες. Οι απαντήσεις δεν περιορίζονται σε μονολεκτικές επιλογές αλλά επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση αφού οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν αναλυτικά τις απόψεις τους, να απαντήσουν οτιδήποτε τους εκφράζει χωρίς να περιορίζονται να επιλέξουν μεταξύ μόνο συγκεκριμένων απαντήσεων (Γαλάνης, 2018).

Το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε επτά (7) ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούσαν στις απόψεις των διεθυντών/τριών σχετικά με τον ρόλο τους στη διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης.

Η μελέτη της έρευνας βασίστηκε σε δείγμα που αποτελούνταν από έξι (6) διευθυντές/ντριες από τους οποίους οι τέσσερις διέθεταν από 14 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή/ντριας και οι δύο, 1 έως 2 χρόνια.

Οι τρεις (3) ήταν άντρες και οι άλλες τρεις (3) γυναίκες. Σημαντικό ποσοστό (71%) διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σε αντικείμενο σχετικό με την εκπαίδευση και όλοι πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε..

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης που στοχεύει στη λεπτομερή καταγραφή κάθε στοιχείου της συνέντευξης. Συλλέχτηκαν όλες οι λέξεις, οι έννοιες καθώς και οι σύντομες φράσεις, κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή των ευρημάτων της μελέτης (Γαλάνης, 2018).

4. Αποτελέσματα της έρευνας –Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, μας βοήθησαν να σχηματίσουμε μία σαφή εικόνα για το πώς οι διευθυντές/τριες αντιλαμβάνονται την έννοια της «κοινότητας μάθησης» και πώς συνδέεται ο ρόλος της ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

Σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας ο ηγέτης ο οποίος επιδιώκει τη μετατροπή του σχολείου που διευθύνει σε μανθάνοντα οργανισμό θα πρέπει να διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα τον βοηθήσουν στην πραγμάτωση του στόχου του.

Ο Ε1 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Χρειάζεται να συνεργάζεται με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή επικοινωνία και τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, να είναι υποστηρικτικός ... να είναι οραματιστής εμπνέοντας το προσωπικό..... και να προωθεί καινοτόμες πρακτικές ....».*

Οι Ε2 και Ε6 επισημαίνουν ότι θα πρέπει ο ηγέτης να είναι καλός γνώστης των αναγκών του σχολείου. Να έχει και να καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας, ισοτιμίας και αλληλεγγύης και να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα επιδιώκοντας συνεργασίες με όμορα σχολεία και οργανισμούς. Συμπληρώνει ο Ε2 τονίζοντας ότι θα πρέπει «*Να εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία, αξιοποιώντας την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών. Να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, να εξασφαλίζει πόρους, υλικά και χρόνο...» .*

Ο Ε3 επισημαίνει ότι θα πρέπει να είναι *«επικοινωνιακός, ευρηματικός, συμμετοχικός, να εμπνέει σεβασμό, να είναι καινοτόμος, δημιουργικός, πρότυπο ο ίδιος και εργατικός».*

Ο Ε4 τονίζει *«να εμπνέει το κοινό όραμα και τους στόχους που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού.... Να ασκεί κανανεμημένη ή μετασχηματιστική ηγεσία, να προωθεί κλίμα επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης και να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη καινοτομιών και αλλαγών».*

Ο Ε5 συμπληρώνει αναφέροντας *χαρακτηριστικά «Είναι σημαντικό να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση στο σχολείο .... να επιμορφώνεται συνεχώς, να υποστηρίζει την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και μάθηση, και την εφαρμογή καινοτομιών και σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων. Να καλλιεργεί στο σχολείο ένα υποστηρικτικό και δημοκρατικό κλίμα ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την κουλτούρα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης».*

Όλοι οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας και πραγματοποιούν ποικίλες δράσεις προκειμένου να προάγουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και για να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι προωθούν την υλοποίηση προγραμμάτων και ομαδικών εργασιών που απαιτούν συνεργασία μεταξύ τους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού αναφέροντας χαρακτηριστικά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικά, Εργαστήρια Δεξιοτήτων κ.ά).

Οι Ε2, Ε3 και ο Ε5 συμπληρώνουν και αναφέρουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ευρωπαϊκά προγράμματα (eTwinning, Erasmus) καθώς και σε διαγωνισμούς και ο Ε1 συνεχίζει αναφέροντας *«την υιοθέτηση μικρότερων ή γλωσσικά αδύναμων μαθητών από μεγαλύτερους μαθητές....»* ενώ ο Ε3 αναφέρει την εμπλοκή των μαθητών/τριών με διάφορες μορφές τέχνης όπως το θέατρο και τον κινηματογράφο ως παράγοντες ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών.

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ο Ε1 μας δίνει μια ενδιαφέρουσα απάντηση καθώς για τον/την ίδιο/α «*ο θεσμός του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή έχουν συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση»* και συνεχίζει συμπληρώνοντας *«την ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσα από τη διαδικασία ενδοσχολικών επιμορφώσεων»*.

Όλοι αναφέρουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών όμορων σχολείων στο πλαίσιο δικτύων συνεργασίας.

Παράλληλα, για την προώθηση της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο ο Ε1 λέει χαρακτηριστικά ότι *«επιδιώκεται η δημιουργία ευκαιριών για τους γονείς να προσφέρουν εθελοντικά τον χρόνο τους και τις δεξιότητές τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. βοήθεια στη βιβλιοθήκη του σχολείου».*

Όλοι οι ερωτώμενοι τονίζουν οτι οι επιμορφωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι σχολές γονέων, οι ανοιχτές δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, οι κοινές δράσεις με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων που εφαρμόζουν, προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, διότι δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να επισκεφθούν το σχολείο πιο συχνά, να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας και να δουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδιώκεται μέσω της οργάνωσης ενδοσχολικών σεμιναριών –επιμορφώσεων και εργαστηρίων όπου αξιοποιούνται οι εξειδικευμένες γνώσεις και η εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών του σχολείου προκειμένου να επιτευχθεί διαμοιρασμός της γνώσης και των καλών πρακτικών τους, τονίζουν και οι έξι συμμετέχοντες.

Ο Ε1 συμπληρώνει αναφέροντας ότι *«η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε ευρωπαϊκά προγράμματα»* καθώς και η καλλιέργεια κουλτούρας δια βίου μάθησης, όπου η συνεχής εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, όπως τονίζουν οι Ε5 και Ε6, συντείνουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της κοινότητας μάθησης αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τις ιδέες και προτάσεις τους καθώς και τις ικανότητές τους τονίζουν όλοι οι ερωτώμενοι. Ο Ε1 αναφέρει ότι προς αυτή την κατεύθυνση *«είναι απαραίτητη η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες»* και ο Ε2 συμπληρώνει *«τους παρέχω χρόνο και πόρους (υλικοτεχνική υποδομή) προκειμένου να τους διευκολύνω».*

Οι Ε3, Ε4 και Ε5 αναφέρουν την ενεργή εμπλοκή του ίδιου του Διευθυντή/ντριας στις κοινότητες μάθησης δίνοντας το παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς και καθιστώντας τον ευατό του πρότυπο και συνεχίζει ο Ε4 λέγοντας «*εφαρμόζοντας ένα πλαίσιο αρχών όπως είναι η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα και η αλληλεγγύη... η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών καθώς και η ενίσχυση κάποιων θεσμών όπως αυτού του κριτικού φίλου και η ενδυνάμωση του θεσμού του ενδοσχολικού συντονιστή και του μέντορα*». Όλοι αναφέρουν την επιβράβευση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη εμπλοκή. Αυτή μπορεί να γίνει μέσω δημόσιας αναγνώρισης, η οποία ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο σχολικός ηγέτης στην προσπάθειά του αυτή σύμφωνα με την άποψη όλων των ερωτώμενων είναι η αντίσταση στην αλλαγή από κάποια μέλη της σχολικής κοινότητας καθώς και η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση δράσεων εξαιτίας των συνεχόμενων απαιτήσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η έλλειψη των απαραίτητων πόρων και της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, τονίζουν οι Ε2, Ε4 και Ε5 ότι θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και τις παγιωμένες αντιλήψεις τους που «φρενάρουν» το όραμα της μετατροπής του σχολείου σε μανθάνουσα κοινότητα. Ο Ε4 προσθέτει τις αναχρονιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά

με το θέμα της διδασκαλίας αναφέροντας ότι *«οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενστερνιστούν τη νοοτροπία ότι ο ρόλος τους είναι να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν και όχι να διδάσκουν απλώς»* και ο Ε2 συμπληρώνει *«τον δισταγμό των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε καινοτομίες αλλά και το άγχος και το στρες σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών»*.

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν οτι η αξιολόγηση (εκπαιδευτικού έργου και ατομική) είναι υποστηρικτική στον μετασχηματισμό μέσω του αναστοχαστικού διαλόγου που αναπτύσσεται καθώς εντοπίζονται οι ανάγκες και θέτονται στόχοι για βελτίωση. Ο Ε4 τονίζει το θέμα της λογοδοσίας και συμπληρώνει *«όταν εφαρμόζεται με διαφάνεια και πνεύμα ανατροφοδότησης συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολείου όπου η μάθηση μετατρέπεται σε μία διαδικασία συλλογική και δυναμική». «Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στα κριτήρια της αξιολόγησης (κυρίως ατομικής) επιδίδονται στη συμμετοχή αλλά και οργάνωση πολλών επιμορφωτικών δράσεων»* αναφέρει ο Ε2. Ο Ε5 παράλληλα λέει *«οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της ανάγκης σχεδιασμού και υλοποίησης σχεδίων δράσης συνεργάζονται και το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο ανταλλαγής ιδεών, βελτίωσης και ανταλλαγής καλών πρακτικών».*

Άρτιες κτιριακές εγκαταστάσεις και υποδομές καθώς και η ύπαρξη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού και εποπτικών μέσων θεωρούνται απαραίτητα και αναφέρονται από όλους τους συμμετέχοντες ότι συμβάλλουν στην επιτυχή ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης. Ο Ε1 θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν *«ευέλικτοι χώροι που να ευνοούν τη συνεργασία και την ομαδική εργασία αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να εξασφαλίζεται η παροχή χρόνου για συναντήσεις».* Ο Ε5 τονίζει την ανάγκη ενίσχυσης της σχολικής βιβλιοθήκης από την Πολιτεία λέγοντας *«θέλουμε η βιβλιοθήκη του σχολείου να αποτελεί χώρο πολιτισμού, δημιουργίας και ανάπτυξης της φιλαναγνωσιας ωστόσο δεν υπάρχει μέριμνα ούτε και πόροι για την εξέλιξή της».*

Οι προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας ώστε να είναι πιο εύκολος ο μετασχηματισμός του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αναφέρονται στην παροχή στοχευμένης επιμόρφωσης στους Διευθυντές/ντριες τονίζουν όλοι οι ερωτώμενοι και συμπληρώνει ο Ε1 ότι είναι απαραίτητη *«η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ διευθυντών/ντριων για την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών..».*

Όλοι αναφέρουν ότι η σχολική ηγεσία θα πρέπει να προσανατολιστεί προς ένα συνολικό μοντέλο διοίκησης μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας που θα εστιάζει στην προώθηση των συνεργατικών δομών και πρακτικών, στην ενεργή εμπλοκή, την έμπνευση και την ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και στην προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Οι Ε2 και Ε3 επισημαίνουν την ανάγκη δικτύωσης και ανάπτυξης συνεργασιών με εξωτερικούς φορείς, οργανισμούς, πανεπιστήμια ώστε να είναι δυνατή *«η επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών»* (Ε2), και η πρόσβαση σε νέες ιδέες σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων μάθησης.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις αναφορές στη βιβλιογραφία και κατέδειξαν ότι ο σχολικός ηγέτης δεν είναι μόνο ο διαχειστής μιας εκπαιδευτικής μονάδας αλλά ο κινητήριος μοχλός που ενισχύει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν μανθάνοντα οργανισμό. Μέσω της υιοθέτησης της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και έχοντας όραμα, το οποίο προκύπτει μέσα από συλλογικές διαδικασίες, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κοινής ευθύνης, όπου η δημόσια αναγνώριση και η προώθηση των καλών πρακτικών συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι ο σχολικός ηγέτης, θα πρέπει να διακρίνεται από ικανότητες που περιλαμβάνουν εμπνευστικό οραματισμό, συνεχή επικοινωνία, διαφάνεια, δικαιοσύνη και την ικανότητα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ταυτόχρονα τις κατάλληλες συνθήκες για ενεργή συμμετοχή όλων στη διαμόρφωση του σχολικού οράματος. Οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να τους υποστηρίζει παρέχοντάς τους όλα όσα είναι αναγκαία, να αναγνωρίζει δημόσια την προσπάθειά τους, να επενδύει στην ατομική ανάπτυξη και ενδυνάμωση τους καθώς και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσω της

υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, την υποστήριξη του θεσμού του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, έχει τη δυνατότητα να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη δημιουργία και ανάπτυξη της κοινότητας μάθησης.

Παράλληλα, αναφέρουν όλοι οι ερωτώμενοι, ότι επιδιώκεται η προώθησης της συνεργασίας με τους γονείς με τη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων, ενημερωτικών ημερίδων και σχολής γονέων. Ωστόσο ο μετασχηματισμός συναντά εμπόδια που σχετίζονται με τις κτιριακές υποδομές κι εγκαταστάσεις, την έλλειψη πόρων και χρόνου, τη δυσκολία αναβάθμισης του τεχνολογικού εξοπλισμού, των απαραίτητων εποπτικών μέσων και της σχολικής βιβλιοθήκης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και την ατομική, καθώς υποστηρίζουν, ότι εφόσον εφαρμόζεται με διαφάνεια και με διάθεση υποστηρικτική και βελτιωτική, συμβάλλει καθοριστικά στην μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Η αυτοαξιολόγηση έχοντας ως στόχο την επισήμανση των τομέων που χρήζουν βελτίωσης και την ανάληψη μεθοδευμένων δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση, εξασφαλίζει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τη δέσμευσή τους ώστε η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε μια δυναμική κοινότητα μάθησης.

Τέλος, οι προτάσεις τους για την ενίσχυση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας περιλαμβάνουν την στοχευμένη επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας, την προώθηση πολιτικών που ευνοούν τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασιών με φορείς, οργανισμούς και πανεπιστήμια.

Τα αποτελέσματα της έρευνά μας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν διότι αφορούν ένα πολύ μικρό κομμάτι του συγκεκριμένου πληθυσμού, Ωστόσο, ευελπιστούμε ότι η προσπάθειά μας αυτή θα δώσει το έναυσμα για μία γενικευμένη έρευνα ώστε τα αποτελέσματά της να συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου για την υποστήριξη της προσπάθειας μετατροπής όλων των εκπαιδευτικών οργανισμών σε μανθάνουσες κοινότητες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. ελλην. έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γαλάνης, Π. (2018). *Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα.* Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(3), 416-421.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και διοίκηση, από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα & Α. Τσιόκανος, (Επιμ.), *Η σχολική μονάδα ως ένας Οργανισμός που μαθαίνει. Προσεγγίσεις και εφαρμογές. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου (σ. 14-30).* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λιακοπούλου, Μ. (2017). Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες τάσεις.* Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2006). *Multifactor leadership questionnaire technical report.* Thousand Oaks: Sage.

ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S., & Chu, H. (2006). Factors influencing technology integration in teaching - a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 57–66.

Crosby, M. (1970). Who changesthe curriculumand how? *Phi-DeltaKappan*, *51*(7), 385-389.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington. IN*: National Educational Service.

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Andriaan Hofman, W. H. (2009). School self evaluation an student achievements. *School Effectiveness and School Improvement*, *20*(1), 47-66.

Klar, H. (2012). «Fostering Distributed Instructional Leadership: A Sociocultural Perspective of Leadership Development in Urban High Schools». *Leadership And Policy In Schools*, *11*(4), 365-390.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Paper, No. 137. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19939019

Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey Bass.

Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2009). *Organizational behavior* (13th ed.). Singapore: Pearson Prentice Hall.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for school?* London:Routledge & Falmer.

Szeto, E., & Cheng, A., Y. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Leadership in Education, 1*(1), 1-17.

Williams, T., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Administration and Policy. Administration and Policy*, 134. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996773.pdf

Yang, B., Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly, 15*(1), 31-55.

Ο ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΟΣ ΡΗΤΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Τζήμας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Phd, MSc, MEd.

Περίληψη

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να διαχειρίζεται κρίσιμες πτυχές της εκπαιδευτικής κοινότητας, απαιτώντας την εργαλειακή ισχύ του ελκτικού λόγου, όπως αυτός αναδύεται στην Τέχνη Ῥητορική. Με ζήλο υποστηρίζεται πως ο ρητορικός λόγος δίχως ηθικές αρχές – αρετές δεν υπόκειται σε περιορισμούς, κρίσεις ή αναλύσεις, ενώ οι ηθικές αρχές – αρετές χωρίς την εργαλειακή δύναμη της τέχνης του λόγου είναι ανενεργές. Ο αριστοτελικός ρήτορας εκπαιδευτικός ηγέτης μετουσιώνεται σε έναν άνθρωπο που ασκεί και καλλιεργεί την προαίρεσή του μέσω της φρόνησης, είναι προσαρμοστικός και δρα μετασχηματιστικά με σκοπό την πρόοδο, την ηρεμία και την ευημερία. Φέρει διακριτικά στοιχεία του χαρακτήρα του φιλοσόφου - ρήτορα, διαμορφώνει αποφάσεις, στάσεις και συμπεριφορές με βασικό στόχο να επιτύχει κατάλληλη συνεργασία και ενότητα της ομάδας, οραματιζόμενος ένα καλύτερο μέλλον. Αποτελεί δηλαδή μια ηθικοπνευματική και ηθικοαισθητική έκφανση της προσωπικότητας του αριστοτελικού ρήτορα που βασίζει την υπεροχή του στη φρόνηση, στην γνώση και στη συναισθηματική νοημοσύνη, αναδεικνύοντας δικαίως τον Σταγειρίτη στον πρώτο θεωρητικό της γνωσιακής επιστήμης.

Λέξεις κλειδιά: ρητορική, διαλεκτική, ηθική, φρόνηση, αγωγή.

1. Εισαγωγή

Η γνωσιακή διαδικασία διακρίνεται για την πολυδαίδαλη και βαθμιδωτή «αύξησή» της, καθώς έχει ως αφετηρία την αισθητηριακή αντίληψη του περιβάλλοντος του όντος και ολοκληρώνεται με τη νοησιαρχική διεργασία που περιλαμβάνει την αντίληψη, τη σκέψη, την κρίση, το συνειδός. Λόγω αυτής της εξαιρετικά περίπλοκης διεργασίας το έργο του ηθικού ρητορικού λόγου, διαπερνώντας τη σωκρατική – πλατωνική διαλεκτική αποκτά την απαραίτητη ευρύτητα και επάξια ανταποκρίνεται, αναδεικνύοντας τον αριστοτελικό ρήτορα εκπαιδευτικό ηγέτη. Η ρητορική παιδεία, εμπνευσμένη από την αριστοτελική παράδοση, συνιστά αναγκαίο εργαλείο για τη συγκρότηση του μαθητή ως αυτόνομου και υπεύθυνου πολίτη. Μέσα από τη διαλεκτική, τη δια βίου μάθηση και την κριτική επεξεργασία του λόγου, ενισχύεται η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διδάσκων αναδεικνύεται όχι μόνο ως παιδαγωγός αλλά και ως ηγέτης της της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Επανασύσταση της ρητορικής μέσω της διαλεκτικής

Ο δάσκαλος του Αριστοτέλη, ο Πλάτωνας ποτέ δεν αρνήθηκε την εργαλειακή ισχύ της σοφιστικής ρητορικής, αλλά, για να την ανασυστήσει μεθοδολογικά και ως προς τη σκοποθεσία της, απαιτούνταν η επανίδρυσή της στη διαλεκτική (Θεοδωρακόπουλος, 2011). Απέναντι στην εναντιολογία της ιδιοτέλειας των σοφιστών αντιτάσσει τη φιλοσοφική διαλεκτική που στοχεύει στην εύρεση της αλήθειας, επικουρώντας την αρετή (Μαραγγιανού-Δερμούση, 2007). Εξάλλου η αλήθεια θεωρεί πως είναι δυνατόν να προσεγγισθεί απόλυτα, όταν ανακαλυφθεί στον κόσμο των Ιδεών και σαφώς δεν έχει σχέση με τις δοξασίες και το ρελατιβισμό των σοφιστών.

Ο διαλεκτικός είναι ο κάτοχος του οντολογικού, γνωσιολογικού και ηθικού υπερείσματος της ορθολογικής επικοινωνίας, της Ιδέας, είναι αυτός που διέπεται από συνέπεια στο λόγο του, ταυτόχρονα διαλεκτικός και ρήτορας (Raphael 1974; Ανεμογιάννης 1989). Το συνταίριασμα των δύο αυτών ρόλων στο ίδιο πρόσωπο λογικό είναι να φαντάζει οξύμωρο· η σχετικοκρατία στο ίδιο σώμα με το νοητό κόσμο του *Ἀγαθού*. Όμως αυτή η αντιφατικότητα είναι φαινομενική, καθώς η ρητορική

ουσιαστικά αποτελεί *ἐν δυνάμει* εργαλείο της φιλοσοφίας και μετατρέπεται *ἐν ἐνεργείᾳ* διαπερνώντας τη διαλεκτική. Η τελευταία εγγυάται τη γνωσιολογική και ηθική εγκυρότητα του λόγου, απεμπολώντας τη μεταβλητότητα και το σχετικισμό (Θεοδωρακόπουλος 1947; Kahn 1996). Το σμίξιμο της διαλεκτικής και της ρητορικής πρακτικά κάνει την εμφάνισή του στον *Φαῖδρο,* όπου μετουσιώνεται με ουσιαστικό τρόπο φιλοσοφικά η ρητορική μέσω της διαλεκτικής και η *φρόνηση* συναντά το *λέγειν* με απότοκο νομοτελειακά τη λεγόμενη *καλή* ρητορική (Δόικος, 2002).

Αυτό πάντως που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι πως ουσιαστικά ο Πλάτωνας εξυψώνει τη ρητορική της δοξασίας από τις ατάκτως ερριμένες σκέψεις – εντυπώσεις, στον κόσμο της νόησης (Crombie, 2012). Πλάθει στο νου του τον εξιδανικευμένο ρήτορα - ηγέτη, μέτοχο της φιλοσοφικής παιδείας που υπερφαλαγγίζει το προσωρινό και το εφήμερο, έχει γνώση του *Ἀγαθοῦ* και είναι έτοιμος να αγωνισθεί για το συλλογικό συμφέρον. Ερίζει κατά της κίβδηλης ρητορείας, γιατί δεν μπορεί να ανεχθεί τη μεταβλητότητα και την αρεταϊκή της αβεβαιότητα ή ακόμη και τη συγκεχυμένη πηγή των ηθικών ιδιοτήτων (Παπανούτσος, 2010). Θεωρεί αυτονόητο πως ο δημόσιος αγορητής οφείλει να εγείρει την αγαθότητα των πολιτών, ακόμη και αν αυτή υπολανθάνει στη ψυχή τους, αφού σταθερή και δεδομένη είναι η θέση του πως «*οἱ ἄνθρωποι τἀγαθοῦ ἐρῶσιν»* (Πλάτων, Συμπόσιον 206a). Ο αρεταϊκός δημόσιος λόγος αποτελεί δηλαδή Ακαδημική ντιρεκτίβα, γιατί έτσι θα επικρατήσει το λογιστικό, τιθασεύοντας το επιθυμητικό, προκειμένου να κατευθυνθεί ο πολίτης στην ευδαιμονία (Vegetti 2000; Annas 2006; Δεσποτόπουλος 1980; Bormann 2006).

Ως εκ τούτου η μετασχηματισμένη ρητορική θα συμβάλλει και στο μετασχηματισμό του διδακτικού λόγου στην εκπαίδευση με προσανατολισμό καθαρά ηθικοπλαστικό (Glenn 1953; Garver 1994). Μάλιστα ο Πλάτωνας ενδιαφέρεται όχι μόνο για τις συνέπειες μιας αγόρευσης, αλλά και για τον χαρακτήρα του ομιλούντος, τις ηγετικές – παιδευτικές ικανότητές του και τη φρόνησή του, ώστε το τρίπτυχο, αλήθεια, αγαθό και πειθώ να εγγυώνται το σύνολο δραστηριοτήτων, ενεργειών ή διαδικασιών του δημόσιου λόγου (Gadamer 1980; Gellrich 1994; Πελεγρίνης 1997). Συγκαταβατικά αντιμετωπίζει ο ίδιος, αλλά και αργότερα ο Αριστοτέλης, την «ανώριμη» γνώση της ρητορικής που μπορεί να αποκομίσει κανείς, χωρίς τη συμβολή της διαλεκτικής. Έτσι ο πλατωνικός Σωκράτης αναφέρει: «*…αν κάποιοι, μη γνωρίζοντας τη διαλεκτική, δεν μπόρεσαν να ορίσουν τη ρητορική και, εξαιτίας τούτης της αδυναμίας τους, ενώ κατέχουν τις αναγκαίες γνώσεις που οδηγούν στη ρητορική, νόμισαν ότι έχουν βρει την ίδια την τέχνη της ρητορικής… να τους πλησιάζετε με κατανόηση και επιείκεια»* (Δόικος, 2002). Ως εκ τούτου εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα πως οι ρήτορες της εποχής του Πλάτωνα, χωρίς τη διαλεκτική ως δάσκαλοι δεν έχουν ηγετικές ικανότητες και μπορούν να μεταδώσουν μόνον την αφετηριακή μιμητική γνώση της τέχνης τους (Goldschmidt 1947; Brochard 1966; Windelband- Heimsoeth 2001).

2.2 Η στενή και αιτιώδης σχέση της ηθικής με τον αριστοτελικό ρήτορα – ηγέτη

Ο Αριστοτέλης είχε την τύχη να αδράξει τα ίχνη που άφησαν στη ρητορική τέχνη οι σοφιστές και κυρίως ο διδάχος του, ο Πλάτωνας, αλλά και την ικανότητα να αφήσει τα δικά του ίχνη, συνθέτοντας τη *Ῥητορική* του, ένα μνημειώδες πόνημα που αδιάλειπτα απασχόλησε και απασχολεί τους μελετητές. Με ελκυστική διαύγεια ερευνά τύπους πειστικής επιχειρηματολογίας, ανάγοντας το ρητορικό λόγο σε μια σπάνια τελειότητα. Ήδη από την εποχή που δίδασκε ο γιος του Νικόμαχου στην Ακαδημία είχε αντιληφθεί, χάρη στην οξυδέρκεια και την επιτηδειότητά του να ακροάται το σφυγμό της εποχής ότι οι νέοι της Αθήνας ποθούσαν να διδαχθούν μια «πρακτική» γνώση, όπως η ρητορική, ώστε να ανέλθουν το ταχύτερο δυνατό στην πολιτική - κοινωνική κονίστρα. Δεν δίστασε να διδάξει την τέχνη αυτή με την αίσθηση του κατεπείγοντος, αφού τα δεδομένα της εποχής το επέτασσαν και ο ίδιος θεωρούσε τη γνήσια ρητορική που πρωτεϊκά σχηματιζόταν στο νου του απαραίτητο προπαιδευτικό στάδιο για τον μελλοντικό ρήτορα - ηγέτη. Την αντίληψη αυτή επιβεβαιώνουν και το πλήθος αποσπασματικών για το σύγχρονο μελετητή σχετικών έργων του (Αριστοτέλης, Γρύλλος ἢ περὶ ῥητορικῆς).

Φυσικά, κορωνίδα της συγκεκριμένης παιδευτικής διαδικασίας είναι το έργο του με τίτλο *Τέχνη Ῥητορική* (Ross 1959; Kennedy 1991; Rorty 1996; Rapp 2002; Λυπουρλής 2002; Allen 2007). Η πραγματεία αυτή συντίθεται από τρία βιβλία με διαυγή εντελέχεια και σκοπό (Düring, 1991).

Συγκεκριμένα, ο μεθοδικός φιλόσοφος αντιλήφθηκε πως η μετουσιωμένη διαλεκτική ρητορική οφείλει να υπερφαλαγγίσει την κίβδηλη τέχνη του Γοργία, που αμείλικτα οι Ακαδημικοί είχαν αντιμετωπίσει. Με ακρίβεια διαπιστώνει πως τουλάχιστον το περίβλημα της ρητορικής και της διαλεκτικής παρουσιάζει αναλογικές ομοιομορφίες, χωρίς ωστόσο να διατείνεται ότι οι δύο «τέχνες» ταυτίζονται (Grimaldi, 1980). Η αντιστοιχία αυτών οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δύο έχουν ως αφετηρία αποφαντικές θέσεις, εκφράζοντας μια σειρά αλληλένδετων σκέψεων ή ανησυχιών, ενώ το σύνολο των επιχειρημάτων τους δεν προϋποθέτει επιστημονικά ερείσματα· η ρητορική ουσιαστικά αποτελεί ένα γύμνασμα του νου που καθορίζεται από τη λογική και αυτή με τη σειρά της δεν μπορεί παρά να υποτάσσεται στο ορθό και το δίκαιο, τα οποία απορρέουν από έναν αποδεκτό κώδικα ηθικής συμπεριφοράς. Η επαγγελματική επομένως κατάρτιση του *πείθειν* συνευρίσκεται με την ηθική αρετή (Yunis 1998; Rapp 2012).

Αναμφισβήτητο γεγονός αποτελεί μια καινούργια οπτική που δίνει ο φιλόσοφος στη δικαιολογημένα παρεξηγημένη ρητορεία της εποχής του, συνθέτοντας τη νέα εικόνα της. Ορμώμενος από τα τεκταινόμενα στην αθηναϊκή κοινωνία επισημαίνει πως «*πάντες τρόπον τινὰ μετέχουσιν ἀμφοῖν (ῥητορικῆς καὶ διαλεκτικῆς)*» (Αριστοτέλης, ‘Ρητορική 1354a), υποδηλώνοντας την ανάγκη συνύπαρξης και εξέλιξης αυτών των «τεχνών». Όμως ένας Αριστοτέλης δεν ήταν δυνατόν να μην χαρτογραφήσει νέα περάσματα και τόπους, δίνοντας ίσως την προοπτική που ήταν αντάξια στη «μαστοριά» του λόγου (Μπάλλα, 1997). Συγκεκριμένα εφαρμόζει στη ρητορική μεθοδολογίες και τεχνικές συστηματικής μελέτης και γνώσης, ώστε να τεθεί αυτή στην επικουρία της εκπαίδευσης και εν γένει της πολιτείας (Gunderson, 2009). Η ρητορική δηλαδή κατοχυρώνεται από τη στιγμή που ο Αριστοτέλης τη «διακτινίζει» από το πλαίσιο της εμπειρίας σε μια μεθοδική τέχνη, αποσκοπώντας στην εξεύρεση για την κάθε περίπτωση πειστικών – κατάλληλων επιχειρημάτων (Ryan 1972; Halliwell 1996). Μάλιστα με παρρησία τονίζει τις έντεχνες αποδείξεις του ομιλητή προκειμένου να είναι πειστικός· αυτές που απορρέουν από το ήθος του λέγοντος, ακολουθούν αυτές που εγείρουν το *πάθος* στη ψυχή του ακροατή και αυτές που πηγάζουν από επιχειρήματα εδραζόμενα στο σώμα του ρητορικού λόγου.

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει λόγος ιδίως για το ήθος του ομιλητή, καθώς λογικά οι ακροατές εμπιστεύονται τον αγορητή υψηλού ήθους, τον ουσιαστικά έντιμο άνθρωπο. Βέβαια αυτό δεν οφείλεται στην προτέρα μόνο φήμη του, αλλά αναδείχνεται και την ώρα εκφώνησης του λόγου. Ακόμη και στην περίπτωση των παθών, τα οποία αποτέλεσαν αυτοσκοπό για τους πρότερους συγγραφείς ρητορικών εγχειριδίων, ιχνηλατεί κανείς την ηθική. Η ύπαρξη παθών είναι μελέτημα της βιολογίας, καθώς το είδος άνθρωπος μετέχει φύσει σ’ αυτά. Υπάγονται όμως βαθμιαία στον χώρο της ηθικής, γιατί ο άνθρωπος, κατά την προτροπή του Αριστοτέλη, κρατά απέναντι στα πάθη μια στάση «*σφοδρῶς ἢ ἀνειμένως*» (Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια 1140b), δηλαδή ένα μέτρο, μια μεσότητα. Η αρετή επομένως στην αριστοτελική ρητορική ενυπάρχει στο ήθος του λέγοντος, στα πάθη που εγείρει με μέτρο στο ακροατήριο και εν γένει στα έλλογα επιχειρήματα του λόγου του, διαφορετικά, όπως προαναφέρθηκε, αυτός δεν θα είχε την ικανότητα να πείθει.

Ποιος επομένως καθίσταται ικανός να διδάξει μεθόδους διάκρισης της αλήθειας από την αληθοφάνεια, την κεκαλυμμένη, απατηλή ίσως αρετή από την πραγματική; Ο αριστοτελικός ρήτορας – ηγέτης είναι αυτός, που λειτουργώντας παιδευτικά, δύναται να αναφέρει πειστικά επιχειρήματα ακόμη και για το αντίθετο του αγαθού, στο πρότυπο μάλιστα των δισσών λόγων, επιτρέποντας του μέσω της κατάλληλης παιδείας να αξιολογεί ορθολογικά όλα τα επιχειρήματα (Burnyeat, 1996). Εύγλωττα, ωστόσο το εριστικό πνεύμα του σταγειρίτη δεν χάνει την ευκαιρία και ενσταλάζει την ευφυΐα του, αναφέροντας: «*η ρητορική ενδεδυμένη την πολιτική δίνει την ευκαιρία σε τεχνίτες του λόγου με τυχοδιωκτική δράση να την καρπώνονται*» (Rhys 1924; Kennedy 1991). Η ηθική της υπόσταση κλονίζεται και παράγεται μια ρητορική διαφορετική, μια ρητορική που εν ολίγοις καπηλεύεται τον εκπαιδευτικό και ηγετικό της ρόλο.

2.3 Η Αριστοτελική Ῥητορική οδηγός της ηθικής παίδευσης, έρεισμα των επιστημών της αγωγής

Εύλογα ο Αριστοτέλης θα μπορούσε να θεωρηθεί «πατέρας» των επιστημών της αγωγής. Στη *Ῥητορική* του υφίσταται μια ποικιλομορφία του έμπρακτου διδακτικού λόγου που πεμπτουσία του είναι η φρόνηση συνδυαστικά με το προβαλλόμενο ήθος του λέγοντος. Ουσιωδέστερη δηλαδή συνιστώσα του επιτυχημένου πρακτικού λόγου που ευαγγελίζονται οι «επιστήμες της αγωγής», είναι η φρόνηση, οποία έχει αιτιώδη σχέση με το ήθος του ρήτορα – εκπαιδευτικού ηγέτη (Κούτρας, 2004). Ο Αριστοτέλης δεν έχει ενδοιασμούς, επηρεασμένος από τον δάσκαλό του, τον Πλάτωνα, εντάσσει την ηθική στην πολιτική (Κούτρας, 2009), καθώς η παρουσία της στην πολιτεία εγγυάται την τελείωση του ανθρώπου. Φυσικά κατεξοχήν πολιτικό θέμα θεωρεί την παρεχόμενη στους νέους παιδεία, τονίζοντας πως «*αν παραμεληθεί η παιδεία βλάπτεται πρώτα απ' όλα το πολίτευμα*» (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1337a). Άοκνα ο σταγειρίτης αναφέρεται ακολούθως στον φύσει προορισμό του πολίτη (Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια 1103a), την ολοκλήρωση, απότοκο των προσωπικών του επιλογών. Η ελεύθερη επιλογή του υποκειμένου, για να είναι πραγματικά ελεύθερη πρέπει να χαλυβδωθεί με την κατάλληλη αγωγή από τον αριστοτελικό ρήτορα και συνάμα εκπαιδευτικό ηγέτη, ο λόγος του οποίου απέχει από καιροσκοπισμούς και υστεροβουλίες, ενοποιείται με το ήθος, ατομικό και κοινωνικό, συγκρατεί συνάμα τα ανθρώπινα πάθη, ώστε ο μαθητής να ενεργεί ως αυριανός πολίτης με στόχο το συλλογικό καλό (Braet, 1992).

Στον Αριστοτέλη το πεδίο δράσης της ηθικής είναι στην ουσία και όχι στους τύπους το *πράττειν* εντός και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μπορεί η έξη να είναι το προσεχές γένος της αρετής, αλλά η ενέργεια είναι αυτή που θα λειτουργήσει ως διαπιστευτήριο (Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια 1105b 11) σε περίπτωση ανίχνευσης της ηθικής ποιότητας του διδασκόμενου (Vergnières, 1995). Εξάλλου το *πράττειν* είναι αυτό που αξιολογικά προηγείται του *ἐθίζειν* (Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια 1140b 17-22). Επομένως η κατάκτηση της ηθικής διαβαίνει παράλληλους δρόμους με αυτούς της γνώσης, καθώς ποτέ δεν γίνεται απόλυτα κτήμα του πράττοντος, ενώ η ακινησία και οι στείρες θεωρητικές αναζητήσεις στέκουν μακριά τόσο από την ίδια την ηθική, όσο και από την αγωγή. Το ήθος και η έξη, σύμφωνα με τον σταγειρίτη, είναι συνυπόλογα της πράξης στο κοινωνικό πεδίο, αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνουν την εξάρτηση του υποκειμένου από το παιδαγωγικό κυρίως πλαίσιο του (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1253a 31-36). Φυσικά η όλη διαδικασία φιλτράρεται αδιάκοπα από τη διανοητική έλλογη αρετή, της *εὖ βουλεύσεως*, που σχετίζεται με το πεδίο του πρακτού.

Μέσα από αυτές τις ζυμώσεις έρχεται στο νου του μελετητή το χωρίο των *Πολιτικών*: «*…ο άνθρωπος, όταν φτάνει στην τελειότητα είναι το ανώτερο από όλα τα όντα…όταν σπάζει τη σχέση του με το νόμο και τη δικαιοσύνη… το χειρότερο από όλα»* (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1253a). Γίνεται αντιληπτό πως παρά τη φύσει προδιάθεση του πολίτη για το αγαθό, κανείς δεν δύναται να θεωρεί εκ των προτέρων βέβαιο ότι θα καταλήξει σε αυτό. Ο άνθρωπος πιθανόν να πέσει ανώμαλα και ορμητικά προς το κακό, αν ο λόγος του ρήτορα – εκπαιδευτικού ηγέτη υπηρετεί αντίθετους σκοπούς, οι οποίοι στέκουν απέναντι από τη φρόνηση και την αρετή. Αυτός οφείλει με υψηλή αίσθηση καθήκοντος να επωμιστεί το καθήκον του συντονισμού και της διαχείρισης στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, που σαφώς ορίζεται και καθορίζεται από το σύνολο των ηθικών αξιών της σχολικής μονάδας, οι οποίες αντανακλούν και την κοινωνική κουλτούρα. Ο πειστικός ηγέτης του σταγειρίτη φιλοσόφου είναι ικανός στο σχολικό περιβάλλον να δημιουργεί νέες προοπτικές, εργαλειοποιώντας την κριτική και την ευρεία αντιληπτική ικανότητα, ώστε να επιτύχει μια ρεαλιστική αδυνατότητα, τον ολοκληρωμένο πολίτη.

Βέβαια η ηθική δεν ακολουθεί κανέναν μαθηματικό αλγόριθμο για την πραγμάτωσή της· αυτό δεν συνεπάγεται ότι ακολουθεί σχετικιστικές αρχές. Τα αριστοτελικά *καθόλου* (Πελεγρίνης 1988; Δήμας 2000) επιδέχονται αναπροσαρμογές και διασαφηνίσεις, συναρτώνται συγκεκριμένα από τις συνθήκες, τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο, την αιτία (Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια 1106b). Οφείλει δηλαδή ο αριστοτελικός εκπαιδευτικός ρήτορας – ηγέτης να λαμβάνει υπόψη του συνεχώς τα νέα δεδομένα και να αναπροσαρμόζει τη στάση του. Η αναθεώρηση και η ευθυγράμμιση των κανόνων της ηθικής με τα κοινωνικά ανά εποχή ζητούμενα ή με τις εμπειρικές επιταγές της

διαχρονίας είναι και πάλι προαπαιτούμενο του λόγου του ρήτορα, καθιστώντας τον οδηγό των σύγχρονων επιστημών της αγωγής.

Οι σύγχρονες επιστήμες της Αγωγής έρχονται να αντιπαλέψουν και την αδιαφορία του υποκειμένου για τις συνέπειες των ενεργειών του εντός της πολιτείας. Υπό το πρίσμα αυτό ο ηθικός αριστοτελικός ρητορικός λόγος μετουσιώνει τον διδάσκοντα σε υπεύθυνο υποκείμενο της δράσης, ικανό ρήτορα – ηγέτη στην ιδιωτική και δημόσια ζωή, με δεξιότητες, με επίκαιρες γνώσεις, επιδέξιο να επικοινωνεί πολυσχιδώς με τους συμπολίτες του. Με απλά λόγια, η πειθώ συνοδοιπορώντας με την ηθική αρετή αποτελεί την κύρια εργαλειακή δύναμη του εκπαιδευτικού ηγέτη, ανήκει στις απαιτούμενες σύγχρονες δεξιότητες και αποτελεί μια θεμελιώδη ικανότητα που μπορεί να εμπνεύσει μία ομάδα, μια κοινωνία και όλη την ανθρώπινη κοινότητα. Ακόμη και αλλαγές που έχουν θετική επίδραση σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα υιοθετηθούν κριτικά και θα εφαρμοστούν από έναν τέτοιο ικανό δάσκαλο, που θα λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα, τον πολιτισμό μας, διαφορετικά, και οι πιο δημιουργικές καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης θα καταλήξουν χίμαιρες. Επομένως το «αριστοτελικό» θεωρητικό υπόβαθρο του ρήτορα εκπαιδευτικού ηγέτη θα καθορίσει, αν καινοτόμες ακόμη και ξενόφερτες μεθόδους που θα υιοθετηθούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργήσουν ως φάρμακο ή ως δηλητήριο.

Καταλήγοντας, θα ήταν δυνατόν να γίνει αναφορά είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε στο διαχρονικό αίτημα της δια βίου εκπαίδευσης, οι οποίες εδραιώθηκαν στην Ελλάδα με τη τεχνολογία και την εμπειρία και άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων. Το αποτέλεσμα από τη χρήση και όχι την κατάχρηση αυτών αναδεικνύει πως κατ’ ανάγκη θα εισαχθούν από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και άλλες καινοτομίες, οι οποίες όμως πρέπει να γίνει αντιληπτό πως ούτε καθολικές λύσεις μεταλαμπαδεύουν, ούτε μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη μορφή φαρμάκων για όλες τις αρρώστιες χορηγούν. Καταλυτικό ρόλο δύναται λοιπόν να διαδραματίσει ο αριστοτελικός ρήτορας - εκπαιδευτικός ηγέτης με τον λόγο του, που «*ενώ έχει μικρό και αφανές σώμα, μπορεί να επιτελεί έργα τα πιο θεϊκά*» (Καλλιγάς & Σκουτερόπουλος 1991).

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη ερευνήθηκαν και αναλύθηκαν τα ηθικά ερείσματα στην Τέχνη Ῥητορική του Αριστοτέλη. Με εύλογο και πειστικό τρόπο αναδείχθηκε η επιρροή της σημαίνουσας προσωπικότητας του Σταγειρίτη, η οποία παραμένει έντονη και στη σύγχρονη εποχή, καθώς η παρουσία του στις Επιστήμες της Αγωγής, και ιδίως στον θεσμό του εκπαιδευτικού ηγέτη, είναι ιδιαίτερα ζωντανή.

Η αναζήτηση, εξάλλου, εκ μέρους του Πλάτωνα ενός στέρεου εδάφους για την ανάπτυξη ηθικών αρχών στη ρητορική τέχνη —μια τέχνη της οποίας η επίδραση στην κοινότητα των ανθρώπων είναι ολιστικού χαρακτήρα— θα παρέμενε σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς την *Τέχνη Ῥητορική* του χαρισματικού μαθητή του. Ο Αριστοτέλης, στη *Ῥητορική* του, επεξεργάζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις πλατωνικές επιταγές, χαλιναγωγώντας την κριτική του δασκάλου του. Με μεθοδικότητα και συστηματικότητα, και με αφετηρία ένα θεωρητικό έργο, θέτει τις βάσεις για την πρακτική εφαρμογή της ηθικής θεμελίωσης της τέχνης του λόγου.

Η επιστημοσύνη βεβαίως και το αδογμάτιστο του χαρακτήρα του αριστοτελικού ρήτορα-εκπαιδευτικού ηγέτη τον καθοδηγούν, ώστε ο ακροατής του να ενεργεί συνειδησιακά, χωρίς αφορισμούς και περιορισμούς. Για τον δάσκαλο του Αλεξάνδρου, η ρητορική είναι η εξεύρεση πειστικών για κάθε περίσταση επιχειρημάτων, βασισμένων στην έλλογη αντικειμενικότητα και στις κοινώς παραδεκτές απόψεις. Η προσέγγιση αυτή είναι απολύτως εναρμονισμένη με τα πορίσματα των *Ἠθικών Νικομαχείων* και, μέσω της *Τέχνης Ῥητορικής*, επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα του ηθικού λόγου μέσα από έργα και πράξεις.

Η αρετή λοιπόν του ρητορεύοντος, ο εθισμός στις ποιοτικές έξεις και η λογική του φρόνιμου αποτελούν θεμέλια όχι μόνο για την αξιοπιστία της σύγχρονης ρητορικής στην εκπαίδευση, αλλά και για την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνολό της. Ο λόγος, όταν απογυμνώνεται από ηθική, κινδυνεύει —ιδίως στις μέρες μας— να εκφυλιστεί σε ένα σύστημα που προάγει τη στείρα τεχνοκρατία· επίχειρα αυτής της εξέλιξης είναι ο μηδενισμός και η απόρριψη των αληθινών κρίσεων.

Ο Αριστοτέλης είναι πιο επίκαιρος από ποτέ. Οι τεχνικές της απατηλής επιχειρηματολογίας και της άτοπης ή υπερβολικής συναισθηματικής επίκλησης τείνουν σήμερα να διαποτίσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, υπηρετώντας άδηλους σκοπούς. Έναντι αυτής της πραγματικότητας, το πρότυπο του ανθρώπου που βουλεύεται εὖ —του αγαθού δημόσιου αγορητή, με φιλοσοφική παιδεία ηθικοπλαστικού περιεχομένου και εμπειρία του καθημερινού βίου— καθίσταται επίκαιρο και αναγκαίο.

Η ανάδειξη επομένως της αξίας της αριστοτελικής ρητορικής στη σύγχρονη εκπαίδευση συνιστά πλέον μια αδήριτη ανάγκη, την οποία οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να συνειδητοποιούν. Απόδειξη αυτού αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να ανιχνεύουν τους τρόπους πειθούς σε διαφορετικά γραμματειακά είδη, να εντοπίζουν και να αξιολογούν επιχειρήματα και τεκμήρια, να προσδιορίζουν τα μέσα πειθούς κατά την επίκληση στο συναίσθημα, καθώς και να αναλύουν τον πολιτικό λόγο, ιχνηλατώντας τεχνικές προπαγάνδας ή λαϊκισμού, φαινόμενα που αποτελούν επίχειρα της κίβδηλης ρητορικής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Annas, J. (2006), *Εισαγωγή στην Πολιτεία του Πλάτωνα*, Αθήνα: Καλέντης.

Bormann, K.(2006), *Πλάτων*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Düring, I. (1991), *Αριστοτέλης, Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, μτφρ. Κοτζιά-Παντελή Π., Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Vegetti, M. (2000), *Ιστορία της αρχαίας φιλοσοφίας*, μτφρ. Δημητρακόπουλος, Γ., Αθήνα: Τραυλός Π.

Windelband, W.-Heimsoeth, H. (2001), *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, Α' τόμος, γ' έκδοση, μτφρ. Σκουτερόπουλος, Μ. Ν., Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Αλεξίου, Ε.Β. (2016), *Η ρητορική του 4ου αι. π.Χ. : Το ελιξίριο της δημοκρατίας και η ατομικότητα*, 1η έκδ., Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Ανεμογιάννης, Σπ. (1989), *Ρητορική Σοφιστική Δημαγωγία και Διαλεκτική*, *Έρωτας Παιδεία και Φιλοσοφία*, Δ.Ε.Ε.Φ., Αθήνα.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού*. *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γοργίας, Ελένης εγκώμιον, μτφ. επιμ. – μτφ. - σχόλ. Καλλιγάς, Π., Σκουτερόπουλος Ν.Μ., στο Η αρχαία σοφιστική. Τα σωζόμενα αποσπάσματα, Γνώση, Αθήνα 1991.

Δεσποτόπουλος, Κ.Ι. (1980), *Η πολιτική φιλοσοφία του Πλάτωνος*, Αθήνα: Παπαζήση.

Δήμας, Π. (2000) *Η Φιλοσοφία του Πλάτωνα*. Στο Βιρβιδάκης, Σ. Γιαννάκης, Η. Δήμας, Π. Ζωγραφίδης, Γ. Θανασάς, Π. Ιεροδιακόνου, Κ. Καλλιγάς, Π. Καλογεράκος, Ι. Κοντός, Π. Μπάλλα, Χ. Πολίτης, Β. Ράγκος, Σ. Τσούνα, Β. Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη: από την Αρχαιότητα έως τον 20ο Αιώνα. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δόικος, Π. (2002), *Φαίδρος / Πλάτων*, μτφρ., επ., Δόικος, Π., επ. σειράς Ζήτρος, Κ., Λυπουρλής, Δ., Χριστοδούλου, Ι.Σ., 2η έκδ., Θεσσαλονίκη : Ζήτρος.

Θεοδωρακόπουλος, Ι.Ν. (1947), *Σύστημα φιλοσοφικής ηθικής*, Τόμος 1ος, (80), Αθήνα: Καραβάκου.

Θεοδωρακόπουλος, Ι.(2011), *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*, Αθήνα: Εστία.

Κούτρας, Δ.Ν. (2004), *Η πρακτική φιλοσοφία του Αριστοτέλους*, τόμος ΑΓ, 2η έκδ., Αθήνα: Ηθική.

Κούτρας, Δ.Ν. (2009), *Η κοινωνική ηθική του Αριστοτέλους : Αι αρεταί της δικαιοσύνης και της φιλίας*, Αθήνα : Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Λυπουρλής, Δ. (2002), *Αριστοτέλης, 385-322 π.Χ. Ρητορική Α / Αριστοτέλης*, μτφρ. Λυπουρλής, Δ., επ. σειράς Ζήτρος, Κ., Λυπουρλής,Δ., Χριστοδούλου, Ι.Σ., Θεσσαλονίκη : Ζήτρος.

Λυπουρλής, Δ. (2004), *Αριστοτέλης, 385-322 π.Χ. Ρητορική : Βιβλία Β΄ - Γ΄ / Αριστοτέλης*, μτφρ. Λυπουρλής, Δ., Θεσσαλονίκη : Ζήτρος.
Μαραγγιανού – Δερμούση Ε. (2007), *Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας στην Ελληνική διανόηση: Από την αρχαιότητα έως τον 19ο αιώνα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Παπανούτσος, Ε.Π. (2010), *Ηθική*, Αθήνα: Νόηση.
Πελεγρίνης, Θ. (1988), *Εμπειρία και Πραγματικότητα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Πελεγρίνης, Θ. (2004), Λεξικό της Φιλοσοφίας Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Πελεγρίνης, Θ.Ν. (1997), *Ηθική φιλοσοφία*, 1η έκδ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Allen, J. (2007), *Aristotle on the Disciplihnes of Argument: Rhetoric, Dialectic, Analytic* In Rhetorica 25.
Braet, A. (1992), *Ethos, Pathos and Logos in Aristotle's Rhetoric: A Re-Examination*. Argumentation 6.
Brochard, V. (1966), *Etudes de Philosophie ancienne et de philosophie moderne*, Paris: Librairie Philosophique, Vrin, J.
Burnyeat, M.F. (1996), *Enthymeme: Aristotle on the Rationality of Rhetoric*. In Essays on Aristotle's Rhetoric, ed. Rorty, A., Berkeley: University of California Press.
Cicero, De oratore 2.7.30-33, Quintilianus, Institutio Oratoria 2.17.41.
Crombie, I.M. (2012), *Plato: The Midwife's Apprentice*, London and New York: Routledge.
Gadamer, H.G. (1980), *Idea and reality in Plato's Timaeus*, in Dialogue and Dialectic, New Haven.
Garver, E. (1994), *Aristotle's Rhetoric: An Art of Character*, Chicago: University of Chicago Press.
Gellrich, M. (1994), *Socratic magic: Enchantment, irony, and persuasion in Plato's dialogues*, Classical World 87.4.
Glenn, R. M. (1953), *Plato's Conception of Persuasion*, Philosophical Review 62 (2).
Goldschmidt, V. (1947), *Les dialoques de Platon*, Paris: Presses universitaires de France.
Grimaldi, W.M.A. (1980), *Aristotle, Rhetoric*, I, A Commentary, New York: Fordham University Press.
Gunderson, E. (Ed.). (2009). *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
Halliwell, S. (1996), *The challenge of rhetoric to political and ethical theory in Aristotle*, Essays on Aristotle's rhetoric, Berkeley: University of California Press.
Kahn, C.H. (1996), *Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form*, Cambridge University Press.
Kennedy, G.A. (1991), *Aristotle on Rhetoric: A Theory of Civic Discourse* New York: Oxford University Press.
Kennedy, G.A. (1991), *Aristotle, On Rhetoric. A Theory of Civic Discourse, Newly Translated, with Introduction, Notes and Appendices*, New York/Oxford: Oxford University Press.
Nightingale, A.W. (2004), *Spectacles of Truth in Classical Philosophy. Theoria in Its Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
Raphael, S. (1974), *Rhetoric, Dialectic and Syllogistic Argument*, I-II Phronesis 19 (1).
Rapp, C. (2002), *Aristoteles, Rhetorik. Translation, Introduction, and Commentary*, 2 Vol. Berlin: Akademie Verlag.
Rhys, R.W. (1924), *References to Plato in Aristotle's Rhetoric*, Classical Philology 19.
Rorty, A.O. (ed.). (1996), *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
Ross, W.D. (ed.). (1959), *Aristotelis ars rhetorica*, Oxford: Clarendon Press.
Ryan, E.E. (1972), *Aristotle's "Rhetoric" and "Ethics" and the Ethos of Society*, Greek, Roman and Byzantine Studies.
Vergnières, S. (1995), *Ethique et politique chez Aristote*, Paris: PUF.

Β09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Σταθούλη Μαρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60

Περίληψη

Η μετανάστευση έχει απασχολήσει την ανθρωπότητα ανά τους αιώνες, καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο θέμα που εμπλέκει πολλούς τομείς και έχει διαφορετικές αιτίες. Τις τελευταίες δεκαετίες το μεταναστευτικό κλίμα της χώρας μας διαμορφώνεται σε διαφορετικό επίπεδο, καθώς η Ελλάδα υποδέχεται μετανάστες αλλά και πολλοί έλληνες μεταναστεύουν σε άλλες χώρες. Η διάκριση ανάμεσα στον οικονομικό μετανάστη και τον πρόσφυγα δεν είναι πάντα σαφής, διότι τα κίνητρα μπορεί να είναι τα ίδια και να έχουν σαν εφαλτήριο κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα. Η Ελλάδα εξήγαγε οικονομικούς μετανάστες τη δεκαετία του ’80 και υποδέχθηκε πάρα πολλούς πρόσφυγες το χρονικό διάστημα 2015-2016, οπότε χρειάστηκε όπως και η Ευρώπη, να αντιμετωπίσει ένα μείζον πολιτικό και ανθρωπιστικό ζήτημα. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι πρόσφυγες δεν έμεναν στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, γνωρίζουμε ελάχιστα για την εκπαίδευση των παιδιών των συγκεκριμένων οικογενειών. Σκοπός του παρόντος πονήματος, είναι να επισημανθούν οι ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο μακροπολιτικής προκειμένου να αναπτυχθούν στρατηγικές ενταξιακής πολιτικής για τα παιδιά των προσφύγων και να διερευνηθεί η εφαρμογή και αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο μικροπολιτικής. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που έχει συλλεχθεί για τη διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη για την εμβάθυνση στην υπάρχουσα επιστημονική γνώση, την καταγραφή τάσεων και προβληματισμών, καθώς και την ανάδειξη κενών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης **επιστημονικών άρθρων.** Επιπρόσθετα αναζητήθηκαν επίσημες εκθέσεις από φορείς και η ανάλυση των πηγών έγινε με στόχο την ομαδοποίηση κοινών θεμάτων και την εξαγωγή τάσεων, ενώ αξιοποιήθηκαν οι αρχές της **συστηματικής ανασκόπησης.** Για την ενίσχυση της εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκαν πηγές με υψηλό δείκτη απήχησης, διασταυρώθηκαν τα δεδομένα μεταξύ ελληνικών και διεθνών μελετών, ενώ έγινε προσπάθεια τεκμηρίωσης όλων των παραπομπών. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια, όπως του καθορισμού ερευνητικών ερωτημάτων και λέξεων- κλειδιών, της επιλογής πηγών, των κριτηρίων επιλογής και αποκλεισμού. Επίσης έγινε καταγραφή και ταξινόμηση των δεδομένων και σύνθεση των θεμάτων σε συναφείς ενότητες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, πρόσφυγες, ένταξη, πολιτική

1. Εισαγωγή

Ο πρόσφυγας, είναι το άτομο που εκτοπίζεται διότι έχει βάσιμους λόγους εκδίωξης (θρησκευτικούς, πολιτικούς και άλλους) και δεν επωφελείται από την προστασία της χώρας υποδοχής σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης (1951). Ο όρος πρόσφυγας διακρίνεται σε πρόσφυγες που φεύγουν διότι αισθάνονται ανασφαλείς στη χώρα τους, σε πρόσφυγες που είναι εσωτερικά εκτοπισμένοι και δε μπορούν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, σε αιτούντες άσυλο που είναι εν δυνάμει πρόσφυγες σε αναμονή απόφασης από την χώρα στην οποία μετακινήθηκαν και σε μετανάστες, (εργασιακός μετανάστης) που μεταναστεύουν κυρίως για επαγγελματικούς και

οικονομικούς λόγους. Ο όρος μετανάστευση -που σχετίζεται με την μετακίνηση και μετεγκατάσταση, προκειμένου να εξασφαλιστούν ευνοϊκότεροι όροι διαβίωσης-, αρχικά αφορούσε κυρίως τους άντρες και οι μετακινήσεις ήταν νόμιμες και ελεγχόμενες, ενώ στις μέρες μας αφορά και τα δύο φύλα-γίνεται κυρίως με παράνομο τρόπο- καθώς και ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά. Πριν κάποιες δεκαετίες οι μετανάστες είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κατάρτιση, ενώ στις μέρες μας αυτό έχει αλλάξει (Κασιμάτη, 2003). Η αύξηση των μεταναστευτικών ροών έχει επιφέρει μεταβολές σε αξιακό, σε κοινωνικό, σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων, οι οποίες μεγεθύνονται καθώς αυξάνεται ο όγκος των μεταναστών και είναι ένα φαινόμενο που χρήζει πολιτικής ρύθμισης. Κάθε χώρα βασίζεται στην κοινοτική πολιτική, αλλά διαμορφώνει και τις δικές της πολιτικές αντιμετωπίζοντας διαφορετικά τους πρόσφυγες, με κυρίαρχες τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, και της ένταξης, οι οποίες είναι άρρηκτα δεμένες με τους πρόσφυγες και μετανάστες (Νικολάου, 2007). Σύμφωνα μάλιστα με τον Γεωργογιάννη, (1997) η πολυπολιτισμικότητα διαφέρει από την διαπολιτισμικότητα στο ότι ενώ αναγνωρίζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, δεν εστιάζει στην αλληλεπίδραση αλλά στη συνύπαρξή τους. Αρχικά οι ευρωπαϊκές χώρες προσπάθησαν ανεπιτυχώς να κλείσουν τα σύνορά τους και να ενσωματώσουν όσους μετανάστες είχαν ήδη δεχθεί. Στη συνέχεια κατανόησαν ότι στόχος είναι η αντιμετώπιση των συγκεκριμένων πληθυσμών με ισοτιμία, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να μπορέσουν να ευημερήσουν (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών της ΕΕ το 2015, διακήρυξαν μεταξύ άλλων την ένταξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη και την προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου. Το θέμα της παροχής ασύλου, ρυθμίζεται από το: «Ευρωπαϊκό σύμφωνο για τη μετανάστευση και το άσυλο» αλλά και από τον κανονισμό: «Δουβλίνο ΙΙ». Οι κοινωνίες αλλάζουν, ανανεώνονται και προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στο δικαίωμα των μεταναστών να αντιμετωπίζονται βάσει των πανανθρώπινων αξιών του σεβασμού, της ασφάλειας και της διαπραγμάτευσης της σύνθετων σχέσεων και ρόλων στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003). Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω ερευνητικών ερωτημάτων αναφορικά με τις **πολιτικές και θεσμικές παρεμβάσεις για την ένταξη των προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση,** τις **προκλήσεις και τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων και των εκπαιδευτικών αλλά και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί.**

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η ένταξη σχετίζεται με στρατηγικές διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο άτομο και στο κοινωνικό πλαίσιο, στην προσπάθειά του να αποκτήσει την ταυτότητά του στη χώρα που το φιλοξενεί. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι αφομοίωσης, δηλαδή ενστερνισμού των αξιών της κοινωνίας ένταξης που συνηθίζονταν από τις αρχές του 20ου αιώνα, δύναται όμως να είναι και σεβασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου, που κυριαρχεί στις μέρες μας. Όπως παρατηρεί ο Γιαβρίμης (2022) η ένταξη περιλαμβάνει παραμέτρους όπως την κοινωνικοποίηση του ατόμου σε οργανωμένα πλαίσια και τη διαχείριση και ενδεχομένως την ενσωμάτωση αυτών των χαρακτηριστικών, που μπορεί να σχετίζονται με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και άλλα. Όσον αφορά τους μετανάστες, η ένταξή τους είναι η αμοιβαία προσαρμογή σε ένα πλαίσιο που η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους διέπει τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και το σεβασμό της μίας πλευράς για την άλλη και βέβαια προϋποθέτει και την ετοιμότητα των μεταναστών να προσαρμοστούν σε ένα καινούριο περιβάλλον- που οφείλει να είναι δεκτικό απέναντί τους-, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Αφουξενίδης κ.α, 2012). Κάτι ανάλογο είναι και η εκπαιδευτική ένταξη, που όπως επισημαίνουν οι Βαφέα και Χουντουμάδη (2017) αφορά την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών-προσφύγων.

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας, έχει σαν αναφορά πέντε μοντέλα, το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό, που είναι το επικρατέστερο, μιας και ωφελεί τους μαθητές τόσο της κυρίαρχης ομάδας, όσο και τους πρόσφυγες να αλληλεπιδράσουν όχι μόνο στο κομμάτι της εκπαίδευσης, αλλά

σε όλους τους τομείς της ζωής. Σύμφωνα με τη Σκούρτου κ.α (2004) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αφύπνιση και στην καλλιέργεια του αναστοχασμού σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και στην ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η συμπερίληψη είναι ένας επιδιωκόμενος εκπαιδευτικός στόχος, αλλά πολλές φορές προσκρούει στις πολιτικές στρατηγικές των χωρών που έχουν σα προτεραιότητα την ποιοτική/οικονομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ainscow et al, 2004) και δεν προωθούν την ανθρωποκεντρική εξέλιξή τους. Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως «συγκεντρωτικό» και σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2000), μια πρώτη προσπάθεια θεσμικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών έγινε με την Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/4139/20.10.1980 (ΦΕΚ 1105 τ.Β/4-11-1980) και τη λειτουργία τάξεων υποδοχής (ΤΥ) και φροντιστηριακών τμημάτων (ΦΤ) και έπεται ο νόμος 1540/1985 - ΦΕΚ 67/Α/10-4-1985. Ακολούθησαν νομοθετήματα το 1991, ιδιαίτερα με την αθρόα προσέλευση μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οπότε και εισάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση που καθιερώνεται με το νόμο 2413/1996. Με την Υπουργική απόφαση Αριθμ.Φ10/20/Γ1/708/17-9-1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) ρυθμίζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης και στις ΤΥ τύπου 1 εντάσσονται μαθητές που δε γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, ενώ στις ΤΥ τύπου 2, μαθητές που έχουν επαρκή γνώση της. Ακολουθούν βελτιωμένα νομοθετήματα το 2001 και το 2005. Το 2010 ο νόμος 3879 θεσπίζει τη λειτουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 2014 συστήθηκε στην Ελλάδα Επιστημονική Επιτροπή, προκειμένου να συνεπικουρήσει το έργο της Επιτροπής Στήριξης των παιδιών των προσφύγων (ΕΣΠΠ) και το δίκτυο SIRIUS. Πιο πρόσφατα, όσον αφορά τους πρόσφυγες στην Ελλάδα, το κεφάλαιο Δ΄ του ν. 4415/2016 σχετικά με τις: «Ρυθμίσεις στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» το άρθρο 38, αναφέρεται στην εκπαίδευση προσφύγων. Στα άρθρα 20 και 21 του ίδιου νόμου, υπάρχει μνεία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου στο πρώτο τονίζονται οι θετικές αλληλεπιδράσεις διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και στο δεύτερο οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 τα ΤΥ και τα ΦΤ μετονομάζονται σε ΤΥ ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και εντάσσονται στις ΖΕΠ, ενώ ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ), που λειτουργούν προ-ενταξιακά και την παιδαγωγική τους ευθύνη έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Η ελληνική πολιτεία, προκειμένου να διευκολύνει τη μετάβαση των προσφύγων στη χώρα μας, πέρα από το νομικό πλαίσιο, υιοθέτησε και τις ακόλουθες στρατηγικές. Η θεσμική ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση θεμελιώνεται κυρίως σε **πολιτικές ένταξης διαπολιτισμικού χαρακτήρα** (ΙΕΠ, 2018· ΥΠΑΙΘ, 2021). Τη σχολική χρονιά 2016-2017 ιδρύονται ΔΥΕΠ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΔΥΕΠ δεν προσανατολίζονται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των προσφύγων και το μάθημα γίνεται σε διαφορετικές τάξεις και διαφορετικό ωράριο σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπερτονίζοντας τη μονογλωσσικότητα. Επίσης ιδρύονται τάξεις υποδοχής (Ι και ΙΙ) για τους μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, ενώ στις τάξεις υποδοχής ΙΙ δίνεται έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, της ξένης γλώσσας και των υπολογιστών. Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης, την ομάδα διαχείρισης, διάφορους αρμόδιους φορείς και τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων είχαν την ευθύνη για την οργάνωση της εκπαίδευσης των προσφύγων. Το 2016 το ΙΕΠ διοργάνωσε δια ζώσης και εξ αποστάσεως τετράωρες εκπαιδευτικές συνεδρίες για αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που προσλήφθηκαν σε δομές εκπαίδευσης. Υποστηρικτικά λειτούργησαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Η εκπαίδευση παρέχονταν και στις δομές φιλοξενίας αλλά και στις σχολικές μονάδες της χώρας στις οποίες φοιτούσαν παιδιά προσφύγων, καθώς από το 2017 έως το 2021 εφαρμόστηκε πρόγραμμα φιλοξενίας προσφύγων σε διαμερίσματα. Σύμφωνα με τη Μαυροβίτη (2018) εκτός από τις κρατικές προσπάθειες, προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών- προσφύγων εργάστηκαν τόσο εθελοντικές, όσο και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Οι έρευνες των **Kostoulas-Makrakis et al. (2020)** και **Chatzipanagiotou & Papatzani (2022)**

τεκμηριώνουν την προσπάθεια του κράτους να ανταποκριθεί σε διεθνείς υποχρεώσεις, αλλά εντοπίζουν ταυτόχρονα **ασυνέχειες μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής,** κυρίως λόγω έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μέριμνα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, λήφθηκε περίπου μια 25ετία από τη σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αρχικό προσανατολισμό την επαγγελματική κατάρτιση. Από το 1957 ως το 1976, η επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική σχετίζεται με αυτή (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004). Ο κανονισμός 1612 του 1968, έδωσε στα παιδιά των προσφύγων το δικαίωμα να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα και να απολαμβάνουν ίδια δικαιώματα με τους μαθητές της χώρας υποδοχής. Από το 1976 ως το 1992, είναι έντονη η ανάγκη εκπαίδευσης των πληθυσμών που μεταναστεύουν και άρα υιοθέτησης κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 εμφανίζεται νομοθετικά και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με μέριμνα τόσο για τους μαθητές, όσο και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το 1976 δημιουργείται κοινή ευρωπαϊκή επιτροπή παιδείας και γίνεται αναφορά στην Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Το 1977 με την Οδηγία 486/25-7-1977 οι χώρες-μέλη μεταξύ άλλων, οφείλουν να συμπράξουν και να συμμορφωθούν με τους στόχους της. Παρόμοια οδηγία ακολουθεί το 1984 και η κατεύθυνση από το 1986 μέχρι το 1992 είναι αυτή της σύμπραξης παιδείας και οικονομίας. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης, ανταλλαγής μαθητών και άλλα, ενώ μετά το 2000 το εργατικό δυναμικό πρέπει να είναι εξειδικευμένο και άρα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υλοποιούνται υποστηρικτικά προγράμματα και δράσεις (Socrates, Commenius, και άλλα) που αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην ανταλλαγή, στην απόκτηση γνώσεων, στην προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το 2015 μάλιστα η Γενική Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον πολιτισμό είχε αναλάβει την εποπτεία υλοποίησης των πολιτικών μέσα από τον πολυπολιτισμικό διάλογο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συγκριτική παράθεση της ενταξιακής πολιτικής που υιοθέτησε η Γερμανία και η Ελλάδα. Έτσι πριν πολλές δεκαετίες η Γερμανία, έχοντας αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, δημιούργησε τάξη ξένων που στη συνέχεια την κατάργησε και την αντικατέστησε με τις διγλωσσικές τάξεις. Αρχικά ακολούθησε την πολιτική της ενσωμάτωσης και έπειτα τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στις μέρες μας η εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική για τα παιδιά των προσφύγων που δεν έχουν έγγραφα. Η Ελλάδα από την πλευρά της ακολούθησε την ευρωπαϊκή πολιτική ένταξης, με τη διαφορά ότι στη χώρα μας οι πρόσφυγες παρακολουθούσαν το σχολικό πρόγραμμα και δεν παραιτούνταν όπως στη Γερμανία. Και στις δύο χώρες ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπήρξε καταλυτικός στην προσπάθεια εκπαίδευσης και συγκερασμού μαθητών που προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Κάθε χώρα ακολουθεί διαφορετικό μοντέλο κρατικής πρόνοιας, παροχής, δικαιώματα πρόσβασης σε διάφορες δομές και υπηρεσίες στη χώρα εισδοχής (Bloch & Schuster, 2002). Όπως επισημαίνει η Βάρελη (2015), η Ευρωπαϊκή Ένωση με όχημα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να άρει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ρατσισμό που υφίστανται οι μετανάστες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα καθώς αποτελεί εγγύηση ισότιμης μεταχείρισης. Θα είναι χρήσιμο προς αυτή την κατεύθυνση να επαναπροσδιοριστεί η στοχοθεσία των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να είναι αποδεκτά και εφαρμόσιμα από τα παιδιά των προσφύγων, ενδεχομένως περιλαμβάνοντας διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Η παιδεία πρέπει να διευρύνει τις διαστάσεις της και να δομηθεί πάνω στη συνεργασία με τους γονείς- πρόσφυγες, ώστε να μην υπάρχει εκπαιδευτικός αποκλεισμός που θα οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό και ακραίες συμπεριφορές.

Ο Σωτηρόπουλος (2017), επισημαίνει ότι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είναι η σχολική διαρροή από τις συνεχόμενες μετακινήσεις των προσφυγικών οικογενειών, η στάση των προσφύγων απέναντι στην εκπαίδευση καθώς ματαιώνονταν οι προσδοκίες τους και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επίσης μετακινούνταν συχνά για επαγγελματικούς λόγους. Ενδεχομένως να απαιτείται επαναπροσδιορισμός όσον αφορά τον ελάχιστο αριθμό προσφυγοπαίδων στα τμήματα, την υποστήριξη στον τομέα της γλώσσας, τη σωστή και έγκαιρη στελέχωση με έμψυχο δυναμικό και τη στήριξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με τα τυπικά σχολεία. Τα αναλυτικά προγράμματα αναμορφώθηκαν πρόσφατα, αλλά θα έπρεπε να

ήταν περισσότερο εστιασμένα στη διδασκαλία μητρικών γλωσσών, καθώς το κομμάτι της γλώσσας παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ενταξιακή διαδικασία και θα βοηθούσε στην άρση της μονοπολιτισμικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε αυτή να εξελιχθεί περισσότερο αποτελεσματικά για τους μαθητές-πρόσφυγες. Χρειάζεται να αναδειχθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των συγκεκριμένων μαθητών και να τους δοθεί η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο γνωστικό συγκείμενο, όχι μόνο αφομοιώνοντας τα πολιτισμικά στοιχεία του ελληνικού σχολικού πλαισίου (Androulakis et al, 2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Έρευνες έχουν δείξει (Γιαβρίμης, 2022) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις για την ένταξη των μαθητών- μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλοι διάκεινται φιλικά, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση των πολιτισμικών τους στοιχείων και ιδιαιτέρως της γλώσσας, ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι η ένταξη θα είναι αποτελεσματική μόνο αν μάθουν την ελληνική γλώσσα, καθώς σε αντίθετη περίπτωση διακυβεύεται η κοινωνική και μαθησιακή τους ένταξη. Μερίδα εκπαιδευτικών εντοπίζει προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και ελλείμματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διακρίνονται από ανετοιμότητα απόκρισης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τέτοιων απαιτήσεων και μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Αυτή η διαπίστωση θα αμβλύνονταν, στην περίπτωση που η οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρείχε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα και το κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη, με το να παρακολουθήσουν δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης εντός διδακτικού ωραρίου, ώστε να συμμετέχουν υποχρεωτικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές υπογραμμίζουν την **ψυχοκοινωνική ευαλωτότητα** των μαθητών προσφύγων (Pastori et al., 2021), την απουσία συστηματικής υποστήριξης και την **έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών** σε ζητήματα διαπολιτισμικής διαχείρισης και πολυγλωσσίας (Karachaliou & Fragoudaki, 2023· Kaldi & Gritzalis, 2021). Αναφορικά με την ερμηνεία της ένταξης **μελετητές όπως οι Dryden-Peterson, (2015)** προτείνουν **μοντέλα προσωρινής υποστήριξης** εκτός τυπικού σχολείου. Ερευνητές όπως οι **Taylor & Sidhu, (2012)** υποστηρίζουν την **πλήρη ενσωμάτωση στις τάξεις** με συνοδευτικά μέτρα υποστήριξης, ως μέσο ενδυνάμωσης και ένταξης. Οι μελέτες των **Zachos et al. (2022)** και **Kostoulas-Makrakis & Makrakis (2020)** αναλύουν **παραδείγματα επιτυχημένων πρακτικών,** όπως τη χρήση **παιγνιώδους μάθησης, ψηφιακών εργαλείων για ενίσχυση της γλωσσικής κατανόησης,** καθώς και τη **συμμετοχή γονέων και κοινοτήτων.** Ωστόσο, οι περισσότερες παρεμβάσεις **λειτουργούν αποσπασματικά και χωρίς διαρκή θεσμική υποστήριξη.**

Η παρούσα μελέτη θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να βασιστεί σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης θα μπορούσε να ενισχυθεί η τριγωνοποίηση των δεδομένων σε συνδυασμό με παρατήρηση του μαθητικού δυναμικού μέσα στην τάξη, ερμηνευτική ανάλυση δεδομένων και συνεντεύξεων. Επιπροσθέτως θα βοηθούσε να περιλαμβάνεται η μαθητοκεντρική οπτική, η οποία συχνά παραλείπεται και να αναλυθούν οι επιδράσεις κοινωνικών, θεσμικών και οικονομικών παραγόντων στη διαμόρφωση των συνθηκών φοίτησης των μαθητών-προσφύγων.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η ενσωμάτωση των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο ζήτημα. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες των Drossou et al., (2021)· Katsikas & Karagianni, (2022), η συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί σταδιακά, κυρίως μέσω της ίδρυσης Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και των Τάξεων Υποδοχής. Δεδομένα από ποιοτικές έρευνες σε ελληνικές σχολικές μονάδες (Τσιμπούκη & Αναστασοπούλου, 2020· Αντωνίου & Βασιλείου, 2023) καταδεικνύουν ότι η επιτυχής ένταξη εξαρτάται όχι μόνο από θεσμικές πρωτοβουλίες αλλά και από την προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη της τοπικής κοινότητας. Οι μαθητές που είχαν πρόσβαση σε

διαπολιτισμικά ευαίσθητες παιδαγωγικές πρακτικές, παρουσίασαν αυξημένα ποσοστά παραμονής στο σχολείο και βελτιωμένες επιδόσεις. Έρευνες έχουν επισημάνει τη σημασία της σταθερής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών (ΚΕΘΙ, 2021), καθώς πολλά από αυτά έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες. Το ελληνικό σύστημα δεν διαθέτει επαρκή αριθμό σχολικών ψυχολόγων, γεγονός που περιορίζει την πρόληψη και παρέμβαση σε περιπτώσεις κρίσεων ή έντονου άγχους. **Η βιβλιογραφική επισκόπηση εστίασε επίσης στη σημαντική απόσταση μεταξύ θεσμικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη θεσμοθέτησης επιτυχημένων πρακτικών και ενίσχυσης των σχολείων με μόνιμο υποστηρικτικό προσωπικό.**

Παραμένουν σημαντικές προκλήσεις, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, η γλωσσική απομόνωση και οι διακοπές φοίτησης λόγω μετακινήσεων ή αστάθειας του καθεστώτος παραμονής των προσφυγικών οικογενειών. Μέσω της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, μπορούν να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στην κοινωνική συνοχή και εξέλιξη σε όλους τους τομείς. Σε επίπεδο μακροπολιτικής απαιτείται σχεδιασμός, οργάνωση προγραμμάτων, δράσεων, αξιολόγηση, αναπροσαρμογή τους αλλά και αποφασιστικότητα στη λήψη αποφάσεων από ειδικούς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε οι σχολικές μονάδες και γενικά οι δομές εκπαίδευσης- να μπορούν να εφαρμόσουν στο δικό της ξεχωριστό συγκείμενο- με αποτελεσματικό τρόπο σε επίπεδο μικροπολιτικής, τις διαφοροποιημένες και συμπεριληπτικές στρατηγικές διδασκαλίας που απαιτούνται για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Προτείνεται, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη γλωσσική διαφοροποίηση. Επίσης θα ήταν ωφέλιμο να αναπτυχθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που να ενισχύει τις γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών δίνοντας έμφαση στην προαγωγή της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής συνείδησης. Μια ακόμη καλή πρακτική θα ήταν η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διαμεσολαβητές που να μπορούν να συνεννοηθούν σε γλώσσες όπως αραβικά. Το σχολείο και οι οικογένειες μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία τους μέσω παρακολούθησης προγραμμάτων διερμηνείας, βιωματικών εργαστηρίων και πολιτισμικών δράσεων. Ιδιαίτερα βοηθητικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει ο σχεδιασμός ευέλικτων προγραμμάτων ένταξης και φοίτησης, απαλλαγμένα από γραφειοκρατικές διαδικασίες που αποθαρρύνουν την απρόσκοπτη φοίτηση.

Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να είναι εστιασμένη στην πολιτισμική ποικιλομορφία και όχι μόνο στον κυρίαρχο πολιτισμό. Η πολυγλωσσία πρέπει να ενισχυθεί, όπως και η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια σχολική κοινότητα που θα αίρει τους αποκλεισμούς, ώστε κανένας μαθητής να μην αισθάνεται αποκλεισμένος και περιθωριοποιημένος. Η ερευνητική αποτύπωση αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων είναι αποσπασματική. Θα ήταν χρήσιμο οι μελετητές να εστιάσουν στη μακροχρόνια πορεία των μαθητών- προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να παρακολουθείται η πρόοδος και η σχολική διαρροή τους. Οι μελέτες ωστόσο, δύναται να περιλαμβάνουν συγκριτικά ποιοτικά δεδομένα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Επιπροσθέτως οι ερευνητές μπορούν να αναπτύξουν συμμετοχικές ερευνητικές μεθόδους, όπου θα εμπλέκονται οι μαθητές και οι οικογένειές τους στο σχεδιασμό των εργαλείων. Θα μπορούσε να τους απασχολήσει και η εξέταση των επιπτώσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εφαρμογής και όχι μόνο σε θεσμικό πλαίσιο. Προτείνεται επίσης να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και οι απόψεις των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία για τη δυνατότητα ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων συμπερίληψης και ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αφουξενίδης, Α., Σαρρής, Ν., Τσακηρίδη, Ολ. (2012). Η ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές πρακτικές. ΕΚΚΕ: Αθήνα

Αντωνίου, Α., & Βασιλείου, Δ. (2023). *Η ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ποιοτική μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ. Αθήνα: Διόνικος

Βαφέα, Α. και Χουντουμάδη, Α. (2017). Η γοργόνα με το παπιγιόν. Η τέχνη και ο ακτιβισμός στην παιδαγωγική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Αθήνα: Gutenberg.

Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις Εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική Παιδαγωγικός Λόγος (1) σσ 57-78

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). Η ΕΕ και η προσφυγική κρίση

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.(2003). Οικογενειακή Επανένωση. Οδηγία 2003/86/ΕΚ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2018). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: Εκπαίδευση προσφύγων – Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. [Διαθέσιμο στον ιστότοπο του ΙΕΠ: https://iep.edu.gr]

Κασιμάτη, Κ. (2003). Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών 1ηέκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). (2021). *Έμφυλες και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις στην εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Νικολάου, Γ. (2007) Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το σχολείο της ένταξης. Συγκριτική & Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση τ.9

Μαυροβίτη, Ε. Μ. (2018). Πολιτικές, μηχανισμοί και δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Μπαλασσά-Φλέγγα, Ε. (2003). Η Συμβολή της UNESCO και άλλων Διεθνών

Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας.

1η έκδ. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ελ., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004). Εμπειρογνωμοσύνη: Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ)

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σύμβαση Γενεύης. (1951). Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων. Ηνωμένα Έθνη, Συλλογή Συμβάσεων No. 2545, Τόμος 189, Σελ. 137

Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2017). Η ελληνική κοινωνία πολιτών και η οικονομική κρίση. Αθήνα: Ποταμός.

Τσιμπούκη, Α., & Αναστασοπούλου, Σ. (2020). Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, *14*(2), 45–63.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2021). *Κατευθύνσεις για την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών: Σχέδιο Δράσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. [Διαθέσιμο μέσω του ιστότοπου του Υπουργείου: https://www.minedu.gov.gr

Ξενόγλωσση

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2018). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research (pp. 181–186). Berlin/Boston: De Gruyter.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004).Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. International Journal of Inclusive Education.Vol.8, No. 2, pp.125-139.

Bloch, A. & Schuster, L. (2002). Asylum and welfare: Contemporary debates. Critical Social Policy, 22: 393-414

Chatzipanagiotou, P. & Papatzani, E. (2022). Refugee education in Greece: Institutional gaps and school experiences. *International Journal of Educational Development*, 92, 102609.

Drossou, O., Sarris, N., & Koulouri, M. (2021). *Refugee Education in Greece: Integration or Segregation?* Athens: Rosa Luxemburg Stiftung – Office in Greece.

Dryden-Peterson, S. (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. *Migration Policy Institute*.

European Commission (2015). Declaration on Promoting Citizenship and the common

Values of Freedom, Tolerance and non-Discrimination through Education,

Paris, 17/03/2015

Kaldi, S., & Gritzalis, S. (2021). Greek teachers' attitudes towards refugee pupils' inclusion. *International Journal of Inclusive Education*.

Karachaliou, E., & Fragoudaki, A. (2023). Challenges of inclusion in intercultural classrooms in Greece. *Intercultural Education*, 34(1), 65–78.

Katsikas, C., & Karagianni, E. (2022). Educational inclusion of refugee children in Greece: Barriers and opportunities. *European Educational Research Journal*, *21*(1), 102–121.

Kostoulas-Makrakis, N., & Makrakis, V. (2020). Empowering teachers for refugee inclusion through transformative learning. *Educational Sciences*, 10(2), 33.

Pastori, G., Pagani, V., & Salvaterra, I. (2021). Educational responses to refugee learners' trauma. *Childhood*, 28(1), 51–67.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.

Zachos, D., Mavrou, K., & Kanaris, T. (2022). Inclusive digital learning practices for refugee children in Greece. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 416–431.

ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ11, Δ.Δ.Ε. Ηλείας
Κάρμη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, Δ.Δ.Ε. Κερκύρας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση της συνδυασμένης προσέγγισης αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Το δείγμα αποτελείται από 345 μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι να αναλυθεί πώς η συνδυασμένη εφαρμογή αθλητικών δραστηριοτήτων και γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική, κοινωνική και αθλητική ανάπτυξη των μαθητών. Το πιλοτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει ομάδες ποδοσφαίρου και καλαθοσφαίρισης, στις οποίες οι οδηγίες δίνονται στα Αγγλικά, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επικοινωνούν και να εξηγούν τις κινήσεις τους στη γλώσσα αυτή. Η αλληλεπίδραση αυτή βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μέθοδος αυτή προάγει την κοινωνική συνοχή, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αλληλοκατανόηση, προετοιμάζοντας τους μαθητές για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Αθλητικές δραστηριότητες, πολυγλωσσική επικοινωνία, κοινωνική συνοχή, πολυπολιτισμικό περιβάλλον, γλωσσικές δεξιότητες.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την προετοιμασία των μαθητών για έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν πλέον θεμελιώδη χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων που προάγουν την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία και τη συμπερίληψη (Banks, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να ενσωματώνει καινοτόμες πρακτικές που καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα από βιωματικές εμπειρίες (Byram, 2021). Η αλληλεπίδραση μέσω του αθλητισμού αποτελεί έναν από τους πιο δυναμικούς τρόπους ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών (Bailey, 2006). Η συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο και η καλαθοσφαίριση, προάγει την αίσθηση του ανήκειν και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η ηγεσία, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Holt et al., 2017). Παράλληλα, η πολυγλωσσική επικοινωνία σε ένα τέτοιο πλαίσιο ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να εξασκήσουν τη γλώσσα σε πραγματικές και πρακτικές συνθήκες (Cummins, 2000).

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη δυναμική της συνδυασμένης χρήσης αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, εξετάζοντας τη συμβολή τους στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕΔΕ). Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται πώς η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικά αθλήματα, με την ταυτόχρονη χρήση ξένων γλωσσών, επηρεάζει την κοινωνική, γλωσσική και αθλητική τους ανάπτυξη (García & Wei, 2014).

Η έρευνα βασίζεται στην υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει 345 μαθητές/τριες από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ποδοσφαίρου και καλαθοσφαίρισης και οι οδηγίες δίνονται στα Αγγλικά, ενώ οι

συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να περιγράφουν και να αναλύουν τις κινήσεις τους στην ίδια γλώσσα. Η εναλλαγή γλωσσών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας, προσφέροντας στους μαθητές ένα φυσικό πλαίσιο εξάσκησης και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Krashen, 1982).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να αναδείξουν τον ρόλο της συνδυασμένης εφαρμογής αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την αλληλοκατανόηση (Díaz-Rico, 2013). Επιπλέον, η έρευνα θα αναδείξει τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του αθλητισμού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών που προετοιμάζουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Deardorff, 2009).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μια πολυδιάστατη θεωρητική προσέγγιση που συνδυάζει στοιχεία από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη βιωματική μάθηση, τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, καθώς και τη σύνδεση γλωσσικής εκμάθησης με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοούν, να σέβονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων (Banks, 2015). Βασίζεται στην ενίσχυση της ανεκτικότητας, της αλληλεπίδρασης και της πολιτισμικής ευαισθησίας, καθιστώντας την εκπαίδευση ένα εργαλείο κοινωνικής συνοχής (Byram, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί βασικό μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Cummins, 2000). Η έννοια της «διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας» (Intercultural Communicative Competence – ICC) (Byram, 1997) προτείνει ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας πρέπει να συνοδεύεται από την κατανόηση του πολιτισμού και των κοινωνικών κωδίκων των ομιλητών της. Σύμφωνα με τον Deardorff (2009), η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει τη γνώση διαφορετικών πολιτισμών, τη συνειδητοποίηση των δικών μας προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής και αποτελεσματικής επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της βιωματικής μάθησης (Experiential Learning Theory – ELT) του Kolb (1984) τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε εμπειρίες που τους επιτρέπουν να συνδέουν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή. Ο Kolb προτείνει ότι η μάθηση είναι ένας κυκλικός μηχανισμός που περιλαμβάνει τη συγκεκριμένη εμπειρία (Concrete Experience), την παρατήρηση και τον στοχασμό (Reflective Observation), τη δημιουργία αφηρημένων εννοιών (Abstract Conceptualization) και την ενεργή πειραματική εφαρμογή (Active Experimentation). Στο πλαίσιο του αθλητισμού, οι μαθητές συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, προσφέροντας ένα ιδανικό περιβάλλον βιωματικής μάθησης (Bailey, 2006). Ο αθλητισμός ενισχύει επίσης την ανάπτυξη κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν, εκφράζουν ιδέες και λαμβάνουν αποφάσεις μέσα σε ομαδικά περιβάλλοντα (Holt et al., 2017).

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός και η μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδης έννοια στη θεωρία του Vygotsky (1978), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (Social Constructivism). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα από τη διαδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συνεργασία και καθοδήγηση από πιο έμπειρους συνομιλητές (scaffolding). Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development – ZPD) του Vygotsky περιγράφει την απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης ενός μαθητή όταν εργάζεται ανεξάρτητα και του επιπέδου που μπορεί να φτάσει με την υποστήριξη και την καθοδήγηση (Vygotsky, 1978). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες όπου η γλωσσική επικοινωνία

ενθαρρύνεται μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία και τη φυσική αλληλεπίδραση με άλλους.

Η στρατηγική της γλωσσικής εναλλαγής (translanguaging) αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί όλες τις γλωσσικές πηγές των μαθητών για την ευκολότερη εκμάθηση μιας νέας γλώσσας (García & Wei, 2014). Στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής, όπου οι μαθητές επικοινωνούν μέσω κινήσεων, οδηγιών και στρατηγικών παιχνιδιού, η γλωσσική εναλλαγή μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η διδασκαλία γλωσσών μέσω δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν αλληλεπίδραση και κίνηση μπορεί να βελτιώσει τη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών και να ενισχύσει τη μνημονική ανάκληση λέξεων (Díaz-Rico, 2013). Η χρήση της αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια αθλητικών δραστηριοτήτων επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν μέσα από την εμπειρία, καθώς και να εξασκήσουν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές τους δομές με φυσικό τρόπο (Krashen, 1982).

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας συνδυάζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, τη βιωματική μάθηση, τον κοινωνικό εποικοδομισμό και την πρακτική της γλωσσικής εναλλαγής με σκοπό την εξέταση του τρόπου με τον οποίο ο αθλητισμός μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τη βελτίωση των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση προσφέρει μια νέα προοπτική στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη φυσική αγωγή και τη συνεργατική μάθηση.

2.2. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τον ρόλο του αθλητισμού και της φυσικής αγωγής στη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στην αγγλική γλώσσα, καθώς και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες. Ειδικότερα, η μελέτη επικεντρώνεται στους εξής στόχους: Πρώτον, τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φυσικής δραστηριότητας και εκμάθησης γλωσσών, εξετάζοντας πώς η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση, την παραγωγή και την επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα. Δεύτερον, την αξιολόγηση της επίδρασης της βιωματικής μάθησης στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις που σχετίζονται με τον αθλητισμό Τρίτον, την ανάδειξη του ρόλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με πολιτισμικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Τέταρτον, τη μελέτη της εφαρμογής στρατηγικών translanguaging (γλωσσικής εναλλαγής) στη φυσική αγωγή, διερευνώντας πώς η ενσωμάτωση πολλαπλών γλωσσικών πόρων μπορεί να διευκολύνει τη γλωσσική μάθηση και να μειώσει τα εμπόδια στην επικοινωνία. Τέλος, την ανάδειξη της σύνδεσης μεταξύ σωματικής δραστηριότητας, γνωστικής ανάπτυξης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναλύοντας πώς η φυσική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, συνεργασίας και πολιτισμικής κατανόησης. Η έρευνα εστιάζει τόσο στην απόδοση των μαθητών σε γλωσσικές δεξιότητες όσο και στις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή σε προγράμματα που συνδυάζουν τη φυσική αγωγή με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Μέσω των αποτελεσμάτων, αναμένεται να προκύψουν προτάσεις για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής, προωθώντας μια πιο ολιστική και καινοτόμο προσέγγιση στη γλωσσική εκμάθηση και τη φυσική αγωγή.).

3. Μέθοδος της έρευνας

3.1. Στατιστική ανάλυση

Η διαχείριση των δεδομένων έγινε με χρήση του Microsoft Excel, ενώ για τη στατιστική τους επεξεργασία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα SPSS (v.25). Στην περιγραφική στατιστική, οι ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με απόλυτες και ποσοστιαίες συχνότητες, ενώ οι αριθμητικές μεταβλητές ή οι μεταβλητές Likert περιεγράφηκαν και με τη βοήθεια μέσων τιμών και τυπικών

αποκλίσεων. Στο επαγωγικό κομμάτι της μελέτης, εφαρμόστηκε ανάλυση διασποράς με δύο παράγοντες, εκ των οποίων ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (two- way mixed ANOVA). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στους επαγωγικούς ελέγχους ορίζεται σε α = 0.05.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Δημογραφικά στοιχεία μαθητών/τριών

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 345 μαθητές, 185 αγόρια (53.6%) και 160 κορίτσια (46.4%) από τα Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αθλούνται στις ομάδες ποδοσφαίρου ή μπάσκετ των σχολείων τους και στο πλαίσιο των προπονήσεων εφαρμόστηκε πολυγλωσσικό πρόγραμμα με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αναλύονται στον Πίνακα 1. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι μαθητές ανήκουν στις τάξεις του Γυμνασίου (64.5%), ενώ περίπου ένας στους τρεις ανήκει στο Λύκειο (35.4%). Η μέση ηλικία των μαθητών ανέρχεται στα 14.04 έτη (Τ.Α. = 1.525 έτη).

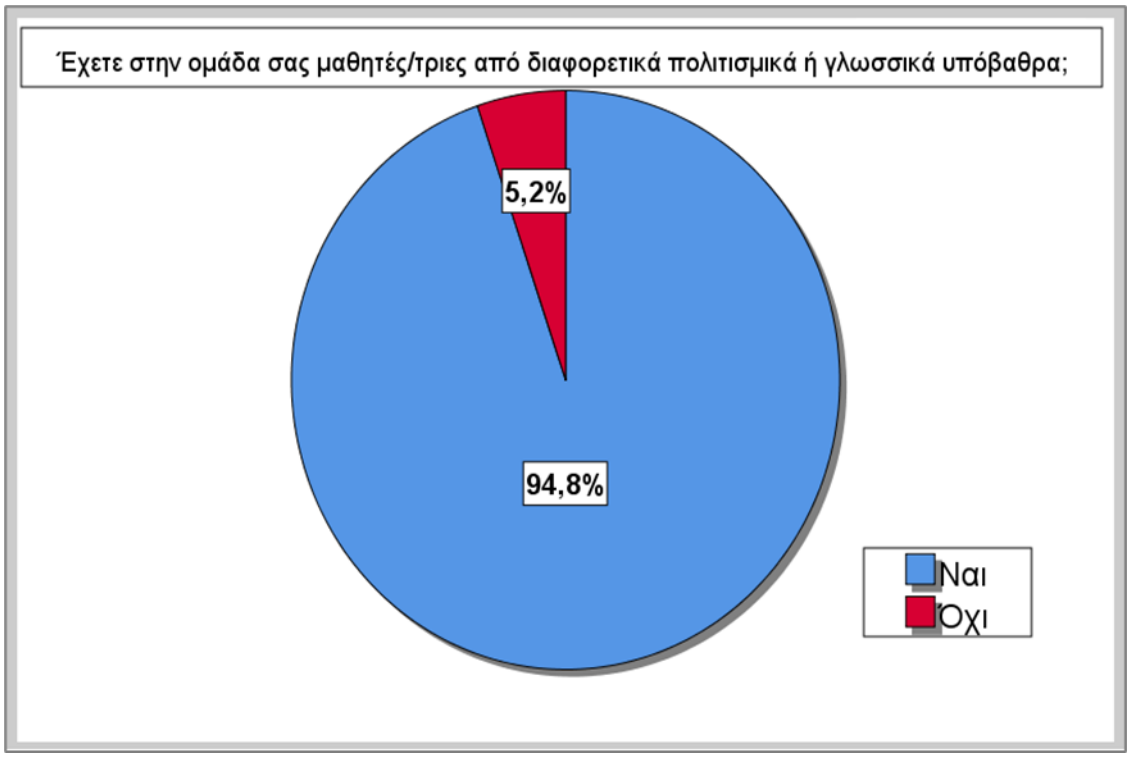
Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία του δείγματος (N=345)

Ερωτήσεις	**N**	**Ποσοστά / Μ.Ο ± Τ.Α**
Φύλο		
Αγόρι	185	53.6%
Κορίτσι	160	46.4%
Βαθμίδα φοίτησης		
Γυμνάσιο	223	64.6%
Λύκειο	122	35.4%
Ηλικία	345	14.04 ± 1.525

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, η πλειονότητα των μαθητών συμμετέχει στις ομάδες ποδοσφαίρου (61.2%), ενώ ελαφρώς λιγότεροι είναι όσοι παίζουν στις ομάδες μπάσκετ (38.8%). Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές (94.8%) δηλώνουν πως υπάρχουν στην ομάδα τους υπάρχουν μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά υπόβαθρα.

Πίνακας 2: Αθλητικές Ομάδες στο Σχολείο

Ερωτήσεις	N	%
Αθλητική Ομάδα		
Ποδοσφαίρου	211	61.2%
Μπάσκετ	134	38.8%
Έχετε στην ομάδα σας μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά υπόβαθρα;		
Ναι	327	94.8%
Όχι	18	5.2%



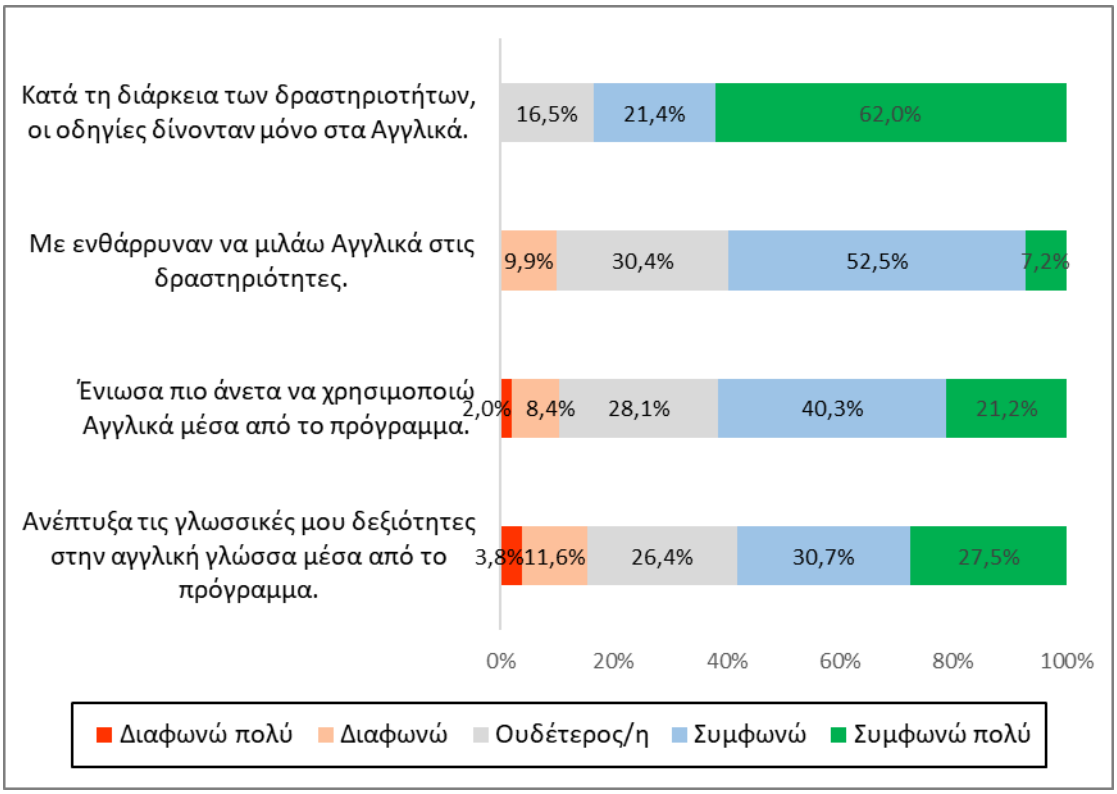
Γράφημα 1. Απαντήσεις μαθητών/τριών σχετικά με το εάν έχουν στην ομάδα τους μαθητές /τριες από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά υπόβαθρα;

4.2. Πρόγραμμα αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας

Παρακάτω παρατίθεται η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του. Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω κλίμακας Likert 5 βαθμών, από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ πολύ, 2-Διαφωνώ, 3-Ουδέτερος/η, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ πολύ), με τις υψηλότερες τιμές να ταυτίζονται με μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας με την εκάστοτε πρόταση. Οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις αυτών των ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 ενώ η πλήρης κατανομή των απαντήσεων στο Γράφημα 2. Η μεγαλύτερη συμφωνία καταγράφηκε για το ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι οδηγίες δίνονταν μόνο στα Αγγλικά (M = 4.46). Συμφωνία, αλλά σε μικρότερο βαθμό, αναφέρεται για το ότι οι μαθητές ένιωσαν πιο άνετα να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά μέσα από το πρόγραμμα (M = 3.7), για το ότι ανέπτυξαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα μέσα από το πρόγραμμα (M = 3.67), και για το ότι τους ενθάρρυναν να μιλάνε και αυτοί Αγγλικά την ώρα των δραστηριοτήτων (M = 3.57).

Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι οδηγίες δίνονταν μόνο στα Αγγλικά.	4.46	0.762
Με ενθάρρυναν να μιλάω Αγγλικά στις δραστηριότητες.	3.57	0.767
Ένιωσα πιο άνετα να χρησιμοποιώ Αγγλικά μέσα από το πρόγραμμα.	3.70	0.962
Ανέπτυξα τις γλωσσικές μου δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα μέσα από το πρόγραμμα.	3.67	1.111



Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή των ερωτήσεων που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας

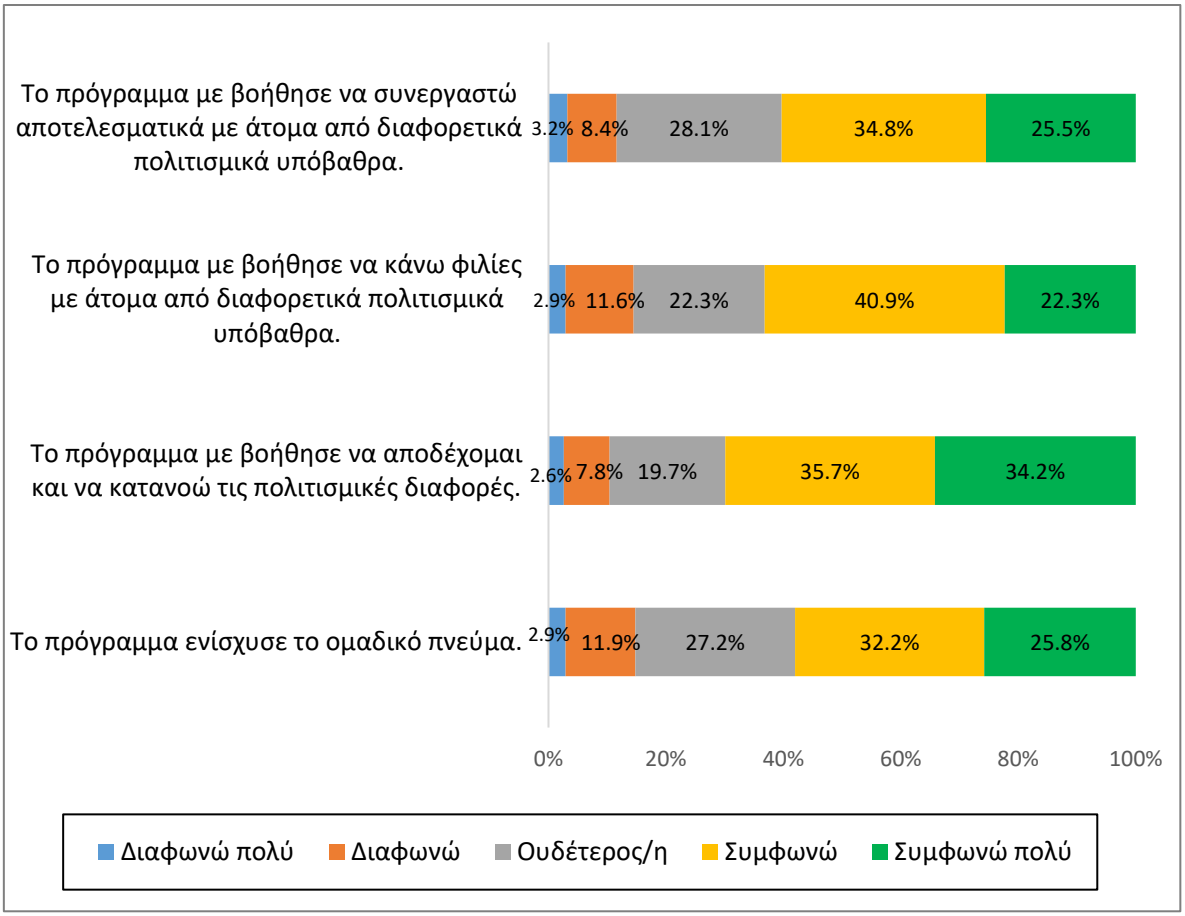
4.3. Διαπολιτισμική συνεργασία και κατανόηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολόγησαν τις αντιλήψεις τους με βάση πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ πολύ, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ουδέτερος/η, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ πολύ) για ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους για τη Διαπολιτισμική συνεργασία και κατανόηση μέσω του προγράμματος. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για αυτές τις ερωτήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 ενώ η κατανομή συχνοτήτων στο Γράφημα 3. Η υψηλότερη μέση συμφωνία καταγράφηκε για τη δήλωση «Το πρόγραμμα με βοήθησε να αποδέχομαι και να κατανοώ τις πολιτισμικές διαφορές» (M = 3.91), υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές αξιολογούν θετικά την επίδραση του προγράμματος στη διαπολιτισμική κατανόηση. Ακολούθησαν οι δηλώσεις με κάποια συμφωνία, «Το πρόγραμμα με βοήθησε να συνεργαστώ αποτελεσματικά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα» (M = 3.71), «Το πρόγραμμα με βοήθησε να κάνω φιλίες με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα» (M = 3.68) και «Το πρόγραμμα ενίσχυσε το ομαδικό πνεύμα» (M = 3.66)..

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη Διαπολιτισμική Συνεργασία και Κατανόηση μέσω του Προγράμματος

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Το πρόγραμμα με βοήθησε να συνεργαστώ αποτελεσματικά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.	3.71	1.039
Το πρόγραμμα με βοήθησε να κάνω φιλίες με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.	3.68	1.036
Το πρόγραμμα με βοήθησε να αποδέχομαι και να κατανοώ τις πολιτισμικές διαφορές.	3.91	1.040

Το πρόγραμμα ενίσχυσε το ομαδικό πνεύμα.	3.66	1.075



Γράφημα 3. . Ποσοστιαία κατανομή των ερωτήσεων που αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη Διαπολιτισμική Συνεργασία και Κατανόηση μέσω του Προγράμματος

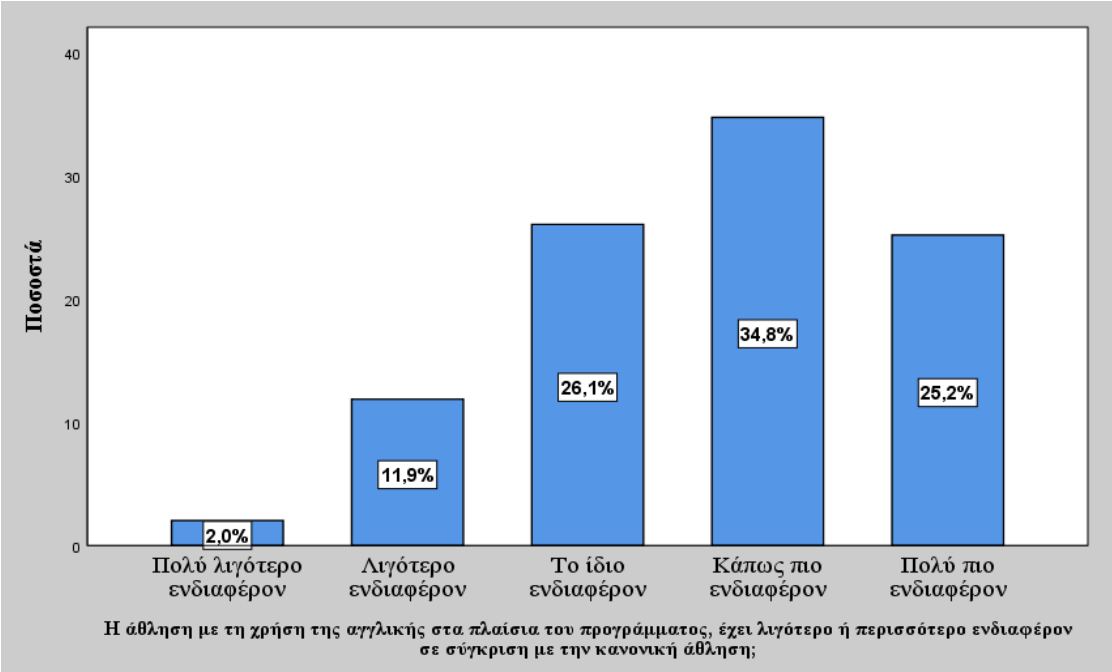
4.4. Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών αξιολόγησε θετικά τη σύνδεση της άθλησης με τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, το 52.5% των μαθητών θεώρησε ότι η άθληση είναι πιο ευχάριστη όταν εμπλουτίζεται με τέτοιου είδους δραστηριότητες, ενώ το 36.5% συμφώνησε σε μεγάλο βαθμό με αυτή τη δήλωση. Αντίθετα, μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών (11.0%) εξέφρασε περιορισμένη ή καθόλου συμφωνία. Όσον αφορά την αντίληψη των μαθητών για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας κατά την άθληση, το 34.8% βρήκε την εμπειρία «κάπως πιο ενδιαφέρουσα» και το 25.2% «πολύ πιο ενδιαφέρουσα» σε σύγκριση με την παραδοσιακή άθληση. Ένα ποσοστό 26.1% δήλωσε ότι δεν διέκρινε διαφορά, ενώ μικρότερα ποσοστά ανέφεραν πως τη βρήκαν λιγότερο (11.9%) ή πολύ λιγότερο ενδιαφέρουσα (2.0%). Τέλος,

σε ερώτηση σχετική με τη διάθεση συμμετοχής σε παρόμοια προγράμματα στο μέλλον, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (86.4%) δήλωσε ότι θα ήθελε να συμμετάσχει ξανά, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό ήταν αναποφάσιστο (8.4%) ή αρνητικό (5.2%)..

Πίνακας 4. Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος

Ερωτήσεις	N	%
Θεωρείς πως η άθληση είναι πιο ευχάριστη όταν περιέχει τέτοιες δραστηριότητες;		
Όχι ιδιαίτερα	38	11.0%
Ναι, σε κάποιο βαθμό	181	52.5%
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	126	36.5%
Η άθληση με τη χρήση της αγγλικής στα πλαίσια του προγράμματος, έχει λιγότερο ή περισσότερο ενδιαφέρον σε σύγκριση με την κανονική άθληση;		
Πολύ λιγότερο ενδιαφέρον	7	2.0%
Λιγότερο ενδιαφέρον	41	11.9%
Το ίδιο ενδιαφέρον	90	26.1%
Κάπως πιο ενδιαφέρον	120	34.8%
Πολύ πιο ενδιαφέρον	87	25.2%
Αν είχες την επιλογή, θα ήθελες να συμμετέχεις ξανά σε παρόμοιο πρόγραμμα;		
Ναι	298	86.4%
Όχι	18	5.2%
Δεν είμαι σίγουρος/η	29	8.4%



Γράφημα 4. Σύγκριση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών μεταξύ άθλησης με χρήσης της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του προγράμματος και της κανονικής άθλησης

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και τη σύνδεσή τους με τις υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές υποθέσεις, επισημαίνοντας τη θετική επίδραση της συνδυασμένης εφαρμογής αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας στην κοινωνική, γλωσσική και αθλητική ανάπτυξη των μαθητών.

Το πρώτο σημαντικό εύρημα της έρευνας αφορά την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε αθλητικές δραστηριότητες, όπου οι οδηγίες δίνονται στα Αγγλικά και οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξηγούν τις κινήσεις τους στην ίδια γλώσσα. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια δείχνει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες, ιδίως στην κατανόηση και την παραγωγή λόγου στα Αγγλικά. Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν αυξημένη αυτοπεποίθηση στη χρήση της ξένης γλώσσας, γεγονός που ενισχύει την αξία της γλωσσικής εκπαίδευσης μέσω της αθλητικής δραστηριότητας. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας μπορεί να ενισχυθεί μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της πρακτικής εφαρμογής σε πραγματικά περιβάλλοντα, όπως οι αθλητικές δραστηριότητες (Cummins, 2000). Η συνδυασμένη προσέγγιση, που ενσωματώνει την πολυγλωσσική επικοινωνία, ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα παρέχει μια αίσθηση της καθημερινής χρήσης της γλώσσας σε έναν άμεσο και λειτουργικό πλαίσιο.

Η συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες, σε ομάδες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων, οι μαθητές εξέφρασαν μεγαλύτερη αλληλοκατανόηση και σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές, καθώς οι αθλητικές δραστηριότητες τους έδιναν την ευκαιρία να συνεργάζονται και να επικοινωνούν σε ένα κοινό περιβάλλον, που ξεπερνούσε τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές τους. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός, ενισχύει την κοινωνική συνοχή και βοηθά στην οικοδόμηση διαπολιτισμικών σχέσεων (Bailey et al., 2009). Ειδικότερα, η χρήση της πολυγλωσσικής επικοινωνίας ενίσχυσε την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, προάγοντας όχι μόνο τη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και τη διαπολιτισμική συνείδηση. Lilleholt (2018).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η θετική επίδραση της πολύγλωσσης επικοινωνία στην αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ένταξης. Η εναλλαγή γλωσσών και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε μια διαδικασία επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον οδήγησε σε αυξημένη αποδοχή και κατανόηση των διαφορετικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η συνεχής ανάγκη για συνεργασία και συνεννόηση με τους συνομηλίκους τους από διαφορετικά υπόβαθρα τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις πολιτισμικές αξίες και να αποδεχτούν τις διαφορετικότητες. Αυτό το αποτέλεσμα συνάδει με τη βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της πολυγλωσσικότητας στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ένταξης και της κοινωνικής συνοχής σε σχολεία με ποικιλία πολιτισμικών και γλωσσικών υποβάθρων (Gogolin, 2002). Η δυνατότητα να επικοινωνούν σε περισσότερες από μία γλώσσες ενίσχυσε την αίσθηση της κοινότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Παρόλο που τα αποτελέσματα δείχνουν θετική επίδραση της συνδυασμένης προσέγγισης, υπάρχουν και περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ο κυριότερος αφορά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, που ήταν σχετικά σύντομη, και ενδέχεται να μην επαρκεί για να παρατηρηθούν μακροπρόθεσμες αλλαγές στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Επιπλέον, η έρευνα βασίστηκε σε αυθόρμητες παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, που ενδέχεται να είναι υποκειμενικές.Για μελλοντική έρευνα, προτείνεται η επέκταση της διάρκειας του προγράμματος και η χρήση περισσότερων μεθόδων αξιολόγησης, όπως δοκιμασίες δεξιοτήτων ή πιο εκτενή παρατηρησιακά δεδομένα. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι επιδράσεις του προγράμματος σε άλλες αθλητικές δραστηριότητες και σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της συνδυασμένης προσέγγισης αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας στην ενίσχυση της

γλωσσικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της διαπολιτισμικής ένταξης των μαθητών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης σε σχολεία με ποικιλία πολιτισμικών και γλωσσικών υποβάθρων μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία.

6. Συμπεράσματα – προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προτείνονται ορισμένες κατευθύνσεις για την αξιοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη της συνδυασμένης προσέγγισης αθλητικών δραστηριοτήτων και πολυγλωσσικής επικοινωνίας.

Πρώτον, προτείνεται η επέκταση του προγράμματος σε περισσότερα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, καθώς και σε άλλες περιοχές της χώρας προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεύτερον, η ενσωμάτωση της προσέγγισης σε άλλα αθλήματα, όπως το βόλεϊ ή το τρέξιμο, μπορεί να προσφέρει διαφορετικές προκλήσεις και ευκαιρίες για συνεργασία και επικοινωνία, διευρύνοντας τις δεξιότητες των μαθητών.

Επιπλέον, προτείνεται η αύξηση της γλωσσικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Σημαντική είναι και η εκπαίδευση των δασκάλων και προπονητών ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν με επιτυχία τη συνδυαστική αυτή προσέγγιση Μέσω της αξιολόγησης, μπορούν να εντοπιστούν οι επιπτώσεις της προσέγγισης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, να γίνουν βελτιώσεις όπου χρειάζεται και να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής του σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια και επίπεδα.

Η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βιωσιμότητα και τη διεύρυνση του προγράμματος, προωθώντας την πολυγλωσσία, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών μέσω της εκπαίδευσης και του αθλητισμού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Byram, M. (1997). T*eaching and assessing intercultural communicative competence (1st ed.). Multilingual Matters.*

Byram, M. (2021*). Teaching and assessing intercultural communicative competence (2nd ed.). Multilingual Matters.*

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.

Díaz-Rico, L. T. (2013). *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide*. Pearson.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 1-49.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΜΠΗ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΡΟΜΑ.

Χάιτα Μαρία
Υποψήφια διδάκτορας

Περίληψη

Οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, η οποία διατηρεί σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακές μορφές κοινωνικής οργάνωσης και πολιτισμικής έκφρασης, οι οποίες επηρεάζουν τη θέση και τους ρόλους των γυναικών στην κοινότητα, την οικογένεια, την εκπαίδευση και τις θέσεις εργασίας που λαμβάνουν. Η παρούσα μελέτη, με επίκεντρο τις γυναίκες Ρομά, επιδιώκει να κατανοήσει τον ρόλο και την επιρροή της κουλτούρας και της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, της κοινωνικής τους ταυτότητας, την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τη θέση των γυναικών στην κοινότητα, τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που τη διαμορφώνουν, καθώς και τη δυναμική αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και εργασίας. Τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα, δείχνουν ότι οι παραδοσιακές μορφές κουλτούρας και οργάνωσης της κοινότητας των Ρομά επηρεάζουν σημαντικά τη θέση και τους ρόλους που λαμβάνουν οι γυναίκες σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, οδηγώντας στη δημιουργία και αναπαραγωγή διακρίσεων λόγω φύλου.

Λέξεις κλειδιά: γυναικεία ενδυνάμωση, Ρομά, εργασία, πολιτισμική ταυτότητα

1. Εισαγωγή

Το φύλο αποτελεί βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας και εκφράζει βασικές δομές κοινωνικής ιεράρχησης, αφού με βάση το φύλο η κοινωνία διακρίνει τα άτομα σε κατηγορίες (άνδρες και γυναίκες). Η διάκριση αυτή οδηγεί ταυτόχρονα σε μια ιεράρχηση, αφού επιφυλάσσει διαφορετικές και ιεραρχημένες θέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Για τις κοινωνικές επιστήμες, η κουλτούρα και όχι η βιολογία, καθορίζει τη «μοίρα» των γυναικών και διαμορφώνει τη θέση τους μέσα από κοινωνικά αναπαραγωγικές διαδικασίες (Παντελίδου- Μαλούτα, 2002 & 2014). Η παραδοσιακή κοινωνία, ιστορικά είχε υιοθετήσει μια πατριαρχική στάση με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον περιορισμό της γυναίκας στην ιδιωτική σφαίρα δραστηριοτήτων, στον οικιακό χώρο και στον ρόλο της μητέρας, της συζύγου, της κόρης και της αδελφής(Manet 2005). Η κατάσταση αυτή άρχισε σταδιακά να αλλάζει με την αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και την ανάδυση του φεμινιστικού κινήματος το οποίο αγωνίστηκε για τη νομική ισότητα και κατοχύρωση των δικαιωμάτων των γυναικών.

Παρά τις κοινωνικές και νομοθετικές αλλαγές που έγιναν έκτοτε, διαπιστώνεται ακόμη και σήμερα ανισότητα σε ότι αφορά την κατανομή της εργασίας. Εστιάζοντας στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατά μέσο όρο το ποσοστό απασχόλησης των ανδρών είναι υψηλότερο από αυτό των γυναικών, ενώ συναντώνται και μισθολογικές διαφορές. Η ΕΛΣΤΑΤ σε έρευνα του 2018, τονίζει ότι η διαφορά αυτή αυξάνει ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που υπάρχουν στην οικογένεια.

Η θέση των γυναικών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχει σαφώς βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια τόσο μέσα από την αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών, όσο και μέσα από αμέτρητους αγώνες του φεμινιστικού επαναστατικού κινήματος. Η αλλαγή αυτή, δεν συμβαίνει σε όλη την επικράτεια και σε όλες τις κοινωνικές ομάδες στον ίδιο βαθμό, ούτε με τη ίδια ταχύτητα, αφού συναντώνται ακόμη αρκετές διαφορές ανάμεσα στα μεγάλα αστικά κέντρα και την επαρχία, αλλά και ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που διαβιούν στην ελληνική κοινωνία(Δεμέστιχα κ.α. 2024).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, με επίκεντρο τις γυναίκες Ρομά, επιδιώκει να διερευνήσει και να αναλύσει την επιρροή της κουλτούρας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, της κοινωνικής τους ταυτότητας, την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, καθώς και της γενικότερης κοινωνικής τους θέσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζει είναι: Ποια είναι η θέση των γυναικών στην κοινότητα των Ρομά; Ποιοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες τη διαμορφώνουν; Πώς επηρεάζει την εύρεση εργασίας αλλά και πως επηρεάζεται από αυτή; Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης;

Για να δοθεί απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα θα χρησιμοποιηθεί αρχικά μια ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και έπειτα θα χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος της συνέντευξης σε βάθος. Η εκπόνηση μιας έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Από την άλλη η συνέντευξη θεωρείται πως είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος άντλησης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Κυριαζή 1999). Σκοπός της μεθόδου λοιπόν είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων και πλουσιότερων πληροφοριών γιατί ο στόχος δεν είναι απλώς η συλλογή, αλλά η άντληση δεδομένων για την καλύτερη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας Η έρευνα αυτή βρίσκεται στα αρχικά στάδια της εκπόνησής της και επομένως παρουσιάζονται τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα.

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Η έννοια της ενδυνάμωσης αποτελεί έναν πολύπλευρο όρο και επιδέχεται πολλών και εκτενών ορισμών, οι οποίοι προσπαθούν να εξηγήσουν τη διαδικασία. Θα πρέπει να σημειωθεί πως οι ορισμοί διαφέρουν διότι διατυπώνονται από διαφορετικές επιστημονικές πλευρές. Παράλληλα σημαντικό ρόλο παίζουν και το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το πολιτικό υπόβαθρο του κάθε ερευνητή (Rowlands 1997). Η ενδυνάμωση επιδρά σε ατομικό, οργανωτικό, πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πνευματικό επίπεδο και εξετάζεται, είτε ως μια προσωπική διαδικασία, είτε ως ομαδικό/ κοινωνικό φαινόμενο.

Στο φαινόμενο της ενδυνάμωσης αναφέρεται η Jo Rowlands (1997), η οποία, ερευνώντας ομάδες γυναικών στην Ονδούρα, παρατήρησε ότι η ενδυνάμωση εμφανίζεται σε τρία επίπεδα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: το προσωπικό, το σχεσιακό και το συλλογικό. Αναλύοντας τα επίπεδα αυτά, το προσωπικό, περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού, την ατομική αυτοπεποίθηση και ικανότητα, καθώς και την εξουδετέρωση των επιδράσεων της εσωτερικευμένης καταπίεσης. Το σχεσιακό επίπεδο αναφέρεται στις οικογενειακές σχέσεις και στη ζωή μέσα στο σπίτι. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας διαπραγμάτευσης και την ικανότητα να επηρεάζει το άτομο τη φύση της σχέσης και τις αποφάσεις που λαμβάνονται εντός αυτής της σχέσης. Το συλλογικό επίπεδο αφορά άτομα που εργάζονται μαζί προκειμένου να επιτύχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο μέσα από τη συνεργασία. Ωστόσο, υπάρχει στενή συνάφεια του ατομικού με το συλλογικό επίπεδο, καθώς ένα άτομο είναι δύσκολο να ενδυναμωθεί σε επίπεδο ομάδας εάν δεν το επιτύχει πρώτα σε προσωπικό επίπεδο.

Ως εκ τούτου, η Rowlands (1997) τονίζει πως οι τομείς αυτοί συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Συνεπώς καταλήγει στο συμπέρασμα πως η διαδικασία της ενδυνάμωσης είναι πολύπλοκη και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων επιπέδων είναι δυναμικές (Dol& Odame 2013). Η ενδυνάμωση αποτελεί μια διαδικασία την οποία τα άτομα και οι ομάδες βιώνουν διαφορετικά με βάση τις εμπειρίες της ζωής τους και την ιστορία τους (Varghese 2015)

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων, η ενδυνάμωση των γυναικών ορίζεται ως “η διαδικασία με την οποία οι γυναίκες, αποκτούν δύναμη και τον έλεγχο της ζωής τους, τη δυνατότητα να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που τις αφορούν, καθώς και την ικανότατα να προχωρούν σε στρατηγικές επιλογές” (EIGE 2020). Η ενδυνάμωση των γυναικών συνίσταται από πέντε παράγοντες. Ο πρώτος είναι η συνειδητοποίηση της αξίας τους και των ικανοτήτων τους, ο δεύτερος είναι το δικαίωμα στην επιλογή, ο τρίτος είναι το δικαίωμα στην

πρόσβαση ίσων ευκαιριών, ο τέταρτος είναι το δικαίωμα στον έλεγχο της ζωής τους, είτε στη δημόσια είτε στην ιδιωτική σφαίρα, και τέλος, ο πέμπτος παράγοντας είναι η συμμετοχή στα κοινά και στις διαδικασίες κοινωνικών αλλαγών (Social Policy 2020).

Η ταυτότητα φύλου δομείται και αναπαράγεται μέσα από την κοινωνικοποίηση, διαδικασία κατά την οποία τα μέλη μιας κοινωνίας αφομοιώνουν και ενστερνίζονται τις αρχές και τις αξίες της (Παπαγεωργίου 2018). Η εκπαίδευση, σε οποιαδήποτε μορφή της, είτε τυπική, είτε άτυπη, αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικών αλλαγών, με αποτέλεσμα να συνδέεται άρρηκτα με τη γυναικεία ενδυνάμωση. Με την ενδυνάμωση των γυναικών η λειτουργία του φύλου μέσα στην κοινωνία αλλάζει σταδιακά επηρεάζοντας και την κουλτούρα στο σύνολό της (Μαυρομάτης & Βέλκου 2010).

Η θέση των γυναικών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχει σαφώς βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια τόσο μέσα από την αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών, όσο και μέσα από αμέτρητους αγώνες του φεμινιστικού επαναστατικού κινήματος. Η αλλαγή αυτή δεν συμβαίνει σε όλη την επικράτεια και σε όλες τις κοινωνικές ομάδες στον ίδιο βαθμό, ούτε με τη ίδια ταχύτητα, αφού συναντώνται ακόμη αρκετές διαφορές ανάμεσα στα μεγάλα αστικά κέντρα και την επαρχία, αλλά και ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που διαβιούν στην ελληνική κοινωνία (Χάιτα 2020) .

Σημαντικός παράγοντας για την ενδυνάμωση των γυναικών αποτελούν η εκπαίδευση και η μάθηση, που μπορούν να διακριθούν σε δύο είδη: την εργαλειακή μάθηση - εκμάθηση ελέγχου ή χειρισμού του περιβάλλοντος - που είναι προσανατολισμένη στην βελτίωση των ικανοτήτων του ατόμου με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση, και την επικοινωνιακή μάθηση, που περιλαμβάνει προθέσεις, αξίες, συναισθήματα και ηθικές αποφάσεις (Κουλαουζίδης 2013). Επιπρόσθετα, η μάθηση και η εκπαίδευση, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν προβλήματα της κοινότητας και να συμμετέχουν ενεργά στις συλλογικές προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων της, μέσα από την ενθάρρυνση του κριτικού προβληματισμού σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες, πρακτικές, θεσμούς, συστήματα και παραδοσιακά πλαίσια αναφοράς. Οι στόχοι επικεντρώνονται στην κατάκτηση χρηστικών γνώσεων και επαγγελματική κατάρτιση σε κλάδους παραγωγής, στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινότητα, όπως επίσης στην ενημέρωση σε νομικά θέματα και ποινικές κυρώσεις, στην πληροφόρηση για φορείς εκπαίδευσης, υγείας και πρόνοιας και τρόπους ανεύρεσης εργασίας, καθώς και στην παροχή συναισθηματικής στήριξη με σκοπό την προσωπική τους ανασυγκρότηση (Sowjanya & Vedamani 2015).

Τέλος, η εκπαίδευση ως θεσμική παροχή λειτουργεί στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των ομάδων. Η γνώση δομείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και συνεπώς η γνώση η οποία διδάσκεται δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από το κοινωνικό περιβάλλον (Μητροπούλου 2015). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η αγωγή σχετίζεται με τη ζωή και τον πολιτισμό και ως συστηματικά προσφερόμενη δραστηριότητα επηρεάζει το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι (Bloom & Krathwohl 1986).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας, κυρίως στις μη τυπικές μορφές μάθησης όπου το άτομο αποκτά γνώσεις, αξίες, στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την επίδραση με το περιβάλλον. Η μάθηση, θα μπορούσα να χαρακτηριστεί ως «κύκλος» που ξεκινά από την εμπειρία, συνεχίζει στον στοχασμό και την ανάλυση πάνω σε αυτήν και καταλήγει στην πράξη, η οποία με τη σειρά της γίνεται εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο. Συνεπώς η μάθηση ολοκληρώνεται μέσω της κριτικής ανάλυσης των εμπειριών του ατόμου (Rogers1999).

Η εκπαίδευση θεωρείται ως σημαντικό ορόσημο για την ενδυνάμωση των γυναικών γιατί τις δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, να αντιμετωπίσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να αλλάξουν τη ζωή τους. Η εκπαίδευση των γυναικών έχει ως απότοκο την αλλαγής της κοινωνικής τους θέσης αλλά και τη θέση τους μέσα στην ίδια την οικογένεια, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει και τις συνθήκες ζωής αποκτώντας ικανότητες οι οποίες αποσκοπούν στην αύξηση του ατομικού και οικογενειακού εισοδήματος. Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης προϋπόθεση μείωσης των ανισοτήτων, όχι μόνο μέσα από την απόκτηση γνώσεων αλλά και με βασικό παράγοντα την εφαρμογή τους, μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Mezirow 1996).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, η οποία διατηρεί σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακές μορφές στην κοινοτική δομή και οργάνωση, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, τα ήθη και τα έθιμα. Θεωρούνται υπόδειγμα νομαδικού λαού, καθώς αρκετοί από αυτούς ακόμα και σήμερα δεν έχουν μόνιμη κατοικία και μετακινούνται από τόπο σε τόπο (Teichmann 2002). Η δομή της κοινότητας των Ρομά βασίζεται στην ιεραρχία ηλικίας και φύλου, αφού άτυποι ηγέτες θεωρούνται οι άνδρες μεγαλύτερης ηλικίας ή αυξημένου κύρους και γνώσης. Θεμέλιο της κοινωνικής τους ζωής και οργάνωσης αποτελεί η εκτεταμένη οικογένεια, η οποία επιβιώνει στην πατριαρχική της μορφή, αφού στο ίδιο σπίτι διαμένουν τρείς με τέσσερεις γενιές, με τα νέα ζευγάρια να ζουν συνήθως μαζί με τους γονείς του αγοριού (Έξαρχος 2007). Διατηρούν επίσης, σε μεγάλο βαθμό, την ιδιαίτερη κουλτούρα τους, η οποία περιλαμβάνει ιδιαίτερα ήθη και έθιμα και εκφράζεται με έναν διαφορετικό τρόπο ζωής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν προσαρμόζεται στο χώρο και το χρόνο. Πολλές φορές ενστερνίζονται στοιχεία και συνήθειες πολιτισμών με τους οποίους έρχονται σε επαφή προσαρμόζοντάς τα στη δική τους κουλτούρα και στα δικά τους έθιμα. Παράδειγμα αποτελούν οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, καθώς και η λατρεία. Οι Ρομά έχουν την τάση να ασπάζονται την επικρατούσα θρησκεία της εκάστοτε περιοχής στην οποία κατοικούν και πολλές φορές την προσαρμόζουν στα δικά τους «μέτρα» (Γκότοβος 2002).

Οι παραδοσιακές μορφές κουλτούρας και οργάνωσης της κοινότητας των Ρομά επηρεάζουν τόσο τη θέση και τους ρόλους των γυναικών στην κοινότητα και την οικογένεια όσο και τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, με αποτέλεσμα την διαμόρφωση και αναπαραγωγή έμφυλων διακρίσεων. Οι έμφυλες διακρίσεις στην κοινότητα των Ρομά εμφανίζονται πολύ νωρίς, στην πρώιμη παιδική ηλικία, αφού τα κορίτσια λαμβάνουν διαφορετική ανατροφή από τα αγόρια και γίνονται εντονότερες κατά την περίοδο της εκπαίδευσης, όπου η φοίτηση των κοριτσιών είναι περιορισμένη. Τα κορίτσια, υιοθετώντας την συλλογική ταυτότητα της κοινότητας, εγκαταλείπουν νωρίς τη σχολική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να ζουν μέσα σε ένα φαύλο κύκλο ακραίων πολλές φορές συμπεριφορών (ενδοοικογενειακή βία, συναισθηματική κακοποίηση, απομόνωση κτλ.). Παλαιότερα δεν φοιτούσαν καθόλου στο σχολείο διότι προετοιμάζονταν για το γάμο, το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Πριν το γάμο, ο οποίος γινόταν σε πολύ νεαρή ηλικία, τα κορίτσια περιορίζονταν στο σπίτι από φόβο μήπως ατιμαστούν και δεν αποτελέσουν αξιόλογη νύφη. Η ιδιαιτερότητα της θέσης των γυναικών στην κουλτούρα των Ρομά γίνεται φανερή μέσα από τα παραδοσιακά έθιμα τα οποία διατηρούν ακόμα και έχουν ενεργό ρόλο στη ζωή τους. Τα έθιμα αυτά σχετίζονται με το γάμο και με την παρθενία, η οποία θεωρείται σημαντικό προσόν για τη μέλλουσα νύφη (Τσιγγάνοι, το Έθιμο του Κόκκινου Υφάσματος, 2019). Η κατάσταση αυτή έχει φθίνουσα πορεία, καθώς αλλάζουν σταδιακά οι συνθήκες ζωής τους και προσαρμόζεται η παραδοσιακή τους κουλτούρα στα δεδομένα μιας πιο ανοικτής σύγχρονης κοινωνίας. Αρκετά είναι πλέον τα κορίτσια που συνεχίζουν τις σπουδές τους, αναλαμβάνουν κάποιες ηγετικές θέσεις στην κοινότητα, παντρεύονται και κάνουν οικογένεια σε μεγαλύτερη ηλικία (Χάιτα 2020).

Εντούτοις, στα φαινόμενα αυτά παρατηρούνται σημαντικές διαφορές από κοινότητα σε κοινότητα και από περιοχή σε περιοχή. Τα δύο παραδείγματα που θα αναφερθούν βασίζονται στην έρευνα που διεξήχθη στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, που βρίσκεται σε αστικό περιβάλλον και στο Δροσερό Ξάνθης που βρίσκεται σε επαρχιακό περιβάλλον. Στον Δενδροπόταμο, τα πράγματα είναι διαφορετικά σήμερα απ’ ότι ήταν 20 χρόνια πριν, όταν τα παιδιά δεν τελείωναν ούτε τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Σήμερα το κατώτατο όριο ηλικίας φοίτησης είναι τα 15 έτη κάτι που δεν συνέβαινε στο παρελθόν. Η επιδίωξη για τα αγόρια ήταν να φοιτήσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού για να μάθουν γραφή και μαθηματικά, γνώσεις που θα τους βοηθούσαν στην εργασία τους. Αντίθετα, τα κορίτσια δεν φοιτούσαν καθόλου στο σχολείο διότι προετοιμάζονταν για το γάμο, το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Η συνήθεια αυτή έχει φθίνουσα πορεία, καθώς αλλάζει σταδιακά η κατάσταση. Αρκετά κορίτσια πλέον, στον οικισμό, συνεχίζουν τις σπουδές τους, παντρεύονται και κάνουν οικογένεια σε μεγαλύτερη ηλικία. Μειώνονται έτσι και οι πιθανότητες κακομεταχείρισης και απιστίας τις οποίες υφίσταντο οι γυναίκες τα προηγούμενα χρόνια. Όπως επισημαίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όταν τα κορίτσια είναι μορφωμένα, έχουν επιλογές στη

ζωή τους και μπορούν να εργαστούν, χωρίς να είναι πλέον μια «παιδομηχανή», όπως παλαιότερα. Μπορούν να ξεφύγουν από μια κατάσταση, η οποία τις περιορίζει και τις καταδικάζει να δέχονται συμπεριφορές, οι οποίες έχουν ψυχοσωματικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Μέσα από την εκπαίδευση νιώθουν και οι ίδιες ελεύθερες και ανοίγονται οι ορίζοντές τους. Όσο περισσότερο προχωρούν στις σπουδές τους, τόσο ανακαλύπτουν και τις νέες δυνατότητες που τους προσφέρονται (Χάιτα 2021).

Στις επαρχιακές κοινότητες Ρομά, που οι γονείς κρατούν πιο έντονα τις παραδόσεις έτσι περιορίζεται και η σχολική φοίτηση ανεξαρτήτου φύλου. Τα κορίτσια σε μεγαλύτερη ηλικία ίσως να μη φύγουν με τους γονείς σε κάποια υπαίθρια αγορά για να εργαστούν όπως τα αγόρια, αλλά θα μείνουν πίσω με τα μικρότερα αδέλφια. Στο Δροσερό Ξάνθης τα κορίτσια έχουν πιο τακτική συμμετοχή στο σχολικό πρόγραμμα σε σχέση με τα αγόρια, και πολλές φορές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο λύκειο, χωρίς να ξεχωρίζουν από τα μη ρομά παιδιά του σχολείου. Αυτό φυσικά συμβαίνει όταν υπάρχει έγκριση και αποδοχή από τους γονείς (Χάιτα 2021).

Γεγονός αποτελεί πως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της κοινωνικής αυτής ομάδας, μειώνει τις δυνατότητες εύρεσης εργασίας λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικών προσόντων (ειδίκευση, τίτλοι σπουδών) (Πλουμίδη 2016). Η οικονομική ενδυνάμωση, χωρίς αμφιβολία, αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό δείκτη ενδυνάμωσης των γυναικών Ρομά. Η πρόσβασή τους στη μικροχρηματοδότηση αλλάζει την κοινωνική τους κατάσταση σε σχέση με τον αυτοσεβασμό, την αυτοπεποίθησή τους, η οποία σαφώς επηρεάζεται, την ικανότητα επίλυσης των διάφορων κοινωνικών ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν και την απόκτηση σεβασμού από την οικογένειά τους και στην κοινότητα στην οποία ανήκουν. Αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί, η αύξηση του εισοδήματος που δίνει τη δυνατότητα στις γυναίκες να λαμβάνουν αποφάσεις. Μέσα από αυτή τη νέα δυνατότητα πηγάζει και η τόνωση της αυτοεκτίμησής τους (Sarwari & Srivatsa 2022).

Η οικονομική ενδυνάμωση είναι ένα μέσο που ενισχύει την πραγματική δύναμή τους, όσον αφορά τις οικονομικές επιλογές που επηρεάζουν τη ζωή και τους κοινωνικούς τους στόχους. Αυτή η ενδυνάμωση μπορεί να επιτευχθεί με δίκαιη πρόσβαση και έλεγχο των ζωτικών οικονομικών πόρων και ευκαιριών. Παράλληλα, η οικονομική ενδυνάμωση επηρεάζει διάφορους τομείς οι οποίοι κυμαίνονται από τις καθημερινές δαπάνες των νοικοκυριών, τον έλεγχο των δανείων και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών, αλλά και τον γάμο (Porter 2007).

Παράλληλα, εκτός από την οικονομική ενδυνάμωσή τους, οι γυναίκες ρομικής καταγωγής, επιτυγχάνουν προσωπική ενδυνάμωση, που μεταφράζεται ως ελευθερία κινήσεων, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Θα πρέπει να αναφερθεί πως η προσωπική και η οικονομική ενδυνάμωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες. Βέβαια πως η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης δεν επηρεάζει απαραίτητα και την ενδυνάμωση μιας γυναίκας. Ενώ πολλά στοιχεία υποδηλώνουν ότι η οικονομική ενίσχυση σε γυναίκες οδηγεί σε αξιόπιστες βελτιώσεις στο ατομικό και οικογενειακό εισόδημα, άλλες έρευνες δηλώνουν πως η οικονομική ενδυνάμωση σχετίζεται με την κοινωνική ενδυνάμωση, στην περίπτωση των γυναικών Ρομά παρατηρείται πως τα οφέλη στο νοικοκυριό όσον αφορά το εισόδημα, την κατανάλωση, τις αποταμιεύσεις ακόμα και τις επενδύσεις στην εκπαίδευση των παιδιών, βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα, σε αντίθεση με τη γυναικεία ενδυνάμωση, δηλαδή στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του νοικοκυριού, στην ανεξαρτησία, στους ρόλους φύλου ή στα ποσοστά βίας από στενούς συντρόφους (Blattmanκ.α 2013).

Στην ενδυνάμωση των γυναικών ρομικής καταγωγής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα κοινωνικά δίκτυα (Grootaert 1999). Η συμμετοχή λοιπόν στις δραστηριότητες τις κοινότητας, είτε πολιτιστικές, είτε πολιτικές, έχει ως αποτέλεσμα μια πιο έντονη κοινωνική υποστήριξη, αλλά και πιο δυνατή “φωνή” στη λήψη κοινοτικών αποφάσεων. Για κάποιον που εμπλέκεται σε επιχειρηματικές δραστηριότητες, αυτές οι συνδέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη οικονομική επιτυχία (Blattmanκ.α 2013).

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η ανάγκη για ενδυνάμωση υπάρχει σε ολόκληρο τον κόσμο, είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό, με διαφορετικές εκφάνσεις κάθε

φορά, και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, ούτε σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Η έννοια της "γυναικείας ενδυνάμωσης" δεν μένει σταθερή αλλά εξελίσσεται. Μελετώντας την μέσα σε γενικότερα πλαίσια, η έννοια αναφέρεται στη διαδικασία που επιτρέπει στις γυναίκες να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, να λαμβάνουν αποφάσεις και να συμμετέχουν πλήρως σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η οικονομική ενδυνάμωση αναφέρεται στην ικανότητα των γυναικών να έχουν πρόσβαση σε πόρους και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης οικονομικών αποφάσεων. Η κοινωνική ενδυνάμωση αναφέρεται στην ικανότητα των γυναικών να συμμετέχουν σε πολιτιστικές, κοινωνικές και κοινοτικές δραστηριότητες. Η πολιτική ενδυνάμωση αναφέρεται στην ικανότητα των γυναικών να συμμετέχουν στην πολιτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων(Reshi, & Sudha 2023).

Οι γυναίκες ρομικής καταγωγής δεν διαφέρουν από τον γενικό κανόνα, ως προς το γεγονός της βελτίωσης της ζωής τους σε πολλούς τομείς μέσα από την ενδυνάμωση. Η κατάρτησή τους και η έξοδός τους στην αγορά εργασίας αποτελούν ζωτικό κομμάτι της αυτοεκτίμησής τους και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων όχι μόνο σε ατομικό ή οικογενειακό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό. Στην προσπάθειά τους αυτή συναντούν εμπόδια, προκαταλήψεις και στερεότυπα τα οποία πρέπει να ξεπεράσουν, όπως η πολιτισμική τους ταυτότητα που καθορίζει και τον ρόλο τους μέσα στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον, όπως επίσης και η παράδοση η οποία πολλές φορές τις εγκλωβίζει σε ρόλους και καθυστερεί την ενδυνάμωσή τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανώνυμος. (2019, Απρίλιος). Τσιγγάνοι, το Έθιμο του Κόκκινου Υφάσματος. NOW 24. https://now24.gr/tsigganoi-to-ethimo-tou-kokkinou-ufasmatos/

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1986). Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Α΄ - Γνωστικός Τομέας (Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Μετ.). Εκδόσεις Κώδικας.

Γκότοβος, Α. (2002). Οι Ρομά Αράτου: Δημογραφική και γενεαλογική μελέτη. Στο Μ. Παπαπαύλου & Ε. Κοππάση-Οικονομέα (Επιμ.), Οι Ρομά στην Ελλάδα. Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Δεμέστιχα Ε., Καραδήμου Μ., Δακτυλίδη Μ., Γουλιερμή Τ. (2024). Η θέση της γυναίκας με το πέρασμα των χρόνων. Open Schools Journal for Open Science 7(1)

ΕΛΣΤΑΤ. (2018). Η ζωή των γυναικών και των αντρών στην Ευρώπη. Στατιστικά πορτραίτα. Eurostat. https://www.statistics.gr/infograph/womenmen2018/images/pdf/WomenMenEurope-DigitalPublication-2018_el.pdf?lang=el

Έξαρχος Γ. (2007). Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι, εκδόσεις Νεφέλη.

EIGE / Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων. (χ.χ.). https://eige.europa.eu

https://socialpolicy.gr

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Η ενδυνάμωση ως μαθησιακός στόχος στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτης, Γ., & Βέλκου, Κ. (2010). Διαπολιτισμική ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Ροδόπης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας (σ. 17–28). Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου με Κριτές, Τόμος ΙΙ, Πάτρα: Αλεξανδρούπολη 7–9 Μαΐου.

Manent, P. (2005). Απλά μαθήματα πολιτικής φιλοσοφίας. Εκδόσεις Πόλις.

Μητροπούλου, Β. (2015). Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ. Ostracon Publishing.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). Το φύλο της δημοκρατίας. Εκδόσεις Σαββάλας.

Παντελίδου - Μαλούτα, Μ. (2014). Φύλο – Κοινωνία – Πολιτική. ΚΕΘΙ.

Παπαγεωργίου, Ν. (2018). Η θρησκεία στη Μεταπολίτευση: Όρια και αμφισημίες. Εκδόσεις Μπαρμπουνάκη.

Πλουμίδη, Ε. (2016). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: Διευρύνοντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 18–19 Νοεμβρίου. http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%A0%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B72.pdf

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χάιτα Μ.. (2020). Πολιτισμικές καταβολές και παιδική εργασία: Η περίπτωση των Ρομά στην Ελλάδα [Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Χάιτα, Μ. (2021). Κουλτούρα, εκπαίδευση και παιδική εργασία: Η περίπτωση των Ρομά της Ελλάδας. Στο Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης "Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: Ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση" (Τόμ. ΙΙ, σσ. 216–227). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ξενόγλωσση

Ahmad Reshi, I., & Sudha, T. (2023). Women's economic involvement and self-help groups in the Pulwama District of Jammu and Kashmir. MORFAI Journal, 2(4), 873–875.

Blattman, C., Green, E., Annan, J., & Jamison, J. (2013). Building women's economic and social empowerment through enterprise: An experimental assessment of the Women's Income Generating Support (WINGS) Program in Uganda (LOGiCA Study Series No.1).

Dol, J., & Odame, H. (2013). Stitching toward empowerment: A case study of Tabiro Ladies' Club. Journal of Co-operative Organization and Management. https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/41354.pdf

Grootaert, C. (1999). Social capital, household welfare, and poverty in Indonesia. World Bank - Social Development. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=569207

Mezirow, J. (1996). Adult education and empowerment for individual and community development. Στο Πρακτικά συνεδρίου "Adult Education and Local Development: The Global Lessons" (σελ. 24). Saint Patrick's College, Maynooth, Ireland, Μάιος 24, 1995. Εκδόσεις MACE.

Porter, E. (2007). Peacebuilding: Women in international perspective. Routledge.

Rowlands, J. (1997). Questioning empowerment: Working with women in Honduras. Oxfam.

Sarwari, M., & Srivatsa, S. (χ.χ.). Self-help group participation and women empowerment: Evidence from Muslim women community of Dakshina Kannada.

Sowjanya S. S. & Vedamani B. H. (2015). Self Help Groups, Financial Inclusion and Women Empowerment – A Critique 8.6-10

Teichmann, M. (2002). ROMBASE: Didactically edited information on Roma. University of Graz. http://romani.unigraz.ac.at

Varghese, T. (2011). Women empowerment in Oman: A study based on Women Empowerment Index. Far East Journal of Psychology and Business, 2(2).

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεολογίτου Χριστιάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
Μαγουλά Ευγενία
Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν ευπαθείς ομάδες, όπως πληθυσμούς μεταναστευτικούς και προσφυγικούς, προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων.
Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι η διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης και της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Τα παιδαγωγικά ζητήματα σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και τη στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα επιμόρφωσης που μπορεί να υπάρχουν, παρεμβάσεις, δράσεις κ.λπ. Ως προς τις προτάσεις που αναμένεται να γίνουν, θα σχετίζονται με τον τρόπο βελτίωσης της διδακτικής εμπειρίας και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, πρόσφυγες μαθητές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή πολιτική για την πολυγλωσσία

1. Εισαγωγή

Μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων έχει το πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής μιας χώρας. Η πολιτική της κοινωνικής ένταξης υποστηρίζει την ένταξη της μειονοτικής ομάδας – εν προκειμένω των προσφύγων – στους ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς του τόπου διαμονής, ενώ παράλληλα μεριμνά για τη διατήρηση της ταυτότητας και των ιδιαίτερων πολιτισμικών καταβολών των μελών της (Ζαϊμάκης, 2002). Με τον τρόπο αυτό, η πολιτική της ένταξης «προωθεί την ισότιμη πρόσβαση της μειονότητας στις ευκαιρίες για εργασία, εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική φροντίδα και κατανάλωση, και την άρση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων σε βάρος της» (Ζαϊμάκης, 2002: 151). Τα μοντέλα κοινωνικής ενσωμάτωσης που υιοθετήθηκαν για τους μετανάστες σε διάφορες χώρες ενέχουν περισσότερο τον χαρακτήρα της αφομοίωσης κι όχι της ένταξης, υπονομεύοντας την αληθινή κοινωνική σύμπνοια. Το αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως στόχευση την εξάλειψη της διαφορετικότητας των νεοεισερχόμενων και την αποκλειστική επικράτηση του κυρίαρχου πολιτισμικού προσανατολισμού (Παπαδοπούλου, 2007: 14). Αντίθετα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο της ένταξης επιτρέπει τη συνεύρεση και την ανασύνθεση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών όλων των μελών της κοινότητας, χωρίς την πειθαναγκαστική ομογενοποίησή τους, με στόχο την κοινωνική συνοχή (Παπαδοπούλου, 2007: 14).

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν ευπαθείς ομάδες – όπως οι πρόσφυγες –, προγραμμάτων τα οποία έχουν ως στόχο την εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Μουζάκης, 2006). Όμως, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι προσφυγικοί πληθυσμοί στην Ελλάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, λόγω του ότι η Ελλάδα είναι ο βασικός άξονας για το πέρασμα και τη διάχυση των προσφύγων προς την Ευρώπη, κάτι που προκαλεί κατά περιόδους μεγάλη συγκέντρωση προσφύγων. Αυτό σημαίνει

ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι η κύρια εκπαιδευτική τους προτεραιότητα/ανάγκη, ενώ αντίθετα η εκμάθηση μιας παγκοσμίως αποδεκτής γλώσσας, όπως είναι τα αγγλικά, θεωρείται σημαντικότερη. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των προσφύγων, η εκμάθηση των αγγλικών φαίνεται να «ανταγωνίζεται» την εκμάθηση των ελληνικών, ενώ συνήθως στους πληθυσμούς αυτούς τα αγγλικά αποτελούν τρίτη γλώσσα (L3) (βλ. Αναστασίου, 2014). Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για την εκμάθηση της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας. Επιπλέον, τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται ως «lingua franca», δηλαδή μια παγκόσμια γλώσσα που χρησιμοποιείται ευρέως για την επικοινωνία ανθρώπων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες (Jenkins, 2013).

Στην παρούσα εργασία σκοπός είναι η διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα μας απασχολήσουν τόσο παιδαγωγικά ζητήματα όσο και θέματα διδακτικής της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας.

1.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αντικαταστήσει στην πράξη πιο παραδοσιακές πρακτικές σε ελληνικά δημόσια σχολεία ή έχει παραμείνει μια ελκυστική, αλλά μη εφαρμόσιμη θεωρία, λόγω των απρόβλεπτων καταστάσεων στην αίθουσα και της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη νέα μεθοδολογία (Tomlinson, 2005). Οι θεματικοί άξονες ανάλυσης της μελέτης θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής:

- Απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με βάση την εμπειρία τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκμάθηση των αγγλικών από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Οι απόψεις θα συγκεντρωθούν με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ερωτήματα θα αφορούν στο κατά πόσο έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και εάν είναι επαρκές και κατάλληλο το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν, καθώς και αν προέρχεται από διάφορες πηγές.
- Διερεύνηση παιδαγωγικών ζητημάτων στο πλαίσιο της τάξης, όπως των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το (i) ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και (ii) πώς οι δυσκολίες αυτές εμπόδισαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα θα αντληθούν μέσα από στοχευμένες συνεντεύξεις.
- Διερεύνηση του τρόπου μάθησης των αλλοδαπών μαθητών και της επικοινωνίας μεταξύ τους ανάλογα με την καταγωγή τους και το πλαίσιο διαβίωσής τους. Οι απαντήσεις στα θέματα αυτά θα προκύψουν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview). Σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης η ερευνήτρια κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008). Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη, που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 40 λεπτά για την πλειονότητα των 11 συμμετεχόντων ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους να επεξεργαστούν τις απαντήσεις τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, καθώς οι εκπαιδευτικοί

έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια προκειμένου να εξαλειφθεί η αρνητική επίδραση του θορύβου.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές, για παράδειγμα στην παρούσα μελέτη είναι οι συνεντεύξεις. Για τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Κατά την Κυριαζή (1999), το πρώτο στάδιο ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται, καθώς συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυσή τους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού. Το τρίτο στάδιο αφορά στον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και το πέμπτο στάδιο είναι εκείνο της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών.

Στην κατηγοριακή ανάλυση περιεχομένου τα κριτήρια που επιτρέπουν την κατάταξη κάθε μονάδας καταγραφής σε μία κατηγορία μπορεί να είναι:

- σημασιολογικά
- συντακτικά
- λεξικολογικά

Τα βήματα που ακολουθούνται στην ανάλυση των συνεντεύξεων είναι:

- Ανεπεξέργαστο κείμενο της συνέντευξης

↓

- Κωδικοποίηση του κειμένου

↓

- Αντιπαραβολή και σύγκριση των κωδικών για εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων

↓

- Συμπύκνωση όμοιων κωδικών σε θεματικές ενότητες

↓

- Οι θεματικές ενότητες αποτελούν την τελική ερμηνεία του φαινομένου

↓

- Σύνδεση των θεματικών ενοτήτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία.

Το αμέσως επόμενο σημείο είναι η κωδικοποίηση. Η ερευνήτρια αποδίδει έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό σε μια μεγάλη ενότητα του κειμένου. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία την ερμηνεία που η ερευνήτρια δίνει στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης, π.χ. αίσθημα αγωνίας ή δυσκολία κατανόησης κ.λπ. Ο κωδικός αναδύεται κατά κάποιον τρόπο μέσα από το κείμενο και δεν επιβάλλεται από την ερευνήτρια εκ των προτέρων.

Έτσι, όλο το κείμενο της συνέντευξης ουσιαστικά συμπυκνώνεται σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς. Αυτοί οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα. Εφόσον εντοπιστούν όμοιοι κωδικοί και σημειωθούν οι μεταξύ τους ομοιότητες, τοποθετούνται μαζί, ώστε να σχηματιστεί αυτό που ονομάζεται θεματική ενότητα.

Οι θεματικές ενότητες, λοιπόν, αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Είναι το τελικό απαύγασμα για το πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες το υπό έρευνα φαινόμενο και αποτελούν το απόσταγμα που προσφέρει τη βαθύτερη

κατανόηση και επεξεργασμένη γνώση για τους συμμετέχοντες. Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει τη σύνδεση των θεματικών ενοτήτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες.Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο σκέλος της έρευνας τα σχετικά ερωτήματα αφορούσαν τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι έντεκα εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, τα πιθανά πλεονεκτήματα από τις σχετικές αυτές διδακτικές τεχνικές και τα προβλήματα που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Συνεπώς, επρόκειτο για τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, επί των οποίων βασίστηκε η ανάλυση των δεδομένων.

Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας φαίνεται να υπάρχει αρχικώς αναφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί μια βασική επικοινωνία με τους μαθητές που διακρίνονται από μηδενική ελληνομάθεια και ελλιπή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τα νοήματα και τη γλώσσα του σώματος, εστιάζοντας στο πώς μπορούν ταχύτατα να μεταβούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Δεδομένου πως η γλώσσα που θα διδάξουν στους μαθητές είναι η Αγγλική, σε πρώτη φάση επιχειρείται η αποφυγή χρήσης της ελληνικής και επιδιώκεται η συχνότερη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

- Στην αρχή της σχολικής φοίτησης των μαθητών, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία εφόσον δεν έχουν γνώση της Ελληνικής και πιθανώς ούτε της Αγγλικής;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι, καθώς μιλάμε για Ε΄ και Στ΄ τάξη, τα περισσότερα παιδιά έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο. Στο σπίτι δεν μιλάνε ελληνικά πολλά από αυτά. Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν αγγλικά διότι ζούσαν σε καταυλισμούς στην Τουρκία και στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν παντομίμα και δέχονται προσωπική βοήθεια από άλλους μαθητές που ξέρουν αγγλικά.

- Σε ποια γλώσσα γίνεται η διδασκαλία; Ενθαρρύνετε τη χρήση των αγγλικών μέσα στην τάξη;

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών αποκρίθηκε στο παραπάνω ερώτημα υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία γίνεται στα αγγλικά ως επί το πλείστον, με προτίμηση ακόμα και σε μεμονωμένες αγγλικές λέξεις αρκεί να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Οι πρόσφυγες μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να εξηγούν ο ένας στον άλλο.

- Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και εκτός τάξης;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τόνισε ότι ενθαρρύνουν τους πρόσφυγες μαθητές, κυρίως τα μεγαλύτερα επίπεδα, να ακούνε τραγούδια στα αγγλικά. Το καλοκαίρι τούς προτρέπουν να συνομιλούν με τουρίστες στα αγγλικά για να κάνουν εξάσκηση και στο Διαδίκτυο να χρησιμοποιούν τα αγγλικά. Αυτός άλλωστε είναι κι ο σκοπός που μαθαίνουν τα αγγλικά από τόσο μικρή ηλικία, δηλαδή να χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας σε οποιαδήποτε περίσταση και για οποιονδήποτε λόγο.

- Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν αγγλικά, πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι αυτό που μπορεί να γίνει στις μικρότερες τάξεις είναι να χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός realia και flashcards γιατί διαθέτει την πολυτέλεια του χρόνου, αφού δεν έχει συγκεκριμένη ύλη να καλύψει, άρα έχει τη δυνατότητα να συμβαδίζει με το επίπεδο των μαθητών της. Στις μεγάλες τάξεις όμως δεν είναι εύκολο να προσπαθεί η εκπαιδευτικός να καλύψει την ύλη και από την άλλη πλευρά να δείχνει flashcards στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά. Εκεί υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Επομένως, σε όσο πιο μικρή τάξη φοιτά το παιδί που δεν ξέρει ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά, τόσο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έχουμε.

- Κατά πόσο είναι βοηθητική η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας;

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών απάντησε πως έχει αποδειχθεί βάσει μελετών ότι βοηθάει πολύ γιατί τα οπτικοακουστικά μέσα διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσελκύουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Γίνεται ενεργή και όχι παθητική η στάση των μαθητών. Είναι απαραίτητα στη διδακτική πράξη ούτως ή άλλως, κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αλλόγλωσσους μαθητές που δεν κατανοούν τα ελληνικά και θέλουν να τους εξηγήσουν αφηρημένες έννοιες, ιδέες.

- Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών τόνισε ότι οι γλώσσες με το λατινικό αλφάβητο μπορούν να αξιοποιηθούν τουλάχιστον στο κομμάτι της γραφής, όπως είναι τα αλβανικά. Τα αραβικά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν όσον αφορά στην εκμάθηση αγγλικών, διότι γράφονται ανάποδα. Μια απλή αντιγραφή που έχουν οι μαθητές ως άσκηση για το σπίτι τούς εξοικειώνει με την αριστερόστροφη γραφή. Δίνουν έμφαση κι επιμένουν οι εκπαιδευτικοί στα γράμματα, παρουσιάζοντάς τα στα παιδιά έστω και σαν ζωγραφική, ώστε να τα βοηθήσουν να μάθουν να τα γράφουν σωστά. Στη Γ΄ τάξη δεν υπάρχει πλέον το κομμάτι της ζωγραφικής κι η διδασκαλία εστιάζει στη σωστή εκμάθηση του αγγλικού αλφάβητου.

- Τα παιδιά που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία μαθαίνουν τη γλώσσα μας για καλύτερη ενσωμάτωση στη χώρα μας ή ως μια επιπλέον γνώση με την ελπίδα ότι θα φύγουν;

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υποστήριξε ότι αυτοί που είναι εδώ πέρα θέλουν να φύγουν και κάποιοι έχουν ήδη φύγει για Γερμανία. Για παράδειγμα, οι Τούρκοι που ήταν εδώ έχουν φύγει. Άρα, συμπεραίνουν ότι θέλουν να μάθουν αγγλικά και γιατί το θέλουν ως εφόδιο και γιατί θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες.

- Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες αποκρίθηκαν στο ερώτημα λέγοντας ότι σε σχολεία που είναι πολυπολιτισμικά θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα, όπως ανταλλαγή ιδεών από κουλτούρα σε κουλτούρα, από την άλλη βέβαια κατά πόσο οι αραβόφωνοι θα ήθελαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους Γεωργιανούς, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Δεν ταιριάζουν πάντα οι κουλτούρες και οι νοοτροπίες των μαθητών, οι οικογένειες επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά σε αυτό το κομμάτι και η διαφορά της θρησκείας είναι καθοριστική. Θα μπορούσαν να οργανωθούν εκδηλώσεις με ανταλλαγή συνταγών από διάφορες χώρες, Αφρική, Γεωργία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Αίγυπτο, που θα έφερναν πιο κοντά αυτούς τους ανθρώπους. Θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν συχνότερα τα αγγλικά, καθώς η γλώσσα αυτή βοηθά στην επικοινωνία διαφορετικών λαών.

- Πώς επηρεάζει η διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία την εκμάθηση των αγγλικών;

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη απάντησαν ότι γνωρίζουν από τους Άραβες κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, ενώ οι Γεωργιανοί είναι πολύ κλειστοί και δεν δίνουν πληροφορίες για την κουλτούρα τους. Επίσης, πολύ εσωστρεφή είναι τα έγχρωμα παιδάκια από την Αιθιοπία ή τη Νιγηρία, τα οποία δεν μιλάνε καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η διαφορετική κουλτούρα επηρεάζει την εκμάθηση των αγγλικών.

- Ποιας καταγωγής μαθητές αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι οι Γεωργιανοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών. Οι Γεωργιανοί, παρά τις κακουχίες που έχουν βιώσει, επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα τους. Οι αραβόφωνοι

δυσκολεύονται αρκετά κατά την εκμάθηση των αγγλικών, αλλά θα ήθελαν να πάνε στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να μάθουν αγγλικά.

- Οι γονείς είναι σε θέση, σε συνεργασία με το σχολείο, να βοηθήσουν τα παιδιά να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι η ζωή των γονέων είναι αρκετά δύσκολη και δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης. Ενώ στέλνουν στο σχολείο τα παιδιά τους, δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διδάξουν ελληνικά κι αγγλικά σε παιδιά που δεν πήγαν ποτέ σχολείο.

- Τι εγχειρίδια χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές σας;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι τα καλύτερα εγχειρίδια είναι της Γ΄ και της Δ΄ τάξης. Το βιβλίο της Δ΄ τάξης το χρησιμοποιούν και για τα παιδιά της Ε΄ που δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά, διότι περιέχει πολύ βασικό λεξιλόγιο. Αφαιρούν αποσπάσματα του βιβλίου και τα απλοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ασταμάτητα στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η ύλη του βιβλίου. Είναι λίγα τα παιδιά που είναι οργανωμένα και γι' αυτό τον λόγο είναι περιορισμένες και διαβαθμισμένες οι ασκήσεις που έχουν για το σπίτι.

- Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων;

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών υποστήριξε ότι, για να κατακτήσουν οι μαθητές την ανάγνωση, χρειάζονται εγχειρίδια και λεξικά με εικόνες. Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες, τριάδες και τετράδες, δηλαδή αλλάζει η διάταξη των θρανίων τους, ενώ ετοιμάζουν χάρτινα βιβλιαράκια με παραμύθια.

- Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή αντίστοιχα στα δημοτικά σχολεία με Τάξεις Υποδοχής;

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών ανέφερε ότι χρειάζονται να λειτουργούν στα σχολεία περισσότερες Τάξεις Υποδοχής και να δημιουργηθούν νέες Τάξεις Υποδοχής και για τα αγγλικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα σχολεία είναι η παρουσία ψυχολόγων, γιατί τα παιδιά αυτά έχουν τραυματικές εμπειρίες.

- Θα θέλατε υποστήριξη στο έργο σας και σε ποιους τομείς;

Οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι θα ήθελαν υποστήριξη από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης της αγγλικής γλώσσας με διαγνωστικά τεστ ή σεμινάρια για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας, διότι οι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν αγγλικά προφορικά, αλλά δεν είναι ανεπτυγμένος ο γραπτός λόγος, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Επίσης, οι περισσότερες συμμετέχουσες τόνισαν ότι χρειάζονται εκπαιδευτικοί αγγλικών ειδικής αγωγής για ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ενήμερες ότι υπάρχουν λεξικά με εικόνες που θα ήταν πολύ χρήσιμα για την ξένη γλώσσα. Θα ήθελαν να υπάρχει στο σχολείο Τάξη Υποδοχής και για τα αγγλικά, διότι πρόκειται για γλωσσικό μάθημα που έχει μια συνέχεια.

Σε γενικότερα πλαίσια, μέτρα βελτίωσης μπορεί να είναι:

- Η στήριξη από το κράτος και την κοινωνία,
- Η υποστήριξη από τους συναδέλφους,
- Και η υιοθέτηση ενός συντονιστή.
- Ποια είναι η συνεργασία σας με τον/τηνδάσκαλο/δασκάλα της τάξης;

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στη μελέτη απάντησαν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς διότι αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα. Συνεργάζονται σε κοινά προγράμματα και συζητούν για τα προβλήματα της τάξης. Πραγματοποιούν από κοινού επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία.

Το σύνολο των θεματικών για τη συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζεται στον κάτωθι πίνακα:

Πίνακας 1: Οι θεματικές για τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας

Η χρήση της γλώσσας του σώματος ως προστάδιο της διδασκαλίας βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην Αγγλική
Η ενθάρρυνση χρήσης της αγγλικής γλώσσας από τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών, αλλά και ανεξάρτητα από αυτό
Η θετική αποτίμηση για τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων
Η χρήση της μητρικής γλώσσας ως ένα ευρύτερο πλεονέκτημα στην προσπάθεια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας παρά την αδυναμία άμεσης αξιοποίησης αυτής
Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ευρύτερο πλεονέκτημα που επιτρέπει την προσαρμογή στην ελληνική, αλλά και στην ευρωπαϊκή κοινωνία
Η χρήση καινοτόμων στρατηγικών για τη διδασκαλία βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Ο πολιτισμός και η κουλτούρα των μαθητών ως εμπόδιο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας
Η χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας λόγω απουσίας δυνατοτήτων αξιοποίησης νέων μορφών διδασκαλίας
Οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού ως βασικά προβλήματα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές
Η δεκτική στάση των εκπαιδευτικών έναντι οποιασδήποτε βοήθειας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής
Οι καλές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και των δασκάλωντων τμημάτων κατά τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αναδεικνύεται ως μαθησιακό αντικείμενο ιδιαίτερης βαρύτητας τόσο για τα διαπολιτισμικά σχολεία όσο και για τα σχολεία με πολυπολιτισμικό προφίλ. Αυτό ασφαλώς δεν συνεπάγεται ότι η αγγλική γλώσσα είναι ανταγωνιστική με την ελληνική, που είναι για τους αλλοδαπούς μαθητές η δεύτερη γλώσσα μετά τη μητρική τους. Η αγγλική γλώσσα λαμβάνει διάφορους ρόλους μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην απόκτηση ευρύτερων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως αναφέρεται στο πλαίσιο της θεωρίας του Cummins, οι οποίες αξιοποιούνται από τους μαθητές σταδιακά τόσο στη μητρική τους γλώσσα, όσο και στη δεύτερη γλώσσα, δηλαδή την Ελληνική και στην τρίτη γλώσσα, την Αγγλική.

Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι θα προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής ως τρίτης γλώσσας στον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, λόγω του ότι προσφέρει υλικό για ένα νέο πεδίο, όπως είναι αυτό της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα είναι χρήσιμα και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήσαμε την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών, τη γλώσσα επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητών, την αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τα νέα δεδομένα, καθώς ομάδες ανθρώπων μετακινούνται μαζικά και δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, αφού αναζητούν μόνιμη εγκατάσταση και προέρχονται από ποικίλες εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαβητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Φ. (2014). *Παιδιά που μαθαίνουν αγγλικά ως τρίτη γλώσσα: μελέτη της παραγωγής του προφορικού λόγου τους*, Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Δενδρινού, Β., Καραβά, Ε. (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας.* Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΑΙΘ.

Ζαϊμάκης, Γ. (2002). *Κοινοτική εργασία και τοπικές κοινωνίες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγουλά, Ε. & Θεολογίτου, Χ. (2019). *Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Γλωσσική Εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*, (σ. 221-231). Πρακτικά Συνεδρίου. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης. 5-7 Απριλίου 2019. Μαράσλειο Διδασκαλείο. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ».

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Σχολική Παιδαγωγική. Η ζωή στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδοπούλου, Δ. (επιστ. συνυπευθυνότητα Κώστας Δημουλάς), 2007. *Αξιολόγηση της Μεταναστευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, (300 σελ).

Στελλάκη, Αλ. (2022). *«Το χιούμορ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Απόψεις δασκάλων».* Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ - ΕΚΠΑ.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Babalis, T. & Tsoli, K. (2017). Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques. Nova Science Publishers, Inc.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (2016). Research in Education. London: Pearson Education.

Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. & Early M. (Eds.) (2011). Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Sterling, UK: Threntham Books.

Dendrinos, B. (2013). The "PEAP" programme: English for young learners in the Greek primary school. Athens: Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL). National and Kapodistrian University of Athens.

Dendrinos, B. (2013). Three years PEAP: From project development to implementation. Athens: RCeL Publications. National and Kapodistrian University of Athens.

Dendrinos, B., Zouganelli, K. & Karavas, E. (2013). Foreign language learning in Greek schools. European Survey of Language Competences: Greek National Report. Athens: RCeL Publications. National and Kapodistrian University of Athens.

Jenkins, J. (2013). English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy. London: Routledge.

Magoula, E. & Theologitou, C. (2017). Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students, (pp.178-194). Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education (VII ICCE). 28th June – 2nd July 2017. Department of Primary Education. National and Kapodistrian University of Athens.

Tomlinson, C.A. (2005). This Issue: Differentiated Instruction.Theory into Practice, 44(3), 183-184.

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΩΝ «ΑΛΛΩΝ»

Καραγιάννη Ελένη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ανατολικής Αττικής

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας περιορισμένης κλίμακας που διεξήχθη σε σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις παρυφές της Αθήνας και εστιάζει στις στερεοτυπικές αντιλήψεις μαθητών και μαθητριών. Οι αντιλήψεις αυτές αφορούν την εμφάνιση και την παρουσία μαθητών/τριών, το σχολικό περιβάλλον, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης σε άλλες χώρες του κόσμου. Τα στερεότυπα, ως «οικονομικός» τρόπος σκέψης, παρέχουν μια απλουστευμένη εικόνα της πραγματικότητας, αναπαράγονται κυρίως μέσω θεσμών όπως η οικογένεια και το σχολείο, και επηρεάζουν καθοριστικά την κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, μπορούν να λειτουργήσουν παραμορφωτικά, ενισχύοντας προκαταλήψεις, στιγματισμούς και ανισότητες. Η μελέτη τους σε προεφηβική και πρώιμη εφηβική ηλικία είναι κρίσιμη, καθώς οι φορείς κοινωνικοποίησης συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή τους. Η εισήγηση καταλήγει με προτάσεις βιωματικών και συνεργατικών διδακτικών παρεμβάσεων που, μέσω κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιδιώκουν την άμβλυνση των στερεοτύπων και την άρση των προκαταλήψεων.

Λέξεις κλειδιά: Στερεότυπες αντιλήψεις, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μαθητές/τριες, Πρακτικές Παρέμβασης

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης της κοινωνίας, με τα σχολικά περιβάλλοντα να αντικατοπτρίζουν τις πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε χώρας. Η σχολική εμπειρία δεν είναι ενιαία παγκοσμίως, καθώς διαφορετικοί πολιτισμοί, ιστορικές διαδρομές και κοινωνικές συνθήκες έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση ετερόκλητων εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τα σχολεία των «άλλων» συχνά διαμορφώνονται από στερεότυπα, τα οποία επηρεάζουν την αντίληψη τους για την εκπαίδευση και την αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους/ες διαφορετικής προέλευσης.

Στο σχολείο, η ύπαρξη των στερεοτύπων επηρεάζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Τα στερεότυπα δομούνται πάνω στην έννοια του στίγματος-της διαφοράς. Το ευρύτερο πλαίσιο έχει επινοήσει συγκεκριμένες κατηγορίες κατατάσσοντας τα άτομα σε αυτές, προσδιορίζοντας μάλιστα τα χαρακτηριστικά τους και, κυρίως, το εύρος των γνωρισμάτων που συγκροτούν και ορίζουν το "κανονικό". Κάθε παρέκκλιση από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα πυροδοτεί αλλαγή των όρων συνάντησης και αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερες συνέπειες για αυτόν που φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας (Μανιάτης, 2014).

Ο στερεοτυπικός τρόπος αναπαράστασης των ανθρώπων συνδέεται με την απόπειρα εξασφάλισης του ελέγχου επάνω τους σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Η ιδεολογική λειτουργία πολλών πολιτισμικών στερεοτύπων είναι ιδιαίτερα κρυφή, με αποτέλεσμα συχνά να μοιάζουν με αποτελέσματα της «κοινής λογικής». Αυτή η ιδιότητα των στερεοτύπων, που τα κάνει να μοιάζουν με «φυσικές», αυτονόητες, αιώνιες αλήθειες, είναι που κρύβει την ιδεολογική τους λειτουργία. Η στερεοτυπική σκέψη εδράζεται στην αυθαίρετη κατηγοριοποίηση των ανθρώπων. Συντελεστικό ρόλο διαδραματίζει η διαφοροποίηση, ο αναλυτικός διαχωρισμός κάποιων επιμέρους χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων υποκειμένων (χρώμα, φύλο, καταγωγή, γλώσσα, εθνοτική προέλευση, θρησκεία, κλπ.). Τα στερεότυπα συνιστούν μετάβαση από την κατ' αίσθησιν αντίληψη

στην διάνοια, από το αισθητηριακά συγκεκριμένο στο νοητικά αφηρημένο. Η νόηση ανατέμνει, διαχωρίζει, αποσπά, αναλύει τα αισθητηριακά δεδομένα και αναδεικνύει κυρίως τις διαφορές μεταξύ των αντικειμένων, πλευρών, κλπ. (Δαφέρμος, χ.χ)

Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας των στερεοτύπων. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ψυχοδυναμική, η κοινωνικο-πολιτισμική, η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η γνωστική προσέγγιση (Χαντζή, 2006). Η έμφαση δίνεται άλλοτε στο ενδοατομικό και άλλοτε στο διομαδικό επίπεδο. Στην περίπτωση της ψυχοδυναμικής προσέγγισης η έμφαση δίνεται στους ατομικούς παράγοντες, θεωρώντας ότι τα στερεότυπα αποτελούν έναν αμυντικό μηχανισμό του ατόμου για την επίλυση μιας ενδοατομικής σύγκρουσης, ενώ οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ενίσχυσης (Χαντζή, 2000).

Η παρούσα μελέτη μέσα από την οπτική παρουσίαση των δομών και των πρακτικών της εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του κόσμου σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρεί να ανιχνεύσει το ρόλο των στερεοτύπων στις αντιλήψεις των μαθητών, καθώς και τις επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας. Η σημασία της αποδόμησης των στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις αποτελεί επίσης βασικό σημείο συζήτησης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων απαιτεί την εξέταση πολιτισμικών και κοινωνικών δομών που διαμορφώνουν τις μαθησιακές πρακτικές. Σύμφωνα με την «Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979), οι άνθρωποι διαμορφώνουν αντιλήψεις για κοινωνικές ομάδες μέσα από διαδικασίες κατηγοριοποίησης. Στην εκπαίδευση, αυτές οι διαδικασίες οδηγούν στη δημιουργία στερεοτύπων, τα οποία επηρεάζουν την πρόσληψη της γνώσης και τη στάση των μαθητών απέναντι σε εκπαιδευτικές εμπειρίες διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Τα στερεότυπα αποτελούν έναν «οικονομικό» τρόπο σκέψης, παρέχουν μια απλοποιημένη και συνοπτική απεικόνιση της πραγματικότητας. Αρχικά αναπαράγονται στο πλαίσιο δομών όπως η οικογένεια και το σχολείο που παρουσιάζουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση των υποκειμένων. Οι προκατασκευασμένες αναπαραστάσεις και αντιλήψεις που αποκαλούμε στερεότυπα, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συμβίωση. Τα στερεότυπα αποτελούν τρόπους κοινωνικής κατηγοριοποίησης, κατανόησης και προσανατολισμού των υποκειμένων σε ένα ανταγωνιστικό κοινωνικό περιβάλλον (Tajfel & Turner, 1979).

Τα στερεότυπα είναι χρήσιμο να με-λετώνται στην προεφηβική και στην πρώτη εφηβική ηλικία, επειδή φαίνεται ότι, οι φορείς, που σε αυτές τις ηλικίες παρουσιάζουν μεγάλη κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα, συμβάλλουν πολύ ουσιαστικά και στην αναπαραγωγή τους. Σύμφωνα με τον Lancelot «τα μικρά παιδιά δεν συμμερίζονται τις στερεότυπες ιδέες του περιβάλλοντός τους, μέχρι να ασπαστούν τη στερεότυπη στάση από μίμηση, πράγμα που συμβαίνει μερικές φορές αρκετά νωρίς» (1971: 29).

Υπό μία άλλη οπτική, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά, ήδη από τη βρεφική ηλικία, προσέχουν τις ενδείξεις της φυλής και μετά από την ηλικία των τριών ή των τεσσάρων ετών έχουν μια σαφή εικόνα γι' αυτού του είδους την κατηγοριοποίηση (Γκόβαρης κ.ά. 2003). Η στάση των παιδιών απέναντι στη φυλή και την εθνική ομάδα τους και άλλες πολιτιστικές ομάδες αρχίζει να διαμορφώνεται νωρίς, ήδη στα προσχολικά έτη. Άλλωστε, η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, της συναίσθησης της υπαγωγής σε μια ομάδα και των συνεπειών που αυτή έχει ως ερμηνευτικό πλαίσιο αντίληψης του «άλλου» είναι μια διαδικασία που τοποθετείται στην παιδική ηλικία (Stonehouse 1991).

Σύμφωνα με τους Jhangiani, R., & Tarry, H. (2022) τα στερεότυπα, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, οδηγούν στην υπερεκτίμηση των διαφορών μεταξύ ομάδων και την υποτίμηση των διαφορών εντός της ίδιας ομάδας. Οι μαθητές/τριες, μέσω της κοινωνικής

κατηγοριοποίησης, σχηματίζουν αντιλήψεις για τους συνομηλίκους τους σε άλλες χώρες, βασιζόμενοι συχνά σε προκαταλήψεις και περιορισμένες πληροφορίες.

Οι McKown & Weinstein (2003) μελέτησαν την έννοια της στερεοτυπικής προσδοκίας, η οποία αναφέρεται στην τάση των μαθητών να προσαρμόζουν την απόδοσή τους στις αντιλήψεις που υπάρχουν για την ομάδα τους. Αντίστοιχα, οι Berjot et al. (2014) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη στερεοτύπων μπορεί να περιορίσει τη μαθησιακή εμπειρία, ενισχύοντας την ανασφάλεια και μειώνοντας τη σχολική αυτοπεποίθηση.

Οι Mubiar Agustin, Heny Djoehaeni και Asep Deni Gustiana (2020) εξετάζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στην παιδική ηλικία, αναδεικνύοντας πως διαμορφώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η Indira Gil, αναλύει την κατασκευή στερεοτύπων και τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση, τονίζοντας την ανάγκη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αποδομούν τα στερεότυπα ήδη από την προσχολική ηλικία. Τέλος, οι Kaiser & Rasminsky στο έργο τους «Valuing Diversity: Developing a Deeper Understanding of All Young Children's Behavior» το 2019, τονίζουν τη σημασία της αναγνώρισης και αντιμετώπισης των στερεοτύπων στην εκπαίδευση.

2.2 Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-23, βασίστηκε σε μια ποιοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας φωτογραφικό υλικό από σχολεία διαφορετικών χωρών, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, σε μαθητές των Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξεων σε σχολική μονάδα στις παρυφές της Αθήνας.

Στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών για τα σχολεία άλλων χωρών, καθώς και να αναλύσει πώς επηρεάζονται από τα στερεότυπα που αναπαράγονται στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

Το δείγμα που αξιοποιήθηκε ήταν βολικό μη πιθανοτικό, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στο σχολείο που υπηρετούσε ως δασκάλα η ερευνήτρια. Ο αριθμός των μαθητών/τριών στις τρεις τάξεις ήταν πενήντα τρεις (53): [Δ, Ε, Στ τάξεις (20, 20, 13 αντίστοιχα μαθητές και μαθήτριες)]. Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο χαρακτηρίζεται μέσο.

Η σχολική μονάδα από την οποία αντλήθηκε το δείγμα βρίσκεται στις παρυφές της Αθήνας. Η διαδικασία της έρευνας διήρκεσε μία διδακτική ώρα για κάθε συμμετέχουσα τάξη. Στους/στις μαθήτριες/τές πραγματοποιήθηκε παρουσίαση (ppt) σειράς φωτογραφιών από σχολικές αίθουσες σε διάφορα μέρη του κόσμου με τίτλο: Πώς είναι τα σχολεία σε διάφορες χώρες του κόσμου (What school looks like in 20 countries around the world https://www.insider.com/school-classrooms-around-the-world-2017-7).

Στη συνέχεια διαμοιράστηκαν φύλλα εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) με ανοιχτά ερωτήματα και δόθηκε η οδηγία να καταγράψουν ελεύθερα τις σκέψεις τους με αφορμή την παρουσίαση που μόλις είχαν δει. Τα ερωτήματα ήταν ίδια και για τις τρεις συμμετέχουσες τάξεις, δεν χαρακτηρίζονταν από περιπλοκότητα και ήταν συμβατά με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Μετά την καταγραφή από τους/τις μαθήτριες/τές σκέψεων και ιδεών σχετικά με ερωτήματα, ακολούθησε η συλλογή, κατηγοριοποίηση και ερμηνεία των απαντήσεων από την ερευνήτρια.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα στερεότυπα που αναδύθηκαν από ένα μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών και των τριών τάξεων συνοψίζονται στα ακόλουθα και είναι φανερό ότι διαμορφώνονται από τη βιωματική εμπειρία των μαθητών/τριών, σε σχέση με τη δική τους καθημερινή εμπειρία και συνήθειες εντός του πάσης φύσεως περιβάλλοντος που βρίσκονται και λειτουργούν:

α. παρουσία και εμφάνιση των «άλλων» μαθητών/τριών

Η περιβολή που περιλαμβάνει ομοιομορφία (στολές, κελεμπίες, καλύμματα προσώπου ή κεφαλής κ.λπ.) είναι στοιχείο ασυνήθιστο και «παράξενο» και επομένως δεν αποτελεί “εξάρτημα” κάποιας χρησιμότητας «φοράνε από πάνω μέχρι κάτω περίεργες στολές (Π)», «Τα παιδιά φοράνε στολές που δε νομίζω ότι χρειάζονται (Ι)»

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη των παιδιών, συνιστά στοιχείο που αναιρεί την ατομική ελευθερία να «φοράει» κάποιος/α ό,τι επιθυμεί, σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα «πιστεύω ότι δεν είναι χρήσιμες οι στολές γιατί ο καθένας μπορεί να φοράει ότι θέλει (Χ)»

β. σχολικό περιβάλλον/αίθουσα

Οι συμβατικές (κανονικές) τάξεις θα πρέπει να συνιστούν ευχάριστο περιβάλλον, να είναι ευρύχωρες, φωτεινές, καθαρές, και οργανωμένες «μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν μεγάλα θρανία, αρκετό χώρο και περισσότερο φως (Α)», οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα στα σχολεία που έχουν φως, έναν αξιοπρεπή χώρο και όμορφα πράγματα στην πράξη (Μ)». Επίσης θα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη υποδομή και τον εξοπλισμό που θα συμβάλλει στη διευκόλυνση της μάθησης των εκπαιδευομένων και η οργάνωσή τους θα πρέπει να μην περιλαμβάνει διασπαστικούς παράγοντες, όπως «ανορθόδοξη» τοποθέτηση των θρανίων ή ασυνήθιστα χρώματα στους τοίχους «μαθαίνουν καλύτερα όταν κάθονται σε θρανία που κοιτάνε μπροστά γιατί τίποτε δεν αποσπά την προσοχή τους (Β)»

γ. τρόπος που διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται με τα ολιγάριθμα τμήματα μαθητών «Υπάρχουν πάρα πολλοί στις τάξεις αυτές, είναι πολλοί περισσότεροι από το φυσιολογικό (Σ)» . Οι «φτωχές» χώρες όπως της Ασίας έχουν τάξεις με πολλούς μαθητές, «ο αριθμός των μαθητών κυρίως σε χώρες της Ασίας αυξάνεται (Φ)»

Η διδασκαλία διεξάγεται σε κλίμα ησυχίας, προσοχής και προσήλωσης στο περιεχόμενο της διδασκαλίας Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει συνεργασία «μαθαίνουν καλύτερα εκεί που υπάρχει ησυχία και συνεργασία (Λ)». Η δουλειά σε εργαστήρια δεν είναι κάτι συνηθισμένο «δεν είναι χρήσιμο το εργαστήριο με τα φάρμακα (Σπ.)», δεν είναι χρήσιμα οι δουλειές στα εργαστήρια και όταν κάθονται κάτω (Μ)

Η διδασκαλία αντικειμένων που δεν αντιστοιχούν στον δυτικό πολιτισμό δεν είναι χρήσιμη ούτε απαραίτητη (π.χ. διδασκαλία του Κορανίου) «δεν χρειάζεται αυτό το μάθημα (Μαλαισία: μάθημα Κορανίου) (Α)». Στις χώρες που διαθέτουν χρήματα για την εκπαίδευση γίνεται «καλύτερο» μάθημα «κάποιες χώρες έχουν πιο πολλά χρήματα και γίνεται καλύτερο μάθημα (Π)». Η ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί στοιχείο αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης. «μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι λίγα τα παιδιά και εκεί που έχουν καλούς εκπαιδευτικούς (Κ)». Για τις «φτωχές» χώρες η εκπαίδευση αποτελεί υπεραξία και μέσο ανύψωσης του βιοτικού τους επιπέδου «πιστεύω πως μαθαίνουν καλύτερα στις πιο «φτωχές» χώρες γιατί ξέρουν πως η ευκαιρία που τους δόθηκε είναι σημαντική και θέλουν να την εκμεταλλευτούν (Φ)».

Σημειώνεται συναφώς ότι στο Ιράκ (Μοσούλη) η εκπαίδευση σε μεταπολεμικές ζώνες χαρακτηρίζεται από έλλειψη πόρων και υποδομών. Οι μαθητές συχνά παρακολουθούν μαθήματα σε υπαίθριους χώρους ή υποτυπώδεις αίθουσες. Στην Ινδία, (Ahmedabad) η εκπαίδευση ενσωματώνει θρησκευτικά στοιχεία, ενώ οι μαθητές/τριες συνηθίζουν να προσεύχονται πριν από την έναρξη των μαθημάτων. Στη Γαλλία (Μασσαλία) και σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η εκπαίδευση είναι οργανωμένη με σύγχρονες υποδομές, ενώ ενισχύεται η ένταξη μαθητών/τριών από μεταναστευτικές κοινότητες

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η ανάλυση των στερεοτύπων δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από το δικό τους πολιτισμικό πρίσμα. Ο Bar-Tal (1996) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη στερεοτύπων στην παιδική ηλικία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τη διαφορετικότητα. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής στερεοτύπων είτε ως μέσο αποδόμησής τους.

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των διαχωριστικών γραμμών είναι αυτές που επενδύονται από βιωματικό περιεχόμενο. Από αυτές ξεχωριστή θέση κατέχουν όσες προσανατολίζονται στην ενθάρρυνση του συγχρωτισμού, της αλληλεπίδρασης, του αμοιβαίου εμπλουτισμού πολιτιστικών στοιχείων.

Στην περίπτωση της ευαισθητοποίησης, μελέτης και άμβλυνσης των στερεοτύπων η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί την ενδεδειγμένη προσέγγιση, αφού:

Α. ξεκινά από την άμεση εμπειρία,

Β. υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας, τόσο τη διανοητική όσο και τη συναισθηματική, και,

Γ. μέσω του αναστοχασμού, οδηγεί σε αναθεώρηση παγιωμένων θέσεων και απόψεων.

Η βιωματική μάθηση ενσωματώνει στρατηγικές που προωθούν την ενσυναίσθηση. Ως αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της βιωματικής μάθησης κρίνεται ο κριτικός αναστοχασμός.

Μια άλλη βασική παιδαγωγική αρχή είναι η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συνεργατικότητας, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, ιδιαίτερα στην πολιπολιτισμική τάξη. Η χρήση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων μπορεί να μειώσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση.

Η ενσωμάτωση καλλιτεχνικών πρακτικών έκφρασης ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται η αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου. Η χρήση των τεχνικών του θεάτρου στη διδακτική πράξη συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης και προωθεί τη διαλεκτική επικοινωνία, διαμορφώνοντας έναν εναλλακτικό χώρο ασφάλειας και αναγνώρισης.....

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιστισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Μ (χ.χ). ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ: κοινωνιο-ψυχολογική προσέγγιση, HUA Open eClass. https://eclass.hua.gr › OIK313 › stereotype

Μανιάτης, Π. (2014) Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο (Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Επιμορφωτικό υλικό.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Χαντζή, Α. (2000). Ενδο-ομαδικές και δι-ομαδικές διαδικασίες. Στο Σ. Βοσνιάδου, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία* (τ. Β), (σσ. 104). Αθήνα: Gutenberg. .

Χαντζή, Α. (2006). Κοινωνικά στερεότυπα και διομαδικές σχέσεις. Στο Σ. Παπαστάμου, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Η παράδοση. τ. Β* (σσ.228-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσοχόου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

Agustin, M., Djoehaeni, H., & Gustiana, A. D. (2021). Stereotypes and Prejudices in Young Children. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* .

Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood by Jewish children in Israel, *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3–4), 341-370.

Berjot, S., Amoura, C., Bensalah, L., & Herbay, A. (2014). Stereotype threat among children attending adapted courses (7-10 years old). *RIPS/IRSP*, 27(3-4), 133-159.

Gil, I. (2016). *Construction of Stereotypes and Their Effects on Education*. Florida International University.

Jhangiani, R., & Tarry, H. (2022). *Principles of social psychology* (1st international H5P edition). BC campus. https://opentextbc.ca/socialpsychology/

Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2019). *Valuing Diversity: Developing a Deeper Understanding of All Young Children's Behavior*. NAEYC website: https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2019/valuing-diversity-developing-understanding-behavior

Lancelot, A. (1971), Les attitudes politiques, Paris, PUF.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.

Stonehouse, A. (1991). Opening the doors: Child care in a multicultural society. *Australian Early Childhood Association* Watson, A.C.T.

Tajfel, H., & Forgas, J. P. (1999). Social categorization: Cognition, values, and groups. *European Journal of Social Psychology*, 10(2), 77-98.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

<table>
<tr>
<td>
1. Ιράκ</td>
<td>
2. Ινδία</td>
</tr>
<tr>
<td>
3. Τυνησία</td>
<td>
4. Βιετνάμ</td>
</tr>
<tr>
<td>
5. Γαλλία</td>
<td>
6. Ν. Αφρική</td>
</tr>
</table>

7. Μαλαισία

8. Αυστραλία

9. Τουρκία

10. Ισπανία

11. Μαρόκο

12. Ουκρανία

13. Γεωργία

14. Νιγηρία

1. Τι σε εντυπωσιάζει περισσότερο σε αυτές τις εικόνες και γιατί;

2. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές διακρίνεις σε αυτές τις εικόνες;

3. Σε ποια σχολεία νομίζεις ότι μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές/τριες και γιατί;
4. Τι από αυτά που φαίνονται στις εικόνες νομίζεις ότι δεν είναι χρήσιμα και γιατί;

ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Πετρίδης Βασίλειος
M.Ed. Φιλόλογος ΠΕ02
Καράγιωργα Νίκη
M.Ed. Εικαστικός – Μουσειολόγος ΠΕ08
Σταθοπούλου Μαρία
M.Ed. Γεωπονίας & Ζωικής Παραγωγής ΠΕ88.03

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές με νοητική υστέρηση και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική ειδική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία διαχειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις στην ειδική εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη θρησκεία. Δίνεται έμφαση στη νοητική υστέρηση, μια αναπηρία που μπορεί να περιορίσει την πρωτοβουλία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές που παρουσιάζουν οξεία νοητική υστέρηση και προέρχονται από άλλες χώρες, χωρίς την ελληνική γλώσσα στο περιβάλλον τους, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ενσωμάτωσης. Παρ' όλα αυτά, στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., τα οποία είναι εργαστηριακά και τεχνικά σχολεία ειδικής αγωγής, εφαρμόζονται στρατηγικές μάθησης και δημιουργικές παρεμβάσεις από ειδικευμένο προσωπικό για τη βελτίωση της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έμφαση δίνεται στη σημασία της εξειδικευμένης εκπαίδευσης για τη γρήγορη και αποτελεσματική ένταξη αυτών των μαθητών, αναδεικνύοντας τις στρατηγικές προσαρμογής που εφαρμόζονται σε ελληνικά ειδικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: νοητική υστέρηση, ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η Ειδική Εκπαίδευση (ή Ειδική Αγωγή) στην Ελλάδα αναφέρεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που απευθύνονται σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα Eyrydice, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και η υποστήριξη των ατόμων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, βάσει των αναγκών και των δυνατοτήτων τους.

Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 3699/2008 ο οποίος καθορίζει τις προϋποθέσεις και τα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον ανωτέρω νόμο, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ή και χωρίς αναπηρία. Παρόλο που έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την πολιτειακή οργάνωση και θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής στη χώρα μας, διάφορες προκλήσεις, όπως η ανεπάρκεια υποδομών, η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων, εξακολουθούν να υφίστανται σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια οι συνεχόμενες ροές μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα και την επιτακτική ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ο συνδυασμός της ειδικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να είναι μία αρκετά δύσκολη διαδικασία που θα πρέπει να εξεταστεί σε βάθος και με ουσιαστικό τρόπο. Ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχουν ως δύο διακριτά παιδαγωγικά πεδία, ωστόσο έχουν κοινούς στόχους που αφορούν την ισότιμη εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ο συνδυασμός τους δεν αποτελεί απλώς μια θεωρητική σύζευξη, αλλά μια

ουσιαστική στρατηγική για την οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού σχολείου που σέβεται και ενδυναμώνει κάθε μαθητή.

2. Η νοητική υστέρηση

Η νοητική υστέρηση αφορά άτομα με περιορισμένη νοητική λειτουργία και επηρεάζει την κατανόηση, την μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Συνήθως επηρεάζεται και η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί καθημερινές δραστηριότητες και να συμμετέχει πλήρως σε κοινωνικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η νοητική υστέρηση αποτελεί μορφή αναπηρίας και κατατάσσεται σε διάφορους βαθμούς από ήπια έως σοβαρή. Μπορεί να συνοδεύεται από άλλα προβλήματα, όπως δυσκολίες στην επικοινωνία ή στην κοινωνική προσαρμογή.

Στην Ελλάδα, τα άτομα με νοητική υστέρηση υποστηρίζονται σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, για να ζουν και να δραστηριοποιούνται στην κοινωνία. Η Ειδική Εκπαίδευση για τα άτομα με νοητική υστέρηση περιλαμβάνει εξατομικευμένα προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Βέβαια, ο ρυθμός μάθησης είναι βραδύτερος και απαιτείται πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση η προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία) και στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οργάνωση των εμπειριών. Όπως έχει αποδειχθεί η διαθεματικότητα οδηγεί στην ενοποίηση της γνώσης και στη λειτουργική χρήση της (σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του ΙΕΠ).

Ωστόσο υπάρχουν μαθητές που εκτός από την αναπηρία τους αντιμετωπίζουν και προβλήματα με την γλώσσα, καθώς προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων. Για αυτούς τους μαθητές είναι απαραίτητο να υπάρξει προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός προκειμένου να σημειωθεί ουσιαστική παρέμβαση που θα επηρεάσει θετικά την αυτοεξέλιξη τους, την ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και των δεξιοτήτων τους.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός απαιτεί:

- Εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους τόσο σε θέματα αναπηρίας, όσο και διαπολιτισμικότητας.
- Διδακτικό υλικό που θα λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες αλλά και τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών.
- Παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές που προάγουν τη γενική προσβασιμότητα όλων των μαθητών στο μαθησιακό αντικείμενο.
- Κοινωνική ευαισθησία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα πολιτισμικά.

2.1. Οι πρόσφυγες - μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Η ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα που σχετίζεται με τη συμπερίληψη, την πολιτισμική αφομοίωση, την κουλτούρα και τη θρησκεία. Η ενσωμάτωση τους αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Διερεύνηση στην αντίστοιχη ελληνική νομοθεσία (σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ) αναδεικνύει τις στρατηγικές ένταξης των αλλοδαπών μαθητών της χώρας, ως εξής:

Τάξεις υποδοχής για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τμήματα ΖΕΠ: Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας για την ενίσχυση μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων, ρομά, μουσουλμανόπαιδες).

Διαπολιτισμικά σχολεία που προάγουν την πολυπολιτισμικότητα.

Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη διαχείριση της ετερότητας (teach4integration).

Η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία προωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Με βάση την ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται τα τελευταία είκοσι χρόνια, θα λέγαμε ότι επιχειρείται σύνθεση των δύο παραπάνω αρχών.

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο κοινωνικής και σχολικής ένταξης. Οι μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά συνήθως αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως, δυσκολία στην κατανόηση των μαθημάτων, κοινωνικό αποκλεισμό και ψυχολογικά – συμπεριφορικά προβλήματα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πρέπει να συνοδεύεται από τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς αυτό ενισχύει τη γνωστική τους ανάπτυξη και την αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί δυσκολία αλλά και πρόκληση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθώς καταγράφονται μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων μέσα στη σχολική τάξη.

Οι βασικές προκλήσεις θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω τομείς:

Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Ρατσισμός και στερεότυπα από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς

Δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων λόγω γλωσσικών εμποδίων.

Η επιτυχής ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο απαιτεί συνολική προσέγγιση που θα προάγει τη συμπερίληψη, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση στις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών, θα μπορούσε να τους βοηθήσει να αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τη σχολική αποτυχία και να αυξήσει το μαθησιακό τους κίνητρο, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες που τους παρέχει ή όχι η οικογένεια τους.

2.2. Η δυσκολία στην ένταξη και ενσωμάτωση μαθητών με Νοητική Υστέρηση (ΝΥ) και διαφορετική γλώσσα σε ελληνικό σχολείο ειδικής αγωγής.

Η ενσωμάτωσή μαθητών με αναπηρίες και διαφορετική γλώσσα σε ελληνικά σχολεία ειδικής αγωγής αποτελεί προκλήση που απαιτεί οργανωμένη προσέγγιση και στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση, στην κατανόηση και στην εμπέδωση των διδακτικών αντικείμενων και επιπλέον δυσκολεύονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων με τους γηγενείς συνομηλίκους τους. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την ένταξή τους σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα. Επιπλέον, λόγω της απουσίας της γλώσσας υποδοχής στον προφορικό και γραπτό λόγο πολλές φορές οι ξενόγλωσσοι μαθητές λαμβάνουν λανθασμένη διάγνωση και οι περισσότεροι από αυτούς διακρίνονται με δυσλεξία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2013). Συνήθως, η πολιτισμική προκατάληψη και η έλλειψη εκπαιδευτικών γνώσεων φαίνεται πως εμποδίζουν την εύρεση των πραγματικών αιτιών που οι αλλοδαποί μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν υπό-επίδοση και δυσκολία στην προσαρμογή (Γονιδάς, 2014).

Οι μαθητές με ΝΥ μπορεί να σημειώνουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων ανάλογα με το βαθμό της ΝΥ που παρουσιάζουν. Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας απαιτούνται ευέλικτες μέθοδοι διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν πολυδιάστατες προσεγγίσεις για να διευκολύνουν τη μάθηση, όπως ο κωδικοποιημένος λόγος, και εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα περιλαμβάνει οπτικά και ακουστικά μέσα. Συγχρόνως, θα πρέπει να ακολουθούνται και οι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για την εκπαίδευσή τους σε θέματα πολιτισμικά (Gibbons, 2002).

Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ενσωμάτωση μαθητών με νοητική υστέρηση στη σχολική κοινότητα είναι η στάση των συνομηλίκων τους προς αυτούς. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και αποδοχή δρα καταλυτικά στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων ασφάλειας και δικαιοσύνης προς κάθε πλευρά. Το φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο, μπορεί να μειώσει το άγχος, να περιορίσει την απομόνωση και να ενισχύσει τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Η αποδοχή και η υποστήριξη από τους συμμαθητές και από τη σχολική κοινότητα (πχ. γονείς, προσωπικό, τοπικές αρχές κ.α.) παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με νοητική υστέρηση (Mitchell, 2014).

Επιπλέον, η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία ένταξης. Η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές και πολιτισμικές τους ανάγκες και διευκολύνει τη δημιουργία

ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Epstein, 2018). Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν αποδείξει πως ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή απόδοση (Boulaamane & Bouchamma, 2021).

Καταληκτικά, οι δυσκολίες ένταξης και ενσωμάτωσης μαθητών με νοητική υστέρηση και διαφορετική γλώσσα σε ελληνικό σχολείο ειδικής αγωγής απαιτούν συντονισμένες προσπάθειες προκειμένου να ξεπεραστούν. Οι εκπαιδευτικοί, η οικογένεια και η μαθητική κοινότητα πρέπει να συνεργαστούν για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που θα διευκολύνει την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

2.3 Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Ειδικής Αγωγής έχοντας μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.

Πολλοί μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς δεξιότητες εκμάθησης της γλώσσας διδασκαλίας και δυσκολεύονται στην κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας του τόπου υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής έλλειψης να παίξουν έναν σημαντικό ρόλο, ώστε να υπάρχει αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές με μητρική την ελληνική γλώσσα κι εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Σκούρτου, 2017). Σύμφωνα με τον Gibbons (2002), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές για γρήγορη αλλά και αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας που θα επηρεάσει θετικά την ψυχική τους κατάσταση και τη μαθησιακή τους επίδοση. Ο Cummins (2000) αναφέρει ότι οι συναισθηματικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προωθήσουν μέσα στην τάξη τους την πολιτισμική ευαισθησία και να προάγουν τον σεβασμό προς κάθε διαφορετική πολιτισμική χροιά, θρησκεία, αντίληψη κ.α.

Άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία, υποδεχόμενοι μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς αυτών. Συχνά, οι γονείς που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν ενεργά την εκπαίδευση των παιδιών τους λόγω γλωσσικών περιορισμών ή πολιτισμικών διαφορών. Όπως αναφέρει ο Epstein (2011), η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων είναι ουσιώδης για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους προσέγγισης των γονέων, ώστε να τους ωθήσουν στην κατεύθυνση αυτή. Η κατάσταση μπορεί να γίνει πιο δύσκολη, όταν οι γονείς ενός μαθητή με ΝΥ έχουν και οι ίδιοι κάποια μορφή αναπηρίας και στην προκειμένη περίπτωση ΝΥ επίσης.

Σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί και η έλλειψη υλικοτεχνικών και εκπαιδευτικών πόρων. Πολλές φορές οι σχολικές δομές δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να βρουν από μόνοι τους λύσεις, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους, γεγονός που μπορεί να φέρει αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, η διαχείριση της ποικιλομορφίας εντός της τάξης είναι μία ακόμα πρόκληση. Οι Fletcher & Miller (2005) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καλά προετοιμασμένοι, ώστε να αντιλαμβάνονται εγκαίρως και να διαχειρίζονται την ποικιλία των μαθησιακών αναγκών που μπορεί να προκύψουν σε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτό απαιτεί ευελιξία και προσαρμογή στις διδακτικές πρακτικές τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης που να προάγει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής και υποδέχονται μαθητές από ξένες χώρες αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Η γλωσσική και ψυχολογική υποστήριξη, η επικοινωνία με τους γονείς, οι πόροι και η διαχείριση της ποικιλομορφίας είναι όλοι κρίσιμοι παράγοντες που χρειάζονται προσεκτικό χειρισμό.

3. Πρακτικές συμπερίληψης και στρατηγικές μάθησης στην Ειδική Αγωγή και στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) για τους μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι ένα σχολείο που ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κατά κύριο λόγο προσφέρει ειδική και επαγγελματική εκπαίδευση σε μαθητές με αναπηρίες που φέρουν επίσημη διάγνωση του ΚΕΔΑΣΥ. Η φοίτηση διαρκεί έξι έτη και οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (όπως γλώσσα, μαθηματικά, γυμναστική, μουσική, καλλιτεχνικά κ.α.) και εργαστηριακά μαθήματα τα οποία διαφέρουν σε κάθε αντίστοιχο σχολείο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Νόμος 3699-08 Ειδικής Αγωγής, ΦΕΚ 199 τ.Α' 2-10-08). Παρέχονται ειδικές θεραπείες όπως εργοθεραπεία, φυσιοθεραπεία, λόγοθεραπεία και οι μαθητές υποστηρίζονται από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Στόχο του σχολείου αποτελεί η ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο και ο εφοδιασμός τους με επαγγελματικές γνώσεις, προκειμένου να εισχωρήσουν στην αγορά εργασίας και να ενσωματωθούν στην κοινωνία.

Βασική πρακτική που υιοθετείται στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. πέραν της εξατομικευμένης είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) ο εκπαιδευτικός με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές τους ανάγκες και δυνατότητες.

Πέραν όμως των ειδικών γνώσεων που μπορεί να φέρει ένας εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μπορεί να υποστηρίξει και διαπολιτισμικές τεχνικές προσέγγισης για τους μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Αυτό ενδεχομένως να φαίνεται πιο εύκολο να εφαρμοστεί σε σχολεία ειδικής αγωγής, διότι υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης, ωστόσο απαιτεί ειδικό και προσεκτικό σχεδιασμό στην πράξη.

Λόγω του ιδιαίτερου προγράμματος σπουδών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. κάποιες στρατηγικές μάθησης μπορούν να λάβουν χώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στα εργαστηριακά μαθήματα συμπεριλαμβάνοντας επιτυχώς τους μαθητές με νοητική υστέρηση και διαφορετική γλώσσα, όπως:

- **Εκπαίδευση μέσα σε Κύκλους Μάθησης και Συντεχνίες**

Η εκπαίδευση μέσα σε κύκλους μάθησης και συντεχνίες αποτελεί μια σύγχρονη, συμμετοχική προσέγγιση της μάθησης, που ενισχύει τη συνεργασία, την ενδυνάμωση των μαθητών και τη μάθηση μέσω εμπειρίας. Οι κύκλοι μάθησης (learning circles) είναι μικρές, αυτόνομες ομάδες που συγκροτούνται για τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, την επίλυση προβλημάτων και την ανταλλαγή ιδεών. (Ahmed, Morahan κ.α. 2014). Η βασική τους αρχή είναι η ισότητα μεταξύ των μελών και η έμφαση στον διαλογικό χαρακτήρα της μάθησης. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και η μάθηση βασίζεται στην εμπειρία, την αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρήσιμη προσέγγιση στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Αντίστοιχα, οι συντεχνίες λειτουργούν ως κοινότητες πρακτικής, στις οποίες τα μέλη αποκτούν δεξιότητες μέσω εμπλοκής και καθοδήγησης από πιο έμπειρους. Η εκπαιδευτική λειτουργία των συντεχνιών στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, την παρατήρηση και τη μίμηση, καθώς και στη σταδιακή μετάβαση του μαθητευόμενου από την περιφέρεια προς το κέντρο της κοινότητας. Στις σύγχρονες εφαρμογές, οι συντεχνίες αξιοποιούνται σε επαγγελματικά εργαστήρια και ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Οι κύκλοι μάθησης και οι συντεχνίες συνδέονται με θεωρητικά ρεύματα όπως ο κονστρουκτιβισμός, η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998), και η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984). Συνεπώς, εφαρμόζοντας τους κύκλους μάθησης και τις συντεχνίες μέσα στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. πρωτίστως εφαρμόζεται το συμπεριληπτικό πλαίσιο για όλους τους μαθητές, και επιπλέον μέσω της χειρονομιακής και οπτικής καθοδήγησης μπορούν να συμμετέχουν και να εκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές ακόμα και αυτοί με νοητική υστέρηση που προέρχονται από άλλη χώρα.

- **Μνημονικά βοηθήματα**

Τα μνημονικά βοηθήματα είναι τεχνικές με τις οποίες μπορούν να κωδικοποιηθούν χρήσιμες πληροφορίες και οι οποίες μεταξύ τους μπορούν να συνδεθούν, ούτως ώστε ο μαθητής με νοητική υστέρηση να κατανοήσει πιο εύκολα το μαθησιακό αντικείμενο, ακόμα και αν δε γνωρίζει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι κοινωνικές ιστορίες από το ΙΕΠ έχουν αξιολογηθεί θετικά, καθώς βοηθούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους, να μάθουν να διαχειρίζονται κρίσιμες καταστάσεις, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες κ.α. Κάθε τύπου μνημονικά και οπτικά βοηθήματα δίνουν την ευκαιρία της συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, καθώς η οπτική γλώσσα είναι κοινή σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τους Taylor & Turnure (1979), η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με νοητική υστέρηση μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά όταν το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι απλό και σαφές.

- **Projects και καλλιτεχνική παραγωγή**

Η μάθηση μέσω πρότζεκτ (project-based learning) αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ενισχύει ουσιαστικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσφέροντας ευκαιρίες για βιωματική μάθηση, συνεργασία και καλλιέργεια της πολιτισμικής ευαισθησίας (Καψάλης, 2001). Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, η εργασία σε πρότζεκτ δημιουργεί έναν χώρο συνάντησης διαφορετικών εμπειριών, αντιλήψεων και πολιτισμικών παραδόσεων (Μπαγάκης, 2011). Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιούνται αρκετά προτζεκτ, κυρίως διότι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε ομάδες. Όπως φαίνεται τα προτζεκτ είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που στην ειδική αγωγή ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αναπτύσσει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αλλά και η καθοδήγηση του αδύναμου από τον ικανότερο μαθητή δεν γνωρίζει γλωσσικούς περιορισμούς. Στα πρότζεκτ μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ακόμα και αυτοί που δε μιλούν τη γλώσσα. Μέσω της ομαδικής εργασίας ενισχύεται η αμοιβαία κατανόηση και μειώνονται προκαταλήψεις και στερεότυπα (Banks, 2009).

Η παιδαγωγική αξία των πρότζεκτ έγκειται επίσης στο γεγονός ότι προάγουν την πολυφωνία και δίνουν φωνή σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως γλωσσικού ή πολιτισμικού υποβάθρου. Μέσα από την έρευνα, τη δημιουργία και την παρουσίαση, κάθε μαθητής μπορεί να συμβάλει ενεργά με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές του (Tomlinson & McTighe, 2006).

Η τέχνη, ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, έχει κεντρικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική, καθώς προωθεί τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Eisner, 2002). Αποτελεί έναν ουσιαστικό δίαυλο έκφρασης και ενδυνάμωσης για τα άτομα με ΝΥ, αφού λειτουργεί ως μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας, υποστηρίζοντας τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Malchiodi, 2012). Η συστηματική ενασχόληση με την τέχνη συνδέεται με τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, της συγκέντρωσης και της μνήμης, αλλά και με την κατανόηση βασικών εννοιών όπως ο ρυθμός, ο χώρος και το χρώμα (Μπούτου, 2011).

Μέσα από την εικαστική δημιουργία, οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και να έρθουν σε επαφή με άλλες κουλτούρες. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύουν τη διαπολιτισμική συνείδηση και ενθαρρύνουν τη συναισθηματική εμπλοκή με το διαφορετικό (Καψάλης, 2001). Μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα, χωρίς την ανάγκη άριστης γλωσσικής επάρκειας (Banks, 2009). Μέσα από τη συλλογική δημιουργία και την καλλιτεχνική ερμηνεία, ενισχύεται η αίσθηση κοινότητας, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Επιπλέον, η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες προάγει την κοινωνική ένταξη και προσφέρει θεραπευτική δράση. Μέσω της καλλιτεχνικής παραγωγής τα άτομα με δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία μπορούν να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και εμπειρίες, αναπτύσσοντας την προσωπική τους φωνή (AATA, 2020).

4. Συμπεράσματα

Η συνάντηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή αποτελεί μια σύνθετη, αλλά και ιδιαίτερα ελπιδοφόρα εκπαιδευτική πρόκληση. Η εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στις σχολικές δομές ειδικής αγωγής αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές προκλήσεις στην εκπαίδευση. Η δυσκολία δεν εντοπίζεται μόνο στις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, αλλά και τις συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις που επιφέρουν οι διαδικασίες μετανάστευσης και προσφυγιάς. Οι μαθητές που συνδυάζουν πολιτισμική διαφορετικότητα με νοητική υστέρηση είναι εμφανώς διπλά ευάλωτοι και η εκπαίδευση τους απαιτεί πολύ προσεκτικό σχεδιασμό και αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να συμμετάσχουν ισότιμα και ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε μια απλή αναγνώριση της ετερότητας, αλλά επιδιώκει τη δημιουργία ενός σχολείου που σέβεται, ενσωματώνει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και εξέλιξης για όλους. Αντίστοιχα, η ειδική αγωγή έχει ως στόχο την άρση των εμποδίων που σχετίζονται με τις αναπηρίες, προκειμένου κάθε μαθητής να μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του. Όταν οι δύο αυτοί τομείς αλληλεπιδρούν, προκύπτει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που δεν αντιμετωπίζει τους μαθητές ως άτομα με μειονεκτήματα, αλλά ως πρόσωπα με δικαιώματα, ανάγκες και δυνατότητες.

Στα ειδικά σχολεία της χώρας και συγκεκριμένα στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. δίνεται η ευκαιρία για μία ουσιαστική και σε βάθος εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε κοινά γνωστικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε εργαστηριακά μαθήματα με απώτερο σκοπό την επαγγελματική κατάρτισή τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως λόγω της φύσης του προγράμματος των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. διαμορφώνονται ατύπως μικρές κοινότητες μάθησης μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα διαφοροποιημένες παρεμβάσεις και τεχνικές που ενεργοποιούν γνωστικά και βιωματικά κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα για τους μαθητές με νοητική υστέρηση που προέρχονται από άλλες χώρες και δε γνωρίζουν τη γλώσσα υποδοχής μπορούν να υπάρχουν στοχευμένες παρεμβάσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και την ενσωμάτωση τους στη σχολική κοινότητα. Οπτικοποιημένες προσεγγίσεις με απλό υλικό, εργασία μέσα σε ομάδα με μιμητική συμπεριφορά για την ολοκλήρωση των εργασιών, καθοδήγηση με χειρονομίες από τον πιο ικανό στον καθοδηγούμενο μαθητή, παραγωγή καλλιτεχνικών δημιουργιών με τη συνδρομή της μουσικής, των εικαστικών και του θεάτρου κ.α. είναι κάποιες από εκείνες τις στρατηγικές μάθησης που δεν απαιτούν τη χρήση της εντόπιας γλώσσας και παράλληλα εμψυχώνουν ενσωματώνοντας στην τάξη, εκείνον τον μαθητή που αντιμετωπίζει νοητική υστέρηση και ομιλεί διαφορετική γλώσσα.

Η τέχνη, η βιωματική μάθηση και οι διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως τα πρότζεκτ, προσφέρουν ουσιαστικές διεξόδους για τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών. Μέσα από την έκφραση, τη δημιουργία και τη συνεργασία, δίνεται η δυνατότητα όχι μόνο να ενδυναμωθούν οι μαθητές με νοητική υστέρηση, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους.

Η επιτυχία όμως της διαπολιτισμικής ειδικής αγωγής προϋποθέτει και συγκεκριμένες προϋποθέσεις: επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της αναπηρίας, υποστηρικτικές δομές εντός του σχολείου, διαθεματική συνεργασία με επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών εργασιών, καθώς και ενεργή συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας.

Συμπερασματικά, η σύνδεση της διαπολιτισμικής και της ειδικής αγωγής δεν είναι απλώς αναγκαία. Το σχολείο του μέλλοντος οφείλει να είναι ένα σχολείο για όλους· και αυτό μπορεί να ξεκινήσει σήμερα, μέσα από στοχευμένες δράσεις, εκπαιδευτικές καινοτομίες και, κυρίως, μια βαθιά πίστη στις δυνατότητες κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γονιδάς, Σ. (2014). *Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης: Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Θεσσαλονίκη.

Καψάλης, Α. (2001). Η βιωματική μάθηση και οι τεχνικές της στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαλή, Α. (2014). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας.

Μπότσας, Γ., Σανδραβέλης, Α., Κελεσίδης, Ε., & Παρασκευάς, Α. (2013, Μάιος 15–19). Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές: Μια πρώτη προσέγγιση. Εισήγηση στο *14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/32-a10-botsas?showall=1

Μπούτου, Α. (2011). *Η τέχνη στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Σκούρτου, Ε. (2017). Γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Εμπειρίες, προκλήσεις και χρήσιμα εργαλεία με αφορμή την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 97–113). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

Ahmed, S., Morahan, P., Wells, R., Magrane, D., Carvalho Jr, P., & Shah, H. (2014). Creating a community of practice using learning circles: A unique design. *MedEdPORTAL Publications, 10*. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9896

American Art Therapy Association (AATA). (2020). Art therapy and individuals with intellectual and developmental disabilities.

Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education: Global perspectives. Jossey-Bass.

Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). School-immigrant family-community collaboration practices for youth integration. *Creative Education, 12*(1), 59-74. https://doi.org/10.4236/ce.2021.121005

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.). Corwin Press.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fletcher, P. & Miller, J.(2005). Developmental Theory and Language Disorders. John Benjamins Publishing Company

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: Learning teaching. Retrieved from https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/gibbonschapter.pdf

Gibbons, P. (2002). Second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. PrenticeHall.https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Malchiodi, C. A. (2012). The art therapy sourcebook (2nd ed.). McGraw-Hill.

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. New York: Routledge.

Taylor, A., & Turnure, J. (1979). Imagery and verbal elaboration with retarded children: Effects on learning and memory. In N. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research* (2nd ed., pp. 659–695). Lawrence Erlbaum.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2η έκδ.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ, ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ

Σηφάκη Ελίνα
Κοινωνιολόγος
Διαλυνά Ευαγγελία
Μέλος ΑΜΚΕ Μιλέτια Βιώσιμη Κοινωνική Ανάπτυξη, Μηχανικός Περιβάλλοντος

Περίληψη

Το πρόγραμμα «Ευρωπαίοι Πολιτιστικοί Πρεσβευτές» ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη ανάγκη για διαπολιτισμική κατανόηση, ενεργή συμμετοχή των πολιτών και καινοτομία στην εκπαίδευση. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και πολιτισμικής επίγνωσης στους μαθητές, το πρόγραμμα ένωσε σχολεία από όλη την Ευρώπη.

Βασικός στόχος ήταν να ενδυναμώσει τους νέους ώστε να συμμετέχουν ουσιαστικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να αξιοποιούν τη γνώση τους σε πραγματικές προκλήσεις της ζωής. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν βασικές δεξιότητες μέσα από ομαδική εργασία, ψηφιακή εκπαίδευση και διαπολιτισμικό διάλογο, ενώ οι εκπαιδευτικοί δοκίμασαν χρήσιμα εργαλεία για τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής τους προσέγγισης.

Μέσα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευθύνης και της κριτικής σκέψης, το πρόγραμμα προετοίμασε τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν ενεργά σε κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς και με ανθεκτικότητα, καθώς και να συνεργάζονται με αυτοπεποίθηση πέρα από τα εθνικά σύνορα.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμική ποικιλομορφία, πολιτισμική διασύνδεση, κοινωνική ένταξη, παγκόσμια κοινότητα, συμμετοχική πολιτότητα

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο, ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζεται καταλυτικά από την επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική καινοτομία και την εμβάθυνση της πολιτισμικής διασύνδεσης, η ικανότητα κατανόησης, αποδοχής και ενεργού ενσωμάτωσης της πολιτισμικής διαφορετικότητας καθίσταται ζωτικής σημασίας. Η δεξιότητα αυτή δεν συμβάλλει μόνο στην ενίσχυση του αμοιβαίου σεβασμού και της κοινωνικής συνοχής, αλλά και στην καλλιέργεια της ικανότητας των ατόμων να προσαρμόζονται και να ευημερούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ανταποκρινόμενα δημιουργικά στις παγκόσμιες προκλήσεις.

Ζητήματα όπως η μετανάστευση, οι περιβαλλοντικές κρίσεις και η κοινωνική ένταξη καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για νέες μορφές διαγενεακής συνεργασίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής συμμετοχής. Ιδιαίτερα οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά πλαίσια, ενισχύοντας την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Σε αυτό το πλαίσιο, θεματικές όπως η πολιτιστική κληρονομιά, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η ομαδική εργασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ο ψηφιακός γραμματισμός διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία. Οι τομείς αυτοί προάγουν όχι μόνο την ατομική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και τη διαμόρφωση της κοινωνικής υπευθυνότητας, της πολιτισμικής ενσυναίσθησης και της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων.

Η ενεργός ενασχόληση των μαθητών με τα παραπάνω αντικείμενα τους επιτρέπει να αναπτύσσουν κριτική σκέψη απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, να σέβονται ετερόκλητες οπτικές και να συνεισφέρουν στη δημιουργία ανθεκτικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινοτήτων. Παράλληλα, ενισχύεται η ετοιμότητά τους να συμμετέχουν στις δημοκρατικές διαδικασίες, να υπερασπίζονται την ισότητα και τη βιωσιμότητα και να λειτουργούν ως ενεργοί, ενημερωμένοι πολίτες τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ανταποκρινόμενο στις παραπάνω κοινωνικές προκλήσεις, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «European Cultural Ambassadors» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας στρατηγικής διασχολικής σύμπραξης. Οι βασικοί του στόχοι περιλάμβαναν την ενίσχυση των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να συνεισφέρουν ουσιαστικά σε πολυπολιτισμικές ομάδες και την ενθάρρυνση της δημιουργικής και καινοτόμου συνεργασίας σε πολιτισμικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα.

Επιπροσθέτως, το έργο στόχευσε στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων δικτύωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους μέσα από την επαφή με ποικίλες μορφές ζωής, εμπειρίες και αντιλήψεις. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν βαθύτερη επίγνωση και εκτίμηση της εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, αξιοποιώντας ουσιαστικά τη γνώση τους για την πολιτισμική ποικιλομορφία τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε πραγματικές κοινωνικές συνθήκες.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν πολύτιμες εμπειρίες και εργαλεία, τα οποία συνέβαλαν στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Συνολικά, το πρόγραμμα «European Cultural Ambassadors» συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση των διαπολιτισμικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών, προετοιμάζοντάς τους αποτελεσματικά για την ενεργό συμμετοχή τους σε ένα αλληλεξαρτώμενο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος «European Cultural Ambassadors» βασίστηκε σε αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης, της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και εκπαιδευτικών σε ένα δυναμικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η διδακτική στρατηγική που ακολουθήθηκε αξιοποίησε τη διαθεματική προσέγγιση και τις αρχές της εκπαίδευσης για την πολιτότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, δίνοντας έμφαση στην αυθεντική εμπλοκή των συμμετεχόντων.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω μιας σειράς οργανωμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες περιλάμβαναν διεθνικές κινητικότητες, εργαστήρια, διαπολιτισμικά projects και διαδικτυακές συνεργασίες. Οι δραστηριότητες αυτές σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή, τον διάλογο και την εμπειρική μάθηση. Ειδική έμφαση δόθηκε στη χρήση της αγγλικής γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας, ενισχύοντας παράλληλα τη γλωσσική αυτοπεποίθηση και την πολυγλωσσική ευαισθησία των μαθητών.

Η μεθοδολογία εστίασε επίσης στη συνδημιουργία περιεχομένου: εκπαιδευτικοί και μαθητές ανέλαβαν από κοινού τη δημιουργία ψηφιακού και πολιτισμικού υλικού (βίντεο, παρουσιάσεις, αφίσες), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να προωθήσει τον διαπολιτισμικό διάλογο και την προβολή της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν τεχνικές αναστοχασμού, όπως ημερολόγια, ομαδικές συζητήσεις και παρουσιάσεις εμπειριών, που συνέβαλαν στην κριτική επεξεργασία των βιωμάτων των συμμετεχόντων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίχθηκε από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πολυτροπικών εργαλείων, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Ταυτόχρονα, εφαρμόστηκαν τεχνικές μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως παιχνίδια ρόλων, καταιγισμός ιδεών και διαπολιτισμικά simulation games, που προσέφεραν ασφαλή χώρο για πειραματισμό, αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση της μεθοδολογίας πραγματοποιήθηκε μέσω εργαλείων ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ερωτήσεις αναστοχασμού), διασφαλίζοντας τη συνεχή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας, της κοινωνικής ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ευρωπαϊκό έργο «European Cultural Ambassadors» υλοποιήθηκε με κεντρικό στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω μιας συστηματικής σειράς εργαστηρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με εταίρους από σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Αναγνωρίζοντας τη σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου, της ενεργού πολιτότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας στο πλαίσιο μιας όλο και πιο διασυνδεδεμένης Ευρώπης, το έργο ενέπλεξε ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές σε δημιουργική συνεργασία πέρα από εθνικά σύνορα. Παρείχε έτσι τα αναγκαία εργαλεία και βιώματα που απαιτούνται για τη λειτουργία και την ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο έργο παρουσίασαν σημαντική προσωπική, επαγγελματική και διαπολιτισμική εξέλιξη, η οποία αποτυπώθηκε σε πολλαπλές διαστάσεις:

- Εμβάθυνση στην επιστημονική γνώση: Οι εκπαιδευτικοί ενίσχυσαν την εξειδίκευσή τους στους βασικούς θεματικούς άξονες του έργου – την ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, την αγωγή του πολίτη, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Μέσα από τη συμμετοχή σε εξειδικευμένα σεμινάρια και διεθνείς επιμορφωτικές δράσεις, αναβάθμισαν το επιστημονικό τους υπόβαθρο, επιδρώντας θετικά στη διδακτική πρακτική και στην ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.
- Ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων: Η ενεργή συμμετοχή σε διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον βελτίωσε ουσιαστικά την αγγλική γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια ενίσχυσε την ευχέρεια και την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν και άλλες ξένες γλώσσες.
- Κατάργηση γλωσσικών φραγμών και ενδυνάμωση της επικοινωνίας: Η συνεχής αλληλεπίδραση με εταίρους διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης συνέβαλε στην υπέρβαση αρχικών επικοινωνιακών δυσκολιών. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη ουσιαστικότερων και αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας, που επέτρεψαν τη δημιουργική ανταλλαγή ιδεών και την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης.
- Ανταλλαγή μεθοδολογιών και καινοτόμων πρακτικών: Ένας από τους θεμελιώδεις άξονες του έργου υπήρξε η αμφίδρομη ανταλλαγή διδακτικών μεθοδολογιών, εργαλείων και καινοτόμων προσεγγίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύθηκαν νέες ιδέες, διαμορφώθηκαν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενισχύθηκε η προδιάθεση για την υλοποίηση νέων ευρωπαϊκών συνεργασιών. Οι εκπαιδευτικοί ωφελήθηκαν από την επαφή με εναλλακτικά εκπαιδευτικά συστήματα και διδασκαλικές κουλτούρες, γεγονός που ενίσχυσε την ανοιχτότητα και τον σεβασμό προς την ετερότητα.
- Καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης: Μέσω της ενεργού συμμετοχής τους, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν μία εντονότερη αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα κοινών αξιών και εκπαιδευτικών στόχων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η συνεργασία σε διεθνή σχήματα συνέβαλε στην αναγνώριση κοινών προκλήσεων και ενίσχυσε την ταυτότητά τους ως ενεργών πολιτών.
- Συμμετοχή σε διεθνές επαγγελματικό περιβάλλον: Το έργο προσέφερε στους συμμετέχοντες τη σπάνια δυνατότητα να συνεργαστούν με συναδέλφους από άλλες χώρες. Η εμπειρία αυτή παρείχε νέα παιδαγωγικά ερεθίσματα, προώθησε την ανταλλαγή καλών πρακτικών και επέτρεψε την αναστοχαστική προσέγγιση κοινών παιδαγωγικών προκλήσεων.
- Υπέρβαση της ανασφάλειας έναντι του αγνώστου: Η συμμετοχή στο έργο συνέβαλε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να ξεπεράσουν τον πιθανό αρχικό δισταγμό ή τις επιφυλάξεις απέναντι σε άγνωστα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η θετική εμπειρία υλοποίησης των δράσεων καλλιέργησε μεγαλύτερη ετοιμότητα και διάθεση για μελλοντική εμπλοκή σε διακρατικά προγράμματα.
- Εξοικείωση με ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές: Οι συμμετέχοντες διεύρυναν τη γνώση τους γύρω από εκπαιδευτικές πολιτικές και διοικητικές διαδικασίες εντός του ευρωπαϊκού

πλαισίου. Η εμπειρία αυτή ενίσχυσε τις ικανότητές τους στη διαχείριση και τον συντονισμό διεθνών εκπαιδευτικών έργων.

- Ανάπτυξη διαπολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: Η διεθνής διάσταση του έργου προσέφερε πλούσιες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, της ενσυναίσθησης, της ευελιξίας και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν δεξιότητες διαχείρισης διαπολιτισμικών καταστάσεων, γεγονός που ενίσχυσε τις σχέσεις τους τόσο με μαθητές όσο και με συνεργάτες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Δημιουργία διεθνών επαγγελματικών δικτύων και φιλιών: Τέλος, το έργο λειτούργησε ως γέφυρα για την καλλιέργεια σταθερών επαγγελματικών σχέσεων και διαπροσωπικών δεσμών φιλίας με εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι σχέσεις αυτές εξακολουθούν να εμπλουτίζουν την επαγγελματική τους πορεία και να ενισχύουν τα προσωπικά και συνεργατικά τους δίκτυα.

Το έργο «European Cultural Ambassadors» σχεδιάστηκε ειδικά με σκοπό την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε ουσιαστικές διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος, οι μαθητές απέκτησαν πολύτιμες δεξιότητες και ικανότητες, απαραίτητες για την επιτυχή ένταξή τους σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό ευρωπαϊκό περιβάλλον. Τα βασικά επιτεύγματα του έργου από την πλευρά των μαθητών περιλαμβάνουν:

- Ενθάρρυνση της εκμάθησης ξένων γλωσσών: Οι μαθητές παρακινήθηκαν να χρησιμοποιούν ενεργά ξένες γλώσσες σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια με συνομηλίκους από άλλες χώρες. Μέσω της χρήσης των γλωσσών σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και ανέπτυξαν ισχυρότερο ενδιαφέρον για τη γλωσσική μάθηση πέρα από τα παραδοσιακά όρια της σχολικής αίθουσας.
- Ανάπτυξη διαπολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: Η συμμετοχή σε διεθνικές συναντήσεις και συνεργατικά εργαστήρια συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Έμαθαν να κατανοούν, να εκτιμούν και να αλληλεπιδρούν με σεβασμό με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης.
- Βιωματική μάθηση κατά τη διάρκεια των κινητικοτήτων: Μέσα από τις εκπαιδευτικές μετακινήσεις στο εξωτερικό, οι μαθητές απέκτησαν πρακτική γνώση απευθείας από τους διεθνείς συνομηλίκους τους. Αυτές οι εμπειρίες τους έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες για την καθημερινότητα, τις σχολικές συνήθειες, τα έθιμα και τους πολιτισμούς άλλων ευρωπαϊκών κοινωνιών.
- Απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων ζωής και ταξιδιωτικών εμπειριών: Οι μαθητές ανέπτυξαν σημαντικές πρακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με το διεθνές ταξίδι, όπως η κατάλληλη συμπεριφορά σε αεροδρόμια, δημόσιους χώρους και οικογένειες υποδοχής. Έμαθαν να προσαρμόζονται με ευκολία σε νέα περιβάλλοντα, ενισχύοντας την αυτονομία και την προσωπική τους υπευθυνότητα.
- Συνεργασία σε πολυπολιτισμικές ομάδες: Η συνεργασία σε μεγάλες, πολιτισμικά ποικιλόμορφες ομάδες βοήθησε τους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και προσαρμοστικότητα. Έμαθαν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές με εποικοδομητικό τρόπο και να επιτυγχάνουν κοινούς στόχους με μαθητές από άλλες χώρες.
- Δημιουργία διεθνών φιλιών και επαφών: Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ουσιαστικές φιλίες με συνομηλίκους από άλλες χώρες, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα. Οι σχέσεις αυτές διεύρυναν τα κοινωνικά τους δίκτυα και δημιούργησαν τις βάσεις για μελλοντική συνεργασία.
- Μείωση του άγχους στη χρήση ξένων γλωσσών - υπέρβαση γλωσσικών φραγμών: Η ενεργή χρήση γλωσσών κατά τη διάρκεια αυθεντικών διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων στο

εξωτερικό συνέβαλε σημαντικά στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με την προφορική χρήση των ξένων γλωσσών. Η έκθεση σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας επέτρεψε στους μαθητές να υπερβούν γλωσσικά εμπόδια και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανοιχτότητα απέναντι στη χρήση ξένων γλωσσών.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα European Cultural Ambassadors ανέδειξε την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως πυλώνα για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της γλωσσικής πολυμορφίας και της ενεργού πολιτότητας των νέων. Μέσω μιας καινοτόμου, συνεργατικής και βιωματικής μεθοδολογίας, οι μαθητές απέκτησαν ουσιαστικές δεξιότητες και στάσεις που τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η συμμετοχή τους σε διεθνικές δραστηριότητες και κινητικότητες καλλιέργησε την ενσυναίσθηση, τη γλωσσική ευχέρεια, την προσαρμοστικότητα και τη διάθεση για συνεργασία πέρα από εθνικά και πολιτισμικά σύνορα.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επωφελήθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα, ενισχύοντας τόσο την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και την παιδαγωγική τους επάρκεια. Η εμπειρία της διαπολιτισμικής συνεργασίας διεύρυνε τους ορίζοντές τους, προσέφερε νέα εργαλεία και προσεγγίσεις στη διδασκαλία, και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους ως φορείς ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα ενίσχυσε επίσης τη δημιουργία διασχολικών και διακρατικών δικτύων, προάγοντας τη διαρκή ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ανοιχτότητα στην καινοτομία.

Συνολικά, το έργο συνέβαλε στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προωθεί την ανεκτικότητα, τη συμμετοχή, την κατανόηση της ετερότητας και τον σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές. Ενίσχυσε τη δυνατότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών, ανθεκτικών και δημοκρατικών κοινωνιών, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποτελεί κινητήριο δύναμη για μια πιο ενωμένη και συνεργατική Ευρώπη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καρακατσάνη, Δ. (2005). Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Πατρών.

Καψάλης, Α. (2020). Εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το εφαρμοζόμενο πλαίσιο στην Ελλάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Λιακάκου, Α. (2019). Η ιδιότητα του πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της. Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 50, 105–122.

Ξενόγλωσση

Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: The challenges of teacher learning in context. Professional Development in Education, 46(5), 780-796.

Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Routledge.

Verdeja Muñiz, M. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. Journal for Critical Education Policy Studies.

Wahab, N. A., Nathan, P., Hasnida, N., Ghazali, C. M., Rabi, N. M., & Dawi, A. H. (2018). Teachers' perspective on cultural diversity in school: A case studies. DEVELOPMENT, 7(3).

Craft, M. (2021). Cultural diversity and teacher education. In Routledge Library Editions: Education Mini-Set N Teachers & Teacher Education Research 13 vols (pp. Vol219-1). Routledge.

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. Learning, Culture and Social Interaction, 12, 1-14.

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6(3), 383-392.

Susanto, H. (2017, November). Perception on Cultural Diversity and Multiculturalism Education. In 1st International Conference on Social Sciences Education-" Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment"(ICSSE 2017) (pp. 125-129). Atlantis Press.

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. Child development, 87(4), 1175-1191.

De Fina, A. (2017). Diversity in School. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 191-210.

Richards, A. G. (2019). Cultural diversity, conceptual pedagogy, and educating students for their futures. In Arts education and cultural diversity: Policies, research, practices and critical perspectives (pp. 183-205). Springer Singapore.

Zhou, T., & Colomer, J. (2024). Cooperative learning promoting cultural diversity and individual accountability: A systematic review. Education Sciences, 14(6), 567.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΑΚΤΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Παρθένης Χρήστος
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
Ελευθερίου Παρασκευή
Διδάκτορ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών
Σιούλη Λαμπρινή
Διδάκτορ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η σχολική τάξη, ως μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί συχνά χώρο συνδιαλλαγής ατόμων πολύ διαφορετικών μεταξύ τους σε πολλά επίπεδα, τα οποία διαμορφώνονται σημαντικά από τις εμπειρίες και τα προσωπικά βιώματα του κάθε παιδιού. Η άρση των αποκλεισμών αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Στο άρθρο μελετώνται οι στρατηγικές σχολικής ένταξης των μαθητριών και μαθητών με ανομοιογενές πολιτιστικό υπόβαθρο, με άμεσο στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και απώτερο σκοπό την άρση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αυτές υλοποιούνται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αποτελεί η γενική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας μέσα από ένα πολυδιάστατο σχήμα υποστήριξης καθώς και η δημιουργία προϋποθέσεων για θετικό παιδαγωγικό κλίμα και διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο. Από τα ευρήματα αναδεικνύεται η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη και στην κοινωνική ισότητα, και ειδικότερα η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενίσχυσης τακτικής φοίτησης.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική ένταξη, μαθήτριες και μαθητές με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν πολιτισμική ποικιλομορφία, συναποτελούνται δηλαδή από διαφορετικές φυλετικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, και άλλες ομάδες (Παρθένης, 2013, σ. 193). Έτσι, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Kincheloe και Steinberg (1997), η πολυπολιτισμικότητα βρέθηκε στο «μάτι του κυκλώνα» που περιστρέφεται γύρω από τις δημογραφικές μεταβολές οι οποίες παρατηρούνται στις δυτικές κοινωνίες. Το γεγονός αυτό, φυσικά, επηρεάζει και τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, η οποία αποτελείται από μαθητές διαφορετικού πολιτιστικού περιβάλλοντος, και έχει πυροδοτήσει πλήθος συζητήσεων σχετικά με τις αλλαγές που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν στο πρόγραμμα σπουδών και στο σχολικό θεσμό ευρύτερα, προκειμένου η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις να είναι αποτελεσματική. Βέβαια, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και αντίστοιχα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν παρουσιάζει ομοιογένεια στον τρόπο που προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Αντιθέτως, θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ποικιλία, ακόμα και διάσταση, απόψεων για τον όρο και το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας αρχικά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη συνέχεια (Παρθένης, 2013, σ. 193; Banks, 2004, σ. 51).

Η ποικιλία αυτή, άλλωστε, προκαλεί και τη σύγχυση που συχνά επικρατεί σχετικά με τον όρο της πολυπολιτισμικότητας (Bullivant, 1997, σ. 66). Όπως εύστοχα αναφέρει ο Goldberg (1994, σ. 1) η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντιμετωπίζεται άλλοτε ως παιδαγωγικό εργαλείο και άλλοτε ως πολιτικός στόχος. Αν αναλυθούν τα συστατικά του όρου «πολυπολιτισμικότητα», τότε αυτή σημαίνει έναν αριθμό πολιτιστικών ομάδων που επενεργούν και επηρεάζουν η μία στην άλλη (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Ειδικότερα, με την έννοια «πολιτισμός» στη σύγχρονη βιβλιογραφία

αντιστοιχεί συνολικά ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας, οι υλικές διαστάσεις της ζωής αλλά και οι συμβολικές διαστάσεις της (Banks, 2004, σ. 97). Βέβαια η έννοια του πολυπολιτισμικού συμπεριλαμβάνει και μια κρυφή παραδοχή, ότι οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων χαρακτηρίζονται από σεβασμό και ανεκτικότητα (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Στο σημείο αυτό εδράζονται και οι διαφορετικές προσλήψεις του όρου «πολυπολιτισμικός».

Όπως αναφέρει ο Παρθένης (2013, σ. 195) η πολυπολιτισμικότητα υιοθέτησε τα χαρακτηριστικά κινήματος. Ως κίνημα, λοιπόν, η πολυπολιτισμικότητα κινείται πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη μεταρρύθμιση του, με αναλύσεις σχετικά με τη φυλή, τις έμφυλες ανισότητες, τις κοινωνικές τάξεις και εν γένει την κοινωνία (Torres, 1998, σ. 176). Ιδιαίτερα κατά το διάστημα 1950-1970, η πολυπολιτισμικότητα διεκδικούσε κοινωνική αναγνώριση για τις μειονοτικές πολιτιστικά ομάδες (Παρθένης, 2013, σ. 195). Το αίτημα αυτό της αναγνώρισης πήγαζε από το γεγονός πως η μη αναγνώριση ή η εσφαλμένη αναγνώριση αποτελούσαν ουσιαστικά μια μορφή καταπίεσης, αφού αναπαρήγαγαν τη μειωτική εικόνα του διαφορετικού πολιτιστικά (Taylor, 2006, σσ. 25-73). Ενώ αντίστοιχα, για την κυρίαρχη πολιτιστικά ομάδα η μη αναγνώριση του διαφορετικού σήμαινε περισσότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με τη ομάδα που υστερούσε (Banks, 2004, σ. 51).

Στο σύγχρονο πολιτικό λόγο η πολυπολιτισμικότητα δεν φέρει έντονα τη σημασία αυτή της κοινωνικής αναγνώρισης των ομάδων με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως φαίνεται να παρουσιάζεται ως ένα παράγωγο της παγκοσμιοποίησης, οικονομικής αρχικά και ως εκ τούτου και πολιτιστικής και πολιτικής, η οποία είναι μοναδική στην ανθρώπινη ιστορία (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Μέσα από αυτή τη συνάφεια, κυρίως ως παράγωγο του οικονομικού επεκτατισμού των ανεπτυγμένων δυτικών κρατών, πολλοί αντιλαμβάνονται την έννοια του πολυπολιτισμικού ως έννοια που πηγάζει από τις Δυτικές Χώρες, προκειμένου αυτές να χαρακτηρίσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42).

Σε κάθε περίπτωση, με την πολυπολιτισμικότητα να έχει μετατραπεί σε «ένα από τα ταχύτερα διαδιδόμενα συνθήματα της δεκαετίας» (Gibson στο Bullivant, 1997, σ. 66), είναι σημαντικό να γίνει μνεία ορισμένων παρανοήσεων σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ο Banks (2004, σσ. 27-31; 1993, σσ. 22-24) καταγράφει συστηματικά κάποιες από τις παρανοήσεις αυτές, με σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μας, αφενός την παρανόηση ότι η εκπαίδευση απευθύνεται μόνο στους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο και όχι σε όσους μαθητές ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα και αφετέρου ότι η εκπαίδευση που αναφέρεται και σε διαφορετικούς από τον κυρίαρχο πολιτισμό υποσκάπτει την εθνική ενότητα. Από τις παρανοήσεις αυτές, κατά τη γνώμη μας, πηγάζουν κάποιες βασικές αρχές στις οποίες θεμελιώνεται η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις: α) η εκπαίδευση έχει στόχο να προετοιμάσει όλους τους μαθητές, είτε ανήκουν στην κυρίαρχη είτε σε ετερογενή πολιτισμικά ομάδα, να ενταχθούν σε μια κοινωνία όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, β) η εκπαίδευση αναδεικνύει τις ιστορικές και κοινωνικές αιτίες που αναπαράγουν τις ανισότητες, αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία όσων υφίστανται καταπιέσεις και διεκδικεί βελτίωση των όρων ζωής τους.

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογική διερεύνηση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η κυρίαρχη κοινωνικά, άρα και πολιτιστικά ομάδα, επιδιώκει μέσω διάφορων μηχανισμών, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, να καθορίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα όλα τα μέλη της κοινωνίας και έτσι να ενισχύσει τον έλεγχο της στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 2001-2010, σσ. 45-46). Το σχολείο, λοιπόν, αλλά και η ίδια η «γνώση» που μεταδίδει στην ουσία τους αποτελούν κατασκευές της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίες αναπαράγουν τις δεδομένες σχέσεις εξουσίας (Μάρκου, 2001-2010, σ. 46).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου, 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα όμως, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που

αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου, 2011, σ. 33; Μάρκου, 2001-2010, σσ. 44-45, 69-70). Για τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής προσέγγισης τα κράτος δεν είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός, αλλά συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικά ομάδων, από την άλλη πλευρά τα ίδια τα άτομα δέχονται επιδράσεις τόσο από την εθνοπολιτισμική ομάδα που ανήκουν όσο και από τον κοινό – κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό (Μάρκου, 2011, σ. 33).

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (2003, σ. 67) η διαπολιτισμική προσέγιση αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή κοινωνικής και πολιτικής δράσης, η οποία επιδιώκει να επιλύσει τη σύγκρουση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στην υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα η οποία αναπαράγει τις διακρίσεις. Υπό το πρίσμα αυτό η διαπολιτισμική προσέγγιση, πέρα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προϋποθέτει και την εξασφάλιση νόμιμης διαμονής των μεταναστών στη χώρα καθώς και των ίσων δικαιωμάτων, ειδικά στον εργασιακό χώρο (Ζωγράφου, 2003, σσ. 221-222). Ταυτόχρονα επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων, την κατάργηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Auernheimer στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 68-69).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μεταρρυθμιστικός πυλώνας της εκπαίδευσης, επιδιώκει την ισότητα στα σχολεία (Torres, 1998, σ. 176). Βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν: α) η ένταξη όλων των κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, γ) η υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων, δ) η ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγει το σχολείο και η κριτική συζήτηση γύρω από το ζήτημα, ε) αναδόμηση του σχολικού θεσμού στο σύνολο του, ώστε να εντάξει την διαπολιτισμική προσέγγιση (Μάρκου, 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει να: α) απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς δεν αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής δεν αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Ως παρέκκλιση, αξίζει να σημειωθεί το σχόλιο του Μάρκου (2001-2010, σσ. 105-106) ότι υπό την πίεση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς συχνά νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιδιώκουν τη διαπολιτισμική αγωγή, με την έννοια ότι αυτή προετοιμάζει το νέο να ανταποκριθεί στο σύνθετο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που έχουν διαμορφώσει οι αγορές, παρέχοντας του τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία και δεξιότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βέβαια, όταν αντιμετωπίζεται υπό αυτό το πρίσμα, δεν θέτει ως στόχο την αντιμετώπιση των αδικιών που υφίστανται οι μειονοτικές ομάδες, αλλά μόνο την ανάπτυξη ενός κοσμοπολιτισμού που καθιστά το άτομο ανταγωνιστικό στη διεθνή αγορά εργασίας (Μάρκου, 2001-2010, σσ. 106-107).

2.2. Οι σύγχρονοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για τους σύγχρονους στόχους της εκπαίδευσης πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις σκέψεις που θέτει ο Gundara (2000, σ. 127), αφενός ότι η διαπολιτισμική αγωγή παραμένει ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο και δεν έχει επηρεάσει δραστικά το εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών κρατών, και αφετέρου ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής το οποίο να υιοθετείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Με βάση λοιπόν τις σκέψεις αυτές γίνεται σαφέστερο ότι οι στόχοι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλοί και μερικές φορές αντικρουόμενοι. Ο

ερευνητής και ο εκπαιδευτικός, επομένως, που θα προσεγγίσουν την έννοια και τις στοχεύσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλούνται να τοποθετηθούν και να επιλέξει μεταξύ των απόψεων, που κατά καιρούς διαπιστώθηκαν. Έτσι, η παρούσα εργασία διαφωνεί ουσιαστικά με όσους ακαδημαϊκούς θέτουν ως στόχο της διαπολιτισμική αγωγής την απλή κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων ή την παρηγόρηση όσων υφίστανται διακρίσεις λόγω πολιτισμικών διαφορών. Στη βάση της αντίληψης αυτών των ακαδημαϊκών, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μεταναστών θα λυθεί μέσα από την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, όμως, προβλήματα που προκύπτουν από το σύνολο της κοινωνικής οργάνωσης δεν μπορούν ν' αντιμετωπιστούν αποκλειστικά με παιδαγωγικά μέσα, τα οποία αφενός οργανώνονται με βάση το συμφέρον της ομάδας που ασκεί κοινωνικό έλεγχο, και αφετέρου δεν μπορούν να επιλύσουν φαινόμενα τα οποία είναι πολυπαραγοντικά. Αντιθέτως χρειάζεται η προσέγγιση, η οποία θα υιοθετηθεί, να συμπεριλάβει και δράσεις που αφορούν την πρόσβαση στην υγεία και τις κοινωνικές παροχές, το δικαίωμα στην εργασία, κ.ο.κ.

Κατά τη γνώμη μας, είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι μειονοτικές ομάδες, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ενσωμάτωση ή όχι στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονοι στόχοι για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντλούν, στην παρούσα εργασία, κυρίως από την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατάργηση των ανισοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 161).

Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτιστικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα, άλλωστε η δημιουργία σχολείων αποκλειστικά «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» μάλλον έχει σκοπό να απομονώσει παρά να ενσωματώσει πληθυσμούς (Νικολάου, 2005, σ. 230). Προϋποθέσεις προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς ένα πρόγραμμα κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικά ομάδων να επιτευχθεί: α) η επισταμένη αναφορά των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, β) η συγκρότηση κοινών στόχων, γ) η ανάδειξη «του διαφορετικού» ως βάση συζήτησης, στοχασμού και σύνθεσης κοινών στόχων, καθώς και διερεύνηση των όποιων συγκρούσεων αναπτύσσονται, συχνά σιωπηρά, στο σχολικό περιβάλλον δ) η ανάδειξη των προβλημάτων και των αναγκών των μαθητών, ε) στοχασμός σχετικά με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τη στόχευση της διδασκαλίας (Γκόβαρης, 2011, σσ. 206-207).

Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να διερευνά πως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου επενεργεί στις πολιτιστικά διαφορετικές ομάδες, ποιοι είναι οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στην συνύπαρξη τους στις σχολικές αίθουσες και ευρύτερα στην κοινωνία (Γούλας, 2007, σ. 102). Με λίγα λόγια, απαιτείται να αντιπαρατεθεί στο φιλελεύθερο, ήδη υπάρχον, θεσμικό σύνολο εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα νέο σύνολο εννοιών, που να είναι σε θέση να ερμηνεύσει κριτικά την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων και να προτείνει μεθόδους ένταξης των μαθητών (Γούλας, 2007, σσ. 102-103).

3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο: το έργο του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Με κύριο στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής και έρευνας και την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων ιδρύθηκε το 1996 το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Τρεις δεκαετίες μετά μπορεί να υποστηριχθεί πως το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής έχει εξελιχθεί σε σημαντικό φορέα προώθησης θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντός και εκτός συνόρων.

Με δεδομένο ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια συνεχή και συστηματική προσπάθεια που είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής έχει διαμορφώσει τους στόχους

λειτουργίας του. Βασικοί στόχοι του αποτελούν η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως, η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά Κέντρα, η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη ης ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας με τη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων, συμποσίων και συνεδρίων.

Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής δραστηριοποιείται ερευνητικά στους τομείς της Θεωρίας και Μεθοδολογίας, της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Σχολικού Περιβάλλοντος, της Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, της Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης. Το Εργαστήριο συνεργάζεται με τους σημαντικότερους φορείς που ασχολούνται με τη σχολική και κοινωνική ένταξη ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων στον ελλαδικό χώρο. Συνεργάζεται επίσης με Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα που έχουν ως αντικείμενο τη μελέτη διαπολιτισμικών θεμάτων στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ταυτόχρονα έχει αναπτύξει δίκτυα υποστήριξης και συνεργασίας με διαπολιτισμικά σχολεία, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και συλλόγους γονέων, διαθέτει δε μια πλούσια «διαπολιτισμική» βιβλιοθήκη για τις ανάγκες φοιτητών, ερευνητών και εκπαιδευτικών.

Πέρα από τη συνεχή έρευνα σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής αγωγής, τη σταθερή παρουσία στον επιστημονικό και ημερήσιο τύπο, τη διενέργεια δράσεων για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή, τη διοργάνωση συνεδρίων και ενημερωτικών συναντήσεων, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής έχει αναλάβει μια σειρά επιστημονικών προγραμμάτων. Από τα σημαντικότερα έργα που υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με το Εργαστήριο είναι τα Προγράμματα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» (μετέπειτα «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση») και «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».

Στόχευση των παρεμβάσεων του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής

Κεντρική στόχευση των παρεμβάσεων του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι η ενίσχυση της πρόσβασης των μαθητριών και μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση και στη συνέχεια η έγκαιρη εγγραφή τους στην Α΄ Δημοτικού, η εξοικείωσή τους με το σχολείο και η παραμονή τους σε αυτό σε όλη τη διάρκεια τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, αξιοποιείται η συνδρομή των εκπαιδευτικών του σχολείου, ειδικών επιστημόνων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων, ειδικά επιμορφωμένων για τις ανάγκες της παρέμβασης.

Στο πλαίσιο αυτό στόχοι του έργου είναι αφενός η διασφάλιση της αποδοχής των μαθητριών και μαθητών με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, και αφετέρου η παροχή στους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένης ενημέρωσης και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα επιδιώκεται η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμική ετερογένεια, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας.

4. Δράσεις του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής για την ενίσχυση της σχολικής ένταξης και της τακτικής φοίτησης

4.1. Το περιεχόμενο των δράσεων

Αναφορικά επομένως με τις παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες ο προγραμματισμός του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής περιλαμβάνει δράσεις που σχετίζονται με τη δημιουργία των προϋποθέσεων που ευνοούν τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης και παραμονής των μαθητριών και μαθητών με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο σχολείο, μια επιδίωξη που επιδιώκεται να εκφραστεί κυρίως μέσα από την ενθάρρυνση των μαθητριών/μαθητών και κυρίως των οικογενειών τους, αρχικά, να εγγραφούν στο σχολείο και στη συνέχεια να παραμείνουν σε αυτό, υποστηρίζοντας αφενός μεν την σχολική ένταξη των παιδιών και την τακτική φοίτηση τους με στόχο την αποφυγή διαρροής, αφετέρου δε τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και την εξάλειψη του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού τους.

Αρχικά μέσω προγραμμάτων ενθάρρυνσης και ευαισθητοποίησης επιδιώκεται η άμεση πρόσβαση στο σχολείο μαζί με την παράλληλη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη όσων μαθητριών και μαθητών κρίνεται αναγκαίο, σε τμήματα ενίσχυσης. Παράλληλα υλοποιείται πρόγραμμα συνεργατικής διδασκαλίας, οργανώνονται τμήματα δημιουργικής απασχόλησης και θερινών τμημάτων με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παράλληλες παρεμβάσεις αποτελούν η διευκόλυνση της μετακίνησης των μαθητριών/μαθητών από και προς το σχολείο, όπως επίσης οι ποικίλες δράσεις στους οικισμούς όπου κατοικούν πληθυσμοί με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διασύνδεση του οικισμού με το σχολείο και τη διευκόλυνση της πρόσβασης και σταδιακής ένταξης των μαθητριών και μαθητών μέσω της αξιοποίησης συνεργατών, συντονιστών, κοινωνικών λειτουργών και διαμεσολαβητών.

Ταυτόχρονα λειτουργούν Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητριών/Μαθητών με παράλληλη έμφαση σε παρεμβάσεις εμψύχωσης. Άμεσος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητριών και μαθητών απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης, η εμπέδωση του παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος, με γνώμονα την ενσωμάτωση στοιχείων της γλώσσας και των πολιτιστικών πρακτικών που διαφέρουν από την κυρίαρχη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το σκοπό αυτό τα Εργαστήρια εμπλουτίζονται με καλλιτεχνικές διαθεματικές και πολυπολιτισμικές δράσεις, με εποπτικά μέσα της διδασκαλίας, ενώ στοχεύουν στην ψυχαγωγία και απασχόληση των μαθητριών και των μαθητών εντός της σχολικής μονάδας.

Έμφαση δίνεται και στην ενίσχυση των βιβλιοθηκών των σχολικών μονάδων παρέμβασης με πολυποίκιλο υλικό, λογοτεχνικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα, όπως βιβλία, ταινίες, αφίσες, που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών της ομάδας - στόχου. Παράλληλα, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού επιτυγχάνεται η υποστήριξη του διδακτικού έργου των σχολείων της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.2. Απολογισμός δράσεων

Συνολικά στις παρεμβάσεις του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Αγωγής για την σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης μαθητριών και μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο συμμετείχαν επί μία πενταετία 936 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 144 σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων λειτούργησαν 573 τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά 5327 μαθήτριες και μαθητές και 91 τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά 742 μαθήτριες και μαθητές. Στα θερινά τμήματα συμμετείχαν συνολικά 268 μαθήτριες και μαθητές και 231 συμμετείχαν στα Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης. Τέλος εμπλουτίστηκαν συνολικά 88 βιβλιοθήκες με 951 βιβλία..

5. Συμπεράσματα

Το φαινόμενου του αποκλεισμού των μαθητριών και μαθητών με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά από τον κοινωνικό ιστό είναι ασφαλώς σύνθετο, και χρειάζεται να εξετάζεται συνολικά, χωρίς να παραγνωρίζονται οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στον αποκλεισμό του πληθυσμού. Σε ότι αφορά τις παρεμβάσεις στην σχολική μονάδα, επομένως προκειμένου να παρέμβει κανείς ουσιαστικά και να δράσει για την ενσωμάτωση των πληθυσμών αυτών στην εκπαίδευση, χρειάζεται να εργαστεί όχι μόνο με όρους διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά ευρύτερα. Έτσι, οι προσπάθειες να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας ετερογενούς πολιτισμικής προέλευσης με δράσεις ευρύτερες έφεραν αρχικά θετικά αποτελέσματα, τα οποία καταγράφονται και σε αριθμητικά δεδομένα, με την συμμετοχή στις δράσεις χιλιάδων μαθητών και των οικογενειών τους. Ταυτόχρονα, όμως, οι δράσεις δείχνουν και το δρόμο για την ένταξη των πληθυσμών ετερογενούς πολιτισμικής προέλευσης, όχι περιοριστικά στο κλειστό χώρο της σχολικής τάξης, αλλά ευρύτερα, μέσα από μια συνολική παρέμβαση που βασίζεται στο σύνολο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι παρεμβάσεις αυτές κατά τη γνώμη μας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για νέες

ερευνητικές παρεμβάσεις και τη θεμελίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι με στενά διδακτικό περιεχόμενο, αλλά ευρύτερα κοινωνικό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (3η Αμερικάνικη Έκδοση εκδ.). (Ν. Σταματάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, A. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής (Επιμ.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί - προοπτικές (2η εκδ., σσ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό. (Κ. Σκορδούλης, Επιμ., & Κ. Θεριανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Taylor, C. (2006). Πολυπολιτισμικότητα: εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης (4η Έκδοση εκδ.). (Φ. Παιονίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Γούλας, Β. (2007). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μάρκου, Γ. (2001-2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Γ. Μάρκου, Διαπολτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη (σσ. 27-46). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρθένης, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αθήνα: Χρήστος Παρθένης..

Ξενόγλωσση

Dadoo, Y., & Gündüz, S. (2011). Multiculturalism and democracy education. Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi Dergisi, 3(10), σσ. 41-49.

Gundara, J. (2000). Interculturalism, education and inclusion. London: Paul Chapman Publishing.

Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). Changing multiculturalism. Philadelphia: Open University Press.

Torres, C. (1998). Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

ΑΠΌΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Γούλα Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71

Περίληψη

Η ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η αύξηση των μεταναστευτικών ροών και η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού απαιτούν την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και την υιοθέτηση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν περιορίζονται πλέον στις χώρες τους. Μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όλο τον κόσμο. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν θετική στάση σχετικά με την έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο εξετάζει το θεσμικό πλαίσιο, τα μοντέλα εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς και εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθώς και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία. Εξετάζει επίσης τις κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί για μια ουσιαστική και βιώσιμη ένταξη όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλα εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικότητα, ρόλος, εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση συνιστά κρίσιμο ζήτημα κοινωνικής συνοχής και παιδαγωγικής δικαιοσύνης (Banks, 2009). Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το σχολείο αποτελεί την πρώτη συστηματική επαφή των παιδιών με τον θεσμοθετημένο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, η πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύεται ως καθημερινή πραγματικότητα. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι απλώς θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κυρίως πολιτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία (Δαφέρμος, 2010).

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει:

- Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο ένταξης και ποια τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες;
- Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

2. Θεωρητικό Πλαίσιο και Επιστημονική Τεκμηρίωση

Η εκπαιδευτική ένταξη δεν ταυτίζεται με την απλή σχολική φοίτηση. Πρόκειται για μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, αποδοχής και ενεργού συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή του σχολείου (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως ορίζεται από το ΥΠΑΙΘ, στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τον τομέα σπουδών που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να συμμετέχουν στη δημοκρατία, στην

κοινωνία καθώς και σε αυτούς που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Halvorsen & Wilson, 2010). Η Gay (1994) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται γενικά τις δικές τους αξίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες ως τυποποιημένους κανόνες και ότι αυτά που γνωρίζουν και διδάσκουν διέπονται από εκπαιδευτικές αρχές. Δηλώνει επίσης, ότι μπορεί να εμπλέκονται εν γνώσει τους ή όχι σε εσφαλμένες εκπαιδευτικές πρακτικές επειδή δεν κατανοούν τη φυλετική, κοινωνική και τη γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τους Bigatti et al., (2012), το να είναι κανείς πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός συνεπάγεται κάτι παραπάνω από την απλή παρουσίαση μαθημάτων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο. Απαιτεί την εξασφάλιση ενός περιεκτικού και προοδευτικού περιβάλλοντος στην τάξη, την αίσθηση επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και τη διευκόλυνση των μαθητών «να μάθουν με τη βοήθεια διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αξιολογήσεων», (Gay, 2004b).

Με βάση τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σύλληψη και την εφαρμογή των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών ρυθμίσεων και προγραμμάτων. Επομένως, η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχή εκπαιδευτική του πορεία. Η απόρριψη, ή ακόμα και η αδιαφορία, για τη γλώσσα και τον πολιτισμό του οδηγεί σε αποξένωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cummins, 2001).

2.1 Μεταναστευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα και Εκπαίδευση

Η καθαρή μετανάστευση άρχισε να παρουσιάζει θετικούς αριθμούς τη δεκαετία του 1970, αλλά μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η κύρια εισροή ήταν αυτή των επαναπατρισθέντων μεταναστών. Ωστόσο, η μετανάστευση στην Ελλάδα δεν είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο όπως όλοι πιστεύουν. Για παράδειγμα, μετανάστες από το Πακιστάν εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στην ελληνική αγορά εργασίας μετά τη διμερή συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Πακιστάν κατά τη δεκαετία του 1970 (Tonchev, 2007).

Τα έτη μεταξύ 1955 και 1959 οι ετήσιοι αριθμοί μετανάστευσης ήταν περίπου 3,6 μετανάστες ανά χίλιους κατοίκους. Την περίοδο μεταξύ 1960 και 1966 τα ποσοστά αυξήθηκαν σε 10,11 μετανάστες ανά χίλιους κατοίκους με τη Γερμανία ως κύρια χώρα προορισμού. Και στις δύο αυτές περιόδους η μετανάστευση από την Ελλάδα είχε οικονομικό χαρακτήρα. Το 1967 και το 1968, τα ποσοστά μετανάστευσης μειώθηκαν στους 5,4 μετανάστες ανά χίλιους κατοίκους λόγω της οικονομικής ύφεσης στη Δυτική Ευρώπη, αλλά τα έτη μεταξύ 1969 και 1972 αυξήθηκαν ξανά στους 8,2 μετανάστες ανά χίλιους κατοίκους. Πιθανότατα αυξήθηκε παράλληλα με την αύξηση των ποσοστών παραγωγικότητας στις χώρες προορισμού.

Μετά το 1973 και μετά την πετρελαϊκή κρίση και το κλείσιμο όλων των μεταναστευτικών οδών προς τη βόρεια και δυτική Ευρώπη, τα ποσοστά μετανάστευσης μειώθηκαν δραματικά και συνάμα ξεπεράστηκαν από την εισερχόμενη επιστροφή των μεταναστών (Βεργέτη, 2003 & Παπαδάκης, 1990: 62-65).

Από τη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2023), περίπου το 10% του πληθυσμού της χώρας έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, με υψηλά ποσοστά ανήλικων παιδιών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει προβεί σε συγκεκριμένες θεσμικές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη των μαθητών αυτών:

- Τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακά τμήματα
- Διαπολιτισμικά σχολεία (Ν. 2413/1996)
- Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. ΕΣΠΑ, Erasmus+)
- Εισαγωγή πολιτισμικά προσανατολισμένων αναλυτικών προγραμμάτων

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των μέτρων παρουσιάζει ετερογένεια, καθυστερήσεις και ελλείψεις σε πόρους και επιμόρφωση προσωπικού (Τσίτσα & Παπαδοπούλου, 2018).

2.2 Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Α. Το Αφομοιωτικό μοντέλο

Με τον όρο «Αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση (Μάρκου, 1998β, σ. 6). Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού αποτελεί η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού.

Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999, σσ. 46-47)

Β. Το μοντέλο Ενσωμάτωσης

Ο όρος «Ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται και ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις στη κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 1998β, σσ. 10-12).

Γ. Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε όταν σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά.

Δ. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους: α) Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική / εθνική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. β)Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει. γ) Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986, σ. 125).

Ε. Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Ο Μ. Δαμανάκης στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέρασμα της στενής έννοιας «έθνους-κράτους» καθώς και την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας.

2.3 Σπουδαιότητα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Shields (2010), «τα σχολεία αποτελούν χώρους πολιτισμικής πολιτικής», τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ενάντια στη διαιώνιση των «εγγενών ανισοτήτων» που υπάρχουν στην κοινωνία ή να συνεχίσουν το status quo (p. 569). Για να μπορέσει η εκπαίδευση να

μεταμορφωθεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των προηγούμενων εκπαιδευτικών ηγετών πρέπει να εξετάσει τρόπους να αυξηθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές (Freire & Ara, 1998). Η κριτική ικανότητα και τα προοδευτικά ιδανικά ορίζουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Aydin, 2013; Banks, 2004). Επιπλέον, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τη μεταρρύθμιση και ως εκ τούτου, πρόκειται για μεταμόρφωση.

Σύμφωνα με τους Banks και Banks (2019), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της ποικιλομορφίας των διαφορετικών πολιτισμών, ώστε να μπορέσει να απελευθερώσει τους μαθητές από καταπιεστικές καταστάσεις μέσα στην κοινωνία. Επιπλέον, αποτελεί μια διαδικασία αποκάλυψης του τρόπου με τον οποίο ορισμένες ομάδες αποκλείονται από την πλήρη πρόσβαση στα οφέλη μιας κοινωνίας.

Ένας από τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες με γνώσεις που θα τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν σε μια ποικιλόμορφη δημοκρατική κοινωνία (Holm & Zilliacus, 2009; Koch et al., 2018; Ladson-Billings, 2004; Nishimura-Sahi et al., 2017; Tonbuloglu et al., 2016). Με αποτέλεσμα να τους προετοιμάζει ώστε να ενταχθούν με επιτυχία σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μόνο αν υπάρξει αλλαγή στις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη σχολική κουλτούρα (Banks, 2004). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επί του παρόντος, εστιάζει κυρίως στις παραδόσεις και την επιφανειακή κουλτούρα, από το να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη ή να φέρνει στο φως τον ρατσισμό ή τις ανισότητες (Gorski & Swalwell, 2015; Holm & Zilliacus, 2009).

Αυτές οι πρωτοβουλίες παρουσιάζουν μια ψευδαίσθηση πολυπολιτισμικής μάθησης. Ωστόσο, στερούνται των κρίσιμων πτυχών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του προβληματισμού σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες ή των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Προκειμένου να επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό να παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, πρέπει να ενθαρρύνεται να εφαρμόζει στρατηγικές πολιτισμικής ευαισθησίας και να διασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών ώστε να πραγματοποιείται η ακαδημαϊκή επιτυχία και η προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Sharma,2005).

Οι Penny, Forney and Harlee (2000), καθόρισαν τις ακόλουθες εννέα στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούνται ώστε να διασφαλίζεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

- Μέσα από τη χρήση υλικών και προσεγγίσεων ευαίσθητων στο κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των μαθητών, οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν ώστε να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία σε όλους τους τομείς.
- Ένα ουσιαστικό μέρος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί η ακρόαση διαφορετικών απόψεων.
- Τα μοντέλα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού πρέπει να αναλύονται συνεχώς ώστε να αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα στυλ μάθησης των μαθητών και τα στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών πρέπει να επισημαίνονται ώστε να χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του περιεχομένου και του σχεδιασμού του μαθήματος.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να καταλαμβάνει θέση στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα πρόγραμμα που να περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει στους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, ώστε να αναπτύξουν αντικειμενικά εργαλεία έρευνας και μάθησης και να τους επιτρέπεται να κάνουν ερωτήσεις ελεύθερα.

- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί την κατανόηση της οικογενειακής κουλτούρας της κάθε κοινότητας.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να αξιολογείται ως πηγή οφέλους για την κοινότητα.

2.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες για την εκπαίδευση και την παροχή κινήτρων στους μαθητές. Οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία, τη θρησκεία και τη γλώσσα τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδηλώνει με κάποιο τρόπο συνειδητά ή ασυνείδητα προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές. Συχνά, οι τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών διαφέρουν κατά πολύ από αυτές που χρησιμοποιούν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Gollnick & Chinn, 1991).

Σύμφωνα με τον Gay (1994), οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες τους ως τους βασικούς κανόνες και οτιδήποτε γνωρίζουν και διδάσκουν διέπεται από τις εκπαιδευτικές αρχές διδασκαλίας. Λόγω της έλλειψης κατανόησης της εθνικής, φυλετικής, κοινωνικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εφαρμόσουν με τη θέλησή τους ή όχι «πρακτικές κακής εκπαίδευσης».

Εξαιτίας της αποτυχίας τους να αντιληφθούν, να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν ποιοι είναι αυτοί οι μαθητές, οι τελευταίοι από την πλευρά τους αισθάνονται ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ξένο και εχθρικό απέναντί τους. Όλη αυτή η κατάσταση προκαλεί άγχος και ένα αίσθημα έλλειψης υποστήριξης, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την καθημερινή ακαδημαϊκή τους επίδοσή.

Η μάθηση σε ένα σχολικό περιβάλλον αποτελεί δραστηριότητα «υψηλού κινδύνου» για την πλειοψηφία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα αποδίδουν καλύτερα όταν αισθάνονται ασφαλείς σχετικά με το ποιοι είναι.

Σύμφωνα με τον Costa (1997), η εκπαίδευση εξαρτάται από τις στάσεις και την επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Ο Gorski (2000), υποστήριξε ότι φέρουν διπλή ευθύνη όσον αφορά στην κριτική και εξέταση των προκαταλήψεων και των αντιλήψεων τους που επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και εκπαιδευτής στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει συνεχώς να αυτό-βελτιώνεται και να αυτό-εξελίσσεται. Ο Nelson (2001), υποστήριξε ότι η ύπαρξη ενός κοινωνικού συστήματος πεποιθήσεων και η εκτίμηση των φυλετικών και πολιτισμικών διαφορών αποτελούν τα κλειδιά για τη βελτίωση των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

2.5 Πρακτικές Ένταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι βασικοί άξονες της πρακτικής ένταξης περιλαμβάνουν:

Α. Γλωσσική Υποστήριξη

Η γλωσσική ενδυνάμωση αποτελεί τον πυρήνα της ένταξης. Μέσω των Τάξεων Υποδοχής οι μαθητές αποκτούν σταδιακά επάρκεια στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Παράλληλα, η χρήση της μητρικής τους γλώσσας ως υποστηρικτικό εργαλείο έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται παιδαγωγικά (Gogonas, 2010).

Β. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι αναμφίβολα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Gollnick και Chinn (1991), οι εκπαιδευτικοί σήμερα αντιμετωπίζουν μια ολοένα αυξανόμενη πρόκληση που σχετίζεται με τη διδασκαλία τους σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Όπως υποδεικνύεται από τον Costa (1997), η επιτυχία της τυπικής εκπαίδευσης συνδέεται με τη στάση και την επαγγελματική ετοιμότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτό αυξάνει τη σημασία των ιδιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των πολυπολιτισμικών στοιχείων που σχετίζονται με αυτές τις ιδιότητες. Οι τελευταίοι καλούνται να διαχειριστούν την ετερότητα με παιδαγωγική ευαισθησία, διαφοροποιημένη διδασκαλία και ενσυναίσθηση. Η έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης, ωστόσο, συχνά οδηγεί σε αποσπασματική εφαρμογή των πολιτικών (Καψάλης & Παπαγεωργίου, 2015).

Γ. Συμμετοχή Οικογενειών

Η ενεργή συμμετοχή των οικογενειών των μεταναστών συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας των παιδιών. Δυσκολίες στην επικοινωνία, έλλειψη εμπιστοσύνης και θεσμικά κενά περιορίζουν όμως τη δυναμική αυτή (Καραγιάννης, 2021).

Δ. Καινοτόμες Πρακτικές

Ορισμένα σχολεία εφαρμόζουν καλές πρακτικές όπως:

- Πολυγλωσσικά ημερολόγια και πολιτισμικά projects
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση με βάση την πολυπολιτισμικότητα
- Συνεργασίες με τοπικές κοινότητες και ΜΚΟ

3. Συμπεράσματα

Η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο παιδαγωγική πρόκληση, αλλά και κοινωνική αναγκαιότητα. Παρά τη θεσμική πρόοδο, παραμένουν σημαντικά ελλείμματα σε επίπεδο εφαρμογής, υποστήριξης και επιμόρφωσης. Το ελληνικό σχολείο οφείλει να κινηθεί πέρα από το επίπεδο της απλής ανοχής στη διαφορετικότητα και να υιοθετήσει μία κουλτούρα ουσιαστικής συμπερίληψης και δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Προτάσεις πολιτικής:

- Θεσμοθέτηση διαπολιτισμικών δράσεων σε όλα τα σχολεία
- Υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική παιδαγωγική
- Ανάπτυξη πολυγλωσσικών υλικών και προγραμμάτων
- Συμμετοχή των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

Η οικοδόμηση ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα είναι ευθύνη όλων: της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ίδιας της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

Δαφέρμος, Μ. (2010). Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. Επιστημονικό Βήμα, 11, 35-52.

ΕΛΣΤΑΤ. (2023). Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού αλλοδαπών στην Ελλάδα. www.statistics.gr

Καραγιάννης, Ε. (2021). Η συμμετοχή των μεταναστευτικών οικογενειών στη σχολική ζωή. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 13(1), 22-35.

Καψάλης, Α., & Παπαγεωργίου, Β. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59, 45-63.

Μακρή-Βενιζέλου, Ι. (2017). Πολυπολιτισμικότητα και ρατσισμός στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάρκου, Γ. (1998β). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μπαγάκης, Γ., Σταθόπουλος, Θ., & Κωνσταντίνου, Ε. (2022). Καλές πρακτικές εκπαιδευτικής ένταξης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 211, 98-112.

Τσίτσα, Γ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2018). Εκπαιδευτική πολιτική και μετανάστευση. Εκπαίδευση και Κοινωνία, 29(1), 66–82.

ΥΠΑΙΘ. (2020). Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Aydin, H. (2013). Literature-based approaches on multicultural education. *The Anthropologist,* 16(1-2), 31-44. https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891333

Banks, J. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education.* (pp. 3-28). SAGE Publishing.

Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education: Global perspectives. Jossey-Bass.

Banks, J., & Banks, C. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.).* John Wiley & Sons, Inc.

Brandt, G., The realization of Anti-racist Teaching, London, The Palmer Press, 1986.

Costa, X. B., (1997), Intercultural education: Theories, policies and practices, Brookfield, Vermont: Ashgate

Cummins, J. (2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. California Association for Bilingual Education.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum.

Freire, P., & Ara, A. M. (1998). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury Publishing.

Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. Educational Leadership, 61(4), 30-35.

Gay. G., (1994), "A synthesis of scholarship in multicultural education", (Urban Monograph No. RI88062012), Oak Brook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory.

Gogonas, N. (2010). Bilingualism and multiculturalism in Greek education. Peter Lang.

Gollnick D. M., & Chinn, P. C., (1991), "Multicultural education for exceptional children", ERIC Digest # 498, retrieved June 22, 2002 from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed333620.html.

Gorski, P. C., & Swalwell, K. (2015). Equity literacy for all. *Educational Leadership, 72(6),* 34-40.

Gorski, P., (2000), "The challenge of defining a single „multicultural education"", Multicultural education, retrieved February 3, 2002 from http://www.mhhe.com/socinece/education/multi/define.html.

Halvorsen, A. L. & Wilson, S. M. (2010). Social studies teacher education. In Peterson, P., Baker, E., &McGaw (Eds), *International encyclopedia of education (3rd ed.)* (pp.719-737), Oxford: Elsevier Academic Press.

Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on diversity and global education* (pp. 11-28). Peter Lang.

Koch, J. M., Procopio, S. J., Knutson, D., Loche III, R. W., Jayne, A., Jayne, C., & Loche, L. (2018). Counseling psychology students' perceptions of faculty multicultural competence. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(3), 140-150. https://doi.org/10.1037/stl0000116

Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 50-66). Jossey-Bass.

Nelson, T., (2001), "Editor"s Introduction: Advancing educational opportunities in a multicultural society", *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 147-156.

Nishimura-Sahi, O., Wallin, A., & Eskola, J. (2017). Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland. https://cutt.ly/an3yH1B

Penny, C. M., Forney, A., Harlee, T. M. (2000). *Issues challenging education. Preparing educators for multicultural classrooms.* Retrieved from http://www.horizon.unc.edu/projects/issies/papers/Penny.asp

Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers Perceptions and Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2(5), 53- 64.

Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly,* 46(4), 558-589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64(ISS.?), 1–28. http://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.1

Tonchev, Plamen (ed.) (2007), 'Ασιάτες Μετανάστες στην Ελλάδα*:* Προέλευση Παρόν και Προοπτικές' (Asian Migrants in Greece: Origin, Present and Perspectives), Institute of International Economic Relations., Department of Asian Studies, January 2007 http://www.idec.gr/iier/new/asian_migrants_en.pdf (visited in 17/6/2007)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΤΙΣ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΤΕΡΕΣ

Φυντανάκης Δ. Αργύριος
Μαθηματικός ΠΕ03

Περίληψη

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με αυξανόμενη πολιτισμική και κοινωνική ποικιλομορφία, η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών με δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η παρούσα εργασία εξετάζει τρεις αλληλένδετες πτυχές των διδακτικών πρακτικών που επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία: (α) τον βαθμό κάλυψης των διδακτικών στόχων, που καθορίζει το εύρος και το βάθος της ύλης που πραγματικά διδάσκεται, (β) την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία αναλύεται με βάση τις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, του υποστηρικτικού κλίματος και της γνωστικής ενεργοποίησης, και (γ) τις πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες περιλαμβάνουν διαμορφωτικές, αθροιστικές και αυτοαξιολογήσεις, ως εργαλεία ενίσχυσης της μάθησης. Οι τρεις αυτοί άξονες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών και στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Βαθμός κάλυψης διδακτικών στόχων, Ποιότητα διδασκαλίας, Αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, επιλέγοντας μεθόδους που βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν καλύτερα και να συμμετέχουν ενεργά βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους.

Στην εργασία αυτή, εξετάζουμε τρεις βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση: (α) την κάλυψη των διδακτικών στόχων, δηλαδή το αν οι μαθητές διδάσκονται όσα πρέπει σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, (β) την ποιότητα της διδασκαλίας, που αφορά το πώς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη γνώση ώστε να είναι κατανοητή και κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, και (γ) τις μεθόδους αξιολόγησης, που παρέχουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ανατροφοδότηση για όσα έχουν κατακτηθεί στην προσπάθειά τους για συνεχή βελτίωση.

Με δεδομένο ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή, μελετώντας αυτές τις τρεις πτυχές, θα δούμε πώς η διδασκαλία μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική και να βοηθήσει κάθε μαθητή να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στο μέγιστο.

2. Ο βαθμός κάλυψης των διδακτικών στόχων

Η κάλυψη των διδακτικών στόχων αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς καθορίζει το εύρος και το βάθος του περιεχομένου στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές, επηρεάζοντας άμεσα τις γνωστικές τους κατακτήσεις, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη συνολική ακαδημαϊκή τους πορεία (Porter, 2002). Ο όρος αναφέρεται στην έκταση της ύλης που διδάσκεται εντός ενός γνωστικού αντικειμένου, διασφαλίζοντας την επαρκή θεμελίωση των απαραίτητων εννοιών και δεξιοτήτων που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών.

Η έννοια αυτή συνδέεται στενά με τις «ευκαιρίες για μάθηση» (Opportunities to Learn - OTL), που συναποτελούν τους ποιοτικούς και ποσοτικούς παραγόντες που επηρεάζουν τη δυνατότητα των μαθητών να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Τέτοιοι μπορούν να θεωρηθούν ο χρόνος που αφιερώνεται στην κάλυψη της ύλης η διαθεσιμότητα πόρων, μέχρι και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων (Perry et al., 2024; Schmidt et al., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η κάλυψη

των στόχων δεν είναι απλώς μια διαδικασία εκπλήρωσης αναλυτικών οδηγιών, αλλά βασικό εργαλείο για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης.

Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει την ευθυγράμμιση τριών διακριτών αλλά αλληλένδετων επιπέδων, του προβλεπόμενου, του εφαρμοσμένου και του επιτευχθέντος αναλυτικού προγράμματος. Το προβλεπόμενο πρόγραμμα καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και περιγράφει τους επίσημους μαθησιακούς στόχους, τα περιεχόμενα και τις δεξιότητες που οφείλουν να αποκτηθούν από όλους τους μαθητές, σύμφωνα πρόγραμμα σπουδών.

Το εφαρμοσμένο πρόγραμμα, αντίθετα, αφορά την πραγματική εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή, το τι τελικά διδάσκεται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, πώς οργανώνεται η διδασκαλία, τι υλικό χρησιμοποιείται, ποιες δραστηριότητες επιλέγονται και ποιος είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Το περιεχόμενο αυτό ενδέχεται να διαφέρει από το προβλεπόμενο, ανάλογα με την παιδαγωγική ελευθερία, τους διαθέσιμους πόρους, τον διδακτικό χρόνο, το επίπεδο ετοιμότητας της τάξης και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού.

Το επιτευχθέν πρόγραμμα, τέλος, αναφέρεται στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις πραγματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχουν αναπτύξει οι μαθητές. Δεν εξαρτάται μόνο από το τι διδάχθηκε αλλά και από το τι κατανόησαν και σε ποιον βαθμό το εμπέδωσαν. Συχνά παρατηρούνται αποκλίσεις μεταξύ των τριών επιπέδων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη διαρκούς αξιολόγησης και αναπροσαρμογής της διδακτικής πράξης (Daus et al., 2019).

Η σχέση ανάμεσα στα τρία αυτά επίπεδα είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών. Ελλιπής κάλυψη των διδακτικών στόχων, είτε λόγω χρονικών περιορισμών είτε λόγω έλλειψης υποστήριξης ή οργάνωσης, μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικά κενά και χαμηλές επιδόσεις. Αντιστρόφως, υπερβολική διδακτέα ύλη ή υπέρμετρα σύνθετο περιεχόμενο που διδάσκεται χωρίς επαρκή χρόνο για εμβάθυνση, ενδέχεται επίσης να αποβεί αναποτελεσματικό, προκαλώντας γνωστική υπερφόρτωση στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, καλείται να διαχειρίζεται με κριτικό τρόπο το περιεχόμενο που επιλέγει να διδάξει και να το προσαρμόζει στις ανάγκες της τάξης. Η επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων, η προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας, η ενσωμάτωση διαφοροποιημένων στρατηγικών και η διαρκής ανατροφοδότηση συμβάλλουν στη σταδιακή και ουσιαστική επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός διατηρεί την ευθύνη να προσφέρει συνεκτικές και πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου, πολιτισμικού υποβάθρου ή κοινωνικοοικονομικής προέλευσης.

Κατά συνέπεια, η κάλυψη των διδακτικών στόχων δεν μπορεί να ιδωθεί αποσπασματικά. Αποτελεί οργανικό μέρος της διδακτικής πρακτικής και προϋποθέτει επαγγελματική συνείδηση, συνεχή αναστοχασμό και παιδαγωγική ευελιξία. Η σύνδεσή της με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις πρακτικές αξιολόγησης καθιστά τη διαχείρισή της κομβική για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επίτευξη εκπαιδευτικής ισότητας.

3. Η ποιότητα της διδασκαλίας

Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι μια έννοια με πολλές διαστάσεις, που έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των εμπειριών των μαθητών. Κάποιοι μελετητές προσεγγίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, αποδίδοντας σημασία στην προσαρμογή της στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και τα στυλ των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας τους. Άλλοι μελετητές την έχουν συνδέσει με συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, όπως την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την μάθηση μέσω προβλημάτων, την διερευνητική διδασκαλία και την διαμορφωτική αξιολόγηση. Επιπλέον, η έννοια της ποιότητας της διδασκαλίας έχει συνδεθεί και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον (Praetorius et al., 2023).

Οι Praetorius et al. (2023) υποστήριξαν ότι η διαχείριση της τάξης, η υποστήριξη των μαθητών και η γνωστική ενεργοποίηση αποτελούν γενικές πτυχές της διδασκαλίας στην τάξη, διαμορφώνοντας τις **Τρεις Βασικές Διαστάσεις** της ποιότητας διδασκαλίας.

Η διαχείριση της τάξης αναφέρεται στις στρατηγικές, τις τεχνικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ένα οργανωμένο, συγκεντρωμένο και πειθαρχημένο μαθησιακό περιβάλλον (Praetorius et al., 2023). Ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον τάξης με ελάχιστες διακοπές επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρώνονται στη μάθηση και να αξιοποιούν στο έπακρο τη μαθησιακή τους εμπειρία (Marder et al., 2023). Η θετική επίδραση της διαχείρισης της τάξης στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών είναι ισχυρότερη σε σχέση με άλλες διαστάσεις της διδακτικής ποιότητας. Οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις συχνά φοιτούν σε τάξεις που οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα διαχείρισης της τάξης, η οποία δημιουργεί ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών (Senden et al., 2022).

Το υποστηρικτικό κλίμα αναφέρεται στο συνολικό περιβάλλον της τάξης που διευκολύνει τις θετικές μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, των αλληλεπιδράσεων στην τάξη (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή και μαθητή – μαθητή) και της διδακτικής σαφήνειας. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος σε μια τάξη προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα που προάγει την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης για την κάλυψη των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή, τη διαμόρφωση σαφών προσδοκιών και τη χρήση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της κατανόησης (Senden et al., 2022). Ειδικότερα, όσον αφορά το μάθημα των μαθηματικών, λόγω του πολύπλοκου και αφηρημένου χαρακτήρα του, το υποστηρικτικό κλίμα στις τάξεις όπου αυτά διδάσκονται είναι ιδιαίτερα κρίσιμο. Το γεγονός ότι οι μαθητές συχνά συναντούν προκλητικές έννοιες και δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων απαιτεί ένα περιβάλλον, όπου αισθάνονται άνετα να κάνουν ερωτήσεις και να ζητήσουν διευκρινίσεις. Αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον όχι μόνο ενισχύει τη συμμετοχή και τά κίνητρα των μαθητών, αλλά επίσης καλλιεργεί το ενδιαφέρον, την περιέργεια και τον ενθουσιασμό τους για τα μαθηματικά.

Τέλος, η γνωστική ενεργοποίηση σχετίζεται με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις μαθησιακές δραστηριότητες που διεγείρουν τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών, προάγουν την εννοιολογική κατανόηση και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε ανώτερου επιπέδου σκέψη (Lipowsky et al., 2009). Οι Lipowsky et al., (2009) εντόπισαν τρία βασικά στοιχεία της γνωστικής ενεργοποίησης: (α) την έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση και τις συνδέσεις μεταξύ γεγονότων ή ιδεών, καθώς και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, (β) την εφαρμογή δραστηριοτήτων που απαιτούν ανώτερες γνωστικές δεξιότητες και (γ) την ενθάρρυνση της εμπλοκής των μαθητών μέσω επιχειρηματολογίας, επεξήγησης, κριτικής ή ανταλλαγής ιδεών. Ενσωματώνοντας αυτά τα στοιχεία στις διδακτικές τους πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα διεγερτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Έτσι το επίπεδο της γνωστικής ενεργοποίησης των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή και την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και των εργασιών μέσα στην τάξη. Η γνωστική ενεργοποίηση στο μάθημα των μαθηματικών είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν απαιτητικές εργασίες που διεγείρουν τη σκέψη των μαθητών, τους ενθαρρύνουν να αναγνωρίζουν συνδέσεις μεταξύ του νέου περιεχομένου και της προϋπάρχουσας γνώσης τους και προάγουν συζητήσεις σχετικά με πιθανές λύσεις προβλημάτων. Επιπλέον, η διερεύνηση πολλαπλών προσεγγίσεων για την επίλυση ενός προβλήματος και η έμφαση στη σημασία του αναστοχασμού μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τη γνωστική ενεργοποίηση. Αντίθετα, η γνωστική ενεργοποίηση είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μάθηση απλώς ως μια μονόδρομη μετάδοση της γνώσης του αντικειμένου (Lipowsky et al., 2009).

4. Οι πρακτικές αξιολόγησης

Οι πρακτικές αξιολόγησης αναφέρονται σε μια σειρά από μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τις κατανοήσεις των μαθητών τους. Αυτό συνήθως γίνεται με χρήση εργαλείων όπως οι εργασίες για το σπίτι, τα διαγωνίσματα και

τα τεστ, τα project, τις αξιολογήσεις από συνομηλίκους, τα ημερολόγια καταγραφής του βαθμού κατάκτησης των διδακτικών στόχων κ.α.. Αυτά τα στοιχεία χρησιμεύουν ως βάση για σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις. Τέτοιες αποφάσεις μπορούν να θεωρηθούν η προσαρμογή της διδασκαλίας, η επιλογή εργασιών, η παροχή ανατροφοδότησης, η βαθμολόγηση και ο προγραμματισμός της ροής των διδασκαλιών στην διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Herppich et al., 2018).

Τρεις κύριοι τύποι αξιολόγησης με διαφορετικούς στόχους και λειτουργίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι: η διαμορφωτική αξιολόγηση, η αθροιστική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, χρησιμοποιείται για την ενημέρωση και βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Διεξάγεται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για τις κατανοήσεις, την πρόοδο και τις παρανοήσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να αντιμετωπίσουν τυχόν μαθησιακά κενά (Schildkamp et al., 2020). Η αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, ενός μαθήματος ή μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Ο κύριος σκοπός της είναι να αξιολογήσει τη συνολική επίδοση των μαθητών και την κατοχή συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, για παράδειγμα, μέσω τυποποιημένων τεστ, τελικών εξετάσεων και έργων στο τέλος της περιόδου (Gao et al., 2020). Η αυτοαξιολόγηση δίνει έμφαση στη δραστήρια συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή τους διαδικασία, προωθεί τη μεταγνωστική σκέψη και την αναστοχαστική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και αυτορυθμιζόμενοι στη μάθησή τους (Panadero et al., 2017).

Οι αποτελεσματικές πρακτικές αξιολόγησης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών τους, να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων και να προσαρμόζουν τις διδασκαλίες τους ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, η αποτελεσματική αξιολόγηση παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές και τους προσφέρει καθοδήγηση για βελτίωση, βοηθώντας τους να κατανοήσουν την πρόοδό τους. Οι πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να προάγουν μια θετική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, συμβάλλοντας τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Herppich et al., 2018).

Η πρακτική αξιολόγησης δεν περιορίζεται στη μέτρηση της επίδοσης. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως εργαλείο για την καθιέρωση υψηλών προτύπων και προσδοκιών για όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ενίσχυση των ευκαιριών μάθησης για εκείνους που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Panadero et al., 2017).

Στα μαθήματα μαθηματικών, οι πρακτικές αξιολόγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο λόγω της σύνθετης και αφηρημένης φύσης τους (Gao et al., 2020). Τα μαθηματικά απαιτούν συχνά ανώτερη σκέψη, επίλυση προβλημάτων και κριτική ανάλυση, καθιστώντας απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές αξιολόγησης για τη διασφάλιση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και εμπειριών για τους μαθητές. Επιπλέον, οι πρακτικές αξιολόγησης στα μαθηματικά μπορεί να προάγουν τη μεταγνώση, την επιμονή και την ανθεκτικότητα, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται πάνω στις μαθησιακές τους διαδικασίες και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Με τη χρήση των δεδομένων αξιολόγησης για την καθοδήγηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές τους αναπτύσσουν μια βαθιά κατανόηση του υλικού και είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις (Gao et al., 2020).

5. Συμπεράσματα

Οι τρεις πτυχές των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών – τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν και πώς αξιολογούν τους μαθητές τους – αποτελούν δυναμικούς και αλληλένδετους παράγοντες που ασκούν επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η επαρκής κάλυψη

των διδακτικών στόχων διασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν βασικές έννοιες και δεξιότητες. Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία καλλιεργεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την ενασχόληση με το αντικείμενο προάγοντας τη βαθιά κατανόηση. Οι αποτελεσματικές πρακτικές αξιολόγησης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών τους, επιτρέποντας την εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η ουσιαστική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας προκύπτει όταν οι τρεις αυτοί παράγοντες λειτουργούν σε συνέργεια. Η επαρκής κάλυψη των διδακτικών στόχων καθορίζει το τι θα διδαχθεί, η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει το πώς θα διδαχθεί, και η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση για το τι έχει κατακτηθεί. Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση μπορούν να οδηγήσουν σε αναπροσαρμογές τόσο στον ρυθμό κάλυψης της ύλης όσο και στον τρόπο διδασκαλίας. Παράλληλα, η στοχευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών. Όταν αυτές οι πτυχές αντιμετωπίζονται όχι ως απομονωμένα στοιχεία, αλλά ως αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης, τότε η διδασκαλία μπορεί να γίνει πιο δίκαιη, ουσιαστική και αποτελεσματική για όλους τους μαθητές.

Οι τρεις αυτές πτυχές των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών όταν κατανοηθούν ως όλο μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία μια συνεκτικής και αποτελεσματικής μαθησιακής εμπειρίας για τους μαθητές, οδηγώντας τελικά σε καλύτερα αποτελέσματα. Η κατανόηση, βέβαια, της επίδρασης κάθε μεμονωμένης πτυχής της διδακτικής πρακτικής απαιτεί την εξέταση της σχέσης της με τις υπόλοιπες. Για παράδειγμα, το εύρος κάλυψης των διδακτικών στόχων και η ποιότητα της διδασκαλίας είναι πτυχές αλληλένδετες. Μια βαθιά κατανόηση του προγράμματος σπουδών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν, να ενσωματώνουν και να παρουσιάζουν το περιεχόμενο του μαθήματος με έναν συνεκτικό και ουσιαστικό τρόπο, καθιστώντας το πιο προσιτό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Παρομοίως, οι πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση τόσο του εύρους κάλυψης των διδακτικών στόχων όσο και της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, η οποία μπορεί να καθοδηγήσει τις διδακτικές αποφάσεις και τις απαραίτητες προσαρμογές. Αυτές οι αλληλένδετες πτυχές των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, συντονισμένες μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον που προάγει τη μαθησιακή ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών. Όταν ως εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουμε την αλληλεξάρτηση αυτών των πτυχών, μπορούμε να αναπτύξουμε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τις αποτελεσματικές και δίκαιες διδακτικές πρακτικές, η οποία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Daus, S., Nilsen, T., & Braeken, J. (2019). Exploring Content Knowledge: Country Profile of Science Strengths and Weaknesses in TIMSS. Possible Implications for Educational Professionals and Science Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *63*(7), 1102–1120. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1478882

Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, *7*(1), 24. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4

Herppich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J., & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, *76*, 181–193. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the

Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, *19*(6), 527–537. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

Marder, J., Thiel, F., & Göllner, R. (2023). Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behavior and teacher classroom management. *Learning and Instruction*, *86*, 101746. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, *22*, 74–98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Perry, L. B., Thier, M., Beach, P., Anderson, R. C., Thoennessen, N.-M., & Roberts, P. (2024). Opportunities and conditions to learn (OCL): A conceptual framework. *PROSPECTS*, *54*(1), 55–72. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09637-w

Porter, A. C. (2002). Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice. *Educational Researcher*, *31*(7), 3–14. https://doi.org/10.3102/0013189X031007003

Praetorius, A., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2023). Correction to: Generic dimensions of teaching quality: the german framework of three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01514-2

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Schmidt, W. H., Guo, S., & Houang, R. T. (2021). The role of opportunity to learn in ethnic inequality in mathematics. *Journal of Curriculum Studies*, *53*(5), 579–600. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1863475

Senden, B., Nilsen, T., & Blömeke, S. (2022). 5. Instructional Quality: A Review of Conceptualizations, Measurement Approaches, and Research Findings. In M. Blikstad-Balas, K. Klette, & M. Tengberg (Eds.), *Ways of Analyzing Teaching Quality* (pp. 140–172). Scandinavian University Press. https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021-05

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΡΟΜΑΝΙ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χαρατσής Κωνσταντίνος
Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Σωτοπούλου Ευτέρπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Βαΐτση Αποστολία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των μαθητών, καθώς αποτελούν βάση της μάθησής τους. Το σχολείο μας συμμετέχει σε πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης που προωθεί την πολυγλωσσία, την ανεκτικότητα και το άνοιγμα στη διαφορετικότητα. Στην τριχρόνη συμμετοχή υλοποιήθηκαν δράσεις για την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ώστε να ενισχυθεί η εκμάθηση ελληνικών, η συμμετοχή τους και να περιοριστεί η σχολική διαρροή. Δράσεις όπως: δίγλωσση εφημερίδα και εκδηλώσεις, ημερολόγιο και θεατρικές δραματοποιήσεις παραμυθιών. Η υλοποίηση αυτών των τρόπων συμπερίληψης του πολιτισμού των Ρομά στην καθημερινότητα της τάξης είχε ως στόχο την απάντηση σε δύο ερωτήματα:

Α) Είναι σε θέση η χρήση της γλώσσας των Ρομά να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Β) Η χρήση στοιχείων του πολιτισμού τους εντός του σχολείου θα λειτουργήσει συμπεριλιπτικά, ώστε να αναβαθμίσει την αυτοεκτίμησή τους και την ευρύτερη αποδοχή τους;

Λέξεις κλειδιά: πολυγλωσσική, διαπολιτισμικη, εκπαίδευση, Ρομανί, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Η πολυγλωσσική εκπαίδευση υπερβαίνει τη διδασκαλία μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. Αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση που ενθαρρύνει τη χρήση, αναγνώριση και αξιοποίηση όλων των γλωσσών που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο, είτε πρόκειται για επίσημες, μητρικές, μειονοτικές είτε μεταναστευτικές γλώσσες (Coste, Moore & Zarate, 2009). Η πολυγλωσσική προσέγγιση ενισχύεται και μέσω παιδαγωγικών πρακτικών όπως η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL), όπου οι μαθητές αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες παράλληλα με τη γνώση σε άλλους γνωστικούς τομείς (Cenoz & Gorter, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να ζουν και να συνεργάζονται σε πολιτισμικά ετερόκλητες κοινωνίες με σεβασμό και αλληλοκατανόηση. Δεν περιορίζεται στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, αλλά προωθεί τον κριτικό στοχασμό, την αναγνώριση ανισοτήτων και την ενδυνάμωση της δημοκρατικής συμμετοχής (Banks, 2008). Παράλληλα, η διαπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αναστοχαστική κατανόηση της δικής τους ταυτότητας και των πολιτισμικών καταβολών τους, καλλιεργώντας έτσι ουσιαστική αυτογνωσία και κοινωνική συνείδηση (Banks, 2015).

Η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αντανακλώντας τις θεμελιώδεις αξίες της πολιτισμικής πολυμορφίας, της κοινωνικής ένταξης και της διακρατικής συνεργασίας. Η ΕΕ, ως ένας από τους σημαντικότερους υπερεθνικούς οργανισμούς με πλούσια γλωσσική και πολιτισμική σύνθεση, αναγνωρίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού πολιτειότητας (European Commission, 2017). Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2022), που υιοθετήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2022, υπογραμμίζει τη σημασία της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προώθηση

μιας δημοκρατικής κουλτούρας. Η Σύσταση τονίζει τα γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά οφέλη από την εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι πολυγλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία, την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη των δημοκρατικών αξιών.

Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή, η κριτική σκέψη και ο διαπολιτισμικός διάλογος θεωρούνται αναγκαίες σε ένα σχολείο που υπηρετεί τη δημοκρατία και την ένταξη (Council of Europe, 2016). Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική λόγω της αύξησης της μαθητικής ετερογένειας, καθώς σχολικές τάξεις σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες περιλαμβάνουν πλέον μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης, καθώς και παιδιά από εθνοπολιτισμικές μειονότητες, όπως για παράδειγμα Ρομά.

2. Το πρόγραμμα RPPE

Στο πλαίσιο της πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με την CM/Rec(2022)1, είναι να υλοποιηθούν μεταξύ άλλων πειραματικά προγράμματα όπως το «Πολιτική για την Πειραματική Συμπερίληψη της Ρομάνι» (Romani-Plurilingual Policy Experimentation – RPPE). Σκοπός του εν λόγω προγράμματος είναι να εφαρμοστούν ίδιες πρακτικές στα συμμετέχοντα σχολεία της Σλοβενίας, της Σλοβακίας και της Ελλάδος, όπου φοιτούν πολλά παιδιά Ρομά καταγωγής και να διερευνηθούν οι δυνατότητες πολυγλωσσικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών Ρομά. Τα παιδιά Ρομά και μη Ρομά εκπαιδεύονται μαζί, και οι προσεγγίσεις αυτές αναμένεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στη γλωσσική και πολιτιστική ευαισθητοποίηση των μη Ρομά.

Το σχολείο μας, έχει μαθητικό πληθυσμό κατά 90% περίπου από την κοινότητα των Ρομά. Οι περισσότεροι από αυτούς εμφανίζουν ασταθή ή ελλιπή φοίτηση. Το σχολείο μας συμμετέχει στην υλοποίηση του προγράμματος από την έναρξή του το 2022 και η συμμετοχή ολοκληρώνεται τον Ιούνιο του 2025. Με βάση το σχέδιο δράσης, τα συμμετέχοντα σχολεία υλοποιούν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ρητά τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών Ρομά στην καθημερινή ζωή της τάξης. Στο πλαίσιο του προγράμματος προωθήθηκαν στα σχολεία σχέδια εργασίας και προτεινόμενες δράσεις, ενώ ο ίδιος ο συντονιστής του προγράμματος ενθάρρυνε επιπλέον δράσεις που το εκάστοτε σχολείο θεωρούσε χρήσιμες με προσδόκιμα αποτελέσματα στην κατεύθυνση του RPPE.

3. Οι δράσεις του σχολείου μας

Στο σχολείο δοκιμάστηκαν και υλοποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες που είχαν στόχο τη χρήση της ρομανί γλώσσας και την εισαγωγή της εντός της σχολικής τάξης. Οι αρχικές δραστηριότητες είχαν σκοπό την ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης και την αποδοχή της γλωσσικής ποικιλομορφίας, ώστε να εξυπηρετηθεί η ομαλή εισαγωγή της Ρομανί γλώσσας εντός της τάξης. Αυτό επιτεύχθηκε με απλές δραστηριότητες που αφορούσαν την αντιστοιχία καθημερινών λέξεων και χαιρετισμών, την υλοποίηση δραστηριοτήτων με καταγραφή εθίμων και καθημερινών συνηθειών, τη δημιουργία μικρών δίγλωσσων λεξικών και τη συγγραφή μικρών ιστοριών με εναλλαγή γλωσσών. Οι δραστηριότητες επεκτάθηκαν με διοργάνωση δίγλωσσων εορταστικών εκδηλώσεων, ανάρτηση δίγλωσσων επιγραφών, εννοιολογικών χαρτών και κανόνων στις τάξεις και τους χώρους του σχολείου.

Στη συνέχεια και παράλληλα με τις ανωτέρω δράσεις που συνεχίστηκαν όλη τη χρονική διάρκεια του έργου, υλοποιήθηκαν οι παρακάτω κυριότερες δράσεις που έχουν να κάνουν με την εμπλοκή των μαθητών σε πολυγλωσσικές δραστηριότητες.

3.1 Δίγλωσση σχολική εφημερίδα ως όχημα πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής ένταξης: Μια εκπαιδευτική δράση με μαθητές Ρομά και μη Ρομά

Η γλώσσα που έχει διαμορφώσει την προσωπική και γνωσιακή ταυτότητα των μαθητών αποτελεί καίριο εργαλείο συλλογιστικής και γνωστικής επεξεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της μητρικής ποικιλίας της Ρομανί – που αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας των Ρομά μαθητών στο οικογενειακό και κοινοτικό τους περιβάλλον – κρίθηκε καθοριστική για τη διασύνδεση

της «γνώσης δράσης» των παιδιών με τις απαιτήσεις της «σχολικής δράσης». Με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής συμμετοχής και την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η έκδοση μιας δίγλωσσης σχολικής εφημερίδας, στην ελληνική και στη Ρομανί γλώσσα, τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή.

Η δράση υλοποιήθηκε με βάση τη μεθοδολογία του project-based learning, δίνοντας έμφαση σε συνεργατικές διαδικασίες και βιωματική μάθηση. Οι κύριοι παιδαγωγικοί στόχοι περιλάμβαναν την ενίσχυση της γλωσσικής και κοινωνιογλωσσικής επίγνωσης, την καλλιέργεια γραμματισμών (γραπτός και ψηφιακός), τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινωνική πραγματικότητα καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη. Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικτές ομάδες (Ρομά και μη Ρομά), με τακτικές συναντήσεις στη σχολική βιβλιοθήκη. Οι ομάδες επέλεγαν θεματικές σχετικές με τη σχολική καθημερινότητα ή την επικαιρότητα και συνέτασσαν άρθρα, αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές (π.χ. διαδικτυακή αναζήτηση, συνεντεύξεις). Κατόπιν ακολουθούσε η μετάφραση του κειμένου στη Ρομανί, με τη συμβολή τόσο των Ρομά μαθητών όσο και των ελληνόφωνων συμμαθητών τους, μέσω διαδικασιών αλληλοδιδακτικής και επεξήγησης γλωσσικών δυσκολιών.

Η επιλογή να ενταχθεί η γλώσσα της οικογένειας και της κοινότητας στο επίσημο σχολικό περιβάλλον μέσω της δίγλωσσης σχολικής εφημερίδας αποδείχθηκε καθοριστική για την ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης των Ρομά μαθητών. Η δράση λειτούργησε ως γέφυρα μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της σχολικής γλώσσας, ενδυναμώνοντας τα παιδιά ως υποκείμενα λόγου και γνώσης. Παρατηρήθηκε αισθητή βελτίωση στην ενεργή εμπλοκή τους με τις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και στην ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μη Ρομά συμμαθητές τους. Παράλληλα, οι τελευταίοι ανέπτυξαν στάσεις αποδοχής και σεβασμού απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, αναγνωρίζοντας τη Ρομανί όχι ως εμπόδιο, αλλά ως πολιτισμικό πόρο. Η κοινή εργασία σε μικτές ομάδες, η αλληλοδιδακτική συνεργασία και η συνδιαμόρφωση του τελικού προϊόντος ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, την ομαδικότητα και τη διαπολιτισμική επίγνωση. Η επιτυχία της δράσης καταδεικνύει τη δυναμική της πολυγλωσσικής παιδαγωγικής, όταν αυτή συνδέεται με αυθεντικά κείμενα, δημιουργικές διαδικασίες και ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς.

3.2 Από το βιβλίο στη σκηνή: Τρίγλωσση θεατρική διασκευή παραμυθιού ως εργαλείο φιλαναγνωσίας και διαπολιτισμικής ένταξης

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσω της δραματοποιημένης απόδοσης ενός λογοτεχνικού έργου. Παράλληλα, επιδίωξε να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τη συνεργατικότητα και τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, αναδεικνύοντας τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ένταξης σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον. Η δράση στηρίχθηκε στην παιδαγωγική αξιοποίηση του βραβευμένου παιδικού βιβλίου «Το Παλιόπαιδο» (Δαρλάση, Α., 2018), το οποίο προσφέρει πλούσια αφηγηματικά και συναισθηματικά ερεθίσματα για την επεξεργασία θεμάτων όπως η ταυτότητα, η απόρριψη, η φιλία και η ένταξη.

Η δράση υλοποιήθηκε με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, μίας τάξης με μαθητές στην πλειοψηφία τους Ρομά. Η προσέγγιση βασίστηκε σε πολυγραμματισμικές και διαθεματικές αρχές, με αξιοποίηση ποικίλων εκφραστικών και δημιουργικών μορφών. Αρχικά, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες εμβάθυνσης στην αφήγηση, απαντώντας γραπτώς – τόσο στην ελληνική όσο και στη Ρομανί γλώσσα – σε ερωτήσεις που αφορούσαν κρίσιμα σημεία της πλοκής και προτείνοντας εναλλακτικούς τίτλους. Στη συνέχεια, διαμόρφωσαν πρωτότυπους διαλόγους, μετέφρασαν αφηγηματικά αποσπάσματα στη Ρομανί και στα Αγγλικά, και συνεργάστηκαν στη δραματουργική προσαρμογή του έργου με σκοπό τη μετατροπή του σε θεατρικό σενάριο.

Η προετοιμασία της παράστασης περιλάμβανε επίσης τη δημιουργία επικοινωνιακών κειμένων – όπως προσκλήσεις, προγράμματα και αφίσες – καλλιεργώντας περαιτέρω τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η τελική παρουσίαση του έργου, σε

τρίγλωσση εκδοχή (ελληνικά, Ρομανί και αγγλικά), πραγματοποιήθηκε ενώπιον του μαθητικού κοινού του σχολείου μας αλλά και από άλλα γειτονικά σχολεία, αναδεικνύοντας τη δύναμη του θεάτρου ως μέσου ενσυναίσθησης, ενδυνάμωσης και πολιτισμικού διαλόγου.

Η εκπαιδευτική αυτή εμπειρία κατέδειξε ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως σημείου συνάντησης γλωσσών και πολιτισμών μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά για όλους τους μαθητές. Οι Ρομά μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν τη γλώσσα τους – τη Ρομανί – να ενσωματώνεται ισότιμα σε μια συλλογική δημιουργία, γεγονός που ενίσχυσε την ενεργό συμμετοχή και την αυτοπεποίθησή τους. Την ίδια στιγμή, οι μη Ρομά μαθητές εκτέθηκαν στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα μέσα από βιωματική συνεργασία, αναπτύσσοντας πιο θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Η δράση απέδειξε την παιδαγωγική αξία της πολυγλωσσίας και της τέχνης ως μέσων ένταξης και διαπολιτισμικής καλλιέργειας στο σύγχρονο σχολείο.

3.3 Ημερολόγιο Τάξης ως Πολυτροπικό Εργαλείο Καθημερινής Καταγραφής και Ενεργού Μάθησης

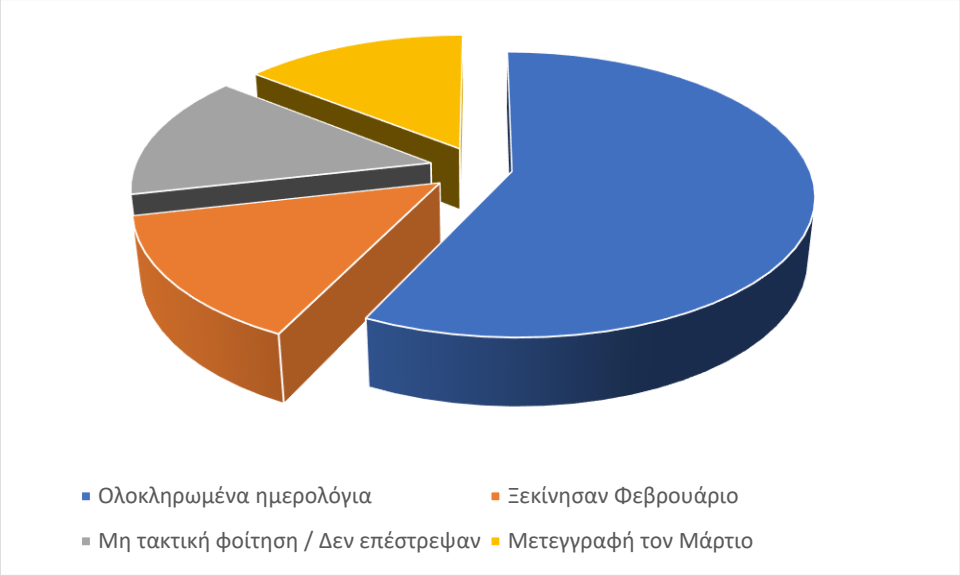
Η παρούσα εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενίσχυσης της δημιουργικής έκφρασης, της γλωσσικής καλλιέργειας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή. Από την έναρξη του σχολικού έτους, εισήχθη η πρακτική της τήρησης σχολικού ημερολογίου, ενός ατομικού τετραδίου καταγραφής, όπου οι μαθητές αποτύπωναν καθημερινά νέες έννοιες, εμπειρίες και προσωπικούς προβληματισμούς σχετικούς με τη διδακτέα ύλη αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ημερολόγιο λειτούργησε ως ένα πολυτροπικό και διαθεματικό εργαλείο, μέσω του οποίου ενσωματώθηκαν εναλλακτικές μορφές μάθησης, όπως η αφήγηση, η εικαστική έκφραση, η ακρόαση μουσικών και λογοτεχνικών έργων, καθώς και η παρακολούθηση παιδαγωγικού οπτικοακουστικού υλικού. Οι μαθητές κλήθηκαν να αλληλοεπιδράσουν με εκπαιδευτικά ερεθίσματα μέσω εργασιών που απαιτούσαν ζωγραφική, δημιουργική γραφή, κατασκευές, συζήτηση και αναστοχασμό, προάγοντας τη μαθησιακή εμπλοκή και την αισθητηριακή διέγερση (Wells, 2009).

Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση εστιάζει στις αρχές της βιωματικής και πολυαισθητηριακής μάθησης, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή και την έκφραση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή (Dewey, 1938· Malaguzzi, 1998). Το σχολικό ημερολόγιο συνέβαλε στη συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας και της μεταγνωστικής ικανότητας, καθώς οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοπαρατήρηση και την ενδοσκόπηση αναφορικά με τη μαθησιακή τους πορεία.

Αν και εντοπίστηκαν γλωσσικές δυσκολίες, κυρίως σε μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες ή ετερόγλωσσους, η συνεργατική μαθησιακή διαδικασία αποδείχθηκε καθοριστική. Η συνεισφορά των συμμαθητών τους και η χρήση απλουστευμένου, κατανοητού λεξιλογίου από την εκπαιδευτικό ενίσχυσε την κατανόηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση προσωπικών βιωμάτων στις καταγραφές λειτούργησε ως γέφυρα μεταξύ εμπειρικής και σχολικής γνώσης, προάγοντας την ενσυναίσθηση και την ισότιμη συμμετοχή.

Τα αποτελέσματα της δράσης υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τη μαθησιακή διαδικασία με ενθουσιασμό και συνέπεια, επέδειξαν αυξημένη δημιουργικότητα και ανέπτυξαν συνεργατικές δεξιότητες μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Johnson & Johnson, 1999). Το ημερολόγιο λειτούργησε όχι μόνο ως εργαλείο παιδαγωγικής παρατήρησης, αλλά και ως ένα μέσο ενδυνάμωσης της φωνής των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα. Στατιστικά στοιχεία της δράσης του ημερολογίου, στην Εικόνα 1 που ακολουθεί.



Εικόνα 1: Στατιστικά στοιχεία ημερολογίων

4. Αποτελέσματα

4.1. Μαθησιακά και Γλωσσικά Αποτελέσματα

Η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών Ρομά οδήγησε σε σημαντικά μαθησιακά και γλωσσικά οφέλη. Συγκεκριμένα:

- Ενίσχυση του γλωσσικού εγγραμματισμού στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα, με έμφαση στην ανάγνωση, τη γραφή και την παραγωγή προφορικού λόγου. Η ενασχόληση με αυθεντικά κείμενα (όπως άρθρα, αφηγήσεις και διαλογικά σενάρια) δημιούργησε γόνιμες συνθήκες για τη γλωσσική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ενίσχυση της διαγλωσσικής συνείδησης και της γλωσσικής μεταβλητότητας. Η παράλληλη χρήση της μητρικής τους γλώσσας (Ρομανί) συνέβαλε στην ανάπτυξη διαγλωσσικών στρατηγικών και στην αυξημένη παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές αξιοποίησαν τη Ρομανί όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εργαλείο μάθησης, επιτυγχάνοντας μια δυναμική γλωσσική εναλλαγή (translanguaging) που ενίσχυσε τη συνολική τους επικοινωνιακή ικανότητα.
- Προώθηση του γλωσσικού εγγραμματισμού στη Ρομανί. Η εστίαση στη συγγραφή και μετάφραση κειμένων στη Ρομανί οδήγησε στην ενίσχυση του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα, γεγονός που συνέβαλε στην ενδυνάμωση της γλωσσικής ταυτότητας και της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη γλωσσική τους ποικιλία.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου και γλωσσικής ευχέρειας. Μέσα από την ενεργό παραγωγή και ανασύνθεση κειμένων σε δύο γλώσσες, οι μαθητές διεύρυναν το λεξιλόγιό τους και ανέπτυξαν ικανότητες σύνθεσης, επεξεργασίας και διατύπωσης πληροφοριών, προφορικά και γραπτά.

4.2. Κοινωνικά και Ψυχοκοινωνικά Αποτελέσματα

Η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με τον πολιτισμό και την καθημερινή ζωή των μαθητών Ρομά συνέβαλε στην κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και τη συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

- Ανάδειξη και αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας. Η δυνατότητα των μαθητών να παρουσιάσουν στοιχεία του ρομικού πολιτισμού μέσα από πολιτισμικά αφηγήματα, θεατρικά

δρώμενα και προσωπικές ιστορίες συνέβαλε στην καλλιέργεια της πολιτισμικής τους υπερηφάνειας και στην αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων εντός της σχολικής κοινότητας.

- Καταπολέμηση των προκαταλήψεων και προώθηση της αποδοχής.Η έκφραση της ρομικής πολιτισμικής εμπειρίας εντός της τάξης και σε σχολικές εκδηλώσεις ενίσχυσε τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, προάγοντας τη δημιουργία θετικών προτύπων και τη σταδιακή αποδόμηση των κοινωνικών αποκλεισμών που σχετίζονται με την καταγωγή.
- Καλλιέργεια συμμετοχής και ενεργού πολιτειότητας. Η ενασχόληση των μαθητών με κοινωνικά ζητήματα και η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης γνώμης, τόσο μέσα από την εφημερίδα όσο και μέσα από δραστηριότητες όπως θεατρικά δρώμενα και καταγραφές στο σχολικό ημερολόγιο, καλλιέργησαν πνεύμα ενεργού συμμετοχής και κοινωνικής ευθύνης.
- Ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής κουλτούρας. Η συν-δημιουργία περιεχομένου από μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα ευνόησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοκατανόησης, στοιχεία απαραίτητα για μια δημοκρατική και συμπεριληπτική σχολική τάξη.
- Ενεργοποίηση της οικογένειας και ενίσχυση της σχολικής σχέσης. Η θετική ανταπόκριση των Ρομά γονέων και η αυξημένη συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις, εκδηλώσεις και γιορτές αποτελούν ισχυρή ένδειξη ενίσχυσης της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Η παρουσία τους, αλλά και το αυξημένο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, δείχνει τη δημιουργία συνθηκών εμπιστοσύνης και συνεργασίας.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή, την αποδοχή της ταυτότητάς τους και τη συνεργασία με μαθητές άλλων πολιτισμικών ομάδων, οι μαθητές Ρομά ενδυναμώθηκαν προσωπικά και συνειδητοποίησαν τη σημασία της αποδοχής της ετερότητας, αναπτύσσοντας θετική διαπολιτισμική στάση και αίσθηση του ανήκειν.

5. Συμπεράσματα -Απαντήσεις

Έχοντας υλοποιήσει όλα τα ανωτέρω ερχόμαστε να απαντήσουμε στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή.

5.1. Είναι σε θέση η χρήση της γλώσσας των Ρομά να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η ενσωμάτωση της μητρικής γλώσσας των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να λειτουργήσει ως βασικός μοχλός ενδυνάμωσης της συμμετοχής τους στο σχολικό πλαίσιο, ενισχύοντας τη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης (Cummins, 2001· García & Kleyn, 2016), η αναγνώριση και αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών δεν εμποδίζει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, αλλά αντιθέτως λειτουργεί ενισχυτικά, καθώς ενεργοποιεί προϋπάρχοντες γλωσσικούς και γνωστικούς μηχανισμούς, αυξάνοντας την πρόσβαση στη σχολική γνώση.

Η εμπειρία της δημιουργίας δίγλωσσης σχολικής εφημερίδας ανέδειξε στην πράξη τη σημασία αυτής της αρχής. Οι μαθητές Ρομά συμμετείχαν με αυξημένο ενδιαφέρον όταν κλήθηκαν να συνεισφέρουν και στη γλωσσική τους ποικιλία, τη Ρομανί. Η διαδικασία της μετάφρασης των άρθρων, της αναζήτησης κατάλληλων λέξεων, αλλά και της διαμεσολάβησης μεταξύ ελληνόφωνων και ρομανόφωνων μαθητών ενίσχυσε την ενεργή συμμετοχή όλων, προώθησε τη διαλογική μάθηση και συνέβαλε στη δημιουργία μιας ισότιμης εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, η χρήση της μητρικής γλώσσας με σεβασμό και αποδοχή εντός της σχολικής τάξης μετέτρεψε τη γλωσσική διαφορετικότητα από εμπόδιο σε πόρο μάθησης (Skutnabb-Kangas & Heugh, 2012).

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα από τη δράση της φιλαναγνωσίας και δραματοποίησης του βιβλίου «Το Παλιόπαιδο», όπου οι μαθητές εργάστηκαν στη συγγραφή και μετάφραση του θεατρικού

έργου στα ελληνικά, στα ρομανί και στα αγγλικά. Η παρουσία της Ρομανί όχι μόνο ενίσχυσε τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών, αλλά και προκάλεσε θετική στάση από τους μη Ρομά μαθητές, ενδυναμώνοντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και την αμοιβαία αποδοχή. Τέλος, ακόμη και σε πιο ατομικές δραστηριότητες, όπως το σχολικό ημερολόγιο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν στη γλώσσα που ένιωθαν πιο οικεία, ιδιαίτερα σε καταγραφές βιωματικού τύπου ή κατά τη διάρκεια ομαδικών συζητήσεων, γεγονός που αύξησε τη μαθησιακή τους εμπλοκή.

Συνολικά, η εμπειρική τεκμηρίωση από τις προαναφερθείσες δράσεις υποστηρίζει με σαφήνεια τη θέση ότι η ενσωμάτωση της Ρομανί στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί στρατηγική συμπερίληψης, προάγοντας τόσο τη γλωσσική ενδυνάμωση όσο και τη σχολική επιτυχία των μαθητών Ρομά.

5.2. Η χρήση στοιχείων του πολιτισμού τους εντός του σχολείου θα λειτουργήσει συμπεριληπτικά ώστε να αναβαθμίσει την αυτοεκτίμησή τους και την ευρύτερη αποδοχή τους;

Η ένταξη στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά στην καθημερινότητα του σχολείου συνιστά κεντρικό άξονα μιας συμπεριληπτικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική που αναγνωρίζει, σέβεται και αξιοποιεί τις πολιτισμικές αναφορές όλων των μαθητών, και ιδιαίτερα των περιθωριοποιημένων ομάδων, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής συνοχής και της αμοιβαίας αποδοχής (Banks, 2006· Nieto, 2010). Οι μαθητές, όταν βλέπουν στοιχεία του πολιτισμού τους να έχουν αξία και ρόλο στο σχολείο, αισθάνονται ότι ανήκουν, ότι η εμπειρία και η ταυτότητά τους δεν αποκλείονται αλλά γίνονται αποδεκτές και γιορτάζονται.

Η θεατρική δράση που βασίστηκε στο βιβλίο Το Παλιόπαιδο της Αγγελικής Δαρλάση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Οι μαθητές Ρομά συμμετείχαν ισότιμα στη διασκευή και παρουσίαση ενός έργου με έντονη κοινωνική χροιά, μεταφέροντας το σε τρίγλωσση μορφή (ελληνικά, ρομανί, αγγλικά). Η ανάδειξη της γλώσσας και της πολιτισμικής τους ταυτότητας στη δημόσια σφαίρα της σχολικής κοινότητας τους προσέφερε την αίσθηση ορατότητας, αξίας και αναγνώρισης. Το κοινό στοιχείο όλων των δραστηριοτήτων ήταν η συνεργασία, η συν-δημιουργία και η απουσία ιεραρχίας μεταξύ γλωσσών και πολιτισμών.

Παρόμοια λειτουργία είχε και η δράση της δίγλωσσης σχολικής εφημερίδας, όπου τα παιδιά κατέγραψαν θέματα που αφορούσαν τη ζωή τους, τη γειτονιά και το σχολείο, μέσα από το δικό τους πρίσμα. Η πολιτισμική εμπειρία των Ρομά μαθητών μετατράπηκε σε περιεχόμενο μάθησης και σε αντικείμενο δημοσιοποίησης, ενισχύοντας την προσωπική ενδυνάμωση και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των μαθητών.

Ακόμη και στο σχολικό ημερολόγιο, όπου τα παιδιά καλούνταν να καταγράψουν εμπειρίες και εντυπώσεις με δημιουργικό τρόπο, η δυνατότητα να εκφράζονται μέσα από αναφορές στον οικείο τους κόσμο (π.χ. σε οικογενειακά ή πολιτισμικά στοιχεία) ενίσχυσε το αίσθημα ταυτότητας και σύνδεσης με το σχολικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει η θεωρία του Funds of Knowledge (Moll et al., 1992), η αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών που φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι και την κοινότητά τους ενισχύει τη σχολική επίδοση και την αίσθηση του ανήκειν.

Επομένως, η χρήση στοιχείων της ρομικής πολιτισμικής κληρονομιάς εντός του σχολείου λειτουργεί καταλυτικά όχι μόνο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των Ρομά μαθητών, αλλά και για την προώθηση της αποδοχής τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο, ως χώρος συνάντησης πολιτισμών, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για τη δημιουργία διαπολιτισμικών γεφυρών και τη συγκρότηση ενός συμπεριληπτικού παιδαγωγικού παραδείγματος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δαρλάση, Α. (2018). *Το Παλιόπαιδο*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Pearson.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). *Focus on multilingualism: A study of trilingual writing.* Modern Language Journal, 98(3), 743–756.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Pluralistic approaches to languages and cultures: A didactic approach.* Council of Europe.

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States On the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture.* Strasbourg: Committee of Ministers.

Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.

European Commission. (2017). *Strengthening European identity through education and culture – The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg*, 17 November 2017. Brussels.

García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments.* Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999*). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.

Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Ablex Publishing.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*. Theory into Practice, 31(2), 132–141.

Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press.

Skutnabb-Kangas, T., & Heugh, K. (2012). *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center.* Routledge.

Wells, G. (2009). *The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn*. Multilingual Matters.

Β10. Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ VR ΚΑΙ AR ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κάρμη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, Δ.Δ.Ε. Κερκύρας
Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ11, Δ.Δ.Ε. Ηλείας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ενσωμάτωση της Εικονικής (Virtual Reality, VR) και Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality, AR) στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης, της γλωσσικής μάθησης και της συνεργασίας μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά την αποτελεσματικότητα των εν λόγω τεχνολογιών στη βελτίωση δεξιοτήτων μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Στην έρευνα συμμετείχαν 280 μαθητές από σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και άμεσης παρατήρησης. Οι μαθητές συμμετείχαν σε διαδραστικές δραστηριότητες και αθλητικές προσομοιώσεις. Τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντική πρόοδο στις γλωσσικές δεξιότητες, στην κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Η μελέτη επιβεβαιώνει τη θετική συμβολή της VR και της AR στην εκπαίδευση και προτείνει τη διεύρυνση της έρευνας για την εφαρμογή τους σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: Εικονική πραγματικότητα (VR), επαυξημένη πραγματικότητα (AR), διαπολιτισμική κατανόηση, αθλητική συνεργασία.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας έχει συμβάλει στην εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την ενίσχυση της διαδραστικής μάθησης (Johnson et al., 2016). Ανάμεσα στις πλέον πρωτοποριακές τεχνολογίες που επηρεάζουν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό σχεδιασμό συγκαταλέγονται η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality, VR) και η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality, AR). Οι τεχνολογίες αυτές έχουν τη δυναμική να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν και αφομοιώνουν τη γνώση, δημιουργώντας καθηλωτικά, πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα μάθησης. Όπως επισημαίνουν οι Dunleavy et al. (2014), η VR και η AR προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης, δημιουργώντας δυναμικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν έννοιες με διαδραστικό τρόπο.

a. Η σημασία της VR και της AR στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένας από τους πλέον δυναμικούς τομείς εφαρμογής των τεχνολογιών VR και AR είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των σύγχρονων, πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί ώστε να προάγει την κατανόηση και τον σεβασμό προς

διαφορετικές κουλτούρες (Liu et al., 2020). Η χρήση VR παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να πραγματοποιήσουν εικονικά ταξίδια σε άλλες χώρες, να παρακολουθήσουν πολιτισμικές εκδηλώσεις και να αλληλεπιδράσουν με ψηφιακά προσομοιωμένους χαρακτήρες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, ενισχύονται η ενσυναίσθηση και η πολιτισμική ευαισθητοποίηση (Schwienhorst, 2018). Παράλληλα, η AR μπορεί να ενσωματώσει πολιτισμικά στοιχεία στην καθημερινή μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν την ιστορία, τις τέχνες και τις παραδόσεις διαφορετικών λαών μέσα από επαυξημένες πολυμεσικές εμπειρίες. Μελέτες καταδεικνύουν ότι τέτοιες τεχνολογίες μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση πολιτισμικών διαφορών και να προωθήσουν τη διαπολιτισμική συνεργασία (Bailey & Morley, 2018).

b. VR, AR και γλωσσική εκπαίδευση

Η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί έναν ακόμη τομέα που επωφελείται ουσιαστικά από την ενσωμάτωση των τεχνολογιών VR και AR. Η παραδοσιακή διδασκαλία γλωσσών συχνά αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως η έλλειψη αυθεντικών επικοινωνιακών πλαισίων και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών (Godwin-Jones, 2016). Η VR επιτρέπει στους μαθητές να περιηγηθούν σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία μπορούν να συνομιλήσουν με εικονικούς συνομιλητές και να εξασκηθούν σε αυθεντικά σενάρια, όπως η παραγγελία φαγητού σε ένα εστιατόριο ή η συνδιαλλαγή σε ένα κατάστημα (Liu et al., 2020). Επιπλέον, η AR αξιοποιείται μέσα από διαδραστικές εφαρμογές που ενισχύουν τη μάθηση λεξιλογίου και φράσεων με τη χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της μνήμης και της κατανόησης του λεξιλογίου (Schwienhorst, 2018). Τα ευρήματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι η γλωσσική μάθηση μέσα από VR και AR ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και οδηγεί σε βελτιωμένες επιδόσεις στην προφορική επικοινωνία (Johnson et al., 2016).

c. Αθλητικές προσομοιώσεις και κοινωνική συνεργασία μέσω VR

Πέρα από τα πεδία της γλωσσικής και διαπολιτισμικής μάθησης, η VR και η AR μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε αθλητικά περιβάλλοντα συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Bailey & Morley (2018), οι αθλητικές προσομοιώσεις μέσω VR επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκηθούν σε διαφορετικά αθλήματα εντός εικονικών περιβαλλόντων, προάγοντας τόσο τη φυσική δραστηριότητα όσο και την ομαδικότητα. Οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς απαιτούν συνεργασία, συντονισμό και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (Dunleavy et al., 2014). Η ενσωμάτωση VR και AR σε εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδυάζουν αθλητισμό και γλωσσική διδασκαλία μπορεί να προσφέρει μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μάθηση, ενισχύοντας τόσο τη σωματική όσο και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Godwin-Jones, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη χρήση των τεχνολογιών Εικονικής Πραγματικότητας (VR) και Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης, της γλωσσικής μάθησης και της συνεργασίας μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά την αποτελεσματικότητα των εν λόγω τεχνολογιών στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Μελέτες όπως αυτές των Johnson et al. (2016) και Dunleavy et al. (2014) έχουν καταδείξει η ενσωμάτωση της VR και της AR στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και αθλητικών δεξιοτήτων, προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν η Huang et al. (2020), η VR προσφέρει υψηλό βαθμό εμβύθισης σε προσομοιωμένα περιβάλλοντα που αναπαριστούν πραγματικές κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις, διευκολύνοντας την ενσυναίσθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη. Στην παρούσα έρευνα

συμμετείχαν 280 μαθητές/τριες από σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούσαν VR και AR. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε διαδραστικές δραστηριότητες που στόχευαν στη γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και τη γλωσσική εξάσκηση, ενώ παράλληλα συμμετείχαν σε αθλητικά παιχνίδια και προσομοιώσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν VR και AR παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές τους δεξιότητες και στην κατανόηση ξένων πολιτιστικών παραδόσεων (Liu et al., 2019). Παράλληλα, η αξιοποίηση της VR σε αθλητικά πλαίσια φάνηκε να ενδυναμώνει τη συνεργατικότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών . Βάσει των παραπάνω ευρημάτων, αναδεικνύονται ορισμένες ενδεικτικές εφαρμογές των εν λόγω τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Καταρχάς, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατανόηση, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνούν διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα από εμβυθιστικές εμπειρίες VR . Επιπλέον, η VR επιτρέπει τη δημιουργία ρεαλιστικών σεναρίων, στα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Schott & Marshall, 2018). Οι μαθητές/τριες εξασκούν τη γλώσσα σε ρεαλιστικές καταστάσεις (Lan et al., 2020), ενώ τα διαδραστικά παιχνίδια με φυσική κίνηση ενισχύουν τη μνημονική ικανότητα των μαθητών/τριών (Godwin-Jones, 2016). Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες στις οποίες διαφορετικά δεν θα είχαν πρόσβαση, (Farrow et al., 2018), όπως και σε συνεργατικά AR παιχνίδια που απαιτούν αλληλεπίδραση και στρατηγική συνεργασία (Perry et al., 2022).

2.2. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η ραγδαία πρόοδος των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επιφέρει σημαντικούς μετασχηματισμούς στις εκπαιδευτικές μεθόδους, ιδιαίτερα μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών, η βιβλιογραφία παραμένει ελλιπής όσον αφορά τη συνδυασμένη εφαρμογή τους στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευση, της γλωσσικής μάθησης και της φυσικής αγωγής Η ανάγκη για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης προκύπτει από τα ακόλουθα κρίσιμα σημεία:

- Έλλειψη διαδραστικών και εμβυθιστικών εργαλείων στην εκπαίδευση: Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν παρέχουν βιωματική μάθηση, απαραίτητη για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και τη γλωσσική κατάκτηση (Johnson et al., 2016). Η χρήση VR/AR επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν πολιτισμικές καταστάσεις και να εξασκήσουν γλωσσικές δεξιότητες μέσα από ρεαλιστικές προσομοιώσεις (Huang et al., 2020).
- Ανάγκη ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας: Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν ανεκτικότητα, ενσυναίσθηση και διαπολιτισμικές δεξιότητες. Μελέτες δείχνουν ότι η εμβύθιση σε πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω VR αυξάνει την κατανόηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Schott & Marshall, 2018).
- **Συμβολή της VR/AR στη φυσική αγωγή και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών:** Η τεχνολογία VR χρησιμοποιείται ευρέως στον αθλητισμό για προσομοίωση αγωνιστικών συνθηκών και στρατηγικών μάθησης (Farrow et al., 2018). Ωστόσο, υπάρχει ελάχιστη ερευνητική τεκμηρίωση σχετικά με τη συνδυαστική αξιοποίησή της στη φυσική αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Κενά στη γλωσσική διδασκαλία μέσω VR/AR: Η γλωσσική εκμάθηση απαιτεί προσαρμογή σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Τα VR περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε ρεαλιστικούς διαλόγους και σενάρια επικοινωνίας, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Lan et al., 2020).
- Προαγωγή της ενεργητικής μάθησης μέσω τεχνολογίας: Οι παραδοσιακές μορφές μάθησης συχνά αδυνατούν να προωθήσουν ουσιαστικά την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη βιωματική προσέγγιση. Αντιθέτως, οι τεχνολογίες VR και το AR ενισχύουν τη συμμετοχική

και ενεργή μάθηση, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σωματικά και γνωστικά στη μαθησιακή διαδικασία (Godwin-Jones, 2016). Παρά την αυξανόμενη ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα των διαδραστικών τεχνολογιών, η εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο όσον αφορά τη συστηματική αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Γι' αυτό και η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη γλωσσική καλλιέργεια και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Perry et al., 2022).

Η ανάγκη για διαφοροποίηση και εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστά επιτακτική την ενσωμάτωση των τεχνολογιών VR και AR σε διαθεματικές διδακτικές πρακτικές. Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει υφιστάμενα κενά της βιβλιογραφίας, προτείνοντας νέες στρατηγικές διδασκαλίας που προάγουν τη βιωματική και πολυτροπική μάθηση, ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και υποστηρίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα από δραστηριότητες συνεργασίας με έμφαση στον αθλητισμό.

2.3. Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Η αξιοποίηση των τεχνολογιών εικονικής (VR) και επαυξημένης πραγματικότητας (AR) έχει αναγνωριστεί ως καινοτόμος παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία σε τομείς όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η γλωσσική μάθηση και η φυσική αγωγή. Σύμφωνα με τους Schott και Marshall (2018), η VR διευκολύνει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω εμβυθιστικών εμπειριών που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με ξένες κουλτούρες. Η AR, αντίστοιχα, ενισχύει την πολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσω οπτικοποιημένων και βιωματικών δραστηριοτήτων (Huang et al., 2020). Στη γλωσσική εκπαίδευση, η χρήση VR παρέχει αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας που προάγουν τις προφορικές δεξιότητες των μαθητών (Lan et al., 2020), ενώ η ενεργή εμπλοκή μέσω VR/AR συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης, της προφοράς και της αυτοπεποίθησης (Godwin-Jones, 2016). Στο πεδίο της φυσικής αγωγής, η VR βελτιώνει τη στρατηγική σκέψη και την απόδοση (Farrow et al., 2018), ενώ η AR ενισχύει τη συνεργατικότητα και την κοινωνική συνοχή (Perry et al., 2022). Παρά τη θετική προοπτική, διαφαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση διαθεματικών εφαρμογών των τεχνολογιών αυτών σε ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.

3. Μέθοδος της έρευνας

3. 1. Στατιστική ανάλυση

Η αρχική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel, ενώ για τη διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (έκδοση 25). Στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, οι κατηγορικές μεταβλητές αποτυπώθηκαν μέσω απόλυτων και ποσοστιαίων κατανομών, ενώ οι αριθμητικές μεταβλητές εκφράστηκαν με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Στοιχεία μαθητών/τριών

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από 280 μαθητές/τριες από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, εκ των οποίων 158 ήταν αγόρια (56,4%) και 122 κορίτσια (43,6%). Οι μαθητές συμμετείχαν σε ειδικά σχεδιασμένες διαδραστικές δραστηριότητες με τη χρήση συσκευών VR και AR, στοχεύοντας στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης. Επιπλέον, συμμετείχαν και σε αθλητικές προσομοιώσεις και συνεργατικά παιχνίδια, με στόχο την ενίσχυση της ομαδικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων συνοψίζονται στον Πίνακα 1. Ως προς τη βαθμίδα φοίτησης, οι μαθητές/τριες κατανέμονται σχεδόν ισομερώς μεταξύ Γυμνασίου (51,1%) και Λυκείου (48,9%), ενώ η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 14,62 έτη (Τ.Α. = 1.62 έτη).

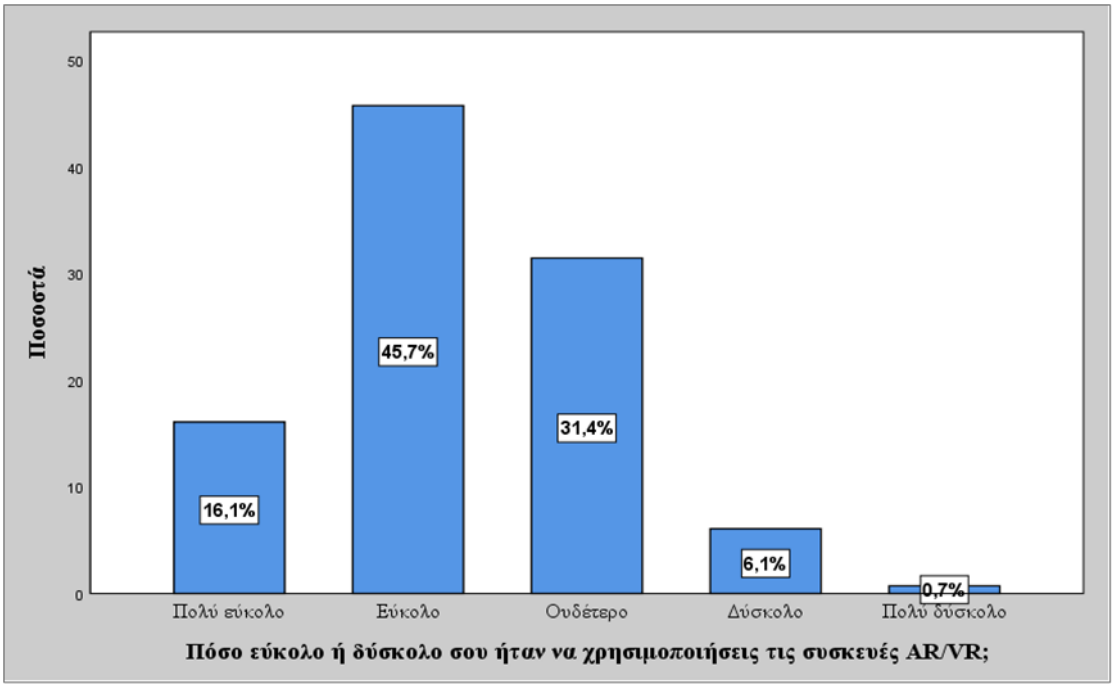
Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία των μαθητών/τριών (N=280)

Ερωτήσεις	N	Ποσοστά/ Μ.Ο ±Τ.Α
Φύλο		
Αγόρι	158	56.4%
Κορίτσι	122	43.6%
Βαθμίδα φοίτησης		
Γυμνάσιο	143	51.1%
Λύκειο	137	48.9%
Ηλικία	280	14.62 ± 1.62

Η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε ότι **δεν είχε προηγούμενη εμπειρία** με συσκευές Εικονικής ή Επαυξημένης Πραγματικότητας, με **ποσοστό 87,9%** να δηλώνει ότι **δεν έχει χρησιμοποιήσει** τέτοιες τεχνολογίες στο παρελθόν, ενώ μόνο το **12,1%** είχε έρθει σε επαφή με ανάλογες εφαρμογές.. Παράλληλα, οι περισσότεροι βρήκαν τη χρήση αυτών των συσκευών εύκολη (45.7%), ενώ ακολουθούν όσοι είναι ουδέτεροι ως προς τη δυσκολία (31.4%), όσοι τη βρήκαν πολύ εύκολη (16.1%), και λίγοι μαθητές που τη βρήκαν δύσκολη (6.1%) ή πολύ δύσκολη (0.7%)

Πίνακας 2: Εμπειρία των μαθητών/τριών στην τεχνολογία AR/VR

Ερωτήσεις	N	%
Είχες χρησιμοποιήσει ξανά VR ή AR πριν τη συμμετοχή σου στις σχολικές δραστηριότητες;		
Ναι	34	12.1%
Όχι	246	87.9%
Πόσο εύκολο ή δύσκολο σου ήταν να χρησιμοποιήσεις τις συσκευές AR/VR;		
Πολύ εύκολο	45	16.1%
Εύκολο	128	45.7%
Ουδέτερο	88	31.4%
Δύσκολο	17	6.1%
Πολύ δύσκολο	2	0.7%



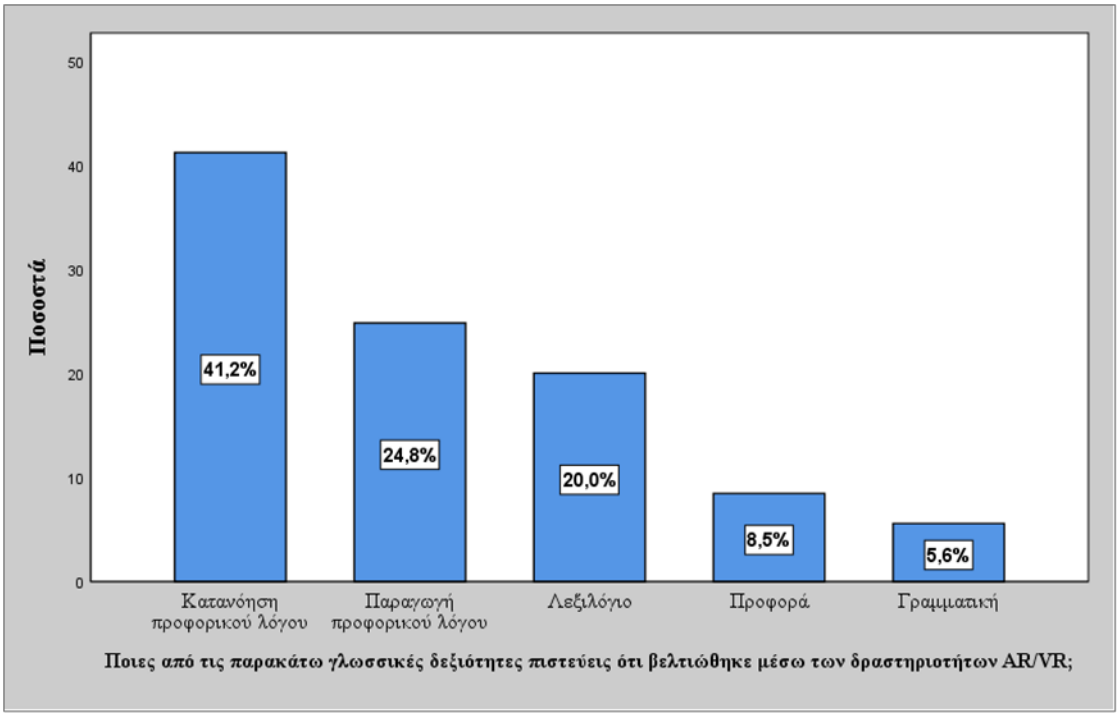
Γράφημα 2. Ευκολία χρήσης των τεχνολογιών AR/VR από τους μαθητές/τριες

4.2. Βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών (85.0%) πιστεύει ότι οι δραστηριότητες με χρήση VR και AR τεχνολογιών συνέβαλαν στη βελτίωση της γλωσσικής τους κατανόησης. Αντιθέτως, το 12.1%, δήλωσε αβεβαιότητα ως προς την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών, ενώ μόλις το 2.9% θεωρεί ότι δεν βοήθησαν καθόλου. Σε όσους απάντησαν θετικά ζητήθηκαν διευκρινήσεις αναφορικά με το ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες θεωρούν πως βελτιώθηκαν. Υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων, και μετρήθηκαν συχνότητες ως προς τις συνολικές απαντήσεις αλλά και συχνότητες ξεχωριστά (Πίνακας 3). Η βελτίωση της κατανόησης προφορικού λόγου (41.2% | 91.1%) ήταν η πιο συχνή απάντηση, ακολουθούμενη από την παραγωγή προφορικού λόγου (24.8% | 54.9%), τη βελτίωση του λεξιλογίου (20.0% | 44.3%), της προφοράς (8.5% | 18.7%), και τέλος της γραμματικής (5.6% | 12.3%).

Πίνακας 3: Συχνότητες για τις γλωσσικές δεξιότητες που βελτιώθηκαν

Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων	Ποσοστό συνολικών απαντήσεων	Ποσοστό ανά περίπτωση
Αν ναι, ποιες από τις παρακάτω γλωσσικές δεξιότητες πιστεύεις ότι βελτιώθηκε μέσω των δραστηριοτήτων με AR/VR;		
Κατανόηση προφορικού λόγου	41.2%	91.1%
Παραγωγή προφορικού λόγου	24.8%	54.9%
Λεξιλόγιο	20.0%	44.3%
Προφορά	8.5%	18.7%
Γραμματική	5.6%	12.3%



Γράφημα 2. Γλωσσικές δεξιότητες που βελτιώθηκαν (ποσοστά επί του συνόλου των απαντήσεων)

4.3. Διαπολιτισμική κατανόηση

Σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα το 82,9%, δήλωσε ότι έμαθε κάτι καινούργιο για έναν άλλο πολιτισμό μέσα από τις διαδραστικές δραστηριότητες που ενσωμάτωναν τεχνολογίες VR και AR. Όσον αφορά την κατανόηση του τρόπου ζωής και των παραδόσεων άλλων πολιτισμών, η πλειονότητα των μαθητών (67,5%) ανέφερε ότι αυτό επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό, ενώ ένα επιπλέον 21,1% υποστήριξε ότι η εμπειρία συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση αυτή. Αντίθετα, μόλις το 11,4% των συμμετεχόντων εξέφρασε διαφωνία, δηλώνοντας ότι δεν επήλθε ουσιαστική ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των εν λόγω δραστηριοτήτων.

Πίνακας 4: Απόψεις μαθητών/τριών για τη διαπολιτισμική κατανόηση μέσω των δραστηριοτήτων AR/VR

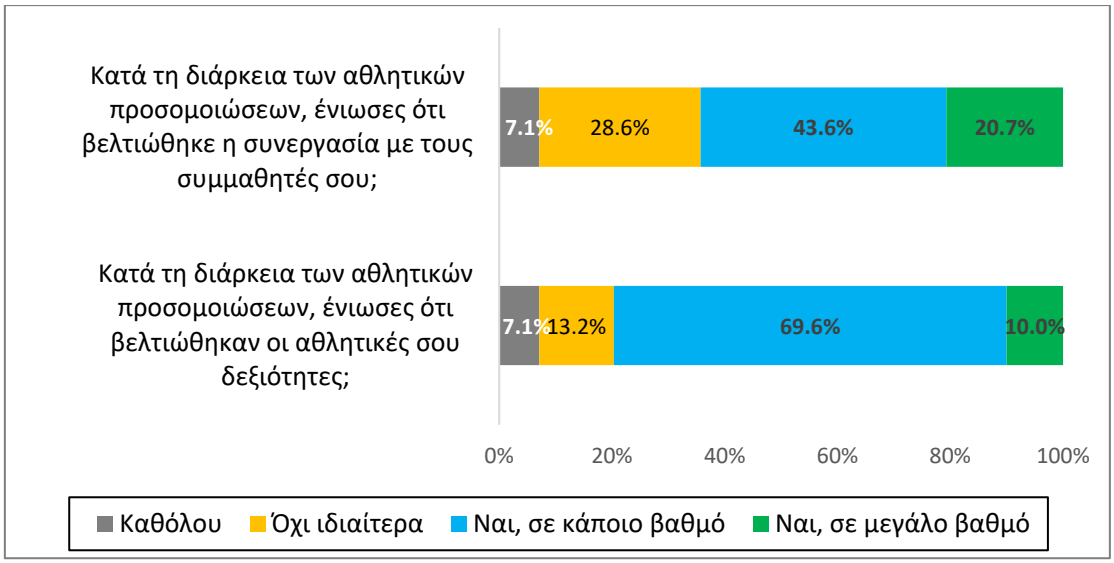
Ερωτήσεις	N	%
Έμαθες κάτι καινούργιο για έναν άλλο πολιτισμό μέσα από τις δραστηριότητες;		
Ναι	232	82.9%
Όχι	48	17.1%
Πιστεύεις πως οι δραστηριότητες AR/VR σε βοήθησαν να καταλάβεις τον τρόπο ζωής ή τις παραδόσεις άλλων πολιτισμών;		
Όχι ιδιαίτερα	32	11.4%
Ναι, σε κάποιο βαθμό	189	67.5%
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	59	21.1%

4.4. Συνεργασία και αθλητικές δεξιότητες

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί πως οι αθλητικές προσομοιώσεις συνέβαλαν στη βελτίωση της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το 43,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η συνεργασία βελτιώθηκε σε κάποιο βαθμό, ενώ ένα 20,7% υποστήριξε πως υπήρξε σημαντική βελτίωση. Αντιθέτως, το 28,6% εξέφρασε την άποψη ότι η συνεργασία δεν ενισχύθηκε ιδιαίτερα, και μόλις το 7,1% δεν διαπίστωσε καμία απολύτως βελτίωση. Αναφορικά με την ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων, το 69,6% των μαθητών εκτίμησε ότι υπήρξε μέτρια βελτίωση, ενώ το 10,0% δήλωσε πως η βελτίωση ήταν σε υψηλό βαθμό. Από την άλλη πλευρά, το 13,2% ανέφερε ότι δεν διαπίστωσε αξιοσημείωτη πρόοδο, και το 7,1% δήλωσε ότι δεν παρατήρησε καμία αλλαγή στις αθλητικές του ικανότητες.

Πίνακας 5. Απόψεις μαθητών/τριών για τη βελτίωση της συνεργασίας και των αθλητικών ικανοτήτων μέσω των δραστηριοτήτων AR/VR

Ερωτήσεις	**N**	**%**
Κατά τη διάρκεια των αθλητικών προσομοιώσεων, ένιωσες ότι βελτιώθηκε η συνεργασία με τους συμμαθητές σου;		
Καθόλου	20	7.1%
Όχι ιδιαίτερα	80	28.6%
Ναι, σε κάποιο βαθμό	122	43.6%
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	58	20.7%
Κατά τη διάρκεια των αθλητικών προσομοιώσεων, ένιωσες ότι βελτιώθηκαν οι αθλητικές σου δεξιότητες;		
Καθόλου	20	7.1%
Όχι ιδιαίτερα	37	13.2%
Ναι, σε κάποιο βαθμό	195	69.6%
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	28	10.0%



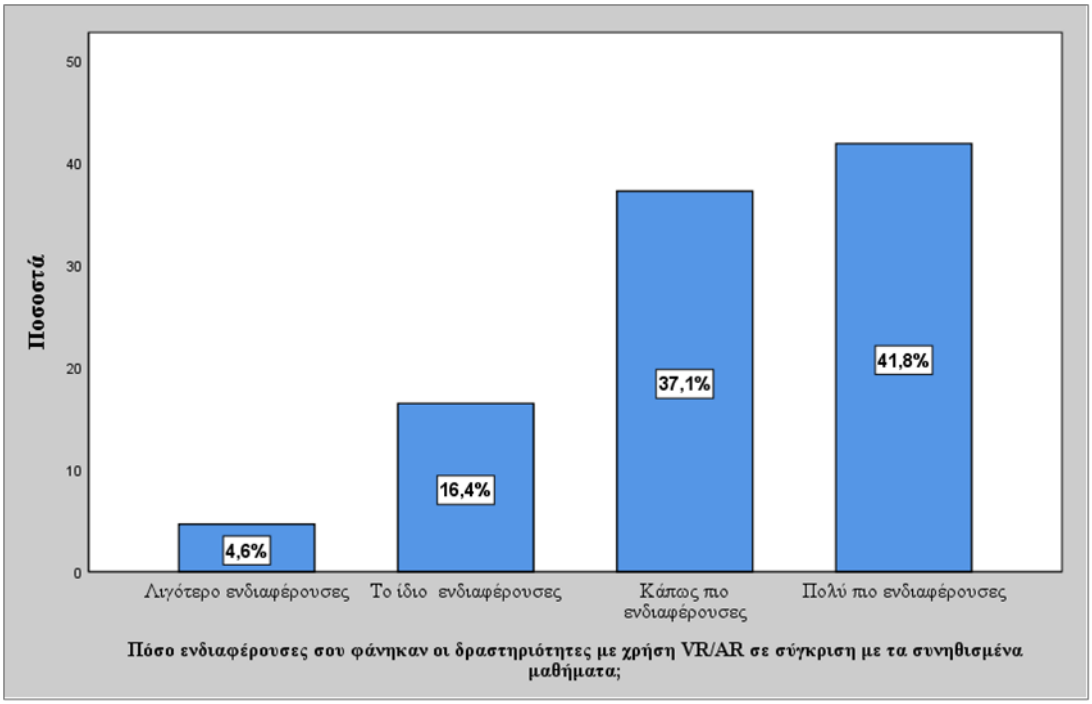
Γράφημα 3. Απόψεις μαθητών/τριών για τη βελτίωση της συνεργασίας και των αθλητικών ικανοτήτων μέσω των δραστηριοτήτων AR/VR

4.5. Συνολική αξιολόγηση

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο όταν περιλαμβάνει δραστηριότητες AR/VR, με το μεγαλύτερο ποσοστό να απαντά «ναι, σε μεγάλο βαθμό» (62.1%), και ακολουθούν όσοι απάντησαν «ναι, σε κάποιο βαθμό» (27.5%) και «όχι ιδιαίτερα» (10.4%). Όσον αφορά το πόσο ενδιαφέρουσες κρίθηκαν οι δραστηριότητες με χρήση AR/VR σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα, η πλειονότητα (41.8%) τις θεώρησε πολύ πιο ενδιαφέρουσες και αρκετοί ήταν εκείνοι που τις βρήκαν «κάπως πιο ενδιαφέρουσες» (37.1%). Λιγότεροι ήταν οι μαθητές/τριες που δεν είδαν διαφορά (16.4%) ή τις βρήκαν συγκριτικά λιγότερο ενδιαφέρουσες (4.6%). Τέλος, σχεδόν όλοι (95.4%) δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν ξανά σε παρόμοιες δραστηριότητες, με μόλις ένα μικρό ποσοστό (4.6%) να εκφράζει **αρνητική πρόθεση** επανασυμμετοχής.

Πίνακας 6. Γενικές απόψεις μαθητών/τριών για τις δραστηριότητες AR/VR

Ερωτήσεις	**N**	**%**
Θεωρείς πως το μάθημα είναι πιο ευχάριστο όταν περιέχει τις δραστηριότητες AR/VR;		
Όχι ιδιαίτερα	29	10.4%
Ναι, σε κάποιο βαθμό	77	27.5%
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	174	62.1%
Πόσο ενδιαφέρουσες σου φάνηκαν οι δραστηριότητες με χρήση VR/AR σε σύγκριση με τα συνηθισμένα μαθήματα;		
Λιγότερο ενδιαφέρουσες	13	4.6%
Το ίδιο ενδιαφέρουσες	46	16.4%
Κάπως πιο ενδιαφέρουσες	104	37.1%
Πολύ πιο ενδιαφέρουσες	117	41.8%
Θα ήθελες να ξανασυμμετάσχεις σε παρόμοιες δραστηριότητες με AR/VR στο μέλλον;		
Ναι	267	95.4%
Όχι	13	4.6%



Γράφημα 4. Σύγκριση κανονικών μαθημάτων, με μαθήματα που περιέχουν δραστηριότητες AR/VR

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των τεχνολογιών VR και AR στη μαθησιακή διαδικασία, ιδίως στους τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της γλωσσικής μάθησης και των αθλητικών προσομοιώσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε VR/AR δραστηριότητες εμφάνισαν αξιοσημείωτη πρόοδο στην κατανόηση και χρήση της αγγλικής γλώσσας, ιδιαίτερα στην προφορική επικοινωνία. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με την μελέτη του Chiu et al. (2022), που υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της VR στη γλωσσική διδασκαλία βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία μέσω βιωματικής αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε πολιτισμικές προσομοιώσεις VR έδειξαν μεγαλύτερη αποδοχή και ενσυναίσθηση προς διαφορετικές κουλτούρες. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη μελέτη των Schott & Marshall (2018), σύμφωνα με την οποία η VR μπορεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική κατανόηση, καθώς επιτρέπει στους χρήστες να βιώσουν εικονικά περιβάλλοντα άλλων πολιτισμών.

Οι αθλητικές προσομοιώσεις VR συνέβαλαν στη βελτίωση της συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Η έρευνα των Bonner & Reinders (2020) δείχνει ότι η VR μπορεί να αυξήσει την κοινωνική εμπλοκή των μαθητών μέσω διαδραστικών και ομαδοσυνεργατικών εμπειριών.

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στις VR/AR δραστηριότητες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η διαδραστική και πολυτροπική φύση των τεχνολογιών αυτών φαίνεται να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, όπως υποστηρίζεται και από τους Merchant et al. (2014), οι οποίοι τόνισαν ότι η VR/AR προάγει τη βιωματική μάθηση.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, εντοπίστηκαν ορισμένες προκλήσεις. Ορισμένοι μαθητές/τριες είχαν δυσκολίες προσαρμογής στις νέες τεχνολογίες, ενώ η περιορισμένη διαθεσιμότητα εξοπλισμού λειτούργησε ανασταλτικά. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γεγονός που υπογραμμίζουν και οι Fowler (2015) και Makransky & Lilleholt (2018).

6. Συμπεράσματα – προτάσεις

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανέδειξε τη θετική επίδραση των τεχνολογιών VR και AR στη γλωσσική μάθηση, την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της συνεργασίας μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων. Ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε δραστηριότητες VR/AR παρουσίασαν σημαντικά καλύτερη κατανόηση και χρήση της αγγλικής γλώσσας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η συμμετοχή σε εικονικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αύξησε την αποδοχή και τον σεβασμό απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Οι αθλητικές προσομοιώσεις VR συνέβαλαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και και προήγαγαν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μέσα από βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά σενάρια.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκαν προκλήσεις όπως η δυσκολία προσαρμογής ορισμένων μαθητών στη χρήση των τεχνολογιών και η περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλου εξοπλισμού. Παρ'όλα αυτά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση των VR και AR τεχνολογιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και να αξιοποιηθεί σε **πλήθος γνωστικών αντικειμένων**, πέραν της γλώσσας και της φυσικής αγωγής.

Είναι απαραίτητη η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την παιδαγωγική χρήση των VR/AR τεχνολογιών και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους με παιδαγωγικά ορθό τρόπο. Επιπλέον, η δημιουργία συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ μαθητών διαφορετικών χωρών, με χρήση VR/AR, μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη συνεργασία σε διεθνές επίπεδο.

Προτείνεται η προμήθεια κατάλληλου εξοπλισμού και η ανάπτυξη εφαρμογών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τα μέσα της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη βιώσιμη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην καθημερινή διδασκαλία.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των τεχνολογιών VR/AR στην εκπαίδευση, την εφαρμογή τους σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με στόχο τη διαμόρφωση καθολικά προσβάσιμων και αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bailey, R., & Morley, D. (2018). Virtual reality in sports education: Enhancing social interaction and collaboration. *Journal of Physical Education and Sport, 18*(2), 123-135.

Bonner, E., & Reinders, H. (2020). Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(1), 96-112.

Chiu, J. L., Dede, C., Huang, X., & Richards, J. (2022). Virtual Reality for Language Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research, 60*(2), 234-259.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2014). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology, 23*(1), 1-15.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2014). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology, 23*(1), 133-147.

Farrow, D., & Reid, C. (2018). The Effectiveness of Virtual Reality in Sports Training: A Systematic Review. *Journal of Sports Science & Coaching, 13*(4), 567-582.

Fowler, C. (2015). Virtual Reality and Learning: Where is the Pedagogy? *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 412-422.

Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to immersive interaction. *Language Learning & Technology, 20*(3), 9-19.

Godwin-Jones, R. (2016). Emerging Technologies: Augmented Reality and Language Learning. *Language Learning & Technology, 20*(3), 9-19.

Huang, T. C., Chen, C. C., & Chou, Y. W. (2020). Animating Characters in Augmented Reality: Effects on Learning and Engagement in Cultural Education. *Educational Technology Research and Development, 68*(5), 2503-2522.

Johnson, A., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2016). *Horizon Report: 2016 K-12 Edition*. The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.

Lan, Y. J., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2020). Virtual Reality in Second Language Learning: The Role of Learner Engagement and Interaction. *Interactive Learning Environments, 28*(4), 545-561.

Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Educational Technology & Society, 18*(4), 486-497.

Liu, Y., Bhagat, K. K., Gao, Y., Chang, T. W., & Huang, R. (2020). The potentials and trends of virtual reality in education. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(3), 212-224.

Liu, R. X., Wang, L., Lei, J., Wang, Q., & Ren, Y. Q. (2020). Effects of an immersive virtual reality–based classroom on students' learning performance in science lessons. British Journal of Educational Technology, 51(6), 2034–2049. https://doi.org/10.1111/bjet.13028

Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A Structural Equation Modeling Investigation of the Emotional Value of Immersive Virtual Reality in Education. *Educational Technology Research and Development, 66*(5), 1141-1164.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge University Press.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of Virtual Reality-based Instruction on Students' Learning Outcomes in K-12 and Higher Education: A Meta-Analysis. *Computers & Education, 70*, 29-40.

Perry, J., Green, M., & White, S. (2022). Augmented Reality and Physical Education: Enhancing Student Motivation and Collaboration through Interactive Simulations. *Journal of Physical Activity & Health, 19*(2), 215-229.

Schott, C., & Marshall, S. (2018). Virtual Reality and Experiential Learning: A Study on Cultural Awareness in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research, 56*(5), 663-684.

Schott, G., & Marshall, P. (2018). Virtual Reality and the Ethics of Empathy: A Study of the Experiences of Learners Engaging in a Simulated Experience of Forced Migration. *Educational Media International, 55*(4), 343-357.

Schwienhorst, K. (2018). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ΑΠΟΨΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καραγιώργου Αικατερίνη
Διευθύντρια, Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας
Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Κατά την προσωρινή αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας Covid-19, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν την *«Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - ΕξΑΕ»,* είτε με σύγχρονες είτε με ασύγχρονες μεθόδους. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ηλεκτρονική μάθηση και την αξιοποίηση των ψηφιακών Μέσων και Τεχνολογιών στην ΕξΑΕ, κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της, αλλά και των συνεπειών της. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε Ερωτηματολόγιο (59 ερωτήσεις), στη συμπλήρωση του οποίου συμμετείχαν (1440) εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης της χώρας. Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτυπώνουν το ποσοστό εφαρμογής της ΕξΑΕ ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, την πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ, την επιμόρφωσή τους μετά την εφαρμογή της ΕξΑΕ, τη μετέπειτα ετοιμότητά τους καθώς και τις πλατφόρμες, υπηρεσίες και λογισμικά που αξιοποιήθηκαν και τέλος το βαθμό ικανοποίησής τους.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση - ΕξΑΕ, πανδημία, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της έρευνας είναι η *«Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση / ΕξΑΕ»,* η οποία διαφοροποιείται σημαντικά από τις παραδοσιακές μεθόδους (Λιοναράκης, 2003) και δηλώνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος αφενός *«βρίσκεται σε μια φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό»* (Schlosser & Simonson, 2002: 37) αφετέρου *«διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης»* (Λιοναράκης, 2001:185) και περιλαμβάνει τις *«δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία σε επίπεδο αλληλεπίδρασης και διαδραστικότητας»* (Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, 2015).

Ειδικότερα, μελετά την ασύγχρονη και σύγχρονη ΕξΑΕ, όπως αυτή θεσμοθετήθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και εφαρμόσθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας σχ. έτη 2020-2022. Το μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας, δεν εμπίπτει στη *«σχεδιασμένη»* ΕξΑΕ, η οποία διακρίνεται από μια σειρά μεθοδολογικών επιλογών, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν (Τσιότσια, Κώστας & Σοφός, 2021), αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της *«Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας»* (Emergency Remote Teaching) (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020), λόγω των προκλήσεων και των δυσκολιών διαχείρισης στην περίοδο της πανδημίας (Whalen & Trust, 2020).

Επισημαίνεται ότι η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει την επισκόπηση των αποτελεσμάτων των (10) ερευνητικών ερωτημάτων και δεν περιλαμβάνει τη σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων με τα θεωρητικά δεδομένα, καθώς και με τα πορίσματα της συναφούς βιβλιογραφίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Κατά την εμπειρική έρευνα ακολουθήθηκε ποσοτική συλλογή δεδομένων, η οποία δύναται να προσδιορίσει τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος, μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών και να ελέγξει τις υποθέσεις του/της ερευνητή/τριας μέσα από στατιστικές αναλύσεις (Javeau, 2000).

Στο Ερωτηματολόγιο (Google Form), το οποίο περιελάμβανε (59) ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων παρουσιάζονται δέκα (10) στην παρούσα μελέτη, οι ερευνητές εστίασαν στην πληρότητα, τη σαφήνεια, τη συνοχή των ερωτημάτων (ομαδοποίηση ερωτημάτων) (Ρόντος & Παπάνης, 2007), την κατάλληλη δομή (σειρά ερωτήσεων) και τη συμπερίληψη ερωτημάτων ελέγχου για τον έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεων.

Ο τύπος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ανήκει στις πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας και είναι η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, στάλθηκε ηλεκτρονικά (μέσω e-mail) σε όλες τις Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, προς προώθηση περαιτέρω στις σχολικές μονάδες και κατόπιν στους/στις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την απλή τυχαία δειγματοληψία «*κάθε μέλος του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεχθεί, ενώ η πιθανότητα που έχει να επιλεχθεί δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού, δηλαδή κάθε μία επιλογή είναι εντελώς ανεξάρτητη από την άλλη»* (Cohen, Manion & Morrison 2007: 164/165). Το δείγμα της έρευνας ήταν N=1440 εκπαιδευτικοί, το οποίο σε σχέση με το συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, είναι σημαντικό, ωστόσο δεν καθίσταται αντιπροσωπευτικό.

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκαν στατιστικές μέθοδοι, οι οποίες συντελούν στον ακριβή και συστηματικό έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων και στην εξεύρεση των γενικών εμπειρικών τάσεων όπως υποστηρίζουν οι Nachmias & Nachmias (1992: 339): *«Χωρίς στατιστική δε θα μπορούσαμε να δούμε τα πρότυπα και τη συστηματικότητα των φαινομένων που μελετούμε. Χρειαζόμαστε τις στατιστικές μεθόδους για να οργανώσουμε τα δεδομένα, να παρουσιάσουμε τις πληροφορίες με ευκατανόητο τρόπο και για να περιγράψουμε τις παρατηρήσεις με τρόπο που θα μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε τις υποθέσεις μας»* (Κατσίλλης, 1997: 19/20).

Οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα αφορούν στο εύρος της και στα ίδια τα αντικειμενικά δεδομένα, δηλαδή το συλλεγόμενο ερευνητικό υλικό για τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, από τη στατιστική απεικόνιση του δείγματος παρατηρείται ότι η συμμετοχή των ανδρών δε συνάδει με τα ποσοστά των εκπαιδευτικών κατά φύλο. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι, επειδή η έρευνα αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, για λόγους στατικής ανάλυσης, δεν περιλαμβάνονται αναλυτικά όλοι οι εποπτευόμενοι από το Υ.ΠΑΙ.Θ. φορείς της εκπαίδευσης, στους οποίους υπηρετούσαν.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με πλήρη ανωνυμία και απόλυτη εμπιστευτικότητα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς καμία δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την τήρηση των αρχών της ερευνητικής ηθικής και της ισχύουσας νομοθεσίας περί προστασίας προσωπικών δεδομένων (Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων – GDPR).

Η μελέτη διερευνά τις απόψεις και τις στάσεις που διαμορφώθηκαν για την ΕξΑΕ στους/στις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την εφαρμογή της στην περίοδο του covid19 (Α΄ φάση/προαιρετική και Β΄ φάση/υποχρεωτική) στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη αποτελεί επισκόπηση στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ακόλουθα (10) ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιο ήταν ο τύπος της ΕξΑΕ (σύγχρονης ή/και ασύγχρονης) που υλοποίησαν κατά την Α΄ και Β΄ φάση εφαρμογής της;».*

2ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες ήταν οι προθέσεις τους για την εφαρμογή της ασύγχρονης και σύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον;».*

3ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Συμφωνείτε με τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΕξΑΕ;».*

4ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τον "προαιρετικό" χαρακτήρα της ΕξΑΕ;».*

5ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τα αποτελέσματα της μετάβασης από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ;».*

6ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποια ήταν τα συναισθήματα κατά την εμπλοκή τους στην ΕξΑΕ;».*

7ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιοι ήταν οι λόγοι μη συμμετοχής μαθητών/τριων στη σύγχρονη και ασύγχρονη ΕξΑΕ;».*

8ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τις προϋποθέσεις επιτυχούς ΕξΑΕ;».*

9ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού κατά ΕξΑΕ;».*

10ο Ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιος (φορέας, πρόσωπο/α) τους/τις υποστήριξε/αν στην ΕξΑΕ;».*

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα επαγγελματικά/υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (Ν) του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης προκύπτει ότι συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα 1440 εκπαιδευτικοί, από τις δεκατρείς (13) Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, και τις εκατόν δεκαέξι (116) Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία ως προς το φύλο στο μεγαλύτερο ποσοστό (Ν=1051, 73%) ήταν γυναίκες και σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό -άνω του υποδιπλάσιου- και συγκεκριμένα (27%) ήταν άνδρες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/σων σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν προκύπτει ότι σχεδόν το ήμισυ των συμμετεχόντων/σων στην έρευνα (43,7%) ήταν ηλικίας από 51 έως 60 ετών (Ν=629, 43,7%), καθώς και ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων/σων ήταν ηλικίας μεταξύ 41 και 50 ετών (Ν=465, 32,3%) (Πίνακας 1.).

Πίνακας 6. Δημογραφικά – Υπηρεσιακά στοιχεία

		Συχνότητα (Ν)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	389	27,0%
	Γυναίκα	1051	73,0%
Ηλικία	<30	59	4,1%
	31-40	251	17,4%
	41-50	465	32,3%
	51-60	629	43,7%
	>61	36	2,5%
Εκπαίδευση	Δημόσια	1415	98,3%
	Ιδιωτική	25	1,7%
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια	732	50,9%
	Δευτεροβάθμια	649	45,1%
	Α/θμια & Β/θμια	57	4,0%
Λειτουργικότητα σχολείου	13/θέσιο +	496	34,4%
	7/θέσιο - 12/θέσιο	433	30,1%
	6/θέσιο	192	13,3%
	1/θέσιο - 5/θέσιο	319	22,2%

Ως προς τη βαθμίδα και τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες/χουσες, προκύπτει ότι σχεδόν στο σύνολό τους ασκούσαν τα διδακτικά τους καθήκοντα στη δημόσια εκπαίδευση (Ν=1415, 98,3%) και ανήκαν σχεδόν ισομερώς στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Ν=732, 50,9% / Ν=649, 45,1%), ενώ ένα μικρό ποσοστό τους (4,0%) εργάζονταν ταυτόχρονα και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό (64,5%) των εκπαιδευτικών παρείχαν διδακτικό έργο σε πολυδύναμα σχολεία, λειτουργικότητας 7/θεσιας σχολικής μονάδας και άνω (Πίνακας 1.).

Αναφορικά με το **1ο Ερευνητικό ερώτημα**: *«Ποιο ήταν ο τύπος της ΕξΑΕ (σύγχρονης ή/και ασύγχρονης) που υλοποίησαν κατά την Α΄ και Β΄ φάση εφαρμογής της;»* προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί

στο μεγαλύτερο μέρος τους (N=1028) προχώρησαν σε σύγχρονη αλλά και ασύγχρονη εκπαίδευση, ταυτόχρονα. Υποδιπλάσιοι εκπαιδευτικοί (N=329, 22,8%) αξιοποίησαν μόνο την ασύγχρονη ΕξΑΕ. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (N=56, 3,9%) έκαναν αποκλειστικά χρήση της σύγχρονης ΕξΑΕ, ενώ ακόμη μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (N=27, 1,9%) δεν εφάρμοσαν καμιάς μορφής ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Γράφημα 1.).

Γράφημα 1. Τύπος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - ΕξΑΕ

Στο **2ο ερευνητικό ερώτημα**: *«Ποιες ήταν οι προθέσεις τους για την εφαρμογή της ασύγχρονης και σύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον;»* οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το τι έπραξαν στη δεδομένη χρονική συγκυρία της πανδημίας, εξέφρασαν την πρόθεσή τους για το τι θα πράξουν στο μέλλον σε ανάλογες ιδιαίτερες συνθήκες στην ασύγχρονη ΕξΑΕ (Πίνακα 2.). Σύμφωνα με τις απόψεις τους το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (N=407, 28,30%) δήλωσε ότι θα συνεχίσει την ασύγχρονη ΕξΑΕ και στο μέλλον, αντίστοιχα με βεβαιότητα αποφάνθηκαν ότι θα την εφαρμόσουν (N=476, 33,1%), ένα μέρος αυτών δήλωσε αβεβαιότητα (N=120, 8,4%), ένας σημαντικός αριθμός εξέφρασε τη θέση πως θα προχωρήσει μόνο αν τους δεσμεύει ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας (N=219, 15,2%) και, τέλος, σημαντικά λιγότεροι (N=36, 2,5%) αποτύπωσαν τη σαφή άρνησή τους στην εφαρμογή της (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Προθέσεις εφαρμογής της ασύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον

Προθέσεις εκπαιδευτικών για το σχ. έτος 2020-21	**Συχνότητα(N)**	**Ποσοστό(%)**
α. Θα συνεχίσω την ασύγχρονη ΕξΑΕ και στο μέλλον	407	28,30%
β. Θα προχωρήσω σίγουρα στην ασύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	476	33,1%
γ. Πιθανόν να προχωρήσω στην ασύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	120	8,40%
δ. Θα προχωρήσω στο μέλλον, μόνο εάν είναι υποχρεωτική	219	15,20%
ε. Δε θα προχωρήσω στην ασύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	36	2,50%
στ. Δε γνωρίζω - Δεν απαντώ	85	5,90%

Εξετάζοντας τις προθέσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ίδια θετική πρόθεση με *«βεβαιότητα»,* όπως και για την ασύγχρονη ΕξΑΕ (N=478, 33,20%). Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε, *«χωρίς βεβαιότητα»*, ότι πιθανόν θα την εφαρμόσει, ενώ πάνω από εκατό (N=113, 7,90) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άρνησή τους ή δήλωσαν άγνοια/άρνηση να απαντήσουν (N=104, 7,20%), δηλαδή ένα σημαντικό ποσοστό (15%) δεν έχει πρόθεση να προχωρήσει στην εφαρμογή της στο μέλλον ή δε δήλωσε ποια είναι η πρόθεσή του (Πίνακας 3.).

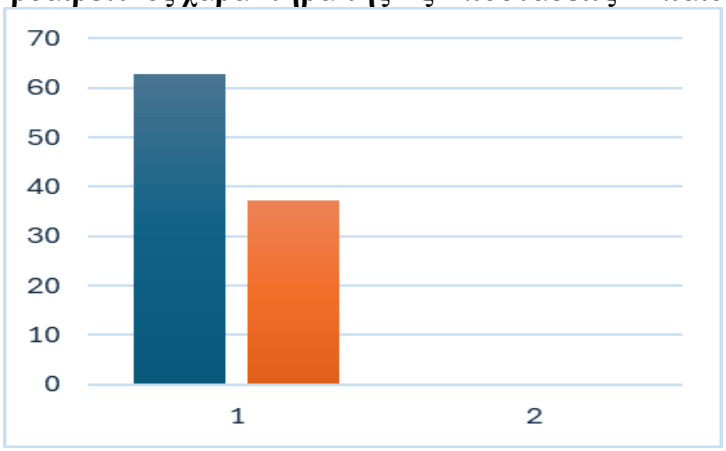
Πίνακας 3. Προθέσεις εφαρμογής της σύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον

Προθέσεις εκπαιδευτικών για το σχ. έτος 2020-21	**Συχνότητα(N)**	**Ποσοστό(%)**
α. Θα συνεχίσω τη σύγχρονη ΕξΑΕ και στο μέλλον	199	13,80%
β. Θα προχωρήσω σίγουρα στη σύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	478	33,20%
γ. Πιθανόν να προχωρήσω στη σύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	241	16,8%

δ. Θα προχωρήσω στο μέλλον, μόνο εάν είναι υποχρεωτική	303	21,10%
ε. Δε θα προχωρήσω στη σύγχρονη ΕξΑΕ στο μέλλον	113	7,90%
στ. Δε γνωρίζω - Δεν απαντώ	104	7,20%

Στο **3ο Ερευνητικό ερώτημα:** *«Συμφωνείτε με τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΕξΑΕ;»* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N=904, 62,8%) αποφάνθηκαν *«ναι»,* δηλαδή ότι συμφωνούν, ενώ οι υπόλοιποι (37,2%) δήλωσαν ότι διαφωνούν και ότι θα προτιμούσαν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα και τη γενική εφαρμογή με απόφαση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας (Γράφημα 2.).

Γράφημα 2. Προαιρετικός χαρακτήρα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - ΕξΑΕ



Σχετικά με το **4ο Ερευνητικό ερώτημα:** «*Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τον "προαιρετικό" χαρακτήρα της ΕξΑΕ;»* οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον προαιρετικό χαρακτήρα διαφοροποιούνται/διίστανται καθώς μέρος αυτών υπερθεματίζουν διότι προσφέρει *«ευελιξία»* (N=867) και *«αυτονομία»* στον εκπαιδευτικό (N=817) και υποστηρίζουν ότι πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον (N=894), ενώ ένα άλλο μέρος του αποδίδει ότι *«δεν βελτιώνει»* τα μαθησιακά αποτελέσματα (N=543) και ότι συντελεί στη *«δυσλειτουργία»* της σχολικής μονάδας (N=416) (Πίνακας 4.).

Πίνακας 4. Απόψεις για τον "προαιρετικό" χαρακτήρα της ΕξΑΕ

Χαρακτηριστικά	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
α. Προσφέρει ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό	125	161	287	603	264
β. Ενισχύει την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού	123	183	317	572	245
γ. Επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα	249	389	457	242	103
δ. Δεν επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα	203	180	414	393	250
ε. Επιφέρει δυσλειτουργία στην εκπαίδευση	269	356	399	256	160
στ. Συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της εκπαίδευσης	194	293	497	348	108
ζ. Θετική άποψη για διατήρηση στο μέλλον	119	123	304	583	311
η. Θετική άποψη για άρση στο μέλλον	465	408	345	115	107

Όσον αφορά το **5ο Ερευνητικό ερώτημα**: «*Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τα αποτελέσματα της μετάβασης από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ;»* οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της μετάβασης από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ στο μεγαλύτερο μέρος τους (N=918) περιλαμβάνουν την *«προσωπική βελτίωση»* και την *«επαγγελματική ανάπτυξη»* (N=776). Διατυπώνονται όμως και αρνητικές απόψεις που αναφέρονται στις *«αγχογόνες καταστάσεις»* (N=808) που βίωσαν, στις προκαλούμενες πρόσθετες *«δυσκολίες καθημερινότητας»* (N=750), στις *«εντάσεις»* των σχέσεών τους σε εργασιακό επίπεδο, στην προσωπική ζωή κ.λπ. (N=488). Μέρος του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα (N=474), δηλαδή ένα (1) στους τρεις (3) εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι η μετάβαση στην ΕξΑΕ τους επηρέασε με διαφορετικό τρόπο τόσο ως προς τις θετικές όσο και ως προς τις αρνητικές παραμέτρους και μόνο ένα μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (N=97) δήλωσε ότι καμιά από τις προαναφερθείσες συνθήκες δεν τους επηρέασε (Πίνακας 5.).

Πίνακας 5. Απόψεις για τα αποτελέσματα μετάβασης από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ

Αποτελέσματα	Διαφωνά απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
α. προσωπική βελτίωση	94	134	294	709	209
β. επαγγελματική ανάπτυξη	108	165	391	611	165
γ. δυσκολίες καθημερινότητας	92	230	368	567	183
δ. εντάσεις σχέσεων	161	351	440	384	104
ε. αγχογόνες καταστάσεις	97	183	312	592	256
στ. όλα τα παραπάνω	361	189	416	340	134
ζ. κανένα από τα παραπάνω	765	242	336	65	32

Στο **6ο Ερευνητικό ερώτημα**: *«Ποια ήταν τα συναισθήματα κατά την εμπλοκή τους στην ΕξΑΕ;»*, το οποίο αφορά στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που αναδύθηκαν/βίωσαν από την εμπλοκή τους στα διάφορα στάδια της ΕξΑΕ καταγράφηκε ότι μέρος των εκπαιδευτικών (N=869) δεν ένιωσαν *«καθόλου»* συναισθήματα, ή ένιωσαν *«αμηχανία», «ανασφάλεια»* (N=616) και *«άγχος»* (N=562), ωστόσο, σημαντικό μέρος ένιωσαν στο υψηλότερο επίπεδο τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν. Δήλωσαν, επίσης, ότι ένιωσαν *«πάρα πολύ»* το συναίσθημα της *«άρνησης»* (N=1004), της *«απροθυμίας»* (N=1057), της *«αμφισβήτησης»* (N=632), του *«φόβου»* (N=783) αλλά και την *«ουδετερότητα»* συναισθημάτων (N=849). Αντίθετα, σε όλη τη διάρκεια της περιόδου μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βίωσε θετικά συναισθήματα, καθώς έλαβαν *«αποδοχή»* (N=691), ένιωσαν *«ασφάλεια»* (N=440), *«ικανοποίηση»* (N=571) και *«ενθουσιασμό»* (N=458) σε διάφορα επίπεδα της κλίμακας, σαφώς σε μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα που προαναφέρθηκαν (Πίνακας 6.).

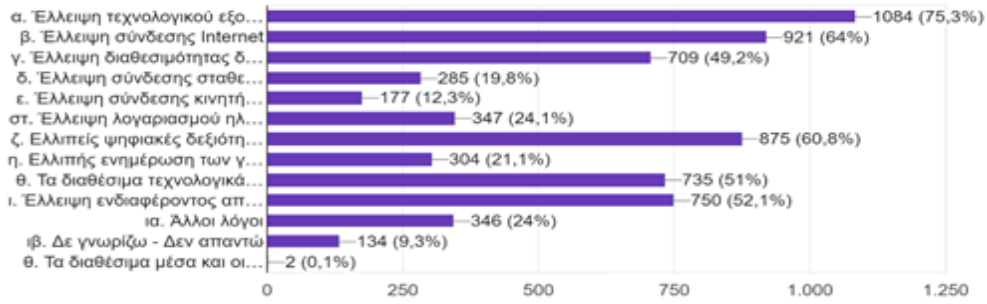
Πίνακας 6. Συναισθήματα κατά την εμπλοκή σας στην ΕξΑΕ

Συναισθήματα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Αμηχανία	869	97	17	39	318
β. Ανασφάλεια	616	195	18	207	404
γ. Άγχος	562	188	22	410	258
δ. Άρνηση	298	55	30	53	1004
ε. Φόβος	401	99	21	136	783
στ. Απροθυμία	239	43	48	53	1057
ζ. Αμφισβήτηση	376	138	55	239	632
η. Ουδετερότητα	252	98	73	168	849
θ. Αποδοχή	159	265	158	691	167
ι. Προθυμία	177	217	111	830	105
ια. Ασφάλεια	91	197	317	440	395
ιβ. Ικανοποίηση	76	164	387	571	242
ιγ. Ενθουσιασμός	141	190	235	458	416

ιδ. Άλλα συναισθήματα	293	77	101	378	591

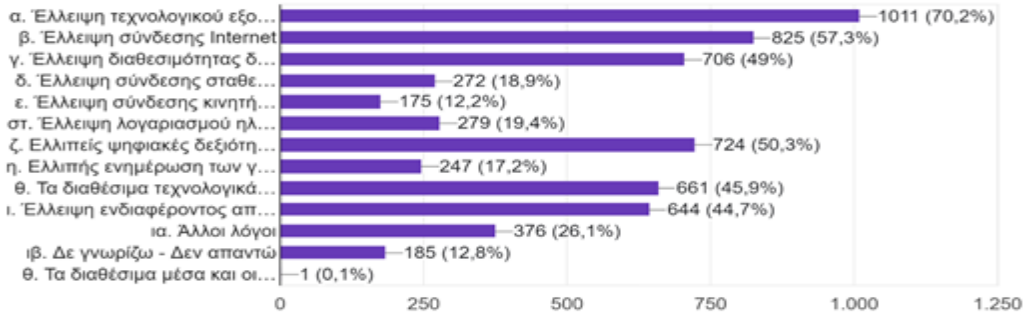
Στο **7ο Ερευνητικό ερώτημα:** *«Ποιοι ήταν οι λόγοι μη συμμετοχής μαθητών/τριων στη σύγχρονη και ασύγχρονη ΕξΑΕ;»* η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τους λόγους για τους οποίους δε συμμετείχαν οι μαθητές-τριες στην ασύγχρονη ΕξΑΕ ήταν σε φθίνουσα σειρά κατάταξης η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (N=1084, 75,3%), η έλλειψη σύνδεσης διαδικτύου (N=921, 64%), οι ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και κηδεμόνων (N=875, 60,8%) και η παράλληλη έλλειψη ενδιαφέροντος από γονείς και κηδεμόνες (N=750, 52,1%), τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και οι πόροι, τα οποία δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας (N=735, 51%), η έλλειψη διαθεσιμότητας δικτύου ή προβλήματα σύνδεσης (N=735, 51%), ενώ ήσσονος σημασίας θεωρήθηκε η έλλειψη σύνδεσης κινητής τηλεφωνίας (N=177, 12,3%) (Γράφημα 3.).

Γράφημα 3. Λόγοι μη συμμετοχής μαθητών/τριων στην ασύγχρονη ΕξΑΕ



Για τα αίτια της μη συμμετοχής των μαθητών-τριων στην ΕξΑΕ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι λόγοι μη συμμετοχής τους στη σύγχρονη ΕξΑΕ ήταν η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (N=1011, 70,2%), η έλλειψη σύνδεσης διαδικτύου (N=1011, 70,2%), οι έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο (N=825, 57,3%), οι ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και κηδεμόνων (N=724, 50,3%), και η έλλειψη ενδιαφέροντος από γονείς και κηδεμόνες (N=644, 44,7%), τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και οι πόροι, τα οποία δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας (N=661, 45,9%), ενώ τελευταία στην κατάταξη (N=175, 12,2%) είναι η έλλειψη σύνδεσης κινητής τηλεφωνίας (Γράφημα 4.).

Γράφημα 4. Λόγοι μη συμμετοχής μαθητών/τριων στη σύγχρονη ΕξΑΕ



Στο **8ο Ερευνητικό ερώτημα**: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τις προϋποθέσεις επιτυχούς ΕξΑΕ;»* που αφορά στις προϋποθέσεις για την ΕξΑΕ με επιτυχή αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι απαιτείται -κατά κύριο λόγο- τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι (N=1062), ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό (N=853) και σε μικρότερο βαθμό ότι επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της ΕξΑΕ η επάρκεια της παιδαγωγικής, της διδακτικής και των τεχνολογιών (N=594), η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό (N=528) και ο συμβουλευτικός και ο υποστηρικτικός ρόλος για τον/την εκπαιδευτικό (N=467) και (Πίνακας 7.).

Πίνακας 7. Προϋποθέσεις επιτυχούς Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - ΕξΑΕ

Προϋποθέσεις	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**

α. τεχνολογικός εξοπλισμός-πόροι	1	1	16	353	1062
β. εκπαιδευτικό υλικό για ΕξΑΕ	10	24	92	482	853
γ. αλληλεπίδραση με διδακτικό υλικό	35	75	238	586	528
δ. παιδαγωγική, διδακτική και ΤΠΕ	12	28	144	676	594
ε. υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού	30	96	262	597	467

Για την ΕξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε στην υπό έρευνα χρονική περίοδο, οι εκπαιδευτικοί ως προς τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν αποφάνθηκαν ότι, σχετικά με την προσέγγιση της διδασκαλίας ήταν σαφώς *«δασκαλοκεντρική»* παρά *«μαθητοκεντρική»*, αλλά εστίασαν κυρίως στο ότι *«Απαιτείται η ενεργοποίηση - συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων»* για τους μαθητές-τριες των Νηπιαγωγείων και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, κατά την άποψή τους *«Δημιουργούνται νέες ή επιτείνονται οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών/μαθητριών»*, ενώ παράλληλα *«Καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-τριων»*. Στην πλειοψηφία τους (N=262 και N=226) θεωρούν ότι στην ΕξΑΕ δε συντελείται *«καθόλου»* η (δευτερογενής) κοινωνικοποίηση μαθητών-τριών και ότι δεν αναπτύσσεται *«καθόλου»* η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού & μαθητή-τριας, αντίστοιχα (Πίνακας 8.).

Πίνακας 8. Χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - ΕξΑΕ

Χαρακτηριστικά	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
α. Δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας	76	256	465	461	182
β. Μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας	167	392	525	290	66
γ. Δημιουργούνται νέες ή επιτείνονται οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ μαθητών-τριων	42	140	309	591	358
δ. Απαιτείται η ενεργοποίηση γονέων & κηδεμόνων (προ/πρωτοσχολική)	31	34	125	591	659
ε. Καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-τριων	50	66	243	698	383
στ. Η ανατροφοδότηση προς τον/τη μαθητή-τρια συναντά εμπόδια	67	182	370	590	231
ζ. Μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών-τριων με το διδακτικό υλικό επιτυγχάνεται η μάθηση	93	153	463	564	167
η. Αναπτύσσεται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού & μαθητή-τριας	226	342	432	340	100
θ. Συντελείται η (δευτερογενής) κοινωνικοποίηση μαθητών-τριών	262	341	466	302	69

Στο **9ο Ερευνητικό ερώτημα** της έρευνας: *«Ποιες ήταν οι απόψεις τους για τη χρήση / αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού κατά την ΕξΑΕ;»* οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι στη χρονική περίοδο υλοποίησης της ΕξΑΕ χρησιμοποίησαν ως εκπαιδευτικό υλικό, κυρίως *«Νέο εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησα ο ίδιος/η ίδια»* και *«Άλλο εκπαιδευτικό υλικό που βρήκα στο διαδίκτυο, μετά από τροποποίηση»* ή «*Αυτό που χρησιμοποιούσα και στη δια ζώσης διδασκαλία, μετά από τροποποίηση»*, από όπου διαφαίνεται η σημαντική προσπάθεια και το έργο των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν εκ νέου ή να τροποποιήσουν εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εργάστηκε με το εκπαιδευτικό υλικό που αναζήτησε στο διαδίκτυο, στα e-books, τα διαδραστικά βιβλία και το Φωτόδεντρο στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Υ.ΠΑΙ.Θ. – Ι.Ε.Π. Αίσωπος. Επίσης, ένας σημαντικά μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών περιορίστηκε στο ίδιο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούσε και στη δια ζώσης διδασκαλία, το οποίο είχε στη διάθεσή του και γνώριζε τις δυνατότητες αξιοποίησής του. Κατά κανόνα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κάποιο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποίησε κάποιο εκπαιδευτικό υλικό (N=55) (Πίνακας 9.).

Πίνακας 9. Χρήση / Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Εκπαιδευτικό υλικό	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α. το εκπαιδευτικό υλικό της δια ζώσης διδασκαλίας	167	4438	514	244	77
β. το εκπαιδευτικό υλικό της δια ζώσης διδασκαλίας, μετά από τροποποίηση	94	2238	508	429	171
γ. νέο εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησα ο ίδιος/η ίδια	60	1117	281	520	462
δ. άλλο εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο	83	1170	327	515	345
η. άλλο εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, μετά από τροποποίηση	116	1142	271	538	373
στ. μόνο τα e-books, τα διαδραστικά βιβλία και το Φωτόδεντρο	341	4447	338	198	116
ε. Δε χρησιμοποίησα εκπαιδευτικό υλικό	1215	991	79	33	22

Τέλος, στο **10ο Ερευνητικό ερώτημα**: *«Ποιος (φορέας, πρόσωπο/α) τους/τις υποστήριξε/αν στην ΕξΑΕ;»* οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την υποστήριξη που έλαβαν κατά την εξΑΕ, τη συγκεκριμένη περίοδο της πανδημίας, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι εργάστηκαν μόνοι/ες τους χωρίς κάποια υποστήριξη, και στις περιπτώσεις που παρασχέθηκε αυτή προήλθε κυρίως (*«πολύ»* & *«πάρα πολύ»*) από το Διαδίκτυο, από τους/τις συναδέλφους/ισσες εκπαιδευτικούς, μετά από το Διευθυντή /Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας, ακολούθως από τους φίλους και οι οικείους και μετέπειτα από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης και το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) της Περιφέρειάς τους και τέλος από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Πίνακας 10.).

Πίνακας 10. Φορείς υποστήριξης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - ΕξΑΕ

Φορείς υποστήριξης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)	330	547	384	127	52
β. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)	559	464	291	93	33
γ. Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)	332	348	412	240	108

δ. Συντονιστή-στρια Εκπαιδευτικού Έργου - Επιστημονικής ευθύνης	335	322	374	234	175
ε. Συντονιστή-στρια Εκπαιδευτικού Έργου - Παιδαγωγικής ευθύνης	356	348	360	224	152
στ. Δ/ντής-ντρια ή Προϊστάμενος-η	321	233	331	299	256
ζ. Συναδέλφους-ισσες	182	230	338	389	301
η. Φίλους/ες, γνωστούς-ές	421	252	312	267	188
θ. Οικείους	535	249	276	200	180
ι. Διαδίκτυο	84	120	324	477	435
ια. Μόνη μου - Μόνος μου	38	52	192	426	732

3. Συμπεράσματα

Από την αποτύπωση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ανωτέρω έρευνα αναφορικά με την ΕξΑΕ προκύπτουν τα ακόλουθα πορίσματα:

1.Ο τύπος της ΕξΑΕ (σύγχρονης ή/και ασύγχρονης) που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την Α΄ και Β΄ φάση εφαρμογής της κατά το μεγαλύτερο μέρος (N=1028) ήταν σύγχρονη αλλά και ασύγχρονη εκπαίδευση, ταυτόχρονα.

2.Οι προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της σύγχρονης και ασύγχρονης ΕξΑΕ στο μέλλον είναι -κατά πλειοψηφία- *«σίγουρα»* θετικές.

3.Οι δύο (2) στους τρεις (3) εκπαιδευτικούς δε συμφωνούν με τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΕξΑΕ.

4.Σχετικά με την *«προαιρετικότητα»* της ΕξΑΕ στην αρχική (Α΄) φάση ήταν θετικά διακείμενοι καθώς προσφέρει *«ευελιξία»* και *«αυτονομία»* στους ίδιους αλλά επισημάνθηκε ότι αποβαίνει επιζήμιο για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών και δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την αναγκαιότητα διατήρησής της στο μέλλον.

5. Οι απόψεις για τα αποτελέσματα της μετάβασης από τη δια ζώσης στην ΕξΑΕ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι συνέβαλε στην *«προσωπική τους βελτίωση»* και την *«επαγγελματική τους ανάπτυξη»* αλλά και το γεγονός ότι βίωσαν *«αγχογόνες καταστάσεις»* και *«δυσκολίες»* στην επαγγελματική τους ζωή αλλά και εντάσεις στις σχέσεις με το σχολείο και την οικογένεια.

6. Η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ αφορά κυρίως στην *«απροθυμία»*, *«άρνηση»*, *«ουδετερότητα»* και *«αμφισβήτηση»* και σε μικρότερο βαθμό θετικά και αρνητικά συναισθήματα όπως *«άγχος»* αλλά και *«προθυμία», «ικανοποίηση»* και *«αποδοχή»*.

7. Όσον αφορά τη μη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην ΕξΑΕ οι τρεις (3) στους τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και στην έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο καθώς και στις ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και κηδεμόνων και λιγότερο σε άλλους παράγοντες.

8. Σχετικά με τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ΕξΑΕ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απαιτείται αρχικά τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι, ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και σε μικρότερο βαθμό επηρεάζουν την επιτυχή ΕξΑΕ άλλοι παράγοντες. Ως προς τα χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ παρατηρείται μια τάση χαρακτηρισμού της περισσότερο ως *«δασκαλοκεντρική»* και λιγότερο *«μαθητοκεντρική»*. Το πιο σημαντικό στοιχείο ήταν η κοινή διαπίστωση της πλειοψηφίας ότι απαιτείται ενεργοποίηση των γονέων/κηδεμόνων.

9. Σημαντική ήταν η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν εκ νέου ή να τροποποιήσουν εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες της ΕξΑΕ. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναζήτησαν εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο, στο Φωτόδεντρο κ.λπ. ή άλλες πηγές.

10. Αναφορικά με τους φορείς και τα πρόσωπα από τους οποίους έλαβαν υποστήριξη κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ οι περισσότεροι δήλωσαν ότι εργάστηκαν μόνοι/ες τους χωρίς κάποια βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έλαβαν κάποια βοήθεια αυτή προήλθε με φθίνουσα σειρά από το Διαδίκτυο, από τους/τις συναδέλφους/ισσες εκπαιδευτικούς, από το Διευθυντή /Προϊστάμενο της

σχολικής μονάδας, από φίλους-ες/οικείους, από τους/τις Σ.Ε.Ε., το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και τέλος από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π..

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για επαρκέστερη επιμόρφωση, τεχνική υποστήριξη και κατάλληλη ψηφιακή υποδομή για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΕξΑΕ στο μέλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλιπούλου μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζαννόνε – Τζώρτζη μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Schlosser, L.A., and Simonson, M., (2002). Distance Education: Definition and Glossary of Terms. AECT.

Κατσίλλης, Ι. Μ. (1997). *Περιγραφική στατιστική - Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές.* Αθήνα: Gutenberg.

Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2001). Στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Πάτρα.

Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2003). Στο Προπομπός (επιμ.) Πρακτικά εισηγήσεων – *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Αθήνα.

Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Αθήνα: Σιδέρη.

Σοφός, Α. Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αποθετήριο Κάλλιπος: Κάλλιπος.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ & ΗΘΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Κωνσταντίνου Κωνσταντίνα
Υπ. Διδάκτορας
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)
Δρ. Μαλαγκονιάρη Μαρία
Επιστημονική Συνεργάτης
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου &
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)
Δρ. Χωριανοπούλου Μαρία Κ.
Επίκουρη Καθηγήτρια
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) διαμορφώνει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, προσφέροντας καινοτόμες λύσεις, όπως η προσωποποιημένη μάθηση κι η αυτόματη αξιολόγηση, που βελτιώνουν τη μαθησιακή εμπειρία και καθιστούν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Παρά τις δυνατότητές της, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία εγείρει σοβαρές προκλήσεις, μεταξύ των οποίων η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και η ανάγκη για διαφάνεια και δικαιοσύνη στη χρήση των δεδομένων τους.

Το άρθρο εστιάζει στη σημασία του ανθρωποκεντρικού σχεδιασμού της ΤΝ, προβάλλοντας παραδείγματα επιτυχημένων εφαρμογών που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία με ηθικά και διαφανή κριτήρια.

Συμπερασματικά, η ΤΝ αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, αρκεί να εφαρμόζεται με υπευθυνότητα. Προτείνεται, λοιπόν, η υιοθέτηση στρατηγικών που διασφαλίζουν τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη δίκαιη χρήση των τεχνολογιών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η περαιτέρω έρευνα για τη βέλτιστη αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, ανθρωποκεντρική προσέγγιση, ηθικές διαστάσεις

1. Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (εφεξής, ΤΝ) έχει αναδειχθεί ως ένας από τους πιο καινοτόμους παράγοντες στην εκπαίδευση, προσφέροντας σημαντικές ευκαιρίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της διοίκησης στα σχολεία (Al-Zahrani, 2024). Η ΤΝ επιτρέπει την εξατομικευμένη μάθηση, την ανάλυση δεδομένων σε πραγματικό χρόνο και τη βελτίωση της διαχείρισης των τάξεων. Ωστόσο, η ένταξή της στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις, καθώς φέρνει στο προσκήνιο προκλήσεις σχετικές με την ηθική, την προστασία της ιδιωτικότητας και τη διασφάλιση ισότητας στην πρόσβαση (Elliott et al., 2022). Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη εξέτασης της σχέσης της ΤΝ με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και του πώς μπορεί να διασφαλιστεί η ηθική χρήση της, διατηρώντας παράλληλα τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα του άρθρου αφορά το πώς η ΤΝ επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης και τη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, κύριο στόχο του αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης της ΤΝ με την εκπαιδευτική διαδικασία και του τρόπου διασφάλισης ηθικής και ανθρωποκεντρικής χρήσης της διότι η ΤΝ δεν αφορά μόνο στην τεχνολογία, αλλά και τις κοινωνικές και ηθικές συνέπειες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η εφαρμογή της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην υπονομεύσει τις ανθρώπινες αξίες, όπως η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της μάθησης.

Επιμέρους στόχοι του άρθρου είναι η ανάλυση του ρόλου της ΤΝ στην εκπαίδευση, η αναγνώριση των ηθικών προκλήσεων που αυτή συνεπάγεται και η ανάδειξη των ανθρωποκεντρικών κριτηρίων που πρέπει να καθοδηγούν την ανάπτυξη και εφαρμογή της.

Τέλος, το άρθρο καταλήγει στην αναγκαιότητα ύπαρξης ισχυρής βάσης για την ηθική και ανθρωποκεντρική χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι θα συνεισφέρει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ευημερία των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Το άρθρο ακολουθεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, βασισμένη σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (literature review) και ανάλυση περιπτώσεων (case studies), ως κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η επιλογή αυτή αποσκοπεί στην εις βάθος κατανόηση των σύγχρονων επιστημονικών τάσεων σχετικά με τη χρήση ΤΝ στην εκπαίδευση, εξετάζοντάς την τόσο από τεχνολογική σκοπιά (κάθετος άξονας) όσο και από ηθική και ανθρωποκεντρική διάσταση (οριζόντιοι άξονες).

Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει μια ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη ανάλυση, αναδεικνύοντας όχι μόνο τις τεχνολογικές δυνατότητες της ΤΝ, αλλά και τις κοινωνικές, τις ηθικές και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις της εφαρμογής της. Μέσω αυτής της προσέγγισης, το άρθρο συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου υπεύθυνης και ανθρωποκεντρικής ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνοντας κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και πρακτική εφαρμογή (Gherardi, 2019).

2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα και ενδιαφέρουσα πρόκληση διότι, με την εκχώρηση της ΤΝ, αναδύονται πλήθος διλημμάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη συνύπαρξη, τη διασφάλιση των δικαιωμάτων, τη διατήρηση της ανθρώπινης αυτονομίας (Χωριανοπούλου, 2018) και τη διασφάλιση ίσης της πρόσβασης. Τα συστήματα ΤΝ έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν αυτοματοποιημένες αποφάσεις και να αναλύουν εκτεταμένες ποσότητες δεδομένων των δρώντων υποκειμένων – καταναλωτών, χρηστών, πολιτών, κ.ά. – γεγονός που εγείρει σημαντικά ζητήματα σχετικά με το απόρρητο, τη διαφάνεια (Bikkasani, 2024) και την αξιοπρέπεια των ατόμων (Floridi et al., 2018). Κατά συνέπεια, η *«ηθική της τεχνολογίας»* δεν αναδύεται απλώς ως παραπομπή σε κάποιο επίσημο νομικό πλαίσιο, αλλά και ως πρόκληση για μια βαθιά φιλοσοφική και αξιακή εξερεύνηση.

Η Ηθική, ως σημαντικός κλάδος της Φιλοσοφίας, εμβαθύνει σε έρευνες σχετικά με τη φύση και τη σημασία μιας «καλής ζωής». Απευθύνεται σε θεμελιώδεις έννοιες του τι θεωρείται «σωστό» ή «λάθος», «επιτρεπτό» ή «απαγορευμένο» και «ενάρετο» ή «επιβλαβές». Στην καθημερινή ζωή, επιδιώκει να παρέχει καθοδήγηση σε ερωτήματα όπως, λ.χ. *το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε ως άτομα (πολίτες) μέσα στην κοινωνία, το ποια όρια πρέπει να ορίζουν τις ηθικές μας ευθύνες απέναντι στους άλλους, το πώς προσδιορίζουμε τι είναι θεμελιωδώς καλό και ποια κριτήρια πρέπει να αναγνωρίζονται παγκοσμίως.*

Τα τελευταία χρόνια, έχει καταστεί προφανές ότι η ηθική της τεχνολογίας – ιδιαίτερα η Βιοηθική που διασταυρώνεται με την ΤΝ – προέρχεται από μια πλούσια σειρά θεωρητικών μοντέλων εντός της «Πρακτικής Ηθικής» (Singer, 1993). Αυτός ο τομέας έχει παραδοσιακά επικεντρωθεί στη σύνθεση και την εξισορρόπηση αρχών που σχετίζονται με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ευημερία. Τα πρότυπα εκάστης επαγγελματικής πρακτικής, όπως διατυπώνονται στις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές των Αρχών Βιοϊατρικής Ηθικής, αποτελούν πλέον κρίσιμο σημείο αναφοράς για το ευρύτερο πεδίο της ηθικής στην ΤΝ. Στο έργο τους *Principles of Biomedical Ethics*, οι Beauchamp & Childress (2019) παρουσιάζουν τέσσερις βασικές αρχές που είναι καθοριστικές για τον ηθικό συλλογισμό, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου οι αποφάσεις επηρεάζουν την καθημερινότητα των ανθρώπων:

Ευεργεσία (Beneficence): Η αρχή της ευεργεσίας ενθαρρύνει τους φορείς λήψης αποφάσεων να στοχεύουν στην ευημερία των ανθρώπων ή των οργανισμών που επηρεάζονται από τις δράσεις τους. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτή η αρχή σημαίνει ότι οι τεχνολογίες πρέπει να εξυπηρετούν την αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, πέρα από το οικονομικό κέρδος.

Μη βλάβη (Nonmaleficence): Η αρχή της μη βλάβης απαιτεί από τους επαγγελματίες και τους σχεδιαστές συστημάτων ΤΝ να αποφεύγουν οποιαδήποτε δράση που μπορεί να προκαλέσει βλάβη. Στο εκπαιδευτικό τοπίο, αυτό σημαίνει ότι τα συστήματα ΤΝ πρέπει να διασφαλίζουν ότι δεν θα δημιουργήσουν αρνητικές συνέπειες στους μαθητές, όπως διακρίσεις ή αδικαιολόγητους περιορισμούς στην πρόσβαση στη μάθηση.

Αυτονομία (Autonomy): Η αρχή της αυτονομίας ενισχύει το δικαίωμα των ανθρώπων να αποφασίζουν για τη ζωή τους και τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες. Στο πεδίο της ΤΝ και της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν την κατεύθυνση της μάθησής τους και να έχουν πλήρη ενημέρωση και συναίνεση σχετικά με τη χρήση προσωπικών δεδομένων για την εξατομίκευση της μάθησης.

Δικαιοσύνη (Justice): Η αρχή της δικαιοσύνης απαιτεί τη δίκαιη κατανομή των αγαθών, την ίση μεταχείριση και τη χρήση διαφανών διαδικασιών που ενισχύουν την ισότητα και την αμεροληψία. Στο πεδίο της ΤΝ, αυτή η αρχή υπογραμμίζει την ανάγκη για την αποφυγή αλγοριθμικών μεροληψιών (MIT Media Lab, 2017), οι οποίες μπορεί να διαιωνίσουν κοινωνικές ανισότητες. Η δικαιοσύνη συνεπάγεται επίσης τη διαφάνεια στα κριτήρια λήψης αποφάσεων, ώστε να μην υπάρχουν αδικαιολόγητοι αποκλεισμοί ή υποβαθμίσεις (Cheong, 2024).

Στην πράξη, οι Αρχές αυτές, καθώς και οι συμπληρωματικοί κανόνες της βιοηθικής – αλήθεια, εμπιστευτικότητα, πιστότητα, ιδιωτικότητα, συναίνεση – μπορούν να φωτίσουν τις πτυχές στις οποίες η ΤΝ συναντά τον άνθρωπο στην εκπαίδευση.

2.2.1. Η ΤΝ στην εκπαίδευση: Ευκαιρίες και προκλήσεις

Η εισαγωγή της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει δημιουργήσει νέες δυνατότητες και προοπτικές, αλλά ταυτόχρονα εγείρει προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η χρήση προηγμένων αλγορίθμων μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία, όμως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα δεοντολογίας και πρακτικής εφαρμογής (Brynjolfsson et al., 2014).

Μία από τις σημαντικότερες δυνατότητες που προσφέρει η ΤΝ είναι η προσωποποιημένη μάθηση. Με τη βοήθεια έξυπνων αλγορίθμων, οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες, το επίπεδο και τον ρυθμό μάθησής τους· αυτό επιτρέπει μια πιο αποτελεσματική και στοχευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Luckin et al., 2016). Συστήματα, όπως το *DreamBox* ή το *Knewton*, αναλύουν την απόδοση των μαθητών και προσαρμόζουν τα μαθήματα και τις ασκήσεις σύμφωνα με την πρόοδο του κάθε μαθητή (Conklin, 2016).

Επιπλέον, η αυτόματη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά της ΤΝ. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν εργαλεία ΤΝ για την άμεση διόρθωση εργασιών, την παροχή εξατομικευμένων σχολίων και τη διαρκή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Αυτό όχι μόνο μειώνει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά επιτρέπει και στους μαθητές να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη μαθησιακή τους πορεία. Πλατφόρμες, όπως το *Grammarly* ή το *Turnitin*, προσφέρουν αυτόματη ανατροφοδότηση σε κείμενα και εργασίες, αναγνωρίζοντας γραμματικά λάθη ή λογοκλοπή.

Επίσης, η ΤΝ συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως οι ψηφιακές δεξιότητες, η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Shute et al., 2012). Μέσα από διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και προγράμματα που βασίζονται στην ΤΝ, οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με τεχνολογίες που θα είναι απαραίτητες στη μελλοντική αγορά εργασίας. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν εργαλεία, όπως το *Scratch* ή το *Tynker*, για να δημιουργήσουν προγράμματα και παιχνίδια, αποκτούν δεξιότητες στον προγραμματισμό και τη λύση προβλημάτων, που είναι κρίσιμες για το μέλλον τους στην αγορά εργασίας.

Παρά τις σημαντικές ευκαιρίες, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση συνοδεύεται από προκλήσεις, με κυριότερη την προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα συστήματα ΤΝ συλλέγουν και επεξεργάζονται μεγάλες ποσότητες προσωπικών δεδομένων, γεγονός που δημιουργεί ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια και την κατάλληλη χρήση αυτών των πληροφοριών (Holmes et al., 2019). Είναι απαραίτητο να θεσπιστούν αυστηροί κανονισμοί και πολιτικές για την προστασία των δεδομένων των χρηστών. Πλατφόρμες όπως το *Google Classroom* ή το *Edmodo* συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών κι εάν δεν υπάρξουν αυστηρές πολιτικές προστασίας προσωπικών δεδομένων, υπάρχει κίνδυνος παραβίασης της ιδιωτικότητάς τους.

Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα είναι οι αλγοριθμικές προκαταλήψεις (algorithmic bias) (Holmes et al., 2019). Οι αλγόριθμοι τεχνητής νοημοσύνης εκπαιδεύονται με βάση υπάρχοντα δεδομένα, τα οποία μπορεί να περιέχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι αποφάσεις της ΤΝ ενδέχεται να ευνοούν ορισμένες ομάδες μαθητών έναντι άλλων. Επομένως, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι οι αλγόριθμοι σχεδιάζονται και ελέγχονται με τρόπο που να ελαχιστοποιεί τις διακρίσεις.

Τέλος, η υπερεξάρτηση από την τεχνολογία αποτελεί μια σημαντική ανησυχία (Holmes et al., 2019). Παρ' όλο που η ΤΝ μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως τον ανθρώπινο εκπαιδευτικό. Η υπερβολική χρήση τεχνολογικών λύσεων στην εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Anderson et al., 2000). Αν οι μαθητές εξαρτώνται υπερβολικά από τη χρήση αυτοματοποιημένων εργαλείων μάθησης, όπως τα *chatbots* για αναζητήσεις ή καθοδήγηση, μπορεί να χάσουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους ανθρώπους (Perez et al., 2020).

Συμπερασματικά, η ΤΝ προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά η εφαρμογή της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στις προκλήσεις που συνοδεύουν τη χρήση της. Η ισορροπημένη ενσωμάτωσή της, σε συνδυασμό με αυστηρές πολιτικές προστασίας δεδομένων και συνεχή έλεγχο των αλγορίθμων, μπορεί να διασφαλίσει ότι η τεχνολογία αυτή αξιοποιείται προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

2.2.2. Ηθικός καθορισμός χρήσης της ΤΝ

Η συζήτηση περί συνάντησης της ΤΝ με την εκπαίδευση πυροδοτείται αφενός από τη σημασία των «ορίων» και αφετέρου από το ρόλο της ηθικής. Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση δημιουργεί, συν τοις άλλοις, ηθικά διλήμματα, όπως λ.χ. *το πώς εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές δεν θα εκτεθούν σε μεροληπτικές ή αθέμιτες αλγοριθμικές αποφάσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική τους πορεία, το ποιος φέρει την ευθύνη όταν οι αλγόριθμοι επιφέρουν ακούσια παραλείψεις ή λάθη στην αξιολόγηση των μαθητών ή στη διαχείριση των εκπαιδευτικών δεδομένων, το ποιες είναι οι ηθικές συνέπειες της εκμετάλλευσης δεδομένων μαθητών για αλγοριθμικές προβλέψεις ή συστάσεις σχετικά με τη μάθηση.*

Οι σύγχρονες ηθικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν την ανάγκη για σαφή όρια στη χρήση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τονίζοντας τη σημασία της ακεραιότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Νομοθεσία για την ΤΝ προσφέρει ένα πλαίσιο που διασφαλίζει τη χρήση της με σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα (Floridi, 2019). Οι κανονισμοί αυτοί θέτουν αυστηρούς κανόνες για τη διαχείριση και εφαρμογή αλγορίθμων, εξασφαλίζοντας τη διαφάνεια και την αποφυγή διακρίσεων, ενώ θέτουν σαφείς περιορισμούς για τη χρήση της σε κρίσιμες και ευαίσθητες περιοχές, όπως η εκπαίδευση (AI Act, 2024; Data Act, 2024; UNESCO, 2024; Data Governance Act, 2022). Για την υπεύθυνη χρήση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προκύπτουν τα εξής:

Εξασφάλιση διαφάνειας και λογοδοσίας: Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση πρέπει να είναι διαφανείς. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να κατανοούν πώς λειτουργούν τα συστήματα ΤΝ και ποια δεδομένα χρησιμοποιούνται για να ληφθούν αποφάσεις.

Προστασία από μεροληψία: Οι αλγόριθμοι πρέπει να διασφαλίζουν ότι δεν θα επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές ή θα δημιουργούν διακρίσεις λόγω φύλου, εθνικότητας ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Buolamwini et al., 2018). Η τακτική αξιολόγηση της μεροληψίας είναι κρίσιμη για να αποτραπούν αθέμιτες επιπτώσεις.

Εκπαιδευτικά προγράμματα για ηθική και ΤΝ: Ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν την ηθική διάσταση της τεχνολογίας πρέπει να είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η κατανόηση της ΤΝ και της ηθικής χρήσης της πρέπει να ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών και να καλλιεργεί μια συνείδηση «ευθύνης» απέναντι στις τεχνολογίες.

Ανάπτυξη δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων: Η χρήση ΤΝ δεν πρέπει να καταλήξει στην πλήρη υιοθέτηση ενός «τεχνοκρατικού» μοντέλου εκπαίδευσης. Πρέπει να προωθεί, παράλληλα, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την αυτονομία των μαθητών· κοινώς την ανθρωποκεντρική διάσταση.

Επίσης, η προσαρμοστικότητα της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να διασφαλίζει την εξατομίκευση των μαθησιακών εμπειριών. Η ΤΝ πρέπει να ενισχύει τις μοναδικές ικανότητες του κάθε μαθητή, προσφέροντας εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις και προγράμματα, αλλά χωρίς να αντικαθιστά τον ανθρώπινο παράγοντα. Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, χωρίς να περιορίζει την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η οποία παραμένει καθοριστική για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών (Dignum, 2019). Συνεπώς, η υπεύθυνη και ηθική χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική εφαρμογή αυτών των αρχών και στρατηγικών για να εξασφαλιστεί ότι η τεχνολογία θα ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία με σεβασμό στις ανθρώπινες ανάγκες και χαρακτηριστικά και στο ευρύτερο κοινωνικό/ περιβαλλοντικό πλαίσιο (Bostrom, 2014).

2.3. Μελέτες περιπτώσεων

2.3.1. Μελέτη περίπτωσης 1: Χρήση της ΤΝ για διαχείριση τάξεων και εξατομικευμένη μάθηση στο “The School of the Future” στις ΗΠΑ

Το School of the Future στη Νέα Υόρκη, το 2018, χρησιμοποίησε την ΤΝ για να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσει στη διαχείριση της τάξης (Blod, 2023). Το σύστημα ΤΝ που εφαρμόστηκε αναλύει τις επιδόσεις των μαθητών και εντοπίζει μαθησιακές ανάγκες, προτείνοντας εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε μαθητή. Παράλληλα, το σύστημα αυτό βοηθά τους δασκάλους να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των μαθητών και παρέχοντας δεδομένα για την καλύτερη διαχείριση των ομάδων.

Η χρήση της ΤΝ επέτρεψε σε κάθε μαθητή να έχει μια εξατομικευμένη μαθησιακή πορεία, βασισμένη στις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο. Αυτό βοήθησε ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους. Οι δάσκαλοι μπορούσαν να χρησιμοποιούν τα δεδομένα από το σύστημα ΤΝ για να εντοπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή προβλήματα συγκέντρωσης στους μαθητές, και να παρέχουν κατάλληλες στρατηγικές για τη διαχείριση της τάξης. Αυτή η προσέγγιση βελτίωσε το κλίμα στην τάξη και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η ΤΝ ανάλυσε τις επιδόσεις των μαθητών και ανέφερε στους δασκάλους τις περιοχές στις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται, επιτρέποντας στους δασκάλους να προσαρμόσουν τις διδασκαλικές τους στρατηγικές και να παρέχουν επιπλέον βοήθεια όπου χρειαζόταν.

Ορισμένοι δάσκαλοι είχαν αντιρρήσεις σχετικά με την ένταξη της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν και οι περισσότεροι διαπίστωσαν τα οφέλη της με την πάροδο του χρόνου. Υπήρξαν ανησυχίες γύρω από την αποθήκευση και ανάλυση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και τις πιθανές παραβιάσεις απορρήτου. Χρειάστηκε να γίνει εκπαίδευση του προσωπικού για τη σωστή χρήση του συστήματος, κάτι που απαιτούσε χρόνο και προσπάθεια για να διασφαλιστεί η πλήρης αξιοποίηση του συστήματος.

2.3.2. Μελέτη περίπτωσης 2: Χρήση της ΤΝ για εξατομικευμένη μάθηση στο σχολείο "Summit Public Schools" στις ΗΠΑ

Το Summit Public Schools, ένα δίκτυο δημόσιων σχολείων στις ΗΠΑ, το 2015, υιοθέτησε την πλατφόρμα Summit Learning που βασίζεται στην ΤΝ για την υποστήριξη της εξατομικευμένης μάθησης (Boninger et al., 2020). Το σύστημα παρέχει στους μαθητές εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές και εργαλεία που προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, ενισχύοντας την αυτονομία τους και επιτρέποντας στους δασκάλους να προσαρμόσουν το διδακτικό τους στυλ στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Το σύστημα αναλύει την πρόοδο κάθε μαθητή και προσαρμόζει το περιεχόμενο σύμφωνα με το επίπεδο κατανόησης και τις ανάγκες του. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν με το δικό τους ρυθμό και να επαναλάβουν τις έννοιες που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η προσωπική φύση του συστήματος και η δυνατότητα να επιλέγουν πότε και πώς να μάθουν τους ενίσχυσε την αίσθηση αυτονομίας και αυξήθηκε η συμμετοχή τους στις διαδικασίες μάθησης. Η πλατφόρμα συλλέγει δεδομένα σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών και τα παρέχει στους δασκάλους, επιτρέποντάς τους να αναγνωρίζουν εγκαίρως αν κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους αναλόγως.

Όπως σε πολλές περιπτώσεις, υπήρξε αρχική αντίσταση από κάποιους δασκάλους που αμφισβητούσαν την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας ή δεν ήταν εξοικειωμένοι με την πλατφόρμα, αν και με την πάροδο του χρόνου η πλειονότητα των δασκάλων την υιοθέτησε πλήρως. Σε ορισμένα σχολεία υπήρχαν περιορισμοί στην τεχνολογική υποδομή ή στην πρόσβαση των μαθητών σε υπολογιστές και άλλες συσκευές, κάτι που μπορούσε να περιορίσει την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας σε περιπτώσεις όπου η τεχνολογία ήταν ακριβή ή περιορισμένη. Η συγκέντρωση και ανάλυση προσωπικών δεδομένων των μαθητών από το σύστημα ΤΝ ενέχει ζητήματα προστασίας της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας, τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν προσεκτικά.

3. Συμπεράσματα

Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη, αλλά και προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική αντιμετώπιση (Wang et al., 2024). Στη βάση των ευρημάτων, τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν την εξατομικευμένη μάθηση, τη βελτίωση της διαχείρισης τάξεων και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών. Η ΤΝ επιτρέπει την προσαρμογή των μαθησιακών περιβαλλόντων στις ανάγκες του κάθε μαθητή, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι δάσκαλοι μπορούν να παρακολουθούν σε πραγματικό χρόνο την πρόοδο των μαθητών και να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους (Chassignol et al., 2018).

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει προκλήσεις. Η ηθική διαχείριση των δεδομένων, η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και η διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση στην τεχνολογία είναι σημαντικά ζητήματα (Crompton et al., 2024). Για να εξασφαλιστεί η ηθική και αποτελεσματική εφαρμογή της ΤΝ, είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων, να ενισχυθεί η εκπαίδευση των δασκάλων και να παρέχεται ίση πρόσβαση σε όλα τα μαθησιακά εργαλεία (Chen et al., 2020).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, προτείνονται ορισμένες βέλτιστες πρακτικές. Η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε κάθε εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση, με τη συμμόρφωση με τα πρότυπα προστασίας δεδομένων (Adams et al., 2021). Παράλληλα, οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν πλήρως τα εργαλεία της ΤΝ, και να αναπτύσσονται στρατηγικές για την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία. Τέλος, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών σε αυτές τις τεχνολογίες, ειδικά για τις περιοχές ή κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν περιορισμούς στην τεχνολογική υποδομή.

Η μελλοντική έρευνα για την ΤΝ στην εκπαίδευση οφείλει να επικεντρωθεί σε τομείς που χρειάζονται περαιτέρω ανάλυση, όπως η διαπολιτισμική διάσταση των εργαλείων ΤΝ στη μάθηση.

Η ανάγκη για έρευνες που θα εξετάζουν τις επιπτώσεις της ΤΝ στις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης, καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των εργαλείων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι εξίσου σημαντική (Chiu et al., 2023).

Συμπερασματικά, η ΤΝ έχει τη δυνατότητα να καινοτομήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά η επιτυχία της εφαρμογής της εξαρτάται από τη διασφάλιση της ηθικής χρήσης, την εκπαίδευση των δασκάλων και την εξασφάλιση ισότητας στην πρόσβαση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

AI Act. (2024). *Πράξη Τεχνητής Νοημοσύνης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

Data Act (2024). *Κανονισμός για τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

Data Governance Act (2022). *Κανονισμός για τη διακυβέρνηση των δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.*

Χωριανοπούλου, Μ. Κ. (2018). *Βιοηθική και δικαιώματα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Adams, R., Brown, J. (2021). *Artificial intelligence in administrative decision-making: Balancing efficiency and ethics.* Journal of Applied Accounting Research, 22(3), 402–418.

Al-Zahrani, A.M. (2024). *Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education*. Heliyon, 10(9). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696.

Anderson, C.A., Dill, K.E. (2000). *Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life*. Journal of Personality and Social Psychology, 78(4), 772-790.

Beauchamp, T.L., Childress, J.F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.

Bikkasani, D. C. (2024). *Navigating artificial general intelligence (AGI): Societal implications, ethical considerations, and governance strategies*. AI and Ethics. https://doi.org/10.1007/s43681-024-00642-z.

Blod (2023). *Emerging Technologies and the School of the Future.* Retrieved March 20, 2025, from https://www.blod.gr/lectures/emerging-technologies-and-the-school-of-the-future/

Boninger, F., Molnar, A., Saldana, C. (2020). *Big claims, little evidence, lots of money: The reality behind the summit learning program and the push to adopt digital personalized learning programs.* National Education Policy Center. Retrieved March 26, 2025, from https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/RB%20Summit.pdf

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.

Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies.* W.W. Norton & Company.

Buolamwini, J., Gebru, T. (2018). Gender shades: intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Conference on Fairness, Accountability and Transparency* (PMLR), 77–91. Retrieved March 27, 2025, from https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a/buolamwini18a.pdf

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., Bilyatdinova, A. (2018). *Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview*. Procedia Computer Science, 136, 16 – 24, ISSN 1877 – 0509.

Chen, L., Chen P., Lian, A.Z.. (2020). *Artificial intelligence in education: A review.* IEEE Access, 10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Cheong, B. C. (2024). *Transparency and accountability in AI systems: Safeguarding wellbeing in the age of algorithmic decision-making.* Frontiers in Human Dynamics, 6. https://doi.org/10.3389/fhumd.2024.1421273.

Chiu, T.K.F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S., Cheng, M. (2023). *Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education.* Computer and Education: Artificial intelligence, 4, 100118.

Conklin, T.A.. (2016). *Knewton: An adaptive learning platform.* Academy of Management Learning & Education, 15(3), 1-13

Crompton, H., Jones, M.V., Burke, D. (2024). *Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: A systematic review.* Journal of Research on Technology in Education, 56 (3), 248 – 268.

Dignum, V. (2019). *Responsible artificial intelligence: How to develop and use AI in a responsible way*. Springer.

Elliott, D., Soifer, E. (2022). *AI Technologies, Privacy, and Security*. Front Artif Intell, 13 (5), 826737. https://doi.org/10.3389/frai.2022.826737.

Floridi, L. (2019). *Translating principles into practices of digital ethics: The AI ethics guidelines of the European Commission*. Minds and Machines, 29(4), 515–519.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Vayena, E. (2018). *AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations*. Minds and Machines, 28(4), 689–707.

Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods.* Edward Elgar Publishing.

Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.

MIT Media Lab. (2017). *Algorithmic justice: Addressing bias in machine learning systems*. Massachusetts Institute of Technology.

Perez, J.Q., Daradoumis, T., Puig, J.M.M. (2020). *Resiscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review.* Comput Appl Eng Educ, 28, 1549 – 1565.

Shute, V. J., Rahimi, S. (2017). *Review of Computer-Based Assessment for Learning in Elementary and Secondary Education.* Journal of Computer Assisted Learning, 33, 1-19.

Singer, P. (1993). *Practical ethics* (2nd ed.). Cambridge University Press.

UNESCO. (2024). *Artificial intelligence*. Retrieved March 20, 2025, from https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., Du, Z. (2024). *Artificial intelligence in education: A systematic literature review.* Expert Systems with Applications, 252, Part A, 124167, ISSN 0957 – 4174.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΩΜΑΤΙΩΝ ΑΠΟΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ

Γαϊτάνος Γεώργιος
Λέκτορας Ιστορίας των Θρησκειών, Πανεπιστήμιο Λόγος, Τίρανα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη χρήση των ψηφιακών δωματίων απόδρασης ως καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας και αξιολόγησης στο πανεπιστημιακό μάθημα της Ιστορίας των Θρησκειών. Με αφορμή τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προέκυψαν λόγω της πανδημίας COVID-19, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης για φοιτητές του τρίτου έτους του προγράμματος σπουδών στην Κοινωνική Θεολογία και Επιστήμη της Θρησκείας στο Πανεπιστήμιο Λόγος. Η μελέτη εστιάζει στον σχεδιασμό του ψηφιακού εργαλείου, στη μεθοδολογία εφαρμογής του και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μέθοδος αυτή ενισχύει την κατανόηση της διδακτέας ύλης, την ενεργή συμμετοχή, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αποτελεί μια εναλλακτική και ελκυστική μορφή αξιολόγησης. Η εργασία συμβάλλει στη συζήτηση για την παιδαγωγική αξία της παιχνιδοποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση, προτείνοντας ένα πρακτικό μοντέλο ενσωμάτωσης ψηφιακών δωματίων απόδρασης σε ανθρωπιστικά γνωστικά αντικείμενα.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά δωμάτια απόδρασης, παιχνιδοποίηση, ιστορία των θρησκειών

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη διαδικτυακών ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση από το 2019 λόγω της πανδημίας COVID-19 δεν θα μπορούσε απλώς να βασίζεται στην ανάρτηση διαλέξεων, μαθημάτων, βίντεο ή ακόμα και απλών παρουσιάσεων, γιατί θα έκανε τους μαθητές παθητικούς παρατηρητές χωρίς καμία αλληλεπίδραση και ενεργή παρουσία στην ψηφιακή τάξη (Aguirre-Acosta & Espínola-Carballo, 2022; Makri, κα, 2021). Για το λόγο αυτό, ήταν απαραίτητο να αναπτυχθούν και να δημιουργηθούν νέα ψηφιακά περιβάλλοντα που θα βοηθούσαν τους μαθητές να είναι πιο ενεργοί δέκτες στην αξιοποίηση της νέας γνώσης και στην καλύτερη κατανόηση και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων (Moffett & Cassidy, 2023). Μία από τις νέες προτάσεις ήταν η δημιουργία πλατφορμών παιχνιδιών με παιδαγωγικό περιεχόμενο, που θα βοηθούσαν τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο να αποκτήσουν γνώσεις και να αποδείξουν ότι μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν με κριτική σκέψη σε διάφορους τομείς και προκλήσεις (Martin κα, 2020; Park & Shea, 2020; Cain & Piascik, 2015; Veldkamp κα, 2020; Silva κα, 2021).

Ουσιαστικά, η παιχνιδοποίηση είναι μια τεχνική εκμάθησης που μπορεί να μεταδώσει τη μηχανική του παιχνιδιού στο πεδίο της μάθησης και έτσι να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα (Aguirre-Acosta & Espínola-Carballo, 2022; Kuo κα, 2022). Ένα από αυτά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι τα δωμάτια απόδρασης, τα οποία από το 2007, πρώτα στην Ασία και μετά στην Ευρώπη, έχουν γίνει πολύ δημοφιλή, καθώς είναι παιχνίδια συνεργασίας όπου τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται για να λύσουν γρίφους, να βρουν στοιχεία και να λύσουν προβλήματα σε συγκεκριμένο χρόνο (Eukel κα, 2020; Rahim κα, 2022; Taraldsen κα, 2022; Lyons κα, 2023). Μάλιστα, μετά την πανδημία, παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή με τη δημιουργία ψηφιακών δωματίων απόδρασης, που αποτέλεσαν τη μετάβαση από τα φυσικά ψηφιακά δωμάτια και επέτρεψαν τη διαμόρφωση της ίδιας δράσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Heim κα, 2022; Repetto κα, 2023; Rosillo & Montes, 2021; Makri κα, 2021; Lyons κα, 2023).

Αυτή η ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης οδήγησε στη δημιουργία ενός ψηφιακού δωματίου απόδρασης για το μάθημα της Ιστορίας των Θρησκειών, το οποίο δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση των φοιτητών του Τμήματος Θεολογίας & Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Λόγος. Σ’ αυτή την εργασία θα παρουσιάσουμε τη

διαδικασία δημιουργίας του δωματίου και εν συνεχεία τα αποτελέσματα της έρευνας στους φοιτητές που εφαρμόστηκε αυτή η τεχνική αξιολόγησης.

2. Υπόβαθρο της μελέτης

2.1. Εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης & ψηφιακά δωμάτια απόδρασης

Τα δωμάτια απόδρασης μπορούν να οριστούν ως «*παιχνίδια ζωντανής δράσης που βασίζονται σε ομάδες όπου οι παίκτες ανακαλύπτουν ενδείξεις, λύνουν παζλ και εκτελούν εργασίες σε ένα ή περισσότερα δωμάτια για να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο (συνήθως δωμάτιο απόδρασης) σε περιορισμένο χρονικό διάστημα*» (Vidergor, 2021). Η χρήση των δωματίων απόδρασης αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά το 2007, όταν ένα παιχνίδι απόδρασης που ονομάζεται Real Escape Game Event για 5-6 παίκτες ήταν ανοιχτό στο κοινό στο Κιότο της Ιαπωνίας (Taraldsen κα, 2022). Οι Taraldsen κα. (2022) προτείνουν ότι η προέλευση των δωματίων απόδρασης μπορεί να ανιχνευθεί σε μια σειρά ειδών, όπως «*παιχνίδια ρόλων ζωντανής δράσης, παιχνίδια περιπέτειας point-and-click, κυνήγι παζλ, διαδραστικό θέατρο και στοιχειωμένα σπίτια*». Επίσης, τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης είναι παιχνίδια ή δραστηριότητες που βασίζονται σε χρονικά περιορισμένα προβλήματα και απαιτούν από ενεργούς και συνεργάσιμους μαθητές να αποκρυπτογραφήσουν ενδείξεις, να λύσουν παζλ και να ολοκληρώσουν εργασίες για την προώθηση της μάθησης. Είναι προσβάσιμα σε πολλές ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και συνήθως βασίζονται σε ένα θέμα. Το κλειδί για κάθε εκπαιδευτικό δωμάτιο απόδρασης είναι το παζλ ή το σύνολο των γρίφων που πρέπει να λύσουν οι συμμετέχοντες για να προχωρήσουν στην πρόκληση και τελικά να «ξεφύγουν» ή να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο, μέσα στον απαιτούμενο χρόνο (Huang κα, 2020). Αυτά τα δωμάτια είναι μια δημοφιλής επιλογή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Makri κα, 2021) και σε διάφορα αντικείμενα (Bezençon κα, 2023) όχι μόνο στη δευτεροβάθμια, αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι ενισχύουν ιδιαίτερα τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχική μαθησιακή διαδικασία (Makri κα, 2021). Η συνεργασία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης είναι τα κύρια οφέλη από τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνικής του δωματίου απόδρασης (Kinio κα, 2019).

Με την ανάπτυξη των ψηφιακών πλατφορμών ήρθε και η δημιουργία ψηφιακών αιθουσών απόδρασης. Οι ψηφιακές αίθουσες απόδρασης φέρνουν τον ενθουσιασμό του κυνηγιού ενδείξεων και τη χαρά της επίλυσης παζλ απευθείας στις συσκευές των μαθητών στο σπίτι ή μέσω των φορητών συσκευών τους ή των υπολογιστών. Όπως προτάθηκε από τους Huang κα. (2020), το ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης μπορεί να θεωρηθεί ως «*μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που ενσωματώνει το ψηφιακό υλικό με την πραγματικότητα*». Μπορούν να είναι μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για όλη την τάξη ή ως επιλογή για εκείνους τους φοιτητές που μαθαίνουν πιο γρήγορα από την υπόλοιπη τάξη (Ang κα, 2020; Kroski, 2020). Μια ψηφιακή έκδοση ενός δωματίου απόδρασης συνδυάζει: α) ένα εικονικό «δωμάτιο» (συχνά ένα ιστότοπο της Google ή του Microsoft Sway) γεμάτο με στοιχεία που μπορούν να βρεθούν, β) μια ψηφιακή κλειδαριά από μια ηλεκτρονική φόρμα (συνήθως μια φόρμα Google) την οποία οι φοιτητές προσπαθούν να ξεκλειδώσουν, γ) οποιοδήποτε θέμα δωματίου απόδρασης που θα απασχολήσει τους συμμετέχοντες φοιτητές, δ) κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας (ανάλογα με το επιδιωκόμενο επίπεδο δυσκολίας) (Kuo κα, 2022). Φυσικά, τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης μπορούν να συνδυαστούν και με φυσικά στοιχεία, αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητο. Γενικότερα, απαιτούν λιγότερη προετοιμασία από το φυσικό, υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία στην επιλογή θέματος, είναι προσβάσιμα σε περισσότερους παίκτες, είναι ευέλικτα στον αριθμό των συμμετεχόντων και είναι εξ ολοκλήρου διαδικτυακά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργασία για το σπίτι (Kim, 2020).

2.2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Μέσω της τρέχουσας βιβλιογραφίας, τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης έχουν αναγνωριστεί ότι παρέχουν μια σειρά από οφέλη. Επιτρέπουν την κοινωνική και ενεργό μάθηση με την ομαδική

εργασία που αναγνωρίζεται ως πολύτιμη μη τεχνική δεξιότητα που αναπτύχθηκε μέσω της χρήσης τους (Reinkemeyer κα, 2022). Οι εμπειρίες κινήτρων και ανατροφοδότησης για τους συμμετέχοντες έχουν επίσης τονιστεί (Nadelson & Nadelson, 2020; Saltz & Heckman, 2020; Ferrer-Sargues κα, 2021; Lundholm κα, 2021; Molina-Torres κα, 2022) βοηθώντας τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση (Fusco κα, 2022). Μαζί με ευκαιρίες για συνεργασία και ανταγωνισμό, τα δωμάτια απόδρασης προσφέρουν επίσης την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες τεχνολογίας, επικοινωνίας, διαχείρισης χρόνου και επίλυσης προβλημάτων (Stollhans, 2020). Έχουν επίσης τη δυνατότητα να αυξήσουν την επίγνωση των φοιτητών για το θέμα που σχετίζεται με την αίθουσα, να βοηθήσουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και γνώσης (Powers κα, 2022), συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης (Makri κα, 2021), στην ανάκληση της γνώσης (Ferrer-Sargues κα, 2021; Fusco κα, 2022), στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ικανοποίησης (Reinkemeyer κα, 2022).

Παράλληλα, για τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης υπάρχουν αρκετές μελέτες που επιβεβαιώνουν τη βελτίωση στη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι Yllana-Prieto κα (2023) διαπίστωσαν ότι ένα ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης θα μπορούσε να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία του περιεχομένου STEM στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τους μαθητές να το βρίσκουν διασκεδαστικό, ενδιαφέρον, κίνητρο και ελκυστικό. Οι Huraj κα (2022) διαπίστωσαν ότι τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης μπορούν να αυξήσουν σημαντικά τα κίνητρα, τη δέσμευση και την ικανοποίηση των μαθητών στα τεχνικά επαγγελματικά μαθήματα, αν και η έρευνα δεν επιβεβαίωσε αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων. Οι Kuo κα (2022) έδειξαν ότι ο συνδυασμός ψηφιακών και φυσικών αιθουσών απόδρασης θα μπορούσε να βελτιώσει τη δημιουργική σκέψη και τα κίνητρα μάθησης στα μαθήματα επιστήμης. Αυτές οι μελέτες υποδεικνύουν ότι τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης μπορούν να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αύξηση της δέσμευσης και των κινήτρων των μαθητών, αλλά απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να διερευνηθεί ο αντίκτυπός τους στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις γνωστικές ικανότητες.

2.3. Σχεδιάζοντας το ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης

Όσον αφορά τον σχεδιασμό ενός ψηφιακού δωματίου απόδρασης, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα. Η προτίμησή μας είναι για το πρώτο και βασικό μοντέλο που διατυπώθηκε από τους Clarke κα (2017). Αυτό το μοντέλο αρθρώνεται σε έξι διαστάσεις (Συμμετέχοντες, Στόχοι, Θέμα, Παζλ, Εξοπλισμός και Αξιολόγηση) και μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική κατευθυντήρια γραμμή (Grande-de Prado κα, 2020; Neumann κα, 2020) για τη δημιουργία αιθουσών απόδρασης για διάφορα μαθησιακά πλαίσια. Συγκεκριμένα, στο στάδιο Συμμετέχοντες, οι σχεδιαστές θα πρέπει να αναλύσουν τα δημογραφικά στοιχεία των παικτών, τα επίπεδα δυσκολίας και τη λειτουργικότητα. Στη συνέχεια, θα πρέπει να καθοριστούν οι μαθησιακοί στόχοι των παιχνιδιών. Αυτά μπορεί να είναι ακαδημαϊκά επιτεύγματα ή ήπιες δεξιότητες (π.χ. δημιουργική σκέψη και επικοινωνία). Επιπλέον, για να διατηρήσουν κίνητρα και ενδιαφέρον στους παίκτες, οι σχεδιαστές θα πρέπει να αναπτύξουν μια συναρπαστική αφήγηση στο θεματικό στάδιο. Στο στάδιο του παζλ, το πιο δύσκολο κομμάτι, οι σχεδιαστές πρέπει να σχεδιάσουν ενδιαφέροντα παζλ και όλα θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τους μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον, θα πρέπει να καθοριστούν οδηγίες, κανόνες και υποδείξεις. Στο στάδιο του Εξοπλισμού, οι σχεδιαστές πρέπει να σκεφτούν συγκεκριμένο εξοπλισμό και στηρίγματα (συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών συσκευών) που χρειάζονται στο παιχνίδι. Το τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθορίσουν ποιες μέθοδοι και τεστ χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο, θα εξηγήσουμε το σχέδιο για το σχεδιασμό και τη χρήση του δικού μας ψηφιακού δωματίου για το μάθημα της Ιστορίας των Θρησκειών του τρίτου ακαδημαϊκού έτους του προγράμματος Bachelor στην Κοινωνική Θεολογία & Επιστήμη της Θρησκείας του Πανεπιστημίου Λόγος. Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι το ψηφιακό δωμάτιο που σχεδιάστηκε έχει 5 βασικά χαρακτηριστικά:

1. Το ψηφιακό δωμάτιο σχεδιάστηκε και ενσωματώθηκε σε έναν νέο ιστότοπο της Google (https://tinyurl.com/4w2usncy). Αυτό το δωμάτιο μπορεί να παίξει σε υπολογιστή οποιουδήποτε

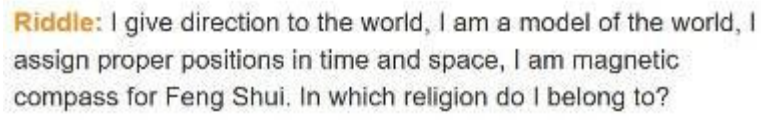
περιβάλλοντος και σε φορητές συσκευές (tablet και κινητά τηλέφωνα) σε περιβάλλοντα Android και IOS.

2. Το ψηφιακό δωμάτιο αποτελείται από μια κεντρική εικόνα, που δημιουργήθηκε με τα Σχέδια Google και περιλαμβάνει ενεργά πεδία που ενεργοποιούνται τοποθετώντας το δείκτη του ποντικιού πάνω τους. Κάνοντας κλικ σε κάθε ενεργό πεδίο ανοίγει στη συνέχεια νέα παράθυρα με ενδείξεις, δίνοντας πληροφορίες στους συμμετέχοντες για να λύσουν κάθε παζλ ή να ανοίξουν τις κλειδαριές.

3. Ένα θέμα-σενάριο που σχετίζεται με το εικονίδιο που δημιουργήσαμε και αποτελεί το ψηφιακό μας δωμάτιο. Στην Εικόνα 1 μπορείτε να δείτε την ψηφιακή εικόνα με επίκεντρο το δωμάτιο και το αντίστοιχο σενάριο, που βοηθά τους συμμετέχοντες να μπουν στο κλίμα και να ταυτιστούν με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας.

Εικόνα 1: Ψηφιακό Δωμάτιο Απόδρασης του μαθήματος Ιστορία των Θρησκειών

4. Τα στοιχεία που αναδύονται από τα ενεργά πεδία του δωματίου. Τα ψηφιακά δωμάτια είχαν επτά ενεργά πεδία και αντίστοιχα επτά στοιχεία και επτά ψηφιακές κλειδαριές. Έτσι, όταν γίνεται κλικ σε κάθε ψηφιακό πεδίο, τότε όπως αναφέραμε, αναδύονται νέα παράθυρα με στοιχεία που βοηθούν τους συμμετέχοντες να βρουν τις λύσεις. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να είναι ένα παζλ (Εικόνα 2), ένα απόκομμα εφημερίδας από ένα άρθρο που δημιουργήσαμε για ένα θέμα από ένα συγκεκριμένο μάθημα (Εικόνα 3), ένα tweet από έναν ψεύτικο λογαριασμό στο twitter (Εικόνα 4), μια ανάρτηση από έναν ψεύτικο λογαριασμό στο Facebook (Εικόνα 5), ένα ψηφιακό παζλ (Εικόνα 6), μια συνομιλία μέσω i-phone (Εικόνα 7), ένα έγγραφο Google (Εικόνα 8).

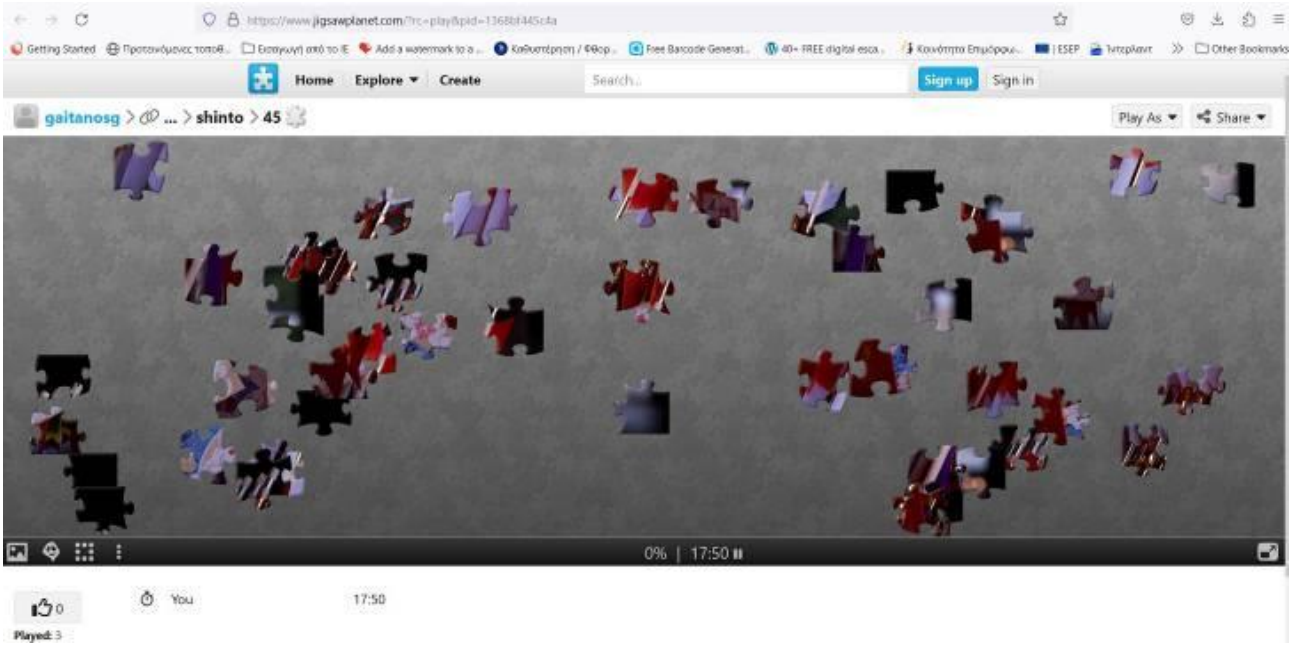


Εικόνα 2: Γρίφος

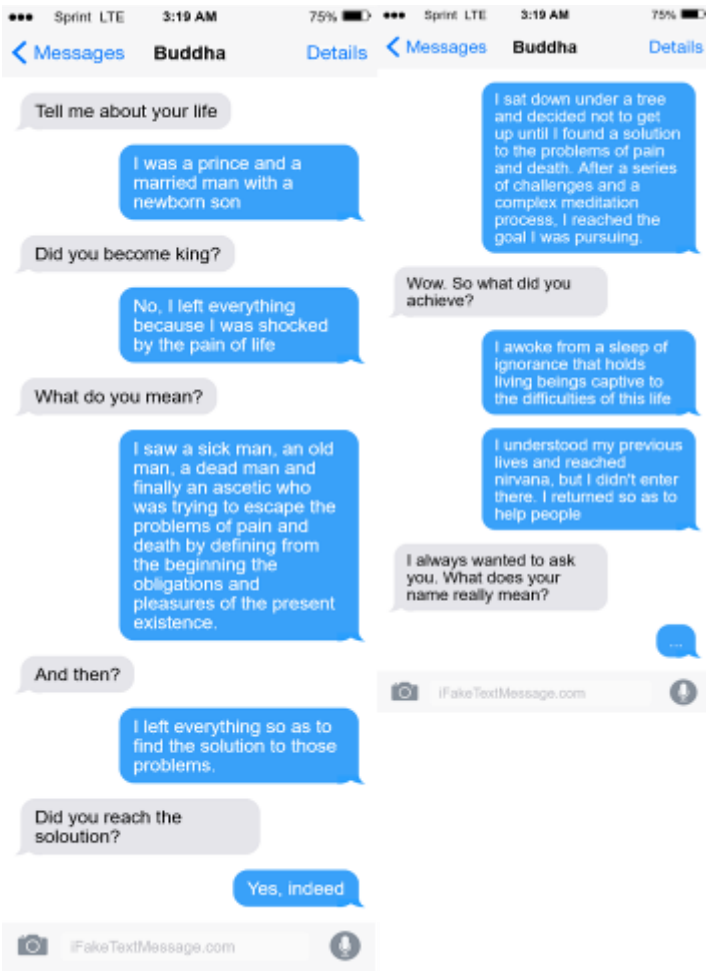
Εικόνα 3: Απόκομμα Εφημερίδας

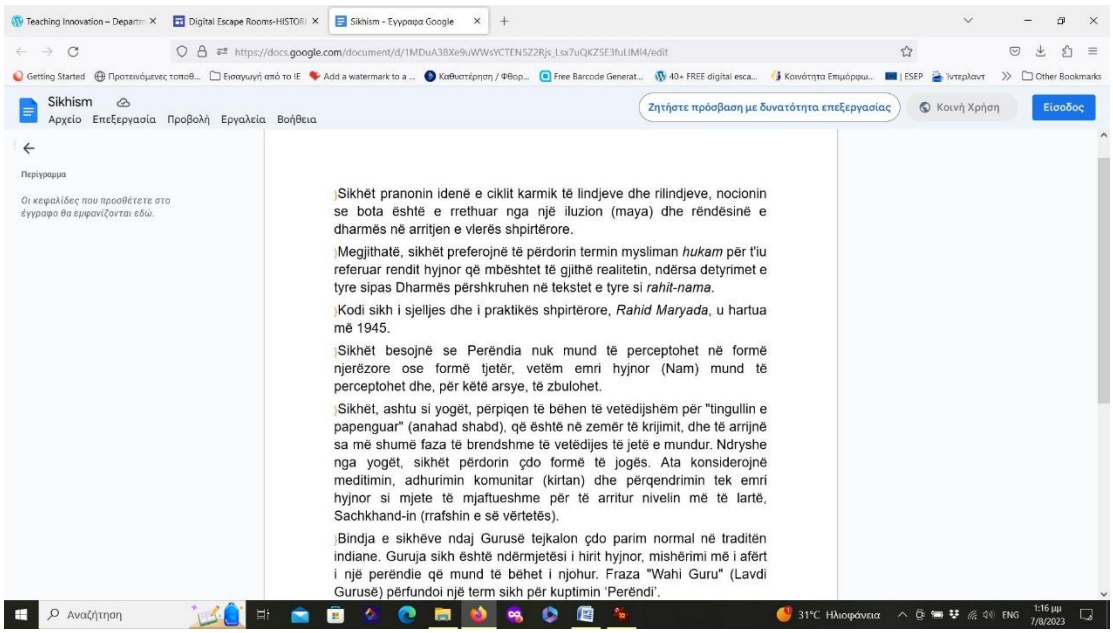
Εικόνα 4: tweet σ' ένα ψεύτικο προφίλ στο Twitter

Εικόνα 5: ανάρτηση σ' ένα ψεύτικο προφίλ στο Facebook



Εικόνα 6: Παζλ

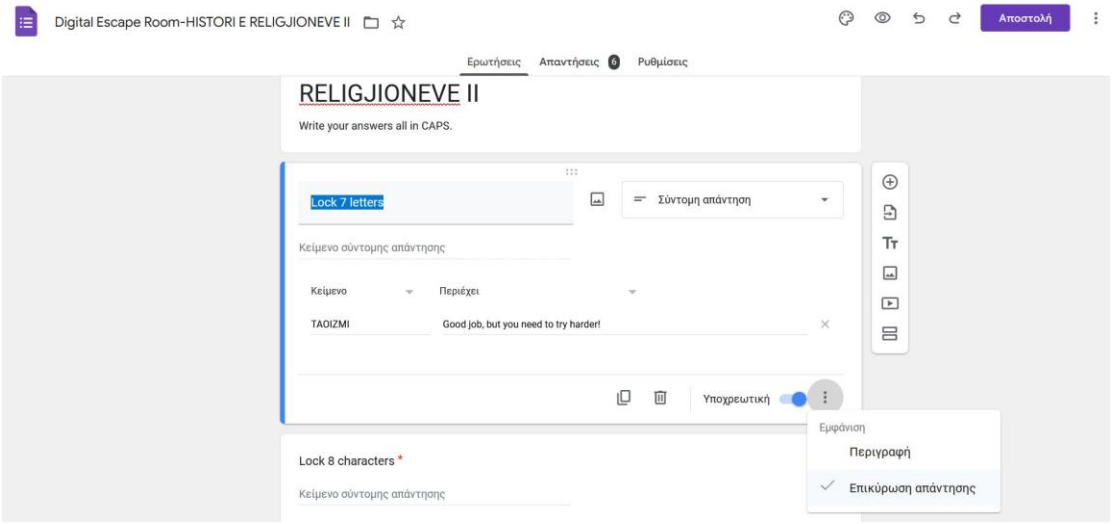




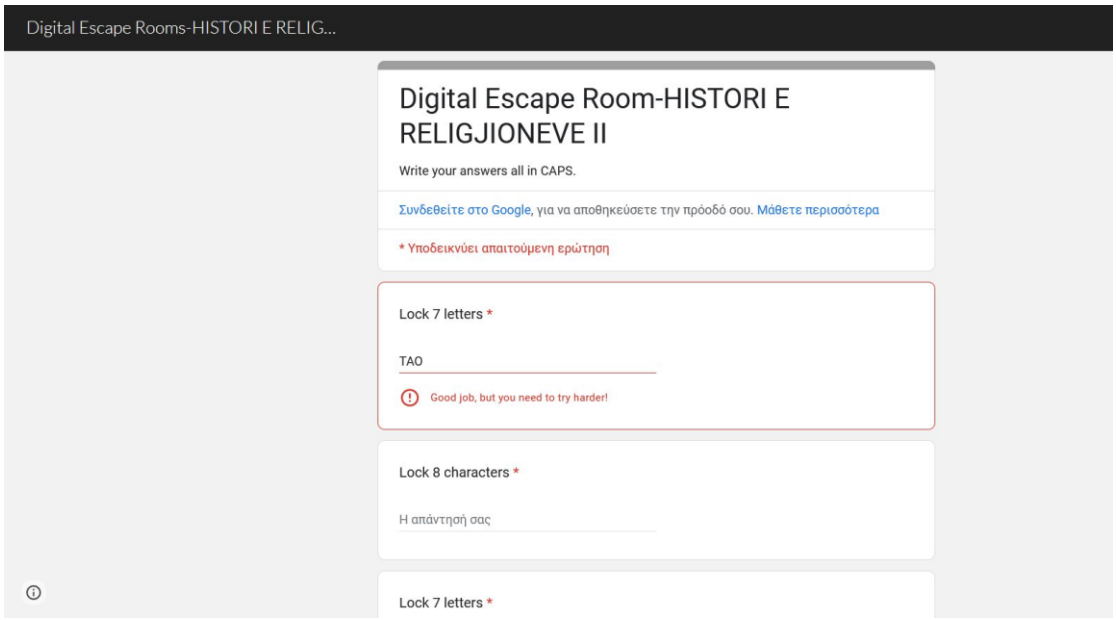
Εικόνα 7: Συνομιλία μηνυμάτων σε i-phone
Εικόνα 8: Έγγραφο Google

5. Οι ψηφιακές κλειδαριές όπου οι συμμετέχοντες θα κατέγραφαν τις απαντήσεις τους. Οι κλειδαριές δημιουργήθηκαν με μια φόρμα Google, την οποία χρησιμοποιούμε για να δημιουργήσουμε ένα ερωτηματολόγιο, με τη διαφορά ότι κάθε ερώτηση θα πρέπει να έχει την επιλογή του σχεδιαστή για «επικύρωση απάντησης» (Εικόνα 9). Με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά μετατρέπεται σε κλειδαριά, όπου οι συμμετέχοντες θα πρέπει να δώσουν την απάντηση που έχουμε δώσει ως σωστή. Σε κάθε κλειδαριά υπάρχει μια υπόδειξη για το πόσα γράμματα ή χαρακτήρες

πρέπει να περιέχει η σωστή απάντηση μετά το άνοιγμα του αντίστοιχου στοιχείου και υπάρχει ένδειξη εάν η απάντηση είναι αριθμός ή κείμενο. Στο ψηφιακό μας δωμάτιο επιλέξαμε να δίνουμε απαντήσεις με κεφαλαία γράμματα με αλβανικούς χαρακτήρες και χωρίς τόνους (οδηγίες για αυτό το θέμα δίνονται στην αρχή του ψηφιακού δωματίου, Εικόνα 10). Τέλος, σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης, εμφανίζεται ένα ενθαρρυντικό μήνυμα με έντονο κόκκινο χρώμα "Καλή δουλειά, αλλά πρέπει να προσπαθήσετε περισσότερο!" (Εικόνα 10), ώστε οι συμμετέχοντες να δώσουν άλλη απάντηση. Εάν οι συμμετέχοντες δώσουν όλες τις σωστές απαντήσεις, τότε θα πρέπει να πατήσουν την επόμενη ένδειξη στο τέλος της φόρμας (Εικόνα 11) και στη συνέχεια ο πρωταγωνιστής της ιστορίας θα εμφανιστεί με ένα μήνυμα επιτυχίας απόδρασης από την ψηφιακή αίθουσα (Εικόνα 12).

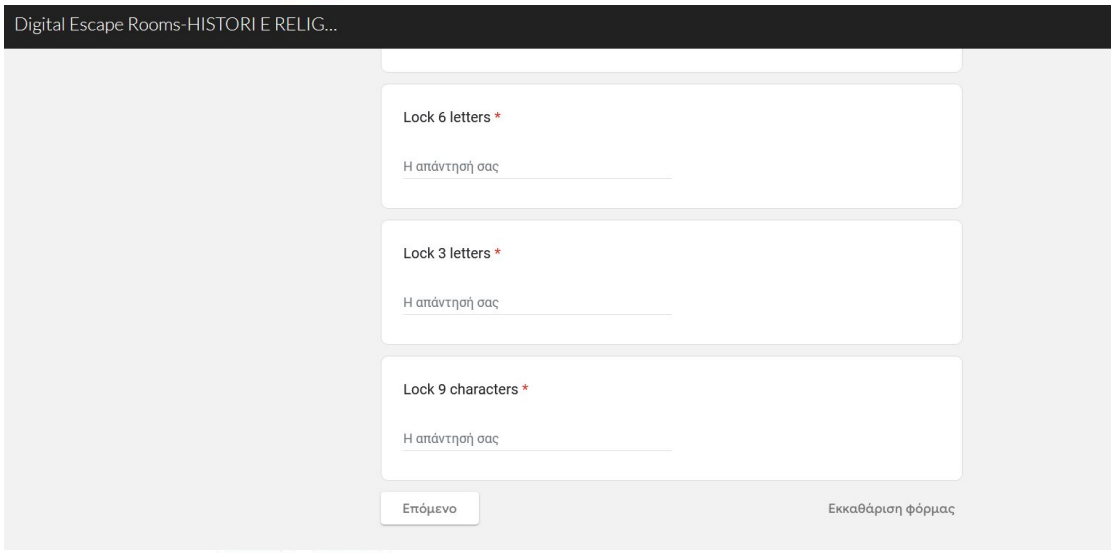


Εικόνα 9: Διαμόρφωση κλειδαριάς σε Google Form



Εικόνα 10: Κλειδαριές σε Google Form & Μήνυμα λανθασμένης απάντησης

Εικόνα 11: Κατάθεση απαντήσεων



Εικόνα 12: Επιτυχημένη ολοκλήρωση του ψηφιακού δωματίου

2.4. Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση της παρούσας μελέτης ακολούθησε ένα ποιοτικά εμπλουτισμένο ποσοτικό μοντέλο εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, βασισμένο στο εξαδιάστατο θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού εκπαιδευτικών δωματίων απόδρασης των Clarke κ.ά. (2017). Η παρέμβαση εφαρμόστηκε στο μάθημα «Ιστορία των Θρησκειών» στο τρίτο έτος του προγράμματος σπουδών «Κοινωνική Θεολογία και Επιστήμη της Θρησκείας» του Πανεπιστημίου Λόγος, με στόχο την αξιολόγηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και της εκπαιδευτικής αξίας ενός ψηφιακού δωματίου απόδρασης.

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν έξι φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά και ανώνυμα. Κάθε φοιτητής εργάστηκε ατομικά, χρησιμοποιώντας προσωπικό υπολογιστή ή φορητή συσκευή, για την επίλυση των γρίφων του δωματίου εντός προκαθορισμένου χρονικού ορίου (60 λεπτά).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης στηρίχθηκε σε τρία διακριτά ερευνητικά κριτήρια:

- Ολοκλήρωση της δραστηριότητας: Διαπιστώθηκε με αυτοματοποιημένο τρόπο μέσω της επιτυχούς ενεργοποίησης του τελικού σεναριακού μηνύματος (εμφάνιση του πρωταγωνιστή).

• Εφαρμογή της γνώσης και ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Αξιολογήθηκε βάσει των απαντήσεων που καταγράφηκαν στις ψηφιακές «κλειδαριές» του παιχνιδιού, καθώς και μέσω άτυπης παρατήρησης των λεκτικών αλληλεπιδράσεων με τον διδάσκοντα.

• Υποκειμενική αποτίμηση της εμπειρίας: Συλλέχθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε μία εβδομάδα μετά την παρέμβαση.

Το **ερωτηματολόγιο** σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και περιλάμβανε **12 ερωτήσεις κλειστού τύπου**, οργανωμένες σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

1. Ποιότητα και σαφήνεια της δραστηριότητας
2. Συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία
3. Ενίσχυση κινήτρων και ενδιαφέροντος
4. Γενική αποτίμηση και δυνατότητες μελλοντικής εφαρμογής

Για κάθε ερώτηση χρησιμοποιήθηκε **τετράβαθμη κλίμακα Likert** (1 = καθόλου έως 4 = πάρα πολύ), ώστε να αποτυπωθούν οι τάσεις χωρίς ουδέτερη επιλογή. Επιπλέον, στο τέλος του ερωτηματολογίου δόθηκε η δυνατότητα **παροχής σχολίων ανοιχτού τύπου**, προκειμένου να εντοπιστούν ποιοτικές ενδείξεις και να εμπλουτιστεί η ποσοτική ανάλυση.

Τα **στατιστικά στοιχεία** που παρουσιάζονται στην ενότητα των αποτελεσμάτων βασίζονται αποκλειστικά στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτό το εργαλείο.

Η χρήση του ερωτηματολογίου, σε συνδυασμό με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των φοιτητών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, προσέφερε μια **ολιστική αποτίμηση** της διδακτικής παρέμβασης τόσο ως προς τη γνωστική αποτελεσματικότητα όσο και ως προς την παιδαγωγική αποδοχή από τους συμμετέχοντες.

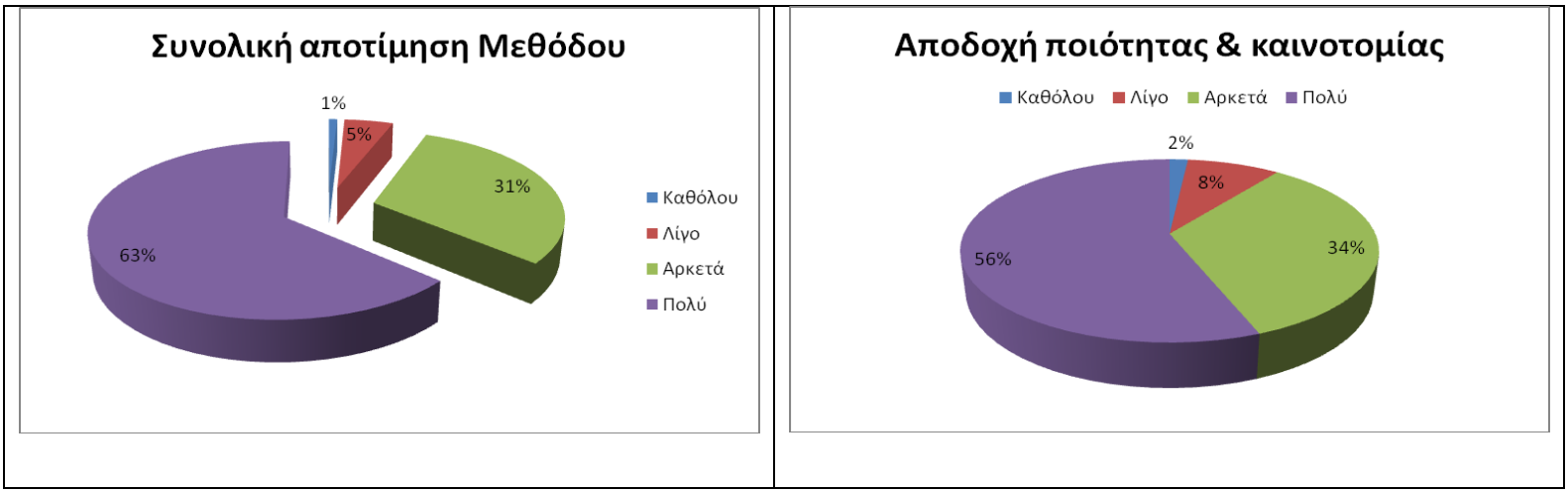
2.5. Αποτελέσματα

Σχετικά με το πρώτο κριτήριο, να αναφέρουμε ότι από τους συνολικά 6 φοιτητές του τρίτου έτους, όλοι κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη διαδικασία και να απελευθερώσουν τον πρωταγωνιστή της ιστορίας.

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, διαπιστώσαμε ότι όλοι οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν σχετικά καλά στις απαντήσεις και τη διαδικασία των αντικειμένων, κλειδαριών, γρίφων και παζλ. Οι φοιτητές κατάλαβαν τις οδηγίες, παρουσίασαν μια δυσκολία αρχικά στην προσαρμογή σε αυτό το νέο ψηφιακό περιβάλλον και πώς λειτουργούν οι κλειδαριές συνδυάζοντάς τις με τα στοιχεία που εμφανίζονταν, αλλά στο τέλος κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν πώς να προσαρμόσουν και να εντοπίσουν τις απαντήσεις.

Για το τρίτο κριτήριο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους φοιτητές, με κλίμακα βαθμολογίας από το 1 έως το 4 με το 1 να αντιστοιχεί στη χαμηλότερη βαθμολογία και από το 4 στην υψηλότερη, ενώ περιελάμβανε συνολικά 12 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν ποιότητα, προετοιμασία και οργάνωση, μελέτη στο σπίτι και τέλος συνολική αξιολόγηση και δυνατότητες καλής πρακτικής. Επίσης, στο τέλος του ερωτηματολογίου, δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να υποβάλουν τα σχόλιά τους σε περίπτωση που θεώρησαν ότι ένα θέμα που σχετίζεται με τη μέθοδο ή το αντικείμενο δεν καλύπτεται από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους φοιτητές, η τεχνική βαθμολογήθηκε με 3,5 στα 4, γεγονός που αποτελεί συντριπτική αποδοχή της τεχνικής. Με βάση τους στατιστικούς πίνακες που παραθέτουμε (Εικόνα 13), διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία θεώρησε τη μέθοδο αρκετά καλή με 31% και πολύ καλή με 63%, γεγονός που επιβεβαιώνει τη συντριπτική αποδοχή της μεθόδου. Όσον αφορά το θέμα της καινοτομίας και της ποιότητας της μεθόδου, διαπιστώνουμε ότι το 90% των φοιτητών θεώρησε την τεχνική αξιολόγησης επιτυχημένη και καινοτόμο. Στα σχόλια, η πλειοψηφία των φοιτητών επεσήμανε ότι η μέθοδος ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη και ότι θα προτιμούσαν να αξιολογηθούν και σ' άλλα αντικείμενα με τόσο διασκεδαστικό τρόπο. Αυτό που τους άρεσε ιδιαίτερα ήταν ότι μπορούσαν να σκεφτούν με διαφορετικό τρόπο για να πάρουν τη σωστή απάντηση, οπότε έπρεπε να συνδυάσουν πράγματα για να βρουν τη λύση.



Εικόνα 13: Στατιστική αποτύπωση της μεθόδου

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης αποτελούν μια αποτελεσματική και καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο ως μέσο ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας, αλλά και ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης σε πανεπιστημιακά μαθήματα. Μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στο μάθημα της Ιστορίας των Θρησκειών, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές ενεργοποιήθηκαν, συνεργάστηκαν και κινητοποιήθηκαν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες όχι μόνο ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη δραστηριότητα, αλλά και αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία τους, υπογραμμίζοντας την ευχάριστη φύση της διαδικασίας και την ενίσχυση της ενεργής μάθησης. Η τεχνική αυτή φάνηκε να ευνοεί τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης, να ενισχύει την αυτενέργεια και να προσφέρει ένα εναλλακτικό πλαίσιο προσέγγισης της γνώσης, πέρα από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και εξέτασης.

Η συνεισφορά της παρούσας μελέτης έγκειται τόσο στην προσαρμογή ενός εκπαιδευτικού escape room σε ανθρωπιστικό αντικείμενο, όσο και στην πρακτική εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδιαστικού μοντέλου (μοντέλο έξι διαστάσεων) σε πραγματικές συνθήκες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, η πιλοτική εφαρμογή παρείχε χρήσιμα ευρήματα και προτείνει ένα εύκολα αναπαραγώγιμο πλαίσιο για ανάλογες μελλοντικές παρεμβάσεις σε άλλα μαθήματα ή εκπαιδευτικά επίπεδα.

Προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση της μεθόδου με μεγαλύτερα δείγματα και συγκριτικές μελέτες, ώστε να αξιολογηθεί πληρέστερα η επίδρασή της στις μαθησιακές επιδόσεις, στη μεταγνώση και στην ενίσχυση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία και η συνεργασία.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Aguirre-Acosta Angeles Carolina & Gabriela Espínola-Carballo (2022). The Use of Immersive Tools in Higher Education: Escape Rooms. In *2022 6th International Conference on Education and E-Learning ICEEL 2022), November 21-23, 2022, Yamanashi, Japan*. ACM, New York, NY, USA, 8 Pages.

Ang, J. W. J., Ng, Y. N. A., & Liew, R. S. (2020). Physical and digital educational escape room for teaching chemical bonding. *Journal of Chemical Education*, 97, 2849–2856.

Bezençon Valery, Alessio De Santo, Adrian Holzer & Bruno Lanz (2023). Escape Addict: A digital escape room for the prevention of addictions and risky behaviors in schools. *Computers & Education* 200, 1-16.

Clarke, S.J. Peel, D.J. Arnab, S. Morini, L. Keegan, H. Wood, O. (2017). EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games to for higher/further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73-86.

Ferrer-Sargues, F. J., Kot Baixauli, P. E., Carmenate-Fernández, M., Rodríguez-Salvador, G., González Domínguez, J. Á., Martínez-Olmos, F. J., & Valtueña-Gimeno, N. (2021). Escape-cardio: gamification in cardiovascular physiotherapy. An observational study. *Nurse Education Today*, 106, 105062.

Fusco, N., Foltz-Ramos, K., & Ohtake, P. (2022). An interprofessional escape room experience to improve knowledge and collaboration among health professions students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(9). https://doi.org/10.5688/ajpe8823

Heim, A. B., Duke, J., & Holt, E. A. (2022). Design, discover, and decipher: student-developed escape rooms in the virtual ecology classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(1), e00015-22.

Huang, S. Kuo, Y. Chen, H. (2020). Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Think. Ski. Creat*., 37, 100681.

Huraj, L. Hrmo, R. Sejutová Hudáková, M. (2022). The Impact of a Digital Escape Room Focused on HTML and Computer Networks on Vocational High School Students. Educ. Sci., 12, 682.

Kim. (2020, September 26). How to create a digital escape room using apps you already use. The Learning Hypothesis. Retrieved January 9, 2023, from https://learninghypothesis.com/how-to-create-a-digital-escape-room/

Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the classroom: The use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education. *Journal of Surgical Education*, 76, 134–139.

Kroski, E. (2020). What is a digital breakout game? *Library Technology Reports*, 56, 5–7.

Kuo, H.-C. Pan, A.-J. Lin, C.-S. Chang, C.-Y. (2022). Let's Escape! The Impact of a Digital-Physical Combined Escape Room on Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Science Academic Achievement. *Educ. Sci. 12*, 615.

Lundholm, M. D., Simpson, K. P., & Ozark, L. (2021). A medical escape room to build intern workplace social capital in an internal medicine residency program. *Med Teach*, 44(5), 546-550. https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.2005243

Lyons, R., Sweeney, E. M., & Lynch, C. (2023). Applied gamification using virtual escape rooms: case studies in entrepreneurial and anatomy classes. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(1), 36–47.

Makri, Agorista, Dimitrios Vlachopoulos & Richard A. Martina (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*13, 8 (April 2021), 4587.

Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Educational Technology Research and Development*, *68*(4), 1613-1633.

Moffett, J., & Cassidy, D. (2023). Building a digital educational escape room using an online design-thinking process. *Online Learning, 27*(2), 223-244.

Molina-Torres, G., Cardona, D., Requena, M., Rodriguez-Arrastia, M., Roman, P., & Ropero-Padilla, C. (2022). The impact of using an "anatomy escape room" on nursing students: a comparative study. *Nurse Education Today*, 109, 105205.

Nadelson, S., & Nadelson, L. (2020). Bringing a mystery to the evidence-based practice: using escape rooms to enhance learning. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 17(4), 329–331.

Neumann, K. L., Alvarado-Albertorio, F., & Ramirez-Salgado, A. (2020). Online approaches for implementing a digital escape room with preservice teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 415-424.

Park, H., & Shea, P. (2020). A ten-year review of online learning research through Co-citation analysis. *Online Learning*, *24*(2). https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2001

Powers, K., Brandon, J., Townsend-Chambers, C. (2022). Preparing nursing students for home health using an escape room: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 108, 105215.

Reinkemeyer, E. A., Chrisman, M., & Patel, S. E. (2022). Escape rooms in nursing education: an integrative review of their use, outcomes, and barriers to implementation. *Nurse Education Today*, 119, 105571.

Repetto, M., Bruschi, B., & Talarico, M. (2023). Key issues and pedagogical implications in the design of Digital Educational Escape rooms. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *19*(1), 67-74.

Rosillo, N.; Montes, (2021). N. Escape room dual mode approach to teach maths during the COVID-19 era. Mathematics,9, 2602.

Saltz, J., & Heckman, R. (2020). Using structured pair activities in a distributed online breakout room. *Online Learning Journal*, 24(1), 227–244.

Stollhans, S. (2020). Designing escape game activities for language classes. Innovative Language Teaching and Learning at University: Treasuring Languages, 27–32.

Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2022). A review on use of escape rooms in education–touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169-184.

Vidergor, H. E. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers and Education*, *166*, 104156.

Yllana-Prieto, F. González-Gómez, D. Jeong, J.S. (2023). Influence of two educational Escape Room– Breakout tools in PSTs' affective and cognitive domain in STEM (science and mathematics) courses. *Heliyon*, 9, e12795.

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΠΩΣ ΤΗ ΒΙΩΣΑΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΚΥΚΛΑΔΕΣ ΚΑΙ ΑΤΤΙΚΗ

Βλασσόπουλος Γεράσιμος
PhD, MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ82

Περίληψη

Καταλύτης για τη μαζική υιοθέτηση των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης ήταν η πανδημία Covid-19. Στην Ελλάδα ο Covid-19 σηματοδότησε το κλείσιμο των σχολείων και την εφαρμογή της ΕΑΕ. Μέσω της έρευνας διερευνήθηκε η ποιότητας της ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το βαθμό ικανοποίησης από την εφαρμογή της ΕΑΕ. Εφαρμόστηκε μικτή δειγματοληψία (Στρωματοποιημένη και κατά Συστάδες). Συμμετείχαν 462 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων των ν. Αττικής και Κυκλάδων. Η έρευνα διεξήχθη τον 04-05/2020. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στο LimeSyrvey, αναλύθηκαν με το SPSS. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, περιγραφική στατιστική, παραγοντική ανάλυση και η δοκιμασία Chi-square.

Το 45,2% των μαθητών δεν έμεινε ικανοποιημένο από την ΕΑΕ, έναντι του 33,5%. Οι σύγχρονες πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης δεν ήταν ενδιαφέρουσες, $p<0,001$, οι μαθητές δυσκολεύονταν στη χρήση πλατφόρμων ασύγχρονης εκπαίδευσης, $p<0,001$, οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύονταν τις δυνατότητες των πλατφόρμων, $p<0,001$, η ΕΑΕ δεν ήταν διασκεδαστική, $p<0,001$, ενώ η συμβατική διδασκαλία δεν ενισχύεται από την ΕΑΕ, $p<0,001$.

Συμπεραίνουμε ότι η ΕΑΕ δεν οργανώθηκε με μεθοδικότητα βάσει παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών, με αποτέλεσμα να μη γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Συντομογραφίες: Απλή Τυχαία Δειγματοληψία (ΑΤΔ), Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΑΕ), Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Λέξεις κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σύγχρονη, Ασύγρονη, Ψηφιακή Εκπαίδευση, Τηλεκπαίδευση, Κυκλάδες, Αττική

1. Εισαγωγή

Καταλύτης για τη μαζική υιοθέτηση των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης ήταν η πανδημία COVID-19. Σε περιόδους κρίσεων και των ραγδαίων εξελίξεων επέρχονται ριζικές αλλαγές της κοινωνίας. Οι μεν κρίσεις εάν αξιοποιηθούν κατάλληλα μετατρέπονται σε πηγή δημιουργικότητας και εποικοδομητισμού (Arshad, 2020), η δε εξέλιξη της τεχνολογίας σηματοδοτεί την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος σκέφτεται και πράττει.

Ο COVID-19 πρωτοεμφανίστηκε στην Κίνα τον Δεκέμβριο του 2019 (Cao et al., 2020). Μετά την ανακήρυξή του ως παγκόσμια πανδημία στις αρχές Μαρτίου 2020, πολλές χώρες της Ε.Ε άρχισαν να κλείνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να περιορίσουν την εξάπλωση του ιού.

Στην Ελλάδα η SARS-CoV2 παρουσιάστηκε τον Φεβρουάριο του 2020. Μετά το ένατο κρούσμα, ανακοινώθηκε το κλείσιμο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συγκεκριμένων νομών για 48 ώρες στις 5-6 Μαρτίου (Newsbomb, 2020) αυξάνοντας την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια. Στις 10/03/2020 τα επιβεβαιωμένα κρούσματα ανήλθαν στα 89 και τα Υπουργεία Υγείας και Παιδείας αποφάσισαν το κλείσιμο όλων των σχολείων της Ελλάδας για τουλάχιστον 14 ημέρες. Εντέλει, τα σχολεία έκλεισαν για δύο μήνες από τις 11/03/2020 (Υπ. Απόφαση Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020) έως τις 07/05/2020 (Υπ. Απόφαση 51888/ΓΔ4), όπου επαναλειτούργησαν για τους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου. Σταδιακά λειτούργησαν οι υπόλοιπες τάξεις, ενώ την 01/06/2020 ξεκίνησαν

κανονικά τα μαθήματά τους και οι μαθητές των Δημοτικών σχολείων. Παρά τις προσπάθειες της πολιτείας, μέχρι την ημέρα που έκλεισαν τα σχολεία για τις καλοκαιρινές διακοπές (30/06/2020), υπήρχαν 3.409 κρούσματα στη χώρα με 192 θανάτους συνολικά (Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας [ΕΟΔΥ], 2020). Για το άνοιγμα των σχολείων πάρθηκαν απαραίτητα υγειονομικά μέτρα (Υπ. Απόφαση 63314/ΓΔ4/2020) όπως αποστάσεις θρανίων, μέγιστος αριθμός μαθητών, κ.ά. Ωστόσο, παρά τα αναρίθμητα αρνητικά της πανδημίας, πάρθηκαν αποφάσεις και οργανώθηκε η ψηφιακή εξέλιξη της χώρας που κάτω από κανονικές συνθήκες θα απαιτούνταν χρόνια.

Το κλείσιμο των σχολείων πυροδότησε την προσπάθεια για εφαρμογή της ΕΑΕ (Σοφός et al., 2015). Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου έπρεπε να συνεχίσουν την προετοιμασία τους για τις Πανελλαδικές, ενώ οι υπόλοιπες τάξεις χρειάζονταν την καθοδήγηση των καθηγητών για να μη χαθεί η επαφή των μαθητών με τα μαθήματα. Η ΕΑΕ ξεκίνησε στις 16/03/2020 σε πιλοτική φάση σε τρεις νομούς (AlfaVita, 2020) και επεκτάθηκε μία εβδομάδα αργότερα στο σύνολο των Λυκείων της χώρας. Προτεραιότητα δόθηκε στους μαθητές Λυκείου. Εντυπωσιακή θεωρείται η ανταπόκριση μαθητών και εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ (Πίνακας 1).

Πίνακας 7. Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΑΕ κατά τη διάρκεια του lockdown. Όπου: *μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco – Webex, **μέσω της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας e-class.

Σύγχρονη ΕΑΕ	Πλήθος Μαθητών / Εκπαιδευτικών	Ποσοστά
Συμμετοχές μαθητών σε ψηφιακές τάξεις*.	766.458/1.366.936	56%
Συμμετοχές εκπαιδευτικών σε ψηφιακές τάξεις *.	112.872/130.515	86%
Ασύγχρονη ΕΑΕ	Πλήθος Μαθητών / Εκπαιδευτικών	Ποσοστά
Συμμετοχή μαθητών στην ασύγχρονη εκπαίδευση**.	1.114.504/1.366.936	82%
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην ασύγχρονη εκπαίδευση**.	115618/130.515	89%

Αν και λιγότερο από το 5% των περιπτώσεων COVID-19 αφορούσε χώρες της Ε.Ε, ο ρόλος των παιδιών στη μετάδοση της νόσου παρέμενε ασαφής, ειδικά στο πλαίσιο παραμονής τους στο σχολικό περιβάλλον. Τα διαθέσιμα στοιχεία της περιόδου παρουσίαζαν πως τα παιδιά μολύνονταν και μετέφεραν τον ιό στα μέλη της οικογένειας (European Centre for Disease Prevention and Control [ECDC], 2021). Παρόμοια μέτρα με την Ελλάδα έλαβαν και άλλα άλλες χώρες της Ε.Ε. Εξαίρεση προς τις χώρες της Ε.Ε αποτέλεσε η Σουηδία (Η Ναυτεμπορική, 2020), η οποία διατήρησε ανοιχτά τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα Γυμνάσια (ηλικία 16-19 ετών) εφάρμοσαν την ΕΑΕ, διότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτήν.

2. Μέθοδος της έρευνας

2.1. Το δείγμα της μελέτης

Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο - Ιούνιο του 2020. Επιλέχτηκαν σχολεία με μικτό πληθυσμό αγοριών – κοριτσιών. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από αντιπροσωπευτικό και ομοιογενή αριθμό μαθητών, με σκοπό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Φαρμάκης, 2015). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Γυμνάσιων και Λυκείων. Οι περιοχές που διεξήχθη η έρευνα ήταν σχολεία της Αθήνας και της Πάρου. Στην έρευνα συμμετείχαν 3 Γυμνάσια, 3 Λύκεια από την Αττική και 3 Γυμνάσια, 3 Λύκεια από τις Κυκλάδες. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούνταν από 12 σχολεία που το κάθε ένα είχε τρεις διαφορετικές τάξεις (Α', Β', Γ'). Κατά το δειγματοληπτικό σχεδιασμό αποφασίστηκε η συμμετοχή 500 μαθητών, οι 300 φοιτούσαν σε Γυμνάσια, (50 ανά σχολείο), ενώ οι 200 σε Λύκεια, (34 ανά σχολείο). Ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας ήταν 462 μαθητές, Πίνακας 3, αριθμός ικανοποιητικός για την αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις κατάθεση των απόψεων τους (Cohen et al., 2017).

2.2. Η μέθοδος της δειγματοληψίας

Κατά το δειγματοληπτικό σχεδιασμό αποφασίστηκε η εφαρμογή μικτής δειγματοληψίας, ως η καταλληλότερη μέθοδος, για αντιπροσωπευτικότερο δείγμα του πληθυσμού (Collins et al, 2007 · Sharp et al., 2011).

Επιλέχθηκαν για την έρευνα οι νομοί Αττικής και Κυκλάδων (στρωματοποιημένη δειγματοληψία). Κάθε ένας αποτέλεσε διαφορετικό στρώμα της έρευνας. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η συμμετοχή πληθυσμών από αστικές και ημιαστικές (νησιωτικές) περιοχές.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η κατά συστάδες απλή τυχαία δειγματοληψία πολλών σταδίων ίσου μεγέθους (Πανάρετος, 2011 · Kamalu et al., 2024). Η δειγματοληψία ήταν τυχαία διότι στα διάφορα στάδια της, οι σύνθετες μονάδες επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (Χαλικιάς et al., 2015). Τα μέλη του πληθυσμού προσεγγίστηκαν με έμμεσο τρόπο, μέσω μεγαλύτερων ομάδων στις οποίες ανήκει το κάθε μέλος. Επιλέχθηκαν ισομεγέθη δείγματα των πληθυσμών της έρευνας. Αναλογικός καταμερισμός μεταξύ δειγμάτων και πληθυσμών δεν εφαρμόστηκε διότι, προέκυπταν δείγματα μαθητών των Κυκλάδων πολύ μικρά για να διεξαχθούν συμπεράσματα (Ζαφειρόπουλος, 2010). Η κατά συστάδες δειγματοληψία πραγματοποιείται σε διάφορα στάδια, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της έρευνας (Φαρμάκης, 2015). Κατά το δειγματοληπτικό σχεδιασμό η δειγματοληψία εφαρμόστηκε σε 4 στάδια:

- 1ο στάδιο, με ΑΠΔ, πραγματοποιήθηκε η επιλογή της πρωτογενούς δειγματοληπτικής μονάδας. Από τις περιφέρειες του νομού Αττικής επιλέχθηκε με κλήρωση η Δ' Αθήνας. Από τις περιφέρειες του νομού Κυκλάδων επιλέχθηκε η Δ' Κυκλάδων.
- 2ο στάδιο, με ΑΠΔ, επιλέχθηκε η δευτερογενής δειγματοληπτική μονάδα που αφορούσε τα σχολεία της έρευνας.
- 3ο στάδιο, από τα σχολεία της έρευνας επιλέχθηκαν τα προς μελέτη τμήματα.
- 4ο στάδιο, από τα τμήματα των σχολείων επιλέχθηκαν οι μαθητές. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο μεμονωμένων μελών του πληθυσμού (Παπαγεωργίου, 2015).

2.3. Η δομή του ερωτηματολογίου

Πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα με χρήση κατάλληλα δομημένων ερωτηματολογίων (Isari & Pourkos, 2015). Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια και στις τρεις τάξεις (Α', Β', Γ') κάθε σχολείου. Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, με χρήση απλής γλώσσας και ύπαρξης κατάλληλων επεξηγήσεων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Οι ερωτήσεις ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert με τρεις διαβαθμισμένες απαντήσεις «λίγο», «αρκετά», «πολύ». Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διαρκούσε 10 λεπτά. Η δομή του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δομή ερωτηματολογίου

Τμήματα	Είδος ερωτήσεων	Πλήθος ερωτήσεων
Πρώτο	Δημογραφικά στοιχεία	3
Δεύτερο	Ικανοποίηση από την ΕΑΕ	24

2.4. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Κατά τη στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε:

- Περιγραφική στατιστική ανάλυση
- Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με το δείκτη Cronbach's Alpha.
- Παραγοντική ανάλυση
- Chi-square test για να διερευνηθούν οι σημαντικότερες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που απαρτίζουν το ερευνητικό ερώτημα, «βαθμός ικανοποίησης από την εφαρμογή της ΕΑΕ».

2.5. Οι περιορισμοί της μελέτης

Παρουσιάστηκαν μεθοδολογικοί περιορισμοί που αφορούσαν το μέγεθος του δείγματος, την έλλειψη προηγούμενης έρευνας, καθώς επίσης χρονικοί περιορισμοί και περιορισμοί μεροληψίας και φόβου λόγω πανδημίας (Alex, 2023).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφική στατιστική

Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι μαθήτριες (52,06%) που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν ελαφρώς περισσότερες από τους μαθητές (47,94%), ενώ οι μαθητές των Γυμνασίων (62,47%) ήταν περισσότεροι από των Λυκείων (37,53%).

Πίνακας 3. Συμμετέχοντες στην έρευνα.

Φύλο	Πλήθος συμμετοχών	Ποσοστό
Κορίτσια	240	52,06%
Αγόρια	222	47,94%
Σχολεία	Πλήθος συμμετοχών	Ποσοστό
Γυμνάσια(6)	288	62,47%
Λύκεια (6)	174	37,53%
Συμμετέχοντες στην έρευνα	468	100%
Σύνολο ερωτηματολογίων	462	97,72%

3.2. Έλεγχος αξιοπιστίας

Προσδιορίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach’s Alpha για να ελεγχθεί εάν οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή μεταξύ τους συνοχή (Μάρκος, 2012). Για το ερευνητικό ερώτημα βρέθηκε a = 0,82.

3.3. Παραγοντική ανάλυση

Αναλύθηκαν οι μεταβλητές με τη μεθοδολογία της ανάλυσης παραγόντων. Σκοπός ήταν να δούμε την αλληλεπίδραση των μεταβλητών ως προς την μεταξύ τους συνδιακύμανση, ώστε να επικεντρωθούμε σε λίγες μόνο μεταβλητές που παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

Από τις 24 ερωτήσεις που συνδέονταν με το ερευνητικό ερώτημα «ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση» οι 11 είχαν τη μεγαλύτερη σχέση μεταξύ τους με τιμή Extraction του Factor Analysis μεγαλύτερη από 0,6 και τιμή του στατιστικού κριτηρίου Kaiser Meyer Olkin αρκετά υψηλή 0,86.

3.4. Εφαρμογή της δοκιμασίας Chi-square

Για κάθε σημαντική μεταβλητή του ερευνητικού ερωτήματος μελετήθηκε η σχέση της με τη μεταβλητή «βαθμός ικανοποίησης από την ΕΑΕ». Για το σκοπό αυτό φτιάχτηκαν 11 ξεχωριστοί πίνακες για κάθε ζεύγος μεταβλητών, ένας εκ των οποίων είναι ο Πίνακας 4.

Πίνακας 4. Chi-square για τη συχνότητα μελέτης και το βαθμό ικανοποίησης από την ΕΑΕ. Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική, (p <0,001).

		Συχνότητα μελέτης ασύγχρονης εκπαίδευσης			
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
	Λίγο	26,2% (121)	11,3% (52)	7,8% (36)	45,2% (209)

Βαθμός ικανοποίησης από την ψηφιακή ΕΑΕ	Αρκετά	10,4% (48)	5,8% (27)	5,0% (23)	21,2% (98)
	Πολύ	10,6% (49)	7,6% (35)	15,4% (71)	33,5% (155)
	Σύνολο	47,2% (218)	24,7% (114)	28,1% (130)	100% (462)

Στον Πίνακα 4 φαίνεται μικρή ικανοποίηση μεταξύ της συχνότητας μελέτης και του βαθμού ικανοποίησης από την ασύγχρονη εκπαίδευση. Με την εφαρμογή επιπλέον 10 παρόμοιων πινάκων δημιουργήθηκε ο Πίνακας 5.

Πίνακας 5. Απαντήσεις των μαθητών επί των σημαντικότερων ερωτημάτων που αφορούν το βαθμό ικανοποίησης από την ΕΑΕ. Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθησαν στον πρώτο παράγοντα και θεωρούνται οι πιο σημαντικές ως προς την ερμηνεία του 1ου ερευνητικού ερωτήματος είναι οι πρώτες οκτώ (*).

Α/Α	Προφίλ μαθητών		Βαθμός ικανοποίησης από την ψηφιακή εκπαίδευση				
		Συνολικά ποσοστά ικανοποίησης μαθητών	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο	Τιμή p Chi-square
	Μεταβλητές		45,2% (209)	21,2% (98)	33,5% (155)	100% (462)	-
Α1	Μελετούσαν συστηματικά το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (e class1).*	Λίγο 47,2% Πολύ 28,1%	7,8% (36)	5% (23)	15,4% (71)		<0,001
Α2	Θεωρούσαν πολύ ενδιαφέροντα τα on line μαθήματα (Cisco - Webex2).*	Λίγο 30,5% Πολύ 35,5%	8,2% (38)	9,1% (42)	18,2% (84)		<0,001
Α3	Έβρισκαν πολύ ενδιαφέρον το εκπαιδευτικό υλικό και τις ασκήσεις της ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-class).*	Λίγο 10,2 Πολύ 12,3%	4,1%(19)	4,1%(19)	12,3%(57)		<0,001
Α4	Θεωρούν ότι η ΕΑΕ ενίσχυε πολύ τη συμβατική διδασκαλία.*	Λίγο 70,3% Πολύ 11,9%	2,4%(11)	3,2%(15)	6,3%(29)		<0,001
Α5	Η ψηφιακή εκπαίδευση ήταν πολύ εύκολη στη χρήση.*	Λίγο 42,4% Πολύ 23,4%	30, 6,5%	26, 5,6%	52, 11,3%		<0,001
Α6	Οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύτηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ψηφιακά μέσα.*	Λίγο 40% Πολύ 23,2%	5% (23)	3,9% (18)	14,3% (66)		<0,001

[1] E-class είναι πλατφόρμα ασύγχρονης ΕΑΕ
[2] Cisco-Webex πλατφόρμα σύγχρονης ΕΑΕ

A7	Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν πολύ καλά τα μαθήματα.*	Λίγο 40,7% Πολύ 21,9%	2,2% (10)	5,2% (24)	14,5% (67)		<0,001
A8	Τα on line μαθήματα ήταν πολύ διασκεδαστικά.*	Λίγο 57,6% Πολύ 15,4%	2,6% (12)	3,7% (17)	9,1% (42)		<0,001
A9	Οι μαθητές ήταν πολύ εξοικειωμένοι με τη σύγχρονη εκπαίδευση (Cisco- Webex).	Λίγο 19% Πολύ 55,6%	19,7% (91)	14,1% (65)	21,9% (101)		<0,001
A10	Οι μαθητές ήταν πολύ εξοικειωμένοι με την ασύγχρονη εκπαίδευση (e-class).	Λίγο 36,6% Πολύ 34,4%	11,9% (55)	7,8% (36)	14,7% (68)		<0,002
A11	Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν μεγάλη δυσκολία με την ΕΑΕ.	Λίγο 15,8% Πολύ 62,3%	24,5% (113)	14,1% (65)	23,8% (110)		<0,001

Σε κάθε πίνακα δεδομένων εφαρμόστηκαν οι στατιστικές δοκιμασίες Chi-square. Στις περιπτώσεις όπου είχαμε μικρό αριθμό αναμενόμενων συχνοτήτων έγινε χρήση του Kendall's tau_b, (Σιώμκος & Βασιλικοπούλου, 2005).

Η ανάλυση Chi-square έδειξε ότι το 45,2% των μαθητών δεν ήταν ικανοποιημένο από την ψηφιακή ΕΑΕ, αντιθέτως το 33,5% ήταν πολύ ικανοποιημένο (Πίνακας 5).

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση Chi-square έδειξε ότι το 45,2% των μαθητών δεν ήταν ικανοποιημένο από την ΕΑΕ, αντιθέτως το 33,5% ήταν πολύ ικανοποιημένο (Πίνακας 4). Επιπλέον:

Α1. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 7,8% μελέτησε συστηματικά το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%), το 15,4% μελέτησε συστηματικά το υλικό της ασύγχρονης ΕΑΕ, (p<0,001). Το 47,2% των μαθητών δε μελετούσε συχνά το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης έναντι το 28,1%, (Πίνακας 5).

Α2. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 8,2% ανέφερε πως τα μαθήματα σύγχρονης ΕΑΕ ήταν πολύ ενδιαφέροντα, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%) το 18,2% ανέφερε ως ενδιαφέρουσα τη σύγχρονη ΕΑΕ, (p<0,001). Για το 30,5% των μαθητών τα σύγχρονα μαθήματα ΕΑΕ δεν ήταν ενδιαφέροντα έναντι του 35,5%, (Πίνακας 5).

Α3. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 4,1% ανέφερε ότι το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης ήταν ενδιαφέρον, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%), το 12,3% βρήκε την ασύγχρονη εκπαίδευση ενδιαφέρουσα, (p<0,001). Για το 10,2% των μαθητών το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης δεν ήταν ενδιαφέρον έναντι του 12,3%, (Πίνακας 5).

Α4. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 2,4% ανέφερε πως η ψηφιακή εκπαίδευση ενίσχυσε τη συμβατική διδασκαλία, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους (33,5%), το 6,3% ανέφερε πως η ψηφιακή διδασκαλία βοήθησε σημαντικά τη συμβατική διδασκαλία, (p<0,001). Για το 70,3% των μαθητών η ΕΑΕ δεν ενίσχυε τη συμβατική διδασκαλία, έναντι του 11,9%, (Πίνακας 5).

Α5. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 6,5% ανέφερε πως η ψηφιακή εκπαίδευση ήταν εύκολη στη χρήση, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%), το 11,3% θεωρούσε την ψηφιακή εκπαίδευση εύκολη στη χρήση, (p<0,001). Για το 42,4% των μαθητών η ΕΑΕ ήταν δύσκολη στη χρήση, έναντι του 23,4%, (Πίνακας 5).

Α6. Από τους λίγο ευχαριστημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 5% ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύτηκαν σημαντικά τις πλατφόρμες εκπαίδευσης (σύγχρονες και ασύγχρονες), (p<0,001). Από όλους όσοι ήταν πολύ ευχαριστημένοι (33,5%), το 14,3% ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο τα εργαλεία της ψηφιακής εκπαίδευσης, (p<0,001). Για το 40% των μαθητών οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύτηκαν τα ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, έναντι του 23,2% που είχαν διαφορετική άποψη, (Πίνακας 5).

Α7. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) από την ΕΑΕ, το 2,2% ήταν ικανοποιημένο από την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους από την ψηφιακή εκπαίδευση (33,5) το 14,5% ήταν πολύ ικανοποιημένο από την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, (p<0,001). Για το 40,7% των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν οργάνωναν τα μαθήματα όπως έπρεπε, έναντι του 21,9%, (Πίνακας 5),

Α8. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) με την ΕΑΕ, το 2,6% θεωρούσε ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν ήταν διασκεδαστική, (p<0,001). Από τους πολύ ευχαριστημένους με την ψηφιακή εκπαίδευση (33,5%), το 9,1% δήλωσε πως υπήρχε ψυχαγωγία σε αυτό το είδος εκπαίδευσης, (p<0,001). Για το 57,6% των μαθητών η ΕΑΕ δεν ήταν διασκεδαστική, έναντι του 15,4% που είχε διαφορετική άποψη, (Πίνακας 5).

Α9. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) της ΕΑΕ, το 19,7% ήταν πολύ εξοικειωμένο στη σύγχρονη εκπαίδευση, (p<0,001). Από τους πολύ ευχαριστημένους με την ψηφιακή εκπαίδευση (33,5%), το 21,9% ήταν πολύ εξοικειωμένο στην σύγχρονη εκπαίδευση, (p<0,001). Το 55,6 των μαθητών ήταν πολύ εξοικειωμένοι με τη σύγχρονη εκπαίδευση, έναντι του 19% (Πίνακας 5).

Α10. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) με την ΕΑΕ, το 11,9% ήταν εξοικειωμένο από την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, (p<0,002). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%), το 14,7% ήταν εξοικειωμένο από την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, (p<0.002). Το 34,4% των μαθητών ήταν πολύ εξοικειωμένοι με την ασύγχρονη εκπαίδευση, έναντι του 36,6% που είχε διαφορετική άποψη, (Πίνακας 5).

Α11. Από τους λίγο ικανοποιημένους μαθητές (45,2%) της ΕΑΕ, το (24,5%) ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν δυσκολία κατά τη διδασκαλία, (p<0,001). Από τους πολύ ικανοποιημένους μαθητές (33,5%), το 23,8% ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν δυσκολία κατά τη διδασκαλία, (p<0,001). Για το 62,3% των μαθητών οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολία με την ψηφιακή εκπαίδευση, έναντι του 15,8% που είχε διαφορετική άποψη, (Πίνακας 5).

Εν κατακλείδι, η ΕΑΕ δεν οργανώθηκε με μεθοδικότητα βάσει παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών με αποτέλεσμα να μη γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας. (2020). Ημερήσια έκθεση επιδημιολογικής επιτήρησης λοίμωξης από το νέο κορωνοϊό (COVID-19) Δεδομένα έως 30 Ιουνίου 2020, ώρα 15:00. https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2020/06/covid-gr-daily-report-20200630.pdf

Ζαφειρόπουλος, (2010). Δειγματοληψία. Βασικές έννοιες για τη δειγματοληψία. https://static.eudoxus.gr/books/65/chapter-11765.pdf

Η Ναυτεμπορική (2020). COVID-19: Μαθητές από ευρωπαϊκές χώρες επιστρέφουν στα σχολεία. https://www.naftemporiki.gr/kosmos/822158/covid-19-epistrefoun-sta-scholeia-mathites-evropaikon-choron/

Μάρκος, (2012). Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS. http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf

Newsbomb. (2020, March 5). Κορονaϊός στην Ελλάδα - Κλειστά σχολεία: Πού δεν θα γίνουν καθόλου μαθήματα λόγω COVID-19. https://www.newsbomb.gr/ellada/story/1059974/koronaios-stin-ellada-kleista-sxoleia-poy-den-tha-ginoyn-katholoy-mathimata-logo-covid-19

Πανάρετος & Ζαβράς, (2011). Στατιστικά Υποδείγματα Μελέτης της Χρησιμοποίησης
Παπαγεωργίου, (2015). Θεωρία δειγματοληψίας. Kallipos.gr.
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/3/Book-Newer.pdf
Σιώμκος, & Βασιλικοπούλου, (2005). Εφαρμογή Μεθόδων Ανάλυσης στην έρευνα αγοράς. Αθήνα. Σταμούλης.
Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, (2015). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Τεχνολογία. Αθήνα: Κάλλιπος.
Υπ. Απόφαση 51888/ΓΔ4. Τρόπος Επαναλειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ. ΦΕΚ (1739 Β'/06-05-20). www.minedu.gov.gr/06-05-2020_ΚΥΑ_ΤΡΟΠΟΣ_ΕΠΑΝΑΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ_ΣΧΟΛΙΚΩΝ_ΔΟΜΩΝ.pdf
Υπ. Απόφαση 63314/ΓΔ4/2020. Τρόπος επαναλειτουργίας σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μετά τη λήξη της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους. Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. ΦΕΚ (2026/Β/27-5-2020). https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-63314-gd4-2020.html
Υπ. Απόφαση Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020 ΕΛΙΝΥΑΕ. (2020). Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020. ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ. ΦΕΚ (783 Β'/10-03-20). https://elinyae.gr/ethniki-nomothesia/ya-d1agpoik-168382020-fek-783b-1032020
Φαρμάκης, Ν. (2015). Δειγματοληψία και εφαρμογές. Προπτυχιακό εγχειρίδιο. Kallipos.gr. https://doi.org/978-960-603-093-2
Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Handle.net. https://doi.org/978-960-603-123-6

Ξενόγλωσση

Arshad, M. (2020). COVID-19: It's time to be Thankful to our ICT Professionals. http://www.iteejournal.org/v9no2apr20_pdf4.pdf
Alex, D. (2023, July 14). How to Present the Limitations of a Study in Research? | Researcher. https://researcher.life/blog/article/what-are-limitations-of-study-in-research/
AlfaVita. (2020, October 20). Οριστικό: Στις 14 Σεπτεμβρίου ανοίγουν τα σχολεία. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/330854_oristiko-stis-14-septembrioy-anoigoyn-ta-sholeia
Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong, & Zheng. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. Psychiatry Research, 287, Article ID: 112934. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934
Cohen, Manion, & Morrison, (2017). Research Methods in Education. In Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9781315456539
Collins, Onwuegbuzie, & Jiao (2007). A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. Journal of Mixed Methods Research, 1(3), 267–294. https://doi.org/10.1177/1558689807299526
European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). VocationalEducation and Training in Greece . Short Description. https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf
Iseris, (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. International Journal of Language Translation and Intercultural

Communication, 5, 175. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/view/10665

Kamalu, Niyomwungere, & İlker (2024). A Comprehensive Analysis of Cluster Sampling versus Multi-Stage Sampling Techniques: Methodologies, Applications, and Comparative Insights. Pioneer Journal of Biostatistics and Medical Research, 2(1), 21–30. https://www.pjbmr.com/index.php/pjbmr/article/view/52

BRIDGEIT: ΣΟΒΑΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΩΝ

Κυριαζής Νικόλαος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Χατζηλάκος Θανάσης
Καθηγητής στο Ινστιτούτο Κύπρου

Περίληψη

Η διαμεσολάβηση ομοτίμων (peer-mediation) στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει οφέλη τόσο στα εμπλεκόμενα μέρη όσο και στους ίδιους τους διαμεσολαβητές. Το άρθρο παρουσιάζει το BridgeIT, ένα σοβαρό παιχνίδι (SG) που έχει σχεδιαστεί με σκοπό την εκπαίδευση ανήλικων διαμεσολαβητών μέσω προσομοιωμένων σεναρίων σύγκρουσης και ευθυγραμμίζεται με προκλήσεις που αντανακλούν πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις. Ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού και ελκυστικού σύνθετου σοβαρού παιχνιδιού εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση είναι μια σύνθετη και διεπιστημονική (Πληροφορική, Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία) διαδικασία. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει την εγκυρότητα κατασκευής του εν λόγω εκπαιδευτικού εργαλείου, αξιοποιώντας το θεωρητικό μοντέλο *Learning Mechanics–Game Mechanics* (LM-GM), ώστε να τεκμηριωθεί η συμβολή του στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαμεσολάβηση. Το BridgeIT επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης και βιωματικής μάθησης, συνδυάζοντας τη ρεαλιστική προσομοίωση με παιδαγωγικά τεκμηριωμένες στρατηγικές.

Λέξεις κλειδιά: Peer Mediation, Serious Game, Construct Validity, Learning Mechanics-Game Mechanics

1. Εισαγωγή

Η διαμεσολάβηση αποτελεί μία διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων που στοχεύει στη δημιουργία λύσεων αμοιβαίου οφέλους (Win-Win) για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Hartmann-Piraudeau, 2022). Μπορεί να θεωρηθεί απλά ως «*ο τρόπος μέσω του οποίου ένα τρίτο μέρος βοηθάει τα μέρη της σύγκρουσης να βρουν λύση που δεν μπορούν να βρουν μόνα τους*». Η διαμεσολάβηση συναντάται σε ποικίλα πλαίσια, όπως επιχειρηματικές και νομικές διαφορές, διεθνείς σχέσεις κ.ά. (Conlon κ.ά., 2007) και αναδεικνύεται ως ένα αναπτυσσόμενο πεδίο αν ληφθεί υπόψη η συνεχής αύξηση του αριθμού των διαμεσολαβητών και η αύξηση των φορέων για τη διαμεσολάβηση σε παγκόσμια κλίμακα (Svensson, 2015).

Η διαμεσολάβηση επιλέχθηκε έναντι της διαπραγμάτευσης καθώς προσφέρει οργανωμένο και υποστηρικτικό πλαίσιο διαλόγου, αν λάβουμε υπόψη ότι τα εμπλεκόμενα μέρη δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ή υπάρχουν ανισορροπίες δύναμης. Η παρουσία του ουδέτερου διαμεσολαβητή συμβάλλει στο να διασφαλιστεί ότι τα μέρη θα «ακουστούν» ισότιμα, θα εντοπίσουν τα πραγματικά ζητήματα της σύγκρουσης και θα οδηγηθούν με ασφάλεια σε αμοιβαία αποδεκτές λύσεις. Στη διαπραγμάτευση, η απουσία τρίτου μέρους μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδα και σύγκρουση ισχύος (Stulberg & Love, 2014).

Η διεθνώς παρατηρούμενη αύξηση των συγκρούσεων μεταξύ νέων επιβεβαιώνει την ανάγκη για εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων από μικρή ηλικία, με τα σχολεία να αποτελούν χώρο εφαρμογής προγραμμάτων αποκατάστασης, με δημοφιλέστερο τη διαμεσολάβηση ομοτίμων (McWilliam, 2010). Οι συγκρούσεις συχνά περιλαμβάνουν επιθετικές συμπεριφορές και εκφοβισμό, με συνέπειες το άγχος, την κατάθλιψη και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, με πιθανή διάρκεια έως και την ενήλικη ζωή. Η έγκαιρη παρέμβαση μέσω προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων δεν αποσκοπεί μόνο στην πρόληψη αρνητικών συνεπειών (Shi κ.ά., 2025), αλλά και στη διαμόρφωση ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη,

προλαμβάνοντας τη βία κ.ά. (Jones, 2004). Η προσέγγιση μέσω SG παρουσιάζει έναν ακόμη τρόπο εκπαίδευσης συνομίληκων διαμεσολαβητών. Το σκεπτικό βασίζεται στην παραδοχή ότι τα SGs μπορούν να ενσωματώνουν στοιχεία προσομοίωσης πραγματικών καταστάσεων, δημιουργώντας συνθήκες αυθεντικής μάθησης σε ελεγχόμενο περιβάλλον (Korteling κ.ά., 2013).

Από τη μία πλευρά, η εκπαίδευση που βασίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων και την αξιολόγηση μέσω τεστ πολλαπλών επιλογών, περιορίζεται στην ανάπτυξη επιφανειακής γνώσης. Από την άλλη, η εκπαίδευση μέσα από πραγματικές συνθήκες διαμεσολάβησης, αν και ιδιαίτερα αποτελεσματική, είναι δύσκολα εφαρμόσιμη στην πράξη. Ανάμεσα στις δύο αυτές προσεγγίσεις, το παιχνίδι σοβαρού σκοπού προτείνεται ως μια ρεαλιστική και παιδαγωγικά κατάλληλη επιλογή, συνδυάζοντας την προσομοίωση, την εξάσκηση δεξιοτήτων και την αξιολόγηση σε ασφαλές περιβάλλον.

Η διαμεσολάβηση χαρακτηρίζεται ως μία από τις λύσεις στις αναπόφευκτες συγκρούσεις μεταξύ συνομήλικων. Για να λειτουργήσει αποδοτικά, απαιτείται η εκπαίδευση κατάλληλων ομότιμων διαμεσολαβητών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο το σοβαρό παιχνίδι *BridgeIT* διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά που του επιτρέπουν να επιτελέσει αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην εκπαίδευση ανήλικων διαμεσολαβητών. Η μελέτη εστιάζει στην εγκυρότητα κατασκευής του *BridgeIT*, διερευνώντας τη συνάφεια μεταξύ μαθησιακών στόχων και μηχανισμών παιχνιδιού, καθώς και την ικανότητά του να προσομοιώνει αυθεντικές συνθήκες διαμεσολάβησης για την εκπαιδευτική ενδυνάμωση ανήλικων διαμεσολαβητών.

2.1. Περιγραφή του Παιχνιδιού

Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο, εμπειρίες στις κοινωνικές σχέσεις κ.ά. επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών στη διαμεσολάβηση. Οι πολύπλοκες τεχνικές διαμεσολάβησης απαιτούν ένα ελάχιστο επίπεδο ανάπτυξης (π.χ. κατανόηση αφηρημένων εννοιών, αναγνώριση και διαχείριση των ιδίων συναισθημάτων και των άλλων, ενεργητική ακρόαση). Η «επιτυχημένη» διαμεσολάβηση απαιτεί βαθύτερη επίλυση της σύγκρουσης και το μη ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης μπορεί να οδηγήσει σε προσωρινές λύσεις (π.χ. «ας μείνουμε μακριά ο ένας από τον άλλον») (Long κ.ά., 1998; Rinaldi & Cheong, 2020). Για την «επιτυχημένη» εκπαίδευση διαμεσολαβητών είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων: γνωστικών (π.χ. αναγνώριση ότι σε κάθε σύγκρουση υπάρχουν διαφορετικά συμφέροντα), δεξιοτήτων (π.χ. εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση), συναισθηματικών (π.χ. αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων) (Hedeen κ.ά., 2010; Hinshaw & Wissler, 2005). Σύμφωνα με τους Hisnhaw και Wissler δεν υπάρχει το «τέλειο» πρόγραμμα εκπαίδευσης διαμεσολαβητών και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση στερείται συστηματικής εμπειρικής έρευνας (Hinshaw & Wissler, 2005). Ωστόσο, ακόμα κι αν δεν υπάρχει το «τέλειο» πρόγραμμα εκπαίδευσης διαμεσολαβητών, η ανάγκη είναι αδιαμφισβήτητη. Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και η εκπαίδευση στη διαχείρισή τους καθίσταται αναγκαία (Αρτινοπούλου, 2010). Στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζονται συχνά πλήθος καθημερινών συγκρούσεων, που μπορεί να ξεκινήσουν με απλές διαφωνίες και να εξελιχθούν σε εντάσεις. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την περίπτωση όπου ένας μαθητής αφήνει την τσάντα του σε καρέκλα διαδρόμου για να «κρατήσει θέση», προκαλώντας αρχικά διαμαρτυρίες από όσους θέλουν να καθίσουν, ενώ η κατάσταση σταδιακά οξύνεται.

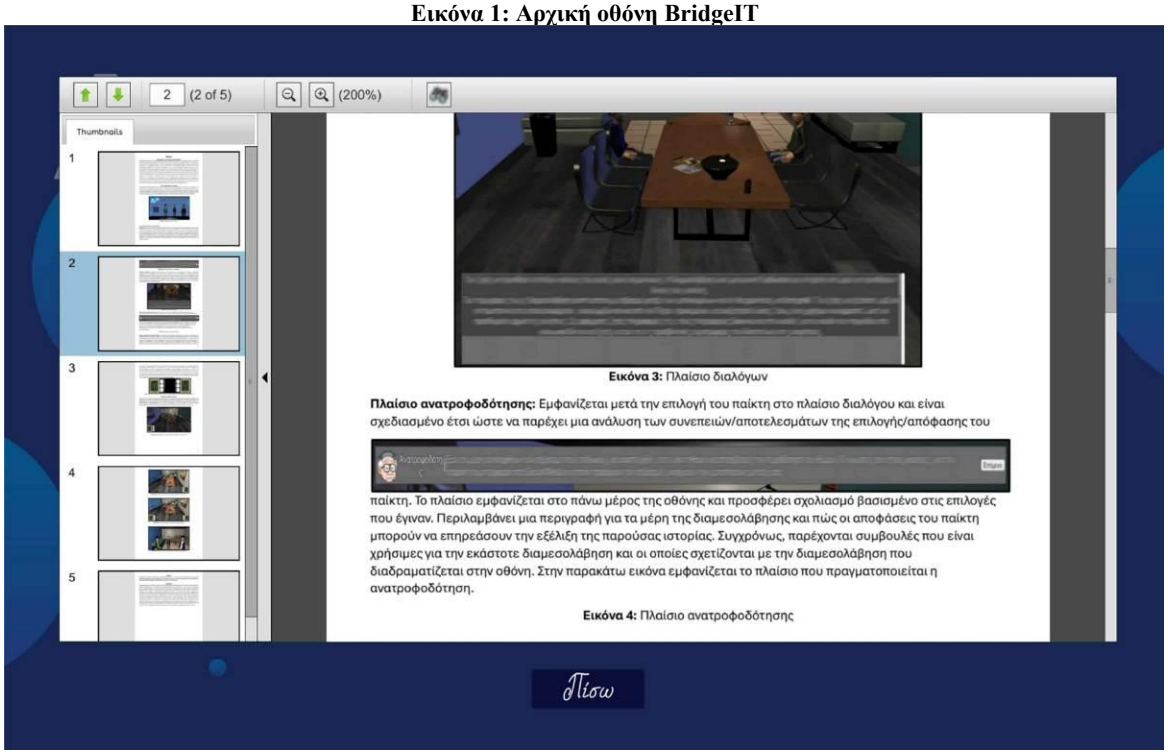
Κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας διαμεσολάβησης παρατηρούνται και εξελίσσονται συναισθήματα μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, τα οποία μεταβάλλονται κατά την πορεία της διαδικασίας (όπως ο θυμός, ο ενθουσιασμός, η απογοήτευση). Ταυτόχρονα, διαμορφώνονται συναισθήματα που αφορούν τη σχέση των μερών με τον διαμεσολαβητή, όπως η ανάπτυξη εμπιστοσύνης.

Το BridgeIT εμπίπτει στον τομέα εφαρμογής «εκπαίδευση» και ανήκει αφενός στα παιχνίδια προσομοίωσης (simulation), καθώς αναπαριστά μέρος της διαδικασίας διαμεσολάβησης και αφετέρου στα παιχνίδια στρατηγικής (strategy), καθώς απαιτεί στρατηγική διαχείριση του συναισθήματος του θυμού και (διαλογικών) επιλογών.

Το BridgeIT προσομοιώνει τη διαδικασία διαμεσολάβησης σε ένα πλαίσιο ιστοριών σύγκρουσης μέσω ενός μηχανισμού επιλογών-δράσεων και μεταβλητών, που επηρεάζουν την εξέλιξη της ιστορίας. Πρόκειται για παιχνίδι ατομικής συμμετοχής (single player), στο οποίο ο παίκτης αναλαμβάνει αποκλειστικά τον ρόλο του διαμεσολαβητή, όπως αποτυπώνεται και στην αρχική οθόνη του παιχνιδιού (Εικόνα 1). Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκαν στοιχεία από τρεις κατηγορίες, ο Θυμός (ως συναίσθημα των μερών), η Εμπιστοσύνη (ως στοιχείο σχέσης των μερών με τον διαμεσολαβητή) και η Πληροφορία (ως γνώση του θέματος για τον παίκτη) τα οποία επεξηγούνται στις οδηγίες του παιχνιδιού, με στόχο την υποστήριξη του παίκτη στην κατανόηση των μεταβλητών (βλ. Εικόνα 2). Ο παίκτης μπορεί να αλληλεπιδράσει στη διαμεσολάβηση σε όσα μικροσενάρια έχουν προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, δίνοντας τη δυνατότητα δημιουργίας μικροσεναρίων και από άλλους (ανοικτότητα). Το παιχνίδι αποτελείται από τέσσερις ρόλους, τον Διαμεσολαβητή, τα Δύο αντικρουόμενα Μέρη και τον Αφηγητή. Ο Αφηγητής δημιουργεί τη σκηνή του σεναρίου όπου περιγράφει τις θέσεις και τα συναισθήματα των εμπλεκομένων της σύγκρουσης. Ο παίκτης-διαμεσολαβητής πραγματοποιεί ατομικές συνεδρίες με κάθε μέρος της σύγκρουσης και οι επιλογές του επηρεάζουν τις μεταβλητές Εμπιστοσύνη και Θυμός για κάθε εμπλεκόμενο και τη μεταβλητή Πληροφορία για τον ίδιο (βλ. Εικόνα 3 και Εικόνα 4). Ανάλογα με τις αποφάσεις του (επιλογές), μπορεί είτε να προχωρήσει σε επόμενη συνεδρία με το άλλο μέρος της σύγκρουσης είτε να περάσει στην κοινή συνάντηση (βλ. Εικόνα 5), εφόσον έχουν βελτιωθεί οι μεταβλητές. Η κοινή συνεδρία ενδέχεται να αποτελέσει το καταληκτικό στάδιο της διαδικασίας, οδηγώντας στην ολοκλήρωση της διαμεσολάβησης (βλ. Εικόνα 6). Τέλος, ο «Αφηγητής» παρέχει ανατροφοδότηση στον παίκτη, βοηθώντας τον να κατανοήσει τα αποτελέσματα των επιλογών του και να βελτιώσει τη στρατηγική του.

Για την υλοποίηση του παιχνιδιού, τα μικροσενάρια τα οποία περιγράφουν τα μικρά σε μέγεθος ιστορίας σενάρια του παιχνιδιού, αποτελούν δομικό στοιχείο, ενώ ο μηχανισμός καθορίζει την αλληλεπίδραση με τον παίκτη. Το κάθε μικροσενάριο περιλαμβάνει επιλογές που οδηγούν σε διαφορετικές διακλαδώσεις και ο μηχανισμός διαχειρίζεται τα αποτελέσματα επιτρέποντας ή όχι τη συνέχιση στη διαμεσολάβηση. Οι επιλογές του παίκτη, μέσω του μηχανισμού, μεταβάλλουν τη δυναμική της διαμεσολάβησης, προκειμένου η εμπειρία να είναι διαδραστική, ρεαλιστική και εκπαιδευτικά αποτελεσματική (Κυριαζής & Χατζηλάκος, 2024; Kiriazis & Hadzilacos, 2022). Τα μικροσενάρια προσομοιώνουν τη διαμεσολάβηση για την επίλυση σύγκρουσης, επιτρέποντας στους παίκτες να εξασκηθούν λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση. Συγχρόνως, η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση περιλαμβάνει τη διαχείριση συναισθημάτων (π.χ. θυμός, απογοήτευση) και τεχνικές όπως η χρήση της «ουδέτερης γλώσσας» (Devinatz, 2018). Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώνουν τα μικροσενάρια (προσομοίωση, ανατροφοδότηση, διαχείριση συναισθημάτων κ.ά.) το παιχνίδι μπορεί να παρέχει μια στοχευμένη εκπαίδευση για ανήλικους διαμεσολαβητές, ενώ σύμφωνα με πλεονεκτήματα των SGs, αυτά λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές (Koch, 1997) και ταυτόχρονα επιτρέπουν τη μαζική εκπαίδευση με χαμηλό κόστος (Ravyse κ.ά., 2017).

Εικόνα 1: Αρχική οθόνη BridgeIT



Εικόνα 2: Οδηγίες του παιχνιδιού

Εικόνα 3: Ατομική συνεδρία του διαμεσολαβητή με το 1ο μέρος της σύγκρουσης

Εικόνα 4: Ατομική συνεδρία του διαμεσολαβητή με το 2ο μέρος της σύγκρουσης

Εικόνα 5: Κοινή συνεδρία του διαμεσολαβητή με τα δύο μέρη της σύγκρουσης

Εικόνα 6: Ολοκλήρωση της κοινής συνεδρίας

2.2. Η Θεμελίωση της Εγκυρότητας σε Serious Games Διαμεσολάβησης

Η εγκυρότητα (Validity) αναφέρεται στο κατά πόσο ο σχεδιασμός ενός εργαλείου ή μιας εκπαδευτικής παρέμβασης επιτελεί τον σκοπό του. Εν προκειμένω, εξετάζεται εάν το BridgeIT επιτυγχάνει τον εκπαιδευτικό του στόχο, δηλαδή την αποτελεσματική εκπαίδευση ανήλικων διαμεσολαβητών. Η εγκυρότητα διασφαλίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης, επιτρέποντας τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών ή περιορισμών (Cook & Hatala, 2016). Η «Επικύρωση» είναι η διαδικασία απόδειξης της εγκυρότητας, η οποία δεν «ολοκληρώνεται» ποτέ, καθώς υπάρχει πάντα μία πρόσθετη πληροφορία που μπορεί να συλλεχθεί και να οδηγήσει σε νέα συμπεράσματα (American Educational Research Association κ.ά., 2014). Ακόμα, οι διάφορες μέθοδοι συλλογής δεδομένων (π.χ. σκορ στο παιχνίδι) στην έρευνα των SGs αντικατοπτρίζουν τη

διεπιστημονική φύση του πεδίου και τους διαφορετικούς στόχους (Pacheco-Velazquez κ.ά., 2023). Υπάρχουν τουλάχιστον τρία διαφορετικά είδη εγκυρότητας, του περιεχομένου (content validity), της κατασκευής (construct validity) και του κριτηρίου (criterion validity) τα οποία αναγνωρίζονται στο κλασικό πλαίσιο επικύρωσης (American Educational Research Association κ.ά., 2014; Cook & Hatala, 2016). Αναφορικά με το παρόν SG, για την αξιολόγηση της εγκυρότητας περιεχομένου και κριτηρίου απαιτείται αντίστοιχα η συνεργασία ειδικών όπως κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, νομικών κ.ά. λόγω της διεπιστημονικότητας του εγχειρήματος (Gallagher κ.ά., 2003; Graafland κ.ά., 2012) και η σύγκριση των αποτελεσμάτων του με αυτά ενός προϋπάρχοντος παιχνιδιού διαμεσολάβησης (Cook & Hatala, 2016). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα του παρόντος SG θα αξιολογηθεί με βάση την εγκυρότητα κατασκευής του (π.χ. Ένα ερωτηματολόγιο που εκτιμά την αποτελεσματική εκπαίδευση διαμεσολαβητών, έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών κι ως εκ τούτου έχει λάβει ανατροφοδότηση και βελτιώσεις, θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο παιχνίδι.) (Gallagher κ.ά., 2003).

Ο διττός ρόλος των παιχνιδιών σοβαρού σκοπού, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης, καθιστά την αξιολόγησή τους περίπλοκη, καθώς δεν ανήκουν απόλυτα σε καμία από τις δύο κατηγορίες και δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα (Fokides κ.ά., 2019). Η ανεπαρκής σύνδεση εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μηχανισμών παιχνιδιού αναδεικνύεται ως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα (Arnab κ.ά., 2015). Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (μάθηση) των SGs πραγματοποιείται συνήθως μέσω συγκριτικών τεστ (pre και post-test), εναλλακτικά βασίζεται στις αναφορές των παικτών σχετικά με την αντιληπτή μάθησή τους ή με αξιολόγηση εντός του ίδιου του παιχνιδιού (Steiner κ.ά., 2015). Υπάρχει έντονη αμφισβήτηση σχετικά με την αξιοπιστία των τεστ ως μέσων μέτρησης της μάθησης, καθώς συχνά οδηγούν σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Μάλιστα, ο ρόλος αντιστρέφεται, με τα SGs να προτείνονται πλέον ως πιο αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης, καθώς παρέχουν συνεχή και ταυτόχρονη εκπαίδευση και αξιολόγηση, υπερτερώντας ενός συμβατικού τεστ με χαρτί και μολύβι (De Klerk & Kato, 2017) ενώ συγχρόνως ευνοούν την έγκαιρη ανατροφοδότηση (Zhonggen, 2019). Παρότι τα SGs σε εξειδικευμένους τομείς, όπως ο στρατός και η ιατρική, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά, υπάρχει ακόμη αμφιβολία για την επιτυχία σε πιο γενικούς τομείς όπως στη σχολική τάξη (Fernández-Manjón κ.ά., 2015).

Δεδομένου ότι ο στόχος του συγκεκριμένου παιχνίδιου χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα (κοινωνικές επιστήμες, ψυχολογία, παιδαγωγική κ.ά.), ανακύπτουν προκλήσεις ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου, καθώς η μέτρηση προϋποθέτει τη συναίνεση επιστημόνων σχετικά με τον ορισμό των χαρακτηριστικών που αξιολογούνται (π.χ. έννοιες όπως η Δημοκρατία). Παράλληλα, απαιτεί διεπιστημονική αξιολόγηση, γεγονός που οδηγεί σε συγκρούσεις και αυξάνει την πολυπλοκότητα στη διαμόρφωση του περιεχομένου (π.χ. Δημοκρατία με κοινωνιολογική προσέγγιση και παιδαγωγική προσέγγιση). Επιπλέον, ως προς την εγκυρότητα κριτηρίου, επειδή δεν έχει αναπτυχθεί αντίστοιχο παιχνίδι, δεν υπάρχει διαθέσιμο πρότυπο που να καλύπτει πλήρως τα προς μέτρηση χαρακτηριστικά, πράγμα που απαιτεί τη δημιουργία ή «σύνθεση» προτύπου, άρα ανάπτυξη νέου.

Στο πλαίσιο του παρόντος SG, η διερεύνηση της εγκυρότητας εστιάζει στο αν το BridgeIT συγκεντρώνει και ενσωματώνει όλα εκείνα τα παιδαγωγικά στοιχεία που το καθιστούν ικανό να συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση ανήλικων διαμεσολαβητών.

2.3. Επιλογή Μοντέλου Αξιολόγησης και Θεωρητική Τεκμηρίωση

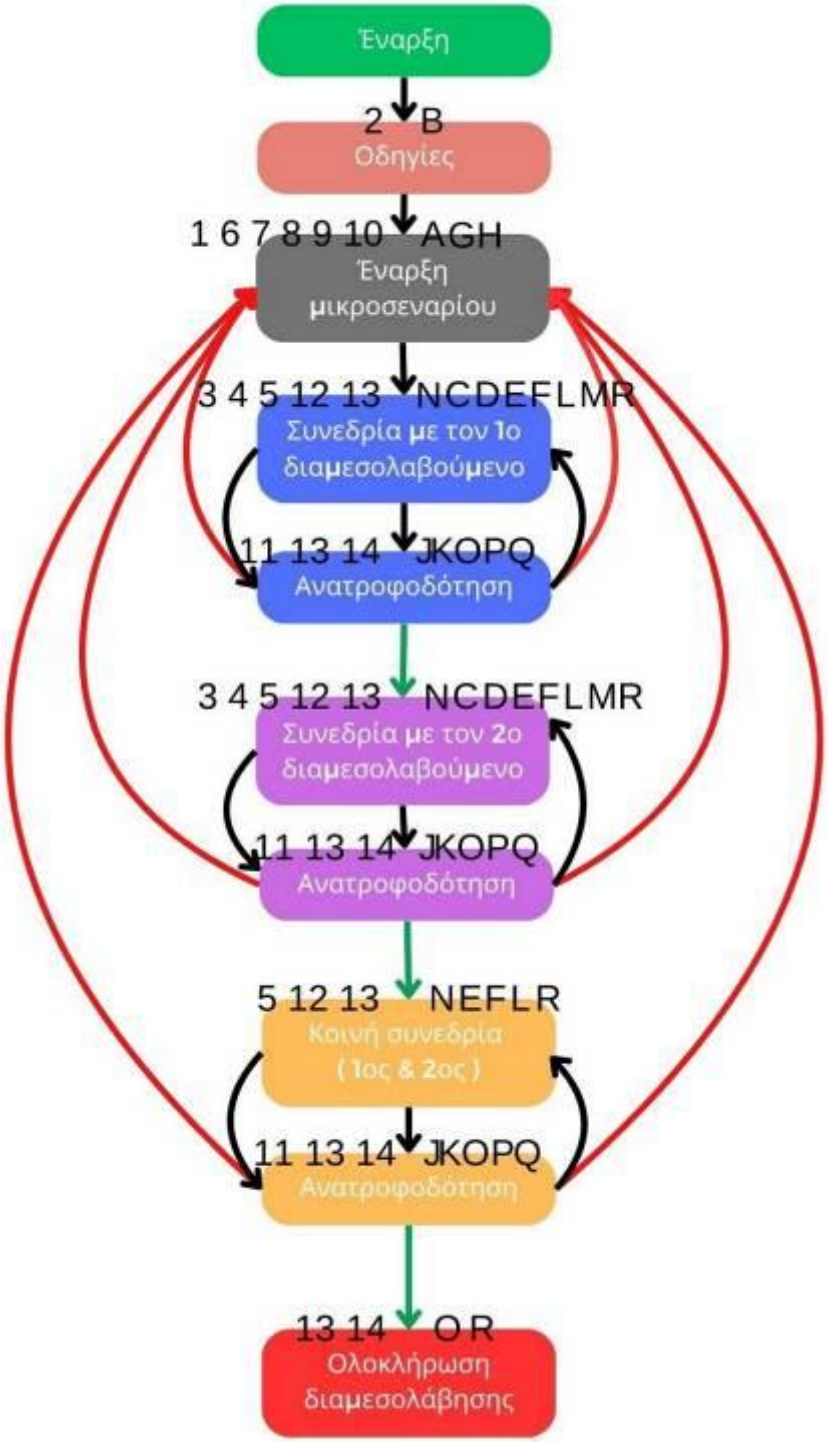
Οι αξιολογήσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των SGs προσαρμόζουν την ιδέα που ανέπτυξε πριν από πέντε δεκαετίες ο Kirkpatrick. Το μοντέλο του Kirkpatrick επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της μάθησης χωρίς να παρέχει πληροφορίες για το πώς συντελείται η μαθησιακή διαδικασία (Oprins κ.ά., 2015) και στοχεύει στη μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη, κυρίαρχη για εκείνη την εποχή και με απουσία της κοινωνικής μάθησης (Bachvarova κ.ά., 2012). Το μοντέλο SECI (Socialization, Externalization, Combination, Internalization) των Nonaka και Takeuchi χρησιμοποιείται για την ανάλυση της διαχείρισης γνώσης σε επιχειρήσεις με έμφαση στις κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις. Βασισμένοι οι ερευνητές στα μοντέλα αυτά, προτείνουν αλλαγές στα πρότυπα μέτρησης των SGs, τονίζοντας τη σημασία της σχέσης μεταξύ της μηχανικής του παιχνιδιού και των χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Bachvarova κ.ά., 2012). Το GEM, μοντέλο Εισόδου-Διαδικασίας-Εξόδου λαμβάνει υπόψη τη διαδικασία της μάθησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα, αναγνωρίζει τη σημασία των χαρακτηριστικών σχεδιασμού των SGs καθώς και των ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία (Oprins κ.ά., 2015).

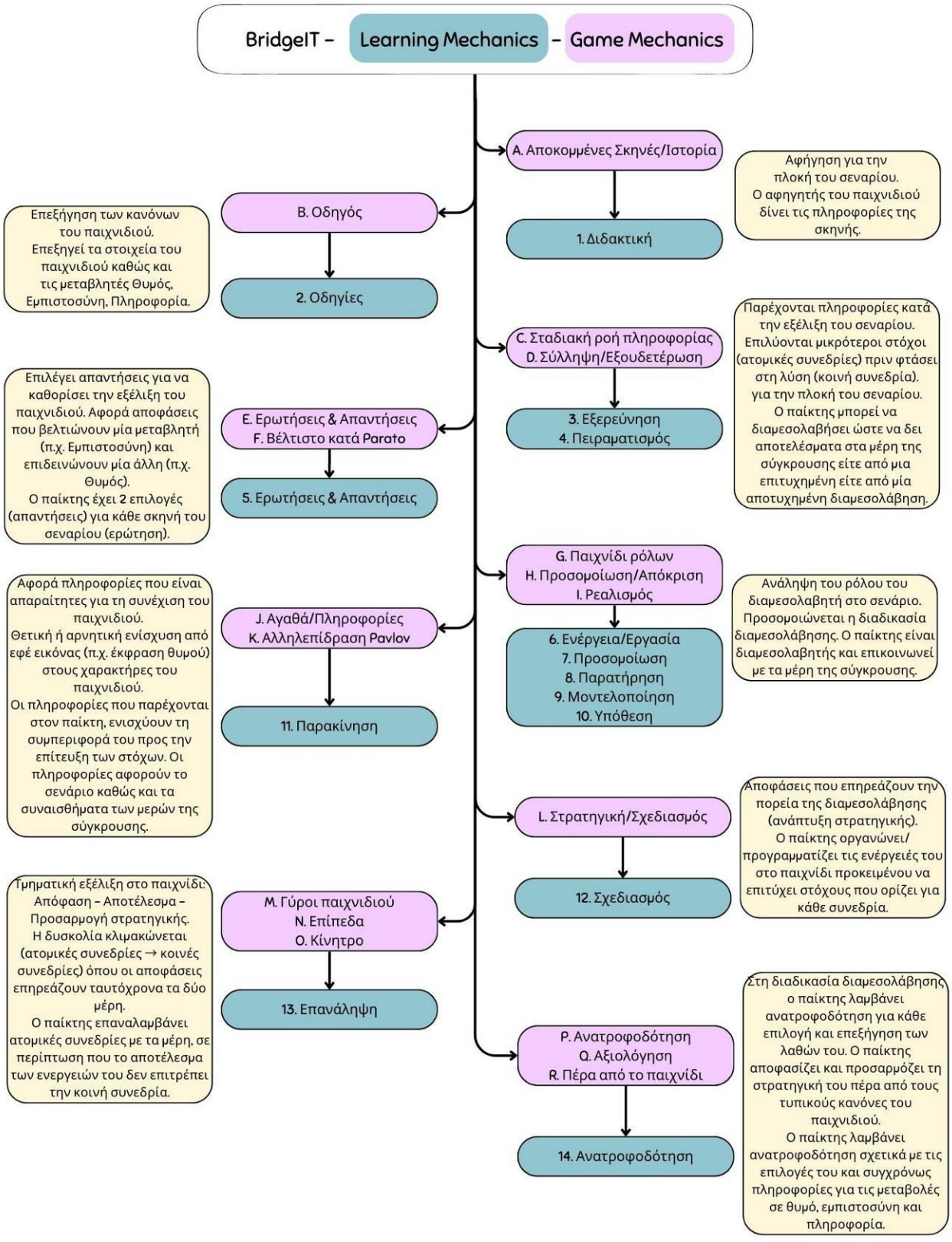
Στο παρόν παιχνίδι επιλέχθηκε το μοντέλο LM-GM (Learning Mechanics-Game Mechanics), που συνδυάζει μηχανισμούς μάθησης και παιχνιδιού και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός SG και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το παιχνίδι συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία (Zhonggen, 2019). Περιλαμβάνει ένα σύνολο μηχανισμών παιχνιδιού και μαθησιακών στόχων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία του τομέα των παιχνιδιών και των θεωριών μάθησης, χωρίς να απαγορεύει την επέκταση αυτών (Arnab κ.ά., 2015). Βασίστηκε στη θεωρία μάθησης του Bloom και επιτρέπει στα SGs να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε οι παίκτες να αναπτύσσουν σύνθετες δεξιότητες ενώ συγχρόνως αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία μάθησης (Proulx κ.ά., 2017). Ωστόσο, αναφέρεται ότι το μοντέλο δεν αναδεικνύει τη σύνδεση των μηχανισμών παιχνιδιού με τους υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικούς στόχους ενώ δεν εξηγούνται καθαρά οι σχέσεις των στοιχείων του παιχνιδιού και της μάθησης (Ben Amara κ.ά., 2024). Τέλος, οι θεωρίες που αφορούν τα παιχνίδια προσομοίωσης επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζεται από κρίσιμους δείκτες, όπως η επίδραση στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές λειτουργίες (Bachvarova κ.ά., 2012) και ο σχεδιασμός των μικροσεναρίων του παιχνιδιού που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, βασίζεται σε δελτία στόχων και υποδιαίρεση αυτών για την εκπαίδευση των διαμεσολαβητών (Κυριαζής & Χατζηλάκος, 2024). Επιδίωξη αποτελεί ο παίκτης να αναπτύξει και να εξασκήσει δεξιότητες διαμεσολάβησης, μέσα στο ελεγχόμενο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης του BridgeIT, με σκοπό οι δεξιότητες αυτές να μπορούν στη συνέχεια να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν στη διαχείριση πραγματικών συγκρούσεων.

2.4. Εφαρμογή του Μοντέλου LM-GM στο BridgeIT

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παιχνιδιού βασίζεται στο μοντέλο LM-GM, το οποίο προσφέρει μια δομημένη προσέγγιση για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των μηχανισμών μάθησης και μηχανισμών παιχνιδιού. Ορισμένοι μηχανισμοί σχετίζονται με περισσότερες θεωρίες μάθησης (Patino κ.ά., 2016). Το Σχήμα 2 απεικονίζει τους μηχανισμούς μάθησης (1–14) και παιχνιδιού (A–R), όπως αυτοί συναντώνται στη ροή του παιχνιδιού που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Το Σχήμα 1 αποτυπώνει τη διαδικασία του BridgeIT, αναδεικνύοντας πώς οι μηχανισμοί μάθησης και παιχνιδιού ενεργοποιούνται σε κάθε στάδιο. Τα δύο σχήματα λειτουργούν συμπληρωματικά, διευκολύνοντας την κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στον σχεδιασμό του παιχνιδιού, τη ροή του και τη μάθηση που προκύπτει. Δίπλα σε κάθε συσχέτιση μηχανισμών μάθησης και παιχνιδιού παρατίθεται σύντομη περιγραφή και ο τρόπος εφαρμογής τους στο παιχνίδι.



Σχήμα 1: Σύνδεση μεταξύ μηχανισμών μάθησης και παιχνιδιού στο πλαίσιο του μοντέλου LM-GM, κατά τη ροή του παιχνιδιού.



Σχήμα 2: Οι μηχανισμοί μάθησης (Learning Mechanics) και οι μηχανισμοί παιχνιδιού (Game Mechanics) του BridgeIT. Κάθε μηχανισμός/οί παιχνιδιού αντιστοιχεί σε μηχανισμό/ούς μάθησης, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται η περιγραφή και ο τρόπος εφαρμογής στο παιχνίδι.

3. Αποτελέσματα Αξιολόγησης και Συστάσεις Βελτίωσης

Το μοντέλο LM-GM προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο αποτύπωσης και αξιολόγησης των σχέσεων μεταξύ των μηχανισμών μάθησης και παιχνιδιού. Η ανάλυση των μηχανισμών του παιχνιδιού και της μάθησης ενέχουν υποκειμενικότητα καθώς η συσχέτισή τους εξαρτάται από τα στοιχεία του παιχνιδιού. Η αφήγηση, οι οδηγίες, το παιχνίδι ρόλων, η ανατροφοδότηση, τα επίπεδα, η στρατηγική και η σταδιακή ροή των πληροφοριών ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού σκοπού και της βιωματικής μάθησης μέσω παιχνιδιού.

Η αξιολόγηση κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της ευθυγράμμισης μεταξύ μηχανισμών παιχνιδιού και μηχανισμών μάθησης, επιβεβαιώνοντας τον διττό ρόλο των SGs. Επιπλέον, η αξιολόγηση κατέδειξε επιμέρους περιοχές προς ενίσχυση των μηχανισμών όπως: η εισαγωγή χρονικού παράγοντα (π.χ. η παρατεταμένη αναμονή χωρίς ενέργεια από τον διαμεσολαβητή μπορεί να επηρεάσει μεταβλητές όπως η εμπιστοσύνη), η ενσωμάτωση πόντων δράσης, που μπορεί να λειτουργήσει ως σύστημα βαρύτητας για τις αποφάσεις του παίκτη (π.χ. αφαίρεση πόντων όταν επηρεάζει αρνητικά η μεταβλητή Θυμός). Ακόμα, η προσθήκη περισσότερων μικροσεναρίων (ανοικτότητα), ώστε να καλυφθεί σημαντικό εύρος συγκρούσεων, θα επιτρέψει την επανάληψη, θα ενισχύσει τη δέσμευση και θα εμπλουτίσει το περιεχόμενο των ιστοριών προσομοίωσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πολυεπίπεδες προκλήσεις των SGs, όπως η πολυπλοκότητα, η αλληλοεπικάλυψη χαρακτηριστικών, η ενδεχόμενη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας, η διατήρηση ισορροπίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και ψυχαγωγικών στόχων, η έλλειψη κοινής ορολογίας μεταξύ σχεδιαστών και ειδικών, κ.ά., καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση του κυκλικού σχεδιασμού, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του SG (Ben Amara κ.ά., 2024).

4. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του BridgeIT ανέδειξε τη σύνδεση των μηχανισμών μάθησης και των μηχανισμών παιχνιδιού, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική τους ως προς την εκπαίδευση. Το παιχνίδι αξιοποιεί παιδαγωγικά στοιχεία, όπως η προσομοίωση ρεαλιστικών καταστάσεων, η σταδιακή ανατροφοδότηση και ο στρατηγικός σχεδιασμός (λήψη αποφάσεων), ώστε να υπηρετήσει την εκπαίδευση ομότιμων διαμεσολαβητών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, καθώς προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω αξιολόγηση (π.χ. συμμετοχή παικτών). Η απουσία άλλων αντίστοιχων SGs στον τομέα της εκπαίδευσης ομότιμων διαμεσολαβητών αναδεικνύει την πρωτοτυπία και τη συνεισφορά του BridgeIT στο πεδίο. Η εκπαιδευτική πρόοδος των παικτών απαιτεί επαρκή αριθμό μικροσεναρίων, τα οποία να καλύπτουν ποικιλία συγκρουσιακών καταστάσεων και να ενσωματώνουν διαφορετικές προκλήσεις και επιλογές. Εξίσου κρίσιμο είναι οι εσφαλμένες αποφάσεις του διαμεσολαβητή στο παιχνίδι να αναδύονται φυσικά μέσα από τη ροή του εκάστοτε σεναρίου, χωρίς να είναι άμεσα αναγνωρίσιμες ή προβλέψιμες με βάση προηγούμενες εμπειρίες του παίκτη.

Τέλος, η κυκλική προσέγγιση του σχεδιασμού καθίσταται αναγκαία για τη συνεχή βελτίωση του BridgeIT, ώστε το SG να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του ως προς την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση ομοτίμων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Νομική Βιβλιοθήκη.

Κυριαζής, Ν., & Χατζηλάκος, Θ. (2024). *Μικροσενάρια για σοβαρό παιχνίδι διαμεσολάβησης.* Πρακτικά 11ου συνεδρίου e-Δικτύου, 253–265.

Stulberg, J., & Love, L. (2014). *Ανάμεσα στα μέρη: Ο Ουδέτερος Τρίτος. Στρατηγικές για μία επιτυχημένη διαμεσολάβηση. (Μετάφρ. & Επιμ. Μ.Ορφανού)* (2ο έκδ.). Νομική Βιβλιοθήκη.

Ξενόγλωσση

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association, Επιμ.). American Educational Research Association.

Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., & De Gloria, A. (2015). *Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. British Journal of Educational Technology, 46(2),* 391–411. https://doi.org/10.1111/bjet.12113

Bachvarova, Y., Bocconi, S., Van Der Pols, B., Popescu, M., & Roceanu, I. (2012). Measuring the effectiveness of learning with serious games in corporate training. *Procedia Computer Science*, 15, 221–232. https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.074

Ben Amara, B., Mhiri Sellami, H., & Ben Said, L. (2024). An approach for serious game design and development based on iterative evaluation. *Journal of Software: Evolution and Process.* https://doi.org/10.1002/smr.2680

Conlon, D. E., Meyer, C. J., Lytle, A. L., & Willaby, H. W. (2007). Third Party Interventions Across Cultures: No 'One Best Choice'. Στο *Research in Personnel and Human Resources Management* (τ. 26, σσ. 309–349). https://doi.org/10.1016/S0742-7301(07)26007-4

Cook, D. A., & Hatala, R. (2016). Validation of educational assessments: a primer for simulation and beyond. Στο *Advances in Simulation* (τ. 1, Τεύχος 1). BioMed Central Ltd. https://doi.org/10.1186/s41077-016-0033-y

De Klerk, S., & Kato, P. M. (2017). Serious games in entrepreneurship education: A value-creation perspective. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 1(1), 59–72. https://jattjournal.net/index.php/atp/article/view/118674/81855

Devinatz, V. G. (2018). What Makes a Good Mediator? Insights from a Mediation Training Program Participant. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 30(3), 181–201. https://doi.org/10.1007/s10672-018-9315-y

Fernández-Manjón, B., Moreno-Ger, P., Martinez-Ortiz, I., & Freire, M. (2015). Challenges of serious games. *EAI Endorsed Transactions on Game-Based Learning*, 2(6), 150611. https://doi.org/10.4108/eai.5-11-2015.150611

Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Factors influencing the subjective learning effectiveness of serious games. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 437–466. https://doi.org/10.28945/4441

Gallagher, A. G., Ritter, E. M., & Satava, R. M. (2003). Fundamental principles of validation, and reliability: Rigorous science for the assessment of surgical education and training. *Surgical Endoscopy and Other Interventional Techniques*, 17(10), 1525–1529. https://doi.org/10.1007/s00464-003-0035-4

Graafland, M., Schraagen, J. M., & Schijven, M. P. (2012). Systematic review of serious games for medical education and surgical skills training. Στο *British Journal of Surgery* (τ. 99, Τεύχος 10, σσ. 1322–1330). https://doi.org/10.1002/bjs.8819

Hartmann-Piraudeau, A. (2022). Mediation. Στο *Mediators in the Leading Role - Understanding and Actively Managing Mediation* (σσ. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36253-9_1

Hedeen, T., Raines, S. S., & Barton, A. B. (2010). Foundations of mediation training: A literature review of adult education and training design. *Conflict Resolution Quarterly*, 28(2), 157–182. https://doi.org/10.1002/crq.20018

Hinshaw, A., & Wissler, R. (2005). How Do We Know Mediation Training Works? *Dispute Resolution*, 12.

Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1–2), 233–267. https://doi.org/10.1002/crq.100

Kiriazis, N., & Hadzilacos, T. (2022). *DESIGNING A PEER-MEDIATION SERIOUS GAME*.

Koch, R. (1997). *The 80/20 Principle: The Secret of Achieving More with Less*. Nicholas Brealey Publishing.

Korteling, J. E. (Hans), Helsdingen, A., & Theunissen, N. (2013). *Serious Games @ Work: Learning job-related competences using serious gaming*. (σσ. 123–144).

Long, J. J., Fabricius, W. V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a "successful" inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly*, 15(4), 289–302. https://doi.org/10.1002/crq.3890150405

McWilliam, N. (2010). A school peer mediation program as a context for exploring therapeutic jurisprudence (TJ): Can a peer mediation program inform the law? *International Journal of Law and Psychiatry*, 33(5–6), 293–305. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2010.09.002

Oprins, E., Visschedijk, G., Roozeboom, M. B., Dankbaar, M., Windesheim, H., & Schuit, S. C. E. (2015). The game-based learning evaluation model (GEM): measuring the effectiveness of serious games using a standardised method Wim Trooster. Στο *Int. J. Technology Enhanced Learning* (τ. 7, Τεύχος 4).

Pacheco-Velazquez, E., Rabago-Mayer, L., Bester, A., & Rodes-Paragarino, V. (2023). What do we evaluate in serious games? A systematic review. *Proceedings of the 17th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2023),* 482–489. https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecgbl/article/view/1627

Patino, A., Romero, M., & Proulx, J. N. (2016, Οκτώβριος 13). Analysis of game and learning mechanics according to the learning theories. *2016 8th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications*, VS-Games 2016. https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2016.7590337

Proulx, J. N., Romero, M., & Arnab, S. (2017). Learning Mechanics and Game Mechanics Under the Perspective of Self-Determination Theory to Foster Motivation in Digital Game Based Learning. *Simulation & Gaming*, 48(1), 81–97. https://doi.org/10.1177/1046878116674399ï

Ravyse, W. S., Blignaut, A. S., Leendertz, V., & Woolner, A. (2017). Success factors for serious games to enhance learning: a systematic review. *Virtual Reality, 21*(1), 31–58. https://doi.org/10.1007/s10055-016-0298-4

Rinaldi, C. M., & Cheong, C. (2020). Peer Conflict Resolution. Στο *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (σσ. 1–12). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad402

Shi, L., Wu, Y., & Ji, X. (2025). The Role of Classroom Collective Efficacy and Self-Concept in Peer Relationship and Victimization of Elementary School Students: A Multilevel Moderated Mediation Analysis. *Aggressive Behavior*, 51(1). https://doi.org/10.1002/ab.70018

Steiner, C., Hollins, P., Kluijfhout, E., Dascalu, M., Albert, D., Westera, W., & Nussbaumer, A. (2015). Evaluation of Serious Games: A Holistic Approach. Στο L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Επιμ.), *ICERI 2015 Proceedings* (σσ. 4334–4342). IATED Academy. https://iated.org/iceri2015_website/mailingJUN2.html

Svensson, I. (2015). Conflict Mediation. Στο *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (σσ. 627–631). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.96044-6

ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Αναστασόπουλος Νικόλαος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Στο πλαίσιο της διαρκώς εξελισσόμενης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, οι ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες αναδεικνύονται ως σημαντικά εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνήσει τις σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφορμών που απευθύνονται σε παιδιά με ΔΑΦ, μελετώντας τις καινοτόμες προσεγγίσεις και τις διαδραστικές εφαρμογές, που βασίζονται σε εξατομικευμένες μαθησιακές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ανέδειξαν την ύπαρξη ψηφιακών πλατφορμών που απευθύνονται σε παιδιά με ΔΑΦ τόσο για την επίτευξη της γνωστικής όσο και για την επίτευξη της συμπεριφορικής τους ανάπτυξης. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα πως η πρόοδος της τεχνολογίας εξοπλίζει τους ειδικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς με μέσα, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με αυτιστική διαταραχή μέσα από τη διαδραστικότητα και την πολυτροπικότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ψηφιακές πλατφόρμες, γνωστική ανάπτυξη, συμπεριφορική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια αναπτυξιακή αναπηρία που θέτει σε κίνδυνο την ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υπάρχει μια εκτίμηση ότι ένα στα 160 παιδιά στον κόσμο έχει ΔΑΦ (da Silva & Bissaco, 2022). Ο εκτιμώμενος επιπολασμός της ΔΑΦ αυξάνεται στις ΗΠΑ, από 1,1% το 2008 σε 2,3% το 2018, γεγονός που πιθανότατα σχετίζεται με αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια, βελτιωμένη απόδοση του προσυμπτωματικού ελέγχου και διαγνωστικών εργαλείων και αυξημένη ευαισθητοποίηση του κοινού (Hirota & King, 2023). Παράλληλα, παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, με τα αγόρια να εμφανίζουν συχνότερα τη διαταραχή σε σχέση με τα κορίτσια (Γαλανάκη & Σάλμοντ, 2017). Η πρώιμη διάγνωση, δεδομένου ότι αυτά δεν είναι πάντα εύκολο να πραγματοποιηθεί, μπορεί να συνδυαστεί και κατ' επέκταση να υποστηριχθεί από τη χρήση ψηφιακών μέσων, που προσφέρουν στα παιδιά τη μάθηση με πιο διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις σύγρονες τάσεις στην ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών τόσο για τη γνωστική όσο και για τη συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, μελετώντας τις καινοτόμες προσεγγίσεις και τις διαδραστικές εφαρμογές, που βασίζονται σε εξατομικευμένες μαθησιακές στρατηγικές. Ειδικότερα, με βάση αυτόν τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1) Ποιες είναι οι σύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά με ΔΑΦ;
2) Με ποιους τρόπους οι ψηφιακές αυτές πλατφόρμες καλλιεργούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ;
3) Με ποιους τρόπους οι ψηφιακές αυτές πλατφόρμες εξυπηρετούν τη συμπεριφορική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ;

Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται και συζητώνται οι λειτουργίες και οι στόχοι που επιχειρούν να πραγματοποιήσουν διάφορες εφαρμογές, ανταποκρινόμενες όχι μόνο στις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και στις ανάγκες των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει ένα παιδί σε πολύ μικρή ηλικία, πριν από τα τρία και διαρκεί σε όλη τη ζωή. Αυτή η διαταραχή προκαλεί επίμονες ελλείψεις στην κοινωνική επικοινωνία, δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και εκδήλωση επαναλαμβανόμενων ή ασυνήθιστων συμπεριφορών (Xanthopoulou, Kokalias & Drigas, 2019). Σύμφωνα με τις τρέχουσες αναφορές, τα τελευταία χρόνια υπολογίζεται ότι υπάρχει ένα 30% παγκόσμιας αύξησης των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Χώρες με το υψηλότερο ποσοστό αυτισμού είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Κίνα και η Νότια Κορέα (Mykyta & Zhou, 2017).

Οι ακριβείς αιτίες του αυτισμού δεν είναι πλήρως κατανοητές, αλλά η επιστημονική έρευνα δείχνει ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς έχουν εντοπιστεί μεταλλάξεις και γενετικές παραλλαγές που συνδέονται με τον αυτισμό, επηρεάζοντας τη νευροαναπτυξιακή διαδικασία και τη συνδεσιμότητα των εγκεφαλικών κυττάρων (Landrigan, 2010). Ωστόσο, οι γενετικές προδιαθέσεις από μόνες τους δεν αρκούν, για να εξηγήσουν την εμφάνιση του αυτισμού, καθώς περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά την εμβρυϊκή ή πρώιμη μεταγεννητική περίοδο. Παράγοντες, όπως προγεννητικές και περιγεννητικές επιπλοκές, έκθεση σε τοξίνες (Χαράλαμπος & 2017), λοιμώξεις κατά την εγκυμοσύνη (Jiang et al., 2016) και προχωρημένη ηλικία των γονέων έχουν συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης της διαταραχής. Παρόλο που έχουν διερευνηθεί διάφορες υποθέσεις, όπως η επίδραση της διατροφής ή των εμβολίων, η επιστημονική κοινότητα έχει απορρίψει τη σύνδεση μεταξύ εμβολίων και αυτισμού, καθώς δεν υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτήν τη θεωρία (Gabis et al., 2022; Davidson, 2017; Flaherty, 2011).

Σε κάθε πρίπτωση, η πρώιμη διάγνωση του αυτισμού κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη λειτουργικότητα των ατόμων. Σημασία της αναγκαιότητας της διάγνωσης θεωρούνται μεταξύ άλλων η μειωμένη οπτική επαφή, οι επαναλαμβανόμες κινήσεις καθώς και η επιθετική συμπεριφορά, ειδικά σε περίπτωση που δεν τηρείται ένα προδιαγεγραμμένο καθημερινό πρόγραμμα. Έτσι, η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι σε μικρές ηλικίες τα παιδιά έχουν νευροπλαστικότητα και μέσω της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις περιοχές στις οποίες δυσκολεύονται (Xanthopoulou, Kokalias & Drigas, 2019). Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Granich et al. (2016), πολλές οικογένειες παιδιών με αυτιστική διαταραχή έχουν περιορισμένη πρόσβαση στη διάγνωση και την έγκαιρη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση. Το χάσμα ανάμεσα στις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ και τις δυνατότητες των οικογενειών τους μπορεί να γεφυρωθεί με την υποστήριξη της τεχνολογίας και ειδικότερα μέσω ψηφιακών πλατφορμών που είναι εύχρηστες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς, προκειμένου να παρέχουν τη βοήθεια που τα παιδιά τους χρειάζονται με απώτερο στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.

2.2. Ψηφιακές πλατφόρμες για τη γνωστική ανάπτυξη παιδιών με ΔΑΦ

Η τεχνολογία έχει εκσυγχρονίσει σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της εκπαίδευσης και της υποστήριξης παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, προσφέροντας εξατομικευμένες λύσεις για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Οι ψηφιακές πλατφόρμες, με τη διαδραστικότητα, την προσαρμοστικότητα και τη δυνατότητα εξατομίκευσης παρέχουν στα παιδιά με ΔΑΦ ένα ασφαλές και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης. Μέσω εφαρμογών και εξειδικευμένου λογισμικού, ενισχύονται βασικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συγκέντρωση και η επίλυση προβλημάτων (da Silva & Bissaco, 2022).

Οι Nigmatullina, Sheymardanov & Abramskiy (2023) συστήνουν ένα έργο για τη δημιουργία ενός επιστημονικά βασισμένου μοντέλου ολοκληρωμένης βοήθειας για παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, με στόχο την ενίσχυση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας. Συγκεκριμένα, η εργασία προτείνει έναν αλγόριθμο για τη λειτουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας για ένα διαδικτυακό σύστημα παρακολούθησης καθώς και πλήρη βοήθεια για παιδιά με ΔΑΦ, με

στόχο να επιτευχθεί σε αυτούς και τις οικογένειές τους δίκαιη πρόσβαση σε κάθε πτυχή του κοινωνικού πλαισίου.

Παρατηρώντας τους κοινωνικούς και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς που συχνά βιώνουν τα παιδιά με αυτισμό, οι Campos et al. (2023) χρησιμοποίησαν μια υβριδική μεθοδολογία και το εργαλείο balsamiq, που ευνοεί την εύκολη οπτικοποίηση ιδεών, για να αναπτύξουν μια πρωτότυπη εκπαιδευτική πλατφόρμα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούσαν να μάθουν αλληλεπιδρώντας με την τεχνολογία και με τον ίδιο τρόπο οι γονείς τους να οπτικοποιήσουν κάποιες ασκήσεις και χειροτεχνίες που μπορούσαν να κάνουν στο σπίτι με τα παιδιά τους, αφού βασίζεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εξήχθη έτσι το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με τη χρήση της τεχνολογίας για παιδιά με αυτισμό, καθώς αυτό βοηθά στη βελτίωση της μάθησής τους.

Παρά τις προθέσεις των γονέων να παρέχουν στα παιδιά με ΔΑΦ υποστήριξη στο σπίτι, πολλές φορές οι ίδιοι έρχονται αντιμέτωποι με τις τεχνολογικές προκλήσεις. Οι γονείς αντιμετωπίζουν συχνά σημαντικές προκλήσεις κατά την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων, τη διασφάλιση της συμβατότητας με τις ανάγκες του παιδιού τους και τη διαχείριση του κατάλληλου χρόνου οθόνης. Αυτό σημαίνει πως απαιτείται περισσότερη προσπάθεια από εκείνους, για να ενσωματώσουν με επιτυχία την ψηφιακή μάθηση στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Rusli, 2024; Ab Mahadi et al., 2023).

Η μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να υποστηριχθεί με ποικίλους ψηφιακούς τρόπους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ψηφιακή πλατφόρμα PERA, η οποία συνίσταται από οκτώ ενότητες με συνθέτη ομιλίας, μουσική, ήχους και λειτουργίες κινούμενων σχεδίων. Μάλιστα, οι ειδικοί βαθμολόγησαν εξαιρετικά τις λειτουργίες αυτής της πλατφόρμας, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να συμβάλει στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με ΔΑΦ (da Silva & Bissaco, 2022).

Οι Al-Hosan & Alrajhi (2025) παρουσίασαν τις εφαρμογές «Communication-Autistic» και «Card Talk» ως τις πιο διαδεδομένες από ειδικούς στην έγκαιρη παρέμβαση. Οι εφαρμογές αυτές βασίζονται στην τεχνολογία της τεχνητής νοημοσύνης, ενώ η εφαρμογή "Autism in Saudi Arabia" είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, καθώς εμπεριέχει τεχνολογίες βίντεο και έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει εκπαιδευτικά πλάνα για κάθε παιδί.

Επιπλέον, το VirtualSandbox αποτελεί μια μοναδική περίπτωση καθώς βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν χρώματα και αριθμούς μέσα από ένα διασκεδαστικό περιβάλλον. Μέσα από αυτή την εφαρμογή τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα, ενώ το εργαλείο αυτό θεωρείται κατάλληλο όχι μόνο για την προσχολική εκπαίδευση, αλλά και για άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Σφακιωτάκη, 2022). Βέβαια, για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ υπάρχει μεγαλύτερο πλήθος εφαρμογών, όπως εξίσου και το LT125 Thiking Mind, το οποίο υποστηρίζει τα παιδιά να συγκρατήσουν στη μνήμη τους βασικά στοιχεία ενός αντικειμένου, αλλά και μετέπειτα να έχουν την ικανότητα να το διακρίνουν από κάποιο άλλο αντικείμενο (Σφακιωτάκη, 2022; Obiyo, Etonyeaku & Ofoegbu, 2013). Οι εφαρμογές αυτές εξυπηρετού διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνοντας να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν διαφορετικές πτυχές της γνωστικής τους επίγνωσης.

2.3. Ψηφιακές πλατφόρμες για τη συμπεριφορική και επικοινωνιακή ανάπτυξη παιδιών με ΔΑΦ

Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της συμπεριφορικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης παιδιών με ΔΑΦ, διότι αυτά τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στις παραδοσιακές θεραπευτικές προσεγγίσεις, προσφέροντας ένα ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού περιβάλλον μάθησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι περίπου το 50% όλων των ατόμων με αυτισμό έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη λειτουργικής γλώσσας λόγω της επιδείνωσης της επικοινωνίας (Faraj et al., 2020). Μια διαδικτυακή πλατφόρμα εκμάθησης που παρέχει εκπαιδευτικά παιχνίδια δύναται να βοηθήσει

αυτά τα άτομα να αισθάνονται πιο άνετα και χαλαρά κάνοντας τέτοιες δραστηριότητες. Η πλατφόρμα που ανέπτυξαν οι Faraj et al. (2020), αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές ως ιδιαίτερα εύχρηστη και η ικανοποίησή τους ήταν μεγάλη. Κατόρθωσε έτσι μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, που περιλαμβάνει, να ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ.

Βέβαια, υπάρχει και ένα πλήθος εφαρμογών, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να τηρούν το καθημερινό τους πρόγραμμα και να αποκτήσουν μία ρουτίνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πλατφόρμα Kids ToDo List, μια εφαρμογή που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έως οκτώ ετών. Αυτή η εφαρμογή περιλαμβάνει 100 τύπους καρτών που υποστηρίζονται από ήχους φωνής σε πολλές γλώσσες. Ωστόσο, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν πρωτότυπες κάρτες εικόνων προσθέτοντας φωτογραφίες από το τηλέφωνό τους ή βγάζοντας νέες με την κάμερά τους και ηχογραφώντας τη φωνή τους. Οι χρήστες μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν το δικό τους οπτικό πρόγραμμα με τις εργασίες που έπρεπε να κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, γράφοντας τις κάρτες. Τέλος, όταν ένας χρήστης ολοκληρώνει μια εργασία λαμβάνει μια ανταμοιβή, όπως να χτυπήσει αστέρια, να μαζέψει ψάρια κ.λπ. (Xanthopoulou, Kokalias & Drigas, 2019).

Παρόμοια είναι και η εφαρμογή Kids task timer, η οποία παρέχει ένα οπτικό χρονόμετρο για παιδιά ως οκτώ ετών. Η εφαρμογή τους βοηθά να ολοκληρώσουν τις καθημερινές τους εργασίες και να διαχειρίζονται την ώρα για κάθε εργασία, καθώς σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά μπερδεύονται με την έννοια της ώρας και δεν μπορούν να διαβάσουν ακόμα το ρολόι. Η εφαρμογή παρέχει ηχητικές και οπτικές ειδοποιήσεις που τους βοηθούν να ακολουθούν σωστά το πρόγραμμά τους (Xanthopoulou, Kokalias & Drigas, 2019; Google Play, 2018h).

Επίσης, οι Qazi & Raza (2020) παρουσίασαν μια εικονική εμπειρία που δημιουργείται με χρήση υπολογιστών και λαμβάνει χώρα σε ένα προσομοιωμένο περιβάλλον που περικλείει φωνητικά, οπτικά και εντυπωσιακά σχόλια. Το VIREAL είναι μια φιλική προσέγγιση που έχει τεράστια αποτελεσματικότητα στον τομέα της κλινικής πρόγνωσης και θεραπείας. Οι τεχνικές που βασίζονται στο VIREAL έχουν ενσωματώσει δύο πράγματα που κάνουν θαύματα με τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και τους γονείς και τους συμβούλους τους. Με όλα τα πλεονεκτήματα, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στις πλατφόρμες VIREAL, καθώς οι περισσότεροι γονείς δεν νιώθουν άνετα, κυρίως λόγω των ανησυχιών των γονιών τους, και μερικές φορές, τα παιδιά μπορεί να φοβούνται βλέποντας τέτοια εικονικά περιβάλλοντα που οδηγεί σε περιορισμό στην ανάπτυξη και την κατανόησή τους. Ωστόσο, με την ταχεία πρόοδο στον κλάδο της εικονικής πραγματικότητας, οι συσκευές VIREAL εξάγουν έξυπνα τη γνώση συναισθηματικής απόκρισης και έτσι δίνουν την κατάλληλη λογική στα παιδιά να αντιδράσουν σε οποιοδήποτε σενάριο και με αυτή τη γνώση μπορούν να προσεγγίσουν το μυαλό και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, οδηγώντας τελικά σε μια υγιή και χαρούμενη μάθηση των παιδιών με αυτισμό (Qazi & Raza, 2020).

Τέλος, μια εφαρμογή που συνδυάζει την καλλιέργεια τόσο της επικοινωνίας όσο και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ είναι το Visual Schedules and Social Stories. Πρόκειται για μια πλατφόρμα, η οποία παρέχει αφενός διαγράμματα, εικόνες ή εικονογραφημένες λίστες που απεικονίζουν με σαφήνεια μια αλληλουχία δραστηριοτήτων ή γεγονότων. Χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν τη ρουτίνα τους, να μειώσουν το άγχος της αβεβαιότητας και να προωθήσουν την αυτονομία τους. Ένα οπτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει καθημερινές δραστηριότητες, όπως το πρωινό ξύπνημα, η ώρα του σχολείου, το παιχνίδι και η ώρα του ύπνου, προσφέροντας ένα προβλέψιμο και οργανωμένο πλαίσιο. Αφετέρου προσφέρει σύντομες κοινωνικές ιστορίες (social stories) ειδικά σχεδιασμένες να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συναισθήματα και προσδοκίες, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, μια κοινωνική ιστορία μπορεί να εξηγεί τι πρέπει να κάνει ένα παιδί όταν γνωρίζει έναν νέο φίλο ή πώς να διαχειρίζεται μια αλλαγή στη ρουτίνα του (Zimbelman et al., 2008). Και οι δύο λειτουργίες του εργαλείου αυτού είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς βασίζονται στην οπτική μάθηση, η οποία είναι πιο αποτελεσματική για πολλά άτομα με ΔΑΦ, ενώ παράλληλα μειώνουν το άγχος και ενισχύουν την κατανόηση και την προσαρμοστικότητα στις καθημερινές καταστάσεις.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν το πλήθος των ψηφιακών πλατφορμών, που έχουν ως τώρα αναπτυχθεί, για να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές και τις συμπεριφορικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η χρήση αυτών των εργαλείων ενισχύει την κατανόηση της καθημερινότητας, μειώνει το άγχος και βελτιώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη προσαρμογής αυτών των εργαλείων στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού, προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη (Rusli, 2024). Η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της συμμετοχής των γονέων και των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτών των εργαλείων, καθώς η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ είναι καθοριστική. Συνεπώς, δεδομένων των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι φροντιστές για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό, καθίσταται κρίσιμο να αναπτυχθούν αποτελεσματικές στρατηγικές και πλατφόρμες που διασφαλίζουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Ab Mahadi et al., 2023).

Μελλοντικά, η σύγκριση παραδοσιακών και ψηφιακών εργαλείων για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ θα μπορούσε να καταστήσει πιο σαφείς τις ανάγκες που υπάρχουν, με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη εξατομικευμένων εφαρμογών, που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού. Συμπερασματικά, η χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη γνωστική, συμπεριφορική και επικοινωνιακή ανάπτυξη παιδιών με ΔΑΦ είναι πολλά υποσχόμενη, ωστόσο απαιτείται περισσότερη έρευνα για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους και να διαμορφωθούν βέλτιστες πρακτικές για την εκπαίδευση και την καθημερινότητα αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γαλανάκη, Α. & Σάλμοντ, Ε. (2017). Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016*(1), 187-201.

Σφακιωτάκη, Κ. (2022). Αυτισμός και νέες τεχνολογίες. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση,* 0849-0860.

Χαράλαμπος, Δ. (2017). Τοξικοί παράγοντες και αυτισμός. *Rostrum of Asclepius/Vima tou Asklipiou, 16*(3).

Ξενόγλωσση

Ab Mahadi, M., Yahya, N., Yusof, E. M. M., Taib, M. A. M., Shahdan, T. S. B. T., & Tan, G. J. (2023). Virtual Teaching and Learning Platform for Caregivers of Children with Autism. *Applied Mathematics and Computational Intelligence (AMCI), 12*(3), 29-39.

Al-Hosan, A. M., & Alrajhi, N. A. (2025). Applications of Artificial Intelligence and Smart Learning Methods for Children with Autism Spectrum Disorder: A Proposed Interactive Platform. *Journal of Ecohumanism, 4*(2), 738-756

Campos, M. P., Retuerto, M. G., Delgado, A., & Andrade-Arenas, L. (2023). Educational Platform to Improve Learning for Children with Autism. *International Journal of Engineering Pedagogy, 13*(2).

da Silva, A. L., & Bissaco, M. A. S. (2022). Educational platform for support in the experience, communication and behavior of children with autism spectrum disorder. *Research on Biomedical Engineering, 38*(2), 701-731.

Davidson, M. (2017). Vaccination as a cause of autism—myths and controversies. *Dialogues in clinical neuroscience, 19*(4), 403-407.

Faraj, A., Alzahrani, S., Almumtin, R., Alrajhi, D., Alshyban, S., Alshabanah, M., & Almarashdeh, I. (2020). Developing and implementing an online learning platform for children with autism. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology.*

Flaherty, D. K. (2011). The vaccine-autism connection: a public health crisis caused by unethical medical practices and fraudulent science. *Annals of Pharmacotherapy, 45*(10), 1302-1304.

Gabis, L. V., Attia, O. L., Goldman, M., Barak, N., Tefera, P., Shefer, S., & Lerman-Sagie, T. (2022). The myth of vaccination and autism spectrum. *European Journal of Paediatric Neurology, 36,* 151-158.

Google Play (2018h). Kids task timer - visual timer for kids. c 2018. Ανακτήθηκε στις 03/04/25 από https://play.google.com/store/apps/details?id=com.digit.kidstimer

Granich, J., Dass, A., Busacca, M., Moore, D., Anderson, A., Venkatesh, S., Duong, T., Vellanki, P., Richdale, A., Trembath, D., Cairns, D., Marshall, W., Rodwell, T., Rayner, M., & Whitehouse, A. J. O. (2016). Randomised controlled trial of an iPad based early intervention for autism: TOBY playpad study protocol. *BMC Pediatrics, 16*(1), 1-12.

Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: a review. *Jama, 329*(2), 157-168.

Jiang, H. Y., Xu, L. L., Shao, L., Xia, R. M., Yu, Z. H., Ling, Z. X, & Ruan, B. (2016). Maternal infection during pregnancy and risk of autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. *Brain, behavior, and immunity, 58*, 165-172.

Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Option in Pediatrics, 22*, 219-225.

Mykyta, A. D., & Zhou, Z. (2017). Accessing quality apps to promote basic relational concepts acquisition among young children with autism. *Wiley, 54*, 1302-1311.

Nigmatullina, I., Sheymardanov, S., & Abramskiy, M. (2023). Digital platform for monitoring and comprehensive support of children with autism spectrum disorders. In *Intelligent Sustainable Systems: Selected Papers of WorldS4 2022, Volume 1* (pp. 573-580). Singapore: Springer Nature Singapore.

Obiyo, O., Etonyeaku, C., & Ofoegbu, T. (2013). The Use of ICT as an Integral Teaching and Learning Tool for Children with Austism: A Challenge for Nigeria Education System. *Journal of Education and Practice, 4*(23), 63-70.

Qazi, S., & Raza, K. (2020). Towards a VIREAL platform: Virtual reality in cognitive and behavioural training for autistic individuals. *Advanced Computational Intelligence Techniques for Virtual Reality in Healthcare*, 25-47.

Rusli, N. A. (2024). Digital learning for autism spectrum disorder (ASD) students: The difficulties parents encounter. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling ISSN: 1300-7432, 14*(2), 102-114.

Xanthopoulou, M., Kokalia, G., & Drigas, A. (2019). Applications for Children with Autism in Preschool and Primary Education. *Int. J. Recent Contributions Eng. Sci. IT, 7*(2), 4-16.

Zimbelman, M., Paschal, A., Hawley, S. R., Molgaard, C. A., & Romain, T. S. (2007). Addressing physical inactivity among developmentally disabled students through visual schedules and social stories. *Research in Developmental Disabilities, 28*(4), 386-396.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Δεσποτόπουλος Γεώργιος
Πληροφορικός
Ποντίκη Μαρία
Φιλόλογος

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (στο εξής ΤΝ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στα οφέλη, τις προκλήσεις και τις μελλοντικές προοπτικές της ενσωμάτωσής της. Η ΤΝ προσφέρει σημαντικές δυνατότητες, όπως η εξατομικευμένη μάθηση, η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση και η βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διοίκησης μέσω ανάλυσης δεδομένων. Ωστόσο, η εφαρμογή της πρέπει να συνοδεύεται από κριτικό, παιδαγωγικό και ηθικό στοχασμό.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, αναδεικνύονται βασικά πεδία εφαρμογής (προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, έξυπνα συστήματα αξιολόγησης, διοικητική υποστήριξη), αλλά και προβληματισμοί που εγείρονται σχετικά με τους κινδύνους για ιδιωτικότητα, την αλγοριθμική μεροληψία, την αποπροσωποποίηση της μάθησης και την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Τονίζεται ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως στοχαστικού επαγγελματία, που δεν πρέπει να υποκαθίσταται από τα συστήματα ΤΝ, αλλά να καθοδηγεί την ένταξή τους με βάση παιδαγωγικές αρχές. Τέλος, προτείνονται κατευθύνσεις για ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση, το οποίο ενισχύει τον κριτικό γραμματισμό και προάγει την τεχνολογική υπευθυνότητα.

1. Εισαγωγή

Η αλματώδης πρόοδος των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) τα τελευταία χρόνια έχει πυροδοτήσει έντονες συζητήσεις για τη θέση και τον ρόλο τους σε καίριους κοινωνικούς τομείς, ανάμεσά τους και η εκπαίδευση. Από τα έξυπνα μαθησιακά περιβάλλοντα και τα προσαρμοστικά λογισμικά, έως τα αυτοματοποιημένα συστήματα αξιολόγησης και την ανάλυση δεδομένων μαθησιακής συμπεριφοράς, η ΤΝ φαίνεται να προτείνει ένα νέο πρότυπο εκπαιδευτικής λειτουργίας πιο ευέλικτο, προσωποποιημένο, αποδοτικό. Οι εφαρμογές της μπορούν να μετασχηματίσουν κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τη σχεδίαση της διδασκαλίας και την παροχή ανατροφοδότησης μέχρι τη διαχείριση των σχολικών μονάδων.

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν είναι, ωστόσο, ένα απλό τεχνολογικό ζήτημα. Απαιτείται μια βαθύτερη κατανόηση των παιδαγωγικών, φιλοσοφικών και κοινωνικών παραμέτρων που καθορίζουν το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Παράλληλα, ανακύπτουν σοβαρά ερωτήματα ηθικής φύσεως. Ποιος ελέγχει τους αλγορίθμους; Ποια δεδομένα συλλέγονται και πώς χρησιμοποιούνται; Μπορεί η ΤΝ να αντικαταστήσει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού ή να τον ενισχύσει;

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει το φαινόμενο της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία από θεωρητική σκοπιά, αναδεικνύοντας τα βασικά πεδία εφαρμογής της, τα αναμενόμενα οφέλη αλλά και τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που θέτει. Μέσα από μια συστηματική προσέγγιση, επιχειρείται η σύνθεση τεχνολογικών και παιδαγωγικών προβληματισμών, με στόχο την οικοδόμηση ενός πλαισίου για τη δημιουργική, δημοκρατική και υπεύθυνη αξιοποίηση της ΤΝ στο σχολείο του μέλλοντος.

Η παρούσα εργασία ακολουθεί θεωρητική και ανασκοπική μεθοδολογία, βασισμένη στην κριτική ανάλυση πρόσφατης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Η επιλογή των πηγών έγινε με βάση τη συνάφειά τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την τεχνολογική επικαιρότητα, με στόχο τη

σύνθεση τεκμηριωμένων θέσεων και την ανάδειξη των προκλήσεων και των προοπτικών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

1.1.Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα εργασία ακολουθεί θεωρητική και ανασκοπική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο την εμβάθυνση στο φαινόμενο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στο πεδίο της εκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση και σύνθεση υπαρχόντων επιστημονικών δεδομένων. Η εργασία επιδιώκει να χαρτογραφήσει το εννοιολογικό, παιδαγωγικό και ηθικό πλαίσιο που πλαισιώνει την ενσωμάτωση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει:

Α. Διεθνείς και ελληνικές επιστημονικές πηγές (βιβλία, άρθρα, εκθέσεις διεθνών οργανισμών όπως UNESCO, OECD κ.ά.)

Β Μελέτες που δημοσιεύθηκαν κυρίως από το 2016 έως και το 2024, ώστε να καλύπτεται η πιο πρόσφατη συζήτηση για την ΤΝ και την εκπαιδευτική τεχνολογία.

Γ. Επιστημονικά έργα που καλύπτουν τεχνολογικές, παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις του ζητήματος.

Η επιλογή των πηγών βασίστηκε στα εξής κριτήρια:

Α.Θεματική συνάφεια με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΤΝ.

Β. Ποιοτική εγκυρότητα (έγκριτοι εκδότες, διεθνή ακαδημαϊκά ιδρύματα).

Γ. Διεπιστημονική διάσταση, που επιτρέπει τη συνολική θεώρηση του ζητήματος από πολλές οπτικές (π.χ. παιδαγωγική, ηθική, κοινωνική, τεχνολογική).

Η ανάλυση δεν περιορίζεται στην περιγραφική αποτύπωση των πηγών, αλλά επιχειρεί κριτική σύνθεση. Έτσι, αποσκοπεί στην ανάδειξη οφελών και προκλήσεων από την εφαρμογή της ΤΝ, στη συσχέτιση τεχνολογικών δυνατοτήτων με παιδαγωγικές αρχές, στον προβληματισμό για τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες και στην επισήμανση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαστικού επαγγελματία. Επιπλέον, γίνεται χρήση εννοιολογικής τυπολογίας (π.χ. άξονες εφαρμογής της ΤΝ, διακρίσεις μεταξύ υποστήριξης μάθησης – αξιολόγησης – διοίκησης) ώστε να δομηθεί ένα συνεκτικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Συνεπώς, η εργασία αποβλέπει όχι μόνο στην παροχή πληροφοριών, αλλά κυρίως στην παραγωγή στοχαστικού λόγου, που θα επιτρέψει στους αναγνώστες, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές παιδαγωγικών επιστημών, να αναπτύξουν κριτική παιδαγωγική επίγνωση αναφορικά με τη χρήση της ΤΝ στο σχολείο του μέλλοντος.

2. Η ΤΝ ως τεχνολογική και εκπαιδευτική καινοτομία

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ορίζεται, κατά γενική αποδοχή, ως η δυνατότητα ενός υπολογιστικού συστήματος να εκτελεί καθήκοντα που κανονικά απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη, όπως η μάθηση, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση της γλώσσας (Russell & Norvig, 2020). Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών μηχανικής μάθησης (machine learning), βαθιάς μάθησης (deep learning) και επεξεργασίας φυσικής γλώσσας έχει επιτρέψει τη δημιουργία συστημάτων που μαθαίνουν από τα δεδομένα, προσαρμόζονται δυναμικά και προσφέρουν εξατομικευμένες λύσεις σε πραγματικό χρόνο.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η ΤΝ δεν αποτελεί απλώς ένα νέο εργαλείο αλλά έναν καταλύτη μετασχηματισμού της διδακτικής πρακτικής και της παιδαγωγικής θεώρησης. Η εφαρμογή της ΤΝ οδηγεί σε νέες μορφές διαμεσολάβησης της γνώσης, διαφοροποιεί τους ρόλους διδάσκοντος και διδασκομένου και επαναπροσδιορίζει βασικές έννοιες όπως η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και η μαθησιακή πρόοδος (Luckin et al., 2016).

Η εκπαιδευτική ΤΝ ορίζεται από την UNESCO (2022) ως «το σύνολο των ψηφιακών τεχνολογιών που ενσωματώνουν ευφυείς μηχανισμούς και χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης, της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διοίκησης». Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ εμφανίζεται ως τεχνολογική καινοτομία που υποστηρίζει όχι μόνο τη μαθησιακή διαφοροποίηση αλλά και τη λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική μέσω της ανάλυσης μεγάλων δεδομένων (big data) και μαθησιακών analytics.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική καινοτομία δεν κρίνεται μόνο με όρους απόδοσης. Ο μετασχηματισμός που συνεπάγεται η ΤΝ οφείλει να εντάσσεται σε παιδαγωγικά συνεκτικά πλαίσια και να υπηρετεί αξίες όπως η ισότητα, η συμπερίληψη και η κριτική σκέψη. Αντί για έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό που παρουσιάζει την ΤΝ ως αναπόφευκτο μέλλον, απαιτείται ένας κριτικός τεχνοπαιδαγωγικός λόγος που θα αξιολογεί τα μέσα με βάση τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Selwyn, 2021).

3. Εφαρμογές ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη

Η ΤΝ εφαρμόζεται σήμερα σε πληθώρα εκπαιδευτικών συμφραζομένων με στόχο είτε την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, είτε την ενίσχυση της διοικητικής λειτουργίας και της λήψης αποφάσεων. Οι κυριότερες εφαρμογές της ταξινομούνται σε τρεις βασικούς άξονες:

α) Εξατομίκευση της μάθησης

Ένα από τα πλέον προωθημένα πεδία χρήσης της ΤΝ είναι η δημιουργία προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων (adaptive learning systems), τα οποία αναλύουν σε πραγματικό χρόνο τις επιδόσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και προσαρμόζουν αναλόγως το περιεχόμενο, τη δυσκολία και τον ρυθμό διδασκαλίας (Holmes et al., 2019). Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η μαθησιακή διαφοροποίηση, αποφεύγονται η πλήξη και η υπερφόρτωση, ενώ παρέχονται στοχευμένες ανατροφοδοτήσεις.

Πλατφόρμες όπως οι Knewton, DreamBox ή το Smart Sparrow αξιοποιούν τεχνικές μηχανικής μάθησης για να σχεδιάσουν μαθησιακές πορείες που ανταποκρίνονται στο προφίλ κάθε μαθητή. Αυτή η δυνατότητα προσαρμογής δεν περιορίζεται σε γνωστικά αντικείμενα STEM, αλλά αρχίζει να εφαρμόζεται και σε πεδία όπως η γλωσσική εκπαίδευση ή η καλλιέργεια δεξιοτήτων.

β) Υποστήριξη της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ήδη η ΤΝ αξιοποιείται για την αυτοματοποιημένη διόρθωση γραπτών, την ανάλυση προόδου, τη δημιουργία ερωτήσεων και τη διαγνωστική αποτύπωση των δυνατοτήτων των μαθητών. Συστήματα όπως το Gradescope ή το Turnitin συνδυάζουν τεχνικές επεξεργασίας φυσικής γλώσσας και αναγνώρισης προτύπων για να επιταχύνουν και να αντικειμενοποιήσουν την αξιολόγηση.

Αν και υπάρχουν ενστάσεις σχετικά με την αξιοπιστία και τη διαφάνεια αυτών των εργαλείων (π.χ. στις ανοικτές απαντήσεις), εντούτοις η αξιοποίηση της ΤΝ προσφέρει δυνατότητες συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα σε ψηφιακά ή υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης (Luckin et al., 2016).

γ) Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική

Σε επίπεδο διοίκησης η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει τη διαχείριση των πόρων μιας σχολικής μονάδας, την παρακολούθηση της σχολικής φοίτησης, καθώς και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τη μαζική ανάλυση δεδομένων (learning analytics, predictive modelling). Π.χ. μπορεί να εντοπίζει έγκαιρα κινδύνους σχολικής διαρροής ή να προτείνει βέλτιστες πρακτικές οργάνωσης της διδασκαλίας.

Η χρήση της ΤΝ για σκοπούς διοίκησης εγείρει βέβαια ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, καθώς και τον κίνδυνο αλγοριθμικής αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Παρά ταύτα, με την κατάλληλη διαφάνεια και λογοδοσία, οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να συμβάλουν στη λήψη πιο τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών αποφάσεων.

4. Παιδαγωγικές και γνωσιακές διαστάσεις της ΤΝ

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτιμηθεί αποκλειστικά με τεχνικά ή αποδοτικά κριτήρια. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κατεξοχήν παιδαγωγική και ανθρωποκεντρική είναι δηλαδή μια δυναμική σχέση ανάμεσα σε υποκείμενα, εμποτισμένη με αξίες, συναισθήματα και νοηματοδοτήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ θέτει προκλήσεις αλλά και δυνατότητες για μια πιο στοχαστική και δημιουργική προσέγγιση της μάθησης.

α) Το μοντέλο μάθησης

Οι περισσότερες εφαρμογές ΤΝ βασίζονται σε συμπεριφοριστικά ή κονστρουκτιβιστικά πρότυπα μάθησης, στα οποία η γνώση οικοδομείται σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον. Η ανατροφοδότηση είναι άμεση, προσωποποιημένη, βασισμένη σε δεδομένα. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα: Μπορεί η ΤΝ να προσεγγίσει τη σύνθετη και πολυεπίπεδη φύση της ανθρώπινης μάθησης;

Η μάθηση δεν είναι απλή μεταφορά πληροφορίας ούτε εξαντλείται στην ορθότητα των απαντήσεων. Περιλαμβάνει κριτική σκέψη, φαντασία, κοινωνική διάδραση, συναισθηματική εμπλοκή – στοιχεία που παραμένουν δύσκολα προσβάσιμα στους αλγόριθμους (Biesta, 2020). Γι' αυτό και η ΤΝ οφείλει να λειτουργεί επικουρικά, και όχι υποκαταστατικά, της παιδαγωγικής σχέσης.

β) Η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή

Η χρήση ευφυών τεχνολογιών αλλάζει τους ρόλους στην τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται από αυτόν του παραδοσιακού μεταδότη γνώσεων σε έναν πιο δυναμικό και πολυδιάστατο ρόλο, εκείνον του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, του εμψυχωτή των μαθητών και του επιμελητή της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο και να πλοηγηθεί σε εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια.

Ωστόσο, η παιδαγωγική σχέση, η εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, η ενσυναίσθηση δεν μπορούν να αναπαραχθούν από ένα σύστημα ΤΝ, όσο εξελιγμένο κι αν είναι. Η ΤΝ μπορεί να προσφέρει δεδομένα αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον παιδαγωγικό στοχασμό, την ηθική κρίση ή την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης. Ο κίνδυνος αποπροσωποποίησης της εκπαίδευσης είναι υπαρκτός, αν οι τεχνολογίες δεν εντάσσονται σε ένα ουμανιστικό όραμα.

γ) Η κοινωνική και ηθική αγωγή

Η εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση δεξιοτήτων, αλλά στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ανθρώπου ως πολίτη, ως κοινωνικού και ηθικού όντος. Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, αλλά δεν υποκαθιστά τον παιδαγωγικό σκοπό της μόρφωσης, της διαμόρφωσης ελεύθερων, στοχαστικών και υπεύθυνων ανθρώπων.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η ανάγκη κριτικού γραμματισμού στην ΤΝ, δηλαδή να μάθουν οι μαθητές να κατανοούν πώς λειτουργούν οι αλγόριθμοι, ποιες παραδοχές ενσωματώνουν, ποια δεδομένα συλλέγουν. Η εκπαίδευση στην εποχή της ΤΝ δεν πρέπει να περιορίζεται στη χρήση εργαλείων, αλλά να προάγει κριτική τεχνολογική παιδεία και δημοκρατική εγρήγορση.

5. Ηθικά και κοινωνικά ζητήματα

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αξιακά ουδέτερη. Αντιθέτως φέρνει στο προσκήνιο σημαντικά ηθικά και κοινωνικά διλήμματα σχετικά με τη διαφάνεια, την προστασία της ιδιωτικότητας, την ισότητα των ευκαιριών και τη διατήρηση του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και οι φορείς πολιτικής καλούνται να σταθμίσουν τους κινδύνους και να διαμορφώσουν πλαίσια προστασίας και λογοδοσίας.

α) Δεδομένα και ιδιωτικότητα

Οι εφαρμογές ΤΝ βασίζονται σε μεγάλης κλίμακας συλλογή και επεξεργασία δεδομένων για να λειτουργήσουν αποδοτικά. Αυτό συνεπάγεται την αποθήκευση ευαίσθητων πληροφοριών για την απόδοση, τη συμπεριφορά, ακόμη και τις συνήθειες των μαθητών. Ποιος έχει πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα; Πώς εξασφαλίζεται η συναίνεση; Υπάρχει δυνατότητα επανεξέτασης ή διαγραφής;

Η ανωνυμοποίηση των δεδομένων δεν είναι πάντα επαρκής προστασία. Επιπλέον, οι μαθητές και οι γονείς συχνά δεν έχουν επίγνωση του τρόπου χρήσης των πληροφοριών τους. Η εκπαιδευτική ΤΝ απαιτεί ένα στιβαρό πλαίσιο ηθικής διακυβέρνησης, που θα διασφαλίζει τη συμμόρφωση με αρχές όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων, η ελαχιστοποίηση επεξεργασίας και η διαφάνεια στους αλγορίθμους (Floridi et al., 2018).

β) Αλγοριθμική μεροληψία και ανισότητες

Οι αλγόριθμοι δεν είναι ουδέτεροι· αντανακλούν τα δεδομένα με τα οποία εκπαιδεύονται. Αν αυτά τα δεδομένα είναι ελλιπή, μεροληπτικά ή αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, τότε και τα συστήματα ΤΝ ενδέχεται να αναπαράγουν διακρίσεις εις βάρος συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων

(Noble, 2018). Παράδειγμα: σύστημα αξιολόγησης που υποεκτιμά μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να εντείνει το ψηφιακό χάσμα, αποκλείοντας μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε συσκευές, σύνδεση ή κατάλληλες δεξιότητες. Η εκπαιδευτική ΤΝ οφείλει να λειτουργεί συμπεριληπτικά χωρίς να διευρύνει υπάρχοντες αποκλεισμούς ή να επιβάλλει ομοιογενή πρότυπα μάθησης.

γ) Λογοδοσία και διαφάνεια

Ποιος είναι υπεύθυνος όταν ένα σύστημα ΤΝ λάβει λανθασμένες αποφάσεις; Πώς διασφαλίζεται η λογοδοσία όταν οι αλγόριθμοι βασίζονται σε σύνθετα μοντέλα που δεν είναι διαφανή ούτε κατανοητά από τους χρήστες τους; Η «μαύρη τρύπα» της ΤΝ καθιστά δυσχερή τη δημόσια συζήτηση και τον έλεγχο.

Η απαίτηση για εξηγήσιμη ΤΝ (explainable AI) είναι κρίσιμη στην εκπαίδευση, όπου κάθε απόφαση έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν πώς και γιατί λαμβάνεται μια πρόταση ή αξιολόγηση από ένα σύστημα ΤΝ.

6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της παιδαγωγικής ευθύνης

Στο πλαίσιο ενός τεχνολογικού τοπίου που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενισχύεται και επαναπροσδιορίζεται. Αντί να παραγκωνίζεται από την τεχνολογία, καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής και εγγυητής μιας ανθρωποκεντρικής και αξιακά θεμελιωμένης μαθησιακής διαδικασίας.

α) Επαναπροσδιορισμός του επαγγελματικού ρόλου

Η ΤΝ ενδέχεται να αυτοματοποιεί κάποιες διοικητικές ή αξιολογικές διαδικασίες, αλλά δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική κρίση, τη διαχείριση της τάξης, τη συναισθηματική νοημοσύνη ή την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται: από πομπός γνώσης, μετατρέπεται σε επιμελητής της μάθησης, εμψυχωτής, στοχαστικός επαγγελματίας.

Ο διδάσκων γίνεται υπεύθυνος για την επιλογή, αξιολόγηση και ένταξη των τεχνολογικών εργαλείων στην παιδαγωγική στρατηγική. Απαιτείται, συνεπώς, ενδυνάμωση των ψηφιακών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από αρχική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη επιμόρφωση.

β) Παιδαγωγική ευθύνη και στοχασμός

Η παιδαγωγική πράξη είναι πρώτα ηθική πράξη· εμπεριέχει επιλογές, σχέσεις, σκοπούς. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παραχωρήσει πλήρως τον έλεγχο των διαδικασιών σε αυτοματοποιημένα συστήματα, χωρίς να διακινδυνεύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Οφείλει να παραμένει κριτικά στοχαστικός, να αναστοχάζεται τη χρήση της ΤΝ με γνώμονα τις αξίες της εκπαίδευσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Σε ένα περιβάλλον όπου η τεχνολογία εξελίσσεται με αλματώδεις ρυθμούς, προβάλλει η ανάγκη για έναν νέο τύπο παιδαγωγού. Έναν εκπαιδευτικό που κατανοεί τις δυνατότητες της τεχνολογίας χωρίς να υποκύπτει σε αυτές. Που ενσωματώνει την καινοτομία με παιδαγωγικά κριτήρια. Που αξιοποιεί τα δεδομένα με επίγνωση, αλλά εξακολουθεί να δίνει προτεραιότητα στη σχέση, στην εμπιστοσύνη και στον διάλογο με τους μαθητές.

γ) Συμμετοχή στην ανάπτυξη και αξιολόγηση της ΤΝ

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι απλοί χρήστες των τεχνολογιών, αλλά συμμέτοχοι στον σχεδιασμό και την ηθική τους διακυβέρνηση. Η εμπειρία τους από την πράξη είναι πολύτιμη για την ανάπτυξη συστημάτων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της μάθησης. Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συζήτηση για τα όρια, τις χρήσεις και τις αξίες της ΤΝ καθιστά δυνατή μια δημοκρατική και όχι τεχνοκρατική μετάβαση.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η Τεχνητή Νοημοσύνη διαμορφώνει ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο του 21ου αιώνα, προσφέροντας νέες δυνατότητες εξατομικευμένης μάθησης, ευφυούς αξιολόγησης και ανάλυσης δεδομένων. Παρά τις τεχνικές της προοπτικές, όμως, η ένταξη της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από το παιδαγωγικό, ηθικό και κοινωνικό της πλαίσιο. Η τεχνολογία, από μόνη της, δεν αποτελεί λύση. Μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, μόνο όταν εντάσσεται σε ένα όραμα ανθρωποκεντρικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης με ΤΝ απαιτεί κριτική επάρκεια, διεπιστημονική προσέγγιση και ενεργό συμμετοχή όλων των φορέων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο ως παιδαγωγός, στοχαστικός επαγγελματίας και ηθικός οδηγός σε έναν κόσμο ψηφιακών μεταβάσεων.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις:

Ενίσχυση του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού μαθητών και εκπαιδευτικών, όχι μόνο στη χρήση εργαλείων ΤΝ, αλλά και στην κατανόηση των λογικών που διέπουν τη λειτουργία και τις επιπτώσεις τους.

Καθιέρωση παιδαγωγικών και ηθικών πλαισίων χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση, με ρητούς κανόνες για τη διαχείριση δεδομένων, τη λογοδοσία των συστημάτων και την πρόληψη μεροληψιών.

Συμμετοχική ανάπτυξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμογών ΤΝ με τη συμβολή εκπαιδευτικών, ερευνητών, γονέων και μαθητών, ώστε οι τεχνολογίες να αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες της μάθησης.

Διατήρηση και ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης, ως θεμέλιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει, αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση.

Καλλιέργεια παιδείας κριτικής και δημοκρατικής τεχνολογικής συμμετοχής, ώστε η νέα γενιά να μην είναι απλός χρήστης της ΤΝ, αλλά στοχαστικός πολίτης σε έναν κόσμο που την εμπεριέχει.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει την ευκαιρία αλλά και την ευθύνη να αξιοποιήσει την ΤΝ όχι ως εργαλείο επιτάχυνσης ή ομοιογενοποίησης, αλλά ως μέσο ενδυνάμωσης, διαφοροποίησης και στοχαστικής εμπλοκής. Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς ψηφιακό· είναι, πρωτίστως, παιδαγωγικό.

Επίλογος

Η τεχνητή νοημοσύνη δεν συνιστά απλώς μια τεχνολογική καινοτομία. Αποτελεί αντανάκλαση των αξιών, των κοινωνικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούμε τη μάθηση και την ανθρώπινη υπόσταση. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21ου αιώνα, η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει ισχυρά εργαλεία, τα οποία όμως δεν περιέχουν τις απαντήσεις. Οι απαντήσεις προκύπτουν από όλους εμάς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους ερευνητές και τους θεσμικούς φορείς. Το ζητούμενο δεν εντοπίζεται στο δίλημμα της επιλογής ανάμεσα στον άνθρωπο και τη μηχανή, αλλά στην ικανότητα να οραματιστούμε και να θεμελιώσουμε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η τεχνολογία υπηρετεί την ανθρωπιά, την παραγωγή γνώσης και τις αξίες της δημοκρατίας. Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν εγγράφεται σε κώδικες, αλλά διαμορφώνεται μέσα από αξιακές επιλογές.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Biesta, G. (2020). Educational Research: An Unorthodox Introduction. Bloomsbury.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M. et al. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society. Minds and Machines, 28, 689–707.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

Noble, S. U. (2018). Algorithms of Oppression. NYU Press.
Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press.
UNESCO. (2023). AI and Education: Guidance for Policy-Makers. Paris: UNESCO Publishing.
OECD. (2021). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. OECD Publishing.

Β11. Κριτική Σκέψη και Δημοκρατική Συνείδηση στην Εκπαίδευση

«ἘΓΙΓΝΕΤΟ ΤΕ ΛΟΓΩ ΜΕΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ;» — ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟ[Σ]ΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΛΑΣΗΣ ΗΘΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΑΜΦΙΛΕΓΟΜΕΝΗ, ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μουτσινάς Γεώργιος Α.
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MA, MSc, PhD, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού, Δ/νση Π/θμιας Εκπ/σης Μαγνησίας

Περίληψη

Στην παρούσα θεωρητική, αφηγηματική επισκόπηση εξετάζεται η εννοιολογική σκιαγράφηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και των ηθικών ιδιοτήτων που εκείνη περικλείει, παράλληλα με την οριοθέτηση του συναφούς ρόλου των εκπαιδευτικών. Εντοπίζονται οκτώ αναπαραστάσεις της δημοκρατικής παιδείας, ήτοι: [α] η ελιτιστική/ αριστοκρατική, [β] η φιλελεύθερη, [γ] η νεοφιλελεύθερη, [δ] η διαβουλευτική, [ε] η πολυπολιτισμική, [στ] η συμμετοχική, [ζ] η κριτική και [η] η αγωνιστική διαπαιδαγώγηση, σε συναρμογή με διάφορα κανονιστικά, οντολογικά κι επιστημολογικά τους υπόβαθρα. Οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύονται ως ένα καταλυτικό όργανο αλλαγής προς την ευδοκίμηση του παιδαγωγικού εκδημοκρατισμού —προπαντός εάν αναμορφώσουν τις διδακτικές τους τακτικές με καθοδηγητική πυξίδα την καταπράυνση φαινομενικά διευθετημένων, μα κατ' ουσίαν αποσιωπημένων κι ως έναν βαθμό ανέπαφων ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατική εκπαίδευση, ηθικές αξίες, εκπαιδευτική πολιτική, διδακτική πράξη

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, έχουν εκδηλωθεί ανησυχίες της επιστημονικής κοινότητας σε σχέση με τη βιωσιμότητα της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Odhiambo Okoth & Anyango, 2014). Επιπλέον, οι οπαδοί της φιλελεύθερης, λαϊκιστικής (populist) δημοκρατίας στον Δυτικό κόσμο έχουν εκλάβει την τυπική εκπαίδευση ως έναν κομβικό αναπτυξιακό μοχλό, δεδομένης της παγκοσμιοποιημένης πια κοινωνίας και οικονομίας (IBRD/WB, 2023, p. 54· Sant, 2019, pp. 655-657).

Στα τέλη του 20ού αιώνα, η εποχή της μετανεωτερικότητας [postmodernity· Jacques M. É. Lacan, Paul-Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard] προξένησε πλήγμα στο κύρος του ντετερμινισμού, του ουμανισμού, της αιτιότητας, της καθολικής αντικειμενικότητας και του γραμμικού ρασιοναλισμού, που χαρακτήριζαν την προγενέστερη περίοδο της νεωτερικότητας (modernity [René Descartes, John Locke, Karl Marx, Friedrich Engels, Sigmund Freud]· Bonnett, 2020, p. 14). Υιοθετώντας τη μεταδομιστική/ μεταμοντέρνα υπόθεση, εγκαθιδρύθηκαν ελαστικοί δίαυλοι συσσώρευσης άυλου, μορφωτικού κεφαλαίου και ανεστάλησαν τυχόν χωροχρονικά σύνορα συναρτήσει των εκρηκτικών τεχνολογικών επιτεύξεων στη νέα, μεταβιομηχανική κοινωνία εμπορευματοποίησης κι υπερκατανάλωσης της πληροφορίας (UNESCO, 2023, p. 178), ενώ η γνώση κατακερματίστηκε, αποκτώντας συγκεχυμένη και εφήμερη όψη (Bekh et al., 2021).

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ουσιώδη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθότι αναλαμβάνουν να μεταδώσουν στους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες τις ποιότητες, μεταξύ άλλων, της ανεξαρτησίας της σκέψης και της έκφρασης, της ισότητας ευκαιριών και της έμφυτης ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ICTJ, 2024, pp. 27-28). Πέραν της επαρκούς γνώσης του διδακτικού τους αντικειμένου, έχει υποστηριχθεί πως η παιδαγωγική αποτελεσματικότητά τους

επαφίεται εξίσου στη φρόνιμή τους παρότρυνση ενώπιον του επαγγέλματός τους (Tuhuteru, 2023, p. 1261) —η οποία, άλλωστε, τροφοδοτείται από τις εκάστοτε εμφανείς ή υπόρρητες δημοκρατικές τους αρχές και πεποιθήσεις (Pring, 2021, pp. 198-200).

Η ανά χείρας εργασία αποβλέπει στην ανάδειξη της πολυσχιδούς ιδεολογικής φύσης των δημοκρατικών εκπαιδευτικών δομών όσον αφορά στη μετάδοση ηθικά θεμιτών αξιών, με ξεχωριστή μνεία στην ανάλογη συνεισφορά των εκπαιδευτικών λειτουργών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να απαντηθούν, συνοψίζονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι τάσεις της δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία έχει επενδυθεί με τη ρητορική περί εσωτερίκευσης ενάρετων αξιών;
- Πώς συνδράμουν οι εκπαιδευτικοί στις ηθικά οροθετημένες, δημοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές;

2. Μεθοδολογία

Η προκείμενη μελέτη εκκινείται από την ερμηνευτική σύλληψη και χαρτογράφηση της κοινωνικής πραγματικότητας υπό τις συνιστώσες του δημόσιου, πολιτικού λόγου (discourse), όπου οι γλωσσικές ανταλλαγές συνυφαίνονται άρρηκτα με τις ενέργειες των δραστών τους εκτός της υλικότητας στην οποία εκείνοι υπόκεινται εγγενώς (Jorgensen & Phillips, 2011, pp. 61-68).

Διεξήχθη, λοιπόν, μία θεωρητική, *αφηγηματική* επισκόπηση (narrative, scoping overview· Pautasso, 2020) επιστημονικής αρθρογραφίας, μονογραφιών και θεσμικών εγγράφων (αναφορών, συμβάσεων και διακηρύξεων που έχουν εκδοθεί από διεθνείς φορείς), με αφετηρία τις αντίρροπες πιέσεις και τη μετριοπαθή, παθητική ή δύσπιστη ανταπόκριση (Γκόγκου κ.συν., 2023, σσ. 177-182· Dahl et al., 2020, pp. 45-46) που δέχεται η δημοκρατική παιδεία ως πεδίο αμφισβητούμενων χρηστών φιλοδοξιών στην εκπαιδευτική μαθητεία (Lather, 2016).

3. Η έννοια της δημοκρατίας

Η δημοκρατία εδράζεται στη ρέουσα, δυναμική φύση της από κοινού διαβίωσης των πολιτών με γνώμονα τη διαφύλαξη της αυταξίας, του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοδιάθεσής τους, ύστερα από την ολόπλευρη, αξιοβίωτη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Brecher & Wilkenfeld, 2022, pp. 874-875· CoE – ECoHR, 1950, art. 10.2 & 11.1)· επομένως, η δημοκρατική εκπαίδευση αποσκοπεί εξ ορισμού στην προβίβαση των δεξιοτήτων εκείνων που θα καταστήσουν τον μαθητικό πληθυσμό ικανό να συμβιώνει με τους συμπολίτες του με αρμονία, φιλειρηνικό αισθητήριο (Guetta, 2017, p. 284), αμφίδρομη συμπαράσταση και ομόνοια (Runciman, 2018, pp. 11-25).

4. Τα σημαινόμενα των ηθικών αξιών

Έχει διατυπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί οφείλουν να ενεργούν ακολουθώντας μια φιλελεύθερη νοοτροπία δικαιοσύνης, η οποία διαποτίζεται από τα ιδανικά της αυτονομίας, της συνεργασίας, της ειλικρίνειας, της διαμοιρασμένης λήψης αποφάσεων και του *«ανήκειν»* σε ένα ευνομούμενο κοινωνικό σύνολο (Scoullos, 2018, p. 58). Ταυτόχρονα, η καθιέρωση του δημοκρατικού συλλογισμού τόσο στους ίδιους όσο και στους εκπαιδευομένους τους προϋποθέτει τη sine qua non ευαισθησία και ανυπόκριτη αποδοχή έναντι της διαφορετικότητας, αλλά κι ένα συμφυές ένστικτο αυτοπεποίθησης–αυτοπραγμάτωσης (Wray-Lake et al., 2024, pp. 347-349). Το σχολείο δρα σε συνέργεια με τις οικογένειες των μαθητευομένων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τους λοιπούς κοινωνικούς θεσμούς, προκειμένου να εδραιώσει στη συνείδηση των μαθητών μια αυθεντική και ανθεκτική δημοκρατική κουλτούρα (DPPA & OHCHR, 2023, pp. 8-11). Μάλιστα, η δημοκρατική πολιτειότητα των διδασκομένων αναδύεται —τόσο μέσω των τυπικών προγραμμάτων σπουδών όσο και διαμέσου των άτυπων, καθημερινών αλληλεπιδράσεων στις τάξεις— εμφυσώντας στους λήπτες της διδασκαλίας ένα αίσθημα παρώθησης, δέσμευσης και απώτερης εμπλοκής στις προβλεπόμενες συνετές ιδιοσυστασίες (Hardiansyah, 2022, pp. 235-236).

Το καθήκον του εκπαιδευτικού έγκειται στη βιωματική ενσωμάτωση των δημοκρατικών αξιωμάτων στις παιδαγωγικές διεργασίες με έναν τρόπο ο οποίος προδιαθέτει τους διδασκομένους να κινούνται σε ένα ψυχοσυναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον και προοδευτικά να κατακτήσουν τα

δημοκρατικά ζητούμενα ως διά βίου ρουτίνες ζωής (Kołczyńska, 2020, pp. 17-19· UN General Assembly, 1989, art. 15.2). Όντως, η εμβριθής ηθικοπλαστική διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς έχει συσχετιστεί με τις σαφείς αντιλήψεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με την ισοτιμία των μελών στις σχολικές κοινότητες (Teitelbaum, 2020, pp. 239-241): οι διδάσκοντες θα πρέπει να διαμορφώνουν συνασπισμένα πλαίσια μάθησης, όπου οι ευκαιρίες που παρέχονται είναι αδιάβλητες, κινητοποιούν παραγωγικά το μαθητικό ακροατήριο κι εκπέμπουν ένα κλίμα ασφάλειας, το οποίο εγγυάται την απρόσκοπτη αυτοβελτίωση των διδασκομένων (Jónsson & Garces Rodriguez, 2021· Μουτσινάς & Τσαλίκη, 2024, σσ. 146-150). Τέλος, ο εμπλουτισμός των μαθησιακών στρατηγικών προς όφελος των ατομικών και των συλλογικών πολιτικών δικαιωμάτων συνάδει εξίσου με τα προαναφερθέντα σημεία εστίασης της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Heldman, 2023, p. 65).

5. Η αντιφατική νοηματοδότηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν ταξινομηθεί οι κάτωθι οκτώ εκδοχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης (πρβλ. Γράφημα 1):

5.1. Ελιτιστική/ αριστοκρατική (elitist/ aristocratic) δημοκρατική εκπαίδευση [Πλάτωνας, Joseph A. Schumpeter, Walter Lippmann]

Οι ελιτιστές συστήνουν τη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής στοχοθεσίας, η οποία μεταφέρει τεχνογνωσία-εμπειρογνωμοσύνη σε αντιστοιχία με τον μέλλοντα ρόλο που θα διεκδικήσει ή/ και θα διαδραματίσει ο κάθε μαθητής, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι εκείνος προέρχεται από μια «κατώτερη», «μεσαία» ή «ανώτερη» [sic] κοινωνική τάξη (Hawley et al., 2016). Εντούτοις, έτσι παγιώνονται και διαιωνίζονται ήδη υφιστάμενες μεροληψίες σε βάρος μειονεκτουσών πληθυσμιακών μερίδων στα σχολεία (Μουτσινάς κ.συν., 2018, σσ. 17-19· Pike, 2009).

5.2. Φιλελεύθερη (liberal) δημοκρατική εκπαίδευση [Thomas Hobbes, Isaiah Berlin, John N. Gray, Robert A. Dahl]

Οι φιλελεύθεροι διδακτικοί σχεδιασμοί εγγυώνται την ευμάρεια των αποδεκτών τους ως συνάρτηση της λελογισμένης κι έγκριτης εμβάθυνσής τους στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους —συγχρονικά και στη διαχρονία— εντός των εκάστοτε εθνικών πολιτειακών και δικαστικών συστημάτων, καθώς και των μοτίβων λαϊκής διακυβέρνησης (Şanlı & Altun, 2015, p. 6· UN, 1948, art. 29.2). Βέβαια, έχει κατακριθεί η έμφαση στον εκπαιδευτικό ατομισμό/ εγωκεντρισμό [Immanuel Kant, Friedrich Wilhelm G. Hegel], η οποία αναχαιτίζει τη συμμετοχική επικοινωνία των μαθητευομένων στη δημόσια σφαίρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Magro, 2015).

5.3. Νεοφιλελεύθερη (neoliberal) δημοκρατική εκπαίδευση [John Stuart Mill, Friedrich A. von Hayek]

Προτείνεται η αντικατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης με ανταγωνιστικούς ελιγμούς που υπάγονται στην ελεύθερη αγορά: προτάσσονται, αφενός, η δυνατότητα ενήμερης γονικής επιλογής των σχολείων φοίτησης των εκπαιδευομένων κι η θέαση των τελευταίων ως καταναλωτών (Ichilov, 2012, p. 285), αφετέρου η καθιέρωση τυποποιημένων, σταθμισμένων κριτηρίων μαθητικών επιδόσεων (OECD, 2023, pp. 10-16) και της συνακόλουθης θεσμικής λογοδοσίας–επιθεώρησης των σχολικών μονάδων (Taguma & Frid, 2024, pp. 41-49). Στον αντίποδα, έχει αποτυπωθεί η βλαπτική επιρροή των ενίοτε αυταρχικών, τεχνοκρατικών και γραφειοκρατικών εκπαιδευτικών προδιαγραφών στην κοινωνική συνοχή, περιορίζοντας με επιχειρηματικές ρήτρες τη δημόσια συλλογιστική που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα αναφαίρετο, *κοινό αγαθό* και απογυμνώνοντας τα προσωπικά συμφέροντα από ηθικές επιδιώξεις (Μουτσινάς & Ντζιαβίδα, 2022, σσ. 231-235· Anders Säfström & Månsson, 2022, pp. 125-126).

5.4. Διαβουλευτική (deliberative) δημοκρατική εκπαίδευση [John B. Rawls, Jürgen Habermas, Amy Gutmann]

Οι αποκεντρωμένες συζητήσεις οι οποίες υπεισέρχονται στην εκλογή παιδαγωγικών αποφάνσεων παρακινούν ενταξιακά και κονστρουκτιβιστικά όλα ανεξαιρέτως τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων και του περιρρέοντος συγκείμενού τους, με ad hoc δικαιοδοσία και συμβιβαστική, διϋποκειμενική συναίνεση ιδίως σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των διδασκόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ· Corngold, 2011). Μολαταύτα, μέχρι στιγμής δεν έχουν εξαλειφθεί περιστατικά αποκλεισμού ευπαθών κοινωνικών ομάδων, καθόσον οι γλωσσικές συνδιαλλαγές των προσώπων σπάνια είναι ιδεολογικώς ουδέτερες —ιδιαιτέρως όταν υπερτιμάται άκριτα η πλασματική ομοφωνία, αντί της όποιας πιθανής διαμάχης (Nishiyama, 2021, pp. 121-122).

5.5. Πολυπολιτισμική (multicultural) δημοκρατική εκπαίδευση [William James, Charles Sanders Peirce, George Santayana, Alain LeRoy Locke, William E. Burghardt Du Bois, Horace Meyer Kallen]

Πρωτίστως, οι ατομικιστές υπερασπίζονται το δικαίωμά τους στην κατ' οίκον διδασκαλία —ή σε αμιγώς εθνοτικά σχολεία—, απέχοντας από τα συνήθη ΑΠΣ και διαφυλάσσοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα (Kumi-Yeboah & Smith, 2016, p. 173). Αντιθέτως, οι οικουμενιστές οραματίζονται σχολικές μονάδες με ετερογενή μέλη που διαπραγματεύονται με αυτεπίγνωση την ποικιλομορφία τους, τη μητρική τους γλώσσα, τα λαογραφικά–θρησκευτικά έθιμα και τα αυτόχθονα ήθη αναμεταξύ τους (Darder, 2016). Αμφότερα τα ρεύματα, ωστόσο, τονίζουν τη σημαντικότητα αποκάλυψης και μετασχηματισμού των ανισορροπιών-ιεραρχιών ισχύος, οι οποίες διέπουν ως ουσιοκρατικές δεοντολογικές νόρμες τη σχολική πραγματικότητα και δρομολογούν ρατσιστικές/ξενοφοβικές στάσεις (Frimberger, 2017, pp. 25-26· OXFAM International, 2019, p. 43). Σε αντίλογο, η πρώτη τάση έχει δεχτεί επιφυλάξεις ως προς την ενδεχόμενη απομόνωση των κοινοτήτων και την έμμεση εύνοια του κυρίαρχου status quo (Frisancho & Delgado, 2018, pp. 30-31).

5.6. Συμμετοχική (participatory) δημοκρατική εκπαίδευση [Jean-Jacques Rousseau, Hannah Arendt, Benjamin R. Barber]

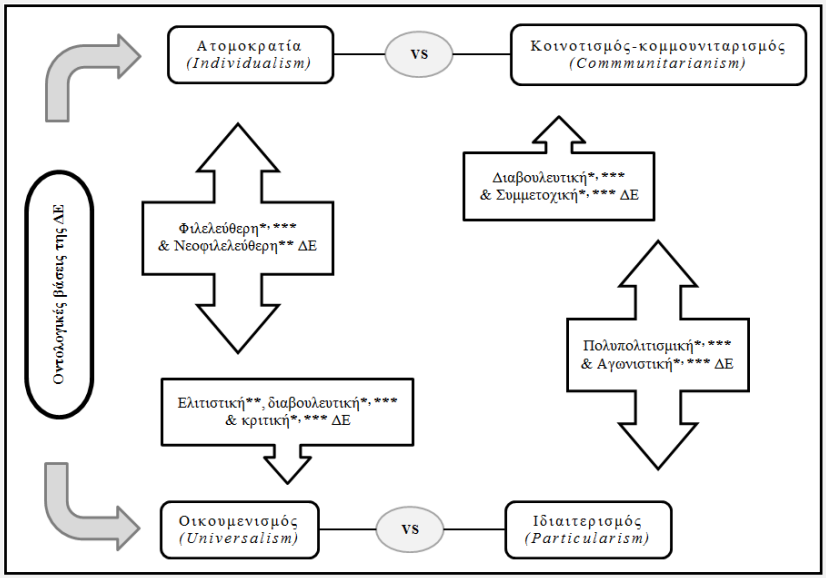
Από τους μαθητευομένους αναμένεται η ανάληψη δραστικών πρωτοβουλιών, οι οποίες ενέχουν την ανεμπόδιστη εξωτερίκευσή τους σε συμβούλια ή εκλογικά σώματα νεολαίας, τη συνδιαμόρφωση των ΑΠΣ και τη συγκρότηση αυτόβουλων μαθητικών καναλιών πληροφόρησης (Kahne et al., 2016). Παρ' όλα αυτά, έχουν αναφανεί εντάσεις ανάμεσα στην αναμόχλευση μιας κοινωνικής αναπαραγωγής σε εναρμόνιση με την αξιακή παράδοση των προηγούμενων γενεών ή τη ριζοσπαστική αναδόμησή της (de Groot, 2017, pp. 93-94· Moutsinas et al., 2022, p. 477).

5.7. Κριτική (critical) δημοκρατική εκπαίδευση [Antonio F. Gramsci, Louis P. Althusser, Paulo R. Neves Freire, Basil B. Bernstein, Pierre Bourdieu, Ivan D. Illich, Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux]

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι έχει διαπιστωθεί πως στρέφονται σε δύο κατευθύνσεις. Κατά πρώτον, κοινωνικοποιούν τους διδασκομένους ως κρατικός μηχανισμός συμμόρφωσής τους με την επικρατούσα κοσμοθεωρία και τους άνισους δεσμούς εξουσίας που απορρέουν από αυτήν (Ramírez-Barat & Duthie, 2015, pp. 16-21). Δεύτερον, ενδυναμώνουν τους παραλήπτες τους ως ακτιβιστές, ώστε να τους χειραφετήσουν από τις ηγεμονικές πολιτικοϊδεολογίες και να επιφέρουν μια ανθρωπιστική, ισονομιστική (egalitarian) αναδιανομή των μαθησιακών πόρων (Payne, 2017). Όμως, συχνά παραβλέπονται οι προκατειλημμένες κι ίσως υποσυνείδητες εντυπώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιβάλλονται εκούσια ή ακούσια στους εκπαιδευομένους τους και τους καθιστούν δέκτες συγκαταβατικών συμπεριφορών (Schutz, 2008).

5.8. Αγωνιστική (agonistic) δημοκρατική εκπαίδευση [Jacques Derrida, Ernesto Laclau, Jacques Rancière, Alain Badiou, Chantal Mouffe]

Έχουν υπογραμμιστεί τα οφέλη των υγιών μαθητικών διαφωνιών και της ενδοσκόπησης, οι οποίες οδηγούν στην παραδοχή πως η ρευστή αντιπαλότητα απόψεων δεν ισοδυναμεί πάντοτε με εχθρότητα (Mårdh & Tryggvason, 2017) —εφόσον δεν υπάρχει μία, υπερέχουσα και αναντίρρητη αλήθεια, κι η συναισθηματική απήχηση των αντιπαρατάξεων είναι κατά περίπτωση ισάξια με τα ορθολογικά επιχειρήματά τους (Wildemeersch & Vandenabeele, 2014, p. 98). Η υποτίμηση της ανθρώπινης αλληλεγγύης και η κατάτμησή της σε ένα δυτικοκεντρικό, δυαδικό σκεπτικό απαρτίζουν τα βασικά ελαττώματα των ανωτέρω (Shephard & Brown, 2017).



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Διαγραμματική απεικόνιση της προέλευσης της δημοκρατικής εκπαίδευσης [Πηγή: ιδία επεξεργασία].
Σημειώσεις. **ΔΕ** = Δημοκρατική εκπαίδευση· **VS** = αντιμαχόμενες θεωρητικές ροπές [≠]· * = εκπαίδευση για τη δημοκρατία· ** = εκπαίδευση μέσα στη δημοκρατία· *** = εκπαίδευση με τη μεσολάβηση της δημοκρατίας

6. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη δημοκρατική διδασκαλία που προσανατολίζεται στην ηθική καλλιέργεια

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καλείται να μετατραπεί αναζωογονητικά από παραδοσιακός/δεσποτικός σε διευκολυντικό, προοδευτικό κι εντέλει απελευθερωτικό —ενώ η διδασκαλία του θα λάβει μια περισσότερο διαλογική, διαδραστική και μαθητοκεντρική διάσταση, θέτοντας σε αντιγνωμία τα μαθησιακά αντικείμενα και λειτουργώντας ο ίδιος ως υπόδειγμα διανόησης προς τους διδασκομένους του (EUDEC, 2024· UNECE, 2024, pp. 2-3). Οπωσδήποτε, ενδεδειγμένες πολυφωνικές προσεγγίσεις απαιτείται να τηρούνται στην προπτυχιακή κατάρτιση και τη διά βίου, επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Toker Gökçe, 2021), συναινώντας στη στοιχειοθέτηση προφίλ αναστοχαστικών εκπαιδευτών, οι οποίοι θα φέρουν στο προσκήνιο και θα επανατοποθετήσουν τους όποιους στερεοτυπικούς και συνάμα νομιμοποιημένους τους χειρισμούς προς όφελος των δημοκρατικών ιδεωδών και της συνεπαγόμενής τους πολιτικής ορθότητας (Μουτσινάς & Τσαλίκη, 2020, σσ. 189-197· Rodney, 2013, pp. 25-28)· παρόμοια επιτάσσεται να είναι τα ηγετικά μοντέλα που ισχύουν στις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς (Rehren & Sauer, 2024).

Ενδεικτικά, η ηθική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων δύναται να επέλθει σε ευθυγράμμιση με την ανακαλυπτική–διερευνητική μάθηση, τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων με ενσυναίσθηση, τις αντιπαραθέσεις, την παιγνιώδη προσομοίωση επίλυσης συγκρούσεων, την αυτοαξιολόγηση και τη δημιουργική αξιοποίηση τυχόν σφαλμάτων (Ματσαγγούρας κ.συν., 2024, σσ. 126-127). Εξέχουσα μέριμνα είναι καίριας σημασίας να χαράσσεται υπέρ μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, οι οποίες πλήττονται από πολλαπλές, επικαλυπτόμενες και διατεμνόμενες (intersectional) μορφές δυσμενειών, διακρίσεων και καταστολής, όπως είναι το φύλο, η φυλή, το κοινωνικοπολιτισμικό ή

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι αναπηρίες (Jónsson & Garces Rodriguez, 2021· Μουτσινάς & Ντζιαβίδα, 2018, σσ. 78-79).

7. Συμπεράσματα — Εισηγήσεις

Η δημοκρατική εκπαίδευση έχει γίνει κατανοητή ως ένας κυμαινόμενος γνωσιακός τομέας αλληλοδιαπλεκόμενων σκοπιμοτήτων, κάτω από το πρίσμα διαφορετικών, πολυάριθμων πολιτικών και φιλοσοφικών καταβολών, οντολογικών φασμάτων και επιστημολογικών ισχυρισμών (Buchanan et al., 2022, p. 1191).

Ο εκπαιδευτικός καταφαίνεται ως ένας ουσιαστικός συντελεστής στη θεμελίωση μαθητών οι οποίοι διαπνέονται από ακεραιότητα ιδιοσυγκρασίας, αφοσίωση κι αμοιβαιότητα στην άρση των φραγμών που αναστέλλουν την αβίαστη συμπερίληψη στο σχολικό και το κοινωνικό γίγνεσθαι (Ελευθεράκης, 2023, σσ. 239-245) —πολλώ μάλλον όποτε προκύπτουν πρόδηλες ή σιωπηρές, συγκεκαλυμμένες ηθικές κρίσεις που ανάγονται σε έλλειμμα αξιοκρατίας (Ασημάκη κ.συν., 2011, σελ. 116· GENE, 2022, p. 6). Χρειάζεται μεν αισιοδοξία μαζί με επαγρύπνηση, διότι επιρρεπείς σε ατέλειες αναδεικνύονται οι αξιώσεις οι οποίες εκλαμβάνουν εσφαλμένα τους μαθητευομένους ως per processum operis ή de facto δημοκρατικά μέλη των σχολικών κοινοτήτων (Westheimer, 2024, pp. 77-85), ούτως ώστε να γίνονται ορατές οι κρίσιμες ανισότητες και να ανανεώνεται διαρκώς ο γόνιμος διάλογος επί της ανατροπής αυτών (Bauman & Bordoni, 2014, pp. 93-96· UN General Assembly, 2015, art. 9).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ασημάκη Ά., Κουστουράκης Γ., & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15*(60), 99-120. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2011.306

Γκόγκου, Σ., Διδυμιώτης, Ο., Κουζέλης, Γ., Κωνσταντάς, Ο., & Παρασκευά-Βελουδογιάννη, Δ. (2023). *Παραστάσεις δημοκρατίας: Ανταποκρίσεις από μια έρευνα για τη νεολαία.* Νήσος.

Ελευθεράκης, Θ. Γ. (2023). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και δημοκρατία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα.* Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., Μπινιάρη, Λ., Μουζάκης, Χ., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α., Ζιωντάκη, Ζ., Γκορτσά, Μ, & Καραΐσκου, Ε.-Μ. (2024, 31 Δεκεμβρίου). *Θεωρίες, έρευνες και προτάσεις για τον σχολικό εγγραμματισμό και για την κριτική και τη δημιουργική σκέψη — Ετήσια Έκθεση 2024* (Τόμ. 1: Μαθαίνω τη Γλώσσα, μαθαίνω με τη Γλώσσα, σκέφτομαι με τη Γλώσσα). Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση [ΑΔΙΠΠΔΕ]. https://adippde.gr

Μουτσινάς, Γ. Α., & Τσαλίκη, Ε. Κ. (2020). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία: Εκπαιδευτική πολιτική, ενταξιακή πρακτική και κριτικές επισημάνσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 20-21,* 166-211. http://www.iep.edu.gr

Μουτσινάς, Γ. Α., & Τσαλίκη, Ε. Κ. (2024). *«Όλοι για έναν, και ένας για όλους;» — Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* [Τόμ. 19]. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Μουτσινάς, Γ., & Ντζιαβίδα Α. (2018). Η ενιαία εκπαίδευση στη σύγκλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. *Νέος Παιδαγωγός: Το Δικτυακό Περιοδικό για τον Παιδαγωγό του Σήμερα, 9,* 76-84. http://neospaidagogos.online

Μουτσινάς, Γ., & Ντζιαβίδα, Α. (2022). Η ενιαία εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης: Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της συμπερίληψης, οι ταυτότητες της αναπηρίας και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή, & Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.),

Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος — «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο» (Τόμ. 3, σσ. 222-242). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. http://www.pee.gr

Μουτσινάς, Γ., Ντζιαβίδα Α., Λαμπριανίδου, Σ., & Μάρκου, Α. (2018). Κριτική θεώρηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: Παρελθόν, τρέχουσες τάσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 2*(5), 15-28. http://ekpaideytikhepikairothta.gr

Ξενόγλωσσες

Anders Säfström, C., & Månsson, N. (2022). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal, 21*(1), 124-137. https://doi.org/10.1177/14749041211011293

Bauman, Z., & Bordoni, C. (2014). *State of crisis.* Polity.

Bekh, V., Vashkevych, V., Kravchenko, A., Yaroshenko, A., Akopian, V., & Antonenko, T. (2021). Education as a way of human existence in a postmodern society. *Postmodern Openings, 12*(3), 1-14. https://doi.org/10.18662/po/12.3/324

Bonnett, M. (2020). After postmodernism: Returning to the real. In M. A. Peters, M. Tesar, L. Jackson, & T. Besley (Eds.), *What comes after postmodernism in educational theory?* (pp. 14-15). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003021032

Brecher, M., & Wilkenfeld, J. (2022). *A study of crisis* (5th edn.). University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.14982

Buchanan, R. A., Forster, D. J., Douglas, S., Nakar, S., Boon, H. J., Heath, T., ... & Tesar, M. (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century. *Educational Philosophy and Theory, 54*(8), 1178-1197. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387

CoE [Council of Europe] – ECoHR [European Court of Human Rights] (1950, November 4). *Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms* [CETS Nº 213/194]. Author https://www.echr.coe.int

Corngold, J. (2011). Misplaced priorities: Gutmann's democratic theory, children's autonomy, and sex education policy. *Studies in Philosophy and Education, 30,* 67-84. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9212-9

Dahl, V., Amnå, E., Banaji, S., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., ... & Zani, B. (2020). Apathy or alienation? Political passivity among youths across eight European Union countries. In E. Cicognani & F. Motti-Stefanidi (Eds.), *Youth citizenship and the European Union* (2nd edn., pp. 43-60). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429281037

Darder, A. (2016). Latinos, education, and the Church: Toward a culturally democratic future. *Journal of Catholic Education, 19*(2), 18-53. http://dx.doi.org/10.15365/joce.1902032016

de Groot, I. (2017). Mock elections in civic education: A space for critical democratic citizenship development. *JSSE-Journal of Social Science Education, 16*(3), 84-96. https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1584

Department of Political and Peacebuilding Affairs & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [DPPA & OHCHR] (2023, October 17). *Enhancing the quality and effectiveness of mediation efforts through human rights: DPPA-OHCHR Practice Note.* Authors. https://peacemaker.un.org

Doddington, C. (2018). *Democracy and Education:* Is it relevant now? *Education 3-13, 46*(4), 381-384. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445469

European Democratic Education Community [EUDEC] (2024, June 19). *What is democratic education? — How EUDEC defines democratic education.* https://eudec.org

Frimberger, K. (2017). The ethics of performative approaches in intercultural education. In J. Crutchfield & M. Schewe (Eds.), *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice* ([Languages for

Intercultural Communication and Education]; pp. 21-40). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783098552-004

Frisancho, S., & Delgado, G. E. (2018). Moral education as intercultural moral education. *Intercultural Education, 29*(1), 18-39. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1405214

Global Education Network Europe [GENE] (2022, November 4). *The European declaration on global education to 2050* [GE50; The Dublin Declaration]. Author. https://www.gene.eu/declaration

Guetta, S. (2017). Peace education: Contexts, theories, and methodological aspects. In N. Aloni & L. Weintrob (Eds.), *Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality* (Moral Development and Citizenship Education [MORA]; pp. 283-294). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4_22

Hantzopoulos, M. (2015). Sites of liberation or sites of despair? The challenges and possibilities of democratic education in an urban public school in New York City. *Anthropology & Education Quarterly, 46*(4), 345-362. https://doi.org/10.1111/aeq.12115

Hardiansyah, F. (2022). The implementation of democratic character education through learning of social science materials of ethical and cultural diversity in elementary school. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, 3*(2), 234-241. https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i2.101

Hawley, T. S., Hostetler, A. L., & Mooney, E. (2016). Reconstruction of the fables: The myth of education for democracy, social reconstruction and education for democratic citizenship. *Critical Education, 7*(4). https://doi.org/10.14288/ce.v7i4.186116

Heldman, C. (2023). Solidarity, not charity: Issues of privilege in service-learning. In C. M. Cress & D. M. Donahue (Eds.), *Democratic dilemmas of teaching service-learning: Curricular strategies for success* (2nd edn., pp. 61-68). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003444039

Ichilov, O. (2012). Privatization and commercialization of public education: Consequences for citizenship and citizenship education. *The Urban Review, 44,* 281-301. https://doi.org/10.1007/s11256-011-0191-0

International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank [IBRD/WB] (2023). *World Bank Annual Report 2023: A new era in development* [Nº SKU/AR2023]. Authors. https://doi.org/10.1596/AR2023EN

International Center for Transitional Justice [ICTJ] (2024, April 23). *Transforming social relations: Restorative responses to massive human rights violations* [Briefing Paper Nº ES-1.v]. Author. https://www.ictj.org

Jónsson, Ó. P., & Garces Rodriguez, A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice, 16*(1), 62-77. https://doi.org/10.1177/1746197919886873

Jorgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2011). *Discourse analysis as theory and method* (2nd edn.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781849208871

Kahne, J., Hodgin, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education, 44*(1), 1-35. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646

Kołczyńska, M. (2020). Democratic values, education, and political trust. *International Journal of Comparative Sociology, 61*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/0020715220909881

Kumi-Yeboah, A., & Smith, P. (2016). Critical multicultural citizenship education among black immigrant youth: Factors and challenges. *International Journal of Multicultural Education, 18*(1), 158-182 [ERIC; EJ1104916]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104916

Lather, P. (2016). Top Ten+ List: (Re)Thinking ontology in (post)qualitative research. *Cultural Studies – Critical Methodologies, 16*(2), 125-131. https://doi.org/10.1177/1532708616634734

Wray-Lake, L., Shubert, J., & Syvertsen, A. K. (2024). Critical consciousness: Where moral development and civic development intersect. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson

(Eds.), *Handbook of moral and character education* (3rd edn., pp. 346-363). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003374077

Magro, K. (2015). Teaching for social justice and peace education: Promising pathways for transformative learning. *Peace Research, 47*(1/2), 109-141. https://www.jstor.org/stable/26382585

Mårdh, A., & Tryggvason, Á. (2017). Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education, 36*(6), 601-613. https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5

Moutsinas, G. A., Meletiadis, G., Patetsou, Z., Prampromis, D. S., Patitsas, K. D., & Dritsas, S. E. (2022). The alignment of Greece with the environmental law of the European Union: Historical development, current trends and critical implications with regard to the challenge of intragenerational and intergenerational justice. *Open Journal of Social Sciences, 10*(2), 476-501. https://doi.org/10.4236/jss.2022.102033

Nishiyama, K. (2021). Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and Research in Education, 19*(2), 109-126. https://doi.org/10.1177/14778785211017102

Odhiambo Okoth, G. O., & Anyango, C. (2014). The crisis of democratic education: Building on African Indigenous principles and social science studies in developing sustainable democratic education in Kenya. *International Journal of Education and Research, 2*(3). http://ijern.com

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2023, August 31). *Programme of International Student Assessment [PISA] 2022 Assessment and Analytical Framework.* Author. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

OXFAM International (2019, September 17). *The power of education to fight inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality* [Briefing paper Nº 493-1]. Author. https://doi.org/10.21201/2019.4931

Pautasso, M. (2020). The structure and conduct of a narrative literature review. In M. Shoja, A. Arynchyna, M. Loukas, A. V. D'Antoni, S. M. Buerger, M. Karl, & R. Shane Tubbs (Eds.), *A guide to the scientific career: Virtues, communication, research and academic writing* (pp. 299-310). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118907283.ch31

Payne, K. A. (2017). Democratic teacher education in elementary classrooms–Learning about, through, and for thick democracy. *The Journal of Social Studies Research, 41*(2), 101-115. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.07.001

Pike, M. A. (2009). Religious freedom and rendering to Caesar: Reading democratic and faith-based values in curriculum, pedagogy and policy. *Oxford Review of Education, 35*(2), 133-146. https://doi.org/10.1080/03054980802643256

Pring, R. (2021). Education as a moral practice. In W. Carr (Ed.), *The Routledge-Falmer reader in the philosophy of education* (2nd edn., pp. 195-205). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003209317

Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015, November 27). *Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding.* ICTJ. https://www.ictj.org

Rehren, P., & Sauer, H. (2024). Another brick in the wall? Moral education, social learning, and moral progress. *Ethical Theory and Moral Practice, 27*(1), 25-40. https://doi.org/10.1007/s10677-022-10351-3

Rodney, B. D. (2013). The one-to-one moment: Digital-age tools and the challenge of democratic education in a post-"No Child Left Behind" era. *Journal of Philosophy & History of Education, 63*(1), 19-34. http://www.journalofphilosophyandhistoryofeducation.com

Runciman, D. (2018). *How democracy ends.* Profile Books.

Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 5*(2). https://arastirmax.com

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research, 89*(5), 655-696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *Teachers College Record, 110*(2), 405-442 [ERIC; EJ825494]. https://eric.ed.gov/EJ825494

Scoullos, M. J. (2018). Education for sustainable development: The concept and its connection to tolerance and democracy. In A. Nikolopoulou, T. Abraham, & F. Mirbagheri (Eds.), *Education for sustainable development: Challenges, strategies, and practices in a globalizing world* (3rd edn., pp. 47-63). Sage. https://doi.org/10.4135/9788132108023.n3

Shephard, K., & Brown, K. (2017). How democratic is higher education for sustainable development? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38*(5), 755-767. https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1150254

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research, 2*(12), 37-40. https://doi.org/10.12691/education-2-12A-6

Taguma, M. & A. Frid (2024, April 18). *Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks – Alignment with the OECD learning compass 2030* [OECD Education Working Paper Nº 314]. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en

Teitelbaum, K. (2020). *Critical issues in democratic schooling: Curriculum, teaching, and socio-political realities.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003022145

Toker Gökçe, A. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open, 11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211014485

Tuhuteru, L. (2023). The role of citizenship education in efforts to instill democratic values. International *Journal of Humanities Education and Social Sciences, 2*(4). https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i4.361

United Nations [UN] (1948, December 10). *Universal Declaration of Human Rights* [A/RES/217(III)]. Author. https://www.ohchr.org

UN General Assembly (1989, November 20). *Convention on the rights of the child* [A/RES/44/25]. Author. https://www.ohchr.org

UN General Assembly (2015, October 21). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 — Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [A/RES/70/1]. Author. https://sdgs.un.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2023). *Global education monitoring report, 2023: Technology in education — A tool on whose terms?* Author. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

United Nations Economic Commission for Europe [UNECE] (2024, March 11). *UNECE Annual Report 2023.* Author. https://unece.org

Wildemeersch, D., & Vandenabeele, J. (2014). Issues of citizenship: Coming-into-presence and preserving the difference. In P. Jarvis (Ed.), *Inquiry into the Future of Lifelong Learning in the UK: An international analysis* (pp. 91-106). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315872346

«ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ» Ή «ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ»; ΕΘΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χιονίδης Παντελεήμων
Δρ. Ιστορίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων

Περίληψη

Έναν αιώνα μετά τον τελευταίο ελληνοτουρκικό πόλεμο, η διδασκαλία των γεγονότων των ετών 1919-1922 στην εκπαίδευση παραμένει αντικείμενο προβληματισμού και αντιπαράθεσης. Σε αυτό το άρθρο δίνεται έμφαση στην περιπέτεια ενός όρου-τίτλου, με τον οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη κρίση στα εγχειρίδια ελληνικής ιστορίας που προορίζονται για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Ο όρος «Μικρασιατική Καταστροφή», ο οποίος είναι επίσημα αποδεκτός και χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά στον δημόσιο λόγο από το 1922, έως πρόσφατα είχε μονοπωλήσει και τη σχολική ιστορία. Από το 2012 οι μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου συναντούν τον όρο «Μικρασιατικός Πόλεμος» και μαθαίνουν για τις συνέπειές του τόσο στο ελληνικό όσο και στο τουρκικό κράτος και κοινωνία. Αυτός ο δρόμος θα οδηγήσει στην επιζητούμενη ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης, και όχι η εμπλοκή των εφήβων μαθητών σε μία ιδεολογική σύγκρουση των ιστορικών με τις αντιλήψεις των γονέων και με την εθνική μνήμη και συνείδηση, όπως συνέβη με τα βιβλία ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ιστορία, γ΄ γυμνασίου, 1922, «Καταστροφή» - «Πόλεμος»

1. Εισαγωγή

Στις 23 Μαρτίου 2007, η «Παν-Ποντιακή Ομοσπονδία Η.Π.Α. και Καναδά» απηύθυνε ανοιχτή επιστολή στον Έλληνα πρωθυπουργό, Κώστα Καραμανλή. Η επιστολή δεν αφορούσε κάποιο σύγχρονο θέμα της ελληνικής διασποράς στη Βόρεια Αμερική, αλλά ένα σχολικό βιβλίο. Οι εκπρόσωποι των απογόνων των Ελλήνων κατοίκων της περιοχής του Πόντου διαμαρτύρονταν για το βιβλίο ιστορίας της έκτης τάξης που μόλις είχε εισαχθεί στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας:

> Η μοναδική αναφορά του βιβλίου στη Μικρασιατική Καταστροφή είναι επί λέξει η εξής: «Στις 27 Αυγούστου 1922 ο τουρκικός στρατός μπαίνει στη Σμύρνη. Χιλιάδες Έλληνες συνωστίζονταν στο λιμάνι προσπαθώντας να μπουν στα πλοία και να φύγουν για την Ελλάδα», ωσάν να πρόκειται για μάχη εύρεσης εισιτηρίου αντί για βίαιη φυγή εν μέσω ανηλεών σφαγών. (Τσεκερίδης, 2007)

Σε αυτό το άρθρο εξετάζεται η αντιπροσωπευτικότητα παρόμοιων αντιδράσεων σε ό,τι αφορά το δημόσιο ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία, ιδιαιτέρως όταν η τελευταία (επιχειρεί να) παρουσιάζει τραυματικά επεισόδια της ελληνικής ιστορίας στην τάξη, όπως την ήττα του 1922 και το προσφυγικό ζήτημα. Ερευνάται, επομένως, ο δημόσιος ρόλος που έχει αποδοθεί στο μάθημα στο πλαίσιο του εθνικού αφηγήματος, η αποστολή στην οποία καλείται να ανταποκριθεί προβάλλοντας στιγμές θριάμβου αλλά και «εθνικές τραγωδίες», σε συνδυασμό με την παιδαγωγική ανάγκη καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών και μαθητριών. Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται η προσέγγιση ενός όρου – «Μικρασιατική Καταστροφή» – στα σχολικά εγχειρίδια και η παρουσίαση δύο διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης της ιστορικής αλήθειας και αφήγησης.

Καθώς στον πυρήνα της νεοελληνικής ταυτότητας βρίσκεται το ελληνικό παρελθόν, η ιστορία, ακαδημαϊκή και δημόσια, είχε ανέκαθεν κομβική σημασία. Θεωρώντας εξ ορισμού δεδομένη τη συνέχεια, τη σύνδεση του παρόντος με το «ένδοξο παρελθόν», στην ιστορία ανατέθηκε το καθήκον της καλλιέργειας της μνήμης της ελληνικής κοινωνίας. Η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, κατά τον 20ο και τον 21ο αιώνα, ενίσχυσε στην πράξη αλλά και στη συνείδηση της κοινής γνώμης την

καθοριστική συμβολή του σχολείου και του μαθήματος της ιστορίας, ιδιαιτέρως, ως «μεσολαβητών» μεταξύ των παιδιών και εφήβων και της «εθνικής ιστορίας» τους.

Από την άλλη, το μάθημα της ιστορίας δικαιολογημένα κρίνεται ως ένα από τα πιο απαιτητικά σχολικά αντικείμενα παγκοσμίως, ενώ, στην ελληνική εκδοχή του, είναι και επιβαρυμένο από το παρελθόν του. Τα σχολικά βιβλία ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν για την ιδεολογική κατήχηση των παιδιών, όταν οι αναζητήσεις και τα προβλήματα του παρόντος οδηγούσαν στην «προσφυγή σε αναδρομικές και σκόπιμα ιδεολογικοποιημένες ιστορικές ερμηνείες» (Κόκκινος, 2003, 178). Στο ελληνικό παράδειγμα, η σχολική ιστορία διαμόρφωσε (και, σε μεγάλο βαθμό, συνεχίζει να διαμορφώνει) την εθνική συνείδηση, καθώς προωθεί ένα ενιαίο και ανελαστικό εθνικό αφήγημα με έμφαση σε έννοιες, όπως η «συνέχεια», η «ομοιογένεια», ο «εθνικός χαρακτήρας» και η «εθνική αποστολή». Προσθέτοντας σε αυτές μία σειρά εξεχόντων προσωπικοτήτων, φίλων και εχθρών του έθνους, η σχολική ιστορία διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη συλλογική εθνική αυτοεικόνα (Κοντοβά, 2014, 30).

Ακριβώς, λοιπόν, λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων που εγείρονται σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας στους νεαρούς μαθητές, ήδη από τον 19ο αιώνα, δε λείπουν οι περιπτώσεις έντονων και δημόσιων συγκρούσεων κάθε φορά που τίθεται εν αμφιβόλω η αποτελεσματικότητα του μαθήματος στην εμπέδωση της επίσημης εκδοχής της ιστορικής μνήμης (Γιωτοπούλου, 2009, 611). Ιδιαίτερα όταν η σχολική ιστορία διαπραγματεύεται εθνικά τραύματα – επεισόδια κατά τα οποία τα μέλη μίας κοινότητας αισθάνονται ότι «έχουν υποστεί φρικαλεότητες που αφήνουν ανεξίτηλα σημάδια στο συλλογικό υποσυνείδητο» (Athanasiades, 2014, 112) – η αντιπαράθεση μπορεί να είναι έντονη και κάποτε βίαιη.

Μεταξύ των εθνικών τραυμάτων το πλέον επώδυνο είναι αναμφίβολα η Μικρασιατική Καταστροφή. Ο ίδιος ο όρος, με την παρουσία του ουσιαστικού «Καταστροφή», είναι συναισθηματικά φορτισμένος και υποκειμενικός. Η ήττα του ελληνικού στρατού, η κατάρρευση του μετώπου, η πυρπόληση της Σμύρνης, του κέντρου του ελληνισμού της Ιωνίας, από τις δυνάμεις του Μουσταφά Κεμάλ και η εμπειρία του διωγμού και της προσφυγιάς, με την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, συνιστούν μεγάλα και επαναλαμβανόμενα τραύματα σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι συνέπειές τους, βέβαια, υπερβαίνουν το πολιτικό και στρατιωτικό όριο του 1922 επηρεάζοντας τη διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας. Η αναφορά στο προσφυγικό ζήτημα στο βιβλίο ιστορίας της έκτης δημοτικού του 1997 και το λεξιλόγιο που επιλέχθηκε είναι ενδεικτικά του τραύματος:

> Η Μικρασιατική Καταστροφή ήταν για τον ελληνισμό εθνική συμφορά.
> Εκατοντάδες χιλιάδες Έλληνες εγκατέλειψαν την πατρίδα τους, αιχμαλωτίστηκαν
> ή εξοντώθηκαν. Ο πανάρχαιος μικρασιατικός Ελληνισμός ξεριζώθηκε.
> (Ακτύπης κ.ά., 1997, 222)

Αυτή ήταν η παγιωμένη προσέγγιση του Μικρασιατικού Πολέμου στα σχολικά βιβλία Ιστορίας μέχρι την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Κατά την περιγραφή των γεγονότων μαθητές και μαθήτριες εξέταζαν θέματα, όπως η αχαλίνωτη βία των Τούρκων, η απάνθρωπη αδιαφορία των Μεγάλων Δυνάμεων, η θυσία εξεχουσών μορφών της Ορθόδοξης Εκκλησίας, η εξόντωση των Ελλήνων. Η εμβληματική εικόνα των Ελλήνων της Σμύρνης στην προκυμαία με την πόλη στα βάθος παραδομένη στις φλόγες ήταν πάντα εκεί. Ο όρος «Μικρασιατική Καταστροφή» εμφανιζόταν σε τίτλους ενοτήτων και κεφαλαίων (Καφεντζής, 1975, 118-120, Σκουλάτου κ.ά., 1993, 103).

Στη συνέχεια του άρθρου περιγράφονται δύο προσπάθειες – μία θορυβώδης και αποτυχημένη στο δημοτικό και μία διακριτική και εύστοχη στο γυμνάσιο – προσαρμογής αυτού του αφηγήματος στις προδιαγραφές της σύγχρονης ακαδημαϊκής ιστορίας. Και οι δύο απόπειρες επικεντρώθηκαν στον όρο «Καταστροφή» προσπαθώντας να τον αλλάξουν στα εγχειρίδια σχολικής ιστορίας. Τα λάθη της πρώτης προσπάθειας και τα θετικά στοιχεία της δεύτερης, αν ληφθούν υπόψη συνδυαστικά, συνθέτουν έναν οδηγό για τα βήματα που θα οδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απόκτηση κριτικής σκέψης, ιστορικής γνώσης και ιστορικής συνείδησης.

2. Αλλαγή μέσω σύγκρουσης; Από την «Καταστροφή» στον «συνωστισμό»

Τον Μάιο του 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκήρυξε δημόσιο διαγωνισμό για τη συγγραφή βιβλίων ιστορίας, στο πλαίσιο μίας ευρύτερης προσπάθειας ενημέρωσης και ανανέωσης των σχολικών συγγραμμάτων. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται και στηρίζει το ένα, μοναδικό βιβλίο ήταν αναμενόμενο η πρόθεση να συνοδεύεται με συγκεκριμένες και αυστηρές προδιαγραφές τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις παιδαγωγικές αρχές για τους ενδιαφερόμενους συγγραφείς. Καθώς η τελική έγκριση δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, που ελέγχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, συχνά στον δημόσιο διάλογο οι ιδεολογικές προτεραιότητες του κυβερνώντος κόμματος συνδέονται με τα εγχειρίδια που επιλέγονται, ιδίως στις κοινωνικές επιστήμες (Athanasiades, 2014, 102).

Σε ό,τι αφορά τα βιβλία Ιστορίας, οι στόχοι που τέθηκαν ήταν εξαρχής φιλόδοξοι. Νέοι τρόποι ιστορικής αφήγησης θα ανέπτυσσαν την κριτική σκέψη των μαθητών και μαθητριών μέσω της συγκριτικής μελέτης πολιτισμών, ιστορικών περιόδων, νοοτροπιών, της συλλογικής συνείδησης. Επίσης, τα νέα βιβλία θα έπρεπε να εξοικειώνουν τους μαθητές με την ορθολογική προσέγγιση των φαινομένων, ώστε να καθίστανται ικανοί να διακρίνουν και να αποφεύγουν απλουστευτικά ερμηνευτικά σχήματα και ιδεολογικά φορτισμένες αναγνώσεις της πραγματικότητας (Κοντοβά, 2014, 35).

Η Μαρία Ρεπούση, από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, επικεφαλής ομάδας ιστορικών και δασκάλων, κατέθεσε την πρόταση για το βιβλίο της έκτης δημοτικού που έλαβε την υψηλότερη αξιολόγηση – από εξωτερικούς αξιολογητές, όπως η ίδια σημείωνε αργότερα (Ρεπούση, 2016, 235).Το βιβλίο αποσκοπούσε στον περιορισμό της αποστήθισης και στην ενθάρρυνση της κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος. Κάθε κεφάλαιο είχε έκταση τριών σελίδων: στην πρώτη ένα σύντομο κείμενο, ένα γλωσσάριο και μία γραμμή του χρόνου προσανατόλιζε τους μαθητές και τους παρείχε τις απολύτως απαραίτητες πληροφορίες, ώστε στις επόμενες δύο να επεξεργαστούν πολλές και διαφορετικές πηγές και δραστηριότητες. Επρόκειτο, αναμφίβολα, για μία καινοτόμο προσπάθεια. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές παράμετροι, όπως και κάποιες ιστορικές ανακρίβειες, προκάλεσαν ελάχιστα σχόλια.

Έτσι, τον Σεπτέμβριο 2006, οι μαθητές και οι μαθήτριες της έκτης τάξης πήραν στα χέρια τους το βιβλίο *Στα νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια* (Ρεπούση κ.ά, 2006), για το μάθημα της ιστορίας κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007. Με τη δημόσια εμφάνισή του, το βιβλίο σύντομα βρέθηκε στο μάτι του κυκλώνα.

Οι επικριτές του επεσήμαναν ότι «αποεθνικοποιεί» τη σχολική ιστορία παρουσιάζοντας μία «ουδέτερη και απονευρωμένη» ιστορική πραγματικότητα και προέρχεται από μία μεταμοντέρνα αντι-εθνική και αντι-αφηγηματική ιστοριογραφία. Σε ένα διαφορετικό επίπεδο, το εγχειρίδιο χαρακτηρίστηκε «ανθελληνικό», όργανο «περίεργων σκοπιμοτήτων» και αποτέλεσμα «ύποπτων πηγών χρηματοδότησης» (Γιωτοπούλου, 2009, 608). Οι Εκκλησίες Ελλάδας και Κύπρου κατηγόρησαν τη συγγραφική ομάδα για εσκεμμένη υποβάθμιση του ρόλου τους στην επιβίωση και την αναγέννηση του ελληνισμού. Ακραίοι εθνικιστικοί κύκλοι διαμαρτυρήθηκαν για την ήπια εικόνα των Τούρκων, του «προαιώνιου εχθρού του έθνους», στις σελίδες του, η Χρυσή Αυγή κάλεσε σε «δράση» εναντίον του. Τέλος, το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας και η εξωκοινοβουλευτική Αριστερά διέγνωσαν στο όλο εγχείρημα μία προσπάθεια επιβολής της λογικής της παγκοσμιοποίησης και του μεταμοντερνισμού με θύμα την εθνική ιστορία (*Ριζοσπάστης,* 2007).

Πάντως, ο τόνος των επικριτικών σχολίων δεν απέκλεισε και τις επαινετικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, ο Athanasiades εξετάζοντας 901 δημοσιεύματα για το βιβλίο Ιστορίας, σε εφημερίδες και το διαδίκτυο, κατέγραψε 41 ρεπορτάζ χωρίς σχολιασμό, 442 απορριπτικά και 418 θετικά σχόλια (2014, 103). Η επικέντρωση της δημόσιας προσοχής στην παρουσίαση των γεγονότων του 1922 προκάλεσε, τελικά, την επικράτηση των επικριτών, οι γραμμές των οποίων ενισχύθηκαν σημαντικά από τα προσφυγικά σωματεία.

Στο *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* τα συμβάντα της περιόδου 1919-1922 περιγράφονταν σε έξι σελίδες υπό τον τίτλο «Μικρασία: εκστρατεία και καταστροφή» (Ρεπούση κ.ά., 2006, 100-105). Ο ίδιος ο τίτλος της ενότητας θεωρήθηκε αξιολογικός και όχι περιγραφικός· η κριτική εστίασε στην

έμμεση απόδοση της ευθύνης για την τελική κατάληξη στην ελληνική απόφαση να αποβιβάσει στρατό στη Μικρά Ασία. Ακόμα «χειρότερα», στο κυρίως κείμενο οι συγγραφείς σημείωναν ότι, παρά την αλλαγή στη στάση των Συμμάχων, «η ελληνική πλευρά αποφασίζει […] να προχωρήσει τις πολεμικές επιχειρήσεις στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας» (Ρεπούση κ.ά., 2006, 100). Επιπρόσθετα, η εμβληματική λέξη «Καταστροφή», η οποία στον δημόσιο λόγο ταυτίζεται με την εκδίωξη των ελληνικών πληθυσμών από την περιοχή και το προσφυγικό ρεύμα που ακολούθησε, οριζόταν στο Γλωσσάριο ως «η ελληνική ήττα στη Μικρασία» (Ρεπούση κ.ά., 2006, 103). Ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος Σμύρνης εμφανιζόταν σε φωτογραφία να ευλογεί τον ελληνικό στρατό (Εικόνα 1), αλλά ο μαρτυρικός θάνατός του στα χέρια του τουρκικού όχλου δεν αναφερόταν, όπως στα προηγούμενα σχολικά βιβλία.

Εικόνα 11 Ο Χρυσόστομος Σμύρνης στο βιβλίο της έκτης δημοτικού (Ρεπούση κ.ά., 2006)

Η προσπάθεια παρουσίασης δραματικών γεγονότων, που συνιστούν το μεγαλύτερο «τραύμα» του σύγχρονου Ελληνισμού, με σύντομο και «αντικειμενικό» τρόπο, ανέτρεπε ανοικτά την επικρατούσα εθνική αφήγηση αποδίδοντας ευθύνες για τις εξελίξεις και στα δύο εμπόλεμα μέρη. Προφανώς, αυτή ήταν η πρόθεση των συγγραφέων, μία νέα ματιά σύμφωνη με τις παραδοχές της ακαδημαϊκής Ιστορίας. Η διαβόητη λέξη «συνωστίζονταν» για τις τελευταίες ώρες του δράματος δεν μπορεί να επιλέχθηκε τυχαία: «Στις 27 Αυγούστου 1922 ο τουρκικός στρατός μπαίνει στη Σμύρνη. Χιλιάδες Έλληνες συνωστίζονται στο λιμάνι προσπαθώντας να μπουν στα πλοία και να φύγουν για την Ελλάδα.» (Ρεπούση κ.ά., 2006, 100)

Όταν ο «συνωστισμός» κυριάρχησε στη δημόσια αντιπαράθεση, οργισμένοι επικριτές και αμήχανοι υπερασπιστές βρέθηκαν αντιμέτωποι με τους απογόνους των προσφύγων. Η Ένωσις Σμυρναίων απηύθυνε ανοιχτή επιστολή στο Υπουργείου Παιδείας καταλήγοντας πως με το νέο βιβλίο Ιστορίας «τα περί βίαιου εκπατρισμού τους για ν' αποφύγουν τη φωτιά και τη σφαγή, οι συντάκτες του βιβλίου τα αφήνουν στον... πατριωτισμό των δασκάλων» (Βεζυργιάννης, Βικέτος, 8 Νοεμβρίου 2006). Καταδικαστική ήταν, τέλος, και η διάγνωση της Ακαδημίας Αθηνών που εντόπισε συνολικά 43 λάθη και παραλείψεις στο βιβλίο για να καταλήξει στη σύσταση τα βιβλία Ιστορίας να ακολουθούν τη συνταγματική επιταγή για καλλιέργεια «της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων» (Ακαδημία Αθηνών, 2007).

Το βιβλίο αποσύρθηκε με υπουργική απόφαση στις 25 Σεπτεμβρίου 2007 – διδάχτηκε σε μαθητές και μαθήτριες για ένα σχολικό έτος. Με απευθείας ανάθεση κλήθηκε ομάδα ιστορικών, υπό τον ομότιμο καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ιωάννη Κολιόπουλο να γράψει το επόμενο. Στο νέο εγχειρίδιο, «οι Τούρκοι μπήκαν στη Σμύρνη, πυρπόλησαν την ελληνική και την αρμενική συνοικία της πόλης», ο Μητροπολίτης Χρυσόστομος «παραδόθηκε στο μουσουλμανικό πλήθος και θανατώθηκε», στην προκυμαία της πόλης «σκηνές ανείπωτου πόνου εκτυλίχτηκαν» και, συνολικά, «σφαγές χριστιανών και λεηλασίες ολοκλήρωσαν την καταστροφή»

(Κολιόπουλος κ.ά., 2009, 195). Η φωτογραφία της προκυμαίας της Σμύρνης ήταν τώρα διαθέσιμη στους μαθητές και τις μαθήτριες σε τρεις εκδοχές της, μία στην αρχή της ενότητας (Εικόνα 2) και δύο στο τέλος της, και ο όρος «Καταστροφή» ανέκτησε την εθνική σημασία του. Τέλος, ειδική αναφορά γινόταν στις «Γενοκτονίες των λαών» από τους Τούρκους, Ελλήνων του Πόντου και της Δυτικής Μικράς Ασίας (Κολιόπουλος κ.ά., 2009, 196-197).

Εικόνα 12 Η πρώτη εικόνα του κεφαλαίου 5 "Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή" στο βιβλίο του Κολιόπουλου

Ήταν, λοιπόν, το επεισόδιο του «συνωστισμού» η έμπρακτη απόδειξη πως εθνικά επώδυνα ιστορικά γεγονότα και, ευρύτερα, η κριτική διάθεση προσέγγισης του παρελθόντος δεν έχουν θέση στη σχολική τάξη; Ή μήπως ήταν προβληματικός ο τρόπος εισαγωγής και παρουσίασης; Με άλλα λόγια, η πρωτοφανής αποτυχία οφείλεται στην προσληπτική ικανότητα μαθητών και μαθητριών ή στη σκοποθεσία των διδασκόντων; Μία σύγχρονη περίπου προσπάθεια διαπραγμάτευσης των ίδιων γεγονότων στο γυμνάσιο θα προσφέρει χρήσιμες παραμέτρους στον σχετικό προβληματισμό.

3. Αλλαγή μέσω σύγκρισης; Από την «Καταστροφή» στον «πόλεμο»

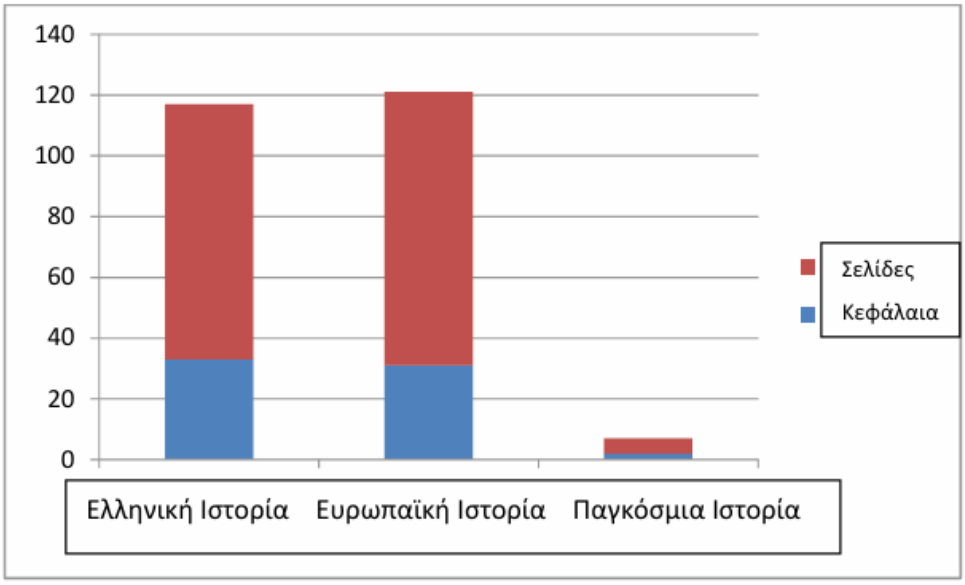
Το 2007, όταν το βιβλίο της Ρεπούση και της ομάδας της αποσυρόταν από τα δημοτικά σχολεία μόλις έναν χρόνο μετά την διανομή του, ένα άλλο βιβλίο ιστορίας, για την ίδια ιστορική περίοδο, εισαγόταν στη γ΄ γυμνασίου, ένα βιβλίο που χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα, το 2025.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γυμνάσιο ως σκοπός του μαθήματος της ιστορίας ορίζεται η «καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης», της ικανότητας κατανόησης των ιστορικών γεγονότων, των αιτιακών σχέσεων που τα συνδέουν και της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαχρονικά. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη, έχουν προταθεί δύο δρόμοι· η ελληνική ιστορία να εντάσσεται «στο πλαίσιο της βαλκανικής, μεσογειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας», ώστε να μην μελετάται ελληνοκεντρικά, και να αρθεί «η πρωτοκαθεδρία της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας [και να] επιδιώκεται η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για πεδία, όπως η κοινωνική, η οικονομική και η πολιτισμική ιστορία, η δημογραφία, η ιστορία των θεσμών και των ιδεών, η ιστορία της τέχνης, η ιστορία του περιβάλλοντος» (Παληκίδης, 2020, 31).

Η *Νεότερη και σύγχρονη ιστορία Γ΄ Γυμνασίου* των Ευαγγελίας Λούβη και Δημητρίου Ξιφαρά είναι ένα από το μακροβιότερα σχολικά βιβλία ιστορίας, καθώς εισήχθηκε το 2007 και μοιράστηκε σε μαθητές και μαθήτριες και το σχολικό έτος 2024-2025. Για το συγκεκριμένο βιβλίο έχει επισημανθεί ότι επιχειρεί την αντικειμενική παρουσίαση των γεγονότων και πως αποφεύγει μειωτικά και προσβλητικά σχόλια για γειτονικούς λαούς, χωρίς να λείπουν συστάσεις για τη βελτίωσή του (Κοντοβά, 2014, 127). Ιδιαίτερα υπογραμμίζεται η ανταπόκριση του βιβλίου στο αίτημα για την παρουσίαση του ελληνικού παρελθόντος στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας,

καθώς στις 185 σελίδες του βιβλίου, που εκκινεί με τον Διαφωτισμό και ολοκληρώνεται στη δεκαετία του 1990, οι εξελίξεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη περιγράφονται ισόρροπα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια Ιστορία στο βιβλίο των Λούβη και Ξιφαρά



Η εξέταση της περιόδου 1919-1922 συνιστά ενδεικτικό παράδειγμα για την προσέγγιση ενός «ευαίσθητου» θέματος με κριτική διάθεση και χωρίς να θυσιάζεται η ακαδημαϊκή ιστορική γνώση. Το όγδοο κεφάλαιο του βιβλίου, με τον τίτλο «Ο ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ (1919-1922)», διαιρείται σε πέντε ενότητες: οι εδαφικές διεκδικήσεις της Αντάντ και της Ελλάδας στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, ο ελληνισμός της δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου, το τουρκικό εθνικό κίνημα, ο μικρασιατικός πόλεμος (1919-1922), εξελίξεις σε Ελλάδα και Τουρκία μετά τον μικρασιατικό πόλεμο (Λούβη, Ξιφαράς, 2007, 100-110). Ήδη από την απλή παράθεση επικεφαλίδων γίνονται εμφανείς δύο συνειδητές επιλογές των συγγραφέων· απουσιάζει η λέξη «καταστροφή» και το ενδιαφέρον στρέφεται και στην τουρκική πλευρά.

Οι συγγραφείς, αφού έχουν περιγράψει αναλυτικά το διεθνές περιβάλλον μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τις διεκδικήσεις Ελλήνων και Τούρκων, αφηγούνται την ελληνική στρατιωτική παρουσία στη Μικρά Ασία σε τρεις σελίδες, στις οποίες περιλαμβάνονται δύο φωτογραφίες, ένας χάρτης, δύο παραθέματα από την υπάρχουσα για το θέμα βιβλιογραφία και μία παράγραφος από μυθιστόρημα για την τύχη των Ελλήνων της περιοχής (Λούβη, Ξιφαράς, 2007, 105-107). Οι πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα και την Τουρκία και οι διπλωματικές κινήσεις των Δυνάμεων παρέχουν το υπόβαθρο για την κατανόηση της κατάρρευσης του μετώπου, της υποχώρησης του ελληνικού στρατού, της προέλασης των τουρκικών δυνάμεων στη δυτική Μικρά Ασία και, τελικά, της εισόδου τους στη Σμύρνη. Οι Λούβη και Ξιφαράς περιγράφουν τα τελευταία στάδια με συντομία και προσοχή:

> Στις 27 Αυγούστου οι κεμαλικοί μπήκαν στη Σμύρνη. Η πόλη παραδόθηκε στις φλόγες, οι Έλληνες και οι Αρμένιοι κάτοικοί της στη σφαγή. Η ήττα του ελληνικού στρατού σήμανε και το τέλος του μικρασιατικού ελληνισμού. Όσοι Έλληνες σώθηκαν πήραν τον δρόμο για την προσφυγιά. (Λούβη, Ξιφαράς, 2007, 107)

Στην ίδια σελίδα εμφανίζεται μία φορά η γνωστή εικόνα της καιόμενης Σμύρνης συνοδευόμενη από τη λεζάντα: «Μετά την κατάληψη της Σμύρνης από τους κεμαλικούς, Έλληνες πρόσφυγες αναζητούν με αγωνία μέσο σωτηρίας. Πίσω τους διακρίνονται Τούρκοι ιππείς και πυρπολημένα κτίρια.» (Εικόνα 3) Χωρίς να αποφεύγονται οι λέξεις «σφαγή» ή «προσφυγιά», τα γεγονότα εξετάζονται ως συνέπειες ενός τραγικού πολέμου, του μικρασιατικού, στον οποίον ο ελληνικός στρατός ηττήθηκε. Η καταστροφή της Σμύρνης αναγνωρίζεται ως ένα επώδυνο, εφιαλτικό γεγονός

για τον ελληνισμό - άλλωστε, και το απόσπασμα που παρατίθεται από το *Στου Χατζηφράγκου* επικεντρώνεται στον πόνο -, αλλά το γεγονός δεν αποδίδεται στον Τούρκο γενικά, τον διαχρονικό «εχθρό» των Ελλήνων, αλλά στους στρατιώτες του Κεμάλ που για μία τριετία εμπλέκονταν σε πόλεμο με τον ελληνικό στρατό. Επιπλέον, δύο από τα παραθέματα που δίνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες αποδίδουν ευθύνες στην ελληνική κυβέρνηση, που προέκυψε από τις εκλογές του 1920, για τη συνέχιση του πολέμου και την απόφαση για την πορεία προς την Άγκυρα.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι στους μαθητές και τις μαθήτριες παρουσιάζονται οι εξελίξεις και στα δύο κράτη μετά το 1922. Ασφαλώς, η ελληνική περίπτωση καλύπτεται αναλυτικότερα, από το στρατιωτικό κίνημα του 1922 και τη Δίκη των έξι μέχρι τον αγώνα για την αποκατάσταση των προσφύγων. Αλλά και ο Τούρκος ηγέτης αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός πολιτικός άνδρας, οι

3. Μετά την κατάληψη της Σμύρνης από τους κεμαλικούς, Έλληνες πρόσφυγες αναζητούν με αγωνία μέσο σωτηρίας. Πίσω τους διακρίνονται Τούρκοι ιππείς και πυρπολημένα κτίρια.

Εικόνα 13 Φωτογραφία και συνοδευτική λεζάντα από το βιβλίο των Λούβη και Ξιφαρά

μεταρρυθμίσεις του οποίου μετέτρεψαν την Τουρκία σε σύγχρονο κράτος (Λούβη, Ξιφαράς, 2007, 108-110).

Παρά την καινοτόμο προσέγγιση των γεγονότων, το βιβλίο της τρίτης γυμνασίου δεν ξεσήκωσε αντιδράσεις. Ένα χρόνο μετά τη πυκνή και βίαιη δημόσια συζήτηση για το βιβλίο του δημοτικού και τον «συνωστισμό» στη Σμύρνη, ίσως το θέμα είχε κουράσει και μία ακόμα «μάχη» για ένα σχολικό βιβλίο ιστορίας φαινόταν περιττή. Εξάλλου, οι συγγραφείς, βλέποντας την τύχη του βιβλίου της Ρεπούση και της ομάδας της, προσέγγισαν τα επεισόδια στηριζόμενοι περισσότερο στη συμπαγή αφήγηση και μόνο συμπληρωματικά στην επεξεργασία πηγών, προσέχοντας, επιπλέον, τη χρήση όρων και συμβόλων. Επιπλέον, το βιβλίο της τρίτης γυμνασίου, μπαίνοντας χρονολογικά στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, ασχολήθηκε με θέματα, όπως η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και οι «αμοιβαίες υποχωρήσεις» στα Ίμια, η διαπραγμάτευση των οποίων τράβηξε την προσοχή περισσότερο από το 1922.

Πάντως για δύο σχεδόν δεκαετίες μαθητές και μαθήτριες 14-15 ετών διδάσκονται το 1922 χωρίς τη βαριά σκιά της «Καταστροφής», επεξεργάζονται πηγές με σκοπό την κριτική τοποθέτησή τους απέναντι στα γεγονότα και, κυρίως, προβληματίζονται για τις πολλαπλές οπτικές της Ιστορίας.

4. Συμπεράσματα

Τα δύο βιβλία που (συν)εξετάζονται σε αυτό το άρθρο ανταποκρίθηκαν στο ίδιο αίτημα – τη διατύπωση μίας σύγχρονης, παιδαγωγικά και επιστημονικά τεκμηριωμένης ιστορικής αφήγησης για το σχολικό περιβάλλον – με διαφορετικούς τρόπους. Το βιβλίο της έκτης δημοτικού, το οποίο φαινομενικά απευθυνόταν σε δωδεκάχρονα παιδιά αλλά στην πραγματικότητα στόχευε στις παγιωμένες αντιλήψεις των γονέων τους για την ελληνική ιστορία, προσπάθησε να γκρεμίσει τα οχυρά της εθνικής μνήμης και συνείδησης που η ακαδημαϊκή ιστορία έχει προ πολλού απορρίψει.

Το σχολικό βιβλίο της Ρεπούση και της ομάδας της στηριζόταν περισσότερο στην παράθεση πηγών παρά στην αφήγηση για να κατακτήσουν οι μαθητές και μαθήτριες την ιστορική γνώση. Σε αυτό οι Έλληνες δεν ήταν (πάντα) στο επίκεντρο των εξελίξεων, ο δεσμός ελληνισμού και ορθοδοξίας δε διαγραφόταν όσο ισχυρός εμφανίζεται συνήθως στη δημόσια σφαίρα, οι φωτογραφίες από την προκυμαία της Σμύρνης εμφάνιζαν έναν «συνωστισμό» ανθρώπων και όχι τη «σφαγή» τους. Το βιβλίο των Λούβη και Ξιφαρά, που τυπώθηκε για το γυμνάσιο ένα χρόνο αργότερα, επιχείρησε να εξοικειώσει τους εφήβους μαθητές με τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας και με τα πορίσματά της σταδιακά. Οι συγγραφείς επέλεξαν να κλονίσουν τη βεβαιότητα στην «μοναδικότητα» και την «αποστολή» του ελληνισμού εντάσσοντας κρίσιμα για τον ελληνικό εθνικισμό γεγονότα στο διεθνές πλαίσιό τους. Όσα συνέβησαν στη Μικρά Ασία, την περίοδο 1919-1922, ήταν ένας μακρύς και αγωνιώδης πόλεμος μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων, από τον οποίον υπέφεραν οι Έλληνες της περιοχής που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν μαζικά τις πατρίδες τους. Όμως μακροπρόθεσμα Ελλάδα και Τουρκία επηρεάστηκαν θετικά από τις εξελίξεις.

Από το αποτέλεσμα, η διαμετρικά αντίθετη τύχη των δύο βιβλίων φαίνεται να δικαιώνει τη δεύτερη προσέγγιση. Όπως έχει παρατηρήσει η Έφη Γαζή (2007), «απαιτείται πολλή υπομονή, διαρκής προσπάθεια και αρκετός χρόνος για να αναστοχαστεί η ελληνική κοινωνία για την εθνική της Ιστορία.» Εθνικά τραύματα, στερεότυπα και εθνικοί μύθοι επιβάλλεται να μην αποσιωπούνται, αλλά να αντιμετωπίζονται και στη σχολική τάξη. Η αποτύπωσή τους στα σχολικά βιβλία πρέπει να στηρίζεται στην αντικειμενικότητα, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την παρουσίαση περισσότερων της μίας, της ελληνικής, οπτικής στους νεαρούς μαθητές. Εκφράσεις, που προκαλούν έντονες αντιδράσεις, επειδή, ακριβώς, εκκινούν και καταλήγουν στο θυμικό της εθνικής κοινότητας, καλό θα είναι να αποφεύγονται, γιατί τελικά ενισχύουν αντί να αποδυναμώνουν παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαπραγμάτευση της Μικρασιατικής Καταστροφής στα σχολικά βιβλία συνδέεται με το ζήτημα του ρόλου της Ιστορίας και του ίδιου του σχολείου. Η πρώτη (πρέπει να) αποβλέπει στον εθνικό φρονηματισμό ή στην εθνική αυτοσυνειδησία; Το σχολείο καλείται να δημιουργήσει άτομα αφοσιωμένα στο εθνικό ιδεώδες ή δημοκρατικούς πολίτες; (Κουλούρη, 2008, Γιωτοπούλου, 2009, 614) Οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και να καταλήξουν στην ποθούμενη ιστορική γνώση και συνείδηση μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Απομένει και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να επιδείξουν την ίδια ωριμότητα δίνοντας χώρο και χρόνο στους μαθητές και τις μαθήτριές τους να προχωρήσουν με ηρεμία στη μελέτη τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ακαδημία Αθηνών (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο βιβλίο της ιστορίας της έκτης δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: https://palio.antibaro.gr/society/akadhmia_teliko.php

Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α. Καΐλα κ.ά. (1997). *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Βεζυργιάννης, Τ., Βικέτος, Ν. (2006). Επιστολή της Ενώσεως Σμυρναίων για το νέο βιβλίο. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: http://palio.antibaro.gr/society/smurnaioi_istoria.php

Γαζή, Ε. (2007). Τι μας δίδαξε το βιβλίο της Στ' Δημοτικού. Το Βήμα, 30-11-2007. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: https://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/ti- mas-didakse-to-biblio-tis-st-dimotikoy/

Γιωτοπούλου, Κ. (2009). Οι «πόλεμοι» του γραμματισμού. Στο M. Rossetto et.al. (Eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Eighth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2009*. Adelaide: Flinders University, 602- 617.

Καφεντζής, Γ. Κ. (1975). *Ιστορία των νεωτέρων χρόνων. Τάξη Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Δ., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Α. Χ. (2009). *Ιστορία*

του νεότερου και σύγχρονου κόσμου Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος.

Κοντοβά, Μ. (2014). «Ελλάδα και Βαλκάνια στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου 1967-2007». Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ..

Κουλούρη, Χ. (2008). Η απολογία των ιστορικών. Το Βήμα, 11-11-2008. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: https://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/i-apologia-twn-istorikwn/

Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007). *Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος.

Παληκίδης, Α. (2020). Πυρίκαυστος ζώνη: η ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο. Στο Τ. Πετρίδης, Μ. Φραγκουλάκη (Επιμ.), *Η Κλειώ πάει σχολείο ΙΙ. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*. Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 23-36.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσίβας, Α. (2006). *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία για τη Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Ρεπούση, Μ. (2016). Τα οριζόντια πολιτικά ρεύματα της συμμόρφωσης στην εθνική ορθότητα. Στο Π. Πετσίνη, Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, 234-242.

Ριζοσπάστης. (22 Απριλίου 2007), Το βιβλίο Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού και η αντιπαράθεση Εθνικισμού - Κοσμοπολιτισμού. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: https://www.rizospastis.gr/story.do?id=3962613

Σκουλάτου, Β., Δημακοπούλου, Ν., Κόνδη, Σ. (1996). *Ιστορία νεώτερη και σύγχρονη Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Τσεκερίδης, Η. (2007). [Ανοιχτή Επιστολή στον πρωθυπουργό Κ. Καραμανλή] Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: http://palio.antibaro.gr/society/pan_pontian2007.pdf

Ξενόγλωσση

Athanasiades, H. (2014). 'The Nation-Killing' Textbook. The polemic over the History textbook 'In Modern and Contemporary Times' (2006-2007). *Ricerche Storiche*, XLIV, no. 1, 101-120.

Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ

Τσολακίδης Κυριάκος Μ.
MSc
Καθηγητής Κλ. ΠΕ 86. Διευθυντής Γυμνασίου Σέρβων – Κοζάνης

Περίληψη

Σε μια κοινωνία που είναι πλέον πολυπολιτισμική η αποδοχή της πολυμορφίας, και ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την οικοδόμηση μιας υγιούς και δυναμικής κοινότητας μάθησης. Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, όπως οι μεταναστευτικές ροές, οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και, κυρίως, η ενίσχυση της αντίληψης της ανεκτικότητας κατέχουν καίρια θέση στη δημιουργία ενός αρμονικού και συναινετικού σχολικού πλαισίου.

Ειδικότερα, το συγκεκριμένο θέμα θα προσεγγιστεί μέσω της ανάλυσης της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και με ποιοτική έρευνα σε περιορισμένο δείγμα καθηγητών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα που διευθύνεται από τον ερευνητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την κατανόηση των μεταβολών στη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανοχής, ανθεκτικότητας και ομαδικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά μετασχηματίζεται σ΄ ένα δυναμικό εργαλείο που συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας που ως κύρια χαρακτηριστικά της έχει την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία και τον σεβασμό.

Λέξεις κλειδιά: Διαφορετικότητα- Ετερότητα, συμπερίληψη, διαπολιτισμική μάθηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η εισροή χιλιάδων μεταναστών, ως αποτέλεσμα των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρέασε με τρόπο καταλυτικό και την ελληνική εκπαίδευσηtόσο στις μεθόδους διδασκαλίας όσο και στις απαιτούμενες υποδομές και το εκπαιδευτικό προσωπικό στήριξης (Παυλής, 2017; Αλμπάνης, 2003). Ειδικότερα, το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία σήμερα διαφέρει σημαντικά από εκείνο των δύο προηγούμενων δεκαετιών. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, αν συγκριθεί η σχολική τάξη του 1980 με την τάξη του σήμερα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές του 1980 προέρχονταν από παρόμοια κοινωνικοοικονομικά στρώματα και, κυρίως, από την ίδια εθνικότητα. Αντίθετα, οι μαθητές της σημερινής σχολικής τάξης είναι ποικιλόμορφοι, τόσο σε επίπεδο κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, όσο και εθνοτικής προέλευσης (Panitside&Vlachou,2018).

Ερευνητικά στοιχεία, πιο αναλυτικά, καταδεικνύουν ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα έχει αυξηθεί δραματικά σε σύγκριση με το έτος 2000. Ως απόρροια αυτού, στη σύγχρονη εποχή η έννοια της εθνικής ομοιογένειας μεταξύ των μαθητών έχει χάσει την ισχύ της, ενώ η ποικιλία και η διαφορετικότηταστις ελληνικές σχολικές αίθουσες είναιπια μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα (Δρεττάκης, 2001). Συχνό φαινόμενο, επίσης,είναι η περιθωριοποίηση ή η ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών λόγω της εθνικής τους καταγωγήςγεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ψυχολογία και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Κάτσικας& Πολίτου, 1999). Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από την απουσία μιας αποτελεσματικής κρατικής πολιτικής, καθώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων αντιμετωπίζεται αναντίρρητα με επιφανειακόκαι όχι ουσιαστικό τρόπο (Panitside&Vlachou,2018).

Παρ΄όλα αυτά, το σχολείο μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στη διαχείριση της διαφορετικότητας,προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στη

σχολική κοινότητα (Κωνσταντίνου, 2015). Ωστόσο, για τη σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας απαιτείται πρώτα η αποδοχή της (Heacox, 2017).

Στο παρόν άρθρο θα διερευνηθεί το ζήτημα της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας με σκοπό να οριστούν και να αναλυθούν: α) οι διάφορες κατηγορίες διαφοροποίησης των μαθητών, β) οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προάγουν την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητώνκαι γ) ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου και των γονέων στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος.

Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει, επιπλέον, μια δίωρη ελεύθερη συζήτηση με πέντε εκπαιδευτικούς από τη σχολική μονάδα του Γυμνασίου Σερβίων–Κοζάνης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Μακεδονίας. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στον βαθμό κατανόησης της έννοιας της διαφοροποίησης, καθώς και στα σύγχρονα προβλήματα που ανακύπτουν στις σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε μικρές πόλεις της περιφέρειαςκαι στους τρόπους επίλυσή τους. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί, εξίσου, στονρόλο του διευθυντή, των γονέων και των τοπικώναρχών και, κυρίως, στο θέματης μεταξύ τους συνεργασίας.

Τέλος, το παραμύθι «Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα» θα χρησιμοποιηθεί ως υποστηρικτικό παράδειγμα για να αναδειχθεί η έννοια της διαφορετικότητας και η σημασία της συμπερίληψης σε διεθνές επίπεδο.

1. Διαφορετικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση

Ένα από τα κύρια ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι η διαφορετικότητα των μαθητών του. Κάθε μαθητής φέρει μοναδικά χαρακτηριστικά και ένα ξεχωριστό μαθησιακό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και την κοινότητα στην οποία έχει μεγαλώσει. Σύμφωνα με την Kefallinouetal. (2020), τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με ιδιαιτερότητες και ανισότητες που πηγάζουν από κοινωνικούς οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες σε συνδυασμόμεμια σειρά ατομικών παραμέτρων (Οικονομίδης & Ροντογιάννη, 2011).

Αναλυτικότερα, οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί υιοθετεί αξίες και πρότυπα, τα οποία συχνά δεν ευθυγραμμίζονται με εκείνα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας. Αντίστοιχα, οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με την ποιότητα και ποσότητα των εμπειριών που αποκτά το άτομο,τον βαθμό ανάπτυξής του, τα κίνητρα, αλλά και τις προσδοκίες του.Τα παραπάνω στοιχεία είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του μαθητή. Η συμβολή τους, επίσης,είναι ουσιαστική στην ανάπτυξη μιας ξεχωριστής κουλτούρας που οδηγεί σε ποικιλόμορφες συμπεριφορές και στάσεις από την πλευρά των παιδιών, τόσο απέναντι στο σχολείο,όσο και στην κοινωνία (VanSteen&Wilson, 2020). Ως εκ τούτου, κάθε μαθητής προσεγγίζει τα πράγματα με τον δικό του μοναδικό τρόπογεγονός που εντείνει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας στην τάξη. Η αναγνώριση και η αποδοχή αυτής της διαφορετικότητας είναι θεμελιώδους σημασίας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού δικτύου(Kefallinouetal., 2020).

Σύμφωνα με τους Foulin και Mouchon (2000), η κύρια πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι να διασφαλίσει ότι κάθε μορφή διαφορετικότητας δε θα εξελιχθεί σε ανισότητα, αλλά θα αποτελέσει πηγή έμπνευσης προς όφελος όλων των μαθητών.

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα ότι το ζήτηματης ετερότητας στην εκπαίδευση απαιτεί μια πολυδιάστατη και ευέλικτη προσέγγιση,προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Ainscow&Viola, 2023).

2. Βασικές κατηγορίες διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Αγγελίδης, 2019; Αλμπάνης, 2003; Αργυράκη etal., 1994, Δρεττάκης, 2001; Κάτσικας & Πολίτου, 1999; Κωνσταντίνου, 2015) στηνελληνικήσχολική κοινότητα παρατηρούνται ποικίλες κατηγορίες διαφορετικότητας που επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών προκαλώντας διακρίσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν: φυλή (έγχρωμοι μαθητές, Ρομά), εθνική καταγωγή και θρησκεία (αλλοδαποί, μουσουλμάνοι), σεξουαλικό προσανατολισμό (διαφορετική σεξουαλική ταυτότητα), σωματοδομή (ψηλοί, παχύσαρκοι, με αναπηρίες), εμφάνιση και προβλήματα υγείας. Επίσης, ενδέχεται να υπάρχουν μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα που διαφοροποιούνται από την πλειοψηφία.

Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στις παραπάνω κατηγορίες παιδιών παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, στις οποίες συχνά καταγράφονται διακρίσεις και χρήση ρατσιστικών χαρακτηρισμών από τους γηγενείς μαθητές προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Παράλληλα,πολλοίερευνητές διαπιστώνουν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές τυγχάνουν δυσμενέστερης μεταχείρισης σε σύγκριση με τους παλιννοστούντες (Αγγελίδης, 2019; Αλμπάνης, 2003; Κάτσικας & Πολίτου, 1999; Παυλής, 2017).

Γενικά, οι παραπάνω ερευνητές κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα στους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είναι η ομάδα που διάκειται περισσότερο θετικά στη διαφορετικότητα σε σχέση με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίοι είναι πιο συγκρατημένοι και τηρούν μια πιο κριτική στάση. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων (Δημοτικό και Γυμνάσιο) φαίνεται να είναι πιο δεικτικοί προς τους συνομηλίκους τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά υπόβαθρα.

Συγκεκριμένα, η στάση των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό μπορεί να ποικίλει με βάση διαστάσεις όπως το έθνος, το χρώμα και το θρήσκευμα. Στα στοιχεία που εδράζονται στην εθνικότητα, η πιο αρνητική στάση παρατηρείται για τα άτομα που προέρχονται από την Αλβανία, ακολουθούμενα από άτομα από την Ασία. Λιγότερο αρνητική στάση παρατηρείται για άτομα προερχόμενα από την Αφρική και την Αραβία, ενώ οι Δυτικοευρωπαίοι χαίρουν a priori καλύτερης αντιμετώπισης. Από την άλλη, με βάση το χρώμα, μεγαλύτερη αρνητική στάση εκδηλώνεται προς τα άτομα που ανήκουν στη μαύρη φυλή, ακολουθούν τα άτομα που ανήκουν στην κίτρινη και τελευταία τα άτομα που ανήκουν στη φυλή των λευκών, τα οποία σπανίως αντιμετωπίζουν ρατσιστικά σχόλια (Αργυράκη etal., 1994).

Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις μπορεί κανείς να διακρίνει και στον προφορικό λόγο των μαθητών (Νούλα &Λουμάκου, 2009). Από τη μια πλευρά εκφράζεται η υποστήριξη της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των μεταναστών σε θεωρητικό επίπεδο, πρακτικά,όμως,η καχυποψία δεν έχει εξαλειφθεί πλήρως.

Συνεπώς, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η συναναστροφή από μικρή ηλικία των μαθητών με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικάπλαίσια αποτελούνπαράγοντες που λειτουργούν καταλυτικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας(VanSteen&Wilson, 2020).

3. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πρακτικές προστασίας, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας στις σχολικές μονάδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ελληνική εκπαίδευση, σε μια εποχή συνεχώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της διαφορετικότητας με αποτελεσματικό τρόπο. Η πολυφωνία που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα μετά τα πρόσφατα μεταναστευτικά ρεύματα, απαιτεί από τις σχολικές μονάδεςνα γίνουν χώροι φιλίας και συνεργασίας. Ο διάλογος για τη διαφορετικότητα δεν είναι απλώς μια θεωρητική συζήτηση, αλλά μια αναγκαία πρακτική που μπορεί να ενδυναμώσει την κοινωνική συνοχή και να προάγει τις αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύησμετατρέποντας το σχολείοόχι μόνο σε έναν χώρο απόκτησης γνώσεων, αλλά και αρμονικής συνύπαρξης (Κωνσταντίνου, 2015).

Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις μέσα από στρατηγικές που προωθούν την έννοια της συμπερίληψης. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως η ένταξη μαθημάτων που αναδεικνύουν την ιστορική και πολιτισμική ποικιλία διαφορετικών ομάδων, η συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών,καθώς και σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ετερότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας σεβασμού του «Άλλου». Τα σχολεία οφείλουννα γίνουν χώροι όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τις ταυτότητές τους χωρίς τον φόβο αποκλεισμού ή διακρίσεων (Heacox, 2017).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις που παρατηρούνται στον σχολικό χώρο είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαχείρισης διαφορών. Στρατηγικές που περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, διαλόγους και δραστηριότητες που προάγουν την ενσυναίσθηση μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός κλίματος ισότητας. Στα σχολεία, παράλληλα, θα πρέπει να αναπτυχθούν πολιτικές που να προστατεύουν τους μαθητές από κάθε μορφή διάκρισης επιβάλλοντας σαφείς κανόνες και διαδικασίες για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και ρατσισμού. Η εκπαίδευση, κατά συνέπεια,μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα οι μαθητές όχι μόνο να γνωρίσουν την έννοια της διαφορετικότητας, αλλά να γίνουν και ένθερμοι υποστηρικτές της (Ainscow&Viola,2023).

Σ΄αυτήν την προσπάθεια ο ρόλος των γονέων είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η συμμετοχή τους σε δράσεις πουδιοργανώνονται από την πλευρά του σχολείου σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού δικτύου (Οικονομίδης & Ροντογιάννη, 2011).

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας των τελευταίων ετών επηρέασε και την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ανταποκρίθηκε στην πρόκληση με την ίδρυση «τάξεων υποδοχής» για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, καθώς και σχολείων υποδοχής για παλλινοστούντες(Νόμος 2413/1996). Προς την ίδια κατεύθυνση, η ίδρυση του ΙΠΟΔΕ αποτελεί μια σημαντική πρωτοβουλία. Εν τούτοις, το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί σε μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς να δίνει την απαιτούμενη έμφαση στον πλούτο των γλωσσών και των πολιτισμών που χαρακτηρίζουν τους αλλοδαπούςμαθητές (Παυλής, 2017).

Συνοψίζοντας, η προσέγγιση της διαφορετικότητας στην ελληνική εκπαίδευση απαιτεί μια σφαιρική και συνεργατική προσέγγιση που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Η ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και της κριτικής σκέψης μέσα στην τάξη μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, η αποδοχή της διαφορετικότητας δεν είναι μόνο μια εκπαιδευτική ανάγκη, αλλά και ένας θεμέλιος λίθος για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που σέβεται και εκτιμά όλους τους πολίτες της (Αγγελίδης, 2019).

4. Ερευνητική προσέγγιση εστιασμένη στην καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών του Γυμνασίου Σερβίων -Κοζάνης

Πέραν της βιβλιογραφικής παρουσίασης του θέματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την ύπαρξη διακρίσεων και στερεοτύπων στις σχολικές τάξεις, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τέσσερις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας Σερβίων- Κοζάνης και μια εκπρόσωπο του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικών ειδικοτήτων (μια φιλόλογος, ένας μαθηματικός, ένας γυμναστής και ένας φυσικός), ενώ η εκπρόσωπος των γονέων είναι απόφοιτος της σχολής Οικονομικών Επιστημών. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2024 στο γραφείο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ η συζήτηση διήρκησε περίπου δύο ώρες κατά την πρώτη συνάντηση και τρεισήμισι κατά τη δεύτερη.

Συγκεκριμένα, τα κύρια ερωτήματα που εξετάστηκαν ήταν τα εξής:

α) Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές διακρίσεων που παρατηρούνται στα σχολεία και ποιες στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπισή τους;

β) Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προώθηση ενός συμπεριληπτικού σχολείου;

γ) Ποιες πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και των τοπικών αρχών μπορούν να ενισχύσουν την αποδοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών;

δ) Πώς μπορεί η αξιοποίηση του παραμυθιού «Το Μαγικό Μολύβι της Μαλάλα» να επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική κοινότητα και ποιες δράσεις μπορούν να προκύψουν από αυτήν την αξιοποίηση;

Ωστόσο, η έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πλήρη γνώση της συνολικής πολιτικής του Υπουργείου όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα. Ορισμένοι, μάλιστα, εκπαιδευτικοί εξέφρασαν άγνοια σχετικά με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που τη διέπει. Ανακεφαλαιώνοντας, η μελέτη ανέδειξε την ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πολιτικές κατά των διακρίσεων, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα συμπεριληπτικόσχολικό περιβάλλον.

5. Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συζητήσεων με την ομάδα των εκπαιδευτικών ακολουθεί τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων. Δεν πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση των απόψεων των ερωτώμενων, αλλά καταγράφηκε η συνοπτική αποτύπωση της συζήτησης των μελών σχετικά με τα προαναφερθέντα ερωτήματα.

Ειδικότερα, αρχικά διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις που απαντώνται συχνότερα μεταξύ των μαθητών σχετίζονται με την καταγωγή, την εξωτερική τους εμφάνισηκαι το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Επίσης, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά προσφύγων και φτωχών οικογενειών, καθώς και οι μαθητές με υπερβολικό βάρος αποτελούν τις πιο συνήθεις ομάδες που δέχονται επικριτικές συμπεριφορές εντός του σχολικού χώρου.

Η ανάγκη, κατά συνέπεια, για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή πολιτικών που θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην αντιμετώπιση, και κυρίως στην πρόληψη εμφάνισης τέτοιων φαινομένων στον χώρο του σχολείου, παρουσιάστηκε ως επιτακτική.

Δράσεις που θεωρήθηκαν ότι μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση είναι μεταξύ άλλων: το παιχνίδι ρόλων, η διοργάνωση γαστρονομικών και μουσικών εκδηλώσεων, η προβολή ντοκιμαντέρ και το παιχνίδι ερωτήσεων.

Ακολούθως, υποστηρίχθηκε ότι αναφορικά με την παιδική παχυσαρκία, η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων που θα σχετίζονται με τη διατροφή, στα οποία θα συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές υπό την καθοδήγηση ειδικών, μπορούν να βοηθήσουν στον περιορισμό εμφάνισης ρατσιστικών φαινομένων. Κατά τον ίδιο τρόπο στοχευμένες παρεμβάσεις από πλευράς του σχολείου με θέμα την ανάπτυξη του αισθήματος της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης μπορούν να συντελέσουν σημαντικά στην εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των φτωχών μαθητών.

Επιπρόσθετα, άλλη μια παράμετρος που αναδείχθηκε από τις συζητήσεις με την ομάδα των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι το συμπεριληπτικό σχολείο παραμένει ακόμα μια άγνωστη έννοια. Η έλλειψη ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μη προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις νέες μαθησιακές συνθήκες και η απουσία κατάλληλων δομών καθιστούν δύσκολη την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή στρατηγικών που θα αμβλύνουν τις ανισότητες αυτές είναι απαραίτητες.

Συγχρόνως, δραστηριότητες όπως η ανάθεση δημιουργικών εργασιών, η συζήτηση σε ομάδες, συνεντεύξεις και προβολές με θέμα τη διαφορετικότητα θεωρούνται αναγκαίες. Ομοίως,υποστηρίχθηκε ότι η διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεωνκαι επιμορφωτικών ημερίδων με την ενεργό σύμπραξη του τρίπτυχου σχολείο, γονείς, κοινωνικοί φορείς θα ήταν ιδιαίτερα υποβοηθητικές.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί πως η συνδρομή της Πολιτείας με την παροχή ανάλογου ενημερωτικού υλικού, τον διορισμό εξειδικευμένου προσωπικού και την ενσωμάτωση στο

εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην άρση κάθε είδους διακρίσεων κρίθηκε από τους συμμετέχοντες κομβικής σημασίας. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν ένα πρώτο σωστό βήμα, που αρχίζει να αποδίδει καρπούς, αλλά σίγουρα απαιτούνται και άλλες ανάλογες ενέργειες. Ακόμη, ο συντονισμός και η συνεργασία της Πολιτείας με τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης με στόχο τη δρομολόγηση προγραμμάτων και δράσεων που θα εξασφαλίζουν σε όλους ίσες ευκαιρίες μάθησης θεωρήθηκε απαραίτητος.

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διατύπωσαν την άποψη ότι η ιστορία της Μαλάλα, καθώς αποτελεί ένα διεθνές κάλεσμα συνύπαρξης και αμοιβαίας υποστήριξης, μπορεί να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στην πραγμάτωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου,όπου η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού δε θα αντιμετωπίζεται ως τροχοπέδη, αλλά ως μέσο αυτοβελτίωσης και ανάπτυξης.

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η ισότιμη συμμετοχή και ένταξη στη σχολική κοινότητα απαιτούν τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Το σχολείο οφείλει να διαθέτει ξεκάθαρους κανόνες και πολιτικές που προάγουν την ένταξη και τη συμπερίληψη, καθώς και κανονισμούς που διασφαλίζουν την ασφάλεια και την ισότητα όλωντων μαθητών/-τριών (Ainscow&Viola, 2023).

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν συμπεριληπτική γλώσσα αποφεύγοντας την αναπαραγωγή στερεοτύπων και τον στιγματισμό εκείνων που διαφέρουν. Είναι σημαντικόνα επιδιώκουν τη γεφύρωση των διαφορών και να προάγουν θετικές συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότηταδημιουργώντας συνεκτικές και λειτουργικές ομάδες που βασίζονται στον σεβασμό και την αλληλεγγύη (Brazil, 2020).

Προς την ίδια κατεύθυνση, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης του «διαφορετικών»ατόμων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη στρατηγικών ένταξης και υποστήριξης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την οικοδόμηση μιας ανεκτικής και συνεκτικής κοινωνίας. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προάγουν αυτόν τον στόχο περιλαμβάνουν διαλόγους γύρω από τη διαφορετικότητα, την ανάλυση λογοτεχνικών έργων και κινηματογραφικών ταινιών, βιωματικές αφηγήσεις, καθώς και δραστηριότητες ενσυναίσθησης (Kefallinouetal., 2020).

Εν τέλει, η διαφορετικότηταπροσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Η επιτυχής, όμως, διαχείρισή της προϋποθέτει την προώθηση ενός κοινού οράματος για μια κοινωνία που όχι μόνο σέβεται, αλλά επιδιώκει την πολυμορφία. Η ολιστική προσέγγιση, που περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, είναι το κλειδί για τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που προάγουν τη συνοχή και τη συνεργασία. Επιτακτική, επίσης, είναι η ανάγκη να ενισχυθούν οι πολιτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη διασφαλίζονταςότι κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον, όπου οι διαφορές θεωρούνται πηγή δύναμης και όχι διαχωρισμού (Αγγελίδης, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσης, Δ., Παπαϊωάννου, Φ., & Σπανός, Π.(1994). ‘Εκπαίδευση και διαφορά: Η στάση των παιδιών απέναντι στο ‘διαφορετικό’ Έθνος, Χρώμα, Θρήσκευμα’. *Εκπαιδευτική Κοινότητα 28,* 19-22.

Κάτσικας, Χρ.,& Πολίτου, Ε.(1999*). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; - Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση.*Αθήνα:Gutenberg.

Δρεττάκης, Γ. Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση119*, 38-44.

Αλμπάνης, Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Εκδόσεις: Libro.

Νούλα,Ι.,&Λουμάκου,Μ.(2009).*Ηέννοιατηςεθνοτικήςετερότηταςστον προφορικόλόγοτωνμαθητώνκαιμαθητριώνελληνικήςκαιμη–ελληνικής*

προέλευσης.Προφορικήανακοίνωσηστο12οΣυνέδριοΨυχολογικήςΕρευνας (14- 17 Μαΐου), Βόλος.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή: ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Παυλής, Δ. (2017). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(2), 1079–1096.

Αγγελίδης, Π. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης.* Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Foulin, J. N.,&Mouchon, S. (2000). *Psychologie de l'éducation.* Paris: Nathan, coll.«Université».

Heacox, D. (2017). *Making differentiation a habit: Howto ensure success in academically diverse classrooms*. Free SpiritPublishing.

Panitside, E., &Vlachou, A. (2018). Changing School Demographies – Asking Teachers about Their Training Needs in Intercultural Education: A case Study in Greece. *Review of European Studies, 10*(1), 34-45.

Brazil, K. (2020).Critical pedagogy and the role of teacher sensitization to foster an inclusive classroom environment. *Educational Studies, 56*(3), 253-268.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., &Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive educationand its implementation: Areview ofthe literature.*Prospects*, *49*, 135–152.

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers'attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and TeacherEducation, 95*, 103127.

Ainscow, M., & Viola, S. (2023). *The importance of inclusive education.* Gutenberg.

Νομοθεσία

Νόμος 2413/1996,Ίδρυση και λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα

Η Μαλάλα Γιουσαφζάι μας διδάσκει θάρρος κι ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο.

Είναι μια αξιοθαύμαστη νεαρή ακτιβίστρια, από το Πακιστάν που αγωνίζεται για το δικαίωμα των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Το παραμύθι που βασίζεται στη ζωή της έχει τίτλο "Το μαγικό Μολύβι της Μαλάλα".

Ποιά είναι η ιστορία της;

Η ΜαλάλαΓιουσαφζάι γεννήθηκε στο Πακιστάν. Από μικρή αγαπούσε το σχολείο και τα γράμματα. Όταν οι Ταλιμπάν κατέλαβαν τη χώρα της κι απαγόρευσαν στα κορίτσια να πηγαίνουν στο σχολείο, η ίδια εναντιώθηκε και συνέχισε με την υποστήριξη των γονιών της. Σε ηλικία 11 χρονών αποφάσισε ότι κάποιος έπρεπε μιλήσει στον υπόλοιπο κόσμο για τις συνθήκες ζωής στο Πακιστάν υπό το καθεστώς των Ταλιμπάν. Έγραφε τις απόψεις της σε blog στο BBC χρησιμοποιώντας το ψευδώνυμο ΓκιουλΜακάι.

Γρήγορα,όμως, έγινε γνωστή και φυσικά η δράση της ενόχλησε τους Ταλιμπάν, οι οποίοι αποφάσισαν ότι έπρεπε να φύγει από τη μέση. Όταν ήταν 15 χρονών, κι ενώ βρισκόταν στο σχολικό λεωφορείο, ένας ένοπλος μασκοφόρος την πυροβόλησε στο κεφάλι. Ήταν θαύμα το ότι επέζησε. Γεννημένη αγωνίστρια, πάλεψε για τη ζωή της και μετά από πολύμηνη νοσηλεία κατάφερε να ξεφύγει τον κίνδυνο. Από τότε ζει στη Βρετανία.

Η Μαλάλα επέζησε, δυνάμωσε και μαζί με το σώμα της δυνάμωσε και η φωνή της. Η απόπειρα δολοφονίας της, δημιούργησε ένα μεγάλο κύμα συμπαράστασης σε όλον τον κόσμο. Έγινε γνωστή και ιδιαίτερα αγαπητή.

Το 2014 της απονεμήθηκε το Νόμπελ Ειρήνης για το θάρρος και τον αγώνα της για το δικαίωμα των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Το μοιράστηκε με τον Ινδό ΚάιλαςΣατιάρτι.

Το βιβλίο της "Με λένε Μαλάλα" έχει μεταφραστεί σχεδόν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου!

Ίδρυσε το Ίδρυμα Μαλάλα που έως τώρα έχει βοηθήσει πάνω από 130 εκατομμύρια κορίτσια να συνεχίσουν τις σπουδές τους,στο Πακιστάν, Αφγανιστάν, Συρία, Νιγηρία, Βραζιλία και Ινδία.

Η 20χρονη πλέον Μαλάλα, αποφοίτησε με άριστα από το σχολείο της και μπήκε με την αξία της στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης.

Παραμύθι: ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΜΟΛΥΒΙ ΤΗΣ ΜΑΛΑΛΑ

https://www.youtube.com/watch?v=TP0xnA6it-8&t=12s

Το "Μαγικό Μολύβι της Μαλάλα", είναι ένα παραμύθι, που με απλό και κατανοητό τρόπο, μαθαίνει στα παιδιά όλου του κόσμου πώς είναι η καθημερινή ζωή στο Πακιστάν. Μιλάει για όλα τα κορίτσια της χώρας της που δεν μπορούν να μιλήσουν. Περιγράφει πώς είναι να φοβάσαι να περπατήσεις μέχρι το σχολείο και να ξέρεις πως το μέλλον σου και η ζωή σου είναι προδιαγεγραμμένη κάτω από κανόνες που δεν σου αρέσουν.

Ακούγοντας το παραμύθι, καταλαβαίνεις πόσο τυχερή είσαι που μπορείς ελεύθερα να κάνεις όσα θέλεις. Για εσένα μπορεί το δικαίωμα στη γνώση και στη μόρφωση να είναι αυτονόητα. Δεν είναι όμως για όλα τα κορίτσια…

Παρακολούθησε το παραμύθι "Το Μαγικό Μολύβι της Μαλάλα", και μάθε την συγκλονιστική ιστορία της, στο παρακάτω video.

Η Μαλάλα, μόλις 11 χρονών, έγινε blogger, και σαν μία σύγχρονη Άννα Φρανκ, κρατούσε το δικό της ηλεκτρονικό ημερολόγιο. Ήθελε να μάθει όλος ο κόσμος τις συνθήκες ζωής της στο Πακιστάν, κάτω από το καθεστώς των Ταλιμπάν. Πολέμησε και συνεχίζει να πολεμά ειρηνικά και δυναμικά για το δικαίωμα των κοριτσιών στη μόρφωση.

Η συγκλονιστική ιστορία της Μαλάλα ειπωμένη απλά μέσα από το παραμύθι "Το μαγικό Μολύβι της Μαλάλα" θα σε κάνει να δεις τον κόσμο διαφορετικά. Θα σε κάνει να πιστέψεις στα θαύματα, στην ελπίδα, στη νίκη του καλού εναντίον του κακού και στη δύναμη που μπορεί να έχει ένα μόνο μικρό κορίτσι για να αλλάξει μία ολόκληρη κοινωνία.

Θα σε βοηθήσει να βρεις το δικό σου μαγικό μολύβι!

"Όταν βρεις τη φωνή σου, κάθε μολύβι μπορεί να γίνει μαγικό".

"Η μαγεία είναι παντού στον κόσμο. Στη γνώση, στην ομορφιά, στην αγάπη, στην ειρήνη. Η μαγεία είναι σε σένα, στα λόγια σου, στη φωνή σου".

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΦΡΟΦΟΥΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μουσούλη Ράνια
Δρ. Συγκριτκής Λογοτεχνίας, Ινστιτούτο Ασφάλειας Συστημάτων και Επιστήμης Δεδομένων, Πανεπιστημίο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ένταξη της διδασκαλίας του Αφροφουτουρισμού στο ελληνικό λύκειο, ως προς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δημοκρατικών αξιών των μαθητών. Η εργασία παρουσιάζει διδακτικές στρατηγικές και συνοδευτικές δραστηριότητες σχετικές με τον Αφροφουτουρισμό που μπορούν να εφαρμοστούν σε μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Ιστορία, η Πολιτική Παιδεία, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίζουν διαχρονικά ζητήματα όπως αυτό της ταυτότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων και αποκτώντας ευρεία αντίληψη των παγκόσμιων προβλημάτων. Εμπνέει μεταξύ άλλων ένα πρότυπο κοινωνικής δράσης, προϋπόθεση για μια δημοκρατική κοινωνία και προσκαλεί τους μαθητές σε αναστοχασμό γύρω από τις κοινωνικές αφηγήσεις. Η ένταξης του Αφροφουτουρισμού στη διδασκαλία, εντάσσεται στην ανάγκη εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, προσφέροντας δυνατότητες στους νέους να γίνουν φορείς μηνυμάτων ειρήνης και δικαίου.

Λέξεις κλειδιά: Αφροφουρισμος, ελληνική εκπαίδευση, δημοκρατία, κριτική σκέψη, μελλον

1. Εισαγωγή

Κάθε εκπαίδευση, αναφέρει ο πρωτοπόρος Αφροαμερικανός παιδαγωγός Booker T. Washington (1856-1915), *κατά τη γνώμη μου θεωρείται «εξαίρετη», όταν επιτρέπει στο άτομο να συνεισφέρει το μέγιστο για τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν. Κάθε εκπαίδευση θεωρείται «ευτελής» όταν δεν στοχεύει στη διάπλαση του χαρακτήρα και την αποτελεσματική προσφορά*. (Washington, 1906, σ. 10, μτφρ. δική μου). Και ο Έλληνας διανοούμενος Ευάγγελος Παπανούτσος (1900-1982) συμπληρώνει: *[...] η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων όπου το καλό αποτέλεσμα είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου. Με μια λέξη: είναι δημιουργία. Και ο άξιος δάσκαλος: δημιουργός* (Παπανούτσος, 2001, σ. 35). Διαχρονικά, στόχος της εκπαίδευσης είναι ή τουλάχιστον πρέπει να είναι η προσπάθεια να εμφυσήσει αξίες και αρχές έξω από τετριμμένες και στερεοτυπικές μορφές μάθησης, που θα ανοίξουν το δρόμο για ένα καλύτερο μέλλον για τους νέους ανθρώπους. Στόχος του παρόντος άρθρου, είναι να αναφέρει συνοπτικά τη συνεισφορά της διδασκαλίας του Αφροφουτουρισμού στο ελληνικό λύκειο, ειδικότερα στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Πολιτικής Παιδείας (βλ. *Διαδραστικά σχολικά βιβλία*, 2024), αλλά και το όφελος που επιφέρει ως προς την συνειδητοποίηση του δημοκρατικού ρόλου και της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Ο Αφροφουτουρισμός (Dery [Επιμ.], 1994, σ. 182), ως όρος επινοήθηκε από τον Dery ([Επιμ.],1994) στις αρχές του δεκαετίας του 1990 και έαν θέλουμε να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή του, αναφέρεται σε ένα διεπιστημονικό, διακρατικό κίνημα που επιδιώκει με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της επιστημονικής φαντασίας ή της φαντασίας εν γένει, να διερευνήσει τα διλήμματα, τις ανησυχίες και τις προκατειλημμένες στάσεις σε θέματα της Αφρικανικής διασποράς, με στόχο μια ελπιδοφόρα μελλοντική ζωή γιαυτή (Dery [Επιμ.], 1994·Womack, 2013· Yaszek, 2013·Carter, 2022· Eshun, 2003·Nelson,2002·Elia,2014). Κατά τη Womack (2013) ο Αφροφουτουρισμός επιχειρεί να επανασυστήσει τον πολιτισμικό πλούτο της μαύρης φυλής, ενώ όπως ισχυρίζεται η Yaszek (2013) επιδιώκει να αξιοποιήσει όχι μόνο τη μνήμη του ζοφερού

παρελθόντος, αλλά αυτό όπως και το παρόν να γίνει η βάση διεκδίκησης των αφηγήσεων του αύριο (Yaszek, 2013·βλ. και Carter, 2022). Η μεγάλη δυναμική του, που εξαπλώνεται σε διάφορες μορφές έκφρασης, όπως μουσική με τον πρωτοπόρο τζαζίστα μουσικό Sun Ra (1914-1993), κινηματογράφο, λογοτεχνία, κόμικ, ζωγραφική οπτικές τέχνες και η τάση του να εξελίσσεται σε διάφορες εκδοχές και τάσεις (Lavender III & Yaszek [Επιμ.], 2020· Rieder & Bacchilega, 2016· Anderson & Jones, [Επιμ.], 2016·Elia, 2014·*Vector*, 2019· Yaszek, 2013), το καθιστούν ένα από τα πιο ανθεκτικά στο χρόνο και αξιοσημείωτα φαινόμενα του σήμερα.

2. Ο Αφροφουτουρισμός στην ελληνική εκπαίδευση: συνοπτική αναφορά

2.1. Οι λόγοι ένταξης και η προσφορά του Αφροφουτουρισμού

Η μετάδοση των αρχών και ιδεών του Αφροφουτουρισμού και των εμπειρών της Αφρικανικής και Αφροαμερικάνικης διασποράς ευρύτερα, δεν είναι μακριά από την ελληνική κουλτούρα και παιδεία. Η Ελλάδα που βρίσκεται στο «ανάμεσα» Ανατολής και Δύσης, φάρος δημοκρατικών αξιών και ελευθερίας του πνεύματος, έχει πολλά κοινά όπως η πλούσια μυθολογία, η σκλαβιά, η αντίσταση στον κατακτητή, αλλά και σε ζητήματα όπως η συμπερίληψη, η μετανάστευση που θυμίζουν ανάλογα σημερινές διεκδικήσεις περί ισότητας στα κινήματα των Αφροαμερικανών. Επιπλέον, ο σχεδιασμός ενός Αφροφουτουριστικού curriculum που όπως λέει ο Carter: «εκτιμά τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο των κοινοτήτων που ζουν» (Carter, 2022, σσ. 63) και η αναφορά στην Αφρικανική φυλή, οδηγεί στην αποφυγή επικέντρωσης των Προγράμματος Σπουδών αποκλειστικά σε Δυτικές-Ευρωκεντρικές πρακτικές και οδηγεί σε αναθεώρηση των επικίνδυνων νοοτροπιων του εδραιωμένου κοινωνικού status quo (Carter, 2022· Smith, 2024· Walters, 2022). Όπως επισημαίνει για άλλη μια φορά ο Carter: «ο Αφροφουτουρισμός έχει τόσες προεκτάσεις όσες και η ίδια η φαντασία» (Carter, 2022, σ. 57) και αυτό φαίνεται στην ευελιξία της εφαρμογής του σε πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα αλλά και διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (βλ. Spencer, 2023· Brown, 2023· Carter, 2022· Grue, 2020· Goffney & Wilkes II, 2025· Schwartz, 2019).

Επιπλέον, αποτελεί παράδειγμα ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και αισθήματος δικαίου των μαθητών, καθώς μέσα από την ανάγνωση και εξοικείωση αφηγήσεων που αναδύουν τις εδραιωμένες νοοτροπίες γύρω από τη φυλή, ανοίγεται ένας διάλογος με το μέλλον (Lavan, 2022·Walters, 2022· Holden 2020· Smith, 2024· Grue, 2020). Ειδικότερα, η επανανάγνωσης της ιστορίας μέσα από την αποδόμηση των παρωχυμένων συστημάτων εξουσίας που διδάσκει ο Αφροφουτουρισμός, επιτρέπει στους μαθητές την κατασκευή δημοκρατικότερων κοινωνικών αφηγήσεων αλλά και το διαλογισμό επάνω στο ρόλο των δικών τους (Spencer, 2023· Ellis, & Martinek, 2018· Holden 2020 ·Caruthers, 2024). Επίσης, οι δημιουργικοί πειραματισμοί με την τεχνολογία (Carter, 2022· Ellis & Martinek, 2018) οδηγούν σε προβληματισμό σχετικά με το πως αυτή διαμορφώνει τις παγκόσμιες πολιτιστικές εξελίξεις ή τη θέση του ανθρώπου σε μια τεχνοκρατική κοινωνία.

Όλα τα παραπάνω, είναι κοντά στις επερχόμενες αλλαγές στο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (*ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,*χ.η.) και που αν και νωρίς ακόμη, φαίνεται επίκεντρο του σχεδιασμού του να είναι οι τεχνολογικές αλλά και κοινωνικές εξελίξεις, η συνάφεια των γνωστικών αντικειμένων με την ίδια τη ζωή των μαθητών, η κοινότητα (τοπική ή ευρύτερη) και η συμπερίληψη (*ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,*χ.η.). Τέτοιες αλλαγές αν μη τι άλλο ενισχύουν την αποφυγή επικέντρωσης στην εξετασιοκεντρική νοοτροπία που βλέπουμε σήμερα (βλ. και Υπ. Απόφαση 89004/Δ2, 2024) ή σε ό,τι αφορά τα τρία γνωστικά (βλ. *Διαδραστικά σχολικά βιβλία*, 2024), στις εθνοκεντρικές τάσεις που αποκλείουν π.χ. την παγκόσμια ιστορία ή τη διεθνή λογοτεχνία, στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και στην αυστηρή επικέντρωση στην ύλη (Kokkinos κ.α., 2009· Καγιαλής, 1999· Karakatsani & Fragkoulidou,2023).

2.2. Κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και θεωρητικές βάσεις για τη διδασκαλία του Αφροφουτουρισμού: σύντομες παρατηρήσεις

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δημοκρατική φύση του αντικειμένου αυτού απαιτεί και τις ανάλογες διδακτικές στρατηγικές ή προσεγγίσεις όπως ενδεικτικά: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ερωταποκρίσεις, συζήτηση, συγκριτική μεθοδολογία, χρήση της τεχνολογίας (βλ. και Borich, 2017·Orlich κ.α., 2010· Burdern & Byrd, 2016). Παράλληλα στη διδασκαλία του Αφροφουτουρισμού, ενσωματώνονται οι εκπαιδευτικές θεωρίες των Dewey John (1859–1952) και Freire Paulo (1921-1997), οι οποίοι θέλουν το σχολείο να αποτελεί χώρο δημοκρατικών αξιών και προασπιζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με ισότιμους όρους (Ντιούϊ, 2016· Φρέϊρε, 1977). Σύντομα να αναφέρουμε ότι ο πρώτος σε έργα του όπως το *Δημοκρατία και εκπαίδευση* (Ντιούϊ, 2016), εξηγεί ότι το σχολείο εντασσόμενο στην κοινωνία θα πρέπει να προσφέρει ερεθίσματα τα οποία να είναι ποικίλα, με την εκπαίδευση να ενισχύει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Ντιούϊ, 2016), ενώ ο δεύτερος τάσσεται υπερ μιας *προβληματίζουσας εκπαίδευσης* (Φρέϊρε, 1977,σ. 93) η οποία απαιτεί την αρμονική συνεργασία καθηγητή-μαθητή, αλλά και προωθεί την ενεργητική γνώση, ώστε να οδηγήσει σε πραγματική αλλαγή, στη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων του κόσμου με όπλο τον κριτικό στοχασμό (Φρέϊρε, 1977, σ. 93).

3. Εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων του Αφροφουτουρισμού στα μαθήματα της Ιστορίας, Λογοτεχνίας και Πολιτικής Παιδείας του ελληνικού λυκείου

Πριν αναφέρουμε το πως ο Αφροφουτουρισμός μπορεί να εφαρμοστεί, θα πρέπει να σημειωθεί αρχικά ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση του καθηγητή είναι απαραίτητη, ενώ η έλλειψη μεταφράσεων στα ελληνικά καθιστά ενίοτε χρήσιμη τη χρήση εργαλείων μετάφρασης (βλ. π.χ *Google Translate*, χ.η.) ή εάν χρειαστεί και τη συνεργασία καθηγητών ξένων γλωσσών. Τέλος συνίσταται και η σύνδεση με τα ελληνικά συμφραζόμενα, προκειμένου οι μαθητές να αφομοιώσουν καλύτερα τα όσα θα τους διδαχθούν.

3.1 Η διδασκαλία το Αφροφουτουρισμού στην Ιστορία

Ο Αφροφουτουρισμός είναι απότοκος της περιόδου που ακολουθεί τη σκλαβιά (Hart, 2021) όταν σκλάβοι όπως ο Frederick Douglas, με τα ελάχιστα γράμματα που κατάφερναν να μάθουν ή μέσω κωδίκων όπως τα τραγούδια, τις «τεχνολογίες της ελευθερίας» όπως τις αποκαλεί ο Lavender III, (2019, σ. 25) προσπαθούσαν να χτίσουν πολυπόθητες ουτοπίες απελευθέρωσης που θα τους επέτρεπαν να κοιτάξουν στο μέλλον (Lavender III, 2019· Lemke, 2019).Μέσω μιας σύντομης συγκριτικής προπαρασκευαστικής εισαγωγής ιστορικών σταθμών εκ μέρους του καθηγητή όπως π.χ. η 13η τροποίηση του Αμερικανικού Συντάγματος ή ο φυλετικος διαχωρισμος, αλλά και εννοιών όπως η σκλαβιά τόσο στην Αμερικάνικη Ιστορία όσο και την Ελληνική, οι μαθητές θα εμβαθύνουν ως προς τις συνέπειες των ιστορικών αυτών δεδομένων.

Επειτα, μέσω του *Google Arts and Culture* θα περιηγηθούν στο ζήτημα της σκλαβιάς (*Google Arts and Culture. The Underground railroad*, χ.η.) και την εμβληματική μορφή του Frederick Douglas (1818-1895) και τη ζωή του (βλ. *Google Arts and Culture. Frederick Douglass*, χ.η.), αλλά και θα αποκτήσουν μια συνολική εικόνα για τον Αφροφουτουρισμό (βλ. *Google Arts and Culture.A Brief History of Afrofuturism,* χ.η.). Σε ιστοσελίδες μουσείων, μπορούν να συναντήσουν μορφές των αρχών του Αφροφουτουρισμού όπως τον W.E.Dubois (Elias,2016· *National Museum of African American History & Culture. Smithsonian. Afrofuturism. W.E.B. DuBois*, χ.η.) Η συγκριτική αξιολόγηση των πηγων αυτών με το ελληνικό 1821, από ανάλογες ιστοσελίδες όπως της *Βιβλιοθηκης της Βουλής* (βλ. ενδεικτικά: *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη 1821)* ή όπως κείμενα του Μακρυγιάννη (*Μακρυγιάννης Στρατηγός. Απομνημονεύματα (αποσπάσματα)*, 2006-2008) ή του Ρήγα Βελεστινλή π.χ. «Θούριος» (*«Θούριος». Φεραίος Ρήγας*, χ.η), θα οδηγήσουν σε κατανόηση των διαστάσεων των εν λόγω αφηγήσεων αλλά και την επανεξέταση τους στο μήκος της ιστορίας. Η συλλογή και ερμηνεία των αντίστοιχων πηγών μπορεί να γίνει και με εντοπισμό σε χάρτες, δουλεύοντας με ψηφιακά εργαλεία όπως π.χ. το *Time Maps* (2025).

Με ιδεοθύελλες και ομαδική συζήτηση στην τάξη μπορούν να σχολιαστούν θέματα όπως η φύση της ελευθερίας και η αδήριτη ανάγκη για κατάκτηση της, το νόημα και το πρόσωπο της σκλαβιάς π.χ. η πρώτη στην Ελλάδα ως απελευθέρωση από ξενους δυνάστες ενώ η δεύτερη ως η εκδήλωση αντιλήψεων βαθειάς ρατσιστικής ιδεολογίας και αδικίας η οποία αντανακλάται ακόμη και σήμερα. Ακόμη να σχολιάσουν τους μηχανισμούς της εξουσίας και της «νομιμοποιησης της». Θα μπορούσαν με φαντασία και κριτικό νου να προβούν σε γραπτές δημιουργικές εργασίες με θέμα π.χ. πως θα ήταν εάν ο Μακρυγιάννης έγραφε τη δική του «φουτουριστική ιστορία» ή εάν ο Douglas και ο Μακρυγιάννης αλληλογραφούσαν.

3.2. Η διδασκαλία το Αφροφουτουρισμού στη Λογοτεχνία

Το εμβληματικό Αφροφουτουριστικό «Εξ αίματος» (Μπάτλερ, 2021) της Octavia Butler (1947-2006) που τοποθετείται στις ΗΠΑ μετά το τέλος του εμφυλίου και της σκλαβιάς, παίζει με το χρόνο και με θέματα όπως ο ρόλος της εξουσίας και του ρατσισμού, αλλά και της διαφυλετικής σχέσης αγάπης (Popescu, 2018·Porterfield, 2024· Adebisi, 2022· Foster, 2007· Donaldson, 2014). Η Dana μια μαύρη γυναίκα, παντρεμένη με έναν λευκό ζει στα 1976 στην California και ταξιδεύει στο παρελθόν του 19ου αιώνα στο Maryland κάποτε και μαζί με το σύζυγος της, εποχή της σκλαβιάς αντιμέτωπη με την λευκή υπεροχή και προσπαθώντας να σώσει ένα λευκό αγόρι τον Rufus Weylin, αφέντη σκλάβων και μελλοντικό της πρόγονο, αφου από αυτόν θα γεννηθεί η προγιαγιά της (Μπάτλερ, 2021). Δίνοντας έτσι η Butler το μήνυμα μιας ανάγκης περισσότερης αντίστασης για το αύριο απέναντι σε εκδηλώσεις αδικιών και ρατσισμού για τη μαύρη φυλή, αφήνει ένα μέλλον ανοικτό και μάλλον απαισιόδοξο που όμως μας οδηγεί στο να σκεφτούμε πως οι ρατσιστικές εκδηλώσεις δεν έχουν εντελώς εξαλειφθεί, ενώ το παρόν αποτελεί συνέχεια τους (Donaldson, 2014· Adebisi, 2022).

Αποσπάσματα του έργου εφόσον είναι μεταφρασμένο, θα μπορούσαν να αναλυθούν και να σχολιαστούν στο μάθημα της λογοτεχνίας, ενώ επίσης να γίνει μια παράλληλη σύγκριση με ελληνική επιστημονική φαντασία και το ξεκίνημα της με το έργο του Λουκιανού «Αληθινή Ιστορία» (Λουκιανός, 2021) του 2ου μ.Χ αιώνα ή και κάποιο αντίστοιχο σύχγρονο. Μέσω της ανάλυσης αποσπασμάτων που θα έχουν δουλέψει οι μαθητές θα παρουσιάζουν στην τάξη τις βασικότερες παρατηρήσεις τους και έπειτα συζήτηση επάνω στα συμπεράσματα τους ή ακόμη σε θέματα όπως: ο χρόνος και τη σημασία του στη διαμόρφωση κοινωνιών ισότητας, τα όρια και ο ρόλος της φαντασίας ως προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών, η τεχνολογία και η ορθή ή μη χρήση της στο σήμερα, οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα», «ανήκειν» ιδιαίτερα σε μια τεχνοκρατική κοινωνία, ο ρόλος της αγάπης ως καταλυτικής δύναμης αναμόρφωσης του κόσμου κ.α.

Μέσα από πλατφόρμες ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τα χρονικά όρια μιας ιστορίας επιστημονικής φαντασίας και να δημιουργήσουν τις δικές τους «Ελληνοφουτουριστικές ιστορίες» αντλώντας υλικό και από τη μυθολογία του Αφροφουτουρισμού (*Google Arts and Culture. A Brief History of Afrofuturism,* χ.η) και την ελληνική αντίστοιχα (Μήττα, 2012), εκτιμώντας ετσι το ζήτημα της ταυτότητας σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

3.3. Η διδασκαλία το Αφροφουτουρισμού στην Πολιτική Παιδεία

Ο Αφροφουτουρισμός, η πολιτική του σκέψη και ακτιβιστική δράση αποτελεί ένα ζωτικό σημείο αναφοράς (βλ. Johnson 2020· Anderson & Jones, [Επιμ.], 2016) σε μαθήματα όπως η Πολιτική Παιδεία. Προκαταρκτικά ο καθηγητής μπορεί να δείξει ένα απόσπασμα από ντοκυμαντέρ σχετικό με τον μεγάλο ανθρωπιστή Martin Louther King ή το κίνημα *Black Lives Matter*, ένα κίνημα που δραστηριοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα σε θέματα ισότητας της μαύρης φυλής (*Black Lives Matter*, χ.η.). Με μια προσεκτική και ενδεδειγμένη τοποθέτηση, τα παιδιά μπορούν απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με άλλα κινήματα που γνωρίζουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Μπορούν να γίνουν debates ή ακόμη και podcasts σχετικά π.χ. με τη δικαιοσύνη ή και την αρμονική και ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στους ανθρώπους διαφορετικής εθνικότητας σε μια κοινωνία.

Το Αφροφουτουριστικό φιλμ *Μαύρος Πανθηρας* του 2018 (Coogler, 2018) αποτελεί στη διδασκαλία μια γόνιμη πηγή για συζήτηση για μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης κοινωνικής κλπ σχετικά με ζητήματα φυλετικής ανισότητας ή ευρύτερα εξουσιαστικών δομών και αποικιοκρατίας

(Berliner, 2018· Strong & Chaplin, 2019· Becker, 2019). Η υπόθεση αφορά έναν βασιλιά τον T'Challa, με υπερφυσικές δυνάμεις κάτι ανάμεσα σε ήρωα και θρησκευτικό-πολιτικό ηγέτη, που μεταμορφώνεται σε Μαύρο Πάνθηρα (Reese, 2015· McDow, 2018), προκειμένου να προστατέψει τη Wakanda, η οποία παρουσιάζεται ως μια εξαιρετικά προοδευμένη τεχνολογικά χώρα, ελεύθερη από αποικιοκρατικές ή Ευρωκεντρικές επιβολές (Strong & Chaplin, 2019). Μέσα από την παρουσίαση αποσπασμάτων video (για τα οποία έχει παραχωρηθεί η ανάλογη άδεια), οι μαθητές θα μπορούσαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως η σημασία των συμβόλων και χαρακτήρων στο έργο, η φύση του πολιτευματος της Wakanda, πως θα ήταν με σημερινούς όρους μια Ελλάδα, η οποία θα υποστήριζε τη συνύπαρξη όλων των λαών κάτω από αρχές συμπερίληψης και καταπολέμησης του στίγματος κ.α. Σε online συζητήσεις με άλλα σχολεία μάλιστα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν μικρές κοινότητες «ειρήνης και συνεργασίας» για το πώς μπορεί να βρεθεί λύση στο πρόβλημα των διακρίσεων και του ρατσισμού. Τέλος θα μπορούσαν να αναμετρηθούν με projects όπως κολάζ, αφίσες, οργανογράμματα σχετικά με την προάσπιση δικαιωμάτων, ή ακόμη και γραπτές επιστολές προς διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΗΕ.

4. Περιορισμοί και προκλήσεις

Εκτός των προαναφερθέντων, ο Αφροφουτουρισμός, θα μπορούσε να εφαρμοστεί φυσικά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως πχ. καλλιτεχνικά. Επίσης, όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να υλοποιηθούν, εάν δε υπάρχει εκ των προτέρων αρμονική και ομαλή συνεργασία και επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και άλλων σχετικών φορέων, γνώσης των υποδομών του σχολείου, αλλά και ενδεδειγμένη προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό των αναγκών της εκάστοτε τάξης και των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών του.

5. Συμπεράσματα-Επίλογος

Παραπάνω επιχειρήθηκε μια συνοπτική αναφορά στη θέση του Αφροφουτουρισμού στην ελληνική λυκειακή τάξη και σε τρια συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Οι ενδεικτικές στρατηγικές που περιγράφηκαν, αποτελούν μια αφορμή για περαιτέρω έρευνα στη διδασκαλία όσο και τη μετάφραση και διάδοση του Αφροφουτουριστικού υλικού. Η διδασκαλία του Αφροφουτουρισμού στην τάξη φαίνεται να συμπορεύεται με τις τωρινές εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ευρύτερα οδηγεί στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω πρωτότυπης διδασκαλίας που άπτεται παγκοσμίων και διαχρονικών ζητημάτων. Η εφαρμογή στην πράξη μιας τέτοιας προσπάθειας, τροφοδοτεί την ελληνική κοινωνία με αξίες όπως η ειρήνη, η ομόνοια και η ενσυναίσθηση απέναντι στο συνάνθρωπο προλαμβάνοντας ένα ζοφερό μέλλον.Οι πορείες για τα ανθρώπινα δικαιώματα των Αφροαμερικανών που δεν έχουν ακόμη τέλος, ας γίνουν λοιπόν το παράδειγμα για τους νέους ανθρώπους προκειμένου να πορευτούν σε δρόμους σοφίας, αγάπης και συμφιλίωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Διαδραστικά σχολικά βιβλία, ΙΤΥΕ Διόφαντος. (2024). Ανακτήθηκε 26/03/2025 από: https://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/allcourses.jsp

Ελληνική Επανάσταση του 1821.Βουλή των Ελλήνων (2025). Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://bit.ly/3QYcnwC

ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.η.). *Προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε 18/03/2025 από: https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Καγιαλής, Τ. (1999). *"Η ευρωπαϊκή λογοτεχνία και η διδασκαλία της", ανακοίνωση στην επιστημονική συνάντηση "Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση" (Αθήνα, 8-9 Οκτωβρίου 1999). Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη Λογοτεχνικών και Κριτικών Κειμένων Ευρετήριο Νεοελληνικών Κριτικών Κειμένων*. Ανακτήθηκε 24/03/2025 από: http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/NeoellinikaKritikaKeimena.htm

Λουκιανού. (2021). *Αληθινή Ιστορία* (Μ. Παπανικολάου, Μεταφρ.-Απόδοση). Αθήνα: Polaris

Μήττα, Δ. (2012). *Αριάδνη. Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας ΚΕΓ. Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα* Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/index.html

Μπάτλερ, Ο.Ε. (2021). *Εξ αίματος* (1η εκδ. 2020) (Γ.Μπαρουξής Μεταφρ.) Αθήνα: Αίολος.

Ντιούϊ, Τζ. (2016). *Δημοκρατια και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης*.(Φ. Τερζάκη Μεταφρ., Εισ.) Αθήνα: Ηριδανός

Παπανούτσος, Ε.Π. (Ανοιξη 2001). *Πρωτοβουλία και οίστρος: Ιδού το «μάθημα»*. Φιλόλογος, 103, 34-37. Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/2001/103/130352#

Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανθολογίες. Ανθολόγηση νεοελληνικής λογοτεχνίας (19ος-20ός αι.) Μακρυγιάννης Στρατηγός. Απομνημονεύματα (αποσπάσματα). *ΚΕΓ* (2006-2008). Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/literature/anthologies/new/show.html?id=51

Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. «Θούριος». Φεραίος Ρήγας (χ.η). Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=28&author_id=3

Υπ. Απόφαση 89004/Δ2 *Καθορισμός εξεταστέας ύλης για τα μαθήματα των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου που εξετάζονται γραπτώς στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για το σχολικό έτος 2024-2025* (ΦΕΚ Τεύχος Β' 4545/5 Αυγούστου 2024) Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://bit.ly/4la1Ko1

Φρέϊρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (1η εκδ. 1974). (Γ. Κρητικός Μεταφρ., Εισ. Θεοφρ. Γέρου) Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσσες

Adebisi, F. (2022). Black/African science fiction and the quest for racial justice through legal knowledge: How can we unsettle Euro-modern time and temporality in our teaching?. *Law, Technology and Humans,* 4*(*2), 24-37. https://doi.org/10.5204/lthj.2507

Anderson, R., Jones, C. E. (Επιμ.),(2016). *Afrofuturism 2.0 : the rise of astro-blackness*. Maryland: Lexington Books

Becker, D. (2019). Afrofuturism and decolonisation: using *Black Panther* as methodology. *Image & Text*, 33, 1-21.

Berliner, L. (2018). *Usable Knowledge. «Black Panther» in the Classroom*. *Harvard Graduate School of Education.* Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/18/03/black-panther-classroom

Black Lives Matter (χ.η.). Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://blacklivesmatter.com/

Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice.*(9η εκδ.).ΗΠΑ:Pearson

Brown, T. (2023). He Looks Like Me in the Future!: Using Afrofuturism as a Teaching Tool in the Elementary Classroom, *The Journal of Multimodal Rhetorics*, 7(2). Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://journalofmultimodalrhetorics.com/7-2-brown

Burdern, P.R., Byrd, D.M (2016). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students*. 7η εκδ.ΗΠΑ:Pearson

Carter, B. W. (2022). *Afrofuturism and Digital Humanities: Show Me and I Will Engage Differently*. Νεα Υόρκη: Routledge.

Caruthers, S. (2024). *Afrofuturism as Liberation and Design with Ingrid LaFleur*. *GettingSmart*. Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://www.gettingsmart.com/2024/08/22/afrofuturism-as-liberation-and-design-with-ingrid-lafleur/#h-4

Davoudi, D. (2022). Time-Sensitive: Teaching Afrofuturism Through the Nineteenth Century. *Radical Teacher*, 122, 32–41. https://doi.org/10.5195/rt.2022.1006

Dery, M. (1994). Black to the Future: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. Στο: *Flame Wars: The Discourse of Cyberculture*, M. Dery (Επιμ.) Νέα Υόρκη: Duke University Press, 179-222. https://doi.org/10.2307/j.ctv1220m2w.12

Donaldson, E. (2014). A contested freedom:The fragile future of Octavia Butler's «Kindred», *English Academy Review*, 31 (2), 94-107, DOI: 10.1080/10131752.2014.965423

Elia, A. (2014). The Languages of Afrofuturism. *Lingue e Linguaggi* 12, 83-96. DOI: https://doi.org/10.1285/i22390359v12p83

Elia, A. (2016). WEB Du Bois's Proto-Afrofuturist Short Fiction:«The Comet». *Il Tolomeo*, 18, 173-186.

Ellis, J., Martinek, J.D. (2018). Understanding the Past, Imagining the Future: Teaching Speculative Fiction and Afrofuturism. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 28(1), 111-124. https://dx.doi.org/10.1353/tnf.2018.0008

Eshun, K. (2003). Further considerations of Afrofuturism. *CR: The New Centennial Review*, 3(2), 287-302.

Foster, G.M. (2007). «Do I Look like Someone You Can Come Home to from Where You May Be Going?»: Re Mapping Interracial Anxiety in Octavia Butler's «Kindred». *African American Review*, 41 (1) 143- 164.

Goffney I.M., Wilkes II C.E. (2025). A Juneteenth moment for mathematics education: The role of rights of the learner and Afrofuturism. *Theory Into Practice*, 64 (1), 104-119, DOI: 10.1080/00405841.2024.2409024

Google Arts and Culture. Frederick Douglass. Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://artsandculture.google.com/entity/frederick-douglass/m02zg0?categoryId=historical-figure

Google Arts and Culture. The Underground railroad (χ.η.) Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://artsandculture.google.com/story/IgWBfnkJaRH7Gg

Google Arts and Culture.A Brief History of Afrofuturism. 3 ways to look at the trailblazing movement. Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://artsandculture.google.com/story/a-brief-history-of-afrofuturism/mQWxEn3Q8NmCRg?hl=en

Google Translate (χ.η.). Ανακτήθηκε στις 26/03/2025 από: https://translate.google.gr/

Coogler, R. (2018). *Black Panther*. Marvel Studios.

Grue, M. N. P (2020). An Afrofuturistic Vehicle for Literacy Instruction. *Journal of College Reading and Learning*, 50 (1), 33-44, DOI: 10.1080/10790195.2019.1693937

Hart, W. D. (2021). Afterlives of slavery: Afrofuturism and Afropessimism as parallax views. *Black Theology*, 19(3), 196-206. https://doi.org/10.1080/14769948.2021.1990495

Holden, R. (2020). Young Adult Afrofuturism. Στο: I. Lavender III, L. Yaszek (Επιμ.), *Literary Afrofuturism in the Twenty-First Century*. Columbus: The Ohio State University Press, 87-104.

Johnson, A. (2020). Gender Futurity at the Intersection of Black Lives Matter and Afrofuturism. Στο: M. N. Goins, M., J. F. McAlister, J., & B.K. Alexander (Επιμ). *The Routledge Handbook of Gender and Communication* (1η εκδ.). Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge, 616-628 https://doi.org/10.4324/9780429448317

Karakatsani, D., Fragkoulidou, P. (2023). The place of civic education in the Greek education system. Problems, inconsistencies, contradictions and stakes. *JSSE - Journal of Social Science Education* 22(2), 1-16 https://doi.org/10.11576/jsse-5388

Kokkinos, G., Gatsotis, P., Sakka, V. & Kourgiantakis, C. (2009). The world history in the Greek Primary and Secondary Education. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(2), 63-91.

Lavan, M. (2022). Teaching Afrofuturisms as American Cultural Studies. *Radical Teacher*, 122, 52–63. https://doi.org/10.5195/rt.2022.936

Lavender , I. III (2019). *Afrofuturism Rising: The literary Prehistory of a Movement*. Columbus:The Ohio State University Press.

Lavender, I., III, Yaszek L. (Επιμ.), (2020). *Literary Afrofuturism in the Twenty-First Century*. Columbus: The Ohio State University Press.

Lemke, D. (2019). Frederick Douglass's utopia: Searching for the space of Black freedom. Στο: P. Ventura, E.K. Chan (Επιμ.).*Race and utopian desire in American literature and society*, Ελβετία: Palgrave Macmillan, 23-39.

McDow, T.F. (2018). *Searching for Wakanda: The African Roots of the «Black Panther» Story. Origins: Current Events in Historical Perspective*. Ανακτήθηκε 23/03/2025 από: https://origins.osu.edu/connecting-history/searching-Wakanda-african-roots-black-panther-story

National Museum of African American History & Culture. Smithsonian. Afrofuturism. A History of Black Futures. Icons & Luminaries W.E.B. DuBois (χ.η.). Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://nmaahc.si.edu/explore/exhibitions/afrofuturism#Stories

Nelson, A. (2002).Introduction: Future Texts. *Social Text*-71, 20 (2), 1–15. https://doi.org/10.1215/01642472-20-2_71-1

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. T., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. (9η εκδ.) Βοστώνη: Wadsworth Cengage Learning.

Popescu, I. (2018). Empathetic trappings: Revisiting the nineteenth century in Octavia Butler's «Kindred», *Journal of Human Rights*, 17 (2), 184-198, DOI:10.1080/14754835.2017.1313103

Porterfield, L.K. (2024). «What is the truth?:» On teaching paradoxes, race, family, and the self with Octavia Butler's «Kindred», *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 1-26. DOI: 10.1080/10714413.2024.2388363

Reese, A. (2015). *The Journey to Wakanda: Afrofuturism and «Black Panther»*. *Comics Alliance* Ανακτήθηκε στις 23/03/2025 από: https://comicsalliance.com/afrofuturism-black-panther/

Rieder, J., Bacchilega, C. (2016). History and Its Others in Afrofuturism. *Iperstoria Testi Letterature Linguaggi*, (8). 16-21. DOI: https://doi.org/10.13136/2281-4582/2016.i8.678

Schwartz, R. (2019). *Decolonizing the imagination: Teaching about race using Afrofuturism and critical race theory*. *Curriculum Units by Fellows of the Yale-New Haven Teachers Institute Volume II: Teaching about Race and Racism Across the Disciplines. Curriculum Unit 19.02.07. Yale-New Haven Teachers Institute*. Ανακτήθηκε 23/03/2025 από: https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/files/19.02.07.pdf

Smith, B. (2024). *Diversity Teaching Afrofuturism in and Beyond Black History Month*. *Edutopia*. Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://www.edutopia.org/article/teaching-afrofuturism-middle-high-school/

Spencer, R. (2023). *Afrofuturism in the Classroom. Black Perspectives*. Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://www.aaihs.org/afrofuturism-in-the-classroom/

Strong, M. T., Chaplin, K. S. (2019). Afrofuturism and «Black Panther». *Contexts*, 18(2), 58-59.

TimeMaps (2025). Ανακτήθηκε στις 26/03/2025 από: https://timemaps.com/

Vector. African and Afrodiasporic Science Fiction (2019). 289. BSFA

Walters, W. W.(2022). Time in Afrofuturism, Classroom Time, and Carceral Time. *Radical Teacher*, 122, 13–20. https://doi.org/10.5195/rt.2022.1013

Washington, B.T. (1906). *Putting the Most into Life*. Νέα Υόρκη: Thomas Y. Crowell & Co. *The Project Gutenberg eBook of Putting the Most Into Life* [eBook #63620] Most recently updated: October 18, 2024. Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: https://www.gutenberg.org/cache/epub/63620/pg63620-images.html#iii

Womack, Y. L. (2013). *Afrofuturism: The world of black sci-fi and fantasy culture*. Σικάγο: Lawrence Hill Books.

Yaszek, L. (2013). *Race in Science Fiction: The Case of Afrofuturism and New Hollywood*. *A Virtual Introduction to Science Fiction*. L. Schmeink (Επιμ.). 1-11.Ανακτήθηκε 17/03/2025 από: http://virtual-sf.com/wp-content/uploads/2013/08/Yaszek.pdf

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βουτσινά Πηνελόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, η συγγραφέας ισχυρίζεται ότι η κριτική σκέψη αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν επιχειρήματα με λογικό και οργανωμένο τρόπο. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τις μεθόδους διδασκαλίας, το περιεχόμενο των μαθημάτων και την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Αναλύεται ότι μία από τις κύριες προκλήσεις είναι η επικέντρωση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες συχνά περιορίζουν τους μαθητές σε παθητικούς ρόλους, αφοσιωμένους στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή γνώσεων. Αυτές οι μέθοδοι δεν ενθαρρύνουν τη σκέψη πέρα από το αναλυτικό επίπεδο ή τη σύνθεση νέων ιδεών. Επιπλέον, οι πιέσεις των εξετάσεων και η έμφαση στις αριθμητικές επιδόσεις συμβάλλουν στη στενή προσέγγιση της μάθησης, η οποία μπορεί να παραμελήσει την ενίσχυση της κριτικής σκέψης.

Επιχειρηματολογείται και τεκμηριώνεται ότι η ενσωμάτωση στρατηγικών που προάγουν τη σκέψη υψηλού επιπέδου, όπως η συζήτηση, η επίλυση προβλημάτων και η ανάλυση περιπτώσεων, είναι ουσιαστική για να ξεπεραστούν αυτές οι προκλήσεις. Οι καθηγητές καλούνται να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενισχύοντας την αυτονομία και τη δημιουργικότητα τους. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητα των μαθητών να αναλύουν πληροφορίες και να αξιολογούν πηγές, προάγοντας την κριτική σκέψη. Ωστόσο, η αποτελεσματική ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας απαιτεί χρόνο, δέσμευση και συνεργασία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέθοδοι διδασκαλίας

1. Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τον Facione (2015), είναι η διαδικασία της αναλυτικής σκέψης που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να κρίνουν την αξιοπιστία και τη σημασία των πληροφοριών που λαμβάνουν. Αυτή η δεξιότητα είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η κριτική σκέψη συνδυάζει στοιχεία λογικής σκέψης και συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθηματικά φορτία που επηρεάζουν τις σκέψεις τους και να προσπαθούν να τα διαχωρίσουν από τις λογικές διαδικασίες (Elder & Paul, 2014).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε ουσιαστικές διαλόγους, να κατανοούν τα σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή και να αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Lipman (2003), η κριτική σκέψη συμβάλλει στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διαμορφώνουν σκεπτικιστική στάση απέναντι στις εύκολες λύσεις ή τις γενικεύσεις.

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι θεμελιώδης για την εκπαίδευση των μαθητών, καθώς τους προετοιμάζει για το μέλλον, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να ανταγωνίζονται σε ένα ολοένα και πιο απαιτητικό και πολύπλοκο παγκόσμιο περιβάλλον. Η κριτική σκέψη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες δεξιότητες, όπως:

- Ανάλυση: Η ικανότητα διάσπασης ενός προβλήματος ή ενός θέματος σε μικρότερα κομμάτια για καλύτερη κατανόηση.
- Συλλογισμό: Η ικανότητα να συνδυάζουμε δεδομένα και να εξάγουμε λογικά συμπεράσματα.
- Αξιολόγηση: Η ικανότητα να κρίνουμε την αξιοπιστία των πληροφοριών και των πηγών τους.
- Συνθετική σκέψη: Η δυνατότητα σύνθεσης διαφορετικών πληροφοριών και δημιουργίας νέων ιδεών ή λύσεων.
- Αναστοχασμό: Η ικανότητα να σκεφτόμαστε κριτικά για τις ίδιες τις σκέψεις και πράξεις μας.

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί:

- Στην ανάδειξη της σημασίας της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως βασικής δεξιότητας του 21ου αιώνα.
- Στην ανάλυση των κυριότερων προκλήσεων που παρεμποδίζουν την ανάπτυξή της μέσα στη σχολική τάξη.
- Στην παρουσίαση διδακτικών στρατηγικών που ενισχύουν την κριτική σκέψη στους μαθητές.
- Στην επισήμανση του ρόλου της τεχνολογίας ως καταλύτη για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας.
- Στην πρόταση στοχευμένων παρεμβάσεων πολιτικής και επιμόρφωσης για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η εισήγηση επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η σημασία της κριτικής σκέψης για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα;
- Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιες διδακτικές στρατηγικές αποδεικνύονται αποτελεσματικές στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης στη σχολική πράξη;
- Πώς μπορεί η τεχνολογία να αξιοποιηθεί για την προώθηση της κριτικής σκέψης στην τάξη;
- Ποιες πολιτικές ή επιμορφωτικές παρεμβάσεις είναι απαραίτητες για τη θεσμική ενίσχυση της κριτικής σκέψης;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η ενσωμάτωση της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί στρατηγικές και μεθόδους που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξετάζουν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους με λογικό και τεκμηριωμένο τρόπο. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης παραμένει μια από τις πιο σημαντικές αλλά και απαιτητικές προκλήσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση. Σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν ότι, παρά τη σημαντικότητα της, η κριτική σκέψη δεν ενσωματώνεται πάντα αποτελεσματικά στις διδακτικές πρακτικές (Abrami et al., 2015; van Gelder, 2019).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πρόσφατες έρευνες (Κωσταρέλλος & Γεωργάκης, 2022) αναδεικνύουν ότι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την κριτική σκέψη αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Παράλληλα, η κυριαρχία παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, που επικεντρώνονται στην απομνημόνευση, περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης βαθύτερων αναλυτικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Παπαδοπούλου, 2021).

Διεθνώς, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε νέες προκλήσεις στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δυσκόλεψε την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hattie & Zierer, 2021). Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες, αναδύονται και ευκαιρίες για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων που μπορούν να ενισχύσουν την κριτική ανάλυση και τη μεταγνώση (Greene et al., 2023).

Τέλος, η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απαιτεί συστηματική και συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης στην καθημερινή διδακτική πράξη, με έμφαση σε πρακτικές που ενθαρρύνουν την αμφισβήτηση, τον διάλογο και την αξιολόγηση πληροφοριών (Lai, 2021).

Όσο και αν η ενίσχυση της κριτικής σκέψης μπορεί να φανεί δύσκολη λόγω του παραδοσιακού χαρακτήρα της διδασκαλίας, υπάρχουν πολλές αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να υποστηρίξουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Στην ενότητα αυτή, θα αναλυθούν μέθοδοι και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να ενισχυθεί η κριτική σκέψη στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των ανοιχτών συζητήσεων, των ερωτήσεων υψηλής τάξης, της χρήσης μελετών περιπτώσεων, των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην τάξη. Για την προώθηση της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές που ενθαρρύνουν τη σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών. Υπάρχουν πολλές μέθοδοι που μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη στην τάξη. Οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν:

2.1.1. Ανοιχτές συζητήσεις και διάλογος

Οι συζητήσεις στην τάξη, όπου οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να υπερασπιστούν τις θέσεις τους, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την ανάλυση πληροφοριών. Μέσω αυτών των συζητήσεων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν κριτικά για τις απόψεις τους και να ακούσουν και άλλες προοπτικές.

Μια από τις πιο ισχυρές μεθόδους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η συμμετοχή των μαθητών σε ανοιχτές συζητήσεις και διαλόγους στην τάξη. Αυτή η μέθοδος ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, τους βοηθά να εκφράσουν τις απόψεις τους και τους προσκαλεί να αναλύσουν τις απόψεις των άλλων. Η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση ιδεών επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να κατανοούν διαφορετικές προοπτικές και να ενισχύουν τη σκέψη τους μέσω της κριτικής ανάλυσης.

Οι ανοιχτές συζητήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις που δεν έχουν απλές ή τελικές απαντήσεις, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να σκεφτούν περίπλοκα και αμφιλεγόμενα ζητήματα. Για παράδειγμα, η συζήτηση σχετικά με κοινωνικά ή ηθικά ζητήματα μπορεί να προωθήσει τη δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν αντιφάσεις, να κάνουν ερωτήσεις και να αποδεχτούν τη δυσκολία ορισμένων καταστάσεων. Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις συζητήσεις αυτές ως ευκαιρία για εξέταση ιδεών και όχι απλώς για επίλυση προβλημάτων, ενισχύεται η κριτική σκέψη τους (Paul & Elder, 2014).

Επιπλέον, οι συζητήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αμοιβαία εκτίμηση, ενώ παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να διατυπώνουν τεκμηριωμένες θέσεις και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους. Μια αποτελεσματική στρατηγική εδώ είναι η χρήση «διαρθρωμένων» συζητήσεων, όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές με σαφείς κανόνες συμμετοχής και δομή, για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά. Οι ερωτήσεις υψηλής τάξης (Higher-order Questions) είναι εκείνες που απαιτούν από τους μαθητές να κάνουν κριτική ανάλυση, σύνθεση και εκτίμηση πληροφοριών, αντί να απαντούν απλώς σε γεγονότα ή γνώσεις που έχουν αποστηθίσει. Οι ερωτήσεις αυτές εμπίπτουν στις υψηλότερες βαθμίδες της ταξινόμησης των γνωστικών στόχων του Bloom (1956), όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.

Ο στόχος αυτών των ερωτήσεων είναι να προκαλέσουν τους μαθητές να σκεφτούν πιο βαθιά και να εξετάσουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, αντί να ρωτάμε «Ποιες είναι οι βασικές αιτίες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου;», μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές «Πώς θα είχε επηρεάσει η επικράτηση μιας διαφορετικής απόφασης στο τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου την Ευρωπαϊκή ιστορία;».

Αυτές οι ερωτήσεις ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε νέες και άγνωστες καταστάσεις. Επίσης, ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και τους βοηθούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να σκέφτονται

«εκτός των συνηθισμένων πλαισίων», οδηγώντας σε μια βαθύτερη κατανόηση του υλικού και της σύνθεσής του (Anderson & Krathwohl, 2001).

2.1.2. Ερωτήσεις υψηλής τάξης

Οι ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές να εξετάσουν και να αναλύσουν πολύπλοκα προβλήματα ή καταστάσεις, αντί να απαντούν με απλές γνώσεις, ενισχύουν τις ικανότητες κριτικής σκέψης. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκεφτούν πέρα από την επιφάνεια (Bloom, 1956).

2.1.3. Μελέτες περιπτώσεων

Η ανάλυση πραγματικών καταστάσεων ή προβλημάτων επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις σε πρακτικά παραδείγματα και να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης. Η χρήση μελετών περιπτώσεων αποτελεί μια εξαιρετική στρατηγική για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης στους μαθητές, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αναλύσουν πραγματικά προβλήματα ή καταστάσεις και να προτείνουν λύσεις με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει. Μέσω των μελετών περιπτώσεων, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν σύνθετα ζητήματα, να σκεφτούν για διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάσταση και να κάνουν λογικές εκτιμήσεις.

Οι μελέτες περιπτώσεων μπορούν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τα κοινωνικά ζητήματα μέχρι τα επιστημονικά και τεχνολογικά προβλήματα. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη περίπτωση για την κλιματική αλλαγή, οι μαθητές μπορεί να κληθούν να αναλύσουν δεδομένα, να κατανοήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες και να προτείνουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές εξασκούνται στην εφαρμογή της κριτικής σκέψης, αναπτύσσοντας ικανότητες αναγνώρισης παραμέτρων, σύνθεσης πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων (Harvard Business Review, 2020).

Οι μελέτες περιπτώσεων είναι πολύ αποτελεσματικές διότι συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη, επιτρέποντας στους μαθητές να δουν τη συνάφεια των πληροφοριών και της εκπαίδευσης με τον πραγματικό κόσμο.

2.1.4. Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

Η ενθάρρυνση των μαθητών να επιλύουν προβλήματα σε ομάδες ή ατομικά, μέσω της χρήσης της λογικής σκέψης και της ανάλυσης δεδομένων, ενισχύει τις ικανότητές τους στην κριτική σκέψη. Η ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η επίλυση προβλημάτων απαιτεί από τους μαθητές να αναλύσουν την κατάσταση, να προσδιορίσουν τις αιτίες, να εξετάσουν πιθανές λύσεις και να επιλέξουν την καλύτερη επιλογή, χρησιμοποιώντας δεδομένα και τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την κριτική σκέψη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, καθώς καλεί τους μαθητές να μην αποδέχονται απλές λύσεις, αλλά να αναλύουν και να αξιολογούν κάθε πτυχή του προβλήματος.

Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία ομάδων εργασίας, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να αναλύσουν ένα πρόβλημα, να διατυπώσουν λύσεις και να δικαιολογήσουν τις αποφάσεις τους. Στην ουσία, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στην ανάλυση και την κρίση. Οι στρατηγικές αυτές ενδυναμώνουν τη δεξιότητα των μαθητών στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και τους προετοιμάζουν για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως η επιστήμη, η πολιτική ή η οικονομία (Jonassen, 2000).

2.1.5. Αξιοποίηση της Τεχνολογίας στην Τάξη

Η τεχνολογία αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, καθώς προσφέρει στους μαθητές πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και δυνατοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας. Μέσω της τεχνολογίας, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με δεδομένα, να αναλύουν πληροφορίες και να συνεργάζονται σε παγκόσμιο επίπεδο, χωρίς τους περιορισμούς του παραδοσιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, τα διαδικτυακά εργαλεία συνεργασίας και οι προσομοιώσεις μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλύουν καταστάσεις σε ρεαλιστικό περιβάλλον και να εξασκούνται σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο (Saavedra & Opfer, 2012). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν λογισμικά ανάλυσης δεδομένων για να εξετάσουν κοινωνικά ή οικονομικά φαινόμενα και να προτείνουν στρατηγικές βάσει των δεδομένων που έχουν συλλέξει. Η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια για κάθε μαθητή, με τη βοήθεια εφαρμογών που παρακολουθούν την πρόοδο και προσαρμόζουν το υλικό στις ανάγκες και ικανότητες του καθενός. Οι τεχνολογίες εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να μεταφέρουν τους μαθητές σε νέα περιβάλλοντα και να τους βοηθήσουν να βιώσουν πρακτικά όσα διδάσκονται, όπως να εξερευνήσουν ιστορικά μνημεία ή να κατανοήσουν επιστημονικές διαδικασίες.

2.2. Προκλήσεις στην Εφαρμογή της Κριτικής Σκέψης

Η εφαρμογή της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει ένα σύνθετο εγχείρημα, που συναντά αρκετές προκλήσεις σε θεωρητικό, παιδαγωγικό και πολιτισμικό επίπεδο. Οι κυριότερες από αυτές περιλαμβάνουν:

- Έλλειψη εκπαιδευτικών μεθόδων και κατάρτισης

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επαρκή επιμόρφωση σε παιδαγωγικές στρατηγικές που ενισχύουν την κριτική σκέψη, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Paul & Elder, 2014). Έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ενσωμάτωση πρακτικών που προάγουν την αναστοχαστική σκέψη (Abrami et al., 2015).

- Περιορισμένο χρόνο και υπερφορτωμένο πρόγραμμα

Το εντατικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει επαρκή χώρο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, επιχειρηματολογίας και σύνθεσης. Σε πολλές περιπτώσεις, η επιτυχία στις εξετάσεις υπερισχύει της ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου (Zohar & Dori, 2003).

- Αντίσταση στις αλλαγές

Η μετάβαση από παραδοσιακές, αναπαραγωγικές μορφές διδασκαλίας σε συμμετοχικές και διαλογικές μεθόδους αντιμετωπίζει συχνά αντίσταση τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές. Η αλλαγή κουλτούρας στην εκπαιδευτική πράξη είναι ένα από τα πιο δύσκολα και αργά βήματα (Fullan, 2007).

- Κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι

Η κριτική σκέψη δεν αναπτύσσεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ορισμένες κοινωνίες, η υπακοή στην αυθεντία και η συλλογική σκέψη υπερισχύουν της ατομικής επιχειρηματολογίας, κάτι που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε ερωτήματα που απαιτούν ανεξάρτητη και εναλλακτική σκέψη (Lipman, 2003; Hofstede, 2001).

- Έλλειψη εστιασμένων ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (στην Ελλάδα και διεθνώς)

Παρά τη σημαντική διεθνή βιβλιογραφία για την αξία της κριτικής σκέψης, παρατηρείται έλλειψη εμπειρικών δεδομένων που να εστιάζουν ειδικά στις προκλήσεις εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – ιδίως σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί

ακόμη έντονα χαρακτηριστικά προσανατολισμένα στην απομνημόνευση και την εξέταση (Karakatsani & Vergidis, 2017). Αυτό το ερευνητικό κενό υπογραμμίζει την ανάγκη για ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες που να εξετάζουν πώς οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά προγράμματα αντιμετωπίζουν την ένταξη της κριτικής σκέψης στη διδακτική πράξη.

3. Συμπεράσματα

Η διαπραγμάτευση της παρούσας μελέτης κατέδειξε ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται πληροφορίες με αναλυτικό και κριτικό τρόπο, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να προσαρμόζονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Abrami et al., 2015; Lai, 2021). Ωστόσο, παρά τις θεωρητικές επισημάνσεις για τη σημασία της, η πρακτική ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, όπως δείχνει η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία.

Στην ελληνική εκπαίδευση, η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και η κυριαρχία παραδοσιακών πρακτικών περιορίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές (Κωσταρέλλος & Γεωργάκης, 2022; Παπαδοπούλου, 2021). Επιπλέον, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε επιπρόσθετες προκλήσεις, όπως η δυσκολία διατήρησης της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hattie & Zierer, 2021). Παρά τις δυσκολίες αυτές, η κρίση δημιούργησε ευκαιρίες για ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων που μπορούν να ενισχύσουν τις μεταγνωστικές και αναλυτικές δεξιότητες των μαθητών (Greene et al., 2023).

Συνολικά, η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι η αποτελεσματική προώθηση της κριτικής σκέψης απαιτεί συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω συνεχούς επιμόρφωσης, αλλά και την υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τον διάλογο, την αμφισβήτηση και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (van Gelder, 2019; Lai, 2021). Μόνο μέσα από μια ολιστική και συνεπή προσέγγιση, η εκπαίδευση μπορεί να εξοπλίσει τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα:

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να ενσωματώσουν την κριτική σκέψη στην καθημερινή τους διδασκαλία. Η ενίσχυση της κατάρτισης των δασκάλων μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και σεμιναρίων σχετικά με στρατηγικές κριτικής σκέψης μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωσή τους στην τάξη. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μπορεί να ενισχύσει τη χρήση αυτών των στρατηγικών.

Η εφαρμογή ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που ενσωματώνει δραστηριότητες κριτικής σκέψης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες σε ποικιλία τομέων και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης. Η αναγνώριση της σημασίας της κριτικής σκέψης μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, ώστε να υπάρχει χώρος για δημιουργικές και αναλυτικές δραστηριότητες. Ακόμα και σε περιορισμένο χρόνο, μπορεί να ενσωματωθούν μικρές δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη. Η εφαρμογή νέων στρατηγικών απαιτεί υπομονή και ενθάρρυνση. Η ανοιχτή επικοινωνία για τα οφέλη της κριτικής σκέψης και η παροχή υποστήριξης στους δασκάλους για την αντιμετώπιση των αλλαγών είναι κρίσιμη. Επιπλέον, οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν στις νέες προσεγγίσεις μάθησης.

Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω πλατφορμών συνεργασίας, προσομοιώσεων και εργαλείων ανάλυσης δεδομένων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές των μαθητών τους. Η ανάπτυξη στρατηγικών που προάγουν τη συνεργασία και τη συζήτηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν την αντίσταση στην κριτική σκέψη και να ενισχύσουν την ανεξαρτησία τους.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την προετοιμασία των μαθητών για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αν και υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, η συνεχής εξέλιξη των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, η υποστήριξη των δασκάλων και η ενσωμάτωση της κριτικής σκέψης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα και να ενισχύσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κωσταρέλλος, Θ., & Γεωργάκης, Δ. (2022). Εκπαιδευτικοί και κριτική σκέψη: Προκλήσεις και προοπτικές στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 56 (3), 211–230.

Παπαδοπούλου, Μ. (2021). Παραδοσιακές και σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι στην εκπαίδευση: Επιπτώσεις στην κριτική σκέψη. Στο *Εκπαιδευτική Ανασκόπηση*, 34 (1), 45–60.

Ξενόγλωσση

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275–314.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.

Elder, L., & Paul, R. (2014). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (3rd ed.). Pearson.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). The California Academic Press.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge.

Greene, J. A., et al. (2023). Digital tools and critical thinking: New approaches in online learning. Journal of Educational Technology & Society, 26 (1), 45–59.

Harvard Business Review. (2020). Case studies. Harvard Business Publishing. https://hbr.org/case-studies

Hattie, J., & Zierer, K. (2021). COVID-19 and education: Reflections on learning and teaching in a pandemic. Educational Research Review, 33, 100392.

Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Sage Publications.

Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd ed.). Pearson.

Karakatsani, D., & Vergidis, D. (2017). Greek secondary education and pedagogical innovation: Between resistance and reform. Hellenic Journal of Education.

Lai, E. R. (2021). Critical thinking: A literature review. Pearson Research Reports.

Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press.

Paul, R., & Elder, L. (2014). Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life. Pearson.

Paul, R., & Elder, L. (2014). The miniature guide to critical thinking concepts and tools (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Saavedra, A. R., & Opfer, D. M. (2012). Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences. OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en

van Gelder, T. (2019). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 67(1), 39–46.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? The Journal of the Learning Sciences, 12(2), 145–181Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? The Journal of the Learning Sciences, 12(2), 145–181.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΕΣΩ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ

Κανάρια Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ60, ΠΕ78, Μ.Α, Μ.Ed

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τη σχέση ανάμεσα στην κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συνείδηση, εστιάζοντας στην εφαρμογή συνεργατικών διδακτικών μεθοδολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, οι μαθητές αποκτούν τα εφόδια για να αξιολογούν πληροφορίες, να κατανοούν πολύπλοκες κοινωνικές δομές και να συμμετέχουν ενεργά στον δημοκρατικό διάλογο. Η εισήγηση προτείνει την αξιοποίηση εργαλείων όπως οι συζητήσεις σε ομάδες, η μέθοδος project και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν απόψεις, να αμφισβητήσουν κατεστημένες αντιλήψεις και να συνεργαστούν για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Παράλληλα, εξετάζεται η ένταξη των νέων τεχνολογιών, όπως οι ψηφιακές πλατφόρμες συζήτησης, που προωθούν την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων. Η εισήγηση καταλήγει με προτάσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και τοπικών κοινοτήτων, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο υποστηρικτικό δίκτυο για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, δημοκρατική συνείδηση, κοινότητες μάθησης, ενεργός πολίτης

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλείται να καλλιεργήσει δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να αξιολογούν πληροφορίες, να σκέφτονται αυτόνομα και να συμμετέχουν ουσιαστικά στη δημόσια ζωή. Η κριτική σκέψη βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν με αναστοχαστική διάθεση τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα, ενώ η δημοκρατική συνείδηση προάγει αξίες όπως ο σεβασμός, η ισότητα και η συλλογική ευθύνη (Μαυρίκης, 2007).

Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση συγκρούσεων, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακούν διαφορετικές απόψεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Οι συνεργατικές διδακτικές μεθοδολογίες —όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project και οι κοινότητες μάθησης— δημιουργούν ευκαιρίες για την ανάπτυξη του διαλόγου και της κριτικής σκέψης μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού (Τριλιανός, 2009).

Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, παρέχοντας εργαλεία για τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τον δημοκρατικό διάλογο. Οι ψηφιακές πλατφόρμες, όταν χρησιμοποιούνται με παιδαγωγική καθοδήγηση, ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Μιχαηλίδης, 2020).

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους οι συνεργατικές μεθοδολογίες μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συμμετοχή στο σχολείο, προτείνοντας πρακτικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενημερωμένων, ευαισθητοποιημένων και ενεργών πολιτών της σύγχρονης κοινωνίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η κριτική σκέψη ως πυλώνας εκπαίδευσης

Η κριτική σκέψη αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες του 21ου αιώνα και θεμελιώδη πυλώνα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην ανάπτυξη ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να αξιολογεί και να ερμηνεύει πληροφορίες, να διαμορφώνει λογικά επιχειρήματα και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις. Στο σχολικό πλαίσιο, η κριτική σκέψη δεν περιορίζεται σε γνωστικές διεργασίες, αλλά αποτελεί τρόπο προσέγγισης της γνώσης, στάση ζωής και μέσο καλλιέργειας της αυτονομίας του μαθητή (Lipman, 2003).

Η ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση προκύπτει από τη ραγδαία αύξηση των πληροφοριών και την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων. Οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε πληθώρα δεδομένων, ειδήσεων και κοινωνικών μηνυμάτων, τα οποία απαιτούν ικανότητες διάκρισης, τεκμηρίωσης και επιχειρηματολογίας (Halpern, 2014). Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να υπερβεί το μοντέλο της παθητικής μετάδοσης γνώσης και να μετατραπεί σε πεδίο συμμετοχικής διερεύνησης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Lai, 2011).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενισχύει επίσης τη μεταγνωστική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν πώς σκέφτονται, να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τις ίδιες τους τις γνωστικές διεργασίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση στη λήψη αποφάσεων και μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη σκέψη και τη δράση τους (Paul & Elder, 2020). Αυτό συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική εκπαίδευση, καθώς η κριτική σκέψη αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δημοκρατική συμμετοχή, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να συνδιαμορφώνει αποφάσεις στο πλαίσιο της συλλογικής ζωής (Μαυροσκούφης, 2008).

Ωστόσο, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν είναι αυτονόητη διαδικασία. Απαιτεί σχεδιασμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και την αμφισβήτηση. Οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, που στηρίζονται στην αποστήθιση και στην παθητική ακρόαση, συχνά περιορίζουν τη δημιουργική σκέψη και τη δυνατότητα του μαθητή να εκφράσει τεκμηριωμένες απόψεις. Αντίθετα, οι συνεργατικές και διερευνητικές μέθοδοι —όπως οι συζητήσεις, η μελέτη περιπτώσεων, τα projects και τα debates— ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και τη διαλογική μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν μέσα από τον διάλογο και τη συλλογική διερεύνηση (Ματσαγγούρας, 2019).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη οφείλει να λειτουργεί ως καθοδηγητής και εμψυχωτής, όχι ως αυθεντία. Οφείλει να ενθαρρύνει τον διάλογο, να θέτει ερωτήματα ανοικτού τύπου, να επιτρέπει τη διατύπωση διαφορετικών απόψεων και να καλλιεργεί μια κουλτούρα σεβασμού και επιχειρηματολογίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση χρειάζεται να μετατοπιστεί από τη στείρα αποτίμηση της αναπαραγωγής γνώσης προς την αξιολόγηση της σκέψης, της ανάλυσης και της σύνθεσης (Bensley, 2017).

Τέλος, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης συνδέεται με τη δημιουργία ενός σχολείου που προάγει τη δημοκρατία της μάθησης: ενός χώρου όπου η γνώση παράγεται συλλογικά, οι μαθητές έχουν φωνή και οι διαφορετικές οπτικές αντιμετωπίζονται ως πηγή πλούτου και όχι ως απειλή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο γνωστικό εργαλείο, αλλά και πράξη ελευθερίας, συμμετοχής και κοινωνικής υπευθυνότητας, αποτελώντας τον ακρογωνιαίο λίθο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης που προετοιμάζει τους πολίτες του αύριο (Fisher, 2001).

2.2. Δημοκρατική συνείδηση και συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον

Η δημοκρατική συνείδηση αποτελεί θεμέλιο της σύγχρονης εκπαίδευσης και βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Η εκπαίδευση, πέρα από τη

γνωστική ανάπτυξη, έχει την αποστολή να καλλιεργεί αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία και την κοινωνική ευθύνη. Η δημοκρατική συνείδηση, συνεπώς, δεν περιορίζεται στη γνώση των πολιτειακών θεσμών ή στην τυπική συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες, αλλά αφορά βαθύτερα την εσωτερίκευση των αρχών του διαλόγου, της ισότητας, της δικαιοσύνης και του κοινού καλού (Biesta, 2011).

Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος δημοκρατικής μάθησης και άσκησης συμμετοχής. Μέσα σε αυτό, οι μαθητές μπορούν να βιώνουν στην πράξη τις δημοκρατικές διαδικασίες, να συμμετέχουν σε συλλογικές αποφάσεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο των πράξεών τους στο σύνολο. Η συμμετοχή δεν πρέπει να είναι τυπική ή συμβολική, αλλά ουσιαστική και δημιουργική, δίνοντας φωνή στους μαθητές και αναγνωρίζοντάς τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ύπαρξη μαθητικών συμβουλίων, συνελεύσεων τάξης, ομάδων εθελοντισμού και προγραμμάτων κοινωνικής δράσης αποτελεί ισχυρό μέσο για την ενίσχυση αυτής της κουλτούρας συμμετοχής (Dewey, 2016).

Η δημοκρατική εκπαίδευση προϋποθέτει επίσης ένα σχολικό κλίμα που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό. Οι μαθητές χρειάζεται να αισθάνονται ότι οι απόψεις τους ακούγονται, ότι μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο και ότι η διαφορετικότητα αποτελεί πηγή μάθησης και όχι αιτία αποκλεισμού. Ένα τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ευθύνης και της συνεργασίας, αξίες που αποτελούν προϋπόθεση για τη δημοκρατική συνύπαρξη. Η αποδοχή του διαλόγου ως εργαλείου επίλυσης διαφορών, η καλλιέργεια της ανοιχτής σκέψης και η εκπαίδευση στην ανεκτικότητα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση πολιτών που σέβονται τη συλλογικότητα και δρουν υπεύθυνα μέσα σε αυτήν (Grandmont, 2002).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει ως φορέας δημοκρατικών αξιών και πρότυπο συμμετοχικής στάσης. Ο εκπαιδευτικός που ενθαρρύνει τη συνεργασία, θέτει ανοιχτά ερωτήματα, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προάγει τον διάλογο, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργεί την πολιτειακή συνείδηση. Μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα συμμετοχικά σχέδια δράσης και η διαθεματική προσέγγιση, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται τους κανόνες της ομάδας και να αντιλαμβάνονται τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας (Amsler, 2015).

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της δημοκρατικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να ενισχυθεί μέσω μαθημάτων και δραστηριοτήτων που προάγουν την κοινωνική και πολιτική σκέψη, την ηθική κρίση και τον διάλογο για σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Ειδικά προγράμματα όπως τα προσομοιωμένα κοινοβούλια, οι εθελοντικές δράσεις στην κοινότητα ή οι συνεργασίες με τοπικούς φορείς συμβάλλουν στη σύνδεση της σχολικής ζωής με τον πραγματικό κοινωνικό ιστό (Κατσαρού, 2020).

Η δημοκρατική συνείδηση, επομένως, δεν καλλιεργείται μέσα από απομονωμένες δράσεις, αλλά αποτελεί διαρκή και ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν το σχολείο λειτουργεί με διαφάνεια, σεβασμό και αλληλεγγύη, οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το παράδειγμα και όχι μόνο μέσα από τη διδασκαλία. Καλλιεργείται έτσι μια νέα γενιά πολιτών που αντιλαμβάνονται τη δημοκρατία όχι απλώς ως θεσμό, αλλά ως καθημερινή πράξη συμμετοχής, διαλόγου και ευθύνης, μια στάση ζωής που μετασχηματίζει τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία (Sleeter, 2008).

2.3. Συνεργατικές διδακτικές μεθοδολογίες

Οι συνεργατικές διδακτικές μεθοδολογίες αποτελούν βασικό εργαλείο για την ενίσχυση τόσο της κριτικής σκέψης όσο και της δημοκρατικής συμμετοχής στο σχολείο. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, που τοποθετεί τον μαθητή σε παθητικό ρόλο, οι συνεργατικές προσεγγίσεις μετατοπίζουν το επίκεντρο της μάθησης από τη διδασκαλία στη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά στην ανταλλαγή ιδεών, στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, η τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης και διαλόγου, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη συνεργασία και όχι την απομνημόνευση (Ματσαγγούρας, 2005).

Μία από τις πλέον αποτελεσματικές μορφές συνεργατικής μάθησης είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην αλληλεξάρτηση, την ατομική ευθύνη και την ομαδική επιτυχία. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες με κοινό στόχο, μαθαίνουν να συντονίζουν τις προσπάθειές τους, να επιμερίζουν ρόλους και να αξιοποιούν τις διαφορετικές δεξιότητες του καθενός. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναπτύσσονται η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η ικανότητα για συλλογική λήψη αποφάσεων, στοιχεία που συνιστούν θεμέλια της δημοκρατικής συνείδησης (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η διερευνητική ή βιωματική μάθηση (project-based learning), η οποία τοποθετεί τους μαθητές απέναντι σε αυθεντικά ζητήματα του πραγματικού κόσμου. Μέσα από την ομαδική εργασία σε ένα project, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν, να ερευνήσουν, να αναλύσουν δεδομένα και να προτείνουν λύσεις. Η διαδικασία αυτή καλλιεργεί δεξιότητες όπως η κριτική ανάλυση, η δημιουργική σκέψη και η υπεύθυνη δράση. Παράλληλα, η εμπλοκή τους σε ζητήματα που αφορούν την τοπική κοινότητα ή το σχολείο ενισχύει τη δημοκρατική συμμετοχή, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η γνώση μπορεί να μετασχηματίσει την κοινωνική πραγματικότητα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Οι κοινότητες μάθησης (learning communities) αποτελούν επίσης μια σύγχρονη μορφή συνεργατικής εκπαίδευσης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συνδημιουργούν τη μαθησιακή εμπειρία. Σε αυτές τις κοινότητες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται: από μεταδότη γνώσης γίνεται συντονιστής, εμψυχωτής και μέλος της ομάδας. Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν απόψεις, να αμφισβητήσουν και να συζητήσουν επιχειρήματα μέσα σε πλαίσιο σεβασμού και ισότητας (Αποστολάκης, Βαρλάμης & Παπαδοπούλου, 2008).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσφέρουν νέες δυνατότητες για την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων. Ψηφιακές πλατφόρμες, εργαλεία κοινής επεξεργασίας κειμένων, διαδικτυακά φόρουμ και εικονικές αίθουσες μάθησης διευρύνουν τα όρια της τάξης, επιτρέποντας τη συνεργασία πέρα από τον φυσικό χώρο του σχολείου. Μέσα από τέτοια εργαλεία, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα, να επιχειρηματολογούν υπεύθυνα και να συνδιαμορφώνουν περιεχόμενο με σεβασμό στους κανόνες του διαλόγου και της δεοντολογίας (Σολομωνίδου, 2006).

Η επιτυχία των συνεργατικών μεθόδων προϋποθέτει, ωστόσο, παιδαγωγικό σχεδιασμό και αναστοχαστική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, να ενθαρρύνεται η ενεργητική ακρόαση και να αποφεύγεται η κυριαρχία ορισμένων φωνών έναντι άλλων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας, στο οποίο κάθε μαθητής αισθάνεται ότι η συμβολή του έχει αξία (Ματσαγγούρας, 2019).

Συνολικά, οι συνεργατικές διδακτικές μεθοδολογίες συνιστούν παιδαγωγικό υπόβαθρο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Προάγουν τη συλλογική ευθύνη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργική συμμετοχή, διαμορφώνοντας μαθητές που δεν είναι απλώς δέκτες γνώσης, αλλά ενεργοί πολίτες, ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να συνεργάζονται και να συνεισφέρουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο και, κατ' επέκταση, σε μια δημοκρατική κοινωνία (Amsler, 2015).

2.4. Προτάσεις για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης στο σχολείο αποτελεί μια συνεχή και πολυεπίπεδη εκπαιδευτική διαδικασία που απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, συνεργασία και θεσμική υποστήριξη. Για να μπορέσει η εκπαίδευση να επιτελέσει αυτόν τον ρόλο με συνέπεια και διάρκεια, είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν συγκεκριμένες στρατηγικές και πολιτικές που θα ενισχύουν τόσο το παιδαγωγικό όσο και το οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων.

Πρώτιστη ανάγκη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες καλούνται να αναλάβουν ρόλο καθοδηγητή, εμψυχωτή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Η εκπαίδευσή τους σε συνεργατικές και συμμετοχικές μεθόδους, στη διαχείριση της ομάδας, στη διαπολιτισμική

επικοινωνία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου είναι θεμελιώδης προϋπόθεση. Ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα συνδυάζουν τη θεωρητική κατάρτιση με βιωματικές ασκήσεις και μελέτες περίπτωσης, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού προτύπου που προάγει τη δημοκρατία και τον αναστοχασμό.

Εξίσου σημαντική είναι η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Η δημοκρατική εκπαίδευση και η κριτική σκέψη δεν πρέπει να περιορίζονται σε απομονωμένα μαθήματα ή αποσπασματικές δραστηριότητες, αλλά να διαπερνούν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι αρχές της συνεργασίας, της συμμετοχής, της επιχειρηματολογίας και της διαπολιτισμικής κατανόησης μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, των φυσικών επιστημών, της ιστορίας και της τεχνολογίας. Έτσι, η κριτική σκέψη παύει να είναι θεωρητική έννοια και μετατρέπεται σε βιωματική παιδαγωγική εμπειρία που διαμορφώνει αξίες και στάσεις.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, ειλικρίνεια και διαφάνεια. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων χρειάζεται να είναι συμμετοχικές, ενώ η γνώμη των μαθητών να λαμβάνεται υπόψη σε ζητήματα που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου. Ένα τέτοιο περιβάλλον ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και καλλιεργεί στους μαθητές την επίγνωση ότι η άποψή τους έχει αξία και επίδραση.

Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να ενθαρρύνεται η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς, δήμους, συλλόγους και μη κυβερνητικές οργανώσεις δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, περιβαλλοντικής προστασίας ή πολιτιστικής δημιουργίας. Μέσα από αυτή τη σύνδεση, η εκπαίδευση αποκτά κοινωνικό προσανατολισμό και οι μαθητές συνειδητοποιούν την αξία της συμμετοχής στα κοινά.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να υποστηρίξει τη δημοκρατική μάθηση, υπό την προϋπόθεση ότι συνοδεύεται από σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο. Οι ψηφιακές πλατφόρμες συνεργασίας, οι κοινότητες μάθησης και οι διαδικτυακές συζητήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα ενδυνάμωσης του λόγου, της επιχειρηματολογίας και της υπεύθυνης επικοινωνίας. Η εκπαίδευση στον ψηφιακό γραμματισμό και τη δεοντολογία του διαδικτύου είναι απαραίτητη, ώστε η τεχνολογία να αποτελέσει εργαλείο δημοκρατικής συμμετοχής και όχι μέσο αποκλεισμού.

Τέλος, είναι κρίσιμη η συστηματική αξιολόγηση των παιδαγωγικών πρακτικών. Η αναστοχαστική παρατήρηση, οι εσωτερικές αξιολογήσεις και οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης μπορούν να συμβάλουν στη συνεχή βελτίωση της σχολικής ζωής. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται με στατικά μέτρα, αλλά μέσα από έναν κύκλο αναστοχασμού, προσαρμογής και εξέλιξης.

3. Συμπεράσματα

Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης μέσω συνεργατικών διδακτικών μεθοδολογιών συνιστά έναν από τους πιο ουσιαστικούς στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπλοκότητας απαιτεί πολίτες που δεν περιορίζονται στην αποδοχή της γνώσης, αλλά διαθέτουν δεξιότητες αναστοχασμού, ανάλυσης και συμμετοχής. Το σχολείο, ως κατεξοχήν θεσμός κοινωνικοποίησης, έχει την ευθύνη να καλλιεργεί αυτές τις δεξιότητες, προετοιμάζοντας μαθητές που σκέφτονται κριτικά και ενεργούν δημοκρατικά.

Η κριτική σκέψη αποτελεί θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν αυτόνομη σκέψη, να αξιολογούν τις πληροφορίες και να κατανοούν τις κοινωνικές δομές. Μέσα από την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν τα φαινόμενα γύρω τους με στοχασμό, τεκμηρίωση και δημιουργικότητα. Η κριτική σκέψη, όμως, δεν μπορεί να αναπτυχθεί απομονωμένα· συνδέεται άρρηκτα με τη δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία προάγει αξίες όπως ο διάλογος, η ισότητα και η συμμετοχή.

Η δημοκρατική συνείδηση, από την άλλη πλευρά, διαμορφώνεται μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τη συμμετοχική μάθηση. Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις

απόψεις τους, να συνεργάζονται, να λύνουν συγκρούσεις και να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων, τότε εσωτερικεύουν τις αρχές του σεβασμού, της ευθύνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένα σχολείο που λειτουργεί δημοκρατικά, επομένως, δε μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά καλλιεργεί πολίτες με ήθος, ενσυναίσθηση και κριτική επίγνωση.

Οι συνεργατικές διδακτικές μεθοδολογίες αποτελούν τον πιο πρόσφορο δρόμο για την επίτευξη αυτών των στόχων. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις κοινότητες μάθησης και τα σχέδια δράσης (projects), η γνώση παράγεται συλλογικά, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν ευκαιρίες για τη δημιουργία περιβαλλόντων συμμετοχικής μάθησης που ενισχύουν τη δημοκρατική έκφραση και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Τέλος, οι προτάσεις για την εδραίωση αυτής της παιδαγωγικής κουλτούρας αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Η ενσωμάτωση της δημοκρατικής εκπαίδευσης δεν είναι μια αποσπασματική πρακτική, αλλά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που επαναπροσδιορίζει τον ρόλο της γνώσης και της μάθησης.

Συνολικά, η εκπαίδευση που στηρίζεται στη συνεργασία, τον διάλογο και την ενεργό συμμετοχή συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να σκέφτονται, να αμφισβητούν και να συνδιαμορφώνουν το μέλλον τους. Ένα τέτοιο σχολείο μετατρέπεται σε εργαστήρι δημοκρατίας και κοινωνικής μάθησης, θεμέλιο μιας κοινωνίας ελεύθερης, δίκαιης και συμμετοχικής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η. & Παπαδοπούλου, Α. (2008). *Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*, (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Ηριδανός.

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Από την τεχνοκρατική στην ερμηνευτική και την κριτική σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Μιχαηλίδης, Γ. (2020). *Διδάσκοντας την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο: Πράξη και θεωρία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Amsler, S. (2015). *The education of radical democracy*. New York: Routledge.

Bensley, A. (2017). *Critical thinking in psychology and everyday life*. New York: Worth Publishers.

Biesta, G.J.J. (2011). *Learning democracy in school and society.* Rotterdam: Sense Publishers.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grandmont, R. (2002). *The implementation and utilization of democratic discipline as an approach to classroom management: A case study*. Amherst, MA: University of Massachusetts.

Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. New York: Routledge.

Lai, E. R. (2011), Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports,* 6, 40-41.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paul, R. & Elder, L. (2020). *Critical thinking for students: A process of reasoning about the world*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.

Sleeter, C. (2008). Teaching for democracy in an age of corporatocracy. *Teachers College Record,* 110(1), 139-159.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΧΟΡΟΥ; ΔΙΑΠΛΕΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Φούντζουλας Γεώργιος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
Νικολάκη Ευγενία
Διδάκτορας ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
Κουτσούμπα Μαρία
Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος διδασκαλίας ελληνικού παραδοσιακού χορού με την μορφολογική μέθοδο, ως προς τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών του χορού. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη μία έρευνα δράση δύο ερευνητικών κύκλων σε 116 δευτεροετείς φοιτητές/τριες της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), στο υποχρεωτικό μάθημα κορμού «Χορολογία με έμφαση στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό». Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν σημαντικά την χορευτική τους επίδοση, ενώ παράλληλα ενεπλάκησαν ενεργά σε πρακτικές και τεχνικές κριτικής σκέψης των πληροφοριών και των πηγών που χρησιμοποιούσαν. Συνοπτικά, η συγκεκριμένη μέθοδος προτείνει ένα ολιστικό μοντέλο ενσώματης διδασκαλίας, που στηρίζεται στη δημιουργική επί-γνωση εντός της δομής της κίνησης, αναδεικνύοντας τις απεριόριστες δυνατότητες ανα-παραγωγής νοήματος μέσα από την πολυτροπικότητα ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Λέξεις κλειδιά: μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας, κριτική σκέψη, κριτικός γραμματισμός, χορευτικός γραμματισμός

1. Εισαγωγή

Οι οικονομικο-πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές που πραγματοποιούνται σήμερα έχουν στρέψει το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής σε διάφορες πρακτικές γραμματισμού, αναδεικνύοντας καινοτόμα σημειωτικά συστήματα -πέραν της γλώσσας-, τα οποία χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές ανα-παράστασης και καταγραφής της πραγματικότητας (Κουτσούμπα, 2016). Ένα τέτοιο σύστημα θα μπορούσε να είναι ο χορός -και πιο συγκεκριμένα ο ελληνικός παραδοσιακός χορός-, του οποίου η διδακτική έχει πρόσφατα συνδεθεί και με τον κριτικό γραμματισμό (Fountzoulas, Nikolaki & Koutsouba, 2023; Κουτσούμπα, 2016; Φούντζουλας, 2021).

Από τη μία πλευρά, η κριτική σκέψη, συνεπώς, και ο κριτικός γραμματισμός, βρίσκονται σε περίοπτη θέση στα προγράμματα σπουδών οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας σήμερα (Κουτσούμπα, 2016). Ειδικότερα, η έννοια του γραμματισμού αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει διάφορες πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές οπτικές (Cope & Kalanztis, 2015), γεγονός που τον κατέστησε αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων όπως η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κειμενογλωσσολογία κ.ά. Από αυτούς τους επιστημονικούς κλάδους έχουν αναπτυχθεί και διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις και προτάσεις σε ζητήματα γραμματισμού, ανάλογα με το θεωρητικό πεδίο και τις επιστημονικές βάσεις του καθενός, αλλά και με τους παράγοντες τους οποίους κάθε πεδίο θεωρεί σημαντικούς (Cope & Kalanztis, 2009). Με άλλα λόγια, ο συγκεκριμένος όρος δύσκολα οριοθετείται καθώς συνεχώς μεταβάλλεται, ενώ η σημασία του για τους ερευνητές είναι πολλές φορές διαφορετική και όχι πάντοτε κοινώς αποδεκτή. Η ποικιλότροπη αυτή ερμηνεία του, η πληθώρα γραμματισμών, αλλά και η σύνδεση του με οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρακτική φανερώνει, κατά κάποιο τρόπο, και τη σημαντικότητά του για τον άνθρωπο και την κοινωνία

(Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Συνεπώς, μια και ο χορός υπόκειται στη διαδικασία της διδασκαλίας, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο υπό τον όρο του χορευτικού γραμματισμού και το «dance literacy» (Ashley, 2013; Jones, 2014);

Από την άλλη πλευρά, ο χορός αποτελεί μια πολυδιάστατη κινητική εμπειρία με αισθητική και εσωτερική αξία απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική της πορεία (Κουτσούμπα, 2009, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός χορός, μεταξύ άλλων, συνιστά μια μορφή επικοινωνίας έχοντας όμως ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας (βλ. ενδεικτικά Giurchescu, 1994; Koutsouba, 1991, 1997; Κουτσούμπα, 2004). Στη βάση αυτή, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός ως μέσο έκφρασης και ως μορφή τέχνης, ως αντικείμενο με γνωστικό και κιναισθητικό περιεχόμενο, αποτελεί βασικό δομικό συστατικό στοιχείο της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς (Κουτσούμπα, 2007; Λυκεσάς, 2002, Τυροβολά, 1999) και, ειδικότερα, της αποκαλούμενης άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ή αλλιώς ζωντανής παράδοσης, η οποία τελεί υπό την προστασία της UNESCO διαφυλάσσοντας τη συνεχή δημιουργικότητα της ανθρώπινης σκέψης (Koutsouba, 2015; Niora, Koutsouba, Lalioti & Tyrovola, 2019). Με άλλα λόγια, μέσα από την χορευτική κίνηση, ως τελικό αποτέλεσμα αλλά και ως διαδικασία, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός μορφοποιεί τις πρακτικές και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία τελείται, και σηματοδοτεί την αφετηρία για περαιτέρω εξέλιξη (Κουτσούμπα, 2009).

Οι παραπάνω λόγοι είναι και αυτοί που καθιστούν τον παραδοσιακό χορό στην εκπαίδευση ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και μάθησης (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008), αισθητικής αγωγής (Τυροβολά, 1989), μέσο διαπολιτισμικής αγωγής (Κουτσούμπα, 2004), καθώς και «αυθεντικής επικοινωνίας» των μαθητών (Κουτσούμπα, 2016) με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια και με δεδομένο ότι ο χορός, όπως και όλες οι μορφές επικοινωνίας, υπόκεινται πια σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ο χορός εμπλέκεται και στις διαδικασίες γραμματισμού και, πιο συγκεκριμένα, σε διαδικασίες χορευτικού γραμματισμού (Fountzoulas, Koutsouba & Nikolaki, 2018; Κουτσούμπα, 2016; Φούντζουλας, Χαριτωνίδης, Δημόπουλος, Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2023). Άλλωστε, «…ο χορός είναι γραμματισμός. Έχει το δικό του λεξιλόγιο, χρησιμοποιεί γραμματική και στηρίζεται στην σημασιολογία όπως και όλες οι παραδοσιακές φόρμες γραμματισμού που συνεχίζουν να είναι προνομιούχες στα σχολεία…» (Leonard, Hall, & Herro, 2015:339).

Στην παρούσα έρευνα, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός διαπλέκεται όχι μόνο με τον χορευτικό γραμματισμό αλλά ως ένα είδος πολιτισμικής γνώσης με τον πολιτισμικό γραμματισμό, ως είδος τέχνης με τον καλλιτεχνικό γραμματισμό και ως είδος κίνησης με τον κινητικό γραμματισμό (Κουτσούμπα, 2016). Ακόμα, απαραίτητο στοιχείο του χορευτικού γραμματισμού όπως επιβεβαιώνουν όλοι οι ερευνητές του είναι η κριτική σκέψη, δηλαδή ο κριτικός γραμματισμός. Στη βάση αυτή η έννοια του χορευτικού γραμματισμού θα μπορούσε να ενταχθεί σε διαδικασίες πολυγραμματισμού, αφού αποτελεί διαθεματική έννοια και δεν περιορίζεται στον χορό καθαυτό (Fountzoulas, Koutsouba & Nikolaki, 2018).

Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας, η οποία στοχεύει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση, δηλαδή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η οποία μεταξύ άλλων, αποτελεί και στόχο όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών προσανατολισμών είναι και η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Τυροβολά 7 Κουτσούμπα, 2006; Φούντζουλας, Κουτσούμπα, Νικολάκη & Τυροβολά, 2021). Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν εστιάζει την στείρα αναπαραγωγή κινητικών προτύπων, αλλά την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του «οικοδομήματος» του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006). Με άλλα λόγια, κατηγοριοποιεί τον χορό σε δομικά επίπεδα, κατ' αντιστοιχία με τη γλώσσα και τη μουσική, και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να ταξινομήσει τον χορό με βάση δυο βασικά δομικά σχήματα, αυτά του χορού «στα τρία» και του χορού «στα δύο», δίνοντας του τη δυνατότητα σύνθεσης και ανασύνθεσης (Καρφής, 2018; Φούντζουλας, 2021; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006). Ακόμα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στοχεύει να διδάξει τους μαθητές να σκέφτονται χορευτικά, περνώντας από την στείρα μίμηση στην δυνατότητα ανα-δημιουργίας, δηλαδή του αυτοσχεδιασμού.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος διδασκαλίας ελληνικού παραδοσιακού χορού με τη μορφολογική μέθοδο, ως προς τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών του χορού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για τον παραπάνω σκοπό διεξήχθη μία έρευνα δράση. Η έρευνα δράση είναι μια μορφή έρευνας όπου ο ερευνητής δράσης είναι παράλληλα και εκπαιδευτικός δράσης συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016), όπου σε αυτή οι διδάσκοντες και οι μαθητές «…συμμετέχουν ενεργά σε όλη αυτή τη στοχαστικοκριτική διαδικασία, από τη δράση και την παρέμβαση μέχρι την αξιολόγησή της…» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:95). Στην παρούσα έρευνα και με βάση τον σκοπό της πραγματοποιήθηκε συνδυασμός των τύπων της τεχνικής και της πρακτικής έρευνας δράσης, με σκοπό την άντληση των πλεονεκτημάτων και των δύο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ως εκ τούτου, διατυπώθηκε και ακολουθήθηκε ένα συγκεκριμένο πλάνο μαθήματος, δηλαδή μια τεχνική έρευνα δράσης, το οποίο στόχευε στη βελτίωση της πράξης ως αποτέλεσμα κατανόησής της από τους συμμετέχοντες μέσω του θεωρητικού στοχασμού, δηλαδή μια πρακτική έρευνα δράσης.

Η έρευνα διεξήχθει σε δύο ερευνητικούς κύκλους και αφορούσε 116 δευτεροετείς φοιτητές/τριες της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), συμμετέχοντες στο υποχρεωτικό μάθημα κορμού «Χορολογία με έμφαση στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό» ($n_{\alpha'}$ κύκλου=60, $n_{\beta'}$ κύκλου=56). Ειδικότερα, η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας. Για τους Thomas και Nelson (2003) σε αυτό το είδος της δειγματοληψίας, ο ερευνητής καθιερώνει τα κριτήρια που είναι απαραίτητα για συμπεριληφθεί κάποιος στη μελέτη, όπως, για παράδειγμα, ηλικία, χρόνια εμπειρίας, τεκμηριωμένη εκπαίδευση, κατάσταση κ.ά., και, στη συνέχεια, βρίσκει τους συμμετέχοντες που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αυτά. Ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας κρίνεται ως ο πλέον κατάλληλος, όταν ο ερευνητής επιθυμεί να συλλέξει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες που θα λάβουν μέρος στην έρευνα (Thomas & Nelson, 2003).

Σε κάθε ερευνητικό κύκλο, οι φοιτητές/τριες ταξινομήθηκαν σε δύο ομάδες: την Πειραματική Ομάδα Α, η οποία διδάχθηκε ελληνικό παραδοσιακό χορό με τη μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας, και την Πειραματική Ομάδα Β, στην οποία εφαρμόστηκε η μιμητική μέθοδος. Η μεθοδολογική πρακτική της παρούσας έρευνας είχε τρία στάδια: α) τη συλλογή, β) την ανάλυση και γ) την ερμηνεία των δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε τέσσερα στάδια ως εξής:

- Παρατήρηση σε πρώτο χρόνο
- Παρατήρηση σε δεύτερο χρόνο μέσα από βιντεοσκοπημένο υλικό
- Ατομικές συνεντεύξεις με βάση τους άξονες των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης κατά το APA Delphi Research Report και της έννοιας του χορευτικού γραμματισμού
- Ομαδικές συνεντεύξεις με βάση τους ίδιους άξονες, έχοντας ως έναρξη τον σχολιασμό ενός βίντεο χορού

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία βεβαιώθηκαν μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης μεθόδων και διαδικασιών (Creswell, 2012; Denzin & Lincoln 2005). Μάλιστα, για τη διατομική αξιοπιστία του εκπαιδευτικού/ερευνητή -που ήταν ενεργά εμπλεκόμενος σε όλα τα στάδια της έρευνας- χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «κριτικού φίλου» (Αυγητίδου, 2011; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η συνεισφορά των «κριτικών φίλων» ήταν πολύτιμη, αφενός στη δημιουργία του αρχικού προγράμματος παρέμβασης, και αφετέρου, στην ανατροφοδότηση που οδήγησε στον αναστοχασμό και την αυτοκριτική του ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα, αυτοί αφορού μία ολόκληρη ομάδα συνεργατών που έχουν εμπειρία στη διδακτική του ελληνικού παραδοσιακού χορού αλλά και στο μάθημα «Χορολογία με έμφαση στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό» καθαυτό.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την «πυκνή περιγραφή» (Geertz, 2003). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη πρακτική δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να «…εξάγωγει αναγνώσεις σε πολλαπλά και επάλληλα επίπεδα […]. Ανάγνωση του εθνογράφου, ανάγνωση των πληροφορητών και ανάγνωση μεμονωμένων ατόμων της υπό μελέτη κοινότητας…» (Geertz, 2003:47). Τέλος, η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την κοινώς αποδεκτή λίστα των γνωστικών δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού όπως αυτή αποτυπώθηκε στο APA Delphi Research Report (Facione, 1998:6). Ειδικότερα, η λίστα έχει ως εξής:

- Ερμηνεία (κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση σημασίας, διευκρίνηση νοήματος)
- Ανάλυση (εξέταση έννοιας, αναγνώριση επιχειρημάτων, ανάλυση επιχειρημάτων)
- Αξιολόγηση/Εκτίμηση (εκτίμηση ισχυρισμών, εκτίμηση επιχειρημάτων)
- Εξαγωγή συμπερασμάτων/ Συμπερασματολογία (αμφισβήτηση στοιχείων, υπόθεση εναλλακτικών, εξαγωγή συμπερασμάτων)
- Επεξήγηση (διατύπωση συμπερασμάτων, τεκμηρίωση των διαδικασιών, παρουσίαση επιχειρημάτων)
- Αυτορρύθμιση (αυτό-εξέταση, αυτό-διόρθωση)

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Εθνογραφικά δεδομένα των Πειραματικών Ομάδων Α

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες των Πειραματικών Ομάδων Α, που διδάχθηκαν με την μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, ενεπλάκησαν ενεργά σε πρακτικές και τεχνικές κριτικής σκέψης των πληροφοριών και των πηγών που χρησιμοποιούσαν.

Πιο συγκεκριμένα, στις Πειραματικές Ομάδες Α παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριων στη διαδικασία του μαθήματος μέσα από την εμπλοκή τους σε απορίες, διαπιστώσεις, προβληματισμούς αλλά και μέσα από μια συνεχή αναζήτηση ως προς τις βασικές έννοιες του χορού όπως αυτές διατυπώνονται από τη μορφολογική μέθοδο ανάλυσης. Ο Β11Χ13 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«…μπορούσα να μιλήσω χωρίς να φοβάμαι* […] *είπα και βλακείες* […] *δεν έχω συνηθίσει να κάνω μάθημα έτσι…»*, ενώ ο Β11Χ25 σημειώνει ότι *«…έκανα χορό στο σχολείο και δεν μ' άρεσε καθόλου [αλλά] τώρα σκέφτομαι να τον πάρω ειδικότητα…»* και ο Β11Χ18 επισημαίνει ότι *«…με κάνατε να σκεφτώ* […] *πίστευα ότι θα βαριόμουν, αλλά έγινε ακριβώς το αντίθετο…»*.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες διαπιστώθηκε ότι ήταν ικανοί να κατηγοριοποιήσουν τους χορούς που διδάσκονταν, με τον Β11Χ13 να αναφέρει ότι *«…όλα 'στα δύο' και 'στα τρία'* […] *βάλτε μου έναν χορό να σας πω που είναι αλλά χωρίς να διαφωνήσει ο* [τάδε] *μετά…»*. Ακόμα, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να αναλύσουν ότι έκαναν. Ο Β11Χ22 λέει ότι *«…μόλις κατάλαβα τα μοτίβα και πως συνδέονται με τους χορούς έγινε εύκολο…»* και ο Β11Χ05 προσθέτει ότι *«…ήταν ωραίο που φτιάχναμε τους χορούς εμείς* [ή] *που προσπαθούσαμε να καταλάβουμε τι κάνετε και να το βάλουμε σε σειρά…»*. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ήταν ικανοι να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους, ακόμα και του ίδιου του δασκάλου τους, με τον Β11Χ25 να σημειώνει ότι *«…μπορούσα να τεστάρω αν ο* [τάδε] *έλεγε κάτι σωστό…»* και τον Β11Χ07 να αναδεικνύει μία πολύ σημαντική πλευρά της συγκεκριμένης δεξιότητας λέγοντας ότι *«…είχε πλάκα όταν κάνατε ένα λάθος. Τώρα καταλαβαίνω γιατί το κάνατε επίτηδες και πολλοί από εμάς δεν δίστασαν να σας το πουν* […]. *Σε άλλα μαθήματα απλά θα φεύγαμε και απέξω θα κοροϊδεύαμε τον καθηγητή…»*.

Ένα ακόμα πολύ σημαντικο χαρακτηριστικό, το οποίο αναδείχθηκε κατά τη διάρκεια των μαιθημάτων είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Ο Β11Χ14 επισημαίνει ότι *«…το μάθημα ήταν* υπέροχο […]. *Όχι μάθημα στο πανεπιστήμιο. Για καλό το λέω. Φτιάχναμε χορούς μόνοι μας ή προσπαθούσαμε να λύσουμε χορευτικά προβλήματα…»* και ο Β11Χ05 προσθέτει ότι *«…ήσασταν πάντα υποστηριστικός και μας ενθαρρύνατε να βρούμε διαφορετικούς δρόμους, λύσεις* […]. *Άμα γίνω ποτέ δασκάλα έτσι θα θέλω να είμαι…»*. Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι συμμετέχοντες κατάφεραν να τεκμηριώσουν την άποψή τους με

λογικά επιχερήματα, ο Β11Χ18 σημειώνει ότι *«…θυμάμαι την ημέρα που* [ο τάδε] *επιχειρηματολόγησε την άποψή του. Δεν πίστευα ποτέ ότι ο χορός θα με κάνει να σκέφτομαι κίολας…»*. Σε αυτή τη βάση μπόρεσαν να αποτυπώσουν την άποψη τους με λογικά επιχειρήματα, ο Β11Χ13 λέει ότι «*…πηγαίνει με τον ρυθμό* […] *οι κινήσεις του είναι συνεχόμενες, με ροή, δεν είναι δηλαδή κομμένες…»* αλλά και να σχολιάσουν κάτι υποστηρίζοντας την άποψή τους, ο Β11Χ25 αναφέρει ότι «*…φαίνονται και τα μοτίβα* […] *μοιάζει με πιο αργό Πεντοζάλι* [αποτελεί χορό της διδακτέας ύλης]*…»*. Τέλος, παρόλη τη δυσκολία της αυτο-συνειδητοποίησης του πώς και εάν πρέπει να διορθώσω ένα λάθος που μπορεί να κάνω, κάποιοι από τους συμμετέχοντες φάνηκαν ικανοί να αυτορρυθμιστούν, διορθώνοντας πολλές φορές τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο Β11Χ07 αναφέρει ότι *«…η γραφή που χρησιμοποιήσαμε με βοήθησε* […]. *Αν δεν διαβάσεις είναι δύσκολο, αλλά σου ξεμπλέκει πράγματα…»,* ο Β11Χ14 λέει ότι *«…είμαι περήφανος που στις εξετάσεις ενώ έκανα λάθος μπόρεσα να το καταλάβω και το διόρθωσα αμέσως…»* και ο Β11Χ21 συμπληρώνει μεταξύ σοβαρού και αστείου ότι *«…με την μορφολογία δεν χρειάζεσαι δάσκαλο* [ακούγονται γέλια]*…»*.

2.2.2. Εθνογραφικά δεδομένα των Πειραματικών Ομάδων Β

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες στις Πειραματικές Ομάδες Β, που διδάχθηκαν με την μιμητική μέθοδο, διαπιστώθηκε να έχουν μειωμένα κίνητρα συμμετοχής στη διδαδικτική διαδικασία, ενώ μεμονομένο ενδιαφέρον έδειξαν όσοι είχαν προσωπικά κίνητρα για το αντικείμενο του μαθήματος καθαυτό. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις του Β08Χ21 που αναφέρει ότι *«…πολλοί βαριόντουσαν, ξέρετε χορός τώρα* […] *εγώ χόρευα από μικρός και μου άρεσε* […] *χορεύουμε και κάθε καλοκαίρι στο χωριό μου…»* και του Β08Χ17 που προσθέτει ότι *«…είναι δύσκολοι τελικά οι παραδοσιακοί* […] *ήταν και πρωί το μάθημα.* [Ο χορός] *δεν είναι για πρωί…»*. Σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, οι συμμετέχοντες διαπιστώθηκε ότι είχαν δυσκολία στο να αποτυπώσουν κινητικά ότι τους ζητήθηκε, γεγονός το οποίο τους αποθάρρυνε ακόμα περισσότερο και ενίσχυσε την ήδη υπάρχουσα προκατάληψη για την δυσκολιά του μαθήματος «Χορολογία με έμφαση στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό». Για αυτό το γεγονός ο Β08Χ23 σημειώνει ότι *«…κάναμε πολύ ώρα να βρούμε τα βήματα…»* και ο Β08Χ28 συμφωνεί και προσθέτει ότι *«…ξέρετε τι λένε για τους χορούς, δεν περνάς με τίποτα* […] *εσείς είστε καλός και νέος και θέλατε να μας βοηθήσετε* […] *ελπίζω να πέτυχε η έρευνά σας…»*.

Ακόμα, φαίνεται ότι το μοναδικό κίνητρο για τους περισσότερους ήταν ο προβιβάσιμος βαθμός. Ο Β08Χ28 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«…να το περάσω* […] *ποιος ξαναδιαβάζει χορούς;* […] *όλοι λένε ότι δεν τους περνάς εύκολα…»* και ο Β08Χ32 αναφέρει ότι *«…εδώ ο καθένας κοιτάζει τον εαυτό του, να περάσει το μάθημα* […] *συγγνώμη κιόλας αλλά δεν θα ξανά ασχοληθώ με χορούς στη ζωή* μου […] *μη με κόψετε για αυτά που είπα, εσείς μου ζητήσατε να είμαι ειλικρινής…»*. Με άλλα λόγια, δεν ήταν σε θέση να αναλύσουν, να ταξινομήσουν, να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, να επιχειρηματολογήσουν και να ερμηνεύσουν αυτό που έκαναν, πόσο μάλλον να αξιολογήσουν και τους εαυτούς τους. Ο Β08Χ17 δηλώνει ότι *«…τι μας ζητάγατε να το αναλύσουμε, εδώ με το ζόρι τα κάναμε* [ακούγονται γέλια]*…»* και ο Β08Χ21 συμπληρώνει ότι *«…ο χορός δεν αναλύεται βγαίνει από μέσα σου, είναι η παράδοσή μας…»*. Μάλιστα, φαίνεται ότι είχαν δυσκολίες στο να θυμηθούν την ύλη των διδαχθέντων χορών, με τον Β08Χ17 να αναφέρει ότι *«…ευτυχώς ήταν* [ο τάδε]*, γιατί αλλιώς δεν θα περνούσαμε ποτέ* […]. *Αυτός θα το πάρει σίγουρα ειδικότητα…».* Τέλος, οι συμμετέχοντες με τις Πειραματικές Ομάδες Β δεν μπόρεσαν σε καμία περίπτωση να αναθεωρήσουν τις θέσεις/απόψεις τους που αφορούσαν ζητήματα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, με τον Β08Χ32 να επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι *«…εγώ κάποια τα ήξερα αλλιώς* […] *εδώ είναι γυμναστική ακαδημία* [μία φράση που χρησιμοποιείται ως υποτιμητικός όρος για τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής] *και ξέρουν καλύτερα…»*.

3. Συζήτηση-συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ασχολείται με τη διαδικασία μετάδοσης γνώσης με βάση τα σύγχρονα παιδαγωγικά πρότυπα, τα οποία αφενός απαιτούν ενεργά σκεπτόμενους μαθητές και,

αφετέρου, μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενός κριτικού αναγνώστη του χορού. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι ικανοί: να ερμηνεύσουν τον εκάστοτε χορό που διδάσκονταν, να αναλύσουν τους χορούς που διδάσκονταν και εν γένει την χορευτική κίνηση με βάση τις αρχές της μορφολογικής μεθόδου ανάλυσης, να αξιολογήσουν/ταξινομήσουν κάθε χορό αλλά και κάθε χορευτική κίνηση ξεχωριστά με βάση τα δύο βασικά δομικά σχήματα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να επεξηγήσουν τη δική τους άποψη μέσα από λογικά επιχειρήματα και σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και να αναπτύξουν την αυτορρύθμισή τους.

Από την άλλη πλευρά, η μιμητική μέθοδος δεν έδωσε στους φοιτητές/τριες ούτε το εργαλείο αλλά ούτε και το κατάλληλο κλίμα ώστε να ερμηνεύσουν, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα με αυτά που χόρευαν, ούτε όμως και να επηξηγήσουν την άποψή τους αλλά και να αυτορρυθμιστούν. Μάλιστα, χαρακτηριστική είναι απόκριση πολλών με την εξής φράση: *«…ήταν ένα μάθημα, δύσκολο μάθημα όπως λένε όλοι…».* Τέλος, ένα πολύ σημαντικό δεδομένο το οποίο ενισχύει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι αντίστοιχοι συμμετέχοντες και των δύο Πειραματικών Ομάδων έχει αποδειχτεί ότι βελτίωσαν σημαντικά την χορευτική τους επίδοση, με τις Πειραματικές Ομάδες Α, δηλαδή αυτές που διδάχθηκαν ελληνικό παραδοσιακό χορό με την μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας να υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ως προς τις Πειραματικές Ομάδες Β, οι οποίες διδάχθηκαν με την μιμητική μέθοδο (Φούντζουλας, 2021).

Συνοπτικά, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στοχεύουν στο να δημιουργήσουν δεξιότητες της κριτικής σκέψεις στους μαθητές. Ιδανικά, αυτός θα έπρεπε να είναι ο στόχος οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμα και όσων αφορούν ενσώματες πρακτικές, καθώς το σώμα είναι αδιαίρετο από τον νου/πνεύμα, λειτουργώντας ως ένα «ολιστικό σώμα» (Γκιόσος, 2020). Με άλλα λόγια, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού έχει όλα τα εχέγγυα ώστε να λειτουργήσει ως μία μέθοδος η οποία βελτιώνει την χορευτική επίδοση των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα ελληνικού παραδοσιακού χορού, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί τις δεξιότητες κριτικής σκέψης οι οποίες είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια του χορευτικού γραμματισμού. Έτσι, μπορεί να δημιουργήσει έναν κριτικό αναγνώστη του χορού και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση μας του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Καταληκτικά, η συγκεκριμένη μέθοδος προτείνει ένα ολιστικό μοντέλο ενσώματης διδασκαλίας, που στηρίζεται στη δημιουργική επί-γνωση εντός της δομής της κίνησης, αναδεικνύοντας τις απεριόριστες δυνατότητες ανα-παραγωγής νοήματος μέσα από την πολυτροπικότητα ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη Α., Στερνίκας & Κ. Θηβαιος (επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 41-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education, 2*, 29-48.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται.* Αθήνα: Gutenberg.

Γκιόσος, Γ. (2020). Πρόλογος του επιστημονικού επιμελητή. Στο *Η φιλοσοφία της φυσικής/σωματικής αγωγής* (σσ. 11-14). Αθήνα: Προπομπός.

Καρφής, Β. (2018). *Ελληνικός παραδοσιακός χορός: δομή, μορφή και τυπολογία της ελληνικής παραδοσιακής* χορευτικότητας (Κωδικός Δημοσίευσης 45783) [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ΕΑΔΔ).

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλας.

Κουτσούμπα, Μ. (2009). Παράδοση και φολκλόρ στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: η περίπτωση του χορού μηλιά της Λευκάδας. *Επιστήμη του Χορού, 3*, 16-33. Διαθέσιμο στο http://www.elepex.gr/images/stories/tritostomos/koutsouba-paradosi-full- text-gr.pdf.

Κουτσούμπα, Μ. (2010). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά, & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σελ. 17-42). Αθήνα: Ιδίων.

Κουτσούμπα Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (επιμ.), *Χορευτικά ετερόκλητα* (σσ. 213-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσούμπα, Μ. (2009). Παράδοση και φολκλόρ στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: η περίπτωση του χορού μηλιά της Λευκάδας. *Επιστήμη του Χορού, 3*, 16-33. Διαθέσιμο στο http://www.elepex.gr/images/stories/tritostomos/koutsouba-paradosi-full- text-gr.pdf.

Κουτσούμπα, Μ. (2016). Χορευτικός, κριτικός και πολιτισμικός γραμματισμός μέσα από το παράδειγμα της διδασκαλίας του ποντιακού χορού. Στο *Μουσική-Χορός-Ενδυμασία, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συμποσίου Ποντιακού Πολιτισμού* (σελ. 11-78). Αθήνα: Πρωτοβάθμια Ποντιακά Σωματεία Λεκανοπεδίου Αττικής.

Λυκεσάς, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σχολική εκπαίδευση με την υιοθέτηση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 5(3), 37-49.

Τυροβολά, Β. (1989). Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο αισθητικής αγωγής. *Λόγος και Πράξη, 39*, 44-53.

Τυροβολά, Β., & Κουτσούμπα, Μ. (2006). Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού: Το παράδειγμα των ποντιακών χορών. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 1*, 19-32.

Φούντζουλας, Γ. (2021). *Από τη μορφολογική μέθοδο ανάλυσης του χορού στη μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας του, τον χορευτικό γραμματισμό και την κριτική παιδαγωγική. Μια έρευνα δράσης στον ελληνικό παραδοσιακό χορό* (Κωδικός Δημοσίευσης 51119) [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ΕΑΔΔ). http://dx.doi.org/10.12681/eadd/51119

Φούντζουλας, Γ., Κουτσούμπα, Μ., Νικολάκη, Ε., & Τυροβολά, Β. (2021). Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education, 1*(1), 110-121. Διαθέσιμο στο https://journalculture.weebly.com/?fbclid=IwAR2TZA7mHaXX5FXwdAsq6e-GXDjlJTXVaAz7De-Ch9H5tn5TDF_Jsse8OWo

Φούντζουλας, Γ., Χαριτωνίδης, Χ., Δημόπουλος, Κ., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2021). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού με τη μορφολογική μέθοδο: Προς μια σύγχρονη ενσώματη εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Πρακτικά 29ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού* (σσ. 113-117). Κομοτηνή: Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο https://2021.icpess.gr/short-papers-proceedings/ (short paper)

Ξενόγλωσση

Ashley, L. (2013). Let's get creative about creativity in dance literacy: why, why not, and how? *Journal of Movement Arts Literacy, 1*(1), 1-11.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195. doi.org/10.1080/15544800903076044

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1-36). London: Palgrave McMillan. doi.org/10.1057/9781137539724_1

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. https://eric.ed.gov/?id=ED556110

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research.* California: Sage Publications. https://psycnet.apa.org/record/2005- 07735-001

Facione, P. (1998). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* California: California State University. (original published 1990)

Fountzoulas, G., Koutsouba, M., & Nikolaki, E. (2018). Critical literacy and the multiliteracies of dance: A first approach. *Journal of Educational and Social Research, 8*(3), 69-78. doi.org/10.2478/jesr-2018-0032

Fountzoulas, G., Nikolaki, E., & Koutsouba, M. (2023). Action research in Greek traditional dance: Implementation and self-reflection. *European Journal of Humanities and Social Sciences, 3*(3), 32-39. DOI: 10.24018/ejsocial.2023.3.3.446

Geertz, C. (2003). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays* (pp. 1-30). New York: Basic Books. (original work published 1973)

Giurchescu, A. (1994). The power and the dance symbol and its sociopolitical use. In I. Loutzaki (ed.), *Dance and its Socio-Political Aspects. Dance and Costume, Proceedings from the 17th Symposium of the Study Group on Ethnochoreology* (pp. 15-23). Nafplion: Peloponnesian Folklore Foundation & International Council for Traditional Music.

Koutsouba, M. (1991). *Greek dance groups of Plaka: a case of 'Airport Art'*. Master Dissertation. UK: University of Surrey.

Koutsouba, M. (1997). *Plurality in Motion: Dance and Cultural Identity on the Greek Ionian Island of Lefkada*. Ph.D. thesis. London: Music Department, Goldsmiths College, University of London.

Koutsouba, M. (2015). Greek perspectives on the intangible cultural heritage of dance. In E.I. Dunin (editor), *Dance and Narratives & Dance as Tangible and Intangible Cultural Heritage, Proceedings of 28th Symposium of the International Council for Traditional Music (ICTM) Study Group on Ethnochoreology* (pp. 303-308). Croatia: Institute of Ethnology and Folklore Research.

Leonard, A., Hall, A., & Herro, D. (2015). Dancing literacy: expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowing. *Journal of Early Childhood Literacy,* 6(3), 338-360. doi.org/10.1177%2F1468798415588985

Niora, N., Koutsouba, M., Lalioti, V., & Tyrovola, V. (2019). Authenticity and Greek traditional dance: An ethnographic approach. *International Journal of Humanities and Social Science, 9*(8), 42-52.

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα.* (μτφ. Κ. Καρτερολιώτης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Β12. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών

Η ΦΥΣΗ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ. ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΑ

Ηλία Ελένη
Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση επιτελείται εντατική αντιληπτική δραστηριότητα. Ο αναγνώστης διαμορφώνει στάσεις απέναντι στους ήρωες και δημιουργεί προσδοκίες για την εξέλιξη της αφηγηματικής υπόθεσης, με βάση τις ενδείξεις του κειμένου, σε συνδυασμό με τη ματαίωση προηγούμενων προσδοκιών. Αποτέλεσμα της αναγνωστικής δραστηριοποίησης είναι η αίσθηση προσωπικής εμπλοκής στα αφηγηματικά δρώμενα. Οπότε τα λογοτεχνικά αναγνώσματα συνιστούν βιώματα, γεγονός που επιτρέπει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας για τη μετάδοση ιδεών και αξιών. Στην παρούσα εισήγηση επιλέγονται λογοτεχνικά έργα τα οποία επικεντρώνονται στη σχέση ανθρώπου-φύσης, προκειμένου να συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης στα σημερινά παιδιά και εφήβους. Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου της οικολογικής ευαισθητοποίησης μέσα από τη λογοτεχνία, προτείνεται ως μέθοδος διδακτικής προσέγγισης των κειμένων η δημιουργική γραφή των μαθητών-αναγνωστών. Με ερέθισμα τα επιλεγμένα λογοτεχνήματα, εκφράζουν τις αναγνωστικές εντυπώσεις τους, παράγοντας αφηγηματικά κείμενα που συνιστούν δημιουργική μίμηση, τροποποίηση ή ανατροπή του λογοτεχνικού προτύπου, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, φύση, περιβαλλοντική συνείδηση, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

Διαβάζοντας λογοτεχνία, κλαίμε, γελάμε, νιώθουμε, ζούμε με ένταση και πάθος. Αν ανατρέξει κάποιος στις αναγνωστικές εμπειρίες του, θα αντιληφθεί ότι δεν διαβάζει το λογοτεχνικό κείμενο όπως οποιοδήποτε κείμενο άλλου είδους. Δεν αντλεί από αυτό μόνο πληροφορίες αλλά κυρίως βιώματα. Η μοναδική εντύπωση ότι ζούμε την ιστορία που διαβάζουμε, οφείλεται αποκλειστικά στην αφηγηματική αρτιότητα του λογοτεχνήματος. Η αναγνωστική αντίληψη δραστηριοποιείται εντατικά κατά την αναγνωστική διαδικασία. Ο αναγνώστης διαμορφώνει στάσεις απέναντι στους διάφορους αφηγηματικούς ήρωες, θετική για ορισμένους, που μπορεί να κλιμακωθεί έως την πλήρη ταύτιση (Booth, 1987), αρνητική για άλλους. Δημιουργεί προσδοκίες για την εξέλιξη της υπόθεσης, διαδικασία που είναι διαρκής, αφού οποιοδήποτε νέο στοιχείο μπορεί να ενισχύσει ή να διαφοροποιήσει τις προηγούμενες προσδοκίες, να τις επιβεβαιώσει ή να τις ματαιώσει. Το σημαντικότερο για την αναγνωστική δραστηριότητα είναι ότι ο συγγραφέας δεν αναφέρει τα πάντα, αλλά μόνο ό, τι είναι απαραίτητο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό αυτό που δεν αναφέρεται. Οι υποδηλώσεις, οι ενδείξεις του κειμένου κινητοποιούν την αντίληψη του αναγνώστη για να ανακαλύψει το λανθάνον νόημα (Iser, 1990). Η μεταφορική χρήση της λογοτεχνικής γλώσσας (Lakoff & Johnson, 2003), η ειρωνεία και το χιούμορ, οι διακειμενικές αναφορές, οι επαναλήψεις και πλήθος άλλων αφηγηματικών τεχνικών κρατούν τον αναγνώστη σε διαρκή εγρήγορση, προκειμένου να δομήσει ένα συνεκτικό νόημα. Η εικονοπλαστική ιδιότητα της λογοτεχνικής γραφής,

σε συνδυασμό με την τεχνική της αντίθεσης παρακινεί τη σκέψη να δημιουργεί αδιάκοπα εικόνες ενώ κινητοποιεί και τις υπόλοιπες αισθήσεις, ανακαλώντας μνήμες.

Ο πρωταγωνιστικός ρόλος τού αναγνώστη στη λογοτεχνία περιλαμβάνει επίσης την εμπλοκή του στην αφηγηματική υπόθεση. Ο κύριος ήρωας δεν είναι ίδιος για όλους. Ο συγγραφέας τον παρουσιάζει επαρκώς μέσα από τις χαρακτηριστικές λεπτομέρειες που του προσδίδει, δεν τον παρουσιάζει όμως εξαντλητικά. Ο κύριος ήρωας έχει τα χαρακτηριστικά κάθε αναγνώστη. Προσαρμόζεται στη δική του προσωπικότητα, αποκτά τη δική του ταυτότητα. Όταν οι αναγνώστες υποφέρουν ή χαίρονται μαζί του, δεν τον αντιλαμβάνονται ως ξένο, μυθοπλαστικό πρόσωπο αλλά ως τον ίδιο τον εαυτό τους που αντιμετωπίζει τις συγκεκριμένες συνθήκες και τα γεγονότα που εξιστορούνται. Καθώς το πρόβλημα του ήρωα γίνεται πρόβλημα τού αναγνώστη, ο τελευταίος παρακολουθεί τον εαυτό του να το βιώνει. Η διαδικασία της αποστασιοποίησης κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση, η παρακολούθηση του εαυτού ως δρώντος υποκειμένου (Iser, 1991) συμβάλλει στην αυτογνωσία.

2. Κυρίως μέρος

Η αλλοτρίωση όπου οδηγεί τα σημερινά παιδιά και εφήβους ο σύγχρονος τρόπος ζωής στον οποίο συχνά κυριαρχεί η αλόγιστη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η εμμονική προσήλωση στα ελκυστικότατα προϊόντα της ψηφιακής τεχνολογίας, η διάσταση με τη φύση, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί μεταξύ άλλων με την πρόκληση αναγνωστικών βιωμάτων που αναφέρονται στη σχέση ανθρώπου-φύσης.

Προκειμένου η εισήγηση να επικεντρωθεί στην περιβαλλοντική συνείδηση που μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών διακρίνει τον ενεργό πολίτη, παρουσιάζονται λογοτεχνικά κείμενα τα οποία υποβάλλουν την αναζήτηση ουσιαστικής επικοινωνίας με τη φύση, τη θεώρησή της ως πλαισίου σοφίας και αυτογνωσίας. Η αποκλειστική αναφορά σε έργα της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας, επιλέγεται με βάση την επισήμανση ότι κάθε πολιτισμός εκφράζει στη λογοτεχνική παραγωγή του τη διαφοροποιημένη αντίληψή του για τη φύση και το τοπίο (Βενέζης, 2021).

2.1. Παρουσίαση λογοτεχνικών έργων

2.1.1. Ποιήματα

Τα δημοτικά τραγούδια, των οποίων η αισθητική ποιότητα και λογοτεχνική αξία είναι αδιαμφισβήτητη, δημιουργήθηκαν από ανθρώπους που κατά κανόνα ήταν αναλφάβητοι, είχαν όμως τη δυνατότητα της διαρκούς επαφής με τη φύση, είχαν το χρόνο να την παρατηρήσουν, ζούσαν στους δικούς της ρυθμούς. Στους παρακάτω στίχους που ενδεικτικά παρατίθενται, αποτυπώνεται η συνειδητοποίηση της εφήμερης παρουσίας κάθε μεμονωμένου προσώπου σε αντιδιαστολή με την αιωνιότητα των φυσικών στοιχείων και ταυτόχρονα η ευθύνη τού ατόμου απέναντι στην ανθρωπότητα: Σαν τ’ όνειρο που είδα χτες, κοντά να ξημερώσει/Ετσ’ είναι τούτος ο ντουνιάς, ο ψεύτικος ο κόσμος./Σ’ αυτόν τον κόσμο που ’μαστε άλλοι τον είχαν πρώτα./Σ’ εμάς τον παραδώσανε κι άλλοι τον καρτερούνε./Καλότυχα είναι τα βουνά, ποτέ τους δε γερνάνε./Το καλοκαίρι πράσινα και το χειμώνα χιόνι (Πολίτης, 1914). Η χρησιμοποίηση του πρώτου πληθυντικού προσώπου σε συνδυασμό με τη λιτή περιγραφή των εποχικών μεταβολών στην εικόνα των βουνών, επιτρέπει στο παιδί ή τον έφηβο αναγνώστη να κατανοήσει τη θέση του στο φυσικό κόσμο και ταυτόχρονα να αντιληφθεί το ρόλο του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Στον πρωταρχικό και καταλυτικό ρόλο της φύσης στην παιδεία του ατόμου αναφέρεται η πρώτη από τις «Στροφές» τού Καρυωτάκη (1996), όπου η πολυετής μελέτη των βιβλίων αντικαθίσταται από μια ιδιότυπη συνομιλία με έναν αιωνόβιο πλάτανο: Είκοσι χρόνια παίζοντας/αντί χαρτιά βιβλία,/είκοσι χρόνια παίζοντας,/έχασα τη ζωή.//Φτωχός τώρα ξαπλώνομαι,/μιαν εύκολη σοφία/ν’ ακούσω εδώ που πλάτανος/γέρος μού τη θροεί.

Αντίστοιχα, η Μπούμη-Παπά (1964) ακροάται τη φύση, προκειμένου να απαντήσει σε προσωπικές υπαρξιακές αναζητήσεις: «Μα εγώ χίλιες φωνές αντλώ για το αιώνιο μήνυμα/από τον παφλασμό του κύματος/το θόρυβο των φύλλων/και των ανέμων το θυμό».

Ο Βρεττάκος στο «Σεμινάριο», από τα «Τρία Ποιήματα από τη Φιλοσοφία των Λουλουδιών» (1991) αναφέρεται στην επίδραση που ασκούν πάνω του τα λουλούδια: Αν με βλέπουν να στέκομαι/όρθιος, ακίνητος, μες/στα λουλούδια μου, όπως/αυτή τη στιγμή,/θα νόμιζαν πως τα διδάσκω. Ενώ/είμαι εγώ που ακούω/κι αυτά που μιλούν./Έχοντάς με στο μέσο/μού διδάσκουν το φως.

2.1.2. Πεζογραφήματα

Ο Βενέζης, απευθυνόμενος στην αδερφή του στην Αιολική Γη, υπόσχεται πως η μικρασιατική ύπαιθρος από την οποία απομακρύνθηκαν κατά το διωγμό του 1914, θα βρίσκεται διαρκώς στη ζωή τους (2011). Ο ώριμος πλέον αφηγητής γνωρίζει ότι οι αναντικατάστατες εμπειρίες που αποκόμισαν ζώντας τα πρώτα παιδικά τους χρόνια μέσα στη φύση, είναι εκείνες που τους συνόδευσαν, τους στήριξαν και τους παρηγόρησαν στα χρόνια της προσφυγιάς που ακολούθησαν: Άρτεμη, εσύ κι εγώ δε θα ’μαστε, Άρτεμη, στην ξένη χώρα έρημοι. Από δω και πέρα σ’ όλες τις μέρες, ως την άκρη του τέλους, δε θα ’μαστε έρημοι.

Για την ιδιαίτερη σχέση ανθρώπου-φύσης, την ουσιαστική επαφή και επικοινωνία τους, πολλά έχει να συνεισφέρει ο Κόντογλου με τα χρονογραφήματα που έγραψε στην ωριμότητά του (2022). Σε πλήθος περιπτώσεων αναφέρεται τόσο στη συναισθηματική πληρότητα που τού προσφέρει ο δεσμός με τη φύση όσο και ευρύτερα στην ευεργετική και ταυτόχρονα καθοριστική επίδρασή της σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Αυτή η συνειδητοποίηση συνιστά το λόγο που επιδιώκει να απομακρύνεται από την πόλη, να διακόπτει την καθημερινότητα, να απαλλάσσεται κατά διαστήματα από τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται. Ανάγκη που αναγνωρίζει σε κάθε άτομο του πολιτισμένου κόσμου. Σε αυτήν αποδίδει τη γοητεία που ασκούν πάνω του παλιοί ταξιδευτές εξωτικών τόπων, των οποίων οι κάτοικοι, αν και άγριοι, είχαν πολλά να διδάξουν με την απλότητα και την ξενοιασιά τους. Στον πρόλογο τού Χατζηφώτη στο βιβλίο, η θαλασσογραφία τού συγγραφέα εκφράζει την αναζήτηση της ξεκούρασης ως διαφυγή από τις αθλιότητες του κόσμου, ως άμυνα στη φθορά της καθημερινής ανίας και της συμβατικής ζωής. Στη βάση της μυστικής ανταπόκρισης με το φυσικό κόσμο, ο χρονογράφος αφουγκράζεται το πέλαγος, επιδιώκοντας να αντιληφθεί το αδιάκοπα επαναλαμβανόμενο μήνυμα που του απευθύνει. Η σιωπή που επικρατεί στα λιτά φυσικά ελληνικά τοπία είναι για τον Κόντογλου εξίσου εύγλωττη. Προτείνει την προσέγγιση της φύσης με τη διάθεση και την επιθυμία να γνωρίσουμε το καθετί, όπως γνωρίζουμε έναν άνθρωπο. Με τη συγκεκριμένη διάθεση ακούει το τραγούδι του γρύλλου, που τον συνδέει με την αιωνιότητα. Η αγριεμένη θάλασσα, ο ήχος των κυμάτων, οι βράχοι, ακόμη και οι μικρές πέτρες τού υπενθυμίζουν την ίδια έννοια.

Η δύναμη της φύσης διαπιστώνεται από το χρονογράφο στην καθοριστική επίδρασή της στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα, όπως επισημαίνει σε αρκετές περιπτώσεις. Το γεγονός ότι οι Έλληνες δεν καταβάλλονται από απελπισία ή μοναξιά το αποδίδει στην ήμερη φύση του Ελλαδικού χώρου. Η απλότητα και η καθαρότητα της ελληνικής φύσης διακρίνεται στα συναισθήματα των ανθρώπων αλλά και στην καλλιτεχνική έκφρασή τους σε όλες τις ιστορικές περιόδους. Η λιτότητα και η αρμονία αποτελεί χαρακτηριστικό τόσο των ερειπίων των αρχαίων κτισμάτων όσο και της αρχιτεκτονικής και των αγιογραφιών στα ερημοκλήσια. Η πεμπτουσία της φιλοσοφίας του Κόντογλου, που συνίσταται στην απλότητα η οποία διακρίνει το φυσικό περιβάλλον, εφαρμόζεται και στην προσωπική του έκφραση μέσα από τις τέχνες, ώστε να θεωρείται το χαρακτηριστικότερο στοιχείο του συνόλου του έργου του. Ο Κόντογλου θεωρήθηκε μάλιστα δάσκαλος του Βενέζη στην αναζήτηση της γοητείας του απλού λόγου (Vitti, 1987).

Στο έργο «Αναφορά στο Γκρέκο» (Καζαντζάκης, 2011) εμφανίζεται ένας μικρός μαθητής να έχει ήδη αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας με τον φυσικό κόσμο, συγκρινόμενης με το σχολικό μάθημα, ώστε να τολμά να διακόψει τον δάσκαλο, προκειμένου τα παιδιά να απολαύσουν το κελάηδισμα ενός πουλιού κάποια ανοιξιάτικη μέρα: Τότε πια ένας μαθητής, χλωμός, κοκκινομάλλης, που ’χε έρθει εφέτο από το χωριό, Νικολιό τον έλεγαν, δε βάσταξε, σήκωσε το δάχτυλο: -Σώπα, δάσκαλε, φώναξε. Σώπα, δάσκαλε, ν’ ακούσουμε το πουλί! Ο συγγραφέας κατορθώνει σε μία μόνο φράση να αποδώσει την ουσία της θέσης του για τον μοναδικό και

αναντικατάστατο ρόλο της φύσης στην ανθρώπινη ύπαρξη ως πεδίου αγωγής και αυτογνωσίας και να την υποβάλλει στο αναγνωστικό κοινό κάθε ηλικίας.

Παραμένοντας στον ίδιο συγγραφέα, ενώ ο γερο-Σήφακας στον «Καπετάν Μιχάλη» (2022) κείτεται ετοιμοθάνατος στην αυλή του, με τα λεμόνια να κρέμονται από πάνω, τις μέλισσες να πετούν τριγύρω, τα μυρμήγκια να περπατούν στο σώμα του, αισθάνεται τόση ασφάλεια και αγαλλίαση, που εκμηδενίζεται η αγωνία τού θανάτου. Ο εγγονός του, Κοσμάς, αισθάνεται εξίσου την επαφή με το φυσικό κόσμο: Παράξενη, δροσερή αναγάλλιαση περέχυνε το κορμί και την ψυχή του. Δέχουνταν ήσυχα πάνω του τα νερά, ένας βράχος ήταν κι αυτός, ένας βράχος της Κρήτης, κι ως βρέχουνταν ένιωθε, ως το μεδούλι της ραχοκοκαλιάς του, τη χαρά της πέτρας και της γης που ποτίζουνταν. Ο Μανολιός, ήρωας του έργου «Ο Χριστός ξανασταυρώνεται» (2023), εκδηλώνει την αγαλλίαση που νιώθει στο αντίκρισμα ενός ξωκκλησιού μέσα στα χρώματα της αυγής, κρώζοντας σαν γεράκι. Αντίστοιχα, ο Αλέξης Ζορμπάς (2023), που κολυμπά σε ερημική παραλία τη νύχτα, κραυγάζει με τρόπο που θυμίζει κόκορα, άλογο ή σκύλο. Ο αφηγητής ερμηνεύει τις ιδιότυπες αυτές κραυγές ως έκφραση της απόλυτης απελευθέρωσης της ψυχής του, που οφείλεται στην επαφή με το θαλασσινό νερό και στην ερημιά του τοπίου (Ηλία, 1997).

Για την επίδραση του θαλασσινού στοιχείου, θα αναφερθούμε επίσης σε πεζογραφήματα του Στράτη Μυριβήλη. Ο άνθρωπος στο έργο του εμφανίζεται αποκλειστικά ως μέρος της φύσης, βρίσκεται συνεχώς σε ανταπόκριση μαζί της και η προσωπική πορεία του καθορίζεται από τους δικούς της νόμους (Παναγιωτόπουλος, 1980). Ο Μυριβήλης είναι φλογερός εραστής του λεσβιακού τοπίου, που το κατέστησε εθνικό (Τσιάμης, 1973). Η αιώνια ελληνική φύση είναι ο πρωταγωνιστής στο έργο του (Σταύρου, 1982). Ανεξάντλητη πηγή του συγγραφέα θεωρείται η ερωτική επαφή του, ο δεσμός του με τη γη. Ειδικότερα «Η Παναγιά η Γοργόνα» (2008) συνιστά μια θαλασσινή, ψαράδικη συμφωνία (Καραντώνης, χ.χ.), που δικαιώνεται από τον καθημερινό αγώνα με τη θάλασσα και την ελιά (Σαχίνης, 1989). Το θαλασσινό νερό αποδεσμεύει την ηρωίδα τού έργου, Σμαραγδή, από τη σκληρή καθημερινότητα, τής προσφέρει την αίσθηση της απόλυτης ελευθερίας: Αυτή τη χαρά, τη σχεδόν άγρια, της τη χάριζε μονάχα το ψυχρό μπάτσισμα που έδινε το νερό σ' ολάκερη την ύπαρξή της. Ένιωθε τότες μέσα την αληθινή, τη γεμάτη ζωή, σα να μισοζούσε όλες τις άλλες ώρες που περνούσε έξω στη στεριά. Στη «Δασκάλα με τα χρυσά μάτια» (2008), στο πρώτο θαλάσσιο μπάνιο του Λεωνή ύστερα από τη μακρόχρονη θητεία του στο μικρασιατικό μέτωπο, φανερώνεται αντίστοιχα η ευεργετική επίδραση της θάλασσας στον ψυχισμό του (Ηλία, 2000).

Η παράθεση των πεζών έργων που αναφέρονται στη φύση, ολοκληρώνεται με τρία κείμενα όπου τα αναγνωστικά βιώματα συνδέονται με το μοντέλο του ενεργού πολίτη, που με την ατομική ή τη συλλογική δράση καθορίζει τις εξελίξεις. Τα δύο τελευταία κείμενα εκτυλίσσονται στον αστικό χώρο, όπου τα φυσικά πλάσματα ασφυκτιούν.

Το διήγημα της Βαρελλά «Μαιευτήριο η ζωή», από το βιβλίο «Τα Βούκινα τής Φύσης» (1980) αναφέρεται στη γέννηση τεσσάρων σαλαχιών πάνω στην άμμο, όπου βρέθηκε η έγκυος μητέρα τους, χτυπημένη από ψαροντούφεκο. Η γέννα και στη συνέχεια ο θάνατος της σαλαχίνας, καθώς και οι πρώτες στιγμές της ζωής των μικρών της, παρουσιάζονται μέσα από την οπτική των παρισταμένων κολυμβητών σε αλλεπάλληλους διαλόγους. Το γεγονός ότι ο θάνατος της μάνας αντισταθμίζεται από τη γέννηση των παιδιών της, καθιστά το διήγημα ρεαλιστική απεικόνιση της ζωής. Ο ρεαλισμός διανθίζεται με το χιούμορ, όπως όταν στους διαλόγους των κολυμβητών η παραλία αποκαλείται φούρνος, για να αποδοθεί η συνήθεια της ηλιοθεραπείας, ή μαιευτήριο, εξαιτίας της γέννας της σαλαχίνας. Το χιούμορ αμβλύνει τη συναισθηματική ένταση που προκαλούν οι αντιθέσεις ανάμεσα στις σκηνές της ζωής και του θανάτου και ενισχύει την αισιόδοξη προοπτική του κειμένου. Το διήγημα ολοκληρώνεται με την αβεβαιότητα για το μέλλον των τεσσάρων νεογέννητων σαλαχιών, οπότε ο αναγνώστης προβληματίζεται για τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο φυσικό περιβάλλον.

Στο διήγημα της Αλεξίου «Κατάφορτα τα αέρινα κύματα», από το βιβλίο «Και υπέρ των Ζώντων» (1972), παρουσιάζεται η σχέση μιας ηλικιωμένης, μόνης γυναίκας που ζει σε ισόγειο διαμέρισμα υποβαθμισμένης αθηναϊκής γειτονιάς, με μια πέρδικα που τοποθέτησαν στον ακάλυπτο χώρο της πολυκατοικίας της. Η ηρωίδα φροντίζει για την ποικιλία της τροφής του πουλιού και προσπαθεί να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του. Η άφιξη της πέρδικας γίνεται αντιληπτή από τον

αναγνώστη σταδιακά, μέσα από την οπτική της ηρωίδας, καθώς ασυνήθιστοι για το χώρο ήχοι, φτεροκοπήματα και παραπονεμένα ξεφωνητά την οδηγούν στο παράθυρο, από όπου παρακολουθεί κάποιους να μαδούν τα φτερά τού πουλιού και αμέσως αντιδρά. Πέρα από την κοινή οπτική, η ταύτιση του αναγνώστη με την ηρωίδα προκύπτει και από την εστίαση της αφήγησης στον εσωτερικό της κόσμο. Την παρακολουθούμε όταν βρίσκεται μόνη, το πουλί να συνεχίζει να απασχολεί τη σκέψη της. Την Άνοιξη όταν η πέρδικα καλεί το ταίρι της, όπως το ένστικτό της υπαγορεύει, η γυναίκα ακούγοντας τον κελαηδισμό της, νοσταλγεί τα τοπία του χωριού της, κατακλύζεται από αναμνήσεις της νιότης, όπου κυριαρχεί η παρουσία του χαμένου συντρόφου της. Το διήγημα ολοκληρώνεται με την επισήμανση του τριτοπρόσωπου αφηγητή ότι η γεμάτη πάθος επίκληση της πέρδικας είναι μάταιη. Η σχέση γυναίκας και πουλιού υποβάλλει την ευγνωμοσύνη που η πρώτη αισθάνεται για την παρουσία του, καθώς στο δικό της κόσμο εκείνο αντιπροσωπεύει το φυσικό στοιχείο, καλύπτει το κενό που προκαλεί η απομάκρυνσή της από το περιβάλλον του χωριού.

Το έργο «Φιλενάδα, φουντουκιά μου», επίσης τής Βαρελλά (1996), αναφέρεται στη φιλική σχέση του μικρού Δώρου με μια αγριοφουντουκιά, το μοναδικό δέντρο της γειτονιάς του. Στο κείμενο κυριαρχούν η ευαισθησία, η αγωνιστικότητα και η αισιοδοξία, καθώς ο κύριος ήρωας αλλά και τα υπόλοιπα αφηγηματικά πρόσωπα κινητοποιούνται, προκειμένου να εμποδίσουν το ξερίζωμα της φουντουκιάς, για να χτιστεί μία ακόμη πολυκατοικία. Την ταύτιση του αναγνώστη με τους ήρωες, την εμπλοκή του στο συλλογικό αγώνα τους, που τελικά δικαιώνεται απόλυτα, προκαλούν στο βιβλίο τα σχόλια των δέκα εναλλασσόμενων αφηγητριών. Απευθυνόμενες άμεσα στον αναγνώστη, αναφέρονται στην προσωπική εμπειρία τους για τη σχέση τού Δώρου με το δέντρο. Ο αναγνώστης προβαίνοντας σε συνεχείς συνδυασμούς των ποικίλων οπτικών που προκύπτουν από τις αφηγήσεις τους, αποκτά τη συνολική εικόνα της περιγραφόμενης σχέσης. Ιδιαίτερη βαρύτητα ωστόσο αποδίδεται στην αφήγηση της ίδιας της φουντουκιάς, που αναφέρεται στη φιλία της με το αγόρι: Σκέφτομαι λοιπόν πόσο όμορφο πράγμα είναι να σ' αγαπούν και να αγαπάς. Αλήθεια, πώς μπόρεσα να κάνω τόσα χρόνια χωρίς αυτόν; Πώς μπόρεσα να ζήσω με τη μοναξιά; Η ανταπόδοση από το δέντρο όσων νιώθει ο Δώρος για εκείνο, καθώς και η τρυφερότητα, ο θαυμασμός και ο σεβασμός με τα οποία αντιμετωπίζουν τον κύριο ήρωα όλες οι αφηγήτριες αλλά και η συμπαράσταση και συμμετοχή τους στον αγώνα του για τη φουντουκιά, τον καθιστούν ένα ελκυστικότατο πρότυπο για το παιδί-αναγνώστη. Η ταύτιση με το Δώρο προκύπτει αφενός από το γεγονός πως τα χαρακτηριστικά του δεν διαφοροποιούνται από όλων των παιδιών της ηλικίας του. Γράφει ανορθόγραφα, ζωγραφίζει απλοϊκά, τσακώνεται και συμφιλιώνεται με τους συμμαθητές του, είναι περίεργος, εύστροφος, έχει φαντασία. Στην ταύτιση συντελεί αφετέρου η κοινή οπτική του αναγνώστη με αυτήν του αγοριού, κατά την κρίσιμη αφηγηματική σκηνή, που κουβεντιάζοντας με τον μηχανικό και τον εργολάβο, αντιλαμβάνεται ότι η φουντουκιά κινδυνεύει.

Τα παιδιά-αναγνώστες εμπλέκονται επίσης στην αφηγηματική υπόθεση, καθώς οι τίτλοι των κεφαλαίων συνιστούν ερωτήσεις, που απευθύνονται άμεσα σε εκείνα, όπως: Έχετε πάει στο Βοτανικό Κήπο; Ορισμένες ερωτήσεις-τίτλοι, όπως: Τι είναι φουντουκοφιλία; ή Παίζουν μουσικά όργανα τα δέντρα; συνιστούν εξαιρετικά ισχυρό ερέθισμα για την παιδική φαντασία, οπότε μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν στη δημιουργική γραφή. Στην αναγνωστική απόλαυση συμβάλλει το χιούμορ, το οποίο προκύπτει από τη δισημία των λέξεων, όπως στη φράση για τα μάτια της φουντουκιάς, που σπανίως είναι αμυγδαλωτά. Επίσης το χιούμορ απορρέει από τον παραλληλισμό των ανθρώπινων συνηθειών με τις λειτουργίες της φύσης. Ενδεικτικά, γίνεται λόγος για ληξιαρχείο των φυτών, στοιχεία ταυτότητας της φουντουκιάς, κομμωτήριο της Άνοιξης, που χτενίζει και βάφει διαφορετικά την κόμη κάθε δέντρου, εξαντλητικό ωράριο εργασίας της φουντουκιάς κατά τη φωτοσύνθεση, συναυλία των χελιδονιών στο υπαίθριο θέατρο της φουντουκιάς.

2.2. Διδακτική προσέγγιση

Για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της λογοτεχνικής διδασκαλίας, προτείνονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο, που επιτρέπουν την έκφραση των προσωπικών αναγνωστικών βιωμάτων. Η ανθρώπινη ανάγκη για παιχνίδι, που χαρακτηρίζει όλες τις ηλικίες (Χουιζίνγκα, 1989), συμβαδίζει στις σχετικές εκπαιδευτικές

παρεμβάσεις με τις ιδιαιτερότητες κάθε ηλικιακής αναγνωστικής ομάδας. Στα παιδιά-αναγνώστες που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, καταρχάς χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη και στη συνέχεια η μη δομημένη. Αναλυτικότερα, τα παιδιά απαντούν προφορικά, ομαδικά ή ατομικά (Huck, Hepler, and Hickman, 1979) σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, που μειώνονται σταδιακά, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2001), καθώς οι παιδικές απαντήσεις γίνονται πληρέστερες. Οι απαντήσεις αυτές καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό (Pascucci και Rossi, 2002) ως ενιαία αφήγηση. Στα παιδιά από Γ΄ Δημοτικού, καθώς και στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου η ανταπόκριση στο λογοτέχνημα εκφράζεται γραπτά και στη συνέχεια διαβάζεται στους συμμαθητές.

Τα παραγόμενα κείμενα είτε συνιστούν δημιουργική μίμηση είτε τροποποίηση είτε ανατροπή του λογοτεχνικού προτύπου (Ματσαγγούρας, 2001), προσφέρουν την απόλαυση της δημιουργικότητας. Αξιοποιούνται ποικιλότροπα, όπως ως δημοσίευση σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή ενώ μπορεί και να εξελιχθούν σε θεατρικά δρώμενα (Γραμματάς, 2014), παρέχοντας στους νεαρούς αναγνώστες επιπλέον κίνητρο για αβίαστη και ενθουσιώδη συμμετοχή σε σχετικές δραστηριότητες στο μέλλον (Ηλία και Ματσαγγούρας, 2006).

2.3. Αποτελέσματα. Παραγόμενα κείμενα

Ακολουθούν ενδεικτικά κείμενο εξάχρονης για τη φράση "Σώπα δάσκαλε, ν΄ ακούσουμε το πουλί" του Καζαντζάκη και κείμενο δεκατετράχρονης, που αναφέρεται στο ποίημα του Βρεττάκου, «Σεμινάριο»:

- Ο δάσκαλος μια μέρα μάς μάθαινε πρόσθεση και του είπα: «Κύριε, θέλετε ν' ακούσουμε το πουλί;» Αυτός απάντησε: «Όχι. Βαριέμαι τα πουλιά. Μου αρέσουν μόνον όταν τα σκοτώνουμε και τα τρώμε». Τότε τα παιδιά φώναξαν: «Σας παρακαλούμε!». Ο δάσκαλος είπε: «Όχι, όχι παιδιά, θα κάνουμε μόνο πρόσθεση». Τότε είπα: «Μα κύριε αυτή είναι μια μελωδία». Τα παιδιά μαζεύτηκαν στο παράθυρο να την ακούσουν. Το πουλί κελαηδούσε, για να πάνε κοντά του και άλλα πουλιά να τραγουδήσουν μαζί του. Μαζεύτηκαν τα πουλιά κι ο δάσκαλός τους κι άρχισαν όλα να τραγουδάνε. Κι ο δικός μας ο δάσκαλος έκανε μια γκριμάτσα και είπε: «Εντάξει τότε, να κάνουμε ένα διάλειμμα». Ύστερα είπε: «Τελικά μου αρέσουν τα πουλιά». Κάθε μέρα έρχονται τα είκοσι πουλιά με το δάσκαλό τους και μάς τραγουδάνε τη μελωδία τους. (Ιωάννα)
- Πριν μερικούς μήνες ο Θέμης πήρε μετάθεση για ένα μικρό χωριό κοντά στην πόλη τής Τσουκνίδας. Ο Θέμης είναι δάσκαλος λουλουδιών, μαθαίνει στα λουλούδια πώς να ζουν. Μια μέρα που τους γνώριζε νέα φυτά και ζώα στο δάσος, η Τριανταφυλλιά με μελαγχολία και χαμηλωμένα τα φύλλα της τον ρωτά: «Τι πιστεύετε πως σας μαθαίνουμε εμείς;» Τότε ακούστηκε μια κραυγή. Ήταν η Μπιγκόνια που είχε ανέβει σε ένα πολύ ψηλό δέντρο και δεν μπορούσε να κατέβει. Ο Θέμης προσπάθησε να ανέβει και να την κατεβάσει αλλά δεν τα κατάφερε, διότι ήταν μεγαλόσωμος. Η Τουλίπα έφτιαξε ένα σχοινί από χορτάρι, το έδεσαν σε ένα κλαδί και η Μπιγκόνια πιάστηκε σε αυτό και κατέβηκε. Εμφανίστηκε ο ήλιος και φώτισε τα πέταλά τους. Και η ερώτηση της Τριανταφυλλιάς απαντήθηκε από την πράξη της Τουλίπας. (Κλειώ)

3. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των έργων όπου κυριαρχεί η σχέση ανθρώπου-φύσης, υπάρχει πλήθος επιλογών για τον εκπαιδευτικό που θα αξιοποιήσει συστηματικά ή ευκαιριακά τη λογοτεχνία, προκειμένου παιδιά και έφηβοι αναγνώστες να διαμορφώσουν περιβαλλοντική συνείδηση.

Ο στόχος της δημιουργίας αναγνωστικών βιωμάτων σεβασμού προς τη φύση και δραστηριοποίησης του ατόμου αναφορικά με το φυσικό περιβάλλον, επιτυγχάνεται με την προϋπόθεση τής λογοτεχνικής αξίας των έργων, εφόσον η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της λογοτεχνίας γενικότερα, οφείλεται αποκλειστικά στην αφηγηματική αρτιότητά της.

Η χρησιμοποίηση της δημιουργικής γραφής για την έκφραση της ανταπόκρισης κάθε παιδιού και εφήβου αναγνώστη, της προσωπικής εμπειρίας που αποκόμισε από την επαφή με το έργο είναι αναντικατάστατη. Μέσα από το παραγόμενο από τον αναγνώστη κείμενο προκύπτει η ταύτισή του με τους αφηγηματικούς ήρωες, που λειτουργούν ως φορείς των ιδεών και των αξιών τους.

Η ανταλλαγή των διαφορετικών προσωπικών αναγνωστικών εντυπώσεων μέσα από τη δημιουργική γραφή, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο είναι ανεξάντλητο, συμβάλλει στην ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε ατόμου, στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της αναγνωστικής ομάδας και στην αυτογνωσία, τη συνειδητοποίηση των εμπειριών και των επιθυμιών των συμμετεχόντων.

Κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, των παραγόμενων κειμένων που αναφέρονται στη σχέση ανθρώπου-φύσης με ερέθισμα το λογοτέχνημα-πρότυπο, διαπιστώνεται ότι εκτός από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, γλωσσικής έκφρασης, επικοινωνιακής ικανότητας και φιλαναγνωσίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Ε. (1972). *Και υπέρ των ζώντων*. Αθήνα: Κέδρος.

Βαρελλά, Α. (1980). *Τα βούκινα τής φύσης*. Αθήνα: Πατσούρης.

Βαρελλά, Α. (2012). *Φιλενάδα, φουντουκιά μου*. Αθήνα: Πατάκης.

Βενέζης, Η. (2011). *Αιολική Γη*. Αθήνα: Εστία.

Βενέζης, Η. (2021). *Ελληνική Διάρκεια. Μορφές και θέματα των γραμμάτων και των τεχνών Β΄ 1953-1962* (Χ. Καράογλου, Επιμ.). Αθήνα: Εστία.

Βρεττάκος, Ν. (1991). *Τα Ποιήματα*, τ. 3ος. Αθήνα: Τρία Φύλλα.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία.* Αθήνα: Διάδραση.

Ηλία, Ε. (1997). Οι ήρωες του Καζαντζάκη και ο φυσικός κόσμος, *Πνευματικά Χανιά*, τχ. 28-29, 10-15.

Ηλία, Ε. (2000). Στράτη Μυριβήλη, "Η Παναγιά η Γοργόνα" και "Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια", *Τετράμηνα*, τχ. 62-64, 4782-4788.

Ηλία, Ε.Α. και Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, 307-317.

Καζαντζάκης, Ν. (2011). *Αναφορά στο Γκρέκο*. Αθήνα: Καζαντζάκη.

Καζαντζάκης, Ν. (2023). *Βίος και πολιτεία τού Αλέξη Ζορμπά*. Αθήνα: Διόπτρα.

Καζαντζάκης, Ν. (2022). *Ο Καπετάν Μιχάλης*. Αθήνα: Διόπτρα.

Καζαντζάκης, Ν. (2023). *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*. Αθήνα: Διόπτρα.

Καραντώνης, Α. (χ.χ.). *Από τον Σολωμό ως τον Μυριβήλη*. Αθήνα: Εστία.

Καρυωτάκης, Κ. (1996). *Ποιήματα.* Αθήνα: Συλλογή.

Κόντογλου, Φ. (2022). *Ευλογημένο Καταφύγιο* (Π. Πάσχος, Επιμ.). Αθήνα: Ακρίτας.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη,* τ. Β΄ : *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.

Μπούμη-Παπά, Ρ. (1964). *Η Σκληρή Αμαζόνα.* Αθήνα: Μέλισσα.

Μυριβήλης, Σ. (2008). *Η Δασκάλα με τα χρυσά μάτια*. Αθήνα: Εστία.

Μυριβήλης, Σ. (2008). *Η Παναγιά η γοργόνα*. Αθήνα: Εστία.

Pascucci, M., Rossi, F. (2002). Όχι μόνο γραφέας, *Γέφυρες*, τ. 6, 16-23.

Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα Τραγούδια τού Ελληνικού Λαού*. Αθήνα: Εστία.

Σαχίνης, Α. (1989). *Πεζογράφοι του καιρού μας*. Αθήνα: Ινστ. του Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.

Σταύρου, Τ. (1982). *Τετράδια Μνήμης*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.

Τσιάμης, Μ. (1973). *Μορφές του Αιγαίου*. Αθήνα.

Χουιζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Vitti, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

Booth, W. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.

Huck, C., Hepler, S. and Hickman, J. (1979). *Children's Literature in the Elementary School*. Austin: Holt, Rinehart and Winston.

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.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παπαδομαρκάκης Ιωάννης
Αναπλ. Διευθυντής Περιφ. Διεύθυνσης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου
Κωνσταντινίδη Πασχαλία
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02
Κασαπίδης Βασίλειος
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Καλούτσα Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια ενός αξιακού συστήματος στους μαθητές που προωθεί την συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις. Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη αποτελεί ένα επιτακτικό ζητούμενο και μία ιδιότητα που δεν εννοείται χωρίς τη συμμετοχή στη συλλογική δράση και στη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Απέναντι σε αυτήν την πρόκληση η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αμέτοχος θεατής. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί την καλλιέργεια ενός αξιακού συστήματος στους μαθητές που προωθεί τη συλλογική δράση, σύμφωνα με την οπτική γωνία των μάχιμων εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ένας ερευνητικός σχεδιασμός μεικτής μεθόδου, σύμφωνα με τον οποίο συλλέχθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Αυτό επιτεύχθηκε με τη χρήση ενός πρωτότυπου διαδικτυακού ερωτηματολογίου και με τη χρήση του εργαλείου των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ποσοτικά αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σημαντικό ενδιαφέρον για το θέμα της καλλιέργειας της αξίας της συμμετοχικότητας, θεωρούν ότι το θέμα δεν προσεγγίζεται επαρκώς από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ποιοτικά ευρήματα προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με τις προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ενσωμάτωσης περισσότερων εθελοντικών δράσεων και της προώθησης μιας μεγαλύτερης σύνδεσης μεταξύ των μαθητών και των τοπικών κοινοτήτων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να επενδύσουν περισσότερο στην ανάπτυξη αυτών των στάσεων στους μαθητές, συμβάλλοντας έτσι σε έναν πιο ενεργό μελλοντικό πολίτη, περισσότερο προσανατολισμένο στη συλλογική δράση και λήψη αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργός πολίτης, συλλογικές αξίες, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1 Ευθύνη της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας και της συμμετοχής σε συνεργατικές κοινωνικές δραστηριότητες

Σκοπός και ευθύνη της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός «ενεργού πολίτη» που συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι με αίσθημα ευθύνης και με στόχο την κοινωνική βελτίωση. Το σχολικό περιβάλλον δεν είναι μόνο ένας χώρος για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, αλλά και ένας χώρος όπου οι μαθητές αναδεικνύονται σε μελλοντικούς ηγέτες σε διαφόρους τομείς κοινωνικής αξίας. Έτσι, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να διευκολύνουν τους μαθητές στην ανάπτυξη όχι μόνο των κατάλληλων γνώσεων, αλλά και των απαραίτητων στάσεων που οδηγούν τους μαθητές να ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά ζητήματα και τους παρακινούν να συμμετέχουν ενεργά σε προσπάθειες κοινωνικού μετασχηματισμού. Ως εκ τούτου, είναι επιθυμητό οι σχολικές

μονάδες να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης οι οποίες θα καλλιεργούν στους μαθητές επιθυμητές ποιότητες και αξιακό σύστημα που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή και προσφορά. Έτσι, πρέπει να αποδίδεται βαρύτητα και προτεραιότητα σε θέματα που αναδεικνύουν τη βασική έννοια της ενεργού πολιτειότητας και σε «ήπιες» δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες ακρόασης, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη, η αφοσίωση στο συλλογικό καλό, η δέσμευση απέναντι στην προσφορά. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση αναβαθμίζεται σε μία ενεργή γέφυρα μεταξύ των μαθητών και των τοπικών τους κοινοτήτων, εξοπλίζοντάς τους με όλες εκείνες τις δεξιότητες και στάσεις που θα τους καταστήσουν χρήσιμους και ενεργούς πολίτες, με έμφαση την ευθύνη και την προσφορά.

`1.2 Εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας

Είναι συχνά δύσκολο για τα σχολεία να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ενεργό πολιτειότητα, να έχουν την επιθυμία να συμμετέχουν στα προβλήματα της κοινωνίας, να συνεργάζονται με άλλους για την κοινωνική αλλαγή και να βελτιώνουν την ευημερία των διαφόρων κοινωνιών και των ατόμων. Υπάρχουν δύο τύποι εμποδίων: εσωτερικά (που σχετίζονται με το ατομικό σύστημα αξιών του καθενός) και εξωτερικά (που προέρχονται από το περιβάλλον και τις στάσεις των τρίτων). Τα εσωτερικά εμπόδια σχετίζονται με το γεγονός ότι τα σχολεία συχνά δεν διαθέτουν τους πόρους ή τον προσανατολισμό προκειμένου να επενδύουν στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών, αλλά επενδύουν αμιγώς στη γνωστική ανάπτυξη.

Όσον αφορά ειδικά τις στάσεις που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ένα επιπλέον εμπόδιο είναι ότι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν συστηματική κατάρτιση για τους τρόπους προώθησης της ενεργής πολιτειότητας στους μαθητές τους. Επομένως, όταν κάποια τέτοια διδακτική πράξη υλοποιείται, αποτελεί απόρροια μίας προσωπικής προαίρεσης του εκπαιδευτικού και όχι μία τυποποιημένη, συστηματική διαδικασία.

Τα εξωτερικά εμπόδια αποτελούν επίσης μέρος της αντίστασης της κοινωνίας και σχετίζονται με τις κοινωνικές προτεραιότητες σε ζητήματα όπως η επαγγελματική αποκατάσταση και η κοινωνική ανέλιξη και λιγότερο η αλληλεγγύη και το ενδιαφέρον για τη συλλογική ευμάρεια. Η αλλαγή εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων ώστε να δίνεται έμφαση σε ζητήματα όπως οι δεξιότητες του ενεργού πολίτη, θα απαιτούσε όχι μόνο μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά και μία διαφορετική ιεράρχηση σπουδαιότητας ζητημάτων από το κοινωνικό πλαίσιο.

1.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών στην εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να κάνουν τη διαφορά ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες. Άλλωστε, η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες ενεργής πολιτειότητας στους μαθητές αξιοποιώντας μία σειρά από ενδεδειγμένες δράσεις. Μία από αυτές είναι η διοργάνωση πρωτοβουλιών στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις τοπικού ενδιαφέροντος, όπως π.χ. σε ομάδες οι οποίες επιδιώκουν έναν σκοπό σημαντικό για την τοπική τους κοινότητα. Ο Masterson (2019) περιγράφει παράδειγμα τέτοιας δράσης η οποία πραγματοποιήθηκε από κοινού από μαθητές, εκπαιδευτικούς και κατοίκους της κοινότητας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων από τις πλημμύρες σε κοινωνικά ευάλωτες γειτονιές, εστιάζοντας στα οφέλη και τις προκλήσεις για παρόμοια διεπιστημονικά και συμμετοχικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μία έντονη κοινωνική διάσταση. Επιπλέον, τέτοιου τύπου δράσεις βοηθούν τους μαθητές να μεταφέρουν θεωρητική γνώση σε προβλήματα πραγματικής ζωής, και αντιστρόφως, να μεταφέρουν δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις στο θεωρητικό τους υπόβαθρο. Μία τέτοια αλληλεπίδραση έχει μεγάλη γνωστική αξία καθώς καθιστά την πληροφορία βιωματική και πιο μακροπρόθεσμα αποθηκευμένη στη μνήμη. Επιπρόσθετα, η εμπλοκή της κοινότητας στην εκπαίδευση των μαθητών παρέχει μια σημαντική ευκαιρία στις μαθητικές κοινότητες να αποκτήσουν πολύτιμη πρακτική εμπειρία, εμπλουτίζοντας παράλληλα τη ζωή των κατοίκων της. περιοχής και προωθώντας ένα θετικό αντίκτυπο. Τέλος, οι μαθητές, συμμετέχοντας σε τέτοιου είδους κοινωνικές εκπαιδευτικές δράσεις έχουν την ευκαιρία να δουν τα απτά αποτελέσματα

των προσπαθειών τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση για τις δεξιότητες του ενεργού πολίτη συνήθως εμπίπτει στη μη τυπική ή άτυπη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, κάθε τέτοιου τύπου εκπαιδευτική πρωτοβουλία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση της αξίας της ιδιότητας του πολίτη, στην ποιότητα της συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή μιας κοινότητας και στη μέθεξη και προώθηση των πολιτισμικών της στοιχείων. Ειδικότερα, για έναν ενεργό πολίτη, η μάθηση σημαίνει να ενεργεί σε συνέργεια με άλλους και με στόχους που διαπνέονται από συλλογικό όφελος. Σε τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες δομημένες σε γνωστικό, συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο προκειμένου να αποκτήσουν και να ανανεώσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια ενεργή πολιτειότητα, για μία εσωτερική δέσμευση στους κοινωνικούς σκοπούς (Mitchell, 2023). Μέσα από τέτοιου είδους παιδαγωγικές εμπειρίες καλλιεργείται στους μαθητές το αίσθημα ενδυνάμωσης και αυτοεκτίμησης, ενώ αναπτύσσουν ταυτόχρονα ενσυναίσθηση, αίσθημα ευθύνης και ηθική σκέψη (Seo, Yang & Laurent, 2023).

Ο εθελοντισμός συνιστά μία αναπόδραστη πτυχή της εκπαίδευσης για την ενεργή πολιτειότητα: Για παράδειγμα, η ονομαζόμενη βιωματική φιλανθρωπία αποσκοπεί στην ενσωμάτωση της ακαδημαϊκής μάθησης με την κοινωνική δέσμευση, διδάσκοντας στους μαθητές όχι μόνο την πρακτική της φιλανθρωπίας αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης των φιλανθρωπικών απαντήσεων σε κοινωνικά ζητήματα (McDougle, Mcdonald, Li, McIntyre Miller & Xu Chengxin, 2017).

Άλλωστε, η εξοικείωση με τις αρχές του εθελοντισμού, της κοινωνικής προσφοράς και της κοινωνικής συν-απόφασης συνεισφέρουν και στην ηθική και πνευματική εξέλιξη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να ειπωθεί ότι εκπαιδευτικές δράσεις που επιδιώκουν την καλλιέργεια της αξίας του εθελοντισμού και της κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και τις δεξιότητες του ενεργού πολίτη, πρέπει να εστιάζουν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο της ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης, της κριτικής σκέψης, της κατανόησης της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και των κοινών χαρακτηριστικών, της κατανόησης του ρόλου της κοινωνικής ευθύνης και της υπεράσπισης θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν μια προδιάθεση και κίνητρο υπηρεσίας προς τους άλλους, μία αγάπη για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση της κοινότητας, και ένα ενδιαφέρον για την αμοιβαία μάθηση και τη διαδικασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανταλλαγής μεταξύ των μαθητών και των τοπικών κοινοτήτων (Doungwilai & Kanjug, 2023).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού πολίτη είναι βαρύνουσας σημασίας οι ψηφιακές ικανότητες. Έτσι η εκπαίδευση πρέπει να επενδύει στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που χρειάζονται με τρόπο ηθικό και αποτελεσματικό - να κατανοούν το ρόλο και τις λειτουργίες των μέσων ενημέρωσης και άλλων παρόχων πληροφοριών, να κατανοούν τις συνθήκες υπό τις οποίες τα μέσα ενημέρωσης και οι πάροχοι πληροφοριών επεξεργάζονται, διαμορφώνουν και αποκρυσταλλώνουν την πληροφορία, να αξιολογούν κριτικά το περιεχόμενο των πληροφοριών και των μέσων ενημέρωσης, να εντοπίζουν πληροφορία που συμβάλλει στη δια βίου μάθηση, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη χρηστή διακυβέρνηση, να έχουν το κίνητρο να επικαιροποιούν τις δεξιότητες ΤΠΕ που απαιτούνται για τον εντοπισμό ή παραγωγή ψηφιακής πληροφορίας. Κυρίως, η ενεργή πολιτειότητα συνδέεται με την κατανόηση ότι υφίστανται κίνδυνοι που συνδέονται με την αξιοπιστία των πληροφοριών, την προστασία της ιδιωτικής ζωής, θέματα ασφάλειας και προστασίας, καθώς και με πιθανή κατάχρηση του Διαδικτύου (Tayia, 2022). Η εκπαίδευση για την ενεργή πολιτειότητα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη διαλογική δημοκρατία καθώς ενθαρρύνει την αποτελεσματική συμμετοχή, διασφαλίζει τη δικαιοσύνη των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και αναπτύσσει τις δεξιότητες των νέων ως πολιτών, ώστε να μπορούν οι μαθητές να αναλάβουν μελλοντική δράση στο πεδίο της τοπικής πολιτικής (Harada, 2021).

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο αναπόδραστος ρόλος του σχολείου στην προετοιμασία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, καθώς αυτός είναι που σε μεγάλο βαθμό προσδίδει στους μαθητές τις δεξιότητες και τις συνήθειες μιας συνεργατικής και δημοκρατικής κοινωνίας (Lutaj, 2014). Άλλωστε, όπως ειπώθηκε παραπάνω, συμμετέχοντας ενεργά σε δράσεις τοπικής κοινότητας οι μαθητές αποκτούν πραγματική εμπειρία, αναπτύσσουν πρακτικές δεξιότητες

και οικοδομούν ουσιαστικές σχέσεις με την τοπική κοινότητα. Μέσω αυτών των πρωτοβουλιών της εκπαίδευσης αναδεικνύεται η μετασχηματιστική δύναμη της συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και τοπικών κοινοτήτων για την προώθηση ουσιαστικών κοινωνικών βελτιώσεων που προωθούν την ανάπτυξη, την καινοτομία και την κοινωνική ευημερία (Alvarez Pino & Fouad & Sullivan Fouad, 2024).

2. Κυρίως μέρος

Ο σκοπός της έρευνας είναι δισχιδής και αφορά αφενός να χαρτογραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της καλλιέργειας της αξίας της συμμετοχικότητας και κατά πόσο αυτή η αξία προσεγγίζεται επαρκώς από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αφετέρου, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα μπορούσε η εκπαίδευση να καλλιεργήσει δεξιότητες ενεργού πολίτη στους μαθητές.

Η ερευνητική μέθοδος είναι μικτή, καθώς τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν τόσο με ερωτηματολόγιο, όσο και με δομημένες συνεντεύξεις, ενώ αναλύθηκαν τόσο με ποσοτικές, όσο και με ποιοτικές μεθόδους. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας αλλά στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μόνο ένα μικρό τμήμα των αποτελεσμάτων με χρήση στοιχείων περιγραφικής στατιστικής (μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων). Ωστόσο, παρουσιάζεται το σύνολο των ποιοτικών ευρημάτων, όπως ανέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Ως προς το εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις εξής ερωτήσεις:

- Πόσο σημαντική θεωρείτε την προώθηση των αξιών του ενεργού πολίτη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχικότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων των μαθητών;
- Πόσο σημαντική θεωρείτε την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού συμμετοχής στην τοπική κοινωνία μέσα από το σχολείο;
- Πώς αξιολογείτε τη σημασία της ενίσχυσης της κοινωνικής υπευθυνότητας και της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις;
- Πόσο απαραίτητο θεωρείτε ότι είναι να καλλιεργούνται οι αξίες της δημοκρατίας και του ενεργού πολίτη στα σχολικά προγράμματα;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει τις αξίες του ενεργού πολίτη και της κοινωνικής συμμετοχής;
- Πόσο επαρκής θεωρείτε ότι είναι η ένταξη προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο;
- Κατά τη γνώμη σας, δίνεται η κατάλληλη έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών ως ενεργοί πολίτες στα σύγχρονα σχολικά προγράμματα;
- Πόσο συχνά υλοποιούνται δράσεις ή προγράμματα στο σχολείο σας που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών;
- Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν επαρκώς αξίες κοινωνικής συμμετοχής και ενεργού πολιτειότητας;

Οι απαντήσεις είναι σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert, ως εξής:

- 1=καθόλου
- 2=λίγο
- 3=μέτρια
- 4=πολύ
- 5=πάρα πολύ

Ως προς το εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις εξής ερωτήσεις, στο πλαίσιο των ημιδομημένων συνεντεύξεων:

- Ποια ζητήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος πρέπει να είναι η προτεραιότητα σχολικών δραστηριοτήτων;
- Με ποιους τρόπους μπορεί το σχολείο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε δημοκρατικές διαδικασίες και κοινωνικές δράσεις;
- Πώς μπορούν τα αναλυτικά προγράμματα και η διδακτική πρακτική να προωθήσουν την κριτική σκέψη, τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών;
- Τι ρόλο μπορούν να παίξουν τα βιωματικά προγράμματα, οι προσομοιώσεις και οι εθελοντικές δράσεις στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών;
- Τι περιεχόμενο και στόχους πρέπει να έχουν σχολικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να αναπτύξουν στους μαθητές δεξιότητες ενεργού πολίτη;

3. Αποτελέσματα

Ακολουθούν τα ποσοτικά αποτελέσματα, όπως συγκεντρώθηκαν από το σχετικό ερωτηματολόγιο. Σημειώνεται ότι παρουσιάζονται μόνο στοιχεία περιγραφικής στατιστικής που αφορούν μέρος και όχι το σύνολο του ερωτηματολογίου και της ανάλυσής του, καθώς η έμφαση του άρθρου είναι στα ποιοτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις που επιχειρούν να αναδείξουν α. κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη θεματική της ενεργής πολιτειότητας και β. κατά πόσο θεωρούν ότι αυτή η θεματική προωθείται επαρκώς στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σημαντικό ενδιαφέρον για το θέμα της καλλιέργειας της αξίας της συμμετοχικότητας, θεωρούν ότι το θέμα δεν προσεγγίζεται επαρκώς από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντική την ενίσχυση των δεξιοτήτων ενεργού πολίτη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία:

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θεωρούν πολύ σημαντική την προώθηση των αξιών του ενεργού πολίτη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (M=4.10, SD=0.45), εκτιμούν ότι η συμμετοχικότητα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων των μαθητών (M=3.90, SD=0.67), θεωρούν πολύ σημαντική την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού συμμετοχής στην τοπική κοινωνία μέσα από το σχολείο (M=3.70, SD=0.77), αξιολογούν ως απολύτως σημαντική την ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας και τη συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις (M=4.55, SD=0.89) και τέλος, θεωρούν απολύτως απαραίτητη την καλλιέργεια των αξιών της δημοκρατίας και του ενεργού πολίτη στα σχολικά προγράμματα (M=4.50, SD=0.45).

Όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πώς η εκπαιδευτική διαδικασία επενδύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολίτη στους μαθητές:

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει σε μέτριο βαθμό τις αξίες του ενεργού πολίτη και της κοινωνικής συμμετοχής (M=3.05, SD=0.55), θεωρούν ότι η ένταξη προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο είναι μάλλον ανεπαρκής (M=2.90, SD=0.75), θεωρούν ότι δεν δίνεται η κατάλληλη έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών ως ενεργών πολιτών στα σύγχρονα σχολικά προγράμματα (M=2.65, SD=0.40). Αντιθέτως, η συχνότητα υλοποίησης δράσεων ή προγραμμάτων στα σχολεία που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών εκτιμάται ως σχετικά υψηλή από τους εκπαιδευτικούς (M=3.75, SD=0.65). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θεωρούν πως τα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν σε μέτριο βαθμό τις αξίες κοινωνικής συμμετοχής και ενεργού πολιτειότητας (M=3.60, SD=0.47) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πόσο σημαντική θεωρείτε την προώθηση των αξιών του ενεργού πολίτη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία;	4.10	0.45

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχικότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων των μαθητών;	3.90	0.67
Πόσο σημαντική θεωρείτε την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού συμμετοχής στην τοπική κοινωνία μέσα από το σχολείο;	3.70	0.77
Πώς αξιολογείτε τη σημασία της ενίσχυσης της κοινωνικής υπευθυνότητας και της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις;	4.55	0.89
Πόσο απαραίτητο θεωρείτε ότι είναι να καλλιεργούνται οι αξίες της δημοκρατίας και του ενεργού πολίτη στα σχολικά προγράμματα;	4.50	0.45
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει τις αξίες του ενεργού πολίτη και της κοινωνικής συμμετοχής;	3.05	0.55
Πόσο επαρκής θεωρείτε ότι είναι η ένταξη προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο;	2.90	0.75
Κατά τη γνώμη σας, δίνεται η κατάλληλη έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών ως ενεργών πολιτών στα σύγχρονα σχολικά προγράμματα;	2.65	0.40
Πόσο συχνά υλοποιούνται δράσεις ή προγράμματα στο σχολείο σας που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών;	3.75	0.65
Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν επαρκώς αξίες κοινωνικής συμμετοχής και ενεργού πολιτειότητας;	3.60	0.47

Ακολουθεί πίνακας με ταξινομημένα τα ποιοτικά ευρήματα, τα οποία αποτυπώνουν τις προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ενσωμάτωσης περισσότερων εθελοντικών δράσεων και της προώθησης μιας μεγαλύτερης σύνδεσης μεταξύ των μαθητών και των τοπικών κοινοτήτων.

Πίνακας 2: Ποιοτικά ευρήματα

Προτεινόμενη δράση	Θεματική κατηγορία	Ενδεικτικό εδάφιο
Συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις αυξημένου τοπικού ενδιαφέροντος	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε πράσινες δράσεις πχ δενδροφυτεύσεων, μαθαίνουν τι σημαίνει να φροντίζουν και να νοιάζονται για το τοπικό τους οικοσύστημα (Σ.3)
Δημιουργία σχολικού συμβουλίου με βάση το δημοτικό συμβούλιο	Δημοκρατική Συμμετοχή	Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να παρακολουθήσουν συνεδριάσεις του δημοτικού συμβουλίου της πόλης τους. Να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν για διάφορα θέματα μέσω εκπροσώπου τους. Έτσι θα νιώθουν ότι έχουν λόγο και δύναμη να αλλάξουν πράγματα. Αυτό φυσικά τους διδάσκει όσο τίποτα άλλο να είναι υπεύθυνοι πολίτες και να συμμετέχουν στα κοινά. Δηλαδή να κάνουν την τύχη της πόλης δική τους (Σ1)
Οργάνωση σχολικής εκδήλωσης για κάποια σημαντική	Ανθρώπινα Δικαιώματα	Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να οργανώσουν μία εκδήλωση από το μηδέν, μόνοι τους, μόνο με καθοδήγηση του

θεματική (πχ ημέρα ισότητας) την οποία θα οργανώσουν εξολοκλήρου οι μαθητές		εκπαιδευτικού (όταν ζητείται). Το σημαντικό είναι να δουλέψουν σε μία θεματική που προωθεί ένα ζήτημα κοινωνικού συμφέροντος. Ισότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, αντιρατσιστική δράση, τέτοια πράγματα. Και να καταλάβουν τη δύναμη της θεματικής οργανώνοντας την εκδήλωση (Σ5).
Συλλογή τροφίμων, φαρμάκων, ρούχων κτλ για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες	Κοινωνική Αλληλεγγύη	Η προσφορά δεν είναι απλά πράξη, είναι στάση ζωής. Για αυτό πρέπει η εκπαίδευση να την καλλιεργεί από νωρίς. Πχ με συγκέντρωση αγαθών για πρόσφυγες, ή με λέσχη ανάγνωσης για γηροκομείο, ή με συγκέντρωση χρημάτων για άπορους. Έτσι και ενσυναίσθηση καλλιεργείται και αγκαλιάζουν οι μαθητές τα προβλήματα της πόλης τους (Σ9)
Ενημερωτική ημερίδα κατά του σχολικού εκφοβισμού	Κοινωνική Ευαισθητοποίηση	Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να φτιάξουν ένα στρογγυλό τραπέζι, όπου θα συζητήσουν το θέμα του εκφοβισμού, αιτίες, συνέπειες, λύσεις, τα πάντα και μετά θα ακολουθήσει ανοιχτή συζήτηση (Σ4).
Θεατρική παράσταση με θέμα κοινωνικού ενδιαφέροντος	Καλλιτεχνική Έκφραση και Ανθρώπινα Δικαιώματα	Τίποτα δεν διδάσκει ενσυναίσθηση και ευθύνη όσο η τέχνη. Μπορείς να διδάξεις και να μιλήσεις για τα πιο βαθιά και πολύπλοκα θέματα μέσα από το θέατρο. Όταν βάλεις τα παιδιά να υποδυθούν κατανοούν συναισθήματα και καταστάσεις που τα ακολουθούν για πάντα. Γίνονται βιώματα (Σ7)
Δημιουργία μαθητικών ομάδων διαλόγου	Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης	Όταν τα παιδιά συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις, μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορετικές οπτικές (Σ2)
Προσομοίωση δημοτικού συμβουλίου	Πολιτική Παιδεία και αρμοδιότητες του πολίτη	Οι μαθητές όχι μόνο κατανοούν τη λειτουργία των θεσμών αλλά κυρίως έρχονται σε επαφή με τη δύναμη της συλλογικής λήψης αποφάσεων. Ο δήμος Ρόδου από όσο ξέρω προσπαθεί να οργανώσει μία τέτοια πρωτοβουλία για τους μαθητές (Σ5).
Δημιουργία διαδικτυακής εφημερίδας ή blog σχολείου	Ψηφιακή Επικοινωνία και Κοινωνία	Τα ψηφιακά μέσα είναι ένα μέσο με πολλά θετικά: δίνει βήμα για έκφραση, προσφέρεται για συλλογική επεξεργασία και ανάπτυξη περιεχομένου, προσφέρει ελεύθερη και ευρεία πρόσβαση. Οπότε είναι ένας καλός μηχανισμός να τοποθετούνται τα παιδιά για τα πράγματα που θέλουν να αλλάξουν στις κοινότητές τους (Σ8).

Συμμετοχή σε τοπικές εθελοντικές οργανώσεις	Κοινωνική Προσφορά και κινητοποίηση	Ο εθελοντισμός είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να αναπτύξουν οι μαθητές υγιή κοινωνικά αντανακλαστικά, να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος των κοινωνικών προβλημάτων της περιοχής τους και κυρίως να καταλάβουν ότι η ατομική συμβολή μπορεί να κάνει τη διαφορά: ο εθελοντισμός μπορεί να δώσει λύσεις εκεί που η κρατική μηχανή δε φτάνει (Σ5).
Οργάνωση μαθητικού φεστιβάλ με κοινωνικό μήνυμα	Πολιτιστική Ευαισθητοποίηση με χρήση της τέχνης	Όταν οι μαθητές δημιουργούν τέχνη με κοινωνικό μήνυμα, γίνονται ισχυροί φορείς κοινωνικής αλλαγής και ευαισθητοποίησης για τις τοπικές τους κοινότητες. Για παράδειγμα ένα φεστιβάλ με θέμα την ειρήνη στο οποίο θα καταγραφούν τραγούδια ή λαογραφικοί μύθοι της Ουκρανίας ή της Παλαιστίνης μπορεί να έχει μεγαλύτερη δύναμη από τις ειδήσεις (Σ1).
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής (Erasmus κινητικότητα)	Πολυπολιτισμικότητα, συνεργασία και συλλογική δόμηση ευρωπαϊκής ταυτότητας	Μέσα από τις δράσεις erasmus, οι μαθητές ανακαλύπτουν άλλους πολιτισμούς και όχι απλώς διευρύνουν την κοσμοθεωρία τους, αλλά δομούν με τρόπο συνεργατικό ένα συλλογικό, κοινό ευρωπαϊκό μέλλον. Αποκτούν ευρωπαϊκή συνείδηση και κινητοποιούνται να δομήσουν από κοινού το μελλοντικό ευρωπαϊκό κεκτημένο με τρόπο που να δίνει λύσεις στα σημερινά κοινωνικά ζητήματα (Σ6).

4. Συμπεράσματα

Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση πρέπει να είναι βιωματική και να συνδέει τη θεωρία με τα πραγματικά κοινωνικά βιώματα και ανάγκες. Επιπλέον, οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες πολιτειότητας, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στις προσπάθειες διαχείρισης κοινωνικών προβλημάτων (Graham & Weingarten, 2018). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τις δεξιότητες ενεργού πολίτη στους μαθητές και την ενθάρρυση της συμμετοχής τους σε δράσεις με κοινωνικό περιεχόμενο και αξία. Ωστόσο, σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική πράξη που υλοποιείται εντός σχολικών μονάδων δε φαίνεται να επενδύει ιδιαίτερα προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μία σειρά δράσεων με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα οι οποίες αν υλοποιηθούν αναμένεται να καλλιεργήσουν στους μαθητές τόσο δεξιότητες ενεργού πολίτη, όσο και στάσεις υπέρ της κοινωνικής προσφοράς. Πρόκειται για δράσεις που αξιοποιούν μία σειρά διδακτικών μέσων, όπως τα ψηφιακά εργαλεία ή η τέχνη, ενώ όλα διέπονται από τον κοινό άξονα της ενδυνάμωσης του κοινωνικού ενεργού ρόλου των μαθητών και εξαίρουν την αξία του εθελοντισμού (Golubeva, 2018). Άλλωστε, η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις των τοπικών κοινοτήτων αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της προβλεπόμενης μελλοντικής συμμετοχής και επίδειξης ενεργής πολιτειότητας (Reichert, & Print, 2018).

5. Βιβλιογραφία

Alvarez Pino, P., & Fouad, F. H., & Sullivan, A. J., & Fouad, M. N. (2024). *Engaging Students in Hands-On Experiences through Neighborhood Revitalization Projects* Paper presented at 2024 ASEE Annual Conference & Exposition, Portland, Oregon. 10.18260/1-2--46412

Doungwilai, D., & Kanjug, I. (2023). A learning model promoting higher-order thinking skills and active citizenship with global mindedness. Int J Eval & Res Educ, 2252(8822). https://doi.org/10.1177/0899764016662355

Golubeva, I. (2018). The links between education and active citizenship/civic engagement. NESET II ad hoc question, 1, 1-24.

Graham, B., & Weingarten, R. (2018). The Power of Active Citizenship: A Renewed Focus on Teaching Civics Education. American Educator, 42(2), 4.

Harada, A. (2021). How to involve a diverse group of young people in local government decision making: A case study of Danish youth councils. Compare: *A Journal of Comparative and International Education, 53*(5), 820–836. https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1976615

Lutaj, L. (2014). The Formation for Citizenship in the School and Civic Participation of Students, Important Factors of Active Citizenship. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. doi:10.5901/mjss.2014.v5n2p609

Masterson, J., Meyer, M. Ghariabeh, N., Hendricks, M., Jung Lee, R., Musharrat, S., Newman, G., Sansom, G. & Zandt. S. (2019). Interdisciplinary Citizen Science and Design Projects for Hazard and Disaster Education. *International journal of mass emergencies and disasters.* https://doi.org/10.1177/028072701903700102

McDougle, L., McDonald, D., Li, H., McIntyre Miller, W., & Xu, C. (2016). Can Philanthropy Be Taught? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 46*(2), 330–351. doi:10.1177/0899764016662355

Mitchell, T. D. (2023). *Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. I*n Service-Learning and Social Justice Education (1-12). Routledge.

Reichert, F., & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review, 70*(3), 318-341.

Seo, M., Yang, S., & Laurent, S. M. (2023). No one is an island: Awe encourages global citizenship identification. *Emotion, 23*(3), 601–612. https://doi.org/10.1037/emo0001160

Tayia, S. (2022). Media and information literacy to counter disinformation. Insights Into Language, Culture And Communication, 2(2), 83-84. doi:https://dx.doi.org/10.21622/ilcc.2022.02.2.083.

ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΛΟΙ ΝΟΙΑΖΟΜΑΣΤΕ, ΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΜΕ. ΠΡΑΣΙΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Τσιλεπώνη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Med

Περίληψη

Το Πρόγραμμα «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι Νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε», υλοποιείται τα τελευταία τρία χρόνια στο 2ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου και οδήγησε στην βράβευση του Νηπιαγωγείου με τη σημαία του Αειφόρου σχολείου για την επιτυχή υλοποίηση δράσεων στους οχτώ Πυλώνες Αειφορίας. Το Αειφόρο Σχολείο ή το Σχολείο για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην Αειφορία και Ανάπτυξη υιοθετώντας την Ατζέντα 2030 και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ως βασικό σκοπό έχει ένα ανοικτό σχολείο, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, που υπηρετεί τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, προάγει τον πολιτισμό και το περιβάλλον και διαμορφώνει ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες με δημοκρατική σκέψη και ηθικές αρχές. Η μεθοδολογία του Αειφόρου Σχολείου ως "A Whole School Approach" λειτουργεί ως πλαίσιο ομπρέλα **για την ανάπτυξη πολλαπλών καινοτόμων περιοχών και γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.** Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συμμετέχουν σε πράσινες δράσεις Αειφορίας και Ενεργής πολιτειότητας ενώ το Νηπιαγωγείο αποτελεί πρότυπο καλής πρακτικής, προσφέρει γνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες, προάγει τις δημοκρατικές αρχές και τις πανανθρώπινες αξίες.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, συνεργασία, συμμετοχή, πράσινες δράσεις, ενεργή πολιτειότητα

1. Εισαγωγή

Το «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο; Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε» είναι το Πρόγραμμα της Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, που υλοποιείται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Το Αειφόρο Σχολείο – Sustainable School (SS) ή το Σχολείο για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ESD – School), αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην Αειφορία και Ανάπτυξη υιοθετώντας την Ατζέντα 2030 και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Αποτελεί ένα δίκτυο σχολείων με κοινό όραμα και κοινές παιδαγωγικές αρχές με απώτερο σκοπό τον ολιστικό μετασχηματισμό του σχολείου και την μεταμόρφωσή του σε έναν πολυδύναμο οργανισμό μάθησης και συνεργασίας (Οδηγός Αειφόρου, 2019). Είναι το σχολείο το οποίο μέσω της οργάνωσης, της λειτουργίας και υπόστασής του, μπορεί να αποτελέσει μοντέλο καλής πρακτικής για τους μαθητές και την κοινωνία, να παρέχει γνώσεις και να καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές, ώστε να τους καταστήσει ικανούς να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας ικανά να αντιμετωπίζουν τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα και να συν-διαμορφώνουν το μέλλον με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας (UNESCO, 2017).

Σκοπός του προγράμματος είναι να μετατρέψει το σχολείο σε έναν ανοιχτό, συνεργατικό και καινοτόμο χώρο μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι τοπικές κοινωνίες δρουν από κοινού για την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη και η ενεργή συμμετοχή. Το πρόγραμμα υποστηρίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, και προάγει την οικολογική ισορροπία και την κοινωνική συνοχή. Μέσα από ποικίλες δράσεις, εργαστήρια, περιβαλλοντικές παρεμβάσεις και συνέργειες με άλλους φορείς, το Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο διαμορφώνει μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα, που δεν περιορίζεται στα όρια της τάξης, αλλά επεκτείνεται στην καθημερινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Το Πρόγραμμα υλοποιείται τα τελευταία τρία χρόνια στο 2ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου και οδήγησε στη βράβευση του σχολείου με τη σημαία του Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου για τις

πράσινες δράσεις αειφορίας και ενεργής πολιτειότητας που έλαβαν χώρα τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη. Το 2ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου είναι ένα μικρό διθέσιο Νηπιαγωγείο που βρίσκεται σε μια μικρή κωμόπολη της ακριτικής Δράμας. Το Νηπιαγωγείο μας, εδώ και 23 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην Αειφορία και Ανάπτυξη υιοθετώντας την Ατζέντα 2030 και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Είναι ένα ανοικτό σχολείο, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, που υπηρετεί τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, προάγει τον πολιτισμό και το περιβάλλον και διαμορφώνει ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες κριτικά σκεπτόμενους. Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης βρίσκονται στο επίκεντρο των μαθησιακών μας αναζητήσεων και αποτελούν το πλαίσιο/ομπρέλα για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων. Οι μαθητές μας οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, το παιχνίδι, τον πειραματισμό και την έρευνα καθώς το ίδιο το σχολείο αποτελεί αντικείμενο έρευνας, πεδίο μάθησης, σχεδιασμού και δράσης. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε, ότι η γνώση κατακτάται χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις αλλά με κοινές αξίες και την ενεργή συμμετοχή στα κοινά. Η κουλτούρα του σχολείου μας είναι εκείνη η οποία εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, της τοπικές αρχές αλλά και την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Δεν περιορίζεται στα στενά όρια της σχολικής κοινότητας αλλά επεκτείνεται από το τοπικό στο παγκόσμιο, καθώς συνάπτει συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο πλαίσιο με τη συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+) και παγκόσμια δίκτυα (Arpnet Unesco).

Κάτω από αυτό το πρίσμα συμμετέχουμε και στο Πρόγραμμα του Αειφόρου με πράσινες δράσεις και παρεμβάσεις σύμφωνα με τους 8 Πυλώνες Αειφορίας. Οι **8 Πυλώνες του Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου** αποτελούν το βασικό παιδαγωγικό και οργανωτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η λειτουργία και η εξέλιξη ενός σχολείου με προσανατολισμό την αειφορία. Κάθε πυλώνας εκφράζει έναν θεμελιώδη άξονα παρέμβασης, τόσο στο επίπεδο της σχολικής κουλτούρας όσο και της καθημερινής πρακτικής. Οι Πυλώνες Αειφορίας στο Σχολείο είναι οι εξής:

- **1ος Πυλώνας: Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο.**
- **2ος Πυλώνας: Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης**
- **3ος Πυλώνας: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο.**
- **4ος Πυλώνας: Το αειφορικό κτίριο και η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο**
- **5ος Πυλώνας: Η πολιτική για την εξοικονόμησης ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο.**
- **6ος Πυλώνας: Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα).**
- **7ος Πυλώνας: Η προαγωγή της υγείας στο σχολείο**
- **8ος Πυλώνας: Από την τοπική στην πλανητική κλίμακα.**

Το Πρόγραμμα εντάχθηκε στην στρατηγική ανάπτυξης του σχολείου μας, μια ενιαία στρατηγική ανάπτυξης που κινείται διαθεματικά με πολλαπλή στόχευση και τα αποτελέσματα του είναι εντυπωσιακά. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συμμετέχουν σε πράσινες δράσεις Αειφορίας και Ενεργής πολιτειότητας ενώ το Νηπιαγωγείο αποτελεί πρότυπο καλής πρακτικής, προσφέρει γνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες, προάγει τις δημοκρατικές αρχές και τις πανανθρώπινες αξίες.

2.1. Μεθοδολογία του Προγράμματος

Το Αειφόρο Σχολείο αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στην εκπαίδευση που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας, ενσωματώνοντας τις αρχές της Αειφορίας σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Η μεθοδολογία του βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση, όπου η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών πολιτών με οικολογική, κοινωνική και οικονομική συνείδηση. Η μεθοδολογία "A Whole School Approach" λειτουργεί ως πλαίσιο ομπρέλα **για την ανάπτυξη πολλαπλών καινοτόμων περιοχών και γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.** Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται διατρέχουν όλη τη σχολική ζωή και εμπλέκουν όλα τα μέλη της

σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας. Το Αειφόρο σχολείο στοχεύει στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και στην καθημερινή σχολική ζωή δίνει ευκαιρίες να ασχοληθούν **όλοι** (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοίκηση, γονείς, τοπική κοινότητα) με τα κοινά και την αειφορική διαχείρισή τους μέσα σε πνεύμα ομαδικό και συμμετοχικό. Εφαρμόζονται διδακτικές μέθοδοι, όπως η βιωματική μάθηση και ενεργητική μάθηση με τους μικρούς μαθητές να μαθαίνουν βιωματικά μέσα από το παιχνίδι, την έρευνα, τον πειραματισμό και τη συμμετοχή σε δράσεις, δραστηριότητες και καμπάνιες ενημέρωσης. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί βασική διδακτική μέθοδο και ενθαρρύνει την δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων.

2.2. Προτεραιότητες-ανάγκες

Το Νηπιαγωγείο μας τα τελευταία 23 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία. Είμαστε ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία» και προσπαθούμε να ακολουθούμε τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας στην οποία ζούμε, αυτής της Γνώσης, της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Για το λόγο αυτό επενδύουμε στην επιμόρφωση του προσωπικού μας σε διεθνές επίπεδο και στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν τη διδασκαλία και μάθηση μέσα από τη συμμετοχή μας σε δίκτυα και προγράμματα. Η στρατηγική ανάπτυξη του σχολείου μας ακολουθεί τις επιταγές της ολιστικής προσέγγισης (A whole school approach) και περιλαμβάνει τις εξής προτεραιότητες: ψηφιακό σχολείο, πράσινο σχολείο, συμπεριληπτικό σχολείο και το σχολείο που προάγει τον εθελοντισμό και την ενεργή πολιτειότητα. Για το σκοπό αυτό συμμετέχουμε σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+, σε διεθνή δίκτυα (Aspnet Unesco, Eco schools), σε εθνικά δίκτυα (Αειφόρο ελληνικό σχολείο) και σε πολλές δράσεις και προγράμματα (Actionaid, Εκπαιδευτική Ρομποτική).

Η επιλογή να συμμετέχουμε στο πρόγραμμα «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε» έγινε πριν τρία χρόνια και στα πλαίσια της προτεραιότητας του σχολείου μας για ένα δημοκρατικό και πράσινο σχολείο. Αποτέλεσε δε, μια πρόκληση να γνωρίσουμε τη μεθοδολογία και το υλικό του Αειφόρου καθώς το περιεχόμενο του Προγράμματος ταυτίζεται με τη γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου μας για την Πράσινη Ανάπτυξη αλλά και την ενασχόλησή μας με την Ατζέντα των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Παράλληλα έτρεχαν 2 Erasmus+ προγράμματα με ανάλογο θέμα: α) Erasmus+ΚΑ122 με τίτλο: «Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για ένα ψηφιακό και πράσινο σχολείο» και β) Erasmus+, ΚΑ220 με τίτλο:“MOVE GREEN - KEEP THE NATURE CLEAN”. Ακόμη, υλοποιούσαμε δύο πρότζεκτ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με ανάλογο θέμα: α) First Lego League: «Το ταξίδι της ενέργειας» και β) Stem Education: «Η πόλη που ονειρεύομαι να ζήσω» σε συνεργασία με την WRO HELLAS. Και τα δύο πρότζεκτ οδηγούσαν σε Πανελλήνιους Διαγωνισμούς STEM οι οποίοι έδιναν το μήνυμα δημιουργίας πράσινων πόλεων με τη υιοθέτηση αειφόρων πηγών ενέργειας. Έτσι, η συμμετοχή μας στο δίκτυο του Αειφόρου Ελληνικού σχολείου με προτεραιότητά μας τους 8 Πυλώνες Αειφορίας ήρθε να ενισχύσει το Αειφόρο προφίλ του Νηπιαγωγείου μας και να μας δώσει επιπλέον ευκαιρίες για πράσινες δράσεις ενεργής πολιτειότητας.

2.3 Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός του Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που λειτουργεί ως μικρογραφία μιας αειφόρου κοινωνίας, όπου η μάθηση, η συνεργασία και η υπευθυνότητα αναδεικνύονται σε καθημερινές πρακτικές (Ζήσης 2023). Οι βασικοί του στόχοι είναι:

- **Ολιστική ένταξη της αειφορίας στη σχολική ζωή**. Το πρόγραμμα επιδιώκει τη σύνδεση των τριών διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης – περιβαλλοντική, κοινωνική και οικονομική – με όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου: από τη διδασκαλία και την παιδαγωγική, μέχρι τη διοίκηση, τη διαχείριση των πόρων και την καθημερινή συμπεριφορά.
- **Ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών**. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να υιοθετήσουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, και να

διαμορφώσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.

- **Ανάπτυξη κοινωνικών και περιβαλλοντικών δεξιοτήτων στους μαθητές**. Το πρόγραμμα ενισχύει τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών, μέσα από δράσεις που σχετίζονται με τη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατική κουλτούρα και τη συλλογική δράση.
- **Δημιουργία ανοιχτής και συμμετοχικής σχολικής κοινότητας**. Επιδιώκεται η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπικούς φορείς, με στόχο ένα σχολείο που λειτουργεί ως κόμβος κοινωνικής αλλαγής και όχι απομονωμένος θεσμός.
- **Καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και συνεχούς βελτίωσης**. Μέσα από εργαλεία αποτίμησης και αναστοχασμού, το σχολείο αξιολογεί την πορεία του, αναγνωρίζει τις προκλήσεις και διαμορφώνει στρατηγικές για τη συνεχή εξέλιξη του προς μια αειφόρο κατεύθυνση.

2.4. Δραστηριότητες-Δράσεις σύμφωνα με τους 8 Πυλώνες Αειφορίας

Ας δούμε με ποιο τρόπο υλοποιήθηκαν όλα τα παραπάνω στο 2ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου μέσα από τους 8 Πυλώνες του Ελληνικού Αειφόρου Σχολείου:

1ος Πυλώνας: Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο.

Οι δράσεις που υλοποιήσαμε αφορούσαν τους εξής 2 άξονες: Α) Εκπαίδευση στη δημοκρατία: Εκλογές στο σχολείο για την ανάδειξη του Προέδρου της τάξης, Ψηφοφορίες με κάθε ευκαιρία για την πλειοψηφική λήψη αποφάσεων, Ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής σε δράσεις που αφορούν το κοινό καλό. Β) **Εκπαίδευση στις αξίες και στους 17 Στόχους:** Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτισμική διαφορά, αποδοχή των μαθητών με δυσκολίες μάθησης/συμπεριφοράς και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατανόηση και αγάπη, ελευθερία σκέψης και έκφρασης, αλληλεγγύη, συνεργατικότητα. Ως αποτέλεσμα: η βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

2ος Πυλώνας: Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης.

Μέσα από το πρίσμα του Αειφόρου σχολείου διευρύναμε την στρατηγική ανάπτυξης του σχολείου μας υιοθετώντας καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και υλοποιώντας πράσινες δράσεις αειφορίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα πολυδύναμο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο εκπαιδευτικός είναι εμψυχωτής και συντονιστής, ενθαρρύνει την κατάκτηση της γνώσης, συνάπτει θετικές σχέσεις με τους μαθητές του, σχέσεις στοργής και αγάπης. Οι μαθητές από την άλλη, είναι ενεργητικοί ακροατές, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να σκέφτονται κριτικά. Μαθαίνουν μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που έχουν νόημα για αυτούς. Κατακτούν τη γνώση μέσα από τη βιωματική εμπειρία. Παρατηρούν, ερευνούν, δρουν, καινοτομούν και γίνονται δημιουργικοί και φυσικά μαθαίνουν να συνεργάζονται. Κάτω από αυτό το πρίσμα συμμετείχαμε στα εξής Προγράμματα **Εκπαιδευτικής Ρομποτικής:**

- **First Lego League 2023**: Υλοποίηση προγράμματος Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο: ***"SUPERPOWERED"ή αλλιώς «Το ταξίδι της ενέργειας»*** και συμμετοχή στον ομότιτλο διαγωνισμό με μακέτα κατασκευασμένη από τα παιδιά σχετική με τη θεματική του διαγωνισμού που ήταν η μείωση του οικολογικού αποτυπώματος και η εξοικονόμηση ενέργειας.
- **First Lego League 2024**: Υλοποίηση προγράμματος Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο: ***"MASTERPIECE "*** και συμμετοχή στον ομότιτλο διαγωνισμό με μακέτα κατασκευασμένη από τα παιδιά σχετική με τη θεματική του διαγωνισμού που ήταν οι τέχνες.
- **First Lego League 2025**: Υλοποίηση προγράμματος Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο: ***"SUBMERGED "*** και συμμετοχή στον ομότιτλο διαγωνισμό με μακέτα κατασκευασμένη από τα παιδιά σχετική με τη θεματική του διαγωνισμού που ήταν η εξερεύνηση των ωκεανών.
- **STEM EDUCATION 2023. «Η πόλη που ονειρεύομαι να ζήσω»:** Υλοποίηση προγράμματος Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το ρομποτάκι Bee-bot και συμμετοχή στον διαγωνισμό με θέμα την κλιματική αλλαγή και τις βιώσιμες πόλεις και κοινότητες. Το

Πρόγραμμα οδηγούσε σε μαθητικό διαγωνισμό Ρομποτικής με την κατασκευή από τα παιδιά μια πίστας Ρομποτικής και 5 μικρών μακετών σχετικών με τους τρόπους που θα μετατρέπαμε την γκρίζα και μολυσμένη πόλη μας σε πράσινη και αειφόρα, τους οποίους πρότειναν τα ίδια τα παιδιά.

- **STEM EDUCATION 2025. "Can we survive on Mars?":** Υλοποίηση προγράμματος Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το ρομποτάκι Bee-bot και συμμετοχή στον διαγωνισμό με θέμα το διάστημα και την δυνατότητα επιβίωσης στον πλανήτη Άρη. Το Πρόγραμμα οδηγούσε σε μαθητικό διαγωνισμό Ρομποτικής με την κατασκευή από τα παιδιά μια πίστας Ρομποτικής και 5 μικρών μακετών σχετικών με τους τρόπους επιβίωσης στο Άρη, τους οποίους πρότειναν τα ίδια τα παιδιά.

3ος Πυλώνας: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο. Το σχολείο μας ενδιαφέρεται για τη σύνδεση με το πολιτισμικό κεφάλαιο του τόπου μας (ήθη και έθιμα, χοροί και τραγούδια, γαστρονομική παράδοση). Έτσι, σε συνεργασία με τον Πολιτιστικό Σύλλογο Καλαμπακίου αλλά και γηραιούς πολίτες της περιοχής μάθαμε την ιστορία του τόπου μας, τα ήθη και έθιμα (έθιμο «Κουρμπάνι» στη γιορτή του Πολιούχου Αγίου Αθανασίου), χορέψαμε παραδοσιακούς χορούς και γνωρίσαμε παραδοσιακά φαγητά από τις αλησμόνητες πατρίδες της Ανατ. Θράκης, Μ. Ασίας και Πόντου (στην περιοχή μας έχουμε πρόσφυγες και από τις 3 περιοχές). Φυσικά αυτό είχε ως επακόλουθο την καλλιέργεια της αγάπης και του σεβασμού απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, τις τέχνες και τα έργα πολιτισμού.

4ος Πυλώνας: Το αειφορικό κτίριο και η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο.

Επιτέλους φέτος ολοκληρώθηκε η ενεργειακή αναβάθμιση του κτηρίου μας έπειτα από προσπάθειες και αιτήματα 12 χρόνων. Έγιναν οι εξής παρεμβάσεις:

Α. Παρεμβάσεις για το μετασχηματισμό του σχολικού κτιρίου σε αειφόρο ως προς την περιβαλλοντική και ενεργειακή διάσταση: Βελτίωση θερμομόνωσης-του κτιρίου υγρομόνωσης με τη βοήθεια ειδικών μηχανικών, Εφαρμογή μικρών παθητικών συστημάτων, όπως κέλυφος, θερμομονωτικά κουφώματα, ηλιακά πάνελ για αυτόνομη ηλεκτρική ενέργεια, αντικατάσταση φωτισμού με φωτιστικά μικρότερης κατανάλωσης ενέργειας.

Β. Παρεμβάσεις για την αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο μέσα από τη:

Α) Δημιουργία σχολικού κήπου, σύστημα αυτόματου ποτίσματος στη ρίζα των φυτών και φυσικά την Β) την Ανακύκλωση των υλικών. Η Ανακύκλωση για μας είναι μια στάση ζωής που ξεκινά στο σχολείο μας από δεκαετίες. Ανακυκλώνουμε από πάντα. Υπάρχουν μόνιμοι κάδοι ανακύκλωσης μέσα στο σχολείο και οι μικροί μας μαθητές μαθαίνουν από την αρχή της χρονιάς για την αξία της Ανακύκλωσης και τη σημασία της για την Πράσινη Ανάπτυξη.

5ος Πυλώνας: Η πολιτική για την εξοικονόμησης ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο.

Μεγάλη συμμετοχή στην μείωση του οικολογικού αποτυπώματος στον πλανήτη αποτελεί η μείωση της κατανάλωσης ενέργειας στην καθημερινή ζωή του σχολείου, την οποία και καταφέραμε να μειώσουμε μέσα από τον 4ο Πυλώνα και την ενεργειακή αναβάθμιση που αναφέραμε. Επιπλέον, συνεισφέραμε στην αλλαγή της κουλτούρας μετακίνησης ως εξής:

ΠΡΑΣΙΝΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ και **MOVE GREEN.** Υλοποιήσαμε για 2η σχολική χρονιά το Πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ210 «Κινήσου Πράσινα, διατήρησε τη φύση καθαρή», το οποίο εστίαζε στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και πιο συγκεκριμένα, στον Στόχο 11: Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες και τον Στόχο 13: Δράση για το κλίμα. Αειφόρος, πράσινη ανάπτυξη, πράσινη ενέργεια, πράσινη κινητικότητα. Μέσα από πλείστες δράσεις και δραστηριότητες καταφέραμε να έρχονται οι μαθητές μας με πράσινα μέσα μετακίνησης (ποδήλατο, πατίνι, με τα πόδια), οι γονείς το ίδιο και η τοπική κοινωνία να ενθαρρυνθεί μέσα από τις καμπάνιες ενημέρωσης να κινείται και να δρα Πράσινα.

6ος Πυλώνας: Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα).

Συνεχίζουμε την συνεισφορά μας στη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου με τα εξής: Την υιοθέτηση αειφόρων συμπεριφορών, οι οποίες συνδέονται με: α) την ορθολογική

διαχείριση φυσικών πόρων, όπως είναι το νερό και τα υλικά: χαρτί, μελάνια και η μείωση της κατανάλωσής τους. Υλοποιήσαμε και τη δράση: «Το νερό, πηγή ζωής για τον πλανήτη μας», ενημερώνοντας μαθητές, γονείς και την τοπική κοινωνία για την άξια του νερού και την λειψυδρία του πλανήτη. Β) την ορθολογική προμήθεια των υλικών (χαρτί, μελάνι), Γ) τη μείωση των απορριμμάτων και φυσικά Δ) την Ανακύκλωση.

7ος Πυλώνας: Η προαγωγή της υγείας στο σχολείο

Κύριο μέλημά μας είναι η προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών μας αλλά και των εκπαιδευτικών. Για αυτό από την αρχή της χρονιάς υλοποιήσαμε τα εξής:

- Σε ότι αφορά τα προγράμματα ψυχικής υγείας: Δύο προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης συναισθημάτων: Α) «Πρωταγωνιστές και πρωταγωνίστριες της τάξης μας, όλοι εμείς», το οποίο ήταν και το σχέδιο δράσης στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας για φέτος, με άξονα βελτίωσης τις σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών και εκπαιδευτικών. Β) "A box full of feelings" ή αλλιώς «Ένα κουτί γεμάτο συναισθήματα», όπου τα παιδιά έμαθαν για τα 4 βασικά συναισθήματα ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ, ΘΥΜΟΣ, ΦΟΒΟΣ και πώς να τα διαχειρίζονται.
- Σε ότι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας και συμβουλευτικής: Υλοποιήσαμε επιμόρφωση 2 εκπαιδευτικών μας στο Άμστερνταμ στην Ολλανδία (Δεκέμβριος 2023) για 5 μέρες, οι οποίες παρακολουθήσαμε το σεμινάριο: "The 4Cs: Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration in Schools", το οποίο διαπραγματευόταν τις βασικές δεξιότητες ζωής για μια ισορροπημένη επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.
- Σε ότι αφορά τη σωματική άσκηση και ψυχαγωγία στο σχολείο και στη φύση: Υλοποιήσαμε πολλές ψυχοκινητικές δραστηριότητες κυρίως έξω στη φύση (outdoor activities), παιχνίδια, αθλήματα, ποδηλατικούς αγώνες και πεζοπορίες (πολλές από αυτές στα πλαίσια του **MOVE GREEN** Erasmus+ KA210, ταυτόχρονα σε 5 χώρες).
- Σε ότι αφορά την υγιεινή διατροφή των μαθητών, υλοποιήσαμε projects υγιεινής διατροφής και διατροφικής δικαιοσύνης για να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία της τροφής και πόσο λείπει από πολλούς ανθρώπους στον πλανήτη μας. (Συμμετοχή στην «Μαθητική Εβδομάδα Δράσης για την Εκπαίδευση 2024: Η Δύναμη είναι στο πιάτο σου», ένα πρόγραμμα για την καλή υγεία, τη βιώσιμη διατροφή και την υπεύθυνη κατανάλωση με δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στον Στόχο 12: για την Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή. Οι μαθητές μας είχαν την ευκαιρία να μάθουν για τους 17 Στόχους γενικότερα, αλλά και συγκεκριμένα για τον Στόχο 1 και 2, κατανοώντας ότι το φαγητό και η άνεση δεν είναι κάτι αυτονόητο. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία 3 αφισών σχετικές με τη θεματική της διατροφικής δικαιοσύνης, οι οποίες στάλθηκαν στην **Action aid** και συμμετείχαν στην Πανελλήνια Έκθεση εργασιών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

8ος Πυλώνας: Από την τοπική στην πλανητική κλίμακα.

Το ενδιαφέρον μας για τα κοινά εκφράζεται με δράσεις τοπικού ενδιαφέροντος όπως ζητήματα για την προαγωγή της ποιότητας των δημόσιων και κοινόχρηστων χώρων (π.χ. εθελοντικός καθαρισμός, συστήματα ανακύκλωσης, διαχείριση απορριμμάτων, εξοικονόμηση ενέργειας κλπ.). Εστιάζεται όμως και σε προβλήματα πλανητικής κλίμακας, περνώντας από το τοπικό στο Παγκόσμιο. Για το λόγο αυτό συνάψαμε συνεργασίες, συμμετείχαμε σε δίκτυα και υλοποιήσαμε προγράμματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, Διεθνές δίκτυο Aspnet της UNESCO, Action aid, First Lego League).

3. Συμπεράσματα

Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα και προσέφερε πολλαπλά οφέλη σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και την τοπική κοινωνία. Μέσα σε τρία χρόνια καταφέραμε να μεταμορφώσουμε το σχολείο μας σε Αειφόρο, εντάσσοντας πράσινες δράσεις αειφορίας και ενεργής πολιτειότητας στην στρατηγική ανάπτυξής του. Το Νηπιαγωγείο μας αποτελεί πλέον έναν ανοιχτό,

συνεργατικό και καινοτόμο χώρο μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η τοπική κοινωνία δρουν από κοινού για την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη και η ενεργή συμμετοχή. Καταφέραμε να ενσωματώσουμε την ολιστική ένταξη της αειφορίας στη σχολική ζωή και σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου: από τη διδασκαλία και την παιδαγωγική, μέχρι τη διοίκηση, τη διαχείριση των πόρων και την καθημερινή συμπεριφορά. Δημιουργήσαμε μια ανοιχτή και συμμετοχική σχολική κοινότητα ενισχύοντας τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπικούς φορείς με αποτέλεσμα το σχολείο μας να λειτουργεί ως κόμβος κοινωνικής αλλαγής. Αποκτήσαμε κουλτούρα αυτοαξιολόγησης και συνεχούς βελτίωσης. Μέσα από εργαλεία αποτίμησης και αναστοχασμού, το σχολείο αξιολογεί την πορεία του, αναγνωρίζει τις προκλήσεις και διαμορφώνει στρατηγικές για τη συνεχή εξέλιξη του προς μια αειφόρο κατεύθυνση.

Έπειτα από την εμπειρία των τριών χρόνων συμμετοχής στο Αειφόρο σχολείο, μπορούμε να πούμε ότι αποτελούμε μοντέλο καλής πρακτικής για τους μαθητές και την κοινωνία. Διαμορφώσαμε την κουλτούρα του ενεργού πολίτη, ο οποίος σκέπτεται, ευαισθητοποιείται, αναλαμβάνει δράση και συνεισφέρει στην αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων. Οι μαθητές μας ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα πράσινης ανάπτυξης και κλιματικής αλλαγής, ενώ ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα δημοκρατικής συμμετοχής και ενεργής πολιτειότητας. Έμαθαν να δουλεύουν σε ομάδες για ένα κοινό σκοπό αναπτύσσοντας συνεργατικές δεξιότητες και θετικές κοινωνικές σχέσεις. Βελτίωσαν ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα. Ανέπτυξαν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους, καθώς μυήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης.

Οι γονείς ήταν για το σχολείο μας συνεργάτες και βοηθοί. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ενημερώθηκαν για τον Ετήσιο Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου και κλήθηκαν να συμμετέχουν στις δράσεις Αειφορίας. Ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά και ήταν κοντά μας σε κάθε δράση. Η συμβολή τους ήταν διαρκής και κάθε είδους, ειδικά στις πορείες, στα events, στις καμπάνιες ενημέρωσης.

Η συνεργασία μας με την τοπική κοινωνία ήταν αυτονόητη. Είμαστε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και πάντα συνάπτουμε συνεργασίες με τις τοπικές αρχές (Δήμο, Περιφέρεια, Δ/νση Π. Ε.), με τοπικές οργανώσεις, συλλόγους και σωματεία ανάλογα με το είδος των δράσεων. Στόχος μας, η κοινή πορεία και συλλογική στάση απέναντι σε ζητήματα που μας αφορούν. Έτσι, υλοποιήσαμε κοινές δράσεις («Κινήσου Πράσινα», «Ανακύκλωση τώρα», "Erasmus Days", Ποδηλατοδρομίες, καμπάνιες ενημέρωσης, διδακτικές επισκέψεις, κ.α.). Και όλα αυτά επειδή μέσα από τέτοιες δράσεις και προγράμματα:

«Ανοίγουμε ένα παράθυρο στον κόσμο,
ανοίγουμε την καρδιά και το μυαλό,
συνειδητοποιούμε τις πολλαπλές οπτικές του κόσμου και
γινόμαστε περισσότερο… Άνθρωποι»

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. (2019). Οδηγός Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου. Αθήνα: Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό ΠΥΞΙΔΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. ΑΘΗΝΑ 2021

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, ΑΘΗΝΑ 2021, Α΄ΕΚΔΟΣΗ

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2020). Οδηγός για το Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ζήσης, Χ. (2013). Το Αειφόρο Σχολείο: Θεωρία και πράξη της εκπαίδευσης για την αειφορία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO Publishing.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΝΗΣΟΥ ΡΟΔΟΥ

Μαρινάκη Μαρία
Δασκάλα ΠΕ 70, MSc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Ματζάνος Δημήτριος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Μεταδιδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση και η καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου σχετικά με τον «Περιβαλλοντικό Εθελοντισμό». Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου του 2024. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και δηλώνει ότι ο «Περιβαλλοντικός εθελοντισμός πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα. Ως σημαντικότερο όφελος για τους μαθητές/τριές τους από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις θεωρούν τη συνειδητοποίηση ότι οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες και ότι ένας από τους ρόλους του σχολείου είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου του περιβαλλοντικού εθελοντισμού ως εκπαιδευτική πρωτοβουλία για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντικός εθελοντισμός, ενεργός πολιτειότητα, περιβαλλοντική συνείδηση.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Εισαγωγή

Η αειφορία και ο εθελοντισμός αποτελούν δύο έννοιες πολυσύνθετες και αλληλένδετες, οι οποίες εξελίσσονται διαρκώς και προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες, επιτρέποντας ταυτόχρονα την ευημερία για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές. Επομένως, διαπλέκονται με πολλά πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως η κοινωνία, η οικονομία, η πολιτική, το περιβάλλον και ο πολιτισμός (Παπαβασιλείου, 2015˚ Ανθόπουλος, 2000˚ Medic, 2021).

Η αειφορία, ως πολυεπίπεδη και σύνθετη έννοια, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες, προβάλλοντας ένα καινοτόμο όραμα για ένα μέλλον βασισμένο στις αρχές της οικολογικής και κοινωνικής ισότητας, της αλληλεγγύης, της συλλογικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής. Καθοριστικό ρόλο προς την επίτευξη του οράματος αυτού διαδραματίζει ο υπεύθυνος και ενεργός πολίτης (Κάτσενου, 2023). Στο πλαίσιο της αειφορίας, ο άνθρωπος διαχειρίζεται τα φυσικά περιβάλλοντα με τρόπο δημοκρατικό, δίκαιο, ανεκτικό και αλληλέγγυο, διασφαλίζοντας την ευημερία του ίδιου, αλλά και όλων των ζωντανών οργανισμών (Παπαβασιλείου, 2015).

Ο εθελοντισμός αποτελεί μια σκόπιμη δραστηριότητα που γίνεται με τη θέλησή μας, χωρίς να μας την επιβάλλει κανείς, και η αξία της οποίας δεν αποτιμάται με υλικά αγαθά ή χρήματα από τον/την εθελοντή/ντρια (Brown, 2000). Είναι στάση ζωής συνυφασμένη με αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η φιλανθρωπία και η κοινωνική συμμετοχή, ενώ οι εθελοντές/ντριες, μέσα από τις

δράσεις τους, προωθούν θετικές στάσεις και αντιλήψεις, αλλά και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός νέου πολιτικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (Αθανασακοπούλου & Φώκιαλη, 2015˚ Rovithis, 2019). Εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, και συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική προσφορά και την αλληλεγγύη. Μια σημαντική έκφανσή του είναι ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός, ο οποίος εστιάζει σε πρωτοβουλίες και δράσεις που αποσκοπούν στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και στη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων (Παπαβασιλείου, 2017).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, η προστασία του περιβάλλοντος, αποτελεί αξία που προστατεύεται από το ίδιο το Σύνταγμα (Μεγαλόφωνος, 2001) και αποτελεί υποχρέωση του κράτους. Το κράτος έχει την ευθύνη να εφαρμόζει μέτρα πρόληψης και καταστολής, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική προστασία του (Τζίκα-Χατζοπούλου, κ.ά., 2005). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειμμα περιβαλλοντικής πολιτικής στη χώρα μας (Χατζημπίρος, 2007). Αυτό το κενό καλείται να συμπληρώσει ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός, αφού δύναται να καλύψει άμεσες περιβαλλοντικές απαιτήσεις (δράσεις καθαρισμού, προστασίας της βιοποικιλότητας κ.λπ.), να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη, να ασκήσει πίεση στις κυβερνήσεις και να δημιουργήσει εθελοντικές κοινότητες αλληλεγγύης, ενθαρρύνοντας τους πολίτες να συνεργαστούν για την επίλυση κοινών προβλημάτων.

1.2. Εθελοντισμός και ενεργός πολιτειότητα

Η πολιτειότητα αφορά την ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης. Συνιστά επομένως την ταυτότητα του πολίτη στην κοινωνία. Συνδέεται με νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό σύνολο (Ράμμος, 2023).

Η «ενεργός πολιτειότητα» προϋποθέτει ο πολίτης να ενημερώνεται για τα θέματα που αφορούν την κοινωνία, να γνωρίζει πλήρως τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να εκφράζει τις απόψεις του και να επιδιώκει διαφάνεια και δικαιοσύνη, με ενεργό συμμετοχή στις διεργασίες της κοινωνίας. Ένας πολίτης θεωρείται ενεργός όταν ασκεί τα πολιτικά του δικαιώματα και συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την κοινωνία. Η έννοια του ενεργού πολίτη συνδέεται με την Κοινωνία των Πολιτών (ΚτΠ), που αποτελεί έκφανση του εθελοντισμού, στην οποία οι πολίτες δημιουργούν ομάδες και οργανώσεις για να βοηθήσουν την κοινωνία (Γκόβας & Κύρδη, 2014).

1.3. Ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών

Η «περιβαλλοντική συνείδηση» αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια και ορίζεται ως η συνειδητοποίηση από πλευράς του ανθρώπου, των προβλημάτων που μπορεί να προκαλέσει η δραστηριότητά του στο περιβάλλον και η επιθυμία του να αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών (Παπαδημητρίου, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες, παράλληλα με την αποδοχή της ύπαρξης του περιβαλλοντικού ζητήματος, η προστασία του περιβάλλοντος άρχισε να αντιμετωπίζεται ως ένα πολυδιάστατο και πολυσύνθετο σύστημα με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές πτυχές. Το ενδιαφέρον των πολιτών για τα ζητήματα του περιβάλλοντος δημιούργησε καινούρια δεδομένα, όπως η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πολιτεία για την περιβαλλοντική αναβάθμιση, η ίδρυση και η ανάπτυξη εθελοντικών οργανώσεων (Ανδρεαδάκης & Γιαντσίδης, 2015).

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, του οποίου η ύπαρξη και η λειτουργία εξαρτάται και επηρεάζεται από το ευρύτερο περιβάλλον του, το οποίο αποτελείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από ένα αξιακό σύστημα και ένα σύστημα κανόνων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Σκοπός του σχολείου είναι να διαμορφώσει κριτικούς και δημιουργικούς πολίτες σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο αποσκοπεί όχι μόνο στην καλλιέργεια του γνωστικού τομέα, αλλά και στη διαδικασία επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης (Ξανθάκου, 2011). Επιπλέον αποτελεί θεμέλιο λίθο στην καλλιέργεια αξιών όπως η ενεργός πολιτειότητα, ο εθελοντισμός και η αλληλεγγύη, που

αποτελούν στοιχεία των πολιτών με ανεπτυγμένο αίσθημα κοινωνικής ευθύνης (Ανθοπούλου & Καράκιζα, 2018).

Το σχολείο έχει την ικανότητα και την ευθύνη να αλλάξει την αντίληψη ότι ο άνθρωπος αποτελεί απόλυτο κυρίαρχο του περιβάλλοντος και να διαμορφώσει νέες ηθικές αρχές και αξίες σε σχέση με το περιβάλλον, κάτι που διέπει και τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς (Ανδρεαδάκης & Γιαντσίδης, 2015).

Η εκπαίδευση οφείλει να θέσει στόχους και να εφαρμόσει στρατηγικές, ώστε να διαμορφώσει πολίτες υπεύθυνους, ενημερωμένους, και καλά προετοιμασμένους να αναλάβουν δράση και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις για τη διατήρηση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ζωής, στο πλαίσιο της σταθερής ανάπτυξης για όλη την ανθρωπότητα (ΠΕΕΚΠΕ & ΕΕΠΠΠΚ, 1999β). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να διαμορφώσει πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση και να τους μετατρέψει σε άτομα που νοιάζονται για το περιβάλλον, κατανοούν τις λειτουργίες του και συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Παπαδομαρκάκης κ.ά., 2013).

Στο σχολείο επαφίεται η καθιέρωση ενασχόλησης των μαθητών/τριών με δραστηριότητες και δράσεις σύγχρονου περιεχομένου, αφού συνιστά βασικό θεσμό αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δύναται να καταστεί το εργαλείο για την υλοποίηση του εν λόγω στόχου, αφού μέσω των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων και δράσεων που πραγματοποιούνται στα σχολεία καλλιεργείται η περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών, προωθώντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αισθήματος ευθύνης απέναντι στον εαυτό τους και στην κοινωνία (Ανδρεαδάκης & Γιαντσίδης, 2015).

Σύμφωνα με τον Ανδρεόπουλο (2015), σκοπός της Π.Ε. είναι η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και η υιοθέτηση συμπεριφορών και δράσεων προς την κατεύθυνση της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος. Μια τέτοια προσέγγιση διαφαίνεται ήδη από τη διακήρυξη της Τιφλίδας, όπου καταγράφεται η ανάγκη τα κράτη να προσδώσουν στην Π.Ε. έναν κεντρικό ρόλο στο σχολείο, διοργανώνοντας μάλιστα για το σκοπό αυτό συστηματική δράση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται σημαντική η εισαγωγή του εθελοντισμού στο σχολείο. Η διδασκαλία του οφείλει να γίνεται διαθεματικά ή στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και project. Ο εθελοντισμός δεν δύναται να εισαχθεί στο σχολείο με τη μορφή αυτοτελούς μαθήματος το οποίο θα εξετάζεται και θα αξιολογείται, αφού κάτι τέτοιο αντιβαίνει στα χαρακτηριστικά και στη φύση του. Εντούτοις, υπάρχει η δυνατότητα διακριτής παρουσίας του στα ήδη διδασκόμενα μαθήματα ή η ένταξή του μέσω αλληλένδετων δραστηριοτήτων σε όλα τα μαθήματα (Γκόβας & Κύρδη, 2014).

Η εκπαίδευση σε όλες τις μορφές της (τυπική, μη τυπική, άτυπη) μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των αναδυόμενων ιδεών της αειφορίας και να ωθήσει τα άτομα να αναπτύξουν σχέδια σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο για την υλοποίησή τους. Όπως καθιστά σαφές και η διάσκεψη του Ρίο, η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την προώθηση της αειφορίας και τη βελτίωση των ικανοτήτων των ανθρώπων στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Τα σχολεία δεν αποτελούν χώρους εκμάθησης της αειφορίας, αλλά χώρους εφαρμογής καλών πρακτικών για την προώθησή της. Μέσω της Π.Ε. η σχολική κοινότητα οφείλει, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα στα περιβαλλοντικά και στα κοινωνικά προβλήματα, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν κριτικό πνεύμα και την ικανότητα να αξιολογούν τις καθημερινές τους πρακτικές απέναντι στο περιβάλλον (Ανδρεαδάκης & Γιαντσίδης, 2015).

Μέσα από τη δημιουργία λοιπόν αυτών των νέων μορφών διδασκαλίας και μάθησης προκύπτουν ποιοτικότερα αποτελέσματα. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης σε όλα τα στάδιά της και μέσω της βιωματικής προσέγγισης αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεγγύης και συναπόφασης, που αναδεικνύουν την αξία της δημοκρατίας (Χρυσαφίδης, 2005˚ Μάγος & Ματζάνος, 2019).

Η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινότητά μας αποτελεί αναγκαιότητα για την εξασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης απαιτεί συστηματική εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία με στόχο την καλλιέργεια αξιών που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας σε αρμονία με το περιβάλλον (Ανδρεόπουλος, 2015). Η σημαντικότητα της διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης από μικρή ηλικία γίνεται σαφής από έρευνες, όπως της Brown (2000), η οποία διαπίστωσε ότι οι ενήλικοι εθελοντές ήταν κατά πλειοψηφία άτομα τα οποία προσφέρθηκαν εθελοντικά και ως παιδιά ή νέοι.

Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και αντιμετωπίζουμε τα περιβαλλοντικά ζητήματα διαμορφώνεται κυρίως στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Μέσω της ενσωμάτωσης ειδικών μαθημάτων, προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού και εργαστηρίων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, μπορούμε να καλλιεργήσουμε από μικρή ηλικία την ευαισθησία και τη θέληση για συμμετοχή σε δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος (Ανδρεόπουλος, 2015).

Από τα παραπάνω συνάγεται ο βαρυσήμαντος ρόλος του σχολείου, το οποίο καλείται μέσω διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων και χρησιμοποιώντας τη βιωματική μάθηση, έχοντας ως εργαλείο την Π.Ε., να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες μέσω δραστηριοτήτων και δράσεων να αναπτύξουν δεξιότητες και να καταστούν ικανοί να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα με αίσθημα ευθύνης για τον εαυτό τους και την κοινωνία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση και η καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου σχετικά με τον περιβαλλοντικό εθελοντισμό. Επιπλέον επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε δράσεις περιβαλλοντικού εθελοντισμού.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο, αφού αρχικά προσδιορίστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα, τα χαρακτηριστικά και το μέγεθος του δείγματος της μελέτης. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δεκαεφτά κύριες ερωτήσεις που οριοθετούσαν τους πέντε ερευνητικούς άξονες της μελέτης και χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, ενώ στο δεύτερο μέρος υπήρχαν δεκαεφτά ειδικές ερωτήσεις. Σ' αυτές περιλαμβάνονταν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ερωτήσεις 5βάθμιας κλίμακας βαθμολογίας Likert «Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ –Πάρα πολύ», καθώς και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Πριν από τη μαζική διανομή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή σε ένα μικρό δείγμα (μοιράστηκαν 10 ερωτηματολόγια), με σκοπό να εντοπιστούν και να επιλυθούν τυχόν αδυναμίες του ερωτηματολογίου. Το τελικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου.

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 151 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου. Η προσέλκυση των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ζητήθηκε δηλαδή από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να καλέσουν κι άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα (Parker, Scott & Geddes, 2019). Τελικά τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε δεκατέσσερα σχολεία, τόσο στην πόλη της Ρόδου όσο και στα γύρω χωριά. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου του 2024.

Αφού συλλέχτηκαν τα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων και εισαγωγή τους στο πρόγραμμα Excel. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα του S.P.S.S.

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα 10 ερωτήσεων από τις 17 κύριες ερωτήσεις αναφορικά με γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τον περιβαλλοντικό εθελοντισμό στην εκπαίδευση.

Από την περιγραφή του δείγματος της έρευνας προκύπτει ότι οι γυναίκες συμμετέχουν με ποσοστό 80,7%, ενώ οι άντρες με 19,3%. Ηλικιακά, οι 21-30 ετών συμμετέχουν με 16%, οι 31-40 ετών με 24,7%, οι 41-50 ετών με 30% και οι άνω των 51 ετών με 29,3%. Ως προς το επίπεδο σπουδών, το 33,3% κατείχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 60,7% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 6% διδακτορικό τίτλο. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας το 25,2% συμμετέχει με 0-5 έτη προϋπηρεσίας, το 14,6% με 6-10, το 19,9% με 11-20 και το 40,4% με περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας. Υποστηρίζουν σε ποσοστό 35,2% ότι έχουν επιμορφωθεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, έναντι του 64,8% που δεν έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στην ερώτηση αν έχουν ακούσει τον όρο «Περιβαλλοντικός Εθελοντισμός», ποσοστό 64,8% απαντά αρνητικά, έναντι 35,2% που απαντά θετικά. Σχετικά με το ποιες δραστηριότητες αποτελούν κατά την άποψή τους δράσεις Περιβαλλοντικού Εθελοντισμού, το 81,5% απαντά «Αναδάσωση, Δενδροφύτευση», το 77,5% «Καθαρισμός Ακτών», το 69,7% «Ανακύκλωση», το 62,9% «Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση για Περιβαλλοντικά Ζητήματα», το 51,7% «Προστασία των απειλούμενων ειδών» και τέλος, το 47% επιλέγει ως απάντηση την «Υποστήριξη Περιβαλλοντικών Οργανώσεων και Εκστρατειών». Στην ερώτηση αν ένας από τους ρόλους του σχολείου είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, το 96% απαντά καταφατικά, ενώ το 4% αρνητικά. Σχετικά με τα σημαντικότερα οφέλη που προσφέρει στους/στις μαθητές/τριές τους η ενασχόληση με δράσεις περιβαλλοντικού εθελοντισμού, το 62,9% δηλώνει ότι συνειδητοποιούν ότι οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες, το 51% ότι ενώνουν τις δυνάμεις τους για έναν καλό σκοπό, το 37,1% την ηθική ανταμοιβή μέσω της προσφοράς, το 32,5% την αίσθηση ικανοποίησης και θετικών συναισθημάτων και το 31,8% ότι γίνονται καλύτεροι άνθρωποι. Αναφορικά με το αν το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, το 92,7% απαντά θετικά, το 4,7% αρνητικά, ενώ το 2,7% δηλώνει ότι δε γνωρίζει/δεν απαντά. Στην ερώτηση αν θα τους ενδιέφερε να συμμετέχουν σε κάποια δράση Περιβαλλοντικού εθελοντισμού με το σχολείο τους στην περιοχή τους, το 96,6% απαντά θετικά, ενώ το 3,4% αρνητικά. Ποσοστό 1,3% εγκατέλειψε την ερώτηση. Στην ερώτηση: «Ποιο από τα παρακάτω επηρεάζει περισσότερο κατά την άποψή σας την περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών/τριών;», το 14,1% απαντά το σχολικό περιβάλλον, το 58,5% το οικογενειακό περιβάλλον, το 23,2% το κοινωνικό περιβάλλον (μέσα ενημέρωσης, φίλοι, τοπική κοινότητα), το 3,5% τα προσωπικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, προσωπικότητα) και το 1,7% δηλώνει: «Άλλο. Ποιο;». Ποσοστό 6% εγκατέλειψε την ερώτηση. Στην πρόταση «Πιστεύω ότι ο Εθελοντισμός μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών απέναντι στο περιβάλλον», το 0,7% απαντά «Καθόλου», το 8,6% «Λίγο», το 29,8% «Μέτρια», το 37,7% «Πολύ» και το 23,2% «Πάρα πολύ». Στην πρόταση «Ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης της ενεργού πολιτειότητας», το 0% απαντά «Καθόλου», το 6% «Λίγο», το 15,4% «Μέτρια», το 40,3% «Πολύ», το 38,3% «Πάρα πολύ», ενώ το 1,3% εγκατέλειψε την ερώτηση. Τέλος, στην ερώτηση: «Κατά την άποψή σας ο Περιβαλλοντικός Εθελοντισμός πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα;», το 91,9% θεωρεί ότι ο Περιβαλλοντικός εθελοντισμός πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα, το 4,1% των εκπαιδευτικών ότι δεν πρέπει, ενώ το 4,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιλέγουν την απάντηση: «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ».

3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου, σχετικά με τον «Περιβαλλοντικό εθελοντισμό». Από την καταγραφή των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «Περιβαλλοντικός εθελοντισμός», διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν ξανακούσει τον συγκεκριμένο όρο. Αναφορικά με τις απόψεις τους, η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, και ότι ένας από τους ρόλους του είναι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Ως κυριότερες περιβαλλοντικές εθελοντικές δράσεις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν με σειρά προτεραιότητας τις αναδασώσεις/δενδροφυτεύσεις, τον καθαρισμό των ακτών, την ανακύκλωση και τέλος, την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται να ενδιαφέρεται να συμμετέχει σε κάποια περιβαλλοντική εθελοντική δράση με το σχολείο, αν αυτή διοργανωνόταν στην περιοχή τους και θεωρούν ότι ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα. Ως σημαντικότερα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριές τους, φαίνεται να θεωρούν τη συνειδητοποίηση ότι οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες και τη συνεργασία με άλλους/άλλες μαθητές/τριες για έναν καλό σκοπό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι η περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών/τριών επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από το οικογενειακό περιβάλλον και έπειτα από το σχολείο. Επιπλέον, θεωρούν ότι ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός συμβάλλει αρκετά στην ανάπτυξη της αίσθησης της ενεργού πολιτειότητας, στην αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών, και κατ' επέκταση στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους απέναντι στο περιβάλλον.

Προκύπτει συμπερασματικά, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρόδο αναγνωρίζουν τη σημασία του σχολείου στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και μάλιστα θεωρούν ότι η συνειδητοποίηση της ενεργού πολιτειότητας είναι το σημαντικότερο όφελος για τους/τις μαθητές/τριές τους από τη συμμετοχή τους σε δράσεις περιβαλλοντικού εθελοντισμού. Επιπλέον, θεωρούν ότι το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και ότι ο περιβαλλοντικός εθελοντισμός αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την εφαρμογή αυτού του στόχου. Για το λόγο αυτό η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι πρέπει να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα. Η έρευνα επισημαίνει την ανάγκη για συστηματική προσπάθεια από πλευράς σχολείων, οικογενειών και κοινωνίας ευρύτερα, ώστε να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα περιβαλλοντικής ευθύνης και ενεργούς συμμετοχής.

4. Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αλλά και των συμπερασμάτων της ποσοτικής έρευνας που διεξαγάγαμε, διαπιστώνεται η ανάγκη ενδυνάμωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην προστασία του περιβάλλοντος και στη βιώσιμη διαχείριση των πόρων. Μιας και καταδεικνύεται τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα, όσο και από την ποσοτική, ότι το σχολείο αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προάγοντας το περιβαλλοντικό ήθος, θα αποτελούσε παράλειψη να μη διατυπωθούν κάποιες προτάσεις.

Αρχικά, προτείνεται η θεσμοθέτηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συνιστάται η παροχή εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων που θα στοχεύουν στην ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γενικότερα και του περιβαλλοντικού εθελοντισμού ειδικότερα, στις διδακτικές πρακτικές. Μέσω αυτών των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να υποστηρίξουν περιβαλλοντικά θέματα στη διδασκαλία τους.

Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των περιβαλλοντικών θεματικών στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, με έμφαση στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και στην προώθηση του περιβαλλοντικού εθελοντισμού για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, προτείνεται η παροχή κατευθυντήριων γραμμών προς τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση του περιβαλλοντικού εθελοντισμού στη διδασκαλία τους διαθεματικά ή στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας, μιας και τα σχολεία αποτελούν χώρους εφαρμογής καλών πρακτικών για την προώθηση της αειφορίας.

Παράδειγμα τέτοιας δράσης αποτελεί το νέο πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», το οποίο δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 6048/Β΄/1-11-2024 και στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών/τριών, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και να ανταποκριθούν σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε παγκόσμιο επίπεδο, αναλαμβάνοντας δράση και πρωτοβουλίες με υπευθυνότητα. Μάλιστα, επιλέχτηκαν οι 17 ΣΒΑ ως πλαίσιο για την ευαισθητοποίηση και την προετοιμασία των μαθητών/τριών.

Τέτοιου είδους ενέργειες για την προώθηση του περιβαλλοντικού εθελοντισμού, σε συνδυασμό με την προθυμία των εκπαιδευτικών, θα ευαισθητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και θα συμβάλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας πιο βιώσιμης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασακοπούλου, Α., & Φώκιαλη, Π. (2015). Εθελοντισμός των πολιτών και διαχείριση φυσικών καταστροφών. Μελέτη περίπτωσης για τη συμβολή των εθελοντικών οργανώσεων στη δασοπυρόσβεση στη νήσο Ρόδο. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας, & Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη.* Αθήνα: Διάδραση, 352-364.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Γιαντσίδης, Γ. (2015). Συνύπαρξη τοπικής και σχολικής κοινότητας για την Αειφόρο ανάπτυξη. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας, & Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη.* Αθήνα: Διάδραση, 495-520.

Ανδρεόπουλος, Α. (2015). Αειφόρος Ανάπτυξη: Η σημασία της εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη. Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις.* Αθήνα: Διάδραση, 39 54.

Ανθόπουλος, Χ. (2000). Εθελοντισμός: Αλληλεγγύη και Δημοκρατία. Αθήνα: Οξύ.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. & Καράκιζα, Τ. (2018). *Νοιάζομαι και δρω με την οικογένεια: Εθελοντισμός – Αλληλεγγύη – Ενεργός πολίτης. Οδηγός για την οικογένεια*. Αθήνα: Δεσμός Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη.

Γκόβας, Ν., Κύρδη, Π. & Έργου, Ε. Υ. (2014). *Ο εθελοντισμός στο σχολείο προκαταρκτική μελέτη.* Αθήνα: Ίδρυμα Μποδοσάκη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://noiazomaikaidrw.gr/wp content/uploads/2015

Κάτσενου Χ. (2023). Το αειφόρο σχολείο ως όραμα και προοπτική για τη σύγχρονη εκπαίδευση . *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία,* 5(1), 177–188. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://doi.org/10.12681/ees.35780

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Μάγος, Κ. & Ματζάνος, Δ. (2019). Γνώσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για Τοπικά Θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας στο νησί της Ρόδου. Στο Β. Παπαβασιλείου, Β. Κατσιγιάννη, Ν. Τζαμπερής & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Καινοτομία, Αειφορία και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Διάδραση, 545-560

Μεγαλόφωνος, Σ. (2001). *Ποιότητα και Περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία.* Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης. Αθήνα: Διάδραση. 135 Παπαβασιλείου, Β. (2017). Η σχολική μονάδα ως φορέας ανάπτυξης εθελοντικών δράσεων. Στο Α. Κοντάκος &Φρ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*. Αθήνα: Διάδραση,215-230.

Παπαδημητρίου, Ε. (2005). Περιβαλλοντική συνείδηση και παρεμβάσεις στον τοπικό χώρο. Στο Ι. Ζαϊμάκης & Α. Κονδυλάκη (Επιμ.), *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας.* Αθήνα: Κριτική.

Παπαδομαρκάκης, Ι., Ξανθάκου, Γ. & Μόγιας, Α. (2013). Δημιουργικός ηγέτης και διαχείριση κρίσεων. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας & Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα. Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης.* Αθήνα: Διάδραση, 237-268.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΕΕΚΠΕ & ΕΕΠΠΠΚ. (1999β). *Η διάσκεψη της Μόσχας*. (τ.3). (Α. Τρικαλίτη & Ρ. Παλαιοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Ιδία Έκδοση.

Ράμμος, Δ. (2023). *Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου μέσω της επεξεργασίας θεμάτων ευρωπαϊκής πολιτειότητας με την αξιοποίηση της ρομποτικής, της ψηφιακής αφήγησης και των περιηγήσεων εικονικής πραγματικότητας*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τζίκα-Χατζοπούλου, Α., Ντούγια, Ε. & Γερασίμου, Σ. (2005). *Ο Ρόλος του Δικαίου και της Δικαιοσύνης στην αντιπαράθεση Περιβάλλοντος και Ανάπτυξης*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Αθήνα: ΕΜΠ, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.environdevelop.ntua.gr/uploads/k_12.pdf

Χατζημπίρος, Κ. (2007). Περιβαλλοντικό έλλειμμα και μεταρρυθμιστικό αίτημα. Στο: Χ. Τσούκας (Επιμ.), *Για μια Προοδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…*Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Brown, E. (2000). The Scope of Volunteer Activity and Public Service. *Low and Contemporary Problems,* 62(4), pp. 17-42. Available on https://scholarship.law.duke.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=lcp

Medic, R. (2021). *The Role of Volunteering in remote Communities. The Explore of Intrinsic Motives and Social and Economic Benefits of Volunteering.* (Doctoral Thesis). University Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek.

Parker, C., Scott, S. & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*. doi: https://dx.doi.org/10.4135/

Rovithis, M. (2019). Volunteering and nursing, interrelated concepts and values. *Health & Research Journal,* 2(1), 1–4. Availanle on https://doi.org/10.12681/healthresj.19650

«ΡΟDΑΡΩ ΣΤΗ ΖΩΗ» ΚΑΛΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ, ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Καπελλάκη Ιωάννα
MA Special Educational needs, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΕΑΕ 12ου Γυμν. Ηρακλείου
Μαζαράκης Κωνσταντίνος
MSc Σχολική ψυχολογία. Εκπαιδευτικός ΠΕ04.05 ΕΑΕ 12ου Γυμν. Ηρακλείου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια καλή πρακτική βιωματικής μάθησης η οποία συνδέει τους μαθητές με την κοινωνία, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να ακούγεται η φωνή τους, όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Οι μαθητές συναντούν και συζητούν με πρόσωπα που αποτελούν πρότυπα και αναγνωρίζονται από την κοινωνία για το έργο και το θετικό αποτύπωμά τους. Την επαφή αυτή, την εκφράζουν δημιουργικά με την παραγωγή podcast και vidcast, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό τον γλωσσικό, κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό. Απώτερος σκοπός τους είναι να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν θετικά τους συμμαθητές τους αλλά και ολόκληρη την κοινότητα. Στην εργασία, παρουσιάζονται το θεωρητικό μέρος των γραμματισμών και της βιωματικής μάθησης, τα στάδια υλοποίησης του "Ροdάρω στη ζωή", οι παιδαγωγική στόχοι, οι θεματικές των συνεντεύξεων και τα οφέλη για τους μαθητές τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: podcast, βιωματική μάθηση, συνέντευξη, γραμματισμός

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας εμπειρίες μάθησης που ενσωματώνουν την τεχνολογία, τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και εργαλεία που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύουν τα μαθησιακά τους κίνητρα και συνδέουν τη γνώση με την προσωπική τους εμπειρία. (Πασπαλιάρη, 2024)

Ταυτόχρονα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει διαμορφώσει έναν παράλληλο ψηφιακό κόσμο, στον οποίο οι "ψηφιακοί ιθαγενείς" (Prensky, 2001) - μαθητές κινούνται καθημερινά. Για να συμμετέχουν ενεργά και με ασφάλεια σε αυτό το περιβάλλον, χρειάζονται δεξιότητες ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού, απαραίτητες για τη σύγχρονη ζωή και μάθηση (Πασπαλιάρη, 2024).

Η βιωματική μάθηση, ως μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να ερευνούν, να δημιουργούν και να διαδίδουν τις ιδέες τους. Μέσα από τη δημιουργία περιεχομένου με σύγχρονες μορφές επικοινωνίας, όπως τα podcast και τα vidcast, οι μαθητές δεν εμπλέκονται μόνο σε έναν καινοτόμο τρόπο μάθησης, αλλά αναπτύσσουν παράλληλα τον ψηφιακό, γλωσσικό και κριτικό τους γραμματισμό (Green et al, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, συνδέουν τη γνώση με τις εμπειρίες τους και συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης, συμμετοχικής και πολυφωνικής κοινωνίας.

Το "Ροdάρω στη ζωή", υλοποιήθηκε στο 12ο Γυμνάσιο Ηρακλείου και αποτελεί μία καλή πρακτική εφαρμογής της βιωματικής μάθησης καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, να συνδέσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν τις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα και να δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο χρήσιμο τόσο για το σχολείο όσο και για την ευρύτερη κοινωνία.

2. Γραμματισμός: Θεμέλιοι Λίθοι της Σύγχρονης Εκπαίδευσης

Ο όρος γραμματισμός αποτελεί βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων. Αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και κοινωνικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας προφορικά ή γραπτά κείμενα καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (Λεουτσάκος, 2021).

Ο γλωσσικός, ο κριτικός και ο ψηφιακός γραμματισμός είναι αλληλένδετοι. Οι μαθητές δεν αρκεί να γνωρίζουν πώς να γράφουν σωστά, αλλά πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αξιολογούν και να διαχειρίζονται πληροφορίες από τον ψηφιακό κόσμο με κριτική ματιά. Η σύνδεση των τριών αυτών μορφών γραμματισμού επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες σε έναν κόσμο όπου η ψηφιακή πληροφορία είναι άφθονη και διαρκής. Παρακάτω αναλύονται οι τρεις βασικές κατηγορίες γραμματισμού που είναι άμεσα συνδεδεμένες με το "Ροdάρω στη ζωή".

2.1. Γλωσσικός Γραμματισμός

Ο γλωσσικός γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά περιλαμβάνει και την ικανότητα αξιοποίησης του γραπτού λόγου για την αντιμετώπιση ζητημάτων της καθημερινής ζωής, σε ποικίλα κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια (Βαρδαλάχου, 2021). Δεν αφορά μόνο στη γνώση γραμματικής και συντακτικού, αλλά προϋποθέτει την ανάπτυξη αναλυτικής και κριτικής σκέψης, καθώς και την ικανότητα σαφούς, ακριβούς και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Μέσα στο πλαίσιο των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών συνθηκών, οι μαθητές χρειάζεται να εφοδιάζονται όχι μόνο με γλωσσικό γραμματισμό, αλλά και με κριτικό γραμματισμό. Ο κριτικός γραμματισμός διαπερνά όλα τα είδη γραμματισμών (Βαρδαλάχου, 2021) και καλλιεργείται μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν τα μέσα και τις τεχνολογίες του 21ου αιώνα, όπως είναι το "Ροdάρω στη ζωή".

2.2. Κριτικός Γραμματισμός

Το επίθετο «κριτικός» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί, να κρίνει και να επιχειρηματολογεί με βάση τεκμήρια και λογική σκέψη (Λεοτσάκος, 2021). Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στη διαμόρφωση "κριτικών υποκειμένων", δηλαδή ατόμων που μπορούν να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν με κριτικό τρόπο τη γλώσσα και τα νοήματά της (Βαρδαλάχου, 2021).

Στην περίπτωση του "Ροdάρω στη ζωή", ο κριτικός γραμματισμός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για δύο λόγους. Από τη μία, βοηθά τους μαθητές να κατανοούν πώς διαμορφώνονται τα κείμενα, να αναγνωρίζουν τις προθέσεις, να στηρίζουν τις απόψεις τους με βάση δεδομένα, να διακρίνουν ανάμεσα σε τεκμηριωμένα γεγονότα και απλούς ισχυρισμούς, να ερμηνεύουν συμπεράσματα και να αξιολογούν τα διαθέσιμα στοιχεία (Λεουτσάκος, 2021). Από την άλλη, οι μαθητές δεν είναι απλοί καταναλωτές πληροφορίας, αλλά δημιουργοί περιεχομένου με στόχο να επικοινωνήσουν, να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν θετικά την κοινότητα.

2.3. Ψηφιακός Γραμματισμός

Ο Gilster (1997), ήταν ένας από τους πρώτους μελετητές του ψηφιακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο άνθρωπος παύει να είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών και μέσω του ψηφιακού γραμματισμού μπορεί να χρησιμοποιεί και να κατανοεί διάφορες μορφές πληροφορίας που παρουσιάζονται σε ένα σύνολο μορφών (Βαρδαλάχου, 2021).

Ο ψηφιακός γραμματισμός δεν αφορά απλώς τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών ή λογισμικών. Είναι μια πολυδιάστατη ικανότητα που συνδυάζει τη γνώση, την κατανόηση και την κριτική αξιολόγηση της πληροφορίας στο ψηφιακό περιβάλλον. Περιλαμβάνει βασικές τεχνικές δεξιότητες, όπως η αναζήτηση, επιλογή και οργάνωση πληροφοριών, αλλά επεκτείνεται και σε πιο σύνθετες

δεξιότητες, όπως η αξιολόγηση της αξιοπιστίας πηγών, η κατανόηση διαφορετικών ειδών ψηφιακών κειμένων και η δημιουργική παραγωγή περιεχομένου. (Τζιφόπουλος, 2014).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο ψηφιακός γραμματισμός προωθείται μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η δημιουργία ψηφιακών έργων από τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των podcast και vidcast. Αυτά τα μέσα καθιστούν τον μαθητή όχι μόνο έναν απλό χρήστη της τεχνολογίας, αλλά ένα ψηφιακά εγγράμματο, ενεργό και υπεύθυνο πολίτη του ψηφιακού κόσμου (Παπαδημητρίου, 2021). Η δημιουργία περιεχομένου με τη μορφή που παρουσιάζονται στο "Podάρω στη ζωή" όχι μόνο ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα αλλά και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και την ευρύτερη κοινότητα.

3. Βιωματική μάθηση και Ψηφιακά μέσα

Η Βιωματική μάθηση, αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε εμπειρίες, που τους βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες μέσα από την πρακτική. Η ερμηνεία και η κατανόηση μιας εμπειρίας αποτελεί το απαραίτητο πρώτο στάδιο για τη μετατροπή της σε γνώση. Η μάθηση γίνεται πραγματικά ουσιαστική όταν βασίζεται στην πράξη: οι εκπαιδευόμενοι δοκιμάζουν, πειραματίζονται, επιβεβαιώνουν ή αναθεωρούν όσα έχουν ζήσει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται νέες εμπειρίες, που εμπλουτίζουν ακόμη περισσότερο τη μαθησιακή πορεία. Κάθε κύκλος βιωματικής μάθησης οδηγεί στον επόμενο, σε μια δυναμική και συνεχή πορεία προσωπικής ανάπτυξης και γνωστικής εξέλιξης (Βασιλείου, 2024).

Η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής και μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης. Η χρήση ψηφιακών μέσων όπως τα podcast και τα vidcast επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν τα βιώματά τους, να συνεργάζονται και να δημιουργούν περιεχόμενο μέσα από το οποίο αποκτούν και μεταδίδουν γνώση στους συμμαθητές τους και στην κοινότητα (Πασπαλιάρη, 2024).

4. Στόχοι του «Podάρω στη ζωή»

Το «Podάρω στη ζωή» δημιουργήθηκε με σκοπό να προσφέρει στους μαθητές ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που θα τους επιτρέψει να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους, να γίνουν δημιουργοί περιεχομένου και με αυτό τον τρόπο ενεργά μέλη της κοινωνίας. Βασικές επιδιώξεις του «Podάρω στη ζωή» είναι οι μαθητές/τριες:

- Να εκφράσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τις ανησυχίες τους αποκτώντας με αυτο τον τρόπο ενεργό ρόλο στο δημόσιο διάλογο.
- Να συνομιλήσουν με προσωπικότητες που εμπνέουν και αποτελούν πρότυπα, όπως επιστήμονες, καλλιτέχνες, ακτιβιστές, δημοσιογράφους και επαγγελματίες από διάφορους χώρους.
- Να ασχοληθούν με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη που έχει η ενημέρωση και ο διάλογος στην αλλαγή της κοινωνίας.
- Να συμβάλλουν στη διάδοση γνώσεων και εμπειριών μέσω των συνεντεύξεων και της δημοσιοποίησης των podcasts/vidcasts.
- Να δημιουργήσουν χρήσιμο περιεχόμενο με εκπαιδευτική και κοινωνική αξία.

Επιπλέον, σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές:

- Να εκπαιδευτούν στην αναζήτηση πληροφοριών, τη διαμόρφωση στοχευμένων ερωτήσεων και τη διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων.
- Να βελτιώσουν τον προφορικό λόγο και την κριτική τους σκέψη μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων, την επικοινωνία με τους καλεσμένους και την ανάλυση των πληροφοριών.
- Να παράγουν πρωτότυπο περιεχόμενο μέσα από τη σύνθεση οπτικοακουστικού υλικού.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, συντονισμού και ομαδικής λήψης αποφάσεων.

- Να εξοικειωθούν με εργαλεία ηχογράφησης, μοντάζ και δημοσίευσης, καλλιεργώντας σύγχρονες ψηφιακές δεξιότητες.

Μέσα από την υλοποίηση αυτών των στόχων, το «Ροdάρω στη ζωή» φιλοδοξεί να ενδυναμώσει τους μαθητές και να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, με επίκεντρο τη γνώση, τη δημιουργικότητα και τον σεβασμό στον διάλογο.

5.1 Μεθοδολογία Δημιουργίας Συνεντεύξεων

Για τη δημιουργία των συνεντεύξεων, οι μαθητές ακολουθούν μία δομημένη μεθοδολογία που περιλαμβάνει επτά διακριτά στάδια. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν σωστά τη δουλειά τους, να διαχειριστούν το άγχος τους και να εξασφαλίσουν ότι η συζήτηση θα είναι ουσιαστική και ενδιαφέρουσα τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινό τους.

Τα στάδια που ακολουθούν οι μαθητές/τριες είναι τα εξής:

- **Στάδιο 1ο: Επιλογή Θέματος και Καλεσμένου**
- Οι μαθητές/τριες, αρχικά, συζητούν και από κοινού αποφασίζουν τις θεματικές που θα εξερευνήσουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τα επιλεγμένα θέματα και πρόσωπα αποτυπώνουν τις ανάγκες, τις απορίες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα στοχεύουν να έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Αφού καθοριστούν οι θεματικές, οι μαθητές/τριες προχωρούν στην επιλογή του καταλληλότερου προσώπου για τη συνέντευξη.

- **Στάδιο 2ο: Έρευνα**
- Αφού ολοκληρωθεί η επιλογή του θέματος και του καλεσμένου, είναι απαραίτητο να γίνει συστηματική έρευνα πάνω σε αυτά. Οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές, όπως άρθρα, συνεντεύξεις και έγκυρες διαδικτυακές πλατφόρμες. Παράλληλα, μελετούν τη δράση, το έργο και τις απόψεις του καλεσμένου, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το υπόβαθρό του και να διαμορφώσουν ερωτήσεις που θα οδηγήσουν σε μια ουσιαστική και ενδιαφέρουσα συζήτηση. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το θέμα, καθώς με τον τρόπο αυτό μπορούν να αποφύγουν γενικές ή ασαφείς ερωτήσεις και να επικεντρωθούν σε ζητήματα που θα προσφέρουν αξιόλογο περιεχόμενο τόσο για τους ίδιους, όσο και για το κοινό που θα παρακολουθήσει τη συνέντευξη.

- **Στάδιο 3ο: Παρουσίαση Υλικού**
- Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στην ομάδα, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και αξιολογώντας την εγκυρότητα και τη σημασία των στοιχείων που έχουν συλλέξει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, εξασκούνται στην οργάνωση και τη σαφή διατύπωση των σκέψεών τους, ενισχύοντας τόσο τις δεξιότητες παρουσίασης όσο και τον προφορικό τους λόγο. Παράλληλα, αναπτύσσουν την ικανότητα να υποστηρίζουν τα επιχειρήματά τους με τεκμηριωμένα δεδομένα, να ακούν ενεργά τους συνομιλητές τους και να συνθέτουν διαφορετικές απόψεις, προάγοντας τον εποικοδομητικό διάλογο και τη συνεργασία.

- **Στάδιο 4ο: Διαμόρφωση Ερωτήσεων**
- Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν μια συνεργατική πλατφόρμα, και συγκεκριμένα το Paddlet, για να συντάξουν και να οργανώσουν τις ερωτήσεις τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτήσεις που είναι σαφείς, σχετικές με το θέμα και διατυπωμένες με τρόπο που να ενθαρρύνει ουσιαστικό διάλογο. Παράλληλα, καλλιεργούν

δεξιότητες συνεργασίας και αναπτύσσουν την ικανότητα να αξιολογούν και να βελτιώνουν τις προτάσεις τους μέσα από την ομαδική επεξεργασία.

Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικές ενότητες, ανάλογα με τον στόχο τους:

- Γενικές ερωτήσεις, που θέτουν το πλαίσιο της συζήτησης και επιτρέπουν μια εισαγωγή στο θέμα.
- Εξειδικευμένες ερωτήσεις, που εμβαθύνουν στις λεπτομέρειες και επιδιώκουν την ανάλυση συγκεκριμένων πτυχών.
- Προσωπικών ερωτήσεις, που βοηθούν στην ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης του καλεσμένου, καθιστώντας τη συνέντευξη πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα.
- Ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επιτρέπουν στον καλεσμένο να εκφράσει τις σκέψεις του, να αναπτύξει τις απόψεις του και να εμβαθύνει στο θέμα.

- **<u>Στάδιο 5ο : Διεξαγωγή της Συνέντευξης</u>**
- Η συνέντευξη πραγματοποιείται σε ένα οργανωμένο και φιλικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να θέσουν τις ερωτήσεις τους, να ακούσουν προσεκτικά τις απαντήσεις και να αλληλεπιδράσουν ενεργά με τον καλεσμένο. Η αμεσότητα της συζήτησης επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, να διαχειριστούν αυθόρμητες ερωτήσεις που μπορεί να προκύψουν και να εμπλακούν ουσιαστικά στον διάλογο.
- Παράλληλα, η συνάντηση με ένα πρόσωπο που αποτελεί πρότυπο – είτε λόγω της γνώσης, της εμπειρίας ή της κοινωνικής του επιρροής – προσφέρει στους μαθητές έμπνευση και νέα προοπτική. Μέσα από αυτή τη ζωντανή αλληλεπίδραση, όχι μόνο διευρύνουν τους ορίζοντές τους, αλλά αποκτούν αυτοπεποίθηση στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται μια συζήτηση, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

- **<u>Στάδιο 6ο: Επεξεργασία και Δημιουργία του Τελικού Υλικού:</u>**
- Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ένας ή δύο μαθητές κάθε φορά αναλαμβάνουν την επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού, εφαρμόζοντας προγράμματα ψηφιακής επεξεργασίας και επιλέγοντας τα πιο σημαντικά και ουσιώδη αποσπάσματα. Κατά τη διαδικασία αυτή, μαθαίνουν να οργανώνουν το περιεχόμενο με τρόπο που να αναδεικνύει τις πιο ενδιαφέρουσες στιγμές της συνέντευξης, διατηρώντας παράλληλα τη ροή και τη συνοχή του τελικού αποτελέσματος.
- Χρησιμοποιώντας σύγχρονα λογισμικά επεξεργασίας ήχου και εικόνας, οι μαθητές αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες πολυμέσων, όπως η κοπή και η σύνθεση ηχητικών και οπτικών στοιχείων, η προσθήκη εισαγωγών, μουσικής υπόκρουσης και γραφικών, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας του ήχου και της εικόνας. Μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδικασία, ενισχύουν την ικανότητά τους να παράγουν επαγγελματικού επιπέδου περιεχόμενο, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός ελκυστικού και καλαίσθητου podcast ή vidcast που θα μπορεί να παρουσιαστεί στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινό.

- **<u>Στάδιο 7ο: Διάχυση και Προβολή του Τελικού Προϊόντος</u>**
- Αφού ολοκληρωθεί η επεξεργασία του podcast ή vidcast, το τελικό προϊόν διαχέεται μέσω ψηφιακών καναλιών, όπως η ιστοσελίδα του σχολείου, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, κοινωνικά δίκτυα, πλατφόρμες podcast (Spotify) και το YouTube (@podarwstizwi). Επίσης, το Ροδάρω στη ζωή είναι μέλος του European School Radio και μέσω της συχνότητά του μεταδίδονται οι συνεντεύξεις σε όλη την ευρωπαϊκή μαθητική κοινότητα. Τη χρονιά 2024-2025, ένας ραδιοφωνικός σταθμός της πόλης μας, με δική τους πρωτοβουλία και αναγνωρίζοντας το αξιόλογο έργο των παιδιών, μετέδιδε δύο φορές την εβδομάδα τις συνεντεύξεις του «Ροδάρω στη ζωή».

- Οι παραπάνω τρόποι διάχυσης δίνουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να μοιραστούν το έργο τους με ένα ευρύτερο κοινό, εντός και εκτός σχολικής κοινότητας, καθιστώντας το διαθέσιμο σε συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, αλλά και σε ενδιαφερόμενους από την ευρύτερη κοινωνία.
- Παράλληλα, η δημόσια παρουσίαση του υλικού προσφέρει στους μαθητές πολύτιμες εμπειρίες επικοινωνίας και διάδρασης, καθώς ενθαρρύνεται η λήψη ανατροφοδότησης από το κοινό μέσω σχολίων, και αξιολογήσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση του αντικτύπου της δουλειάς τους, ενισχύουν όχι μόνο τις ψηφιακές τους δεξιότητες, αλλά την αυτοπεποίθηση και την ικανότητά τους να παράγουν περιεχόμενο με κοινωνική και εκπαιδευτική αξία.

5.2 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Διαδικασία

Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι διακριτική αλλά ουσιαστική, λειτουργώντας ως καθοδηγητές και διευκολυντές της διαδικασίας. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ερευνούν, να συνεργάζονται και να βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

Αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο διεξαγωγής των συναντήσεων για την οργάνωση και την υλοποίηση των συνεντεύξεων, η διαδικασία συντονίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται είτε με φυσική παρουσία, είτε εξ αποστάσεως, είτε με συνδυασμό των δύο τρόπων, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Ο προγραμματισμός και η υλοποίηση των συνεντεύξεων λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολικού ωραρίου, είτε απογευματινές ώρες είτε κατά τα Σαββατοκύριακα.

Καθ’ όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, από την επιλογή του θέματος και τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων έως την παραγωγή και τη διάχυση του τελικού προϊόντος, οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο, παρέχοντας σταθερή υποστήριξη, ουσιαστική ανατροφοδότηση και έμπνευση. Η συμβολή τους δημιούργησε ένα πλαίσιο ασφάλειας και ενθάρρυνσης, μέσα στο οποίο οι μαθητές ένιωσαν ελεύθεροι και ικανοί να εκφράσουν τις ιδέες τους. Ως αποτέλεσμα, ενισχύθηκε η αυτενέργεια, η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα και η αυτονομία των μαθητών, στοιχεία που αποτελούν θεμελιώδεις στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δείκτες ουσιαστικής μαθησιακής εμπλοκής.

Οι κυριότερες προκλήσεις που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ομάδα αφορούσαν, αφενός, τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο των μαθητών και την ανάγκη συντονισμού τους με τα πρόσωπα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και, αφετέρου, την έλλειψη επαρκών τεχνικών μέσων και τεχνογνωσίας. Επιπλέον, η υλοποίηση βασίστηκε στη χρήση προσωπικών συσκευών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, γεγονός που περιόριζε τις τεχνικές δυνατότητες και απαιτούσε περισσότερη προσπάθεια για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ως μέλη του προγράμματος "Ροδάρω στη Ζωή" αυξανόταν, γεγονός που καθιστούσε δύσκολη την ισότιμη συμμετοχή όλων στις συνεντεύξεις.

6. Θεματικές συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, αφορούσαν σε πρόσωπα που αποτελούν θετικά πρότυπα, με αναγνωρισμένη πορεία και συμβολή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Μέσα από τον βίο και το έργο τους, μετέδωσαν τόσο στους μαθητές όσο και στην ευρύτερη κοινότητα εμπειρίες ζωής, επιστημονικές γνώσεις και αναδείχθηκαν κοινωνικά ζητήματα, τα οποία συνδέονταν άμεσα με την καθημερινότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη σύγχρονη επικαιρότητα.

Κάθε συνέντευξη αποτέλεσε μια ξεχωριστή ευκαιρία για ουσιαστικό διάλογο, προβληματισμό, ενημέρωση και ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών. Επιπλέον αναδείχθηκαν αξίες θεμελιώδους σημασίας για τον ενεργό και κοινωνικά ευαισθητοποιημένο πολίτη του μέλλοντος, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η επιμονή και η προσπάθεια, η ισότητα, η ασφάλεια στο διαδίκτυο και η ενσυναίσθηση.

Οι θεματικές των συνεντεύξεων αφορούσαν τέσσερις κατηγορίες:

- Κοινωνία και Ανθρώπινα Δικαιώματα (Εικόνα 1)

  Στο πλαίσιο της ενότητας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις προσώπων με ισχυρές κοινωνικές και ιστορικές αναφορές: Ένα μέλος της γενιάς του Πολυτεχνείου, ένα πρόσωπο με πολιτική δράση στα ανθρώπινα δικαιώματα και πολίτες τρίτης ηλικίας με σημαντικές εμπειρίες ζωής. Μέσα από τις αφηγήσεις τους, αναδείχθηκαν αξίες όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα και η αξιοπρέπεια, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών.

- Προσωπική Ανάπτυξη - Ενσυναίσθηση (Εικόνα 2)

  Στο πλαίσιο της ενότητας αυτής, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τρία ξεχωριστά πρόσωπα που ενέπνευσαν με τη στάση ζωής και τις προσωπικές τους διαδρομές. Ένας χρυσός Ολυμπιονίκης, ένας χρυσός Παραολυμπιονίκης και ένα άτομο με οπτική αναπηρία μοιράστηκαν εμπειρίες, σκέψεις και αξίες που ανέδειξαν τη δύναμη της θέλησης, τη σημασία της αποδοχής και την αξία της ενσυναίσθησης. Οι αφηγήσεις τους αποτέλεσαν ισχυρά παραδείγματα προς μίμηση για τους μαθητές, ενισχύοντας την προσωπική τους ενδυνάμωση και την καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας.

- Περιβάλλον και διαδίκτυο (Εικόνα 3)

  Στην ενότητα αυτή φιλοξενήθηκαν συνεντεύξεις με ειδικούς που προσέγγισαν κρίσιμα ζητήματα του σύγχρονου κόσμου από διαφορετικές οπτικές. Δύο επιστήμονες που ανέδειξαν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το φυσικό περιβάλλον και την ανάγκη για υπεύθυνη στάση απέναντι στη φύση. Παράλληλα, τέσσερις ειδικοί στην ασφάλεια του διαδικτύου, μεταξύ των οποίων και ένας ψυχολόγος, μίλησαν για τους κινδύνους και τις δυνατότητες του διαδικτύου, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ψηφιακής υπευθυνότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στον ψηφιακό κόσμο.

- Πρόσωπα Δημόσιου Λόγου και Επιρροής (Εικόνα 4)

  Η ενότητα αυτή έφερε τους μαθητές σε επαφή με πρόσωπα που ασκούν σημαντική επιρροή στον δημόσιο διάλογο και τη σύγχρονη κοινωνία. Ο νεοεκλεγείς δήμαρχος της πόλης, ένας έμπειρος δημοσιογράφος και μία ιδιαίτερα δημοφιλής τραγουδίστρια στη νεολαία μίλησαν για την πορεία τους, τις προσωπικές τους αξίες και τον ρόλο της έκφρασης, της ενημέρωσης και της τέχνης στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων. Οι παρεμβάσεις τους ενίσχυσαν τη σκέψη των μαθητών γύρω από τη δύναμη της δημόσιας παρουσίας και την ευθύνη που τη συνοδεύει.

Εικόνα 1: Κοινωνία & Ανθρώπινα Δικαιώματα

Εικόνα 2: Προσωπική Ανάπτυξη και Ενσυναίσθηση

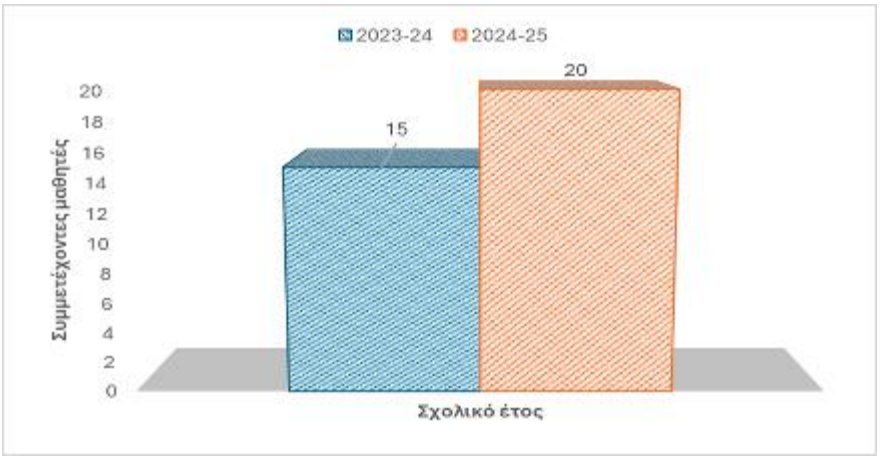
Εικόνα 3: Περιβάλλον και Διαδίκτυο

Εικόνα 4: Πρόσωπα Δημόσιου λόγου και επιρροής

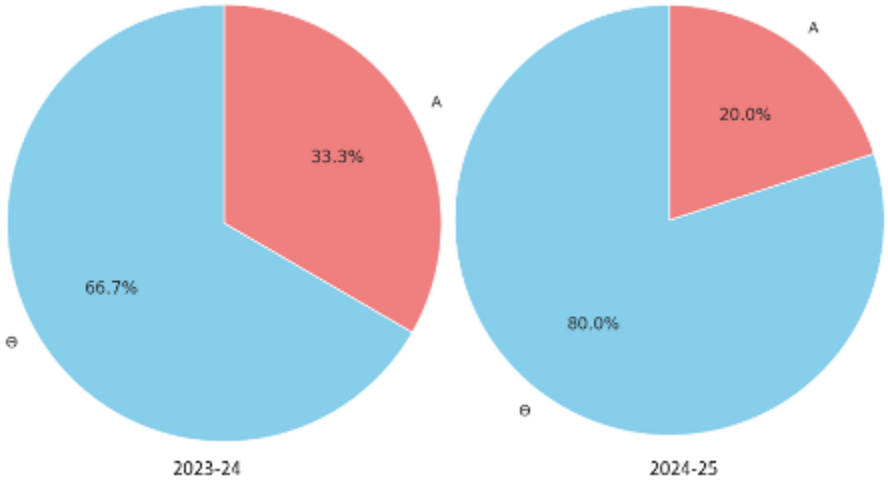
7. Στατιστική ανάλυση

Η συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρουσίασε σημαντική αύξηση, από 15 μαθητές τη σχολική χρονιά 2023-24 σε 20 τη χρονιά 2024-25, γεγονός που καταδεικνύει την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της απήχησης της δράσης στο σχολικό περιβάλλον. Η αύξηση αυτή φανερώνει ότι το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά (Εικόνα 5)

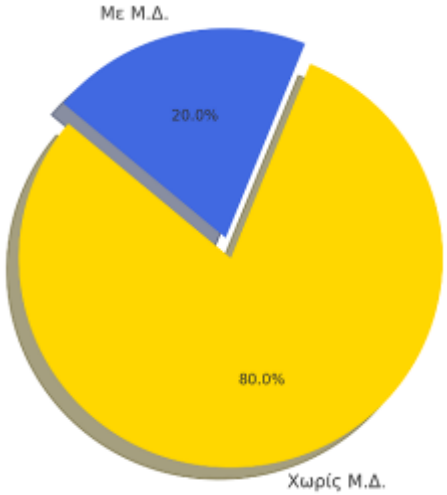
Παρατηρείται επίσης διαφοροποίηση στη σύνθεση των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, με τα αγόρια να αποτελούν το 33% το 2023-24 και το 20% το 2024-25 (Εικόνα 6). Επιπλέον, σταθερό παραμένει το ποσοστό συμμετοχής μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (20%), στοιχείο που αναδεικνύει τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της δράσης και την προσβασιμότητά της σε όλα τα μαθησιακά προφίλ (Εικόνα 7)



Εικόνα 5: Συμμετέχοντες μαθητές ανά σχολική χρονιά



Εικόνα 6: Ποσοστό συμμετοχής αγοριών - κοριτσιών



Εικόνα 7: Μαθητές με ή χωρίς Μ.Δ (Σχ. Έτη 2023-24 & 2024-25)

8. Οφέλη

Το «Ροδάρω στη ζωή» δεν αποτελεί απλώς μια ευκαιρία για τους μαθητές να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν περιεχόμενο, αλλά λειτουργεί ως ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων και στον εμπλουτισμό της μαθησιακής τους εμπειρίας.

Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη καθώς εξασκούνται να ερευνούν τις πληροφορίες, να τις αξιολογούν, να αναγνωρίζουν αξιόπιστες πηγές, να φιλτράρουν και να αναλύουν τα δεδομένα. Επιπλέον, εξοικειώνονται με εργαλεία ηχογράφησης, επεξεργασίας ήχου και εικόνας και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν με υπεύθυνο και δημιουργικό τρόπο τις διαδικτυακές πλατφόρμες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Σε επίπεδο καλλιέργειας γλωσσικού γραμματισμού οι μαθητές εξασκούνται τόσο στον προφορικό λόγο μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρουσιάσεις, όσο και στο γραπτό λόγο καθώς συντάσσουν ερωτήσεις και κείμενα για τη διάδοση του έργου τους. Κατ΄αυτόν τον τρόπο, βελτιώνουν τη συνοχή, την ακρίβεια και την εκφραστική τους επάρκεια.

Η παραγωγή ενός podcast ή vidcast είναι μια ομαδική διαδικασία που απαιτεί συντονισμό, καταμερισμό ρόλων και αποτελεσματική επικοινωνία. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται διαφορετικές απόψεις και να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, οι μαθητές ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης, καθώς έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, να

συνομιλήσουν με προσωπικότητες και να διαπιστώνουν τον θετικό αντίκτυπο και την επιρροή του δημοσιευμένου έργου τους στο ευρύτερο κοινό.

Σε συλλογικό επίπεδο, το "Podάρω στη ζωή", συνδέει τους μαθητές με την κοινωνία και την πραγματική ζωή καθώς τους δίνει την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν περιεχόμενο σε πραγματικό χρόνο και σε πραγματικό κοινό. Επιπλέον, το περιεχόμενο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από το ευρύτερο κοινό, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική ευαισθητοποίηση γύρω από ποικίλες θεματικές.

9. Συμπεράσματα

Το «Podάρω στη ζωή» αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική που συνδυάζει τη δημιουργικότητα, την τεχνολογία και την επικοινωνία. Δίνει στους μαθητές τα εφόδια να εξελίσσονται τόσο ακαδημαϊκά όσο και προσωπικά. Αποτέλεσε τη γέφυρα μεταξύ μαθητών και κοινωνίας

Παράλληλα, δημιούργησε μια ζωντανή κοινότητα που ένωσε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και μαθησιακών επιπέδων. Τους έφερε κοντά, κοινωνικοποιήθηκαν, συνεργάστηκαν και διασκέδασαν. Μέσα από τις συνεντεύξεις, κατάφεραν να δημιουργήσουν μια διαχρονική βάση δεδομένων με σημαντικές συζητήσεις, ιστορίες και μαρτυρίες. Ένα υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από την κοινωνία, να εμπνεύσει και να ενημερώσει γύρω από επίκαιρα θέματα.

Η ενασχόληση με σημαντικά ζητήματα βοήθησε τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη του κόσμου, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Μέσα από αυτό το εγχείρημα, η μάθηση έγινε βιωματική, ουσιαστική και άμεσα συνδεδεμένη με τις σύγχρονες προκλήσεις, δίνοντας στους μαθητές την αυτοπεποίθηση να εκφράζουν ιδέες, να καινοτομούν και να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαρδαλάχου, Ε. (2021). *Ψηφιακός γραμματισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης.* Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα. doi:http://dx.doi.org/10.12681/eadd/49047

Βασιλείου, Δ. (2024). *Οι όμιλοι αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας των προτύπων και πειραματικών γενικών λυκείων.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος. doi:http://dx.doi.org/10.12681/eadd/57068

Λεουτσάκος, Ε. (2021). *Παιδαγωγική αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.* Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Φιλοσοφική. Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα. doi:10.12681/eadd/50533

Παπαδημητρίου, Σ. Θ. (2021, 6). Ψηφιακός Γραμματισμός και Γραμματισμός στα Μέσα: Ενδυνάμωση των Ψηφιακών Δεξιοτήτων των Πολιτών. *MuwEd - Museum School Education*, σσ. 13-14. Ανάκτηση 6 16, 2025, από https://pasithee.library.upatras.gr/mused/article/download/4220/4170

Πασπαλίαρη, Α. (2024). *Η Αξιοποίηση των Podcast σε Δραστηριότητες Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η Επίδρασή τους σε Διαστάσεις της Διδακτικής και Μαθησιακής Διαδικασίας.* Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανάκτηση 6 16, 2025, από https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3260450/file.pdf

Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψηφίων φιλολόγων.* Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσαλλονίκης, Θεσσαλονίκη. doi:http://dx.doi.org/10.12681/eadd/34883

Ξενόγλωσση

Green, L., Inan, F., & Maushak, N. (2014, 4 17). A Case Study: The Role of Student-Generated Vidcasts in K-12 Language Learner Academiv Language and Content Acquisition. *Journal of Research on Technology in Education, 46*(3), σσ. 297-324. doi:dx.doi.org/10.1080/15391523.2014.888295

Prensky, M. (2001, 9 1). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), σσ. 1-6. Ανάκτηση 6 16, 2025, από http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΕ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΕΣ

Καραγιάννη Ζωή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση διδακτικής πρότασης με αφόρμηση ένα ηλεκτρονικό περιβαλλοντικό άρθρο. Απευθύνεται σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης των εκπαιδευομένων. Απώτερο στόχο αποτελεί η ενίσχυση της πρωτοβουλίας και συμμετοχής σε θεσμικές συλλογικότητες, οργανώσεις, σωματεία, στην πολιτική ζωή, όπως οφείλει ένας ενεργός πολίτης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θεμελιώθηκε στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, του κριτικού γραμματισμού, του Οικολογικού Λόγου και της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή περιγράφηκε στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2018. Δομήθηκε με βάση τα τέσσερα στάδια της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Τη σύντομη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου ακολουθεί η περιγραφή των σταδίων και προτεινόμενες δραστηριότητες. Μέσω της εφαρμογής, διαπιστώθηκε πως ικανοποιείται η αρχική στοχοθεσία και οι μαθητές κατακτούν την ικανότητα να αναδεικνύουν νοήματα και ιδεολογίες, να εντοπίζουν την πλαισίωση, την αιτιότητα και τους λανθάνοντες σκοπούς του κειμένου, επομένως καλλιεργείται η κριτική ικανότητα.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, κριτική σκέψη, διδακτική παρέμβαση, Δημοτικό

1.1. Εισαγωγή – Θεωρητικό Πλαίσιο

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκόσμια κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με μία ιδιαιτέρως σοβαρή περιβαλλοντική κρίση. Η κλιματική αλλαγή και η ενεργειακή κρίση αποτελούν μόνο δύο από τα πολλά ζητήματα που τίθενται προς συζήτηση από τις κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο (Szechy, 2020). Εντούτοις, τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν -πρέπει να- αφορούν μόνο στους ενήλικες. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να κατανοήσουν περιβαλλοντικές απειλές, καθώς επίσης και τις επιπτώσεις της κακομεταχείρισης του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο στην καθημερινή μας ζωή.

Το πόσο σημαντικό είναι να καλλιεργηθούν η κριτική σκέψη και ο κριτικός γραμματισμός από μικρή ηλικία γίνεται εμφανές τόσο μέσα από τις απαιτήσεις της καθημερινότητας, όσο και μέσα από επίσημα κείμενα, όπως τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, όπου περιλαμβάνονται Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων, μεταξύ των οποίων και Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στους γενικούς στόχους των Προγραμμάτων αυτών περιλαμβάνεται το να αναπτύξουν οι μαθήτριες και οι μαθητές «ερευνητική διάθεση, κριτική και δημιουργική σκέψη για την προσέγγιση και κατανόηση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων».

Στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22ας Μαΐου 2018 (Διαθέσιμο στο https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES, ημερομηνία επίσκεψης 16/3/2023), που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταγράφονται οι οχτώ δεξιότητες διά βίου μάθησης, τις οποίες θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένας πολίτης της σημερινής –παγκοσμιοποιημένης πια- κοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Η έννοια της κριτικής σκέψης αναφέρεται κυρίως σε δύο δεξιότητες. Η πρώτη είναι εκείνη του γραμματισμού, μια και αναμένεται από κάθε σύγχρονο πολίτη να διαθέτει ευελιξία σχετικά με τις επικοινωνιακές του ικανότητες και η δεύτερη είναι εκείνη της ικανότητας του πολίτη. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, ένας πολίτης χαρακτηρίζεται ικανός όταν αντιλαμβάνεται

πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές έννοιες, καθώς και τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και εν συνεχεία ενεργεί υπεύθυνα και λαμβάνει μέρος στον δημόσιο και κοινωνικό βίο.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, πρωτεύουσα η ανάγκη το Σχολείο να αναλάβει ουσιαστικό ρόλο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητών.

1.2. Κριτικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός

Ο Kress (2003) κάνει λόγο για έναν «κριτικά σκεπτόμενο και ανθιστάμενο αναγνώστη», φράση η οποία περικλείει την ουσία της έννοιας του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός έχει να κάνει με την ικανότητα του παραλήπτη ενός κειμένου (προφορικού ή γραπτού) να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει νοήματα και ιδέες που λανθάνουν σε αυτό. Η ουσία, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού θα έλεγε κανείς πως αποτελεί μια διαδικασία χειραφέτησης, απελευθέρωσης από καθετί παρουσιάζεται ως φυσικό ή δεδομένο μέσα από τον λόγο (Παπαματθαίου, 2014).

Ο κριτικός γραμματισμός ενδυναμώνει τον αποδέκτη του λόγου, τον «οπλίζει» με μια ιδιαίτερη ικανότητα αντίληψης κι ερμηνείας. Στο πλαίσιο αυτό, ο Baynham (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «ο κριτικός γραμματισμός θέτει τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους υπό αμφισβήτηση και δεν τους αποδέχεται ως φυσικούς».

Συμπληρωματικά, να αναφερθεί πως σύμφωνα με τους Τεντολούρη & Χατζησαββίδη (2014) «τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας». Ένας κριτικά σκεπτόμενος αναγνώστης, ωστόσο, είναι σε θέση να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις που προβάλλονται με έμμεσο τρόπο από το εκάστοτε κείμενο, επομένως δεν είναι δεδομένο πως θα τις ενστερνιστεί και θα τις υιοθετήσει.

Η κριτική λήψη και κατανάλωση των περιβαλλοντικών μηνυμάτων καλλιεργεί τον περιβαλλοντικό γραμματισμό και ενισχύει την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών προς την προστασία του περιβάλλοντος, κάτι που αποτελεί και σκοπό της παρούσας προσπάθειας. Σύμφωνα με τον ορισμό του «περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη» από τους Hungerford & Volk (1990), η περιβαλλοντική ευαισθησία αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα προς μια περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά.

1.3. Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μια θεωρία η οποία ακολουθεί έναν κριτικό κοινωνικο – πολιτισμικό προσανατολισμό, μια και υπογραμμίζεται πως κάθε κείμενο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αποτέλεσμα μιας κοινωνικο – πολιτισμικής διαδικασίας, στο οποίο υποβόσκουν ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας οι οποίες χαρακτηρίζουν την εκάστοτε κοινωνία (Μητσικοπούλου, 2001 και Στάμου, 2011). Καμία γλωσσική επιλογή δεν είναι τυχαία σε ένα κείμενο, προφορικού ή γραπτού λόγου, κάθε άλλο: οι λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές επιλογές του παραγωγού ενός κειμένου εξυπηρετούν έναν επικοινωνιακό σκοπό. Για να εντοπιστεί, βέβαια, ο στόχος αυτός, επιστρατεύεται η κριτική σκέψη του αναγνώστη.

Η Στάμου (2014: 151-152) αναφέρει ότι «η Κριτική Ανάλυση Λόγου στρέφεται κυρίως στη μελέτη θεσμοθετημένων και δημόσιων κειμένων, αφού εκεί τίθενται συχνότερα ζητήματα κοινωνικής εξουσίας και ανισότητας». Είναι φανερό πως στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, στα οποία ανήκει και το ηλεκτρονικό άρθρο της συγκεκριμένης πρότασης, η Κριτική Ανάλυση Λόγου μπορεί να αξιοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό.

1.4. Οικολογικός Λόγος και Πλαισίωση

Σύμφωνα με τη Στάμου (2011), ως οικολογικός λόγος ορίζεται η γλώσσα που χρησιμοποιεί κανείς για να αναφερθεί στο περιβάλλον, είτε γραπτά, είτε προφορικά. Υπό τη σκέπη του όρου αυτού, συνυπάρχουν η κοινωνική οικολογική ρητορική, μέσα από την οποία επιχειρείται η απόδοση ευθυνών στον άνθρωπο σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα με στόχο την ευαισθητοποίηση και κινητοποίησή του και η επιστημονική ρητορική, η οποία θεμελιώνεται πάνω σε επιστημονικά

δεδομένα. Οι δύο μορφές ρητορικής δρουν παράλληλα και συμπληρωματικά σε ένα κείμενο οικολογικού λόγου.

Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της πλαισίωσης, μέσα από την τοποθέτηση Hall (1989), αναδεικνύονται δύο σημεία τα οποία στην ουσία θεμελιώνουν ολόκληρη την έννοια σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής κι επικοινωνίας. Το πρώτο σημείο έχει να κάνει με το ότι ο τρόπος με τον οποίο δρουν τα άτομα επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται οι καταστάσεις. Μάλιστα, η Κουντούρη (2015) αναφέρει ότι το περιεχόμενο της δράσης διαμορφώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το πώς θα σημασιοδοτηθεί ένα γεγονός. Δεύτερο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η φυσικοποίηση των γεγονότων. Σύμφωνα με τον McQuail (2003), η οπτική γωνία μέσα από την οποία παρουσιάζεται η κάθε είδηση από τα Μ.Μ.Ε., επιδρά στο κοινό και το επηρεάζει σημαντικά. Η επίδραση αυτή ορίζεται ως πλαισίωση για τον ίδιο.

Μια είδηση πλαισιώνεται από τη/τον δημοσιογράφο ή από τη δημοσιογραφική ομάδα μέσω της επιλογής του τίτλου, του εισαγωγικού τμήματος, της έκτασης που της αποδίδεται, μέσω των εικόνων που τη συνοδεύουν και μέσω γλωσσικών και συντακτικών δομών που χρησιμοποιούνται (Pan & Kosicki, 1993). Προς αυτή την κατεύθυνση εντοπίζεται και η τοποθέτηση του Gerstle (2008), για τον οποίο ο μηχανισμός της πλαισίωσης έχει να κάνει με την επιλεκτική παρουσίαση ορισμένων χαρακτηριστικών μιας κατάστασης – μιας είδησης, που στη συνέχεια οδηγεί σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ερμηνείας της.

Σε κάθε περίπτωση, γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της πλαισίωσης έχει διττή λειτουργία: αποτελεί μηχανισμό σημασιοδότησης, αλλά και μηχανισμό έμμεσης πειθούς (Κουντούρη, 2015). Αναμφισβήτητα, η κριτική σκέψη διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ερμηνεία και διαχείριση της είδησης.

Σχετικά με τα είδη πλαισίωσης και σύμφωνα με τον Iyengar (1991), στην περιπτωσιολογική ή επεισοδιακή πλαισίωση η προβολή των γεγονότων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποσπασματική, καθώς ένα συμβάν παρουσιάζεται ως τυχαίο ή απομονωμένο, ενώ το άτομο ως μονάδα είναι ο πυρήνας προβληματισμού, επομένως αποδίδονται ευθύνες σε ατομικό επίπεδο. Αντιθέτως, στη θεματική πλαισίωση εντοπίζεται η σύνδεση και ο αλληλοσυσχετισμός των συμβάντων, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται το εκάστοτε γενικότερο πρόβλημα. Αποτελούν αντικείμενο συζήτησης όχι μόνο τα ίδια τα γεγονότα, αλλά και οι αιτίες που τα προκάλεσαν και οι συνέπειες που αναμένεται να επιφέρουν σε βάθος χρόνου. Η θεματική πλαισίωση προωθεί την απόδοση συλλογικής ευθύνης, επομένως τον καταλογισμό ευθυνών στην κυβέρνηση, σε φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, σε συλλόγους ή σε ομάδες πολιτών (Iyengar, 1991).

1.5. Πολυτροπικότητα

Η σημασία της εξοικείωσης με τα πολυτροπικά κείμενα αποτελεί θεωρητικό πυρήνα της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2009) και διαρθρώνεται σε τέσσερα στάδια. Η θεωρητική θεμελίωση των τεσσάρων σταδίων βασίζεται στο έργο των Κουτσογιάννη (2017) και Φτερνιάτη (2010), ενώ ιδιαίτερη συμβολή στη διαδικασία δόμησης των δραστηριοτήτων είχαν τα έργα των Αρχάκη κ.ά. (2015), Αρχάκη κ.ά. (2018) και Δούκα κ.ά. (2016).

2. Κυρίως μέρος – Η εκπαιδευτική παρέμβαση

2.1. Τοποθετημένη Πρακτική

Στο πρώτο στάδιο ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν και να φέρουν στην τάξη κείμενα σχετικά με το θέμα. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν κείμενα από την καθημερινή, εξωσχολική τους ζωή, κείμενα που προέρχονται από διαφορετικά κειμενικά είδη και από ποικίλες πηγές, εκείνα που για κάποιον λόγο ελκύουν το ενδιαφέρον τους. Αυτή η διαδικασία αποτελεί ιδανική ευκαιρία ώστε να γεφυρωθεί εν μέρει το χάσμα που υφίσταται μεταξύ σχολικής κι εξωσχολικής ζωής των μαθητριών/ών (Κουτσογιάννης, 2017 και Φτερνιάτη, 2010).

Στη διαδικασία αυτή -και λαμβάνοντας υπόψη πως κατά κύριο λόγο τα παιδιά αναζητούν κείμενα στο διαδίκτυο- έρχονται σε επαφή με πολλές πληροφορίες. Μπαίνουν, επομένως, στη

διαδικασία να τις διαβάσουν, να τις ερμηνεύσουν και να τις αξιολογήσουν – να κρίνουν ποιες από αυτές τους εξυπηρετούν.

Στην παρούσα παρέμβαση θα αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας ένα ηλεκτρονικό άρθρο, με τίτλο «Με εξαφάνιση κινδυνεύει το 30% των ειδών δέντρων του πλανήτη» (Διαθέσιμο στο https://www.cnn.gr/perivallon/story/282748/me-exafanisi-kindyneyei-to-30-ton-eidon-dentron-toy-planiti, ημερομηνία επίσκεψης 16/3/2025).

2.2. Ανοιχτή Διδασκαλία

Το δεύτερο στάδιο βασίζεται κατά κύριο λόγο στη γλωσσολογική ανάλυση και είναι το πιο απαιτητικό από άποψη χρόνου. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία της αναζήτησης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης πληροφοριών κι έχει στόχο να οξύνει την επιλεκτική ανάγνωση και την κριτική ικανότητα των παιδιών.

Με στόχο την ανάδειξη της δομής και του κειμενικού είδους θα μπορούσαν να τεθούν ερωτήματα όπως:

- Το κείμενο αυτό έχει τίτλο;
- Ποια είδη κειμένων μπορείς να σκεφτείς στα οποία υπάρχει τίτλος;
- Σε ποιο μέσο δημοσιεύτηκε αυτό το κείμενο;
- Τι γνωρίζεις για το CNN;
- Σε ποιο είδος θα έλεγες ότι ανήκει το κείμενο που διαβάσαμε και γιατί;

Εν συνεχεία τίθενται ερωτήσεις προσανατολισμένες στις λεξιλογικές επιλογές και στον αναγνωστικό γραμματισμό, με στόχο να καλλιεργηθεί η ικανότητα εντοπισμού συγκεκριμένης πληροφορίας μέσα στο κείμενο. Ενδεικτικά, για την ανάδειξη της πλαισίωσης:

- Διάβασε προσεκτικά τον τίτλο του άρθρου. Ποιο είναι το θέμα που απασχολεί τον αρθρογράφο; Πρόκειται για ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο ζήτημα; Πώς το καταλαβαίνεις;
- Διάβασε προσεκτικά το άρθρο και προσπάθησε να εντοπίσεις τις αιτίες που οδηγούν στην εξαφάνιση των ειδών δέντρων του πλανήτη.
- Η εξαφάνιση των ειδών δέντρων είναι ένα ζήτημα με τοπική διάσταση; Πώς το καταλαβαίνεις;
- Η εξαφάνιση ειδών δέντρων προκαλεί προβλήματα σε άλλους οργανισμούς και γενικότερα στο οικοσύστημα; Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με βάση το άρθρο.
- Ποιες συνέπειες μπορεί να επιφέρει στο περιβάλλον η εξαφάνιση των ειδών δέντρων; Να απαντήσεις αναφέροντας και συγκεκριμένα αποσπάσματα από το άρθρο.
- Προτείνονται στο άρθρο δράσεις με στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Στο πλαίσιο της κλίμακας αιτιότητας ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα υποκείμενα – τους δράστες για κάποιες συγκεκριμένες πράξεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη διαδικασία της γλωσσικής ανάλυσης του κειμένου και εντοπίζουν τη σημασία που έχουν οι σημασιο – συντακτικές επιλογές:

- Δίνονται αποσπάσματα από το κείμενο. Να σημειώσεις τον δράστη, δηλαδή ποιος ευθύνεται καθεμιά από τις πράξεις:
- Ποιος πιστεύεις ότι έχει την ευθύνη για όσα αναφέρονται στα αποσπάσματα αυτά;
- Ποιος/οι πιστεύεις ότι καλούνται να αναλάβουν δράση μέσα από τις προτάσεις αυτές;

Μέσα από προσεκτικά δομημένες ερωτήσεις, οι εκπαιδευόμενοι φτάνουν μόνοι τους στην κατάκτηση της νέας γνώσης και αντιλαμβάνονται τους τρόπους πλαισίωσης των ειδήσεων εντοπίζοντας το είδος της πλαισίωσης στην πράξη, μέσα από μια συγκεκριμένη είδηση.

Ταυτόχρονα, το στάδιο αυτό συμβάλλει σημαντικά και στην επίτευξη ενός ακόμη στόχου, σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση του περιβαλλοντικού γραμματισμού των παιδιών. Το γεγονός ότι οι μαθητές επεξεργάζονται σε βάθος ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, συζητούν τους

λόγους εξαφάνισης πολλών ειδών δέντρων και μιλούν και για τις συνέπειες που μπορεί να έχει το πρόβλημα αυτό στο μέλλον, είναι βέβαιο πως μόνο θετικά μπορεί να επιδράσει στη στάση τους απέναντι στη φύση και στις απειλές που η τελευταία δέχεται.

Σε μια προσπάθεια ανάδειξης της κοινωνικής οικολογικής ρητορικής, τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι προσεκτικά δομημένα, με στόχο τον εντοπισμό και την ανάδειξη του ανθρώπου ως υπευθύνου για την εξαφάνιση των ειδών δέντρων από τον πλανήτη. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους ο αρθρογράφος επιχειρεί να κινητοποιήσει τους αναγνώστες να αναλάβουν δράση.

- Ποιος «βρίσκεται πίσω» από αυτές τις απειλές; Ποιος αποφασίζει για το αν θα λάβουν χώρα τέτοιου είδους δραστηριότητες ή όχι;
- Να ξαναδιαβάσεις προσεκτικά την τοποθέτηση τόσο του δρ. Ρίβερς, όσο και της Σάρα Όλντφιλντ. Ποια σημεία δείχνουν ότι προσπαθούν να κινητοποιήσουν – να πυροδοτήσουν δράσεις για το περιβάλλον;
- Ποιο πρόσωπο χρησιμοποιείται στα παραπάνω ρήματα και γιατί πιστεύεις;
- Πιστεύεις ότι ο αρθρογράφος παίρνει θέση απέναντι στο θέμα της εξαφάνισης ειδών δέντρων από τον πλανήτη; Φαίνεται να συμφωνεί ή να διαφωνεί; Φαίνεται να εκφράζει επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία;
- Διαβάζοντας το άρθρο αυτό, έχεις την αίσθηση ότι αποδίδονται ευθύνες, ότι κάποιος φταίει για την εξαφάνιση των ειδών δέντρων του πλανήτη;

Με στόχο τον εντοπισμό της επιστημονικής ρητορικής θα μπορούσαν να συζητηθούν τα παρακάτω:

- Μπορείς να εντοπίσεις πληροφορίες του κειμένου οι οποίες προέρχονται από επιστημονικές πηγές - μελέτες και δεν μπορεί να αμφισβητήσει ο αναγνώστης;
- Γιατί θεωρείς ότι αυτές τις πληροφορίες δεν μπορεί να τις αμφισβητήσει ο αναγνώστης;
- Γιατί πιστεύεις ότι χρησιμοποιούνται αυτές οι πληροφορίες στο άρθρο;

Σχετικά με τον Οικολογικό Λόγο, θεωρήθηκε δύσκολο για την ηλικία των παιδιών να γίνει σε βάθος αναφορά στα είδη της ρητορικής. Η συγκεκριμένη προσέγγιση περιορίζεται στην απλή αναφορά των στοιχείων που διαμορφώνουν την κοινωνική οικολογική ρητορική και σ’ εκείνα που διαμορφώνουν την επιστημονική. Ο δεύτερος παράγοντας που χρήζει αναφοράς είναι η διατύπωση ερωτήσεων που απαιτούν την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων και την ανάδειξη της προσωπικής τους άποψης – θέσης. Αναμφίβολα, τέτοιου τύπου ερωτήματα, οξύνουν την κριτική σκέψη, τον κριτικό γραμματισμό των παιδιών γενικότερα και ειδικότερα, σε θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος. Είναι γεγονός πως οι δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην ανάδειξη της πλαισίωσης της είδησης συμάλλουν τα μέγιστα στην προσπάθεια ενίσχυσης της κριτικής ικανότητας των συμμετεχόντων.

2.3. Κριτική Πλαισίωση

Στο τρίτο στάδιο κυριαρχούν οι ανταλλαγές απόψεων και οι συζητήσεις στην τάξη, με βάση τον ημι-δομημένο διάλογο, κάτι που συμβάλλει σημαντικά στο να καταφέρουν τα παιδιά να συνδέσουν το κείμενο με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράχθηκε και λειτουργεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο προβληματισμός και η συζήτηση των μαθητών δεν επικεντρώνεται μόνο στις πυρκαγιές που έπληξαν την Ελλάδα, αλλά λαμβάνει χώρα και η σύνδεση με τις πυρκαγιές στην Αυστραλία και στον Αμαζόνιο. Είναι πολύ σημαντικό ο αναγνώστης να είναι σε θέση να εντοπίζει και να κατανοεί τη σχέση που συνδέει το γεγονός – την είδηση που πραγματεύεται το άρθρο με όσα συμβαίνουν σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Άλλωστε, αυτή ακριβώς η δυνατότητα σύνδεσης των γεγονότων συζητήθηκε παραπάνω, σχετικά με τις διά βίου δεξιότητες του σύγχρονου πολίτη.

Τα πρώτα ερωτήματα έχουν να κάνουν με το πότε δημοσιεύτηκε το άρθρο και με το ποια γεγονότα, σχετικά με το ζήτημα που θίγεται στο άρθρο, είχαν προηγηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον κόσμο.

Ακολουθούν ερωτήματα, μέσα από τα οποία αναμένεται οι συμμετέχοντες να ξεπεράσουν τα όρια της ανάγνωσης ενός κειμένου που εξαντλείται σε ερωτήσεις κατανόησης. Μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν πέρα από την επιφάνεια, σε δεύτερο επίπεδο, τον σκοπό του αρθρογράφου και του κειμένου. Προσπαθούν να αναδείξουν λανθάνοντα νοήματα, συνδέοντας ένα πλήθος και μια ποικιλία από πληροφορίες τις οποίες δεν παρείχε ξεκάθαρα ο παραγωγός του κειμένου. Έτσι, καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, πραγματοποιώντας ένα πολύ σημαντικό βήμα προς την έννοια του ενεργού, σύγχρονου πολίτη. Ενδεικτικά:

- Σε ποιους πιστεύεις ότι απευθύνεται αυτό το κείμενο;
- Τι πιστεύεις ότι θέλει να πετύχει ο αρθρογράφος;
- Ποιοι πιστεύεις ότι θα ένιωθαν ικανοποίηση και ποιοι δυσαρέσκεια διαβάζοντας αυτό το άρθρο;

Οι επόμενες δραστηριότητες έχουν να κάνουν με τα συναισθήματα των παιδιών – αναγνωστών του κειμένου. Τόσο μέσα από τη γλωσσική επεξεργασία στην πρώτη δραστηριότητα, όσο και μέσα από τη συζήτηση που λαμβάνει χώρα με αφορμή το δεύτερο ερώτημα, οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη διαδικασία να εντοπίσουν, να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται ουσιαστικά η ενσυναίσθησή τους:

- Ποια συναισθήματα σου δημιουργεί το άρθρο αυτό; Προσπάθησε να τα αιτιολογήσεις χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις μέσα από το κείμενο.
- Έχοντας διαβάσει το άρθρο αυτό, τι νιώθεις και ποιες είναι οι σκέψεις σου;

2.4. Μετασχηματισμένη Πρακτική

Στο τελευταίο αυτό στάδιο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπλαισιώσουν το αρχικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, ζητείται από αυτούς να παραγάγουν ένα νέο κείμενο, πολυτροπικό. Ορίζεται με σαφήνεια το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, το μέσο στο οποίο δημοσιεύεται, η θέση του παραγωγού, οι παραλήπτες του, η έκταση και ο επικοινωνιακός του στόχος. Στο στάδιο αυτό καλλιεργούνται οι δεξιότητες του κριτικού, του ψηφιακού και του περιβαλλοντικού γραμματισμού και η ενσυναίσθηση.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε μέσα από την επεξεργασία των κειμένων που παρήγαγαν τα ίδια τα παιδιά, είναι το γεγονός ότι έδειξαν όχι μόνο να έχουν κατανοήσει σε βάθος το αρχικό κείμενο και το οικολογικό πρόβλημα που πραγματευόταν, αλλά κατάφεραν να απομονώσουν τις πληροφορίες που τους ήταν απαραίτητες και να τις αναπλαισιώσουν στο δικό τους κείμενο. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει στην ουσία την κριτική ικανότητα των παιδιών, η οποία καλλιεργήθηκε σε όλα τα προηγούμενα βήματα της παρέμβασης και χρησιμοποιήθηκε εύστοχα στην παραγωγή των κειμένων. Επιπλέον, μέσα από τις εργασίες των παιδιών, αναδεικνύεται το γεγονός πως ενισχύθηκε η οικολογική τους συνείδηση, η ταύτιση που ένιωσαν με το πρόβλημα της εξαφάνισης ειδών δέντρων και η ανάγκη τους να πείσουν τους αναγνώστες – αποδέκτες των κειμένων τους να κινητοποιηθούν και να αναλάβουν δράση.

3. Συμπεράσματα

Σε θεωρητικό επίπεδο, είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος με τον οποίο βρέθηκαν να συνδέονται οι τομείς της επικοινωνίας και της γλωσσολογίας και συγκεκριμένα η θεωρία της πλαισίωσης στα Μ.Μ.Ε. με τη θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του κριτικού γραμματισμού, μια και ζητούμενο και των δύο θεωριών είναι η ανάδειξη ενός δεύτερου επιπέδου νοήματος, σχέσεων εξουσίας και ιδεολογιών που λανθάνουν στον λόγο.

Στο επίπεδο της μεθοδολογίας, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως έλαβε χώρα ένας συνδυασμός προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένα Φύλλο Εργασίας βασισμένο στα τέσσερα στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Σε καθένα απ’ αυτά, οι μαθήτριες και οι

μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν ερωτήσεις και δραστηριότητες τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Στην Τοποθετημένη Πρακτική, τα παιδιά έδειξαν να εντυπωσιάζονται όταν ζητήθηκε από αυτά να φέρουν στην τάξη πολυτροπικά κείμενα από οποιαδήποτε πηγή και να μην περιοριστούν μόνο σε γραπτά κείμενα από σχολικά εγχειρίδια ή εγκυκλοπαίδειες. Με αυτόν τον τρόπο κατέστη εμφανές το χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στη σχολική κι εξωσχολική ζωή των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή, αναπόφευκτα γεννά προβληματισμούς σχετικά με το πώς μπορεί το χάσμα αυτό να αμβλυνθεί , ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να μην αισθάνονται το σχολείο αποκομμένο από την καθημερινότητά τους. Μια πρώτη απάντηση προέκυψε μέσα από την ίδια την παρέμβαση: η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, στην οποία βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό η παρέμβαση αυτή, αναμφισβήτητα ενισχύει την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στην τάξη, τα οποία αρέσουν στους μαθητές και προέρχονται από κάθε είδους πηγή. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουμε οτιδήποτε εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο ως ισάξιο με τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος. Στην πράξη φάνηκε πως αυτή η αντιμετώπιση ενίσχυσε σημαντικά το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και το μαθησιακό κίνητρο των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως το διαδίκτυο αποτέλεσε τη βασική πηγή αναζήτησης, στοιχείο αναμενόμενο αν σκεφτεί κανείς πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας γεννήθηκαν και μεγαλώνουν σε ένα καθεστώς οπτικού πολιτισμού. Η ταχύτητα με την οποία διέτρεξαν ποικίλες πληροφορίες και κείμενα στο διαδίκτυο υποδεικνύει αφενός τον αναπτυγμένο ψηφιακό γραμματισμό τους και αφετέρου τη συμβολή αυτής της διαδικασίας στην ανάπτυξη της δεξιότητας της επιλεκτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης.

Ως γενική διαπίστωση, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι έδειχναν μεγαλύτερη συγκέντρωση στις ασκήσεις γραμματικής, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι δομημένο με τρόπο που δίνεται βαρύτητα στις γραπτές ασκήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Επίσης παρατηρήθηκε η έντονη προτίμηση των συμμετεχόντων στις προφορικές εργασίες. Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με την προτίμησή τους αυτή, όλοι απάντησαν πως οι προφορικές απαντήσεις και οι συζητήσεις στην τάξη δεν τους προκαλούσαν άγχος, σε αντίθεση με τις γραπτές δραστηριότητες, για τις οποίες ένιωθαν ότι θα βαθμολογηθούν κι αυτό τους έκανε να νιώθουν ένταση.

Προκύπτει, επομένως, εύλογα το συμπέρασμα πως, παρά τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής, το σχολείο παραμένει στενά συνδεδεμένο με την καλλιέργεια κι ενίσχυση του γραπτού λόγου σε βάρος του προφορικού, καθώς επίσης και με τη διαδικασία της αξιολόγησης, της βαθμολόγησης κι εν τέλει της βαθμοθηρίας. Είναι σημαντικό, εντούτοις, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο προφορικός λόγος να λάβει τη σημασία και την ισχύ που του αναλογεί. Παράλληλα, είναι σημαντικό η αξιολόγηση να λάβει τον ρόλο που της αντιστοιχεί στο σχολείο, εκείνον του χρήσιμου εργαλείου με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας κι όχι να αποτελεί μέσο πίεσης και διαχωρισμού των μαθητών.

Κλείνοντας, μια κοινωνία της οποίας τα μέλη χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, αλληλοσεβασμό, κριτική σκέψη, ενεργό συμμετοχή στον δημόσιο βίο και σε θεσμικές συλλογικότητες, θεμελιώνεται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση. Όλοι εμείς, επομένως, που με οποιονδήποτε τρόπο εμπλεκόμαστε σε αυτόν τον θεσμό, οφείλουμε να κρατάμε διαρκώς κατά νου την τεράστια ευθύνη που φέρουμε, ώστε να ενισχύουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω και αναλόγως να προσαρμόζουμε και διαρκώς να αναπροσαρμόζουμε τις παρεμβάσεις και τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 67-94.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Δούκα, Α. (2018). Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Θανάση Νάκα*, Κ.Δ. Ντίνας (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης, 1-29.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf , ημερομηνία επίσκεψης 01/11/21.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, 164-202.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης.* Δημοσιεύτηκε στις 4/6/2018 και ανακτήθηκε στις 10/11/2020 από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Κουντούρη, Φ. (2015). Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα : Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις [Ηλεκτρονικός πόρος]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 05/10/2021 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4429/1/02_chapter_03.pdf

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213. . Ανακτήθηκε 30/10/2021 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html

Παπαματθαίου, Ν. (2014). "Από τον Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το μοντέλο κριτικής ανάλυσης των τεσσάρων πηγών των Freebody & Luke". Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη,* Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

Στάμου, Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.

Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 149 – 187.

Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22ας Μαΐου 2018 που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES , ημερομηνία επίσκεψης 24/3/2025.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34*: 411-421. Ανακτήθηκε 30/10/2021 από http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία 135.*

Ξενόγλωσση

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. Pedagogies. 4. 164-195. 10.1080/15544800903076044. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning . Ημερομηνία επίσκεψης 18/3/25

Gerstle, J. (2008). *Η πολιτική επικοινωνία*. Μτφρ. Φ. Κουντούρη. Αθήνα: Τυπωθήτω. (2014)

Hall, E. T. (1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21*(3), 8–21. https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743

Iyengar S. (1991). Is Anyone Responsible? Chicago: University of Chicago Press.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

McQuail, D. (2003). *McQuail's Mass Communication Theory*. London : Sage Publ.

Pan, Z. & Kosicki, G. (1993). Framing Analysis: An Approach to News Discourse. Political Communication - POLIT COMMUN. 10. 55-75. 10.1080/10584609.1993.9962963.

Szechy, A. (2020). *Environmental and climate policy*. Budapest: Cornivus University of Budapest.

Δικτυακοί τόποι

CNN. Με εξαφάνιση κινδυνεύει το 30% των ειδών δέντρων του πλανήτη. Διαθέσιμο στο https://www.cnn.gr/perivallon/story/282748/me-exafanisi-kindyneyei-to-30-ton-eidon-dentron-toy-planiti , ημερομηνία επίσκεψης 24/3/2025.

Ευρωπαϊκή Ένωση: επίσημος ιστότοπος. Διαθέσιμο στο https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/environment_el , ημερομηνία επίσκεψης 24/3/25.

ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΠΑΡΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΦΕΡΟΥΝ ΕΝΑ ΜΕΛΛΟΝ

Γιαλλούση Μαρία
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Το καίριο ερώτημα που απασχολεί το σύστημα σήμερα 'Τι αφορά την εκπαίδευση', εστιάζει στη δημιουργικότητα των μελών κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ρηματική αυτής δρομολογεί προγράμματα σπουδών και ερευνητικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην χρήση της τεχνολογικής καινοτομίας όπως την GenAI, του επιχειρηματικού πνεύματος και της οικονομικής επέκτασης. Το παρόν κείμενο οριοθετούμενο από τη σκέψη του Μπρετόν ότι η 'Παιδεία είναι το πόσο μπορούμε να έρθουμε απέναντι στο σύστημα και τους συστημικούς' επιχειρεί απάντηση στο ερώτημα 'Τι θα σήμαινε μια αλλαγή στάσης απέναντι στην τρέχουσα συνθήκη της εκπαίδευσης και τη θέση μας μέσα σε αυτήν'. Η απόσυρση από την τάξη της συστημικής συναίνεσης θα σήμαινε οι εκπαιδευτικοί να 'ρισκάρουν' την ασυνέπεια, καθώς ο εαυτός και τα κοινωνικά περιβάλλοντα εξαρτώνται ουσιαστικά από την τήρηση της τάξης. Η θεώρηση του Ρανσιέρ για τη ριζική ισότητα δείχνει τον δρόμο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδέουν την παιδαγωγική με τη χρήση και αξιοποίηση της GenAI μαζί με την πολιτική ώστε να αναδεικνύουν το επίπεδο της ακαδημαϊκής γνώσης που υπόσχεται η επιστήμη. Δίνει τη δυνατότητα για την κριτική επανεξέταση του κάθε κλάδου της επιστήμης, για μια ρηματική που επιτρέπει να ακουστούν οι φωνές των μαθητών με τη χρήση της GenAI. Την θεώρηση επαληθεύουν οι εκπαιδευτικοί που αντιστέκονται στην απαίτηση οι μαθητές τους να γνωρίζουν τον ένα και μοναδικό τρόπο εξήγησης που τους παρουσιάζουν. Οι εκπαιδευτικοί που αγωνιούν για τη μετάβαση της ιδιότητας του πολίτη των μαθητών τους σε εκείνη την πολιτικοποιημένη μορφή που δεν συνάδει με τη συστημική συναίνεση. Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν ότι η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια διαδικασία προσοχής και εξερεύνησης του συνεχούς γίγνεσθαι της ικανότητας κάθε ατόμου ως δημιουργικού και ίσου υποκειμένου από κοινού με τους άλλους. Ή με την προοπτική της ρηματικής του Ρανσιέρ ότι 'Η εκπαίδευση είναι η πράξη εκείνη που δημιουργεί παρόντα τα οποία φέρουν ένα μέλλον.'

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, πνευματική ισότητα, χειραφέτηση, Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη (GenAI)

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες χώρες αλλά και σε πολλές αναπτυσσόμενες (Γιαλλούση 2021) την χαρακτηρίζει η ανάδειξη διασυνδέσεων - με τη μεσολάβηση διαφόρων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών που υποτίθεται ότι είναι αντικειμενικές ή επιστημονικές- ανάμεσα στους τομείς της αγοράς, των αναγκών - προσδοκιών των εκπαιδευτικών για ασφάλεια, έλεγχο, κύρος (status) και ενός νέου οράματος για την εκπαίδευση. Αυτές οι διασυνδέσεις σηματοδοτούν τη μετάβαση από το πρότυπο της βιομηχανικής κατάρτισης σε εκείνο της εκπαιδευτικής οικονομίας όπου το κεφάλαιο προκειμένου να επεκτείνει τον παραγωγικό του μηχανισμό εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις πνευματικές ικανότητες των μαθητών/φοιτητών (Πεχτελίδης, 2020: 67-68). Ο Mean (2013) ισχυρίζεται ότι στην εκπαίδευση, όπως και σε διάφορους τομείς, η δημιουργικότητα τίθεται ως κινητήρας που επεκτείνει την οικονομική καινοτομία και τη δημιουργία πλούτου. Σε μια οικονομία όπου οι νέες πηγές αξίας και καπιταλιστικής επέκτασης έχουν σε μεγάλο βαθμό προβληθεί ως η εξήγηση για την ιδιωτικοποίηση, την πνευματική ιδιοκτησία και την κερδοσκοπική χρηματοδότηση, η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό πόρο για την εφεύρεση νέων αγορών, νέων προϊόντων, μορφών εργασίας και θεσμικής διαχείρισης. Αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση του Au (2020) ότι η ένταση μεταξύ της ανάπτυξης και της διατήρησης του δημιουργικού δυναμικού στους μαθητές/φοιτητές συνιστά κρίσιμη αντίφαση

στις νεοφιλελεύθερες πρακτικές κι αυτό γιατί η δημιουργικότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η ρητορική για την εμβάθυνση της πολιτότητας αλλά και ως η επιβολή πολιτικών δεσμεύσεων στον παγκοσμιοποιημένο νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό.

Η συνεχής ανάπτυξη νέων εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) που συμβάλουν στην παραγωγική, δημιουργική εργασία προσφέρει νέες δυνατότητες που διαμορφώνουν εκ νέου τις έννοιες της δημιουργικής πορείας. Πρόσφατα (10-2-2025) στα σχολεία της χώρας μας εστάλη Δελτίο Τύπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π Αρ. Πρωτ.: 14680 /Ε3 ΕΞ. ΕΠΕΙΓΟΝ), σύμφωνα με το οποίο το Ι.Ε.Π., σε συνεργασία με την Αστική Μη κερδοσκοπική Εταιρεία "The Tipping Point" και την Τράπεζα Πειραιώς, προσκαλεί εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα "GenAI Empowered Educators". Η επιμόρφωση που θα διεξαχθεί μέσω της πλατφόρμας της "The Tipping Point" θα καλύψει έως 700 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση και αξιοποίηση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI) στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα αποκτήσουν δεξιότητες που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής.

Οι Tsao και Nogues (2024) σε δημοσίευσή τους σχετική με την χρήση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI) αναφέρουν ότι η GenAI, συμπεριλαμβανομένων των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (Large Language Models, LLMs), αφορά μια πολλαπλασιαζόμενη οικογένεια συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης που βασίζονται συνήθως σε βασικά μοντέλα τα οποία έχουν ως υπόβαθρο προηγμένα νευρωνικά δίκτυα για τη δημιουργία διαφορετικών τρόπων (κειμένου, εικόνων, ήχου και βίντεο) με βάση ανθρώπινες οδηγίες. Αυτά τα συστήματα αξιοποιούν προηγμένες μεθοδολογίες μηχανικής μάθησης, όπως τη βαθιά μάθηση και την ενισχυμένη μάθηση, για να διακρίνουν μοτίβα και δομές από εκτεταμένα μη δομημένα και δημόσια προσβάσιμα σύνολα δεδομένων, παράγοντας πρωτότυπα και συνεκτικά αποτελέσματα και εκτελώντας πολλαπλές εργασίες. Σύμφωνα με την McKinsey and Company (2023) η GenAI μπορεί να εκτελέσει περισσότερες από 2100 λεπτομερείς εργασιακές δραστηριότητες, επηρεάζοντας 850 επαγγέλματα και τονώνοντας νέα σύνορα στη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Αυτή η εξέλιξη έχει επισπεύσει εκπαιδευτικές συζητήσεις και προβληματισμούς σχετικά με τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης και των δομικών περιορισμών των σχολείων και των πανεπιστημίων.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι έννοιες του Ρανσιέρ (2008) για την πνευματική ισότητα και την χειραφέτηση, ώστε να εξιχνιασθεί η εμπλοκή της τεχνολογίας με την εκπαιδευτική, αισθητική και πολιτική αξία και τις επιπτώσεις τους στους ρόλους των εκπαιδευτικών στη δημιουργική παραγωγή κατά τη διαδικασία μάθησης. Αναφορικά με την προαναφερθείσα επικείμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της GenAI, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα συζήτησης για ενδεχόμενο σχεδιασμό έρευνας σχετικής με τη διασύνδεση της GenAI και της δημιουργικότητας στην τάξη μετά την επιμόρφωση. Το ζητούμενο της διερεύνησης θα μπορούσε να είναι ο τρόπος που οι πρακτικές με τη GenAI χρησιμεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και της επίγνωσης των ηθικών και κοινωνικών επιπτώσεων του περιεχομένου που δημιουργείται από τον μαθητή -με όρους εντιμότητας, δικαιοσύνης, ευθύνης, απορρήτου των δεδομένων, αλγοριθμικής προκατάληψης - και την AI κατά την ενασχόλησή του με τη GenAI.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι έννοιες της πνευματικής ισότητας και χειραφέτησης στη φιλοσοφία του Ρανσιέρ

Το θεμέλιο της φιλοσοφίας του Ρανσιέρ (2008) είναι ότι όλοι οι κοινωνικοί φορείς είναι "σκεπτόμενα όντα" και έχουν ίσες διανοητικές ικανότητες για κατανόηση, σύγκριση και διαμόρφωση γνώσης (σελ. 9, 34). Υποστηρίζει ότι οι διαφορές στην απόδοση προέρχονται από διακυμάνσεις στην προσοχή ή την προθυμία των μαθητών να μάθουν επηρεαζόμενες από τα κοινωνικά τους πλαίσια.

Ο Ρανσιέρ στέκεται επικριτικά απέναντι στη "δομική μυθοπλασία" (σελ. 80) της μετάδοσης της γνώσης, η οποία λανθασμένα προϋποθέτει την εξάρτηση από μορφωμένους δασκάλους για την καθοδήγηση των αδαών μαθητών από απλές σε σύνθετες έννοιες. Αποτιμά την εντολή της εξήγησης ως συνένοχο στη διαιώνιση της κουλτούρας απροσεξίας ενώ αναφέρεται, αντίθετα, στην ιδέα για τη μάθηση και τις δημιουργικές διαδικασίες ως κινήσεις σε μια κυκλική κίνηση - μίμηση, μετάφραση, αποδόμηση και ανακατασκευή που σηματοδοτούν τις κινήσεις της χειραφέτησης και τις πιθανές θεσπίσεις της ισότητας - αντί για μια γραμμική ή προοδευτική κίνηση (σελ. 55). Ο Ρανσιέρ θεωρεί την νοημοσύνη και την ισότητα ως αλληλένδετα που περιλαμβάνουν την ικανότητα επικοινωνίας και επαλήθευσης της γνώσης με άλλους.

Επιχειρώντας αποσαφηνίσεις στη φιλοσοφία του Ρανσιέρ (2008, σελ. 84 - 85) ο Ewalt (2016) διακρίνει την ποιητική και τη ρητορική ως ένα φάσμα επικοινωνιακών δυνάμεων. Η ποιητική λειτουργεί υπό το τεκμήριο της ανθρώπινης ισότητας και προσκαλεί σε έναν αμοιβαίο διάλογο μεταξύ ίσων, οραματιζόμενη έναν επικοινωνιακό χώρο όπου κάθε άτομο μπορεί να είναι και ακροατής και ομιλητής, αμφισβητώντας έτσι τις παραδοσιακές διχοτομίες. Από την άλλη πλευρά, η ρητορική προϋποθέτει μια προϋπάρχουσα ανισότητα και μπορεί να διαιωνίζει μια ιεραρχία μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή, τις θέσεις του "γνωρίζω" και του "μη γνωρίζω". Ως εκ τούτου, η πνευματική ισότητα εμφανίζεται όταν η ποιητική, και όχι η ρητορική, είναι πρωταρχική και η διάκριση μεταξύ ομιλητών και ακροατών μειώνεται (Hjulstrom and Rytzler, 2022).

Αυτή η ερμηνεία βοηθά να εντοπίσουμε τη εμπλοκή της τεχνολογίας με την εκπαιδευτική, αισθητική και πολιτική αξία στις δημιουργικές διαδικασίες με τη GenAI. Σύμφωνα με την έννοια της πνευματικής ισότητας, η πνευματική χειραφέτηση αμφισβητεί τις αυθαίρετες ιεραρχικές δομές γνώσης και "απελευθερώνει" τη σκέψη αμφισβητώντας τους κανόνες μέσα σε έναν γνωστικό κλάδο (Tsao and Nogues, 2024). Ως εκ τούτου η χειραφέτηση συνδέεται με τη φιλοσοφία του Ρανσιέρ γύρω από τη διαφωνία (dissensus), όπως διευκρινίζει ο Corcoran (2010): «…Η διαφωνία δεν είναι θεσμική ανατροπή. Είναι μια δραστηριότητα που διασχίζει μορφές κουλτούρας και ταυτότητας, το αίσθημα του ανήκειν και ιεραρχίες μεταξύ λόγων και ειδών, εργάζεται για την εισαγωγή νέων υποκειμένων και ετερογενών αντικειμένων στο πεδίο της αντίληψης». (σελ. 2)

Ο Ρανσιέρ (2012) στη θεώρησή του για τον "μερισμό του αισθητού", περιγράφει πώς οι κοινότητες αναπτύσσουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές χρήσης της γλώσσας οι οποίες οριοθετούν τι μπορεί να ειδωθεί, να ακουστεί και να συλληφθεί ως σκέψη (το "αισθητό"). Η θεώρησή του υποδηλώνει ότι η τεχνογνωσία δεν είναι απαραίτητα φορέας νέων ιδεών, καθώς συχνά διαιωνίζει τους κανόνες και το κυρίαρχο καθεστώς. Επιπλέον είναι χρήσιμη η επισήμανση του Biesta (2016) ότι η εστίαση του Ρανσιέρ δεν εντοπίζεται στην απαγόρευση της εξήγησης αυτής καθεαυτής αλλά στον ισχυρισμό ότι αυτή δεν οδηγεί στη χειραφέτηση. Ως εκ τούτου, η χειραφέτηση δίνει έμφαση στις πνευματικές προσπάθειες αυτών που μαθαίνουν και απαιτεί επαληθεύσεις μέσω πράξεων φαντασίας αντί της αξιολόγησης, μια αντίρροπη δύναμη στη νέο-φιλελευθεροποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών που γενικά επικεντρώνονται στην (επ-ανα)παραγωγή ενός εργατικού δυναμικού αποτελεσματικού, δυνάμενου για απασχόληση αλλά χωρίς δυνατότητα άσκησης κριτικής (Karlsson, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επιδιώκοντας την πνευματική ισότητα και τη χειραφέτηση των μαθητών τους να δημιουργήσουν συνθήκες που θα ενθαρρύνουν την αυτοπεποίθησή τους, επιτρέποντάς τους να εμπλέξουν τη σκέψη τους και να ξεπεράσουν την περιφρόνηση του εαυτού τους και των άλλων. Σύμφωνα με τον Ρανσιέρ (2008), η "περιφρόνηση" υποδηλώνει τον λόγο ή τη συμπεριφορά που επιδιώκει να «βάλει τους ανθρώπους στη θέση τους» επιβεβαιώνοντας τις διακρίσεις στη διανοητική ικανότητα και οδηγεί στην παραίτηση των μαθητών από την ευθύνη για ανεξάρτητη μάθηση (σελ. 12, 15).

Για τους εκπαιδευτικούς, η βασική πρόκληση είναι να συνειδητοποιούν την ανισότητα ως μια διαρκώς παρούσα δυνατότητα προκειμένου να την αντιμετωπίζουν σκόπιμα. Σύμφωνα με τον Ρανσιέρ για να δοθεί προτεραιότητα στην ισότητα σε καταστάσεις που επίσης επιτρέπουν την περιφρόνηση απαιτούνται επαγρύπνηση, δημιουργικότητα και δέσμευση των μαθητών στη διερευνητική πορεία. Η προσέγγιση του Ρανσιέρ με επίκεντρο το πράγμα (thing-centered) έναντι των μεθόδων που επικεντρώνονται στον μαθητή ή στον δάσκαλο διευκολύνει την προαναφερθείσα

πορεία. Οι μαθητές ως αναγνώστες ενός κειμένου χρησιμοποιούν τη νοημοσύνη τους για να μεταφράσουν ιδέες και συναισθήματα και στη συνέχεια βασίζονται στη δική τους νοημοσύνη για να αποκρυπτογραφήσουν και να ερμηνεύσουν το νόημα αυτού του κειμένου (Vlieghe, 2018). Η χειραφέτηση εξαρτάται από ένα "τρίτο πράγμα" ή "κοινό πράγμα" - ένα κοινόχρηστο, προσβάσιμο κείμενο ή τοποθεσία άγνωστη τόσο στον δάσκαλο όσο και στον μαθητή, το οποίο ενστερνίζονται ως επίκεντρο και είναι ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες (Ρανσιέρ, 2015, σελ. 14 - 15) ενώ επιτρέπει στους μαθητές να διεξάγουν τη δική τους πνευματική εξερεύνηση και σκέψη. Δίνοντας έμφαση σε ένα τέτοιο κοινό (τρίτο) αντικείμενο, ο Ρανσιέρ επιδιώκει να διαταράξει και να μετατοπίσει τους δεσμούς, τις συσχετίσεις, τα σύνορα και τους περιορισμούς μεταξύ γνώσης και χειραφέτησης (Simons and Masschelein, 2011), μετατρέποντας την εκπαίδευση σε μια περιεκτική, πειραματική και μη-τελεολογική αναζήτηση (Bingham et al., 2010, Γιαλλούση 2021).

2.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές πνευματικής χειραφέτησης

Διάφορες μελέτες έχουν εξερευνήσει μέσα από τον χειραφετικό φακό δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως τη θεατρική εκπαίδευση (Lev-Aladgem, 2015), παραστάσεις δράματος και πειραματικού θεάτρου ως το "τρίτο πράγμα" (third thing), δίνοντας τη δυνατότητα να αναδυθούν νέες σχέσεις έξω από την κοινωνική ιεραρχία και διευκολύνοντας μια υποκειμενική διαδικασία αμοιβαίας ανακάλυψης για δασκάλους / ερμηνευτές και μαθητές / θεατές (Fryer, 2015). Βασιζόμενος στον ρόλο των δασκάλων, ο Simpson (2021) αμφισβητεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δημιουργικής γραφής απαιτεί δασκάλους που να είναι οι ίδιοι συγγραφείς, υποστηρίζοντας ότι οι δάσκαλοι μπορει να λειτουργουν ως αφηγητές (Biesta, 2016).

Κάποιες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στα εργαλεία ψηφιακής δημιουργικής γραφής ως μέσο για τη διευκόλυνση της χειραφέτησης, της κυκλικής μάθησης και για την ανακατανομή της εξουσίας στην τάξη λειτουργώντας ως "τρίτο πράγμα". Οι Abdel-Hack και Helwa (2014) διερευνούν τον τρόπο που η διαδραστική μάθηση στην τάξη με την ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη και τη δράση των μαθητών ενισχύοντας τη δέσμευση αντί της παθητικότητας με το λογισμικό, ενώ ο Bumgarner (2012) ερευνά τη μαθητοκεντρική- μάθηση, όπου η τεχνογνωσία προέρχεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ο Klerfelt (2007) εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η αυτοδιάθεση των μαθητών επηρεάζεται από την πρόσβασή τους σε ψηφιακούς πόρους ως ενεργών συμμετεχόντων. Αυτός ισχυρίζεται ότι οι αυτοδιαθέσεις των μαθητών εξαρτώνται από την προθυμία των εκπαιδευτικών να παρέχουν πρόσβαση σε νέα ψηφιακά εργαλεία και να τους εξουσιοδοτούν να εξερευνούν τις δυνατότητές τους με τους δικούς τους τρόπους. Ο Dahlstom (2019) προτείνει ότι η ενεργός δέσμευση με τις δυνατότητες των εργαλείων ψηφιακής γραφής μπορεί να αλλάξει τη δυναμική ισχύος της τάξης.

Σε ένα περιβάλλον χειραφέτησης στην τάξη, οι "λιγότερο έμπειροι" δημιουργοί μπορούν να ασχοληθούν με την GenAI με όρους ισότητας, μετριάζοντας τις ανησυχίες για τις δυνατότητές τους και για την περιφρόνηση από τους εκπαιδευτικούς.

2.3 Η συν-δημιουργία με GenAI ως μια πρακτική πνευματικής χειραφέτησης

Η προαναφερθείσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την GenAI (βλέπε πρόσκληση ΙΕΠ) ανοίγει ένα υποσχόμενο πεδίο έρευνας ως προς τον τρόπο που οι ίδιοι στη συνέχεια θα είναι σε θέση να διευκολύνουν το μοντέλο "μαθητής ως ηγέτης" το οποίο ενισχύει η τεχνητή νοημοσύνη επειδή προάγει την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών και την ανακατανομή της ιεραρχικής εξουσίας στην τάξη (Tsao and Nogues, 2024). Η παρούσα συνθήκη υλοποιούμενη σε ένα πλαίσιο κοινοτήτων δημιουργίας, μπορεί να δείξει το πώς η δημιουργία, για παράδειγμα κειμένου και εικόνων με GenAI, μπορεί να συμπληρώσει τη διαδικασία μάθησης. Σε ένα πλαίσιο κοινοτήτων δημιουργίας μπορεί να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται στην εμπλοκή του γνωστικού αντικειμένου τους με την τεχνολογία GenAI μπορούν να στραφούν ο ένας στον άλλον, παρά στους επιμορφωτές, για την επικύρωση των πράξεων τους. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός Α δημιουργεί κάτι ευφάνταστο, ο εκπαιδευτικός Β πρέπει να το αναγνωρίσει και να ανταποκριθεί σε αυτό χωρίς να αξιολογήσει με βάση τα πρότυπα που παρέχει ο επιμορφωτής, ο

οποίος εισήγαγε ιεραρχίες εξουσίας. Ως εκ τούτου θα παρέχει ένα μοντέλο πρακτικών για το πώς η συν-δημιουργία με την τεχνητή νοημοσύνη που λειτουργεί ως "τρίτο πράγμα" και μετασχηματιστική δύναμη, μπορεί να μετακινήσει τις τάξεις προς τη χειραφέτηση και την ισότητα, σύμφωνα με τον Ρανσιέρ.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επιμόρφωσή τους θα ενθαρρυνθούν να σκεφτούν εκ νέου πώς παράγεται η γνώση και πώς να αντικαταστήσουν ριζικά την παραδοσιακή διδασκαλία και εκμάθηση δημιουργικών πρακτικών καλλιεργώντας τις δικές τους ικανότητες - και των μαθητών τους στη συνέχεια- καθώς και τη συνδημιουργία με την τεχνητή νοημοσύνη. Το τελευταίο σημαίνει να εστιάζουν κυρίως στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν. στην αυτό-διάθεση των ίδιων αρχικά και των μαθητών τους στη συνέχεια για μάθηση. Ακόμα να εστιάζουν στην επαλήθευση των πνευματικών προσπαθειών τους αλλά και της χειραφέτησής τους μέσω πράξεων φαντασίας στη δημιουργία. Η GenAI μπορεί, σύμφωνα με τους Tsao και Nogues (2024) να αξιοποιηθεί ως ένας άγνωστος τόπος ("τρίτο πράγμα") που μπορεί να επιβεβαιώσει την ισότητά τους σε αυτήν την πειραματική προσπάθεια, προωθώντας την εξερεύνηση ενός δημιουργικού προϊόντος χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις. Ως εκ τούτου κάθε δημιουργία μέσω εφαρμογών GenAI μπορεί να εκληφθεί ως το "τρίτο πράγμα" σύμφωνα με τον Ρανσιέρ - ένα κοινό αντικείμενο που προάγει τη μάθηση με βάση την ανακάλυψη, επειδή απαιτεί προσπάθεια για πλοήγηση και χρησιμεύει ως τόπος πνευματικής αναφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί, παρά την ασύμμετρη θέση εξουσίας τους, θα διαδραματίζουν έναντι των μαθητών ουσιαστικό ρόλο στο να θέτουν ερωτήσεις, να αυτοσχεδιάζουν και να υποστηρίζουν τη δέσμευση των μαθητών τους για αυτό-έκφραση και διερεύνηση μέσω της «σχέσης της βούλησης με τη βούληση» (Ρανσιέρ, 2008): 13) και την εξεύρεση λύσης, κυρίως μέσω δοκιμής και λάθους. Ο Ρανσιέρ θεωρεί την επανάληψη δοκιμής και λάθους που προέρχεται από τους μαθητές ως χειραφετητική, επειδή δείχνει τη θέληση και την πίστη στην ίση ευφυΐα μεταξύ των ατόμων. τις ενέργειες των μαθητών όπως τη μίμηση, τη μετάφραση, την αποδόμηση και την ανακατασκευή ως σηματοδοτήσεις των κυκλικών κινήσεων της χειραφέτησης και των πιθανών θεσπίσεων της ισότητας (Galloway, 2012, Ρανσιέρ, 2008). τη χειραφέτηση ως μη απαγορευτική της εξήγησης, αλλά ισχυρίζεται ότι η εξήγηση δεν είναι ο δρόμος προς τη χειραφέτηση (Biesta, 2016).

3. Συμπεράσματα

Η πρόταση της παρούσας εργασίας για σχεδιασμό διερεύνησης της εμπλοκής της GenAI στη δημιουργική πρακτική μέσα στην τάξη υπό το πρίσμα των εννοιών του Ρανσιέρ, συμπορεύεται της συνθήκης που οι εκπαιδευτικοί μετά την κατάλληλη επιμόρφωσή τους θα επιμένουν να λειτουργούν σχεδιάζοντας ελάχιστα καθοδηγούμενες βιωματικές δραστηριότητες και ερευνητικά έργα για την ανάπτυξη της αυτονομίας, της κατανόησης και της κριτικής δυνατότητας των μαθητών τους. Η GenAI "συνδυάζεται" ενώ απομακρύνει τις διακρίσεις ανάμεσα στα κοινά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (αυτοδιάθεση, υποστήριξη και τεχνουργήματα) (Bardzell, 2007). Καθώς η GenAI αναλαμβάνει θεμελιώδεις μαθησιακές εργασίες και προχωρά σε σύνθετους τομείς, όπως είναι η ανάλυση και η σύνθεση δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα να ξανασκεφτούν τα περιβάλλοντα που θα βοηθήσουν να ανθίσουν οι ικανότητες των μαθητών τους, θα διεγείρουν τις πνευματικές προσπάθειες και τις ευφάνταστες πράξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν τόσο απτές όσο και άυλες συνθήκες για διεπιστημονικούς πειραματισμούς που μπορεί να είναι δύσκολο για τους μαθητές να τις ξεκινήσουν μόνοι. Η επαναληπτική και κυκλική δυναμική της μάθησης υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη της απεριόριστης πρόσβασης στα εργαλεία GenAI για τους μαθητές. Οι πολιτικές που επιβάλλουν περιορισμούς δεν είναι μόνο αντιπαραγωγικές αλλά κινδυνεύουν να περιθωριοποιήσουν ιδιαίτερα εκείνους τους μαθητές που είναι κοινωνικοοικονομικά σε μειονεκτική θέση (Tsao and Nogues 2024).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η τεχνολογία GenAI δεν είναι ουδέτερη ως κοινό "πράγμα". Το πρόβλημα με τον τρόπο που η τεχνητή νοημοσύνη λαμβάνει αποφάσεις, σε συνδυασμό με την εκπαίδευσή της κυρίως σε δυτικά και αγγλόφωνα κείμενα και από την ανθρώπινη ανατροφοδότηση, όχι μόνο κρύβει πολιτιστικές και κοινωνικές προκαταλήψεις με συνέπειες στην

αντιπροσώπευση, την περιεκτικότητα και την περιθωριοποίηση, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μια τάση απλοϊκού ρεαλισμού (Clark et al., 2018). Ενώ η προσεκτική και ακριβής προτροπή μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοια ζητήματα, οι πρόσφατες προσπάθειες εκπαίδευσης σε όλο και διαφορετικά, σε παγκόσμιο επίπεδο, σύνολα δεδομένων υπόσχονται να προωθήσουν πιο διαφορετικά και υβριδικά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να κάνουν ερωτήσεις στους μαθητές τους για να τους προκαλέσουν να διαπραγματευτούν κριτικά με το εργαλείο ώστε να αντισταθμίσουν τη συνενοχή των μαθητών στην υποταγή του πνεύματος τους στην ψηφιακή ηγεμονία και κυριαρχία. Στο πλαίσιο του "μερισμού του αισθητού" του Ρανσιέρ, η τεχνητή νοημοσύνη GenAI μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα φαινόμενο διπλής όψης επειδή από τη μια αμβλύνει τις παραδοσιακές ευαισθησίες έναντι της κάθε δημιουργικής πράξης μέσω της μηχανοποίησης και από την άλλη τις ανταγωνίζεται υποδυόμενη τον αξιόπιστο ερευνητή, συγγραφέα ή καλλιτέχνη. Χωρίς αμφιβολία, η αυξανόμενη εξάρτησή μας από τις δυνατότητές της θα μπορούσε να αναδιαμορφώσει βαθιά τους αισθητικούς κανόνες και τις κρίσεις μας, επηρεάζοντας ό, τι εκτιμάται, αμφισβητείται ή απορρίπτεται.

Συνοψίζοντας, έχει γίνει αντιληπτό ότι οι ευρείες επενδύσεις στη δημιουργικότητα, την ανθρώπινη και κοινωνική ανάπτυξη και συνεργασία εμπνέουν μορφές πνευματικής και πολιτικής δέσμευσης που άγουν τις δυνατότητες των ηγεμονικών μορφών διαχείρισης και κυριαρχίας του κεφαλαίου και του κράτους. Από την άλλη, δίνουν τη δυναντότητα να κυκλοφορούν οι επικίνδυνες για το κεφάλαιο συνδέσεις της δημιουργικότητας με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές επενδύσεις σε ένα πλαίσιο διευρυμένης και δίκαιης πρόσβασης με ευρείες, ανοικτές και διεπιστημονικές δεσμεύσεις στην παραγωγή γνώσης που συντελούνται πέρα από τις αναγωγικές μορφές οικονομικού λόγου και ελέγχου (Γιαλλούση 2021). Στο πλαίσιο των ενδεχόμενων πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν στην τάξη μετά την επιμόρφωσή τους στη GenAI,η παρούσα εργασία προτείνει τη διερεύνηση, με τις έννοιες της φιλοσοφίας του Ρανσιέρ, της δυνατότητας για πνευματική χειραφέτηση των μαθητών που θα συνδημιουργήσουν με τη GenAI. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η επίτευξη βιώσιμης κοινωνικής αλλαγής απαιτεί δράση σύμφωνη με την προϋπόθεση της πνευματικής ισότητας. Ωστόσο ταυτόχρονα απαιτεί αμφισβήτηση των ευρύτερων συνθηκών που εγγράφουν και αναπαράγουν τις υλικές ανισότητες πέρα από αυτήν καθώς και την αντιμετώπιση των ευρύτερων οικονομικών ανισοτήτων και των ανισοτήτων σε προσφερόμενες ευκαιρίες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Au, W. (2020). Καπιταλιστική ανισότητα στα σχολεία. Παιδεία και Χειραφέτηση: Κριτικές προσεγγίσεις. 25 χρόνια από την γέννηση του Μπετόβεν, Τετράδια Μαρξισμού, 12, 89-110.

Γιαλλούση, Μ. (2018). Πρόταση για ερευνητικά έργα χειραφέτησης σε κοινωνικά ζητήματα που άπτονται των ΦΕ. Πανελλήνιο Συνέδριο Η δημιουργικότητα & η καινοτομία στην εκπ/κη πράξη: με αφετηρία τη μακρόχρονη εμπειρία των Πειραματικών & Πρότυπων Σχολείων, ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ και ΤΕΑΠΗ –ΕΚΠΑ, 2-4 Νοέμβρη 2018, Μέγαρο Θεωρητικών Επιστημών, Αθήνα. Πρακτικά (σελ 514) ISSN: 2654-0959 Copyright © 2019 ΙΕΠ

Γιαλλούση, Μ. (2021). Για μια εκπαίδευση ανθρώπινης συνάντηση ερωτήσεων και χειραφέτησης Αθήνα: ΚΨΜ, ISBN13 9786185156862

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Αθήνα: Gutenberg. ISBN: **978-960-01-2135-3**

Ρανσιέρ, Ζακ. (2008). Ο Αδαής Δάσκαλος. Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης Μετάφραση: Μπουνάνου, Δ. Αθήνα: νήσος.ISBN13 9789608392502

Ρανσιέρ, Ζακ. (2012). Ο μερισμός του αισθητού. Αισθητική και Πολιτική, Μετάφραση Παραδέλλης Θεόδ. Αθήνα: Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου. ISBN13 9789608219854

Ρανσιέρ, Ζακ. (2015). Ο χειραφετημένος θεατής. Μετάφραση Κουπκιολής Αλέξανδρος. Αθήνα: Εκκρεμές, ISBN13 9786185076108.

Ξενόγλωσση

Abdel-Hack, E. M., Helwa, H. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at Faculty of Education. *Educational Research, 5*(1), 8–41.

Bardzell, J. (2007). Creativity in amateur multimedia: Popular culture, critical theory, and HCI. Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments.

Biesta, G. J. J. (2016). The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory, 48* (4), 374–392.

Bingham, C., Biesta, G. J. J., Ranciere, J. (2010). *Jacques Ranciere: Education, Truth, Emancipation*. Continuum International Publishing Group. 10.5040/9781472546975.

Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology.* University of Missouri-Columbia [Doctoral Thesis].

Clark, E., Ross, A. S., Tan, C., Ji, Y., Smith, N. A. (2018). *Creative writing with a machine in the loop: Case studies on slogans and stories*. In 23rd International Conference on Intelligent User Interfaces.

Corcoran, S. (2010). Editor's Introduction. In S. Corcoran (Ed.), *Dissensus: On politics and aesthetics* (pp. 1–24). Continuum.

Dahlstrom, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective: Access, affordances, and agency. *Education and Information Technologies, 24*, 1563–1581.

Ewalt, J. P. (2016). Rhetoric, poetics, and Jacques Ranciere's The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation. *Philosophy & Rhetoric, 49*(1), 26–48. https://doi.org/10.5325/philrhet.49.1.0026

Fryer, N. (2015). The 'third thing': Ranciere, process drama and experimental performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 20*(3), 331- 336.

Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Ranciere. *Educational Theory, 62*(2), 163–184.

Hjulstrom, E., Rytzler, J. (2022). Herbart with Ranciere on the educational significance of the 'third thing' in teaching. *Ethics and Education, 17*(4), 421–43. https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2153470

Karlsson, M. (2022). In pursuit of ignorant university teachers and intellectually emancipated students. *Culture and Organization, 28*(3–4), 194–215. https://doi.org/10.1080/14759551.2022.2026947

Klerfelt, A. (2007). Barns multimediala berattande. En lank mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lev-Aladgem, S. (2015). The ignorant facilitator: Education, politics and theatre in co communities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 20*(4), 511–523.

McKinsey, Company. (2023). The economic potenial of generative AI: The next productivity frontier.

Means, A. (2013). Creativity and the biopolitical commons in secondary and higher education. *Policy Futures in Education, 11*(1), 47–58.

Roemmele, M., Gordon, A. (2018). Linguistic features of helpfulness in automated support for creative writing. In Proceedings of the first workshop on storytelling

Simons, M., Masschelein, J. (2011). Introduction: Hatred of democracy . . . and of the public role of education? (pp. 1–14) Wiley. https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch1. In.

Simpson, P.W. (2021). *The art of making up things: Jacques Ranciere and intellectual emancipation in the primary creative writing classroom*. Auckland, New Zealand:Auckland University of Technology [Doctoral Thesis].

Tsao, J, Nogues, C. (2024). Beyond the author: Artificial intelligence, creative writing and

intellectual emancipation, Poetics 102, 101865
Vlieghe, J. (2018). Rethinking emancipation with Freire and Ranciere: A plea for a thing-centred pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 50*(10), 917–927. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1200002
Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Μπύρου Ελένη
Υποψήφια Διδάκτορας – Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, βασιζόμενο στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ. Εφαρμόζει βιωματικές δραστηριότητες που προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία του περιβάλλοντος, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες. Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι μαθητές της Γ' Τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Καλυθιών Ρόδου υλοποιούν δράσεις με θέμα «Μνημεία και γειτονιά χωρίς σκουπίδια» για το σχολικό έτος 2024-25. Οι δράσεις εστιάζουν στην προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος της Ρόδου, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές για την απόρριψη σκουπιδιών σε δημόσιους και ιστορικούς χώρους και προτείνοντας λύσεις για την αντιμετώπισή της. Το πρόγραμμα καλλιεργεί δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η ανάληψη πρωτοβουλιών, προωθώντας την αλληλεγγύη, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Λέξεις κλειδιά: δράσεις ενεργού πολίτη, υπεύθυνοι πολίτες, συνεργασία, αλληλεγγύη, ανάληψη πρωτοβουλιών, βιώσιμη ανάπτυξη, βιωματικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την UNESCO, «Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) ενδυναμώνει τους μαθητές όλων των ηλικιών με τη γνώση, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις για την αντιμετώπιση των αλληλένδετων παγκόσμιων προκλήσεων που αντιμετωπίζουμε, όπως η κλιματική αλλαγή, η περιβαλλοντική υποβάθμιση, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η φτώχεια και η ανισότητα» (UNESCO, 2021).

Υπάρχει ένας αριθμός δεξιοτήτων για τις οποίες οι υποστηρικτές της ΕΑΑ θεωρούν ότι πρέπει να αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών εμπειριών. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ιδιότητα του πολίτη και τη μέριμνα (Kevany, 2007- Stable & Scott, 2002), υποστηρίζοντας τη βιώσιμη συμπεριφορά, την εμπλοκή των πολιτών, καθώς και τη βιώσιμη απασχόληση και την βελτίωση της ποιότητας ζωής (Egan, 2004- Kevany, 2007- UNESCO, 2005).

Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της σύγχρονης παγκόσμιας κοινότητας και η επίτευξή της εξαρτάται από την εφαρμογή μιας σειράς αρχών που καλύπτουν τρεις βασικούς πυλώνες: την οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία (Ji, 2018· Mensah & EnuKwesi, 2018). Η ολιστική προσέγγιση που απαιτείται για την ΑΑ στηρίζεται στη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας, στην υπεύθυνη χρήση των φυσικών και ανθρώπινων πόρων, καθώς και στη συμμετοχικότητα των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Μια από τις θεμελιώδεις αρχές της ΑΑ είναι η προστασία του οικοσυστήματος και της βιοποικιλότητας. Η ισορροπία του φυσικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη, καθώς οι φυσικοί πόροι είναι περιορισμένοι και δεν επαρκούν για την κάλυψη των απεριόριστων ανθρώπινων αναγκών. Η υπερεκμετάλλευση αυτών των πόρων επιβαρύνει σοβαρά το περιβάλλον, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη χρήση των πόρων εντός των ορίων της φέρουσας ικανότητας της γης (Kanie & Biermann, 2017). Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνονται εναλλακτικές και φιλικές προς το περιβάλλον πηγές ενέργειας, όπως η ηλιακή, έναντι της υπερβολικής εξάρτησης από τα πετρελαιοειδή και τα υδροηλεκτρικά έργα (Molinoari et al., 2019).

Παράλληλα, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται εξίσου σημαντική, καθώς οι άνθρωποι αποτελούν τον βασικό παράγοντα εφαρμογής των αρχών της ΑΑ. Η συνειδητή και υπεύθυνη δράση των πολιτών είναι απαραίτητη για την προστασία του περιβάλλοντος, την κοινωνική συνοχή και την παγκόσμια ειρήνη (Wang, 2016). Η ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπου μέσα από την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις υπηρεσίες υγειονομικής φροντίδας συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και θετικών στάσεων προς τη φύση (Collste et al., 2017).

Η επιτυχία της ΑΑ απαιτεί επίσης τη συλλογική συμμετοχή όλων των κοινωνικών και πολιτικών φορέων. Η θεωρία των συστημάτων υπογραμμίζει ότι η ΑΑ δεν μπορεί να επιτευχθεί από μεμονωμένα άτομα ή οργανισμούς, αλλά απαιτεί συνεργασία και συντονισμό όλων των εμπλεκομένων (Guo, 2017). Η συμμετοχική προσέγγιση καλλιεργεί αίσθημα ευθύνης και ενισχύει τη βιωσιμότητα των πρωτοβουλιών.

Τέλος, η διατήρηση και προώθηση των τοπικών παραδόσεων και της πολιτιστικής κληρονομιάς ενισχύει την κοινωνική συνοχή και συμβάλλει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Η πολιτιστική εξέλιξη και η αναγνώριση της αξίας του περιβάλλοντος αποτελούν πυλώνες για μια ολιστική προσέγγιση της ΑΑ (Tjarve & Zemīte, 2016· Lele, 1991).

Συμπερασματικά, η ΑΑ επιτυγχάνεται μέσα από τη συστηματική ενσωμάτωση περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) αντικατοπτρίζουν αυτή την ισορροπημένη προσέγγιση και απαιτούν από τα κράτη να αναγνωρίζουν τους συμβιβασμούς που προκύπτουν, να αναζητούν συμπληρωματικότητες και να επιδιώκουν την ουσιαστική πρόοδο προς ένα βιώσιμο μέλλον (Ben-Eli, 2015· Molinoari et al., 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, και με σκοπό τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων, εκδόθηκε το ΦΕΚ Τεύχος Β’ 6048/01.11.2024, το οποίο καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής των σχετικών δράσεων ενισχύοντας έτσι τη συστηματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενσωμάτωση των αξιών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Σύμφωνα με αυτό, εντάχθηκαν στο Πρόγραμμα Σπουδών δράσεις που ενισχύουν την ενεργό πολιτειότητα των μαθητών/τριών, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια σύγχρονων, οριζόντιου χαρακτήρα δεξιοτήτων, σχετικών με την ιδιότητα του/της Ενεργού Πολίτη (active citizen). Οι δράσεις αυτές ευθυγραμμίζονται και συνεργούν τόσο με το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεων για τον Ενεργό Πολίτη όσο και με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή/και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οποία υλοποιούνται σε προαιρετική βάση μέσω της ανάληψης συναφών συλλογικών δράσεων από τη σχολική κοινότητα.

Στόχος είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών που υιοθετούν ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αρχές. Οι δράσεις συνδέονται με τα 17 θεματικά πεδία του προγράμματος και εστιάζουν σε ζητήματα όπως:

- **Κοινωνική αλληλεγγύη** (υποστήριξη ευπαθών ομάδων)
- **Συνύπαρξη στην κοινότητα** (συνεργασία με άλλες ομάδες και σχολεία)
- **Δικτύωση και παροχή βοήθειας** (αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών, ανθρωπιστικών κρίσεων)
- **Προαγωγή ποιότητας ζωής** (ενημέρωση για υγεία, δικαιώματα, εκπαίδευση)
- **Προστασία φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος**
- **Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας**

Οι δράσεις προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία μέσω βιωματικής μάθησης.

17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης

Τα σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων ασκούν καθοριστική επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές από πολύ νεαρή ηλικία (Papavasileiou et al., 2016; Papavasileiou et al., 2017). Ωστόσο, η διαδικασία της μάθησης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον, αλλά εκτείνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, καθώς αυτό υιοθετεί ποικίλους κοινωνικούς ρόλους. Για τον λόγο αυτό, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη νοείται ως μια δια βίου διαδικασία, η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία, συνεχίζεται στην ανώτατη εκπαίδευση και υπερβαίνει τα όρια της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (UNECE, 2005).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Από τη θεωρία στην πράξη: Βιωματικές δράσεις στο σχολείο

Στο πλαίσιο των δράσεων ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας, οι οποίες βασίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», προβλέπεται η εφαρμογή τους από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Οι δράσεις αυτές συνιστούν μια οριζόντια εκπαιδευτική παρέμβαση που διατρέχει ολόκληρη τη σχολική ζωή των μαθητών και μαθητριών, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακού σταδίου, τάξης και σχολικής μονάδας.

Ο προγραμματισμός της υλοποίησης των δράσεων αυτών εντάσσεται στον ετήσιο σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, ο οποίος διαμορφώνεται με την έναρξη του σχολικού έτους. Η διαδικασία αυτή υλοποιείται μέσα από τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε κάθε τμήμα, τάξη ή ομάδα τάξεων. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η Γ' Τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Καλυθιών υλοποίησε με μεθόδους βιωματικής μάθησης, κατά τη σχολική χρονιά 2024-25, ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο «Μνημεία και Γειτονιά χωρίς Σκουπίδια».

Το πρόγραμμα είχε κύριο σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με την προστασία και την ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Επρόκειτο για μια δράση ερευνητικού χαρακτήρα, με σκοπό την κατανόηση του προβλήματος της ρύπανσης από απορρίμματα που αφήνουν οι άνθρωποι σε δημόσιους χώρους – όπως δρόμους, πλατείες, πάρκα, παραλίες – αλλά και σε χώρους ιστορικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος, όπως αρχαιολογικοί χώροι, κάστρα, ιστορικά πάρκα και ναοί.

Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές κλήθηκαν όχι μόνο να διερευνήσουν τις αιτίες και τις επιπτώσεις του φαινομένου, αλλά και να προτείνουν τρόπους παρέμβασης, ενισχύοντας έτσι στάσεις και συμπεριφορές σεβασμού προς το περιβάλλον.

Η βιωματική μάθηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που θεωρεί τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία και τονίζει τις σημαντικές συνδέσεις που μπορούν να γίνουν μεταξύ της τάξης και του εξωτερικού κόσμου (Kolb, 1984). Είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν ενώ «πράττουν, αναστοχάζονται, σκέφτονται και εφαρμόζουν» (Butler et al., 2019).

Επιπλέον, είναι μια μαθητοκεντρική μέθοδος με στοιχεία των πραγματικών περιστάσεων, της δράσης, του αναστοχασμού, της κατανόησης και της υποκειμενικότητας που συνεπάγονται τη διαμόρφωση εμπειριών και τον αναστοχασμό (Li, 2004). Η θεωρία της βιωματικής μάθησης εξελίχθηκε σε μια γενικότερη θεωρία αποδεσμεύοντας την από τις ρίζες της στην κοινωνική πρακτική και την ιδεολογία και εστιάζοντας σε θέματα τεχνικής φύσης (Seaman et al., 2017), επίσης προωθεί τη δημιουργία γνώσεων μέσω του μετασχηματισμού εμπειριών, εμπλέκει τους μαθητές σε πραγματικές συνθήκες προβλημάτων και ενισχύει τα κίνητρά τους για μάθηση (Dernova, 2015).

2.2. Περιγραφή του προγράμματος

Τίτλος: «Μνημεία και Γειτονιά χωρίς Σκουπίδια».
Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι:

- **Καταγραφή** της έκτασης του φαινομένου της ανεξέλεγκτης απόρριψης απορριμμάτων στη γειτονιά του σχολείου, σε δημόσιους και πολιτιστικούς χώρους.
- **Εντοπισμός** των προβλημάτων που προκαλεί η ρύπανση στο φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον.
- **Ανάλυση** των μελλοντικών συνεπειών για το περιβάλλον και την τοπική κοινωνία.
- **Πρόταση λύσεων** για τη μείωση των απορριμμάτων στους δημόσιους και πολιτιστικούς χώρους.
- **Ανάπτυξη στρατηγικών** για τον περιορισμό της καθημερινής παραγωγής απορριμμάτων.
- **Ενημέρωση** της ευρύτερης κοινότητας (οικογένεια, φίλοι) για το πρόβλημα και τις επιπτώσεις του.
- **Συμμετοχή** σε δράσεις ευαισθητοποίησης του κοινού.
- **Παρέμβαση** για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης στη γειτονιά του σχολείου.

Το πεδίο υλοποίησης του προγράμματος ήταν η αυλή του σχολείου, η πλατεία του χωριού και χώροι ιστορικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος όπως η **Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου** – μνημείο παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO – με τα καλοδιατηρημένα τείχη, τα λιθόστρωτα σοκάκια και την έντονη παρουσία της ιστορίας των Ιπποτών του Αγίου Ιωάννη, καθώς και το επιβλητικό **Παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου**, που αποτελεί το αρχιτεκτονικό στολίδι της περιοχής. Οι μαθητές επισκέφθηκαν επίσης τις **Πηγές Καλλιθέας**, γνωστές για τις ιαματικές ιδιότητες και τη μοναδική αρχιτεκτονική τους, καθώς και το **Αρχαιολογικό Μουσείο Ρόδου**, που στεγάζεται στο ιστορικό Νοσοκομείο των Ιπποτών και φιλοξενεί ευρήματα από διάφορες περιόδους της μακραίωνης ιστορίας του νησιού.

2.3. Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη μέθοδο Project η οποία είναι «μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση δια μέσου μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης». Κρίθηκε ως κατάλληλη για την υλοποίηση του Περιβαλλοντικού Προγράμματος επειδή είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας όπως αναφέρει ο Karl Frey, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η διδασκαλία διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν. Έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου μέσω της προσωπικής συμβολής στην εξεύρεση λύσης.

Κατά το πρώτο στάδιο του προβληματισμού, ένα κοινωνικό ή περιβαλλοντικό πρόβλημα αποτελεί την αφορμή και διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. **Στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορμή αποτέλεσε ένας περίπατος στη γειτονιά μας, κατά τη διάρκεια του οποίου διαπιστώσαμε με λύπη την ύπαρξη πολλών σκουπιδιών σε κοντινή απόσταση από ιστορικά μνημεία.** Παρόμοια εικόνα αντικρίσαμε και κατά την εκπαιδευτική μας επίσκεψη στην Παλιά Πόλη της Ρόδου και συγκεκριμένα στο Παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου. Δυστυχώς, τα απορρίμματα ήταν

διάσπαρτα, αλλοιώνοντας την αισθητική των μνημείων και υποβαθμίζοντας τη συνολική εμπειρία του επισκέπτη. Παρατηρήσαμε πως αρκετοί κάτοικοι του νησιού δείχνουν αδιαφορία για την προστασία του περιβάλλοντος και την ανάδειξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, γεγονός που μας προβλημάτισε ιδιαίτερα. **Πιστεύουμε πως η ευαισθητοποίηση των πολιτών μέσα από ενημερωτικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και η ενίσχυση της καθαριότητας από τις αρμόδιες αρχές μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση της καθαριότητας και της ομορφιάς του τόπου μας.**

Έπειτα ακολουθεί συζήτηση, εκφράζονται απόψεις και κρίσεις και καθορίζεται το θέμα που πρόκειται να ερευνήσουν. Στη συνέχεια περνάμε στο στάδιο σχεδιασμού της εργασίας και του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/τριες χωρίζουν το κυρίως θέμα σε επιμέρους θέματα και σχηματίζουν ομάδες. Κάθε ομάδα εργάζεται με σκοπό να εξαχθεί ένα αποτέλεσμα που να ανταποκρίνεται στο στόχο που έθεσε από την αρχή. Οι μαθητές/τριες στο στάδιο αυτό συνεργάζονται, συμφωνούν, διαφωνούν, προβληματίζονται και προτείνουν διάφορες δραστηριότητες, ενέργειες και δράσεις, ώστε να πετύχουν τον στόχο τους. Μέσα στην τάξη επικρατεί δημοκρατικό κλίμα αφού ακούγονται ελεύθερα οι απόψεις όλων των μαθητών/τριών και ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός και μόνο βοηθητικός.

Η πρώτη εβδομάδα του προγράμματος επικεντρώθηκε στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η έναρξη έγινε με συζήτηση στην τάξη, κατά την οποία τέθηκαν προβληματισμοί και ερωτήματα, όπως: *Τι σημαίνει ενεργός πολίτης; Πώς μπορούμε να συμβάλλουμε στην καθαριότητα της γειτονιάς μας; Ποιος είναι υπεύθυνος για τα μνημεία και τους δημόσιους χώρους;* Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, οι μαθητές άρχισαν να διαμορφώνουν μια πρώτη εικόνα για τον ρόλο τους στην τοπική κοινωνία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες έρευνας και παρατήρησης, προκειμένου να εμβαθύνουν στο θέμα και να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων έρευνας και παρατήρησης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν μικρής κλίμακας έρευνα σχετικά με τα μνημεία της περιοχής τους, με στόχο την αναγνώριση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της σημασίας της διατήρησής της. Παράλληλα, οργανώθηκε εκπαιδευτικός περίπατος στη γειτονιά, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές παρατήρησαν προβλήματα όπως η παρουσία σκουπιδιών και η παραμέληση δημόσιων χώρων. Κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους, φωτογράφισαν χαρακτηριστικά παραδείγματα και κατέθεσαν προτάσεις για την αναβάθμιση και την καθαριότητα του περιβάλλοντος χώρου.

2.4. Δράσεις - Όταν οι μαθητές γίνονται ενεργοί πολίτες για το περιβάλλον

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης και τρίτης εβδομάδας του προγράμματος, οι μαθητές πέρασαν από το στάδιο της ενημέρωσης στη δράση, υλοποιώντας ποικίλες πρωτοβουλίες που στόχο είχαν τη φροντίδα του δημόσιου χώρου και την ενεργό συμμετοχή στην τοπική κοινότητα.

- Καθαρισμός και Αναβάθμιση Δημόσιου Χώρου

Με ομαδικότητα και ενθουσιασμό, διοργανώθηκε εθελοντική δράση καθαρισμού σε κοντινό μνημείο. Οι μαθητές ανέλαβαν, επίσης, την κατασκευή ή τη διακόσμηση κάδων απορριμμάτων και ανακύκλωσης, ενισχύοντας με δημιουργικό τρόπο την οικολογική συνείδηση. Παράλληλα, κατασκεύασαν ενημερωτικές πινακίδες με συνθήματα όπως «Προστατεύουμε τα μνημεία μας» και «Κρατάμε τη γειτονιά καθαρή», οι οποίες τοποθετήθηκαν σε εμφανή σημεία, υπενθυμίζοντας τη σημασία του σεβασμού στον κοινόχρηστο χώρο.

- Συνεργασία με την Κοινότητα

Κατανοώντας τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας, οι μαθητές συνέταξαν επιστολή προς τον Δήμο, στην οποία διατύπωσαν συγκεκριμένα αιτήματα για την τοποθέτηση περισσότερων κάδων και τη συστηματικότερη φροντίδα των κοινόχρηστων χώρων. Παράλληλα, απηύθυναν πρόσκληση σε γονείς και κατοίκους της περιοχής να συμμετάσχουν στις δράσεις, ενισχύοντας το αίσθημα κοινής ευθύνης. Επιπλέον, ήρθαν σε επαφή με τοπικούς φορείς και οργανώσεις, διερευνώντας δυνατότητες συνεργασίας για μελλοντικές δράσεις, με έμφαση στην ανακύκλωση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

- Δημιουργική Έκφραση

Η ανάγκη για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση εκφράστηκε και μέσα από τη δημιουργικότητα των μαθητών. Συντάχθηκαν μικρά άρθρα και αφίσες με μηνύματα για την προστασία των δημόσιων χώρων, ενώ παρουσιάστηκαν θεατρικά δρώμενα και παραμύθια, όπου τα μνημεία «έπαιρναν ζωή» και ζητούσαν τη βοήθεια των πολιτών για να σωθούν από τη φθορά. Η φαντασία των παιδιών κορυφώθηκε με τη δημιουργία σύντομων βίντεο και podcast, στα οποία μεταδόθηκαν οικολογικά μηνύματα με τρόπο προσιτό και ελκυστικό.

2.5. Παρουσίαση και Δέσμευση για το Μέλλον

Η τέταρτη και τελευταία εβδομάδα του προγράμματος αποτέλεσε την κορύφωση όλων των προηγούμενων δράσεων, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να μοιραστούν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με την ευρύτερη κοινότητα και να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως υπεύθυνοι πολίτες.

- Παρουσίαση στην Κοινότητα

Σε ειδική εκδήλωση που οργανώθηκε στο σχολείο, οι μαθητές παρουσίασαν τη δουλειά τους σε γονείς, συμμαθητές, κατοίκους της περιοχής και τοπικούς φορείς. Μέσα από φωτογραφίες, αφίσες, θεατρικά δρώμενα και σύντομα βίντεο, ανέδειξαν τη σημασία της προστασίας του δημόσιου χώρου και την ανάγκη για συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας. Παράλληλα, λειτούργησε έκθεση φωτογραφίας και εικαστικού υλικού, με δημιουργίες των μαθητών που αποτύπωναν τις εμπειρίες και τα μηνύματά τους.

- Ανάληψη Δέσμευσης

Μετά την παρουσίαση, οι μαθητές προχώρησαν στη διατύπωση κανόνων για τη διατήρηση της καθαριότητας και της καλής κατάστασης της γειτονιάς. Η δράση αυτή δεν ήταν απλώς συμβολική, σηματοδότησε τη μετάβαση από την ευαισθητοποίηση στην υπεύθυνη στάση. Οι μαθητές δεσμεύτηκαν να συνεχίσουν την παρακολούθηση των δημόσιων χώρων, να εντοπίζουν προβλήματα και να καταθέτουν προτάσεις βελτίωσης στους αρμόδιους φορείς. Η ενεργός συμμετοχή τους επιβεβαίωσε ότι η αλλαγή ξεκινά από την τοπική δράση και ενισχύεται μέσα από τη συνεργασία και τη συνέπεια.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αποτέλεσε μια δυναμική και πολυδιάστατη εμπειρία μάθησης που συνέδεσε τη γνώση με τη δράση, την υπευθυνότητα με τη δημιουργικότητα και τη σχολική κοινότητα με την ευρύτερη κοινωνία. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, ανέπτυξαν πρακτικές δεξιότητες, ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, την πρωτοβουλία και την ικανότητά τους να συνεργάζονται αποτελεσματικά για το κοινό καλό.

Η ενεργός συμμετοχή τους σε δράσεις καθαρισμού, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης συνέβαλε στην ενίσχυση του αισθήματος του ενεργού πολίτη και της κοινωνικής συμμετοχής. Η αλλαγή, όπως διαπίστωσαν οι ίδιοι, ξεκινά μέσα από τη συνεργασία, τη φροντίδα, την προσωπική ευθύνη και τον σεβασμό προς τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον.

Παράλληλα, το πρόγραμμα εναρμονίστηκε απόλυτα με τις αρχές της Βιώσιμης Ανάπτυξης, επιτυγχάνοντας στην πράξη τους παρακάτω στόχους:

- Στόχος 3: Καλή Υγεία και Ευημερία
  Μέσα από τη φροντίδα του περιβάλλοντος και τη διατήρηση καθαρών δημόσιων χώρων, οι μαθητές προώθησαν την υγεία και την ποιότητα ζωής για όλους. Η εξάλειψη ρυπογόνων στοιχείων από κοινόχρηστους χώρους συνέβαλε στη δημιουργία ενός πιο ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος.
- Στόχος 4: Ποιοτική Εκπαίδευση
  Το πρόγραμμα ενσωμάτωσε την εκπαίδευση για την αειφορία, την υπευθυνότητα και τη

δημοκρατική συμμετοχή, δίνοντας στους μαθητές τα εφόδια να γίνουν ενεργοί πολίτες του κόσμου. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, προωθήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

- Στόχος 11: Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες
  Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη βελτίωση του δημόσιου χώρου συνέβαλε ουσιαστικά στην αναβάθμιση της γειτονιάς και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Οι δράσεις ευαισθητοποίησης επεκτάθηκαν πέρα από το σχολείο, αγγίζοντας την ευρύτερη κοινότητα.
- Στόχος 17: Συνεργασίες για τους Στόχους
  Η επιτυχία του προγράμματος βασίστηκε στη συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικών φορέων και του Δήμου. Η συμμετοχή όλων επιβεβαίωσε ότι η επίτευξη των στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης απαιτεί συλλογική δράση και δίκτυα υποστήριξης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δεδούλη. Μ. (2003). Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 5

Παπαβασιλείου, Β. (2015). Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: το πολυδιάστατο μιας σχέσης. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. (2016). Αειφόρος ανάπτυξη εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς). Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 8, «Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση», σελ. 151-171, Αθήνα: Διάδραση.

ΦΕΚ Τεύχος Β’ 6048/01.11.2024 Εθνικό Τυπογραφείο

Φλογαΐτη, Ε. (2009). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project, μετ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσση

Ben-Eli, M. (2015). Sustainability: The Five Core Principles – A New Framework. The Sustainability Laboratory.

Butler, M. G., Manzardo, A. M., Forster, J. L. (2019). Prader-Willi Syndrome: Clinical Genetics, Diagnosis and Treatment Approaches. Current Pediatric Reviews, 15(3), 201–210.

Collste, D., Pedercini, M., & Cornell, S. E. (2017). Policy coherence to achieve the SDGs: using integrated simulation models to assess effective policies. Sustainability Science, 12(6), 921–931. https://doi.org/10.1007/s11625-017-0457-x

Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52–57 https://doi.org/10.1515/rpp-2015-0040

Egan, J. (2004). The Egan Review: Skills for Sustainable Communities. London: Office of the Deputy Prime Minister**.** Egan Review Skills for sustainable Communities PDF (www.ihbc.org.uk)

Guo, X. (2017). Once Upon a Time in the East: A Story of Growing Up, Chatto & Windus **ISBN:** 978-1-7847-4389-1

Ji, H. (2018). Visual Attention Model for Name Tagging in Multimodal Social Media. In Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers), 1160–1170. https://doi.org/10.18653/v1/P18-1185

Kanie, N., & Biermann, F. (Eds.). (2017). Governing through Goals: Sustainable Development Goals as Governance Innovation. Cambridge, MA: MIT Press.

Kevany, K. M. (2007). Building the requisite capacity for stewardship and sustainable development. International Journal of Sustainability in Higher Education, 8(2), 107–122. https://doi.org/10.1108/14676370710726580

Kolb, D. (1984). Experiential Learning. New Jersey: Pentice Hall

Lele, S. M. (1991). Sustainable Development: A Critical Review. World Development, 19(6), 607–621 https://doi.org/10.1016/0305-750X(91)90197-P

Li, J. (2004). Self in Learning among Chinese Children. Child Development, 75(3), 676–686 https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00700.x:contentReference[oaicite:3]{index=3}

Mensah, M. S. B., & Enu-Kwesi, F. (2018). Research collaboration for a knowledge-based economy: towards a conceptual framework. Triple Helix, 5(1), 1–17 https://doi.org/10.1186/s40604-018-0049-5

Molinari, A., Guadagnini, L., Marcaccio, M., & Guadagnini, A. (2019). Geostatistical multimodel approach for the assessment of the spatial distribution of natural background concentrations in large-scale groundwater bodies. Water Research, 149, 522–532. https://doi.org/10.1016/j.watres.2018.09.049

Molinari, A., Guadagnini, L., Marcaccio, M., & Guadagnini, A. (2019). Geostatistical multimodel approach for the assessment of the spatial distribution of natural background concentrations in large-scale groundwater bodies. Water Research, 149, 522–532. https://doi.org/10.1016/j.watres.2018.09.049

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. International E-Journal of Advances in Education, 3 (9), 450 - 457. http://ijaedu.ocerintjournals. org/issue/33256/370395

Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Papadomarkakis, I., Matzanos, D. & Kaila, M. (2016). Primary school teachers' views about volunteering: an empirical study in Rhodes. Proceedings of the GAI 2nd Istanbul International Academic Conference on Education & Social Sciences. Istanbul October 9-12, 2016.

Seaman, J., Quay, J., & Brown, M. (2017). The Evolution of Experiential Learning: Tracing Lines of Research in the JEE. Journal of Experiential Education, 40(Suppl.), 1–20 https://doi.org/10.1177/1053825916689268

The World Commission on Environment and Development (1987). “Our Common Future”. Oxford University Press.

Tjarve, B., & Zemīte, I. (2016). The Role of Cultural Activities in Community Development. Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 64(6), 2151–2160. https://doi.org/10.11118/actaun201664062151

UNECE (2005). Strategy for Education for Sustainable Development, adopted at the High-level meeting, Economic Commission for Europe Committee on Environmental Policy, High-level Meeting of Environment and Education Ministries (Vilnius, 17-18 March 2005) (Agenda items 5 and 6).

UNESCO. (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO

UNESCO. “Education for Sustainable Development”. Available at: https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education, 2021.

Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). Can Social–Emotional Learning Reduce School Dropout in Developing Countries? Journal of Policy Analysis and Management, 35(4), 818–847. https://doi.org/10.1002/pam.21915

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΜΑΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Καραγιάννη Ελένη
Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ανατ. Αττικής
Κάββουρα Θεοδώρα
Αφυπηρετήσαν Μέλος ΔΕΠ (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια) ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η Πολιτιστική Κληρονομιά είναι τα φυσικά πολιτιστικά αντικείμενα και μνημεία και τα άυλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ενός έθνους ή μιας κοινωνίας που έχει κληρονομήσει, υπάρχουν και οφείλει να διατηρήσει για τις μελλοντικές γενιές. Η υλική πολιτιστική κληρονομιά περιλαμβάνει κτίρια, ιστορικούς τόπους, μνημεία, έργα τέχνης και αντικείμενα σημαντικά για την αρχαιολογία, την αρχιτεκτονική την επιστήμη ή την τεχνολογία ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019), η εκπαίδευση και η πολιτιστική κληρονομιά συνδέονται στενά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας, για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών/τριών της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου, σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την προστασία των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως καταγράφονται από μια επιτόπια επίσκεψη στο Πάρκο Στρατού (Άλσος Γουδή, Αθήνα), όπου συνυπάρχουν μνημεία της νεότερης στρατιωτικής ιστορίας της Ελλάδας και έργα τέχνης της Εθνικής Γλυπτοθήκης. Οι αναπαραστάσεις, ανιχνεύονται με ερευνητικά εργαλεία, κατηγοριοποιούνται, αναλύονται και παρουσιάζονται, με σκοπό τη δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στην κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης και της καλλιέργειας δεξιοτήτων προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Λέξεις κλειδιά: Ευαισθητοποίηση, Καλλιέργεια δεξιοτήτων, Πολιτιστική κληρονομιά, Έρευνα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ο ορισμός της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς δόθηκε από τη Σύμβαση για την Προστασία της Παγκόσμιας Πολιτιστικής και Φυσικής Κληρονομιάς (Παρίσι 1972): «τα μνημεία: αρχιτεκτονικά έργα, μνημεία γλυπτικής και ζωγραφικής, στοιχεία ή δομές ομάδων ή κτηρίων, δηλαδή ομάδες ανεξάρτητων ή σχετιζόμενων κτηρίων οι οποίες, λόγω της αρχιτεκτονικής τους, της ομοιογένειάς τους ή της τοποθεσίας τους στο τοπίο, είναι παγκοσμίως εξαιρετικά πολύτιμα από ιστορική, καλλιτεχνική ή επιστημονική άποψη, περιοχές: έργα ανθρώπων ή έργα που είναι προϊόντα συνδυασμού του ανθρώπου και της φύσης, και περιοχές όπως οι αρχαιολογικοί χώροι που είναι εκπληκτικής αξίας από ιστορική, αισθητική, εθνολογική ή ανθρωπολογική άποψη· επιγραφές, απολιθώματα, σπήλαια-κατοικίες και συνδυασμός γνωρισμάτων μοναδικής αξίας για την ιστορία, την τέχνη και την επιστήμη».

Τα μνημεία και οι περιοχές που περιλαμβάνονται στον ορισμό αυτό αναγνωρίζονται ως ένα μέρος της κληρονομιάς η οποία χρήζει προστασίας. Για το σκοπό αυτό λαμβάνονται διαρκώς νέα μέτρα, κυρίως με τη μορφή συνθηκών, ώστε να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα συλλογικής προστασίας της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς που έχει παγκόσμια αξία, και το οποίο θα είναι οργανωμένο σε μόνιμη βάση και σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους (Παπαδοπούλου, 2013, σ.13).

Στο πλαίσιο της συνόδου των ηγετών τον Νοέμβριο του 2017 στο Γκέτεμποργκ, οι Ευρωπαίοι ηγέτες εξέτασαν τη σημασία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού για το μέλλον της Ευρώπης. Στο πλαίσιο της συμβολής της στη συζήτηση, η Επιτροπή παρουσίασε το όραμά της για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πρότεινε σειρά πρωτοβουλιών στην ανακοίνωσή της σχετικά με την «Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού», στην οποία

αναφέρεται ότι «η ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας παραμένει ουσιαστικής σημασίας, και η εκπαίδευση και ο πολιτισμός αποτελούν τους καλύτερους φορείς για τον σκοπό αυτόν».(Ευρωπαϊκή Ένωση: ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 22ας Μαΐου 2018 για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας (2018/C 195/01)

Με τη συγκεκριμένη Σύσταση επιδιώκεται, σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, η προώθηση μιας ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας ενθαρρύνοντας την κατανόηση του ευρωπαϊκού πλαισίου και της κοινής κληρονομιάς και αξιών και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ενότητα και την κοινωνική, πολιτιστική και ιστορική πολυμορφία της Ένωσης και των κρατών μελών της.

Το 2019 στο Έγγραφο προβληματισμού « Προς μια βιώσιμη Ευρώπη έως το 2030» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης ορίζεται ως ένα από τα σημαντικότερα σημεία πολιτικής της Ε.Ε, η οποία οραματίζεται: Μια ήπειρο στην οποία οι άνθρωποι έχουν έντονο το αίσθημα της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς και πολυμορφίας της Ευρώπης».

Η αξιοποίηση υλικών καταλοίπων, αρχαιολογικών χώρων, μνημείων, κτηρίων, τόπων μνήμης και μουσείων συμβάλλουν στην ιστορική παιδεία των πολιτών, η οποία με τη σειρά της ενδυναμώνει την πολιτιστική ταυτότητα (Παπαδοπούλου, 2013, σ.12).

Η χρήση των εκθεμάτων στις διάφορες δομές για μαθησιακούς σκοπούς είναι από τη φύση της εξερευνητική αφού τα αντικείμενα έχουν μια υλική υπόσταση που μπορεί να δραστηριοποιήσει όλες τις αισθήσεις μας και να προκαλέσει μια άμεση και συχνά ακούσια αντίδραση από το σώμα και το νου. Πέρα από τις φυσικές του ιδιότητες, η πραγματική υπόσταση του αντικειμένου και η αυθεντικότητά του είναι αρκετά δυνατοί λόγοι για να προκαλέσουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον. Το νόημα των αντικειμένων υπαγορεύεται τόσο από τις φυσικές τους ιδιότητες, όσο και από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Η ερμηνεία τους εξαρτάται από τον τρόπο που παρουσιάζονται, από το επίπεδο ωριμότητας του ανθρώπου που τα ερμηνεύει, τις εμπειρίες ζωής που έχει και τη γνώση του καθώς και από τις κοινωνικές και πολιτιστικές επιρροές (Παπαδοπούλου, 2013, σ.39)

Η ευαισθητοποίηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς υποστηρίζεται από διεθνείς οργανισμούς που συμβάλλουν τόσο στη θεωρητική γνώση όσο και στις πρακτικές εφαρμογές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθοι οργανισμοί που δραστηριοποιούνατι σχετικά:

UNESCO (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό): Ο σημαντικότερος διεθνής φορέας που ασχολείται με τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις μέσω της Σύμβασης της Παγκόσμιας Κληρονομιάς (1972).

ICOMOS (Διεθνές Συμβούλιο Μνημείων και Τοποθεσιών): Ένας οργανισμός αφιερωμένος στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Συμβουλεύει την UNESCO και προωθεί επιστημονικές μεθόδους προστασίας και αποκατάστασης μνημείων.

ICCROM (Διεθνές Κέντρο για τη Μελέτη της Διατήρησης και της Αποκατάστασης της Πολιτιστικής Κληρονομιάς): Παρέχει τεχνογνωσία και εκπαίδευση σε θέματα συντήρησης πολιτιστικών αγαθών.

Συμβούλιο της Ευρώπης: Μέσω της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία της Αρχιτεκτονικής Κληρονομιάς (1985) και άλλων πρωτοβουλιών, συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ευρώπη.

Η παρούσα εργασία διερευνά την ιδέα ότι η μάθηση, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, είναι μια πολιτιστική πράξη, και ότι το σχολείο και το περιβάλλον πολιτιστικής κληρονομιάς του σφραγίζουν τα δικά τους χαρακτηριστικά στους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές σταδιακά, με το βοήθεια εκπαιδευτικών και άλλων σημαντικών ενηλίκων από το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον, θα αναπτύξουν και θα προσαρμόσουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής τους στον πολιτικό και πολιτισμικό τους χαρακτήρα (Ivon, H and Kuščević, D, 2013).

2. Κυρίως μέρος

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση μάθησης και διδασκαλίας, μέσω της «μαθητοκεντρικής διδασκαλίας» μπορεί να είναι καθοριστική στην ευαισθητοποίηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων προστασίας της πολιτιστικής μας κληρονομιάς από μαθητές/τριες (Terhart, 2001). Αυτή η προσέγγιση στοχεύει στη σύνδεση γνωστικού, κοινωνικού και ηθικού πλαισίου στη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή τη διδακτική ιδέα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εκτιμούν το αξία του περιβάλλοντος πολιτιστικής κληρονομιάς τους ζώντας και ξαναζώντας την εμπειρία του, ενώ ερμηνεύουν ελεύθερα και αντανακλαστικά και γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στην κουλτούρα εκείνων που «μαθαίνουν για τη ζωή, ζώντας» (Terhart, 2001).

Όταν οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για την πολιτιστική κληρονομιά και το φυσικό περιβάλλον της ευρύτερης περιοχής του σχολείου, μέσα από προσεγγίσεις που είναι επικεντρωμένες στη δράση, παρακινούνται να πληροφορηθούν, να γνωρίσουν και να εκφραστούν. Παράλληλα κινητοποιούνται να συμμετέχουν ενεργά στις κοινότητές τους (διοργάνωση εκθέσεων τέχνης στη γειτονιά τους, εργασία σε μουσειακά εργαστήρια κ.λπ.). Εικαστικά ή άλλης φύσεως έργα μαθητών/τριών, εμπνευσμένα από την ιστορική, πολιτιστική και φυσική κληρονομιά του περιβάλλοντός τους, επιβεβαιώνουν ότι είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης της ταυτότητας των μαθητών/τριών και ευαισθησία για τις τέχνες. Η ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες τη σημασία της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές στην ανατροφή μελλοντικών συμμετεχόντων και δημιουργών νέων πολιτιστικών αξιών (Karagianni, Cavvoura, 2022)

Το ενδιαφέρον του κοινού για την εμπειρία του παρελθόντος έχει δημιουργήσει μια ξεχωριστή μορφή διδασκαλίας και μάθησης: την Εκπαίδευση Κληρονομιάς. Μουσειακά εκθέματα, κτήρια, μνημεία, παραδόσεις, έθιμα, λαογραφία και άλλα κατάλοιπα της «κληρονομιάς» μπορούν να αποτελέσουν ισχυρούς πόρους για την εκμάθηση και τη διδασκαλία και όχι μόνο της Ιστορίας. Πολλά σχολεία οργανώνουν επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς για να δώσουν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να μάθουν για το παρελθόν και να δείξουν πώς σχετίζονται οι άνθρωποι με αυτό (Van Boxtel, Grever, Klein, 2018, σ. 1, 2).

Η συνύπαρξη στρατιωτικών αγαλμάτων από ανώνυμους δημιουργούς που αναφέρονται σε στρατιωτικά γεγονότα και σύγχρονα έργα τέχνης δεν είναι σύνηθες φαινόμενο στην Ελλάδα. Σε στρατιωτικές εγκαταστάσεις συναντάμε συνήθως μνημεία που σχετίζονται κυρίως με τη στρατιωτική ιστορία. Ωστόσο, το Πάρκο Στρατού στο Γουδή αποτελεί εξαίρεση. Δημιουργήθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα για χρήση ως πεδίο βολής και αργότερα εξυπηρέτησε άλλους στρατιωτικούς σκοπούς. Σε αυτό το μέρος ξεκίνησε η στρατιωτική εξέγερση το 1909, προκαλώντας σημαντικές πολιτικές αλλαγές (Βενιζέλος στην εξουσία). Εδώ έγινε η εκτέλεση έξι πολιτικών και στρατιωτικών προσώπων που κατηγορούνταν για την ήττα στη Μικρά Ασία (15.11.1922). Από αυτόν τον ιστορικό χώρο, στις 21 Απριλίου 1967, η χούντα των συνταγματαρχών ξεκίνησε την πορεία με τανκς και ανέτρεψε την κυβέρνηση και την Κοινοβουλευτική Δημοκρατία, πραγματοποιώντας πολυάριθμες συλλήψεις, απελάσεις πολιτικών και πολιτών και στέρηση δικαιωμάτων.

Σήμερα, σε αυτή τη μεγάλη, καταπράσινη έκταση, βρίσκεται η Εθνική Γλυπτοθήκη. Οι πρώην στάβλοι του βασιλικού ιππικού, που βρίσκονται στο Πάρκο Στρατού, ανακαινίστηκαν και μετατράπηκαν το 2006 σε ένα πολιτιστικό κέντρο που συγκεντρώνει την ιστορία και την εξέλιξη της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής, με περισσότερα από εκατόν δέκα (110) κομμάτια γλυπτικής από την Συλλογή της Εθνικής Γλυπτοθήκης. Η συλλογή έργων ανώνυμων λαϊκών τεχνιτών από τον 19ο αιώνα έως μεταγενέστερες και σύγχρονες δημιουργίες, έχει τοποθετηθεί, ώστε να είναι πιο προσιτή στο κοινό.

Σε αυτόν τον «τόπο μνήμης», μνημεία που μαρτυρούν πολεμικά γεγονότα, κυρίως από τη σύγχρονη στρατιωτική ιστορία της Ελλάδας, διασταυρώνονται με γλυπτά σύγχρονης τέχνης που αναφέρονται σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι «τόποι μνήμης» και ιδιαίτερα τα μνημεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της ιστορίας και του παρελθόντος και θεωρούνται απαραίτητα για την ιστορική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007), τα μουσεία και τα μνημεία είναι δύο εκδοχές μιας δημόσιας αφήγησης του παρελθόντος που έχει θαφτεί. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, λειτουργούν ως κενοτάφια της ιστορικής εμπειρίας που μπορούν να μεταδοθούν στις μελλοντικές γενιές ως «προσθετική μνήμη» ή ακόμη και «μεταμνήμη».

Η εμπειρία που παράγεται σε έναν «τόπο μνήμης» συμμετέχει στην κατασκευή κοινωνικών αναπαραστάσεων που αποτελούν έναν ξεχωριστό τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας, που αλληλεπιδρά συστηματικά με την καθημερινή ζωή και τον κοινωνικό κόσμο καθώς και με τη γνώση και την επιστημονική σκέψη (Moscovici, 2004).

Η σκέψη που προκαλείται από τις αισθήσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης έχει μια αξία που επί του παρόντος παραμελείται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο επικεντρώνεται μάλλον στην απαγγελία και σε μια συχνά κλειστή κειμενικότητα που οδηγεί το σχολικό κοινό στην παθητικότητα (Dussot, 2016; Lautier, 2008) και στην πλήξη (Ferrières, Meriès, Morin, 1998).

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει, μέσα από τα αποτελέσματα μιας έρευνας, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου, όπως καταγράφονται από μια επιτόπια επίσκεψη των μαθητών/τριών της Ε' τάξης ενός όμορου δημοτικού σχολείου στο Πάρκο Στρατού, ή Άλσος Στρατού στα όρια των Δήμων Αθηναίων, Ζωγράφου και Παπάγου, σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την προστασία των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς.

Για την επίτευξη του στόχου αυτής της εργασίας χρησιμοποιήσαμε μια μέθοδο που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) συμμετοχικό χαρακτήρα (οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, έκαναν μίνι έρευνα), β) μεταγνωστική σκέψη και γ) ποιοτική ερευνητική διάσταση (ανάλυση αφηγηματικών ιστοριών που γράφτηκαν από μαθητές).

Για το σκοπό αυτό το συγκεκριμένο ερευνητικό έργο αποτελούνταν από τρία στάδια:

• 1ο στάδιο: Δύο επισκέψεις στο Πάρκο Στρατού/Γουδί από είκοσι μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου έντεκα ετών. Σε αυτόν τον μεγάλο, καταπράσινο χώρο, που δημιουργήθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα για στρατιωτικούς σκοπούς, μνημεία που μαρτυρούν τα ιστορικά γεγονότα του 20ού αιώνα διασταυρώνονται με έργα σύγχρονης τέχνης.

Η πρώτη επίσκεψη χρησίμευσε για αναγνώριση και παρατήρηση αγαλμάτων, αναμνηστικών πλακών και σύγχρονων έργων, χρησιμοποιώντας ένα φύλλο εργασίας που θα συμπληρώθηκε στο τέλος, διευκολύνοντας έτσι τη λεκτική έκφραση της εμπειρίας μέσω ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις στο πρώτο φύλλο εργασίας ζητούσαν προηγούμενη γνώση (πριν ασχοληθούμε με αυτό το θέμα στην τάξη) σχετικά με την τοποθεσία, το είδος, τη φύση, τη μορφή και τη χρήση των εκθεμάτων. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις, τις εντυπώσεις και τις προσωπικές τους αφηγήσεις στο τέλος της επίσκεψης. Κατά τη διάρκεια αυτής της επίσκεψης, οι μαθητές/τριες, εντοπίζοντας αγάλματα, αναμνηστικές πλάκες και σύγχρονα έργα, ανέπτυξαν διαφορετικούς διαλόγους μεταξύ τους για τις ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας. Ήταν μια διαδικασία που τους οδήγησε στο να ανακαλύψουν τις ιδιότητες της πολυπρισματικότητας όταν παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις. Ταυτόχρονα, οι ερευνητικές δεξιότητες αναδύονται όταν οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στη θέση του ερευνητή παρατηρώντας, κρατώντας σημειώσεις, θέτοντας ερωτήσεις και απαντώντας με τη βοήθεια φύλλων εργασίας.

• 2ο στάδιο: μεταξύ των δύο επισκέψεων, ο δάσκαλος παρουσίασε την ιστορία του Πάρκου και τα αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα στην τάξη. Πρόβαλε και σχολίασε αναλυτικά ορισμένα έργα που επιλέχθηκαν σε κάθε μία από τις κατηγορίες (μνημεία, έργα τέχνης). Μέσα από αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση, αφενός εξηγήθηκε η διαφορά μεταξύ ιστορικού μνημείου και καλλιτεχνικού γλυπτού και αφετέρου οι μαθητές/τριες πραγματοποίησαν δραστηριότητες αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης μνημείων, ρεαλιστικών γλυπτών και αφηρημένων έργων τέχνης στο Πάρκο. Η δεύτερη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε ένα μήνα αργότερα. Μετά τη διδακτική παρέμβαση στην τάξη, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα φύλλο που περιείχε ερωτήσεις

διαφορετικές από τις προηγούμενες. Οι ερωτήσεις ζητούσαν κάποιες εξηγήσεις για τη συνύπαρξη των έργων και τη σχέση τους με την Ιστορία. Έγινε επίσης ερώτηση για θέματα που προέκυψαν μετά από αυτή την επίσκεψη. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να γράψουν μια σύντομη ιστορία για να περιγράψουν το νόημα της εμπειρίας της επίσκεψης.

- 3ο στάδιο: Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν ένα κείμενο για να περιγράψουν λεπτομερώς τις εμπειρίες τους από την επίσκεψη στο πάρκο καθώς και την παρέμβαση του δασκάλου.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τις πλούσιες και ουσιαστικές απαντήσεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού, παρακάτω τεκμηριώνεται με σαφήνεια η ανάδειξη της ευαισθητοποίησή τους ως προς την προστασία και την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ειδικότερα οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των φύλλων παρατήρησης αποκαλύπτουν μια εντυπωσιακή ευαισθησία, παρατηρητικότητα και αναστοχαστική στάση απέναντι στην πολιτιστική μας κληρονομιά. Η επίσκεψη τους σε χώρο υπαίθριας γλυπτοθήκης με ιστορικά και καλλιτεχνικά εκθέματα λειτούργησε ως ενεργός πυρήνας μάθησης, ενίσχυσε τη συναισθηματική τους εμπλοκή και ενδυνάμωσε τη συνείδηση πολιτιστικής προστασίας. Η επεξεργασία και η ανάλυση των φύλλων εργασίας συναρθρώθηκε στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Κατανόηση της ιστορικής σημασίας των εκθεμάτων

Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τη σημασία των έργων ως μνημεία μνήμης, τιμής και διδαχής. Αντιλαμβάνονται ότι «δημιουργήθηκαν για να τιμήσουν ανθρώπους που πολέμησαν γενναία» ή «για να μην ξεχάσει κανείς τα κατορθώματα των προγόνων μας». Παράλληλα, αναδεικνύουν τη συναισθηματική φόρτιση που προκαλούν κάποια έργα, όπως αναφέρει η Φωτεινή: «Δείχνουν στρατιώτες με τα παιδιά τους να κοιτάζονται απελπιστικά».

2. Ανάπτυξη αισθήματος σεβασμού και προστασίας

Οι μαθητές/τριες εκφράζουν τον θαυμασμό τους για την καλή κατάσταση των έργων, ενώ εντοπίζουν τον ρόλο των συντηρητών και του χώρου που τα «προστατεύει από κινδύνους». Αντιλαμβάνονται ότι η φροντίδα και η συντήρηση των έργων είναι απαραίτητη, ώστε να διατηρούνται στο χρόνο και να είναι προσβάσιμα στις επόμενες γενιές. Ενδεικτικό είναι το σχόλιο της Κωνσταντίνας: «Πιστεύω ότι τα γλυπτά θα μπορούσαν να είναι σε πολύ κακή κατάσταση αν δεν τα φρόντιζαν οι συντηρητές».

3. Επαφή με την ιστορία και τη μνήμη με βιωματικό τρόπο

Η επίσκεψη λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Τα παιδιά κατανόησαν πτυχές της ιστορίας της χώρας μας μέσα από καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις και απέκτησαν μια σφαιρική, ολιστική εικόνα του πολιτιστικού παρελθόντος. Όπως αναφέρει η Αθηνά, «Έμαθα καλλιτέχνες που δεν ήξερα και πέρασα πολύτιμο χρόνο με τις φίλες μου». Ο Γιώργος τονίζει τη σύνδεση με τον πολιτισμό λέγοντας: «Έμαθα πιο καλά τον ελληνικό πολιτισμό και την ιστορία της χώρας μου».

4. Αναγνώριση της ποικιλομορφίας της πολιτιστικής κληρονομιάς

Τα παιδιά εντόπισαν τόσο τα ιστορικά όσο και τα σύγχρονα – ακόμη και αφηρημένα – έργα τέχνης, τα οποία συνυπάρχουν σε έναν ενιαίο πολιτιστικό χώρο. Κατανοούν ότι η πολιτιστική κληρονομιά περιλαμβάνει τόσο το παρελθόν όσο και τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση. Η Λέτα παρατηρεί: «Μερικά δεν φτιάχνονται από το ίδιο υλικό ή μπορεί το ένα να είναι αφηρημένη τέχνη και το άλλο όπως τον Δισκοβόλο», ενώ ο Στέφανος σημειώνει: «Τα αγάλματα στρατιωτικών σίγουρα δεν μοιάζουν με τα γλυπτά του Γαΐτη».

5. Καλλιέργεια αισθητικής αγωγής και δημιουργικής σκέψης

Η αίσθηση θαυμασμού που εκφράζεται συχνά – «πώς τα είχαν φτιάξει», «είχαν πολλή φαντασία» – δείχνει ότι τα παιδιά εμπνεύστηκαν από τα έργα τέχνης. Η αισθητική αγωγή δεν έμεινε στο επίπεδο της παρατήρησης, αλλά συνδέθηκε με ερωτήματα και εσωτερικές διεργασίες.

6. Ενίσχυση της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης

Οι περιγραφές των εμπειριών τους καταδεικνύουν ότι τα παιδιά συνδέθηκαν με το χώρο και με τους συμμαθητές τους μέσα από ένα κοινό πολιτιστικό βίωμα. Οι γνώσεις που αποκόμισαν ήταν αποτέλεσμα προσωπικής εμπλοκής και συναισθηματικής σύνδεσης. Η Αδαμαντία αναφέρει χαρακτηριστικά: «Με ενθουσίασαν και ένιωσα χαρά που είχα την ευκαιρία να πάω και να τα δω με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου».

3. Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών αποδεικνύουν ότι η βιωματική επαφή με τα πολιτιστικά μνημεία και η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία παρατήρησης και αποτίμησης ενός πολιτιστικού χώρου ενισχύει την ευαισθητοποίηση, την κατανόηση της ιστορικής συνέχειας και την αίσθηση ευθύνης απέναντι στην πολιτιστική μας κληρονομιά. Τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία δεν έγιναν απλοί επισκέπτες ενός υπαίθριου μουσείου, αλλά συμμέτοχοι και φορείς πολιτιστικής μνήμης και διατήρησης. Επίσης καταδείχθηκε με πειστικό τρόπο ότι η χρήση της Κληρονομιάς στην εκπαίδευση μπορεί να εξυπηρετήσει ποικίλους άρρητους και ρητούς σκοπούς: όχι απλώς να παρακινήσει τους/τις μαθητές/τριες να εκτιμήσουν μια συγκεκριμένη Κληρονομιά, να ταυτιστούν με ορισμένους ιστορικούς παράγοντες και να οικειοποιηθούν μια εθνική «μεγάλη αφήγηση», αλλά και να αναπτύξει την ιστορική γνώση και την κατανόηση των διαδικασιών συνέχειας και αλλαγής. Ο στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες τις δεξιότητες να αποδομούν κλειστές αφηγήσεις και να διατυπώνουν ιστορικές ερωτήσεις με βάση τη δική τους περιέργεια (Karagianni, Cavvoura, 2023).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Λιάκος, Α. (2007) Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία. Πόλις.Αθήνα, σσ 208-214.

Παπαδοπούλου, Γ., (2013). Αξιοποίηση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς: Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαμορφωτής επιστημονικών προδιαγραφών: Κυρίδης, Α. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κόκκος, Α., Επιμέλεια κειμένων: Κωσταρά, Ε. Διαθέσιμο μέσω: ΕΣΠΑ – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Ξενόγλωσση

Council of the European Union, 2018. Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01). Official Journal of the European Union, C195/1. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0618(01) [Accessed 12 Apr. 2025].

Doussot, S, Vézier, A. (2016) « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions Vives [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre, consulté le 09 juillet 2021. URL :http://journals.openedition.org/questionsvives/1990;DOI: https://doi.org/10.4000/questionsvives.1990

European Commission, 2019. Annex to the Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe by 2030. Brussels: European Commission.

Ferrière, S, Morin-Messabel, C. (2012) L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie,522 (6), ff10.3917/bupsy.522.0583ff. ffhalshs-01206598f

Ivon, H and Kuščević, D (2013) School and the Cultural-Heritage Environment: Pedagogical, Creative and Artistic Aspects. C.E.P.S Journal | Vol.3 | No2 | Year 2013

Karagianni., E. et Cavoura, T. (2023). Représentations de la coexistence des statues historiques et d'œuvres d'art dans un endroit militaire. Éducation & Didactique, 17(2), 2023. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008) « La didactique de l'histoire », Revue française de pédagogie, 162 | 95-131.

Moscovici, S. (2004) « Chapitre premier. La représentation sociale : un concept perdu », dans: La psychanalyse, son image et son public. Sous la direction de Moscovici Serge. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Bibliothèque de psychanalyse », p. 37-79. URL: https://www.cairn.info/psychanalyse-son-image-et-son-public--9782130546818-page-37.htm

Terhart, Ewald (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim & Basel: Beltz. 246 Seiten.

Van Boxtel, C. and Grever, M., 2011. Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. Paedagogica Historica, 47(6), pp.873–890.---

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΠΤΥΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ «ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μαργαρίτη Αδαμαντία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης θέσης Νηπιαγωγών
Δωδεκανήσου Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου
Κόζα Χρυσάνθη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά το εννοιολογικό περιεχόμενο των «βασικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων» που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, βάσει του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΠΣΝ). Οι ικανότητες αυτές εξετάζονται ως μια πτυχή της εκπαίδευσης για την «ιδιότητα του ενεργού πολίτη», με στόχο τη διαμόρφωση μελλοντικών κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών. Η μελέτη στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, μέσω αποδελτίωσης και ανάλυσης ρητών αναφορών του ΠΣΝ, εφαρμόζοντας την «πρότυπη δόμηση περιεχομένου». Από τα ευρήματα προκύπτει ότι κυρίαρχες είναι οι ικανότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης και συνεργασίας, οι οποίες ενισχύουν την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη γνώσης και κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Η απόκτηση των βασικών ικανοτήτων συντελείται σταδιακά κατά την προσχολική εκπαίδευση, προετοιμάζοντας τα παιδιά για τη μετέπειτα ζωή τους.

Λέξεις κλειδιά: βασικές ικανότητες, ιδιότητα του ενεργού πολίτη, προσχολική εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σ' ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από στοιχεία πολιτισμικής, κοινωνικής και γνωστικής διαφορετικότητας. Το νέο αυτό περιβάλλον υπαγορεύει τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από νέους τρόπους σκέψης που υποκινούν τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης η διαμόρφωση του κριτικά σκεπτόμενου ενεργού πολίτη αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ο καταλυτικός ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού τεκμηριώνεται από έρευνες διεθνών οργανισμών, ενώ αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι από την ηλικία αυτή το παιδί αποτελεί ενεργητικό υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν τα θεμέλια μπουν στα πρώτα χρόνια της ζωής του, η μάθηση αργότερα είναι πιο αποτελεσματική και είναι πιο πιθανό να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, αυξάνοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μειώνοντας τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και περιορίζοντας το κόστος για την κοινωνία από την άποψη του χαμένου ταλέντου και των δημόσιων δαπανών για τα κοινωνικά συστήματα, τα συστήματα υγείας και τη δικαιοσύνη (Roopnarine & Johnson, 2006 ; European Commission, 2011 ; European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2014).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) αποτελούν συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε αναπτυγμένης χώρας. Είναι το βασικό εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου το σχολείο επιδιώκει να διαμορφώσει ώριμους, ελεύθερους και δημοκρατικούς πολίτες, να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής τους και γενικότερα να συμβάλλει στην εξέλιξη μιας κοινωνίας (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Το Curriculum, όπως ονομάζεται το ΑΠ στην Ευρώπη έχει λάβει πολλές ερμηνείες, προκειμένου να προσδιορίσει τον κύκλο των γνώσεων, τον οποίο πρέπει να διατρέξουν τα παιδιά, ώστε να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές κοινωνικές τους δραστηριότητες και επαγγελματικές τους ασχολίες. Η έννοια του κύκλου των γνώσεων είναι γνωστή από την αρχαιότητα, ενώ ο όρος Curriculum αποτελεί στην Ευρώπη του 17ου αιώνα μια σειρά περιεχομένων διευθετημένων με λογική και διδακτική αποτελεσματικότητα. Τον 18ο αιώνα ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα επικρατεί στον ηπειρωτικό ευρωπαϊκό χώρο, ενώ στον αγγλοσαξονικό το Curriculum διατηρείται από τον μεσαίωνα μέχρι και σήμερα (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Το ΑΠ κάθε χώρας αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες, που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, τον βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας και την οικονομική της ανάπτυξη (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης διεθνώς τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα ή τα πλαίσια αναλυτικών προγραμμάτων συνήθως καταρτίζουν τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των βασικών εννοιών και αξιών, ενώ φαίνεται ότι τείνουν να επικεντρώνονται στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι αναπτυξιακοί στόχοι που περιγράφονται στα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες περιλαμβάνουν συνήθως τη σωματική, προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών, την κατανόηση του κόσμου, την τέχνη, τον γραμματισμό, τα μαθηματικά και την αγωγή υγείας. Ταυτόχρονα έννοιες όπως η δημοκρατία, η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, η ειρήνη, η μετανάστευση, η ιδιότητα του πολίτη, το περιβάλλον κ.λπ. είναι ζητήματα που απασχολούν την ίδια στιγμή όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης σε πολλές κατευθύνσεις (OECD, 2006, ; OECD, 2012).

2.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα άρχισε να αντικαθίσταται σταδιακά από τον όρο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) και να χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την αναμόρφωση του ΑΠ το 2000, προκειμένου σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2009) να υποδηλώσει ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό χωρίς να τον δεσμεύει ως προς τη μεθοδολογία. Ο όρος Πρόγραμμα Σπουδών είχε προηγουμένως χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα αγγλοσαξονικών χωρών (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία) για να καταδείξει την οργάνωση της ύλης γνωστικών αντικειμένων ανά επίπεδο επίδοσης ή ανά τάξη, καθώς και την οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων ανά συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (τρίμηνο, εξάμηνο ή έτος), στις οποίες αναφέρονται αναλυτικά οι δραστηριότητες ή τα κοινά προς μελέτη θέματα. Κύριο χαρακτηριστικό των διδακτικών ενοτήτων είναι η διαθεματική ολιστική προσέγγιση της γνώσης που την καθιστά πιο βιωματική και πιο ελκυστική στους μαθητές (McNeil, 2006). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Κουλουμπαρίτση, 2009), το οποίο θεσπίστηκε το έτος 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13.3.2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (ΠΔ. 486/1989-ΦΕΚ.208 Α΄).

Το έτος 2011 εφαρμόστηκε πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ) με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων, ενός συνδυασμού γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων από το παιδί. Η απόκτησή τους διευκολύνει τη συμμετοχή του παιδιού σε διαφορετικά

μαθησιακά περιβάλλοντα και το βοηθά ν' ανταπεξέλθει στους εναλλασσόμενους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (ΠΣΝ, 2011, σ. 9). Το ΠΣΠ, το οποίο αναθεωρήθηκε το 2014, αποτέλεσε επίσημο υποστηρικτικό εργαλείο της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση και στόχευε στην επικαιροποίηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν τέσσερα κεφάλαια αυτής της έκδοσης του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014), τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο δεύτερο ερευνητικό μέρος της.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως το έτος 2023 δημοσιεύτηκε η Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1, στο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης (Υπ. Απ. 13646/Δ1, ΦΕΚ 687/10.02.2023), με θέμα το «Νέο Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση», το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά για ένα χρόνο (2022-23) σε όλα τα πειραματικά νηπιαγωγεία της χώρας, ενώ από το σχολικό έτος 2023-24 εφαρμόζεται επίσημα σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας.

2.3 Εκπαίδευση για την απόκτηση «Βασικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων»

Οι Hoskins και Crick (2008) ορίζουν την ικανότητα ως «ένα πολύπλοκο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμιών που οδηγούν σε αποτελεσματική, ενσωματωμένη στον κόσμο ανθρώπινη δράση, σε ένα συγκεκριμένο τομέα» (Hoskins & Crick, 2008, σ. 4 ; Hoskins, Barber, Van Nijlen & Ernesto Villalba, 2011, σ. 84). Συγκεκριμένα, ορίζουν την ικανότητα του πολίτη ως «συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών που επιτρέπει σε ένα άτομο να γίνει ενεργός πολίτης». Η ενεργός ιδιότητα του πολίτη ορίζεται περαιτέρω ως «συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, στην κοινότητα ή/και στην πολιτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και έλλειψη βίας σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία» (Hoskins, 2006, σ. 10 ; Hoskins et al., 2011, σ. 84).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το Μάρτιο του 2016 δημιούργησε ένα νέο εννοιολογικό μοντέλο των ικανοτήτων που χρειάζονται οι πολίτες, προκειμένου να συμμετέχουν σε μια κουλτούρα δημοκρατίας και να ζουν ειρηνικά μαζί με άλλους ανθρώπους σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες. Το μοντέλο αποτέλεσε προϊόν εντατικής εργασίας για μια διετία και έχει υποστηριχθεί έντονα σε διεθνή διαβούλευση από κορυφαίους εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες. Παρέχει ένα ισχυρό εννοιολογικό υπόβαθρο για τη μελλοντική ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων και των αξιολογήσεων της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η εφαρμογή του θα επιτρέψει την αποτελεσματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων για την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή ως αφοσιωμένοι και αλληλέγγυοι δημοκρατικοί πολίτες. Οι ικανότητες έχουν αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στα κράτη μέλη να τις προσαρμόζουν για να ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες και στα ξεχωριστά πολιτισμικά περιγράμματα των δικών τους κοινωνιών. Για τους σκοπούς του παρόντος μοντέλου, το οποίο η παρούσα έρευνα αποδέχεται ως πρότυπο, ο όρος ικανότητα ορίζεται ως «η κινητοποίηση και ανάπτυξη συναφών αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων, ώστε να ανταποκρίνονται κατάλληλα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται από ένα δεδομένο τύπο πλαισίου». Αξίζει να σημειωθεί πως το μοντέλο ικανοτήτων που περιγράφεται στο παρόν έγγραφο του Συμβουλίου της Ευρώπης ισχύει όχι μόνο για τις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές καταστάσεις στον φυσικό κόσμο, αλλά και για αντίστοιχες καταστάσεις στον ψηφιακό κόσμο. Για τον λόγο αυτό, το μοντέλο έχει σημασία όχι μόνο για την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και για την ψηφιακή εκπαίδευση για τον πολίτη (Council of Europe, 2016, σ. 23).

Ο κατάλογος των ικανοτήτων, που επιτρέπουν σε ένα άτομο να συμμετέχει αποτελεσματικά και κατάλληλα σε μια κουλτούρα δημοκρατίας εμπεριέχει τις ακόλουθες ικανότητες/δεξιότητες:

- Αυτόνομες ικανότητες μάθησης / Autonomous learning skills: Οι αυτόνομες ικανότητες μάθησης είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για να επιδιώκουν τα άτομα να οργανώνουν και να αξιολογούν τη δική τους μάθηση σύμφωνα με τις
  δικές τους ανάγκες, με αυτοδιαχειριζόμενο τρόπο, χωρίς να προτρέπονται από

άλλους.

- Ικανότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης / Analytical and critical thinking skills: Οι ικανότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη διατύπωση συστάσεων σχετικά με υλικά κάθε είδους (π.χ. κείμενα, επιχειρήματα, ερμηνείες, θέματα, γεγονότα, εμπειρίες κ.λπ.) με συστηματικό και λογικό τρόπο.
- Ικανότητες ακρόασης και παρατήρησης / Skills of listening and observing: Οι ικανότητες ακρόασης και παρατήρησης είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για την παρατήρηση και την κατανόηση του τι λέγεται και πώς λέγεται και την παρατήρηση και την κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων.
- Ενσυναίσθηση / Empathy: Η ενσυναίσθηση είναι το σύνολο ικανοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση και τη συσχέτιση με τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και τη θεώρηση του κόσμου από την οπτική των άλλων ανθρώπων.
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα / Flexibility and adaptability: Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι οι ικανότητες που απαιτούνται για την προσαρμογή και τη ρύθμιση των σκέψεων, των συναισθημάτων ή των συμπεριφορών κάποιου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και κατάλληλα σε νέα πλαίσια και καταστάσεις.
- Γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές ικανότητες / Linguistic, communicative and plurilingual skills: Οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές ικανότητες είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία με άτομα που μιλάνε την ίδια ή άλλη γλώσσα και για να ενεργούν ως μεσολαβητές μεταξύ ομιλητών διαφορετικών γλωσσών.
- Ικανότητες συνεργασίας / Co-operation skills: Οι ικανότητες συνεργασίας είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για να συμμετέχουν επιτυχώς με άλλους σε κοινές δραστηριότητες, καθήκοντα και εγχειρήματα και να ενθαρρύνουν τους άλλους να συνεργαστούν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας.
- Ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων/Conflict-resolution skills: Οι ικανότητες επίλυσης των συγκρούσεων είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση, τη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων με ειρηνικό τρόπο, καθοδηγώντας τα αντιμαχόμενα μέρη προς βέλτιστες λύσεις αποδεκτές από όλα τα μέρη.
- Γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού/Knowledge and critical understanding of themself: Αυτό περιλαμβάνει τη γνώση και την κριτική κατανόηση των ιδεών, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων του ατόμου, καθώς και των δικών του πολιτισμικών συνθηκών και προοπτικών στον κόσμο.
- Γνώση και κριτική κατανόηση της γλώσσας και επικοινωνία/Knowledge and critical understanding of language and communication: Αυτό περιλαμβάνει τη γνώση και την κριτική κατανόηση των κοινωνικά κατάλληλων λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών συμβάσεων που λειτουργούν στη γλώσσα ή τις γλώσσες που μιλάει, τις επιπτώσεις που μπορούν να έχουν οι διαφορετικοί τύποι επικοινωνίας σε άλλους ανθρώπους και για το πώς κάθε γλώσσα εκφράζει πολιτισμικά κοινές έννοιες με μοναδικό τρόπο.
- Γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου/Knowledge and critical understanding of the world: Αυτό περιλαμβάνει ένα μεγάλο και σύνθετο σώμα γνώσης και κριτικής κατανόησης σε διάφορους τομείς, όπως η πολιτική, το δίκαιο, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο πολιτισμός, οι θρησκείες, η ιστορία, τα μέσα ενημέρωσης, οι οικονομίες, το περιβάλλον και η αειφορία (Council of Europe 2016, σ. 13-14).

2.4 Το πλαίσιο της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει ενισχυθεί ο προβληματισμός αναφορικά με την ερμηνεία της «ιδιότητας του πολίτη», τη νοηματοδότηση του όρου «ενεργός πολίτης» και τη συσχέτισή της με τον αποτελεσματικό και δημοκρατικό πολίτη. Έρευνες σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τονίζουν τη δημοκρατική προοπτική της αντιμετώπισης των παιδιών ως «συμμέτοχους» στην εκπαιδευτική

διαδικασία και ως «ενεργούς και ενημερωμένους πολίτες». Το Συμβούλιο της Ευρώπης το Μάρτιο του 2016 στην έκθεσή του «Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies» πρότεινε την υιοθέτηση ενός «εννοιολογικού μοντέλου ικανοτήτων» που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε έναν πολιτισμό της δημοκρατίας και να ζουν ειρηνικά μαζί με άλλους ανθρώπους σε πολιτισμικά διαφορετικές δημοκρατικές κοινωνίες.

2.4.1 Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αποτελεί μια μικτή προσέγγιση μεθόδων, που περιέχει ποιοτικά και ποσοτικά βήματα της ανάλυσης και τάσσεται υπέρ κοινών κριτηρίων έρευνας στη διαδικασία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας (Μπονίδης, 2004 & 2016). Οι αναφορές σε επιλεγμένα κείμενα του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ, 2014, 1ο & 2ο μέρος) αποδελτιώθηκαν και αναλύθηκαν με την «πρότυπη δόμηση περιεχομένου», καθώς επιλέχτηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν οι πρότυπες αναφορές με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους. Το ερώτημα που τέθηκε αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο των «ικανοτήτων/δεξιοτήτων» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας μέσα από τη μελέτη του ΠΣΝ. Στο πλαίσιο αυτό οι «βασικές ικανότητες/δεξιότητες» διερευνήθηκαν ως μία πτυχή της εκπαίδευσης για την απόκτηση της «ιδιότητας του ενεργού πολίτη», η οποία συμβάλλει στην εκπαίδευση μελλοντικών κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών (Μαργαρίτη, 2020).

2.4.2 Ερευνητικά κείμενα

Για την έρευνα επιλέχτηκαν κείμενα τα οποία θεωρήθηκαν πιο γόνιμα υπό την έννοια πως εμπεριείχαν αναφορές σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα. Τα ερευνητικά κείμενα του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Ελλάδας (ΝΠΣΝ) 2014 1ο & 2ο μέρος»:

- Προωθώντας την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο: Επικοινωνία, σκέψη, δόμηση προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας, κοινωνικές ικανότητες και «ιδιότητα του πολίτη» (Μέρος 1ο: σελ.9-22 / 2.858 λέξεις)
- Βασικές αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση: Ολόπλευρη ανάπτυξη και θετική στάση για τη μάθηση/Προσωπική ενδυνάμωση / Η μάθηση ως κοινωνική διαδικασία / Συνεργασία με φορείς / Διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μέρος 1ο: σελ.7-8 και 23-27 / 1.679 λέξεις)
- Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Παιχνίδι, ρουτίνες, καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, διερευνήσεις - Οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων - Αξιολόγηση για τη μάθηση – Η σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (Μέρος 1ο: σελ.28-40, 46- 49, 56-59 / 3.833 λέξεις)
- Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο (Μέρος 2ο: σελ.73-79 / 1.592 λέξεις).

2.4.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Στη βάση του «εννοιολογικού μοντέλου ικανοτήτων» του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2016, σ. 23), αναζητήθηκαν και ταξινομήθηκαν οι βασικές ικανότητες, μέσα από ρητές αναφορές, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα ελληνικά ερευνητικά κείμενα. Από την ανάλυση των είκοσι οκτώ συνολικά ταξινομημένων καταγραφών οι αναφορές στις ικανότητες της σκέψης σε όλες της τις διαστάσεις (κριτική, δημιουργική, μεταγνωστική) καλύπτουν σημαντικό μέρος των κειμένων με δέκα καταγραφές (σελ.9,10,13,14&20). Αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία ικανότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά το ακόλουθο παράδειγμα:

> *«Έτσι, η εκπαίδευση σήμερα στρέφεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης που θα επιτρέπουν στα άτομα να επεξεργάζονται, να αξιολογούν πληροφορίες και γνώσεις, να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα, να διατυπώνουν προτάσεις και συμπεράσματα και να χρησιμοποιούν κεκτημένες γνώσεις για να επιλύουν με δημιουργικό τρόπο νέα προβλήματα σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια»*

(1ο ερευνητικό κείμενο σελ.14η/παρ.1η/σρ.5η-12η)

Παράλληλη αποτυπώνονται ρητές αναφορές στην ανάπτυξη ικανοτήτων γνώσης και κατανόησης του εαυτού (σελ.32, 75&77), οι οποίες σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των ικανοτήτων αναλυτικής και κριτικής σκέψης συμβάλλουν θετικά στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, αλλά συγχρόνως και στην εξάσκηση της αυτενέργειας (σελ.34), του αναστοχασμού και της ενσυναίσθησης (σελ.18). Οι γλωσσικές/ πολυγλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες (σελ.32) και οι ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων/προβλημάτων (σελ.13 & 32) εμφανίζονται σε μικρό βαθμό στα ερευνητικά κείμενα. Αντίθετα η προώθηση ικανοτήτων συνεργασίας (σελ.19,20,21,22&32) και γνώσης και κατανόησης του κόσμου (σελ.18,19&32) αναδύονται μέσα από αναφορές που κάνουν λόγο για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα κοινά και τη διαπραγμάτευση των διαφορετικών απόψεων και των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών που κάθε παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά το ακόλουθο παράδειγμα:

> *«Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν χαρακτηριστικά του κόσμου που τα περιβάλλει, καθώς παίζοντας μοιράζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, (π.χ. με το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι δοκιμάζουν καθημερινούς ρόλους οικείων ανθρώπων), διερευνούν ιδέες, θέματα και γεγονότα που τα εντυπωσιάζουν και κεντρίζουν τη περιέργειά τους»*

(3ο ερευνητικό κείμενο: σελ.32η/παρ.3η/σρ.1η-8η)

Στον Πίνακα Ι που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συνολικές αναφορές στις βασικές ικανότητες όπως αυτές προέκυψαν από τη συλλογή των ταξινομημένων καταγραφών στα επιλεγμένα ερευνητικά κείμενα του ΠΣΝ.

Πίνακας 1: Οι «Βασικές Ικανότητες»

Βασικές Ικανότητες	Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου
Αυτόνομες ικανότητες μάθησης	1
Αναλυτικής και κριτικής σκέψης	10
Ικανότητες ακρόασης και παρατήρησης	-
Ενσυναίσθηση	1
Ευελιξία και προσαρμοστικότητα	1
Γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές ικανότητες	1
Ικανότητες συνεργασίας	4
Ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων	2
Γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού	4
Γνώση και κριτική κατανόηση της γλώσσας και επικοινωνία	-
Γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου	4
Σύνολο	28

3. Συμπεράσματα

Οι συζητήσεις για το ικανό παιδί είναι συνδεδεμένες με τις συζητήσεις για την παιδική πολιτειότητα, ενώ και οι δύο έννοιες απασχόλησαν περισσότερο τη διεθνή βιβλιογραφία με την επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού (UNCRC, 1989 ; Kjørholt & Qvortrup, 2012). Το άρθρο 12 της σύμβασης εξηγεί τι έχει οριστεί ως δικαίωμα συμμετοχής, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο της πολιτειότητας όσο και της σύλληψης του ικανού παιδιού (Samoilow, 2015).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι βασικές ικανότητες/ δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, προκειμένου σταδιακά να εξελιχθούν σε κριτικά σκεπτόμενους ενεργούς πολίτες διερευνήθηκαν ως μία πτυχή της εκπαίδευσης για την απόκτηση της «ιδιότητας του ενεργού πολίτη» (Μαργαρίτη, 2020).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου οι βασικές ικανότητες ορίζονται μέσα από έναν «συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων» που θα «βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνουν και να εξελίσσονται καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής τους (σελ.9)». Στο πλαίσιο αυτό και όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του περιεχομένου των ρητών διατυπωμένων αναφορών, οι ικανότητες που φαίνεται να θεωρούνται πιο σημαντικές είναι αυτές που σύμφωνα με τον κατάλογο ανήκουν στις «ικανότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης». Αυτές αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής, της δημιουργικής και της μεταγνωστικής σκέψης του παιδιού (σελ.13), οι οποίες στοχεύουν στην παροχή βοήθειας στο παιδί να προσαρμοστεί στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης ώστε να είναι ικανό να επεξεργάζεται, να αναλύει, να αξιολογεί κριτικά τα προβλήματα που προκύπτουν και να κατευθύνει τη δράση του με δημιουργικό τρόπο (σελ.14). Η κριτική σκέψη συνδυάζεται στο ελληνικό πρόγραμμα με τις διαδικασίες του αναστοχασμού και της αυτο-αξιολόγησης, οι οποίες βοηθούν το παιδί να εκφράσει ιδέες, να συν- οικοδομήσει νοήματα, να αναλάβει ευθύνες και να επιλύσει προβλήματα (σελ.13). Ταυτόχρονα στο ελληνικό πλαίσιο φαίνεται να θεωρούνται σημαντικές οι «ικανότητες συνεργασίας», οι οποίες απαιτούνται προκειμένου να διευκολύνουν το παιδί να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες, να διαχειρίζεται προβλήματα στο πλαίσιο της ομάδας και να αναπτύσσει πνεύμα ομαδικότητας και ενδιαφέροντος για τα κοινά (σελ.19). Οι ικανότητες συνεργασίας συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την καλύτερη «γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου». Στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου οι δύο τελευταίες κατηγορίες ικανοτήτων ενισχύονται μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού στο πλαίσιο διαφορετικών ομάδων, όπου έρχεται αντιμέτωπο με τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (σελ.75 & 77). Στο πλαίσιο αυτό το παιδί μοιράζεται και διαπραγματεύεται διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, ενδιαφέροντα και γνώσεις που κάθε παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο (σελ.32). Όπως προκύπτει από την ανάλυση του περιεχομένου των αναφορών που συνδέονται με την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων στο ελληνικό πρόγραμμα γίνεται αντιληπτό πως αυτές βρίσκονται σε συνάρτηση μεταξύ τους, καθώς η μία υποστηρίζει την ανάπτυξη της άλλης (σελ.10). Οι ικανότητες αυτές καλλιεργούνται και αναπτύσσονται σταδιακά καθ’ όλη τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης με τελικό σκοπό την ενίσχυση του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο αλλά και σε όλη την ενήλικη ζωή του (σελ.9).

Η εκπαίδευση του κριτικά σκεπτόμενου ενεργού πολίτη αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης. Ο μαθητής, σύμφωνα με την Καμπεζά (2008) πρέπει να έχει έναν ενεργητικό, συμμετοχικό, ερευνητικό, βιωματικό ρόλο σ’ ένα μαθητοκεντρικό σχολείο που θα τον διευκολύνει σε μια διαδικασία κριτικής πρόσβασης στη νέα γνώση, στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της ικανότητας να επιλύει προβλήματα και να λαμβάνει αποφάσεις.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *8*, 39-52.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2009). Από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στο πρόγραμμα που υλοποιείται. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων: Τι άλλαξε; (*σ. 55-65). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαργαρίτη, Α. (2020). *Ο ρόλος των εθνικών προσχολικών αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών: Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Γαλλίας, Γερμανίας, Σουηδίας και Φινλανδίας*. [Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47566

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σ. 395-415). Αθήνα: Πεδίο.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014). Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «Νέο Σχολείο-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.

Υπ. Απόφαση 13646/Δ1, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/10.02.2023).

Roopnarine, L. J., & Johnson, E. J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

Council of Europe (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Retrieved from: https://rm.coe.int /16806ccc07

European Commission (2011). Commission Communication, Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brussels, 17.2.2011 COM (2011) 66 final.

European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2014 Edition.* Eurydice and Eurostat Report Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G. Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D., & Villalba, E. (2006). Measuring active citizenship in Europe Institute for the Protection and Security of the Citizen. CRELL research paper European Communities.

Hoskins, B., & Crick, R. (2008). *Competencies for Learning to Learn and Civic Competence: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin.* CRELL research paper, EUR 23360 Luxembourg: Official Publications of the European Communities.

Hoskins, B., Barber, C., Van Nijlen, D., & Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review, 55*(1), 82-110.

Kjørholt, A. T., & Qvortrup, J. (Επιμ.) (2012). *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care.* Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.

McNeil, J.D. (2006). *Contemporary Curriculum in Thought and Action.* New Jersey: Wiley-Jossey-Bass.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en

Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD Publishing. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en

Samoilow, T. K. (2015). Competence and citizenship in picture books: a reading of Lisa Aisato's Fugl (Bird). *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics, 6*(1), 272-280.

United Nations (1989). *Convention on the rights of the child.*

ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Βαϊοπούλου Ερμιόνη
M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα
Αν. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο την μελέτη των πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την συμμετοχή των μαθητών τους σε ζητήματα οργάνωσης της σχολικής τάξης και καθημερινότητας. Εφαλτήριο διενέργειάς της στάθηκε η θέση πως η ενεργός πολιτότητα των κοινωνικών υποκειμένων δύναται να αναπτυχθεί μέσα από τις ισότιμες και δημοκρατικές αλληλεπιδράσεις τους. Για τη θεωρητική της υποστήριξη και πλαισίωση αξιοποιήθηκαν οι θέσεις του M. Foucault (1989) και με δεδομένο πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί ιεραρχικά, συμβολικά και λειτουργικά μία μορφή εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον (Kiosoglou, 2016; Λυριντζής, 1995; Μηλιός, 1986) μελετήθηκαν τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, λήψης αποφάσεων και συμμετοχής στην διαμόρφωση της τάξης, που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους. Διενεργήθηκαν δεκαέξι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δασκάλους δημοσίων σχολείων. Οι απαντήσεις τους κατέδειξαν πως η εμπλοκή των μαθητών στη χωρική διαμόρφωση της τάξης παραμένει ουσιαστικά περιορισμένη, η κυριαρχία του εκπαιδευτικού σχεδόν ολοκληρωτική, οι δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών και πραγματοποίησης δράσεων των μαθητών μέσω των σχολικών συμβουλίων οριακά ανύπαρκτες και οι περιπτώσεις συναπόφασης μαθητών και δασκάλου για ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση της τάξης σπάνιες.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχή μαθητών, ενεργός πολιτότητα, μαθητές και οργάνωση του χώρου, κυριαρχία και πειθάρχηση στο σχολείο

1. Εισαγωγή

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα στην εκπαίδευση, το οποίο επηρεάζει όχι μόνο την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου (Perakis & Papakonstantinou, 2022). Αν και η συμμετοχή αυτή είναι καθιερωμένη και προωθείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω θεσμοθετημένων διαδικασιών, όπως οι μαθητικές συνελεύσεις, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται συχνά η απουσία ή ο περιορισμένος χαρακτήρας αυτών των διαδικασιών. Η διαφορά αυτή εγείρει το ερώτημα για τη σκοπιμότητα της εφαρμογής τέτοιων συμμετοχικών πρακτικών στις μικρότερες ηλικίες, καθώς και για την ενδεχόμενη επίδρασή τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Κωνσταντίνου, 2007). Η ανάγκη για διερεύνηση αυτής της θεματικής στον ελλαδικό χώρο, ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκύπτει από την έλλειψη εκτενούς βιβλιογραφικής κάλυψης του φαινομένου και την περιορισμένη εφαρμογή πρακτικών συμμετοχής στη σχολική ζωή για τα μικρότερα παιδιά (Βότση, 2016).

Οι σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, όπως περιγράφονται από τον Foucault (όπως αναφέρεται στο (Deacon, 2006:180), αναδύονται από τις καθημερινές πρακτικές, τις δομές και τις διαδικασίες του σχολικού περιβάλλοντος. Η εξουσία, αντί να αποτελεί ένα προνόμιο ορισμένων, λειτουργεί ως δίκτυο σχέσεων που διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη γνώση. Η σχολική εξουσία δεν είναι μόνο καταπιεστική, αλλά και παραγωγική, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά και την ηθική των μαθητών μέσω πειθαρχικών μηχανισμών, όπως η επιτήρηση, η εξατομίκευση και η αξιολόγηση

(Kiosoglou, 2017:144-146). Οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες συνεργάζονται για να διατηρήσουν και να ενισχύσουν αυτές τις σχέσεις εξουσίας, μετατρέποντας το σχολείο σε έναν μηχανισμό κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου (Μηλιός, 1981:92). Μέσα από τη διάρθρωση του σχολικού χώρου, τον σχολικό χρόνο και την επιτήρηση, το σχολείο επιβάλλει μια ιεραρχική τάξη που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ενισχύει τις εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Deacon, 2006:178; Kiosoglou, 2017:145).

Ο ρόλος των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι καθοριστικός, όχι μόνο ως δέκτες γνώσης, αλλά και ως ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμμετοχή τους στις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική τους εμπειρία θεωρείται αναγκαία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημοκρατική πολιτειότητα, την υπευθυνότητα και την κριτική σκέψη (Perakis & Papakonstantinou, 2022). Σύμφωνα με τις προτεινόμενες πρακτικές από τις διεθνείς οργανώσεις, όπως η UNICEF και το πρόγραμμα «Rights Respecting Schools», οι μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους για ζητήματα που τους αφορούν, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη μάθηση τους (Δεσποτάκης κ.ά., 2018: 4-5).

Περαιτέρω, η ενσωμάτωση δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση ενισχύει την αίσθηση ευθύνης και την ατομική πρωτοβουλία των μαθητών, προάγοντας τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Eekelaar, 1992:229). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ενώ η εφαρμογή αυτής της συμμετοχής παραμένει περιορισμένη λόγω της αντίληψης των ενηλίκων για την ωριμότητα των μαθητών (Freeman, 2002:102). Η έρευνα δείχνει ότι, παρά τις θεσμικές αλλαγές και τα προγράμματα δημοκρατικής εκπαίδευσης, ο ρόλος των μαθητών παραμένει καθοδηγούμενος και περιορισμένος, με τα προγράμματα όπως το «Σύμπραξη Σχολείων για τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση» (ΣΣΔΕ) να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Δεσποτάκης κ.ά., 2018:20).

Παράλληλα, οι μαθητές, μέσω της συμμετοχής τους, μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση για τις διδακτικές μεθόδους και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ενισχύοντας την αίσθηση υπευθυνότητας και τη συνεργατικότητα (Cook-Sather, 2010:10). Ωστόσο, για να είναι ο ρόλος τους ουσιαστικός, πρέπει να υπάρξει αλλαγή στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και ενηλίκων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο που να επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν και να υλοποιούν τις ιδέες τους (Apple & Beane, 2007:7).

Επιπλέον, η οργάνωση του σχολικού χώρου παραδοσιακά ακολουθεί ιεραρχικές διαδικασίες που περιορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών, με αυστηρές κατανομές και περιορισμένη εμπλοκή τους στις αποφάσεις που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (Ryan, 1991; O'Neill, 1986). Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει την ανάγκη για μια δημοκρατική οργάνωση του σχολικού χώρου, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Flutter, 2006; Said et al., 2015). Η συμμετοχή τους σε αυτόν τον σχεδιασμό ενισχύει την αίσθηση ιδιοκτησίας και υπευθυνότητας, ενώ βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις και την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας (Young et al., 2009; Χρονάκη, 2018).

Η ανάπτυξη σχολικών χώρων που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών και τις κοινωνικές δυναμικές είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία και την κοινωνική ανάπτυξη, συνδυάζοντας την καλή διαχείριση των υλικών και κοινωνικών παραμέτρων (Ford, 2016; Al Şensoy & Sarı, 2019). Η μετάβαση σε ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολικό περιβάλλον απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, ενσωματώνοντας τόσο τις υλικές όσο και τις κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης (Chubb & Moe, 1988).

Ως εκ τούτου, προέκυψε ο στόχος της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργάνωση της σχολικής τους καθημερινότητας και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους αυτή η συμμετοχή συμβάλλει στην εξέλιξη της σχολικής καθημερινότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- Παρέχονται ευκαιρίες εμπλοκής στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής και την επιλογή περιεχομένου του μαθήματος;

- Οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις σχετικές με τη διαχείριση της τάξης και αν ναι με ποιόν τρόπο;
- Οι μαθητές εμπλέκονται στην οργάνωση των πολιτιστικών, αθλητικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων του σχολείου και αν ναι με ποιόν τρόπο;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Επιλέχθηκε μια ποιοτική μεθοδολογία, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα σε βάθος κατανόησης και διερεύνησης του ερευνητικού ζητήματος (Bryman, 2017). Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην αποτύπωση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων και τη σημασιοδότηση των εμπειριών τους μέσα από την ερμηνεία τους (Flick, Von Kardorff, & Steinke, 2004, όπως αναφέρεται στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να αναδείξει την πραγματικότητα που βιώνουν σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής (Παπαγεωργίου, 1998:9-10). Αυτός ο τύπος προσέγγισης είναι κατάλληλος για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας, που αφορά στην κατανόηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην σχολική καθημερινότητα.

Η τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία προσφέρει στους συνεντευξιαζόμενους την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους με ελεύθερο τρόπο, χωρίς να περιορίζονται από κλειστά ερωτήματα (Creswell, 2016:218). Το εργαλείο που κατασκευάστηκε περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και χωρίστηκε σε τρεις θεματικούς άξονες, που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Η συλλογή του δείγματος έγινε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, ενώ το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας (Creswell, 2016). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν βάσει των δυνατοτήτων πρόσβασης των ερευνητών σε αυτούς, με στόχο την αποτελεσματική συλλογή δεδομένων. Στο σύνολό τους ενημερώθηκαν πλήρως για το θέμα της έρευνας και συναίνεσαν στο να συμμετάσχουν, ενώ τόσο κατά την ερευνητική διαδικασία, όσο και κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ανωνυμίας και της μη σύνδεσης των λεγομένων των συμμετεχόντων με την ταυτότητά τους. Εν τέλει, το δείγμα αποτέλεσαν δεκαέξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8 άνδρες και 8 γυναίκες), οι οποίοι είχαν πολυετή επαγγελματική εμπειρία, γεγονός που επέτρεψε την απόδοση μιας εμπεριστατωμένης εικόνας για τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και καθημερινότητα μέσα από την καταγραφή των εμπειριών τους (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Πτυχίο	Ετη προϋπηρεσίας	Επιπλέον σπουδές
Ε. ΜΠ.	Γυναίκα	60	Δασκάλα	35	-
Κ. Μ.	Γυναίκα	42	Δασκάλα	19	Μεταπτυχιακό
Μ. Μ.	Γυναίκα	39	Δασκάλα	16	-
Ε. Κ.	Γυναίκα	42	Δασκάλα	20	Μεταπτυχιακό
Θ. Ι.	Γυναίκα	62	Δασκάλα	40	-
Ε. ΤΖ.	Γυναίκα	54	Δασκάλα	32	-
Σ. Ζ.	Γυναίκα	36	Δασκάλα	16	Μεταπτυχιακό
Χ. Χ.	Γυναίκα	38	Δασκάλα	17	Μεταπτυχιακό
Γ. Ψ	Άνδρας	55	Δάσκαλος	21	-

Α. Λ.	Άνδρας	39	Δάσκαλος	8	Μεταπτυχιακό
Μ. ΜΙ.	Άνδρας	36	Δάσκαλος	14	Μεταπτυχιακό
Β. Φ.	Άνδρας	28	Δάσκαλος	5	Μεταπτυχιακό
Π. Ν.	Άνδρας	38	Δάσκαλος	16	-
Β. Π.	Άνδρας	34	Δάσκαλος	13	Μεταπτυχιακό
Δ. Κ.	Άνδρας	57	Δάσκαλος	28	-
Ξ. Γ.	Άνδρας	41	Δάσκαλος	17	Μεταπτυχιακό

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την αναγνώριση κωδικών, που θα βοηθούσαν στην κατηγοριοποίηση και ερμηνεία των απαντήσεων (Τσιώλης, 2018). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, μια διαδικασία που επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν τα κείμενα των συνεντεύξεων και να αναγνωρίσουν τα κύρια θέματα που αναδύονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές πτυχές σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση της σχολικής τους καθημερινότητας. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης, τη δημιουργία και το ρόλο των μαθητικών συμβουλίων, καθώς και την ενημέρωση των μαθητών για τη σημασία αυτών των θεσμών.

Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας, που εντάσσεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι προτιμά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς αυτή ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιτρέπει στους «δυνατούς» μαθητές να βοηθούν τους «αδύναμους», ενώ παράλληλα ενισχύει την αίσθηση της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας στην τάξη. Όπως αναφέρει ο Β.Φ., *«Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γιατί πιστεύω ότι η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία μέσα από την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση»*.

Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, σε μικρότερες τάξεις, όπως η Α΄ Δημοτικού, η μετωπική διδασκαλία προτιμάται, καθώς οι μαθητές σε αυτές τις ηλικίες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και εποπτεία. Όπως σημειώνει ο Ξ.Γ., *«Θέλω να υπάρχει διάλογος μέσα στην τάξη, προσπαθώ όσο γίνεται περισσότερο, αν και για τη φετινή μου τάξη, η πρώτη δημοτικού, αυτό είναι λίγο δύσκολο»*. Παρά τις θετικές πτυχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η εφαρμογή της φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τις συγκεκριμένες ανάγκες της τάξης.

Όσον αφορά στην επιλογή του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας, για τα οποία επιζητά απαντήσεις επίσης το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ενημερώνουν τους μαθητές για την ύλη και τις ενότητες που πρόκειται να διδαχτούν, αλλά σπάνια δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν το περιεχόμενο που τους ενδιαφέρει. Η έλλειψη ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και οι αυστηρές κατευθύνσεις που επιβάλλονται από το υπουργείο καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της μαθητικής επιλογής στην ύλη, ειδικά στα βασικά μαθήματα όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η Ε.Κ. σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Δεν μπορούμε να αφήσουμε τα παιδιά να επιλέξουν γιατί η ύλη είναι συγκεκριμένη»*.

Ωστόσο, σε πιο ευέλικτα μαθήματα, όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων ή τα θρησκευτικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους. Όπως αναφέρει η Ε.ΤΖ., *«Αν μου πουν κάτι που με προβληματίζει και είναι καλό, το ενσωματώνω στη θεματική μου ενότητα»*. Αντίστοιχα, για τα μέσα διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι αυτοί που επιλέγουν τα μέσα λόγω της ηλικίας των μαθητών. Ωστόσο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέγουν τα μέσα, όπως ο Μ.Μ., ο οποίος σημειώνει: *«Δίνουμε στα παιδιά την ευκολία να επιλέξουν ανάμεσα στα εποπτικά μέσα, όπως ο διαδραστικός πίνακας ή οι χάρτες»*. Η μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών παρατηρήθηκε κυρίως στις απαντήσεις εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών στη χωρική διαμόρφωσή της, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη διάταξη των θρανίων με τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες, ενώ σε μικρότερες τάξεις προτιμάται το σχήμα «π» για καλύτερη εποπτεία των μαθητών. Όπως σημειώνει η Δ.Ι., *«Τα περισσότερα παιδάκια προτιμούν να κάνουμε τις ομαδούλες»*. Η δυνατότητα επιλογής διάταξης των θρανίων φαίνεται να ενισχύει τη συνεργασία και την αίσθηση του ανήκειν για τους μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις. Αντίθετα, η διακόσμηση της τάξης παραμένει κυρίως στη διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιλέγουν το εποπτικό υλικό που αναρτάται στους τοίχους της τάξης, με στόχο τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Η Ε.ΜΠ. αναφέρει: *«Αποφασίζω κατά κάποιο τρόπο μόνη μου για το τι θα αναρτήσουμε στους τοίχους»*. Παρά ταύτα, οι μαθητές συμμετέχουν στην τοποθέτηση των προσωπικών τους έργων, όπως ζωγραφιές ή άλλες εργασίες.

Όσον αφορά στη θέσπιση των κανόνων συμπεριφοράς, στοιχείο που απασχολεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι κανόνες είναι απαραίτητοι για την ομαλή λειτουργία της τάξης. Η θέσπισή τους γίνεται μέσω συζήτησης με τους μαθητές και την κατάρτιση ενός «μαθητικού συμβολαίου», το οποίο αναρτάται σε εμφανές σημείο της τάξης. Η Ε.ΜΠ. σημειώνει: *«Οι κανόνες βγαίνουν μετά από συζήτηση με τους μαθητές, εκμαιεύουμε από κάθε μαθητή και μετά συνολικά αποφασίζουμε»*. Στις μικρότερες τάξεις, οι μαθητές συμμετέχουν στην κατάρτιση των κανόνων ανάλογα με την ηλικία τους, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές προτείνουν οι ίδιοι τους κανόνες. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συζήτηση για την αντιμετώπιση των παραβιάσεων των κανόνων, αποφεύγοντας τις ποινές και επιδιώκοντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Ο Β.Π. αναφέρει: *«Πολλή συζήτηση... δεν μου αρέσουν οι ποινές. Προσωπικά δεν μου αρέσουν οι ποινές και κυρίως η λέξη ποινή»*. Οι μαθητές καλούνται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους, προκειμένου να αποφεύγονται οι εντάσεις και να ενισχύεται η αυτοπειθαρχία τους.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τα μαθητικά συμβούλια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη δημιουργία τους, θεωρώντας ότι ενισχύουν τη δημοκρατική συνείδηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. Ο Μ.Μ. αναφέρει: *«Στις μεγάλες τάξεις Πέμπτη, Έκτη κάνω εκλογές και βγάζουμε κάποιους αντιπροσώπους»*, ενώ ο Β.Φ. προσθέτει ότι τα μαθητικά συμβούλια προάγουν τη διαμόρφωση «*ενεργών πολιτών με δημοκρατική συνείδηση*». Παρά την υποστήριξή τους, παρατηρείται ότι ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων έχει ατονήσει λόγω της αυστηρής ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει την αυτονομία των μαθητών και την ικανότητά τους να συμμετέχουν ουσιαστικά στις σχολικές διαδικασίες. Η Δ.Κ. σημειώνει: *«Πλέον, τα συμβούλια είναι ανενεργά, καθώς οι εκδρομές και οι εκδηλώσεις προγραμματίζονται ήδη»*.

Όσον αφορά στην ενημέρωση των μαθητών για τα μαθητικά συμβούλια, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι οι μαθητές είναι γενικά θετικά διακείμενοι προς τη δημιουργία τους, αλλά η ενημέρωσή τους για το ρόλο τους είναι ελλιπής. Η Ε.ΜΠ. υπογραμμίζει ότι είναι ευθύνη των δασκάλων να μεταφέρουν στους μαθητές τη σημασία αυτών των θεσμών, αλλά και ότι η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου, ιδιαίτερα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθιστά δύσκολη την αποτελεσματική ενημέρωση. Η Δ.Ι. αναφέρει ότι η ενημέρωση των μαθητών εξαρτάται από το πόσο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στις διαδικασίες αυτές, ενώ η κυβερνητική

πολιτική και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης για τα μαθητικά συμβούλια περιορίζουν την υποστήριξη αυτής της προσπάθειας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει, *«Παλιότερα ο θεσμός ήταν πιο ισχυρός. Οφείλω να ομολογήσω. Τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό έχει ατονήσει…..Και εξάλλου ξέχασα να σου πω λίγο κάτι. Παλιότερα οι εκδρομές συναποφασίζονταν με τους μαθητές. Τώρα όμως επειδή είναι πολύ προγραμματισμένες και ουσιαστικά οι εκδρομές έχουν απαγορευτεί οι περίπατοι να το πω έτσι, στο Δημοτικό σχολείο και είναι πολύ προγραμματισμένες και είναι εκπαιδευτικές και είναι και είναι και είναι. Νομίζω ότι αυτό γίνεται με τον προγραμματισμό της τάξης και οι μαθητές απλά μπορείς να τους ρωτήσεις αν αυτό που έχεις επιλέξει εσύ τους αρέσει ή αν θέλουν κάτι άλλο, αν έχουν κάποια άλλη ιδέα».*

Συνολικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αποκαλύπτουν ότι, ενώ οι μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση ως προς την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, η συμμετοχή τους παραμένει περιορισμένη σε αρκετούς τομείς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η επιτυχής εφαρμογή των συμμετοχικών πρακτικών απαιτεί τη βελτίωση της ενημέρωσης των μαθητών, την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και την ενίσχυση των υποδομών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία της μαθητικής συμμετοχής στη σχολική ζωή, με ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα διδασκαλίας, διαχείρισης τάξης και οργάνωσης δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, θεωρώντας τη σημαντική για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η μέθοδος αυτή δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που συμβάλλει στην ανάπτυξή τους σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή του Παπαοικονόμου (2017), που συνδέει τη συμμετοχή των μαθητών με την κοινωνική ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Ωστόσο, παρά την ευρεία υποστήριξη για τη συμμετοχική διδασκαλία, η πραγματική συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας παραμένει περιορισμένη, κυρίως λόγω των αυστηρών περιορισμών του αναλυτικού προγράμματος και των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων που καθορίζονται κεντρικά.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει, επίσης, ότι οι μαθητές συχνά δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το ρόλο τους στα μαθητικά συμβούλια, κάτι που περιορίζει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική τους ζωή. Όπως αναφέρεται στην έρευνα του Kus (2015), η έλλειψη ενημέρωσης και η περιορισμένη δυνατότητα εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζουν τη δυνατότητά τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Αν και τα μαθητικά συμβούλια θεωρούνται σημαντικά για την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, η υπερβολική ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η διαρκής κατηγοριοποίηση των αποφάσεων από κεντρικούς φορείς μειώνουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού, κάτι που υποδεικνύεται και από την έρευνα του Alderson (2000).

Σε ό,τι αφορά στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών στη θέσπιση κανόνων, η συμμετοχή των μαθητών εμφανίζεται περιορισμένη τις μικρές τάξεις. Στις μεγαλύτερες τάξεις η συμμετοχή τους αυξάνεται, όμως η συχνότητα και το ύφος των συζητήσεων και των υποδείξεων των εκπαιδευτικών καθιστούν ακόμη μία φορά τη διαδικασία καθοδηγούμενη και ελεγχόμενη κατ' ουσία από τους δασκάλους. Τα μαθητικά συμβούλια, αν και θεσμοθετημένα για να ενισχύσουν τη συμμετοχή και την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, περιορίζονται από την υπερβολική γραφειοκρατία και τις αυστηρές οδηγίες του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα η πραγματική συμμετοχή των μαθητών να μένει σε δεύτερο πλάνο και η άσκησή τους στην ενεργό πολιτότητα να περιορίζεται.

Κλείνοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν και στοιχεία που δεν έχουν μέχρι σήμερα καταγραφεί τόσο στοχευμένα. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή ή στη διαμόρφωση των σχολικών δραστηριοτήτων χαρακτηρίζεται ως περιορισμένη ή και ανύπαρκτη από τους συμμετέχοντες στην έρευνας, ενώ όταν συντελείται αφορά σχεδόν αποκλειστικά σε δράσεις

που στοχεύουν στη διασκέδαση. Παρά την κοινωνική αξία αυτών των δραστηριοτήτων για την ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών, όπως επισημαίνουν οι De Róiste et al. (2012), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως μαθητές δεν κατανοούν πλήρως την εκπαιδευτική αξία των σχολικών επισκέψεων και κατ' επέκταση οι ενήλικοι δρώντες στη σχολική μονάδα περιορίζουν καταλυτικά τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετάσχουν ενεργά στην επιλογή και τον προγραμματισμό τους.

Η παρούσα έρευνα εφόρμισε από την πεποίθηση πως μια πιο ευέλικτη και συμμετοχική προσέγγιση της καθημερινότητας και της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα είχε θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους δρώντες, ενώ θα συνεισέφερε σημαντικά στην ανάπτυξη της πολιτότητας, της υπευθυνότητας και της ωριμότητας των μαθητών. Όπως αναδείχθηκε, όμως από την ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας, οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και οι αντίλήψεις τους για τις δυνατότητες δράσης και ανάληψης ευθύνης των μαθητών του δημοτικού δεν έχουν επιτρέψει μέχρι σήμερα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους στη διαμόρφωση και την οργάνωση των τάξεών τους παρά σε έναν πολύ περιορισμένο βαθμό. Κατ' επέκταση, έρευνες σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στα σχολικά κοινά ή σχετικά με τις δυνατότητές τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ευθύνες εντός σχολικού πλαισίου κρίνονται ως απαραίτητη συνέχεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Σημαντικό κρίνεται, τέλος, να διερευνηθούν και οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ενεργό συμμετοχή τους, όπως και των γονέων και των εκπαιδευτικών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Ίων.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg

Δεσποτάκης, Σ., Κωνσταντίνου, Α., Λουτριανάκη, Β., Μόσχου, Χ., Μποέμη, Ν., Νάκου, Α., Νάτση, Β., & Νομικού, Χ. (2018). *Σύμπραξη Σχολείων για τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση.* Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη Δημοκρατική Παιδεία.

Κακανά, Δ. Μ. (2018). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, *1*, 60-71.

Κωνστανίνου, Χ. (2007). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Gutenberg.

Kiosoglou, S. A. (2016). Μισέλ Φουκώ: Η Συγκρότηση του Σύγχρονου Πειθαρχικού Υποκειμένου/Michel Foucault: The Constitution of the Modern Disciplinary Subject. *Conatus-Journal of Philosophy*, *1*(1), 41-48.

Λυριντζής Χ. (1995). Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. *The Greek Review of Social Research, 86*, 3–20. https://doi.org/10.12681/grsr.665

Μηλιός, Γ. (1986). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεωρία.

Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση.* Ατραπός.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *4*, 54-71.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις Και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *The Journal for Open and DistanceEducation and Educational Technology*. 15(2). 24-37.

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Παν/μιο Κρήτης, σ.97- 125.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Gutenberg.

Χρονάκη, Μ. (2018). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, *1*, 216-229.

Ξενόγλωσσες

Alderson, P. (2000). School students views on school councils and daily life at school. *Children & Society, 14,* 121-134.

Al Şensoy, S., & Sarı, R. M. (2019). Re-Design of Schoolyard for Effective Development of Child From a Universal Design Perspective//Etkili Çocuk Gelişimi İçin Evrensel Tasarım Perspektifinden Okul Bahçesi Tasarımı. *Megaron*, *14*(3), 443.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). Democratic schools: Lessons in powerful education.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *American political science review*, *82*(4), 1065-1087.

Cook-Sather, A. (2010). Students as learners and teachers: Taking responsibility, transforming education, and redefining accountability. *Curriculum inquiry*, *40*(4), 555-575.

De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health education*, *112*(2), 88-104.

Eekelaar, J. (1992). The importance of thinking that children have rights. *International Journal of Law, Policy and the Family*, *6*(1), 221-235.

Freeman, M. (2002: 97-118). Children's rights ten years after ratification. In: *The New Handbook of Children's Rights.* Franklin, B (ed.), London: Routledge.

Ford, A. (2016). Planning Classroom Design and Layout to Increase Pedagogical Options for Secondary Teachers. *Educational Planning*, *23*(1), 25-33.

Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational review*, *58*(2), 183-193.

Kus, Z. (2015). Participation status of primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *177*, 190-196.

O'Neill, J. (1986). The disciplinary society: from Weber to Foucault. *British Journal of Sociology*, 42-60.

Perakis, N. & Papakonstantinou, A.A. (2022). Children as democratic active citizens. Experiences and perspectives of young students. *International Journal of Education and Research*, Vol.10(11), 89-100. ISSN: 2411-5681. https://www.ijern.com/journal/2022/November-2022/08.pdf

Ryan, J. (1991). Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality in schooling: Big brother is watching you. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 104-119.

Said, I., Sahimi, N. N., & Rahman, P. Z. M. A. (2015). Revealing young children and teachers behaviour through active participation in deciding classroom layout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *168*, 22-29.

Young, V. M., Humphrey, D. C., Wang, H., Bosetti, K. R., Cassidy, L., Wechsler, M. E., ... & Schanzenbach, D. W. (2009). Renaissance Schools Fund-Supported Schools: Early Outcomes, Challenges, and Opportunities. *Consortium on Chicago School Research*.

ΑΝΔΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΞΙΚΟΥ ΑΝΔΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΔΡΙΣΜΟ.

Χωλίδης Κλήμης-Δημήτριος
Εκπαιδευτικός-Φιλόλογος, Διδάκτορας φιλολογίας ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει ορισμένες στρατηγικές με τις οποίες τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν τον τοξικό ανδρισμό και να προωθήσουν υγιέστερα μοντέλα ανδρισμού. Ο τοξικός ανδρισμός αφορά επιζήμιες συμπεριφορές και στάσεις που συνδέονται παραδοσιακά με τον ανδρισμό, όπως η συναισθηματική καταπίεση, η επιθετικότητα, η κυριαρχία, ο μισογυνισμός. Αυτές οι κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες του ανδρισμού επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των αγοριών, τη σχολική τους επίδοση, τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και οδηγούν συχνά σε φαινόμενα εκφοβισμού, στην απόρριψη του σχολικού περιβάλλοντος και στην έμφυλη βία. Μέσω ποικίλων στρατηγικών τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο θα υποστηρίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, τις θετικές σχέσεις τους με τους άλλους και την ποικιλία στην έκφραση του ανδρισμού με σκοπό την υπονόμευση του τοξικού ανδρισμού και την προώθηση μιας κοινωνίας έμφυλης ισότητας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Κοινωνικό φύλο, Ανδρισμός

1. Εισαγωγή

Ο τοξικός ανδρισμός αφορά σε πολιτισμικά ριζωμένες συμπεριφορές, στάσεις και προσδοκίες που προωθούν συγκεκριμένα ιδανικά και πρότυπα ανδρισμού, επιζήμια και για τους ίδιους τους άνδρες αλλά και για την κοινωνία συνολικά. Ο τοξικός ανδρισμός περικλείει νόρμες όπως η καταπίεση των συναισθημάτων, η κυριαρχία, η επιθετικότητα, ο μισογυνισμός, χαρακτηριστικά που συχνά θεωρούνται συνώνυμα του (αληθινού) ανδρισμού (Mahalik κ.ά, 2003). Αυτά τα ιδανικά του (τοξικού) ανδρισμού έχουν σημαντικές συνέπειες για την ψυχική υγεία των αγοριών, την σχολική τους επίδοση, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη ζωή τους συνολικά. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συγκεκριμένα, η εκδήλωση του τοξικού ανδρισμού μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα εκφοβισμού, βίας, αδιαφορίας για τη σχολική επίδοση αλλά και σε αρνητικές στάσεις απέναντι στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αποτελώντας χώρους στους οποίους οι νέοι άνθρωποι διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους, τα σχολεία έχουν την ευκαιρία να υπονομεύσουν τον τοξικό ανδρισμό και να προωθήσουν πιο υγιή μοντέλα ανδρισμού τα οποία βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, τη συμπερίληψη. Η ανακοίνωση προτείνει ορισμένες στρατηγικές που τα σχολεία μπορούν να ακολουθήσουν για να αντιμετωπίσουν τον τοξικό ανδρισμό, ενώ ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας συνοπτικά τη σύγχρονη θεωρία για το κοινωνικό φύλο και τον ανδρισμό, η οποία αποτελεί απαραίτητο θωρητικό εργαλείο σε συνδυασμό με την εφαρμογή των προτεινόμενων στρατηγικών.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την ανάλυση που ακολουθεί είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι βασικές επιπτώσεις του τοξικού ανδρισμού στο σχολικό περιβάλλον, ιδίως σε σχέση με την ψυχική υγεία, τη σχολική επίδοση και τις κοινωνικές σχέσεις των αγοριών;
- Πώς μπορούν τα σχολεία, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της ψυχοκοινωνικής στήριξης και της διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας, να αποδομήσουν τις έμφυλες νόρμες που συντηρούν τον τοξικό ανδρισμό;

- Ποια είναι η σημασία της εμπλοκής της οικογένειας και της κοινότητας στη διαμόρφωση εναλλακτικών προτύπων ανδρισμού;
- Ποια είναι η σύγχρονη θεωρία του κοινωνικού φύλου και του ανδρισμού, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο εκπαιδευτικής πρακτικής και θεσμικής παρέμβασης;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο τοξικός ανδρισμός και οι επιπτώσεις του στο σχολικό περιβάλλον

Ο τοξικός ανδρισμός αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που ασκεί πίεση στα αγόρια και τους άνδρες, για να συμμορφωθούν με αυστηρές προσδοκίες και κανόνες συμπεριφοράς. Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του τοξικού ανδρισμού αποτελούν η καταπίεση των συναισθημάτων, η αντίληψη για την υπεροχή των ανδρών (έναντι των γυναικών), η επιθετικότητα, η ομοφοβία. Αυτές οι αντιλήψεις είναι επιζήμιες, διότι περιορίζουν τη συναισθηματική έκφραση των αγοριών και ανδρών, δημιουργούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες συμπεριφοράς αλλά και καλλιεργούν αρνητικές σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες (Mahalik κ.ά, 2003).

Ο τοξικός ανδρισμός μπορεί να έχει έντονες επιπτώσεις στα αγόρια μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως δείχνουν οι έρευνες. Τα αγόρια τα οποία ενσαρκώνουν επίμονα τις παραδοσιακές νόρμες του ανδρισμού είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχική τους υγεία, όπως κατάθλιψη και άγχος (Mahalik et al., 2003). Η έμφαση στην κυριαρχία και στον ανταγωνισμό μπορεί να οδηγήσει στην αδιαφορία για τη σχολική επίδοση και σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Fisher, Leverentz, 2017). Αυτά τα αγόρια είναι, επίσης, πολύ πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές εκφοβισμού, ιδιαίτερα απέναντι στα αγόρια που δεν συμμορφώνονται με τις παραδοσιακές έμφυλες νόρμες, όπως αγόρια που ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα ή αγόρια που παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται γυναικεία (Pascoe, 2007). Επιπλέον, ο τοξικός ανδρισμός μπορεί να συμβάλει στην έμφυλη βία, ενισχύοντας επιζήμιες δυναμικές εξουσίας που επηρεάζουν και τους μαθητές και τις μαθήτριες (Connell, 2005).

Εξαιτίας αυτών των αρνητικών συνεπειών, θα πρέπει τα σχολεία να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση του τοξικού ανδρισμού. Η παρούσα ανακοίνωση προτείνει ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν τα σχολεία για να αντιμετωπίσουν τις επιζήμιες έμφυλες νόρμες και να προωθήσουν πιο υγιή και πιο συμπεριληπτικά μοντέλα ανδρισμού.

2.2. Αναθεώρηση του ανδρισμού μέσα από την εκπαίδευση και το πρόγραμμα μαθημάτων

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση του τοξικού ανδρισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι η αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο ο ανδρισμός παρουσιάζεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Η προώθηση της γνώσης σχετικά με την κοινωνική κατασκευή του κοινωνικού φύλου και του ανδρισμού θα επιτρέψει στους μαθητές να ασκούν κριτική στις κοινωνικές πιέσεις που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις ταυτότητές τους.

Η πρώιμη εξοικείωση με τις σπουδές του κοινωνικού φύλου και με τις συζητήσεις σχετικά με τον ανδρισμό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν πως ο ανδρισμός δεν αποτελεί ένα σταθερό ή φυσικό χαρακτηριστικό αλλά ένα κοινωνικά κατασκευασμένο σύνολο από συμπεριφορές και προσδοκίες (Kimmel, 2008). Τα σχολεία μπορούν να συμπεριλάβουν μαθήματα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, τη δυναμική της (έμφυλης) εξουσίας και τις επιπτώσεις των έμφυλων νορμών της κοινωνίας σε ορισμένα από τα διδασκόμενα αντικείμενα του σχολείου, όπως ιστορία, γλώσσα, λογοτεχνία, θρησκευτικά, κοινωνική και πολιτική αγωγή, καλλιτεχνική αγωγή. Μέσα από αυτά τα μαθήματα θα μπορούσαν να εξεταστούν οι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης του ανδρισμού και η ποικιλία των εμπειριών των ανδρών. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα λογοτεχνίας μπορούν να μελετηθούν έργα από άνδρες συγγραφείς στα οποία υπονομεύονται οι παραδοσιακές νόρμες του ανδρισμού και καλλιεργούνται προβληματισμοί πάνω στη σχέση του ανδρισμού με άλλες κοινωνικές κατηγορίες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη. Η ανάλυση ανδρικών χαρακτήρων που εναντιώνονται στις παραδοσιακές προσδοκίες του κοινωνικού φύλου- δείχνοντας, για παράδειγμα, ευαισθησία, απορρίπτοντας τη βία ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων ή όντας

συναισθηματικά δεκτικοί-μπορεί να βοηθήσει τα αγόρια να αντιληφθούν εναλλακτικά μοντέλα ανδρισμού.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως ένας ειδικότερος στόχος θα μπορούσε να τεθεί η καλλιέργεια της κριτικής στάσης απέναντι στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των νέων ανθρώπων σχετικά με το κοινωνικό φύλο και τον ανδρισμό. Μέσα από τις ταινίες, τις τηλεοπτικές εκπομπές και τις διαφημίσεις συχνά τα αγόρια γίνονται αποδέκτες απεικονίσεων ανδρισμού που δίνουν έμφαση στην επιθετικότητα, στην κυριαρχία, στη σεξουαλική κατάκτηση (Levant et al., 2007). Καλλιεργώντας κριτική στάση απέναντι στα ΜΜΕ το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη αυτές τις απεικονίσεις και να αναγνωρίζουν πώς τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αναπαράγουν αρνητικά στερεότυπα γύρω από το κοινωνικό φύλο και τον ανδρισμό. Με την καθοδήγηση των καθηγητών/καθηγητριών οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να οδηγηθούν στην αποδόμηση των τρόπων με τους οποίους ο ανδρισμός απεικονίζεται στα μέσα και στην αμφισβήτηση των κανονιστικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται ως ιδανικές. Αυτό θα επιτρέψει τη διαμόρφωση μιας βαθύτερης κατανόησης των μαθητών/μαθητριών γύρω από τον ανδρισμό και την απόρριψη μονοδιάστατων απεικονίσεων του τι σημαίνει να είναι κάποιος άνδρας.

2.3. Προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής υγείας

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του τοξικού ανδρισμού αποτελεί η καταπίεση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα όσων συνδέονται με την αδυναμία ή τη θλίψη. Τα αγόρια συχνά κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας να αποφεύγουν την εκδήλωση των συναισθημάτων τους πέραν του θυμού, το οποίο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την καταστολή των συναισθημάτων τους, προβλήματα ψυχικής υγείας αλλά και δυσκολίες στη διαμόρφωση ουσιαστικών σχέσεων (Mahalik et al., 2003).

Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις επιζήμιες έμφυλες νόρμες, τα σχολεία μπορούν να εφαρμόσουν προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Εκμάθησης (SEL) δίνοντας προτεραιότητα στη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτά τα προγράμματα διδάσκουν στους μαθητές και τις μαθήτριες πώς να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με έναν υγιή τρόπο. Για παράδειγμα, το πλαίσιο "CASEL" [Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning] συνιστά ένα ευρέως αναγνωρισμένο μοντέλο SEL το οποίο δίνει έμφαση στην αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνία συνείδηση, τις δεξιότητες των σχέσεων και στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Ενσωματώνοντας τα προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Εκμάθησης στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις της σχολικής τάξης μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα αγόρια νιώθουν άνετα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να φανούν ευάλωτα, καθώς και να αναζητήσουν βοήθεια όποτε χρειάζονται.

Εκτός από τη διαμόρφωση προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Εκμάθησης, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ανεπίσημους χώρους όπου τα αγόρια θα νιώθουν ασφαλή όταν εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Σχολικοί σύμβουλοι και ειδικοί ψυχικής υγείας διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης. Συνεδρίες ομαδικής συμβουλευτικής ή προγράμματα καθοδήγησης ομάδας μπορούν να δώσουν στα αγόρια μια ευκαιρία να επικοινωνήσουν με άλλα αγόρια που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και να αναπτύξουν θετικούς τρόπους για τη διαχείριση του άγχους, της πίεσης της ομάδας και των δυσκολιών στη σχολική επίδοση. Ένα μοντέλο που έχει σημειώσει επιτυχία σε κάποια σχολεία είναι οι «ομάδες ανδρισμού», στις οποίες μαθητές συναντώνται, για να συζητήσουν, με τη διευκόλυνση ειδικών, τις εμπειρίες τους και να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές προσδοκίες του ανδρισμού. Αυτές οι ομάδες παρέχουν ένα ασφαλές πλαίσιο για να εκδηλώσουν τα αγόρια συναισθήματα τα οποία θα μπορούσαν σε διαφορετική περίπτωση να θεωρηθούν ως ένδειξη «αδυναμίας», όπως φόβος, θλίψη, ανασφάλεια, αλλά και να αντιληφθούν πως τα συναισθήματα αυτά είναι ένα φυσιολογικό και σημαντικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας.

2.4. Αντιμετώπιση του εκφοβισμού και δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας

Ο τοξικός ανδρισμός συχνά οδηγεί σε φαινόμενο εκφοβισμού, ιδιαίτερα στην ομοφοβία και τον μισογυνισμό. Τα αγόρια που αποκλίνουν από τις παραδοσιακές έμφυλες νόρμες συχνά γίνονται θύματα εκφοβισμού τόσο στο σχολείο όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Pascoe, 2007). Για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση, τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόσουν αποτελεσματικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού τα οποία εστιάζουν στην αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων και στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές.

Οι αποτελεσματικές πολιτικές κατά του εκφοβισμού δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στην αντιμετώπιση της σωματικής βίας αλλά να περιλαμβάνουν και μέτρα κατά της λεκτικής παρενόχλησης, του εκφοβισμού με βάση το φύλο και του αποκλεισμού. Τα σχολεία θα πρέπει να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού που σχετίζονται με τον ανδρισμό, τη θηλυκότητα και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Οι εκστρατείες κατά του εκφοβισμού θα πρέπει να προωθούν τον σεβασμό για όλες τις έμφυλες ταυτότητες, να αμφισβητούν τις τοξικές συμπεριφορές και να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση ανάμεσα στους μαθητές/τις μαθήτριες. Επιπλέον, τα σχολεία θα πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, που συχνά γίνονται αποδέκτες και του τοξικού ανδρισμού και της έμφυλης βίας. Πρακτικές συμπερίληψης φύλου, όπως η χρήση συμπεριληπτικής γλώσσας, η δημιουργία χώρων ουδέτερων ως προς το φύλο και η υποστήριξη για τις ΛΟΑΤΚΙ+ οργανώσεις, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς και ισότιμοι.

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως τα αθλήματα, είναι συχνά πεδία στα οποία ο τοξικός ανδρισμός ενισχύεται μέσω του ανταγωνισμού, της επιθετικότητας και του αποκλεισμού. Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, τα σχολεία μπορούν να προωθούν αξίες όπως η ομαδική προσπάθεια, η συνεργασία και η ψυχική αντοχή στα αθλήματα και σε άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, τα μέλη των αθλητικών ομάδων θα μπορούσαν να λαμβάνουν μια εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στη θετική επικοινωνία, στην επίλυση συγκρούσεων και στη σημασία του σεβασμού προς όλους τους συμπαίκτες, ανεξαρτήτως φύλου ή έμφυλης έκφρασης. Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν ουδέτερες ως προς το φύλο ή μη παραδοσιακές, εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως θεατρικές ομάδες, ομάδες συζητήσεων, αθλήματα μικτά ως προς το φύλο, ώστε να δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια να αναπτύσσουν ποικίλα ενδιαφέροντα χωρίς τον φόβο της επίκρισης.

2.5. Συμμετοχή οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας

Η αντιμετώπιση του τοξικού ανδρισμού στα σχολεία απαιτεί και μια πιο ολιστική προσέγγιση. Οι γονείς, οι κηδεμόνες, η ευρύτερη κοινότητα παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των αξιών που διδάσκονται στα σχολεία. Η συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών συμβάλλει ώστε τα μηνύματα του σχολείου σχετικά με την εκδήλωση των συναισθημάτων, τον σεβασμό και τη συμπερίληψη να ενισχύονται στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα. Τα σχολεία μπορούν να διοργανώσουν εργαστήρια ή σεμινάρια για τους γονείς όπου θα συζητούν θέματα σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα, τις επιπτώσεις του τοξικού ανδρισμού και στρατηγικές για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, όταν οι γονείς συμμετέχουν σε τέτοιες συζητήσεις, είναι πιο πιθανό να καλλιεργήσουν και στο σπίτι αντιλήψεις μη τοξικές για το φύλο (Thorne, 1993). Επίσης, τοπικές οργανώσεις, όπως τοπικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή ομάδες ψυχολογικής υποστήριξης ανδρών, μπορούν να υποστηρίξουν τα σχολεία προσφέροντας προγράμματα για την αντιμετώπιση του τοξικού ανδρισμού ή να παρέχουν προγράμματα συμβουλευτικής όπου άνδρες οι οποίοι θεωρούνται πρότυπα θα έρχονται σε επαφή με τα νεαρά αγόρια για να τους παρουσιάσουν εναλλακτικά μοντέλα ανδρισμού.

2.6. Η σύγχρονη θεωρία του ανδρισμού και του κοινωνικού φύλου

Στην πολύπλευρη προσπάθεια της καταπολέμησης του τοξικού ανδρισμού και της ανάπτυξης υγιών μοντέλων ανδρισμού χρειάζεται και μια εννοιολογική γλώσσα για την κατανόηση του τι σημαίνει κοινωνικό φύλο και ανδρισμός. Αυτήν την εννοιολογική γλώσσα μπορεί να προσφέρει η

σύγχρονη θεωρία για τον ανδρισμό και το κοινωνικό φύλο έτσι όπως έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των Κριτικών Σπουδών πάνω στους Ανδρες και τους Ανδρισμούς [Critical Studies on Men and Masculinities], ένα σχετικά πρόσφατο ερευνητικό-ακαδημαϊκό πεδίο το οποίο εμφανίστηκε στα τέλη του 20ου αι. (από τα τέλη του 1980), αρχικά στον χώρο της (αγγλόφωνης) κοινωνιολογίας, και έκτοτε συνεχίζει να αναπτύσσεται δυναμικά, έχοντας αποκτήσει έναν σαφή διεπιστημονικό χαρακτήρα (Connell et al., 2005). Οι Κριτικές Σπουδές των ανδρών και των ανδρισμών αντιμετωπίζουν τους άνδρες ως *άνδρες*, δηλαδή ως «έμφυλα όντα», θεωρώντας πως το κοινωνικό φύλο συνιστά ένα κύριο οργανωτικό στοιχείο στις ζωές των ανδρών και ένα θεμέλιο στις ταυτότητές τους, πως δομεί τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους άνδρες, τις γυναίκες και τα παιδιά και πως αποτελεί μέρος του πλαισίου των θεσμών που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Παρά τον διεπιστημονικό χαρακτήρα τους, οι Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών, έχοντας προέλθει από την κοινωνιολογία, υιοθετούν τη σύγχρονη κοινωνιολογική οπτική για το κοινωνικό φύλο, τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής. Η παρουσίαση της θεωρίας, στη συγκεκριμένη ενότητα, επιδιώκει να συνδυάσει τη διατύπωση και τις έννοιες δύο ηγετικών θεωρητικών του πεδίου, του Αμερικάνου κοινωνιολόγου Michael Kimmel (2011) και της Αυστραλιανής κοινωνιολόγου Raewyn Connell (1987, 2005, 2009).

Βασικά σημεία αυτής της θεωρίας είναι τα ακόλουθα:

- Απόρριψη βιολογικού ντετερμινισμού

Οι ζωές των ανθρώπων εξαρτώνται από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι αυτή η αλληλεπίδραση, όχι τα σώματά τους, η οποία τους καθιστά αυτούς που είναι. Το κοινωνικό φύλο [gender] διακρίνεται, έτσι, από το αποκαλούμενο βιολογικό φύλο[sex]. Το *βιολογικό φύλο* αναφέρεται στον βιολογικό μηχανισμό, στο αρσενικό και το θηλυκό- τη χρωμοσωμική, χημική και ανατομική οργάνωσή μας. Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στις σημασίες οι οποίες επισυνάπτονται σε αυτές τις διαφορές μέσα σε μια κουλτούρα. Το βιολογικό φύλο είναι αρσενικό [male] και θηλυκό [female]· το κοινωνικό φύλο είναι ο ανδρισμός [masculinity] και η θηλυκότητα [femininity]- αυτό που σημαίνει να είσαι άνδρας ή γυναίκα. Και μολονότι το βιολογικό φύλο ποικίλλει ελάχιστα, το κοινωνικό φύλο ποικίλλει εξαιρετικά. Το βιολογικό φύλο έχει καθαρά βιολογικό χαρακτήρα· το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται κοινωνικά. Το κοινωνικό φύλο παίρνει μορφή μόνο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

- Πληθυντικό και πολλαπλό κοινωνικό φύλο

Ως κοινωνικά κατασκευασμένο, το κοινωνικό φύλο είναι πολλαπλό και πληθυντικό, καθώς ποικίλλει:α) από πολιτισμό σε πολιτισμό, β) μέσα έναν δεδομένο πολιτισμό από εποχή σε εποχή, γ) μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ανάμεσα στους άνδρες και ανάμεσα στις γυναίκες λόγω ποικίλων κοινωνικών διαχωρισμών (π.χ. κοινωνική τάξη, φυλή, εθνικότητα, ηλικία, σεξουαλικότητα, θρησκεία, καταγωγή κ.ά.), δ)το κοινωνικό φύλο ποικίλλει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το κοινωνικό φύλο συνιστά ένα σχέδιο εφ' όρου ζωής [lifelong project], δηλαδή μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη την πορεία της ζωής του ατόμου και είναι όχι ομαλή ή οριστική αλλά ταραχώδης και ανώμαλη. Δεν υπάρχουν, μάλιστα, συγκεκριμένα και καθολικά στάδια για την έμφυλη ανάπτυξη των ατόμων. Το μόνο σίγουρο και καθολικό χαρακτηριστικό των έμφυλων σχεδίων θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός της ποιοτικής αλλαγής τους.

- Σχεσιακό κοινωνικό φύλο

Ο προσδιορισμός του ενός κοινωνικού φύλου εξαρτάται, εν μέρει, από την κατανόηση του προσδιορισμού του άλλου. Οι άνδρες κατασκευάζουν τις αντιλήψεις τους για το τι σημαίνει να είναι άνδρες σε *συνεχή αναφορά* με τους ορισμούς της θηλυκότητας. Αυτό που σημαίνει να είναι κάποιος άνδρας είναι να μη μοιάζει με γυναίκα. Το χαρακτηριστικό της «αντιθηλυκότητας» [antifemininity] εμφανίζεται συχνά να αποτελεί κυρίαρχο και καθολικό χαρακτηριστικό του ανδρισμού.

- Το κοινωνικό φύλο ως προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Το κοινωνικό φύλο δεν αποτελεί μια συνιστώσα, πάγια και στατική, της ταυτότητας του ατόμου, που φέρει μαζί του εντός των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους, δεν είναι κάτι που κάποιος είναι, δεν είναι μια ιδιότητα ή ένα «πράγμα» που κάποιος κατέχει, αλλά είναι το προϊόν των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με τους άλλους, είναι κάτι που κάποιος *κάνει* και το κάνει επανειλημμένα εντός των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους, είναι ένα σύνολο από συμπεριφορές που παράγει και από δραστηριότητες που επιτελεί μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Το κοινωνικό φύλο, έτσι, εκτός από πληθυντικό και σχεσιακό, είναι, επίσης, καταστασιακό [situational]: αυτό που σημαίνει κάποιος να είναι άνδρας ή κάποια να είναι γυναίκα ποικίλλει μέσα σε διαφορετικές (κοινωνικές) καταστάσεις.

- Έμφυλοι θεσμοί, έμφυλη κοινωνία

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μέσα στις οποίες παράγεται το κοινωνικό φύλο δεν συμβαίνουν μέσα σε ένα έμφυλο κενό αλλά μέσα σε έναν έμφυλο κόσμο, μέσα σε θεσμούς έμφυλους και σε μια κοινωνία επίσης έμφυλη. Όλοι οι άνθρωποι είναι έμφυλοι και διάγουν τις έμφυλες ζωές τους μέσα σε μια έμφυλη κοινωνία. Κάθε θεσμός μέσα στην κοινωνία χαρακτηρίζεται από ένα «έμφυλο καθεστώς», δηλαδή, ένα μοτίβο (ένα σταθερό σύνολο) συμβάσεων που αφορούν το κοινωνικό φύλο. Τα έμφυλα καθεστώτα των μεμονωμένων θεσμών αποτελούν μέρος ευρύτερων μοτίβων τα οποία επίσης έχουν αντοχή μέσα στον χρόνο και συγκροτούν την «έμφυλη τάξη» της κοινωνίας. Τα ατόμα διαμορφώνουν τα έμφυλα σχεδιά τους όχι με απόλυτη ελευθερία αλλά με ενεργητικό τρόπο, ερχόμενα, βέβαια, σε αναμέτρηση με τους περιορισμούς αλλά και τις δυνατότητες της έμφυλης τάξης τους. Ενδέχεται, μάλιστα, να υπάρχει και μια επικάλυψη στα έμφυλα σχέδια των ατόμων μέσα στην κοινωνία, ένας βαθμός τυποποίησης στις έμφυλες ζωές τους, κοινές *τροχιές* έμφυλης διαμόρφωσης. Η τυποποίηση αυτή δεν αναιρεί την ποικιλία του κοινωνικου φύλου αλλά ούτε σημαίνει και χάος. Φυσικά, και τα έμφυλα καθεστώτα των θεσμών και η έμφυλη τάξη μιας κοινωνίας είναι δυνατόν να μεταβληθούν μέσα στον χρόνο, ώστε τα άτομα να αναδιαμορφώσουν τις έμφυλες τροχιές τους και τα έμφυλα σχέδιά τους.

- Κοινωνικό φύλο και εξουσία

Στο επίπεδο των σχέσεων του κοινωνικού φύλου, το κοινωνικό φύλο σχετίζεται με την εξουσία που έχουν οι άνδρες ως ομάδα πάνω στις γυναίκες ως ομάδα (αυτήν που το κίνημα της Απελευθέρωσης των Γυναικών από τη δεκαετία του 1970 αποκάλεσε «πατριαρχία») αλλά και με την εξουσία που έχουν κάποιοι άνδρες πάνω σε άλλους άνδρες ή κάποιες γυναίκες πάνω σε άλλες γυναίκες (όπως την καταπίεση των ομοφυλόφιλων ανδρών από τους ετεροφυλόφιλους άνδρες ή την καταπίεση των μαύρων ανδρών και γυναικών από τους λευκούς άνδρες και τις λευκές γυναίκες). Για τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να εμφανιστούν ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες ανδρών και στους ανδρισμούς τους, μέσα στην κοινωνία, η κοινωνιολόγος R. Connell (1995, pp. 76-81) έχει επεξεργαστεί ένα τυπολογικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει: α) την ηγεμονία (πολιτισμική υπεροχή και κυριαρχία μιας συγκεκριμένης μορφής ανδρισμού, συνήθως μιας μικρής αριθμητικά ομάδας ανδρών, πάνω στις άλλες μορφές ανδρισμού-ηγεμονικός ανδρισμός), β) τη συνενοχή (αποδοχή και συμμόρφωση με το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού, από την πλειονότητα των ανδρών, αλλά όχι απόλυτη θέσπισή του στην πράξη, συνήθως λόγω εκτεταμένων συμβιβασμών στην προσωπική τους ζωή, όπως μέσα στον γάμο-συνενοχικός ανδρισμός), γ) την υποταγή (καταπίεση του ανδρισμού ορισμένων ομάδων ανδρών από το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού εξαιτίας της αντίθεσής τους σε αυτό-για παράδειγμα, η καταπίεση των ομοφυλόφιλων ανδρών από τους ετεροφυλόφιλους-υποτακτικός ανδρισμός) και δ) την περιθωριοποίηση (συμμόρφωση με το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού αλλά από άνδρες κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων- π.χ. λόγω της φυλής ή της κοινωνικής τάξης τους, όπως τους μαύρους άνδρες ή τους άνδρες της εργατικής τάξης-, των οποίων όμως αυτή η συμμόρφωση δεν μεταβάλλει την κοινωνική τους περιθωριοποίηση-περιθωριακός ανδρισμός).

- Ηγεμονικός ανδρισμός-Εμφατική θηλυκότητα

Μια πλουραλιστική και σχεσιακή θεωρία γύρω από το κοινωνικό φύλο η οποία αφορά την εξουσία δεν μπορεί να θεωρήσει πως όλοι οι ανδρισμοί και όλες οι θηλυκότητες κατέχουν ισότιμη θέση στην κοινωνία. Όλοι άνδρες και όλες οι γυναίκες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα ενικό όραμα και του ανδρισμού και της θηλυκότητας, ειδικούς ορισμούς που λειτουργούν ως μοντέλα σε σχέση με τα οποία αξιολογούν τους εαυτούς τους: τον **ηγεμονικό ανδρισμό** και την **εμφατική θηλυκότητα**, όρους που εισήγαγε η κοινωνιολόγος R. Connell.

Ο ηγεμονικός ανδρισμός, όπως προαναφέρθηκε, σημαίνει τη μορφή εκείνη του ανδρισμού που, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και ένα δεδομένο πολιτισμικό σκηνικό, αναλαμβάνει μεταξύ των πολλαπλών ανδρισμών την ηγετική θέση μέσω της πολιτισμικής της εκθείασης. Στην πατριαρχική έμφυλη δομή, συγκεκριμένα, ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι, πάλι, εκείνος που εκθειάζεται πολιτισμικά μεταξύ των άλλων ανδρισμών που υπάρχουν, αλλά έχει την ειδικότερη λειτουργία να εξασφαλίζει τη διατήρηση και συνέχιση της πατριαρχίας. Ο ηγεμονικός ανδρισμός αποτελεί ένα πολιτισμικό ιδανικό το οποίο δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον χαρακτήρα των πραγματικών ανδρών στην καθημερινή τους ζωή. Μπορεί να εκφράζεται και από πλασματικούς χαρακτήρες (για παράδειγμα ήρωες κινηματογραφικών ταινιών). Έχει, όμως, μια έντονη δημόσια προβολή από διάφορους θεσμούς (όπως το κράτος, η εκκλησία, τα ΜΜΕ). Παράλληλα, ο ηγεμονικός ανδρισμός δεν ταυτίζεται με τη θεσμική εξουσία. Άνδρες με μεγάλη θεσμική εξουσία μπορεί στην πράξη να είναι αντίθετοι με τις επιταγές του ηγεμονικού ανδρισμού. Ωστόσο, χρειάζεται ένας βαθμός ανταπόκρισης μεταξύ του ηγεμονικού ανδρισμού και των θεσμών της κοινωνίας. Η ηγεμονία συνιστά μια ιστορικά μεταβαλλόμενη σχέση. Ο ηγεμονικός ανδρισμός δεν είναι ένας σταθερός τύπος χαρακτήρα, παντού και πάντα ίδιος. Είναι ο ανδρισμός που καταλαμβάνει την ηγεμονική θέση μέσα σε ένα δεδομένο μοτίβο έμφυλων σχέσεων, μια θέση που είναι συνεχώς υπό διεκδίκηση

Η έννοια, μάλιστα, των πολλπλών ανδρισμών και του ηγεμονικού ανδρισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική Αντίστοιχα, η εμφατική θηλυκότητα, η μορφή της θηλυκότητας που κυριαρχεί ανάμεσα στις πολλαπλές μορφές θηλυκότητας, είναι μια πολιτισμική κατασκευή με έντονα δημόσιο χαρακτήρα, που δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον χαρακτήρα των πραγματικών γυναικών στην καθημερινή ζωή και που μεταβάλλεται ιστορικά. Στην πατριαρχική έμφυλη τάξη, χαρακτηριστικό της εμφατικής θηλυκότητας αποτελεί η συμμόρφωση με την κυριαρχία των ανδρών ως ομάδας πάνω στις γυναίκες ως ομάδα.

Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς χρειάζεται να αποκτήσουν θεωρητική κατάρτιση σχετικά με το τι σημαίνει κοινωνικό φύλο και ανδρισμός, προκειμένου να είναι απολύτως συνειδητή και, ως εκ τούτου, αποτελεσματική η προσπάθεια της αντιμετώπισης του τοξικού ανδρισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον και της ανάπτυξης υγιών μοντέλων ανδρισμού.

3. Συμπεράσματα

Ο τοξικός ανδρισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, τη σχολική επίδοση και τις κοινωνικές σχέσεις των αγοριών στο σχολείο. Ωστόσο, τα σχολεία έχουν τη μοναδική ευκαιρία να υπονομεύσουν τις επιζήμιες νόρμες του κοινωνικού φύλου και να καλλιεργήσουν πιο υγιή μοντέλα ανδρισμού. Ενσωματώνοντας τις έμφυλες σπουδές στο πρόγραμμα των σχολικών μαθημάτων, προωθώντας την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και εμπλέκοντας τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλή περιβάλλοντα στα οποία τα αγόρια θα ενθαρρύνονται να εκφραστούν αληθινά, να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις και να ασπαστούν εναλλακτικές μορφές ανδρισμού. Μέσα από αυτές τις απόπειρες τα σχολεία μπορούν να συμβάλλουν στην αποδυνάμωση του τοξικού ανδρισμού και στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας με (έμφυλη) ισότητα και με ενσυναίσθηση. Σε συνδυασμό με τις παραπάνω στρατηγικές, απαραίτητο θεωρητικό εργαλείο αποτελεί η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής του κοινωνικού φίλου και του ανδρισμού, έτσι όπως έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του διεπισημονικού πεδίου των κριτικών σπουδών πάνω στους άνδρες και τους ανδρισμούς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Connell, R. W. (1987). Gender and Power. Sydney: Allen & Unwin.

Connell, R. W. (2005). Masculinities. Berkeley: University of California Press.

Connell, R.W. (2009). Gender in World Perspective. Cambridge: Polity Press.

Connell, R.W, Hearn, J., Kimmel, M.S. (2005). Introduction. Στο M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell (Επιμ.), Handbook of studies on men and masculinities. Thousand Oaks: Sage, 1-12.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Fisher, T., Leverentz, A. (2017). The gendered experiences of boys in the classroom. *Gender and Education*, 29(1), 21-37.

Kimmel, M. (2008). *Guyland: The perilous world where boys become men*. New York: HarperCollins.

Kimmel, M. (2011). The Gendered Society. Oxford: Oxford University Press.

Levant, R. F., Wimer, D. J., Williams, C. M. (2007). Masculinity and health behaviors: A review of the literature. *Psychology of Men & Masculinity*, 8(1), 1-11.

Mahalik, J. R., Burns, S. M., Syzdek, M. (2007). Masculinity and perceived normative health behaviors as predictors of men's health behaviors. *Social Science & Medicine*, 64(11), 2201-2209.

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. London: University of California Press.

Thorne, B. (1993). Gender play: Girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Χαλκιαδάκη Αρετή
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
Διδάκτωρ του Αυτόνομου Πανεπιστημίου Βαρκελώνης

Περίληψη

Η σύγχρονη αλληλεξάρτηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων διαφορετικών χωρών τονίζει την πραγματικότητα της συμμετοχής των πολιτών σε μια παγκόσμια κοινότητα (Soto et al., 2023). Η συζήτηση των δεξιοτήτων της παγκόσμιας πολιτειότητας επικεντρώνεται σε έννοιες όπως η κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας και της παγκόσμιας αλληλεπίδρασης, η ενημέρωση για θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η υπεύθυνη συμμετοχή σε δράσεις τοπικού και ευρύτερου χαρακτήρα που στοχεύουν στην βιώσιμη ανάπτυξη (Sim, 2016). Η επιλογή συμμετοχικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, όπως τα δίκτυα και οι κοινότητες μάθησης και δημιουργίας, δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παγκόσμιου πολίτη (Yanapirat & Seechaliao, 2024). Μέσω των διαδικασιών και των δράσεων των κοινοτήτων μάθησης αναπτύσσονται σχέσεις, οικοδομείται αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη και υποστηρίζεται η από κοινού εξέλιξη μέσω της συμμετοχικότητας και μέσα σε ένα πλαίσιο ετερογένειας, διαφορετικότητας και μοναδικότητας των μελών (Cao and Yu, 2023).

Λέξεις κλειδιά: παγκόσμια πολιτειότητα, δεξιότητες, μαθητές, κοινότητες μάθησης

1. Εισαγωγή

Σήμερα, ίσως περισσότερο από ποτέ, η εκπαίδευση βρίσκεται μπροστά σε ένα εξαιρετικά απρόβλεπτο μέλλον, σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη εποχή ψηφιοποίησης και σε έναν όλο και πιο περίπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο όπου οι δεξιότητες για επιβίωση, ευημερία και επιτυχία δεν αναπτύσσονται πάντα επαρκώς μέσω των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Benade, 2017; Almazroa and Alotaibi, 2023). Υπό τις παρούσες συνθήκες, η ανάγκη για κατανόηση και ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτειότητας καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ.

Σε γενικές γραμμές, η παγκόσμια πολιτειότητα αναφέρεται στο «ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα και στην κοινή ανθρωπότητα» (UNESCO, 2015, σελ. 14). Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη απαιτεί την ενεργό συμμετοχή και την ειλικρινή συνεργασία ενός δικτύου ενδιαφερομένων, όπως οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι τοπικές κοινότητες, με στόχο την οικοδόμηση και διατήρηση μιας αποτελεσματικής και δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης (Mansup, 2020; Yanapirat and Seechaliao , 2024). Η συνύπαρξη αυτών των ενδιαφερομένων μπορεί να προσφέρει οφέλη τόσο σε γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε ειδικά μαθησιακό επίπεδο. Μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παγκόσμιας πολιτειότητας, η οποία καταφέρνει να συνδέσει διαφορετικούς επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους σε έναν κοινό χώρο ανταλλαγής πληροφοριών, μάθησης, διαπραγμάτευσης και δημιουργίας είναι ο σχηματισμός κοινοτήτων μάθησης. Η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πολυεπίπεδο πλαίσιο επικοινωνίας μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την πολύτιμη ευκαιρία να προσεγγίσουν ζητήματα ενδιαφέροντος από διαφορετικές κοινωνικές, επαγγελματικές, πρακτικές προοπτικές και να αναπτύξουν μια αίσθηση ευθύνης ως προς την δράση τους στην τοπική και ευρύτερη κοινότητά τους.

Ταυτόχρονα, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μπορούν να φέρουν κοντά μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς επιτρέποντας την ανταλλαγή διαφορετικών εμπειριών ζωής και πολιτισμικών οπτικών. Σε αυτά τα περιβάλλοντα και μέσω της αλληλεπίδρασης με άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα και την εξερεύνηση διαφορετικών εννοιολογικών συστημάτων, οι μαθητές

μπορούν να εξασκήσουν κρίσιμες δεξιότητες όπως η συνεργασία, ο διάλογος και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες συνδέονται στενά με την έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας (Banks, 2008).

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει την δομή και την ουσία των δεξιοτήτων παγκόσμιας πολιτειότητας στο σύγχρονο περιβάλλον. Αναγνωρίζοντας την εξέχουσα σημασία αυτών, αναλύει τους τρόπους με τους οποίους η ενσωμάτωση των κοινοτήτων μάθησης και των εργαλείων που αυτές προσφέρουν στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να συμβάλλει στην ουσιαστική ανάπτυξή τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δεξιότητες Παγκόσμιας Πολιτειότητας

Στο πλαίσιο του AT21S προσφέρεται μια πρακτική λίστα δεξιοτήτων παγκόσμιας πολιτειότητας (Binkley et al., 2012). Στον άξονα «Ζώντας στον κόσμο - πολιτειότητα τοπική και παγκόσμια», υπογραμμίζεται η μεγάλη σημασία της συμμετοχής σε κοινοτικές δραστηριότητες και η λήψη αποφάσεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με ιδιαίτερη αναφορά στην υπέρτατη σημασία της συμμετοχής στις εκλογές. Οι ικανότητες εκδήλωσης αλληλεγγύης στην τοπική και παγκόσμια κοινότητα, η διασύνδεση με θεσμούς στο δημόσιο τομέα και η αξιοποίηση πιθανών ευκαιριών που προσφέρονται από εθνικές και διεθνείς πρωτοβουλίες περιλαμβάνονται επίσης στο σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημοσίευσε μια σύσταση για οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, οι οποίες θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την επίτευξη προσωπικής ολοκλήρωσης, βιώσιμου τρόπου ζωής, βελτιωμένης απασχολησιμότητας, κοινωνικής ένταξης και ενεργού συμμετοχής στα κοινά. Σύμφωνα με τη σύσταση αυτή, η ικανότητα του πολίτη ισοδυναμεί με γνώση και κατανόηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και νομικών ιδεών και δομών, διαχείριση της πληροφορίας σχετικά με τις παγκόσμιες εξελίξεις, κατανόηση ζητημάτων βιωσιμότητας και, τελικά, την ικανότητα ενεργής και υπεύθυνης παρουσίας στο αστικό και κοινωνικό πλαίσιο (European Commision, 2019). Ιδιαίτερη έμφαση στην πτυχή της δημοκρατίας στην ιδιότητα του πολίτη δίνεται στο Δημοκρατικό Πολιτιστικό Πλαίσιο που προτάθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ήδη από το 2016. Οι βασικές έννοιες που τονίζονται περιλαμβάνουν την ανεκτικότητα και την ευελιξία, τη δικαιοσύνη, την ευθύνη και την κριτική σκέψη (Council of Europe, 2016).

Ο ορισμός των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παγκόσμια πολιτειότητα υποστηρίζεται και οργανώνεται περαιτέρω από συγκεκριμένες προτάσεις και κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή των συζητούμενων εννοιών στην εκπαιδευτική πρακτική και την προσαρμογή τους στα τοπικά περιβάλλοντα. Το πλαίσιο Παγκόσμιας Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα σχεδιάστηκε από την UNESCO (2015) ως απάντηση στην ανάγκη που εκφράστηκε από τα κράτη μέλη της για κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή της παγκόσμιας εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στις πολιτικές και πρακτικές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Το εν λόγω πλαίσιο οργανώνεται στην βάση τριών τομέων μάθησης: τον γνωστικό, τον κοινωνικό-συναισθηματικό και τον συμπεριφορικό. Ο στόχος είναι να υποστηριχθούν οι εκπαιδευόμενοι στην ανάπτυξη των βασικών χαρακτηριστκών ενός πολίτη που είναι ενημερωμένος και κριτικά εγγράμματος, κοινωνικά συνδεδεμένος, ηθικά υπεύθυνος και με σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Το 2024, ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε την Πυξίδα Μάθησης 2030 η οποία περιγράφει «ένα γενικό πλαίσιο ταξινόμησης για χρήση ως κοινή γλώσσα για ένα πλήθος ακροατηρίων και πλαισίων» (Taguma and Frid, 2024, σελ. 3). Μια σειρά πλαισίων συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με βάση αυτήν την κοινή γλώσσα και ορίζονται τρεις μετασχηματιστικές ικανότητες στο έγγραφο. Πρώτον, για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία ενός βελτιωμένου μέλλοντος, πρέπει να έχουν τις δεξιότητες να συνεργάζονται με άλλους και να αμφισβητούν το status quo, ώστε να μπορούν να δημιουργούν νέα αξία μέσω της καινοτομίας. Δεύτερον, πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται εντάσεις και διλήμματα μέσω της επίγνωσης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών ή και αντιφατικών προοπτικών και απόψεων. Τέλος, πρέπει να είναι σε θέση να αναλογιστούν τις ενέργειές τους και να τις αξιολογήσουν κριτικά λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τους

προσωπικούς τους στόχους, αλλά και ευρύτερους ηθικούς και κοινωνικούς στόχους με μια αίσθηση ευθύνης (Taguma and Frid, 2024). Γίνεται προφανές, εδώ, πώς αυτές οι μετασχηματιστικές ικανότητες συνδέονται στενά με έννοιες που αναφέρονται και αναλύονται στη συζήτηση για τις δεξιότητες της παγκόσμιας πολιτειότητας, όπως η συνεργασία σε ετερογενή περιβάλλοντα, η κριτική προσέγγιση των τρεχόντων κοινωνικών φαινομένων, η επίγνωση της παγκόσμιας διασύνδεσης, η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, και η κοινωνική ευθύνη.

2.2. Κοινότητες μάθησης μαθητών και δεξιότητες παγκόσμιας πολιτειότητας

Ενόψει τέτοιων προκλήσεων, οι κοινότητες μάθησης μπορούν να προσφέρουν μια πολλά υποσχόμενη λύση καθώς αποτελούν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προωθεί την κοινωνικό-συναισθηματική προοπτική, την ανθρωπιστική συζήτηση, την προσωπική και ολιστική ανάπτυξη (Hod et al., 2018).

Μια μαθησιακή κοινότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια συλλογικότητα ατόμων που μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον ή στόχο και έτσι συνεργάζονται ουσιαστικά για να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και να συμμετέχουν σε σχετική δράση σε ένα πλαίσιο κοινών αξιών και αίσθησης του ανήκειν (Wenger-Trayner and Wenger-Trayner, 2015). Υπό την οργάνωση και την καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού, τα μέλη της κοινότητας ενθαρρύνονται να μοιραστούν την τεχνογνωσία τους σε συγκεκριμένους τομείς μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για ασφαλή πειραματισμό και καλλιέργεια συνεργασίας (Stanlick and Doiron, 2024). Μέσα στις δομές μιας τέτοιας κοινότητας, οι άνθρωποι συγκεντρώνονται για να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες και να συμμετέχουν σε ενεργές αλληλεπιδράσεις, συνεργασίες και μια αμοιβαία πνευματική πρόκληση. Το αποτέλεσμα αυτής της συγκέντρωσης είναι η δημιουργία σχέσεων, εμπιστοσύνης και ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη για τα μέλη της (Cao and Yu, 2023). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι κοινότητες μάθησης παρουσιάζουν μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς συνδέονται με ενισχυμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Ren and Ma, 2016). Η χρήση των κοινοτήτων μάθησης στην εκπαίδευση, ωστόσο, εκτείνεται πέρα από την απλή απόκτηση γνώσεων περιεχομένου στην ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων, και ιδιαίτερα σε δεξιότητες που σχετίζονται με την παγκόσμια πολιτειότητα.

Σύμφωνα με έρευνες, η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία και επικοινωνία με ομότιμους, που διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών, την ουσιαστική συζήτηση και την εποικοδομητική κριτική και τελικά συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Cao and Yu, 2023) . Καθώς στα μέλη της κοινότητας προσφέρεται ένας χώρος όπου μπορούν να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, να απαντήσουν και να θέσουν ερωτήσεις καθώς και να συμμετάσχουν σε πλούσιο διάλογο, οι δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας εφαρμόζονται σε ένα δομημένο και καθοδηγούμενο, αλλά και ευέλικτο πλαίσιο μάθησης (Reyes and Tchounikine, 2004).

Οι μαθησιακές κοινότητες μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παγκόσμιας πολιτειότητας όταν περιλαμβάνουν μέλη που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό, πολιτικό, θρησκευτικό, κοινωνικό υπόβαθρο, κάτι που μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας πιο παραδοσιακές πηγές και δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με την UNESCO (2015), οι συζητήσεις χωρίς αποκλεισμούς μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, όπως αυτές που λαμβάνουν χώρα σε κοινότητες μάθησης, μπορούν να καλλιεργήσουν το άνοιγμα και την προσαρμοστικότητα των μαθητών, δεξιότητες που καθίστανται απαραίτητες για την παρουσία του πολίτη σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο. Η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών με τη χρήση εργαλείων όπως φόρουμ συζήτησης, ομαδικά έργα, εικονικές τάξεις και άλλα, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την πολιτιστική και κοινωνική ποικιλία, προάγοντας την πολιτισμική συνείδηση, την ενσυναίσθηση και το σεβασμό στη διαφορετικότητα, βασικές δεξιότητες της παγκόσμιας πολιτειότητας (Banks, 2008; Cao and Yu, 2023).

Με βάση μια αποτελεσματική επικοινωνία με τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεργαστούν για την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων του

πραγματικού κόσμου σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2018), οι μαθητές που συμμετέχουν σε συλλογικά κοινά έργα προσανατολισμένα σε παγκόσμια ζητήματα αναπτύσσουν ισχυρότερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και καλύτερη κατανόηση της παγκόσμιας διασύνδεσης και αλληλεξάρτησης. Οι κοινότητες μάθησης προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους το πλαίσιο, τη δομή και τα εργαλεία για να συνεργαστούν σε τέτοια θέματα, συμβάλλοντας με τις μοναδικές προοπτικές τους σε παγκόσμιες πρωτοβουλίες δράσης και, ως εκ τούτου, ενθαρρύνοντας τη συνεργατική προσέγγιση παγκόσμιων ζητημάτων με στόχο την επίλυση ή βελτίωση αυτών. Η εμπλοκή τους σε έργα παγκόσμιας σημασίας, όπως η μείωση των απορριμμάτων ή η κοινωνική ισότητα, δείχνει στους μαθητές τη μεγάλη σημασία των αποφάσεων και των ενεργειών τους και προωθεί την ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης (Sobel, 2014). Ταυτόχρονα, η ενίσχυση της πίστης κάποιου ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τα γεγονότα στην τοπική και ευρύτερη κοινότητά του μέσω της υπεύθυνης συμμετοχής του σε δράση προσανατολισμένη στην αλλαγή, συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση του κινήτρου.

Μέσα στο ευέλικτο περιβάλλον μιας μαθησιακής κοινότητας, προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην εξέλιξη της μάθησης και της ανάπτυξης. Αυτό το είδος ενδυναμωμένης συμμετοχής μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ευθύνης και της συνεργασίας, καθώς οι μαθητές συνδημιουργούν ιδέες και πλάνα δράσης με τους διαχειριστές της κοινότητας, τους εκπαιδευτικούς, τους διαχειριστές ή άλλα μέλη της κοινότητας που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς δομικούς ρόλους ή κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Taguma and Frid, 2024). Η δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα σε έναν δομημένο και ασφαλή χώρο αλληλεπίδρασης και εξερεύνησης και να ηγούνται ή να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εξέλιξη έργων για την αντιμετώπιση παγκόσμιων προκλήσεων, που δίνεται στους εκπαιδευόμενους, συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους, την ανάληψη της ευθύνης για τη μάθηση και την ανάπτυξή τους, και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, δραστηριότητες όπως η οργάνωση μιας εκστρατείας για το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης ή της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης σε μια συνεργατική ομάδα ενός ευρέος φάσματος ταυτοτήτων μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους πολύτιμη ηγετική εμπειρία σε ετερογενή περιβάλλοντα, ενσταλάσσοντας ταυτόχρονα την αίσθηση ευθύνης, βασικά στοιχεία και τα δύο στην παγκόσμια εκπαίδευση για την πολιτειότητα (Oxfam, 2015).

Η συμμετοχή σε μια μαθησιακή κοινότητα ενθαρρύνει επίσης τους μαθητές να κάνουν βαθύτερα κριτικές ερωτήσεις σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις, τις δομές και τη δυναμική της εξουσίας. Οι δραστηριότητες στοχασμού και έκφρασης, όπως τα φόρουμ, βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν αξίες όπως η δύναμη της φωνής και η δικαιοσύνη (Noddings, 2013). Η δεξιότητα παρατήρησης του ποιες φωνές ακούγονται ή «φιμώνονται» και ποια γνώση περιλαμβάνεται ή αποκλείεται σε ένα πολιτιστικό ή κοινωνικό περιβάλλον είναι, επίσης, μια πτυχή του κριτικού γραμματισμού (Provenzo, 2005) και ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην συζήτηση για την παγκόσμια πολιτειότητα (Council of Europe, 2016). Για παράδειγμα, μια κριτική προσέγγιση και συζήτηση παγκόσμιων ειδήσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές προοπτικές διαφωτίζει μη προφανείς πτυχές, ενθαρρύνοντας μια βαθύτερη ανάλυση των κινήτρων και των υποκείμενων δυνάμεων και την αμφισβήτηση των υποθέσεων που θεωρούνται δεδομένες. Η εμπειρία τέτοιων ανταλλαγών βοηθά στην ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής αξιολόγησης των πηγών πληροφοριών, η οποία θεωρείται υψηλής σημασίας στη πλούσια σε πληροφορία σύγχρονη παγκόσμια κοινότητα (UNESCO, 2016). Ταυτόχρονα, η καθοδήγηση των μελών των μαθησιακών κοινοτήτων προς την κατανόηση του αντίκτυπου της εξουσίας στις κοινωνικές σχέσεις μπορεί να ρίξει φως στο πώς η ίδια η ιδιότητα του πολίτη μπορεί να προσφέρει άνισα κατανεμημένα οφέλη σε διαφορετικές ομάδες (Steyn και Vanyoro, 2024).

Η οργάνωση μιας κοινότητας μάθησης στο διαδίκτυο με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να αποφέρει οφέλη που σχετίζονται με έναν ευρύτερο αριθμό και ποικιλία εκπαιδευόμενων και τη δυνατότητα συμπερίληψης μελών από διαφορετικές τοποθεσίες και από ένα ευρύτερο φάσμα πολιτιστικών καταβολών. Για παράδειγμα, η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε κοινότητες μάθησης προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να έχουν πρόσβαση σε δομημένα πολυπολιτισμικά φόρουμ όπου μπορούν να συμμετάσχουν σε ουσιαστική ανοιχτή συζήτηση σχετικά

με κοινωνικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά, πολιτικά και άλλα ενδιαφέροντα και να αναπτύξουν μια ενισχυμένη αίσθηση ψηφιακής ευθύνης (Ribble, 2015; Rapoport, 2020). Σύμφωνα με τους Kahne και Bowyer (2017), η βελτίωση της παιδείας στην χρήση των μέσων μπορεί να υποστηριχθεί από την συμμετοχή των μαθητών σε μια κριτική ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο μίας διαδικτυακής κοινότητας. Η έρευνα, επίσης, διαπίστωσε ότι οι μαθητές που είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ασύγχρονη επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε σύγχρονη επικοινωνία μέσω εικονικών συνεδριάσεων, έδειξαν βελτιωμένες δεξιότητες στη δημιουργία μέσων απευθυνόμενων στην παγκόσμια κοινότητα, στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, την συνεργατική μάθηση και την παγκόσμια κριτική σκέψη (Espino et al., 2020).

Η ανάπτυξη τέτοιων βασικών δεξιοτήτων ψηφιακής παιδείας σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο πολιτειότητας προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία με ουσιαστικό και εποικοδομητικό τρόπο στις προσπάθειές τους να υποστηρίξουν θετικές κοινωνικές αλλαγές και κοινούς σκοπούς (ΟΟΣΑ, 2021 στο Yanapirat and Seechaliao, 2024). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση των τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας σε κοινότητες μάθησης σχετίζεται όχι μόνο με τις βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και με τη μείωση της διαδικτυακής συμπεριφοράς εκφοβισμού και του εθισμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Furdu et al., 2015). Ένα περαιτέρω πλεονέκτημα που προσφέρει η ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, και ψηφιακών εργαλείων στην οργάνωση και διαχείριση μιας μαθησιακής κοινότητας είναι ότι με την ύπαρξη μιας μεγάλης ποικιλίας τέτοιων εργαλείων, ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη τεχνολογία, όπως αυτή πηγάζει από τις ανάγκες των μαθητών και εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί για τη συγκεκριμένη μαθησιακή κοινότητα, χωρίς να χρειάζεται να καταφύγει σε ένα περιορισμένο εύρος σχετικών επιλογών.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο ανέλυσε τις δεξιότητες της παγκόσμιας πολιτειότητας όπως αυτές συζητούνται στα πλαίσια δεξιοτήτων και συστάσεων για την εκπαίδευση που προτείνονται από αναγνωρισμένους διεθνείς οργανισμούς. Η συζήτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων συνδέθηκε με τη πρόταση για χρήση των μαθησιακών κοινοτήτων ως δυναμικού εκπαιδευτικού πλαισίου που ευνοεί την ανάπτυξή τους. Προσφέροντας έναν ευέλικτο αλλά και ασφαλή και δομημένο χώρο ουσιαστικής αλληλεπίδρασης σε ένα ετερογενές και μεταβλητό περιβάλλον, προωθώντας τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ των μελών και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους σε συνεργατικά έργα εν δυνάμει απευθυνόμενα στην παγκόσμια κοινότητα, οι κοινότητες μάθησης δημιουργούν ένα πλαίσιο πρακτικής και ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων υπεύθυνων και ενδυναμωμένων παγκόσμιων πολιτών.

Η αποτελεσματική δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας αναγνωρίζεται ως μια πρόκληση. Απαιτεί διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργία συναισθημάτων εμπιστοσύνης και κοινών αξιών και ακριβή καθορισμό των κοινοτικών κανόνων που προστατεύουν τη διαφορετικότητα και προάγουν τον σεβασμό, προκειμένου οι μαθητές να επωφεληθούν από το εύρος της τεχνογνωσίας, τις προοπτικές και την εμπειρία ζωής όλων των μελών (Brown and Campione 1994 στο Hod et al., 2018). Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο, μοιάζει με τις προκλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας και, ως εκ τούτου, τονίζει ότι η παγκόσμια εκπαίδευση για την πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση των δικαιωμάτων και των ευθυνών των πολιτών στους μαθητές αλλά εκτείνεται πολύ πέρα από αυτή (Torney-Purta et al., 2003).

Συμπερασματικά, παρά τις δυσκολίες που σχετίζονται με την αποτελεσματική οργάνωση και καθοδήγηση μιας μαθησιακής κοινότητας, τα πιθανά οφέλη θεωρούνται ύψιστης σημασίας για την ευημερία των μελλοντικών πολιτών και τη βιωσιμότητα της διασυνδεδεμένης παγκόσμιας κοινότητας. Κρίνεται, ως εκ τούτου, σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να επιμείνουν στην προσέγγισής τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της παγκόσμιας πολιτειότητας, αξιοποιώντας την τεχνολογία, δίνοντας προτεραιότητα στη συμπερίληψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, και

ενισχύοντας συνεργασίες και σχέσεις που επιτρέπουν την πρακτική χρήση αυτών των δεξιοτήτων σε πραγματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σε στενή σχέση με ζητήματα του σύγχρονου κόσμου. Υπογραμμίζεται, επίσης, η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα από εθνικούς και παγκόσμιους οργανισμούς με στόχο τη δημιουργία πρακτικών συστάσεων και κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με τα εργαλεία που προσφέρουν οι κοινότητες μάθησης και τους τρόπους αποτελεσματικής χρήσης τους για την επίτευξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων παγκόσμιας πολιτειότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες του σήμερα.

Βιβλιογραφία

Almazroa, H., Alotaibi, W. (2023). Teaching 21st century skills: Understanding the depth and width of the challenges to shape proactive teacher programmes. Sustainability 15(9): 1-25. DOI:10.3390/su15097365.

Banks, J.A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Educational Researcher 37(3): 129–139.

Benade, L. (2017). Being A Teacher in the 21st Century. A Critical New Zealand Research Study. Singapore: Springer, DOI:10.1007/978-981-10-3782-5_3.

Binkley, M., Erstad O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. and Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Στο: Griffin P, Care E and McGaw B (eds) Assessment and teaching of 21st century skills. Dordrecht: Springer, σσ.17-66.

Cao, W., Yu, Z. (2023). Exploring learning outcomes, communication, anxiety, and motivation in learning communities: A systematic review. Humanities & Social Sciences Communications 10(1): 1-13. DOI: 10.1057/s41599-023-02325-2.

Canton, A., Garcia, B.I. (2018). Global citizenship education. New directions for student leadership 160: 21-30. DOI: 10.1002/yd.20307.

Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.
https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07 (πρόσβαση στις 5 Απριλίου 2025).

Dill, J.S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York: Routledge.

Espino, D.P., Lee, S.B., Van Tress, L., Baker, T.T., Hamilton, E.R. (2020). Analysis of U.S., Kenyan, and Finnish discourse patterns in a cross-cultural digital makerspace learning community through the IBE-UNESCO global competences framework. Research in Social Sciences and Technology 5(1): 86–100. DOI: 10.46303/ressat.05.01.5.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). Key competences for lifelong learning, Publications Office Available at: https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540 (πρόσβαση στις 5 Απριλίου 2025).

Furdu, I., Patrut, B., Varlan, S. (2015). Mobile notifier tool to enhance communication within learning communities. Στο: SMART 2014—International conference on Social Media in Academia—Research and Teaching (SMART) (eds B Patrut, D Andone, C Holotescu C, G Grosseck), Timisoara, Romania, 18-21 September 18–21 2014, σσ.173-178. Bologna: Medimond.

Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (2012). Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Dordrecht: Springer.

Hod, Y., Bielaczyc, K., Ben-Zvi, D. (2018). Revisiting learning communities: innovations in theory and practice. Instructional Science 46: 489–506 DOI:10.1007/s11251-018-9467-z.

Kahne, J., Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. American Educational Research Journal 54(1): 3–34. DOI:10.3102/0002831216679817.

Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. Oakland: University of California Press.

OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030, OECD Education Policy Perspectives, No. 98. Paris: OECD Publishing. DOI:10.1787/54ac7020-en.

Oxfam (2015). Education for Global Citizenship: A Guide for Schools. Available at: https://www.edu-links.org/resources/education-global-citizenship-guide-schools (πρόσβαση στις 5 Απριλίου 2025).

Provenzo Jr, E.F. (2005) Critical literacy: What every American ought to know. New York: Routledge.

Rapoport, A. (2020) Editorial: Technologization of global citizenship education as response to challenges of Globalization. Research in Social Sciences and Technology 5(1): i–vii. DOI: 10.46303/ressat.05.01.ed.

Ren, H.H., Ma, C. (2016) Study on improvement and development of college English autonomous learning field within ubiquitous learning community. In: Proceedings of the 2016 International conference on Computer Engineering and Information System (CEIS), ACSR—Advances in Computer Science Research (ed Atlantis Press), Shanghai, China, 12–13 November 2016, pp. 174–177. Dordrecht: Atlantis Press. DOI:10.2991/ceis-16.2016.34.

Reyes, P., Tchounikine, P. (2004). Redefining the turn-taking notion in mediated communication of virtual learning communities. In: 7th International conference on intelligent tutoring systems, proceedings. Lecture notes in computer science, vol. 3220, (eds Lester JC, Vicari RM, Paraguacu F) Maceio, Brazil, 30 August– 3 September, pp. 295–304. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-540-30139-4_28.

Ribble, M. (2018). Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. Eugene Oregon- Arlington Virginia: International Society for Technology in Education.

Sim, H. R. (2016). Global citizenship education in South Korea through civil society organizations: Its status and limitations. Asian Journal of Education 17: 107-129.

Sobel, D. (2014). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Closing the achievement gap: The SEER report. The NAMTA journal 39 (1): 61-78.

Soto, J. H. B., Briceno, L., Jimenez, Y. A., Zuluaga, E. (2023). Global citizenship: The contribution of English language learning to the development of global citizens. Journal of Humanities and Social Science, 26(4): 56-63

Stanlick, S.E., Doiron, J. (2024). Modeling and cultivating critical global citizenship skills in the online space: Lessons from responsive remote project-based global learning. Metropolitan Universities 35(3): 70-90.

Steyn, M., Vanyoro, K. P. (2024). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice 19(3): 493-509. DOI: 10.1177/17461979231178520.

Taguma, M., Frid, A. (2024). Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030, OECD Education Working Papers, No. 314. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/2a4bdce6-en.

Torney-Purta, J. (2003). A European Perspective on the IEA Civic Education Study: An Introduction. European Educational Research Journal 2(3): 366-369. DOI: 10.2304/eerj.2003.2.3.3

UNESCO (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. Paris: UNESCO. DOI: 10.54675/DRHC3544.

UNESCO (2016). A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism. Paris: UNESCO. DOI: 10.54675/XRJK7971.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B. (2015). An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses. Available at: https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf (πρόσβαση στις 5 Απριλίου 2025).

Yanapirat, T., Seechaliao, T. (2024). Establishing Citizen Democratic Networks to Promote Political Participation in Schools under the Provincial Administrative Organization in Mahasarakham. International Education Studies 17(2): 15-24.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Δρετάκη Βαρβάρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Συντονίστρια Ρητορικού Ομίλου
Πιταροκοίλη Στέλλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Υπεύθυνη Ομάδας Κινηματογράφου

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τις δράσεις που υλοποίησαν οι εμψυχώτριες της κινηματογραφικής και ρητορικής ομάδας με σκοπό την ενίσχυση της ενεργούς κοινωνικής πολιτειότητας με βάση το πρότυπο του ενεργού πολίτη για θέματα που άπτονται της ασφάλειας, της προσβασιμότητας στο τοπικό οδικό δίκτυο και της εκπαίδευσης στα δικαιώματα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Οικοδομείται πάνω στη βάση της συνεργασίας των ποικίλων εργαλείων της ρητορικής τέχνης και της Τέχνης του Κινηματογράφου. Η δημιουργική συνομιλία των δύο τεχνών αποτελεί μια καινοτόμο οπτική στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των σχολικών δράσεων. Αναδεικνύει τη σημασία της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους και ως πεδίο μελέτης και ως πεδίο εκπαίδευσης για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου με στόχευση έναν πολυεπίπεδο εγγραμματισμό. Μπορεί να προσφέρει το γόνιμο έδαφος κριτικής στάσης, ενεργού δράσης, αλλά και πειραματισμού, αποκάλυψης και έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών. Μετατρέπει το σχολείο σε ένα δημιουργικό εργαστήρι, αντάξιο της αποστολής του, της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών του.

Λέξεις κλειδιά: Δράσεις, Ενεργός πολίτης, Ρητορική τέχνη, Κινηματογραφική Τέχνη

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι άμεσα συναρτημένη με τις επιστημονικές τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις του αιώνα μας. Οι ανάγκες, οι απαιτήσεις και οι εξελίξεις-προκλήσεις στους τομείς αυτούς καθιστούν ολοένα πιο επιτακτική την ανάγκη στροφής του σχολείου από τα παραδοσιακά σχήματα προς έναν προσανατολισμό καλλιέργειας δεξιοτήτων, σύμφωνα όμως με τους όρους και το πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης, της δημιουργίας δηλαδή σύγχρονων ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μαθησιακών περιβαλλόντων που επικεντρώνονται στην απόκτηση της γνώσης από τους μαθητές συνδεδεμένης με ζητήματα, προβλήματα και εφαρμογές του πραγματικού κόσμου (Κασιμάτη, 2022) που ζουν.

Επιπλέον, καθώς αναγνωρίζεται σταδιακά ότι ο ρόλος της Κοινωνίας των Πολιτών, φαίνεται να ενδυναμώνεται τον 21ον αιώνα, ο ρόλος του ενεργού πολίτη σε αυτήν, είναι καθοριστικός (Παναγιωτίδου, 2004). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, Καρακατσάνη, 2006· Geynor, 2023· Dimopoulos & Koulaidis, 2003, ως ενεργός πολίτης προσδιορίζεται το άτομο που όχι μόνο χαρακτηρίζεται από πλήρη, σαφή και ακριβή γνώση των στοιχειωδών προκλήσεων του κοινωνικού του περιβάλλοντος, αλλά επιπλέον ερευνά για να αποκτήσει την απαραίτητη πληροφόρηση και τη γνώση για την υπέρβαση αυτών των προκλήσεων, προχωρεί σε ενέργειες ατομικά ή συλλογικά, οργανώνοντας παρεμβάσεις στη βάση συνεργατικών προσπαθειών, ενώ τέλος δεν παραλείπει να επανεξετάζει διαρκώς τις επιλογές του και τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειές τους, αναγνωρίζοντας την ευθύνη των πράξεών του και τροποποιώντας τες, αν χρειάζεται. (ΙΕΠ, 2024) .

Μάλιστα τα τελευταία χρόνια η ιδέα της καλλιέργειας δεξιοτήτων για τον ενεργό πολίτη, διευρύνεται και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους ενεργούς πολίτες του κόσμου, στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης για την «παγκόσμια πολιτειότητα» που δίνει έμφαση να χτίζει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που έχουν ανάγκη οι μαθητές, για να έχουν τη

δυνατότητα να συμβάλλουν σύμφωνα με την UNESCO, σε έναν πιο συμπεριληπτικό, δίκαιο και ειρηνικό κόσμο (ΙΕΠ, 2024).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, προς μια «χειραφετητική και δημοκρατική δυναμική της εκπαίδευσης», η κριτική παιδαγωγική του Freire, ενός από τους σπουδαιότερους παιδαγωγούς του 20ου αιώνα, παραμένει εξαιρετικά επίκαιρη και σημαντική. Ως φωτεινός οδοδείκτης η παιδαγωγική του Freire, συνιστά μια πολιτική (άσχετη με τον πολιτικό προσηλυτισμό) και ηθική πρακτική που εξασφαλίζει γνώσεις, δεξιότητες και κοινωνικές σχέσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να μετουσιωθούν σε ενεργούς πολίτες κάνοντας παράλληλα μεγαλύτερη και βαθύτερη την εμπλοκή τους στην υπόσχεση μιας ουσιαστικής δημοκρατίας (Giroux, 2016).

Πολύτιμος αρωγός στην απόπειρα εφαρμογής των παραπάνω αρχών σύγχρονων θεωριών αποτελούν τα εργαλεία και οι τεχνικές της Τέχνης του Κινηματογράφου και της Ρητορικής, δύο μορφών Τέχνης με επίκεντρο τον άνθρωπο, τη φύση και τη δράση του, την επικοινωνία του. Φαινομενικά αντιμάχονται η μία την άλλη, ως εστιασμένη στην εικόνα–θέαμα η πρώτη, στον κριτικό και δημιουργικό λόγο, η δεύτερη. Στην πραγματικότητα όμως συμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Κι ενώ ο πολιτισμός και ο κόσμος γύρω μας εξηγούνται, αναλύονται και γίνονται κατανοητοί μέσα από τον λόγο-αντικείμενο κατεξοχήν της ρητορικής- η απόλυτη παρουσία-υπεροχή της εικόνας στη σημερινή εποχή μας υποχρεώνει να στραφούμε σε αυτήν, στην προσπάθεια να καθιερωθεί ένας διάλογος μεταξύ του λόγου και της εικόνας. Η εικόνα δεν αποτελεί πλέον ένα συμπλήρωμα μεταξύ των πολύμορφων επικοινωνιακών εργαλείων, αλλά μία «συν-κατασκευή μαζί με καθεμιά από τις άλλες «γλώσσες», οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων (Δημητριάδου, 2006). Η δημιουργική συνύπαρξη και η συνομιλία των δύο τεχνών αποτελεί μια καινοτόμο οπτική στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των σχολικών δράσεων και αναδεικνύει τη σημασία της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους και ως πεδίο μελέτης και ως πεδίο εκπαίδευσης για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου με στόχευση έναν πολυεπίπεδο εγγραμματισμό, αλλά και τις ευοίωνες προοπτικές μιας ενδεχόμενης αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος εν είδει οργανικής ενσωμάτωσής τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα διδακτικά αντικείμενα και εν γένει τη σχολική ζωή.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τις δράσεις που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί εμψυχώτριες της κινηματογραφικής και ρητορικής ομάδας-ενστερνιζόμενες ως βασικό καμβά προσέγγισης όλα τα παραπάνω–μέσα και έξω από το σχολείο με σκοπό την ενίσχυση της ενεργούς κοινωνικής πολιτειότητας στο τοπικό κυρίως επίπεδο και αφορούν σε θέματα που έχουν άμεση σχέση με την ειρηνική συνύπαρξη, χρήση και ασφάλεια στο οδικό δίκτυο και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αφορά μια πρόταση αξιοποίησης των οπτικοακουστικών τεχνών στην εκπαιδευτική διεργασία που οικοδομείται πάνω στη βάση της συνεργασίας των ποικίλων εργαλείων της ρητορικής και των εξαιρετικών δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Οι δράσεις αυτές και η κεφαλαιοποίησή τους μέσα από τον διάλογο και τη διάχυση των αποτελεσμάτων ευελπιστούμε ότι δυνάμει μπορούν να καλλιεργήσουν ανάλογη κουλτούρα: μια σχολική κοινότητα στην οποία λειτουργούν αμετάβλητες συνθήκες και δομές που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να καταθέτουν τις προτάσεις τους και παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων (Κύρδη, Γκόβας, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δράσεις ενεργού πολίτη

Η μύηση στην ενεργό πολιτειότητα με βάση το πρότυπο του ενεργού πολίτη αποπειράται με κοινό θεματικό άξονα την οδική ασφάλεια, τη βιώσιμη προσβάσιμη, ισότιμη και φιλική μετακίνηση στην πόλη μας. Υλοποιούνται δύο δράσεις μία από την Ρητορική ομάδα με τίτλο *Οδική ασφάλεια. Συνυπάρχουμε στο οδικό δίκτυο. Μαζί για τη ζωή!* και μία από την Κινηματογραφική, με τίτλο «*Ηράκλειο. Μια πόλη για όλους;*» οι ενέργειες των οποίων επικαλύπτονται, αλλά και αυτονομούνται ανάλογα με τους επιμέρους στόχους.

Οι δράσεις ανήκουν στο 3ο από τα θεματικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών Δράσεων Ενεργού Πολίτη που αφορά στην καλή υγεία και ευημερία παρουσιάζοντας αποτελέσματα έρευνας

για τα τροχαία και σχεδιάζοντας δράσεις για την πρόληψή τους, στο 11ο που σχετίζεται με τις βιώσιμες πόλεις-κοινότητες καταθέτοντας ιδέες – προτάσεις για τη βελτίωση των δημόσιων χώρων και συγκεκριμένα της οδικής υποδομής γύρω από το σχολικό συγκρότημα αλλά και την ευρύτερη περιοχή δραστηριοποίησης των μαθητών και τέλος στο θεματικό πεδίο 17 που άπτεται της συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων. Κατόπιν διερεύνησης, καταγραφής των ελλείψεων στην οδική υποδομή επιλέγουν φορείς για συνεργασία, οι οποίοι δραστηριοποιούνται προς την επίτευξη των στόχων για τη βελτίωση του οδικού δικτύου. Επιπλέον ανήκουν στα εξής θέματα ενεργού πολιτειότητας: α) Κοινωνική αλληλεγγύη-υποστήριξη ευπαθών ομάδων, β)Συνύπαρξη στην κοινότητα, δ) Προαγωγή ποιότητας ζωής του γενικού πληθυσμού.

Βασικοί στόχοι που αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες:

- Να αποκτήσουν πλήρη γνώση των στοιχειωδών προκλήσεων του κοινωνικού τους γίγνεσθαι.
- Να επιζητούν με δραστήριο τρόπο την ενημέρωση και να αναζητούν την κατάλληλη γνώση για να αντιπαλέψουν αυτές τις προκλήσεις.
- Να προβαίνουν σε ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργειών για την επίλυση των προκλήσεων είτε μόνοι τους ή συμμετέχοντας σε κοινές ομάδες συνεργασίας.
- Να οργανώνουν σχέδια δράσεων προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και να στοχάζονται ξανά πάνω στις ενέργειες και τα αποτελέσματά τους στον κοινωνικοηθικό τομέα αποδεχόμενοι την ευθύνη τους και τέλος να αναθεωρούν τις επιλογές, όταν και όπου πρέπει.
- Με λίγα λόγια να καταστούν όπως αναφέρει το 1998, η πρώην Επίτροπος Edith Cresson «ταυτόχρονα οι αρχιτέκτονες και οι πρωταγωνιστές των ζωών τους» (ΙΕΠ, 2024).

2.2. Οδική ασφάλεια. Συνυπάρχουμε στο οδικό δίκτυο. Μαζί για τη ζωή!

2.2.1 Περιγραφή της Δράσης

Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα ανάληψης δράσης προς επίρρωση της ενεργού πολιτειότητας με βάση το πρότυπο του ενεργού πολίτη, αλλά και του ιδανικού ρήτορα, στο πλαίσιο των ετήσιων δράσεων του Ρητορικού Ομίλου υλοποιείται δράση που αφορά στην οδική ασφάλεια και στοχεύει στην προστασία της ζωής και της υγείας των μαθητών και στην πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων! Γιατί η ρητορική είναι κυρίως δράση, πράξη, όχι μόνο λόγος. Στις συναντήσεις των μελών του Ομίλου, τα μέλη κατανοούν πόσο σημαντική είναι η ενημέρωσή τους πάνω σε θέματα που απασχολούν την τοπική, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Επιπλέον συνειδητοποιούν την αξία της έκφρασης άποψης πάνω σε αυτά αλλά και της προσπάθειας να βοηθήσουν με τις δικές τους δυνάμεις στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου (Λουτριανάκη- Κόμη, 2020), όπου οι ίδιοι θα μπορούν να είναι και οι αρχιτέκτονες και οι πρωταγωνιστές (ΙΕΠ, 2024). Φέτος, αφού ερεύνησαν σε διαδικτυακές εφημερίδες τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των τροχαίων ατυχημάτων στην Κρήτη και την Ελλάδα, ο προβληματισμός των μελών του Ομίλου ανέδειξε ως δράση απόλυτης προτεραιότητας και δυνάμει ισχυρής αποτελεσματικότητας τη δράση με τίτλο: «Οδική ασφάλεια: Συνυπάρχουμε στο οδικό δίκτυο. Μαζί για τη ζωή!».

Συγκεκριμένα, η δράση αφορά στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για την οδική συμπεριφορά και ασφάλεια. Ερευνά τη στάση και τη νοοτροπία των εφήβων στη χρήση του οδικού δικτύου ως πεζών, οδηγών και συνεπιβατών. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενσυνείδητης και υπεύθυνης χρήσης του οδικού δικτύου από τους μαθητές/τριες, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους που δε συνάδει με τη σωστή κυκλοφοριακή αγωγή, αλλά και στην άρση του αποκλεισμού ΑμεΑ από τον δημόσιο οδικό χώρο και την κοινωνική ζωή στο πλαίσιο της συμπερίληψης, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Ειδικότερα, οι μαθητές πραγματοποίησαν Έρευνα καταγραφής των επιλογών/στάσεων των εφήβων σε θέματα οδικής ασφάλειας/συμπεριφοράς διαμορφώνοντας Ερωτηματολόγιο, για την ανάδειξη της έκτασης των προβληματικών αντιλήψεων των νέων γύρω από την οδική ασφάλεια ως πεζών, οδηγών και συνεπιβατών με σκοπό την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στους θεσμούς-αρμόδιους φορείς και την από την πλευρά τους κατάλληλη ενημέρωση και ανατροφοδότηση πάνω στο σοβαρό αυτό κοινωνικό φαινόμενο και τις συνέπειές του. Εντόπισαν και χαρτογράφησαν ό,τι αφορά στην

οδική υποδομή και τα επικίνδυνα σημεία πρόκλησης τροχαίων ατυχημάτων της περιοχής του σχολικού συγκροτήματος τους τα οποία παρουσίασαν σε μια μοναδική και διαφορετική «συνάντηση εργασίας» με τον Δήμαρχο, κατά την οποία προχώρησαν στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την ταχεία επίλυσή τους. Σχεδίασαν σχετική αφίσα, εμπνεύστηκαν συνθήματα και αναμένεται να δημιουργήσουν ένα σποτ κατά των τροχαίων δυστυχημάτων συμμετέχοντας σε διαγωνισμό πρωτότυπων ψηφιακών έργων. Παρήγαγαν το δικό τους τραγούδι με τη χρήση AI, για να ντύσει μουσικά το ενημερωτικό σποτ. Ακόμα στο πλαίσιο της ανάδειξης των αναφαίρετων δικαιωμάτων στην ελεύθερη πρόσβαση των ΑμεΑ ετοίμασαν ερωτήσεις και πήραν συνέντευξη από εκπαιδευτικό με κινητικά προβλήματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα Αμεα στην πρόσβαση στον δρόμο αλλά και σε άλλους τομείς της καθημερινότητάς τους, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημόσια εκδήλωση. Συνεργάζονται με τους μαθητές της Ομάδας Κινηματογράφου πάνω σε κοινά θέματα – άξονες των δύο δράσεων ανταλλάσσοντας ιδέες, γνώσεις και πρακτικές, εξοικειώνονται με τεχνολογικά μέσα καταγραφής ήχου και εικόνας για τη συμπαραγωγή μέρους του απαιτούμενου υλικού. Η διάχυση της δράσης εστιάζει στη σχολική κοινότητα όσο και την τοπική κοινωνία που μαστίζεται από το σοβαρό πρόβλημα και συμπυκνώνεται στη διάδοση του μηνύματος: «Οδική ασφάλεια: Συνυπάρχουμε στο οδικό δίκτυο. Μαζί για τη ζωή!»

Συνοψίζοντας, πρόκειται για δράσεις άμεσης συμμετοχής με στόχο να βελτιωθούν οι συνθήκες ασφάλειας για τους μαθητές/τριες της γειτονιάς, αλλά ωφελούμενη μπορεί να είναι και η τοπική κοινωνία. Δράσεις έρευνας και ευαισθητοποίησης για την ανάδειξη της έκτασης των προβληματικών αντιλήψεων/αναπαραστάσεων των νέων γύρω από την οδική ασφάλεια και την ενημέρωση των θεσμών-αρμόδιων φορέων σχετικά με αυτές.

2.2.2 Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

- Να κατανοήσουν το μέγεθος και τη σοβαρότητα του προβλήματος των τροχαίων ατυχημάτων στην Κρήτη και την Ελλάδα
- Να υιοθετήσουν υγιείς στάσεις και συμπεριφορές ως χρήστες του οδικού δικτύου μαθαίνοντας παράλληλα βασικές έννοιες του Κ.Ο.Κ
- Να δραστηριοποιούνται αναλαμβάνοντας συνειδητή δράση γύρω από θέματα που αφορούν στη ζωή και στην ασφάλεια τους
- Να γίνουν πιο υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες ενεργώντας με γνώμονα έναν καλύτερο πιο δίκαιο και ευτυχισμένο κόσμο
- Να διαπιστώσουν την αξία της εργασίας τους στις πραγματικές της διαστάσεις κατανοώντας ότι δεν πρόκειται για μια ακόμα σχολική υποχρέωση αλλά και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στα άλλα μέλη της κοινότητας και μάλιστα σε ευάλωτες ομάδες
- Να καλλιεργήσουν Δεξιότητες δημιουργίας περιεχομένου: σποτ ή μουσικής με AI
- Να κατανοήσουν τον σημαντικό ρόλο τους ως ρήτορες, οι οποίοι με τον δημιουργικό λόγο, το ήθος και τη δράση τους μπορούν να βοηθήσουν στην ειρηνική και δημοκρατική συνύπαρξη
- Να ασκήσουν τις ρητορικές τους δεξιότητες προσαρμόζοντάς τες σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Να ασκηθούν στη δημιουργία τύπων κειμένων χρησιμοποιώντας κατάλληλο ύφος με βάση τον σκοπό, τον αποδέκτη, το θέμα, κ.ά.
- Να καλλιεργήσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργασίας, διαλόγου, ενεργής ακρόασης
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων.

2.3. Ηράκλειο. Μια πόλη για όλους;

2.3.1.Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Η δράση της Κινηματογραφικής ομάδας του σχολείου μας τη σχολική χρονιά 2024- 2025 στοχεύει σε συγκεκριμένα επιμέρους αποτελέσματα. Μετά την υλοποίηση του προγράμματος οι

μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένους στόχους και να έχουν αποκτήσει μεταγνωστικές, κοινωνικές και δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού (Παλάσκας, 2016).

Γνωστικοί στόχοι: Να αποκτήσουν γνώσεις για την μετακίνηση, τη βιώσιμη κινητικότητα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πεζών, των ατόμων με αναπηρία, των ποδηλατών, των οδηγών. Να κατανοήσουν έννοιες όπως η συμπερίληψη, ο σεβασμός, ο ρατσισμός, η ισαξία, η προσβασιμότητα, η ισότητα, η αναπηρία, η ενεργός πολιτειότητα. Να διερευνήσουν τα προβλήματα που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής στις πόλεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητα τους μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων. Να καταγράψουν τα προβλήματα και να αναλογιστούν τις συμπεριφορές που τα προκαλούν. Να καλλιεργήσουν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, γνωρίζοντας τα είδη και τη δομή ενός ντοκιμαντέρ μικρού μήκους, να εξοικειωθούν με τη βασική ορολογία κινηματογράφου.

Συναισθηματικοί στόχοι: Να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με την ανεμπόδιστη και απρόσκοπτη μετακίνηση στην πόλη και αντίστοιχα εκείνοι με τη σειρά τους να κινητοποιήσουν το δικό τους οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Να ενισχύσουν το αίσθημα κοινωνικής συμμετοχής και ευθύνης με το να αναλάβουν δράση για το κοινό καλό, επιδιώκοντας συναντήσεις τόσο με μαθητές/τριες των γειτονικών σχολείων όσο και με αρμόδιους φορείς προκειμένου να συζητήσουν θέματα που άπτονται της καθημερινότητας όλων μας. Να υπερασπιστούν τα δικαιώματα που αφορούν όχι μόνο τους ίδιους αλλά και όλα τα άτομα της κοινωνίας που ανήκουν, να αναγνωρίσουν την ισαξία όλων των ανθρώπων, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του άλλου, να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα και να δεσμευτούν για την ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης.

Ψυχοκινητικοί στόχοι: Να εξοικειωθούν με τις αρχές τις ισότητας, της ελευθερίας και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων μέσα από διάλογο και συνεργασία. Να παρουσιάζουν και επικοινωνούν τις ιδέες τους σε ευρύ κοινό παρουσία επιστημόνων, ειδικών, εμπειρογνωμόνων, τοπικών φορέων, δημοσιογράφων, πολιτών, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών. Να αναλύουν σύνθετες εργασίες σε επιμέρους απλούστερα έργα και να αναπτύσσουν ολοκληρωμένα και με αρτιότητα τις εργασίες που αναλαμβάνουν. Να ακολουθούν καθιερωμένους κανόνες δεοντολογίας.

Συμμετοχικοί στόχοι: Να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να προσφέρουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους στην ομάδα για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης.

2.3.2. Περιγραφή της Δράσης

Στην ομάδα κινηματογράφου επέλεξαν να συμμετέχουν εθελοντικά συνολικά δέκα μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Προκειμένου να αποκτήσουν επαφή με την τέχνη του κινηματογράφου παρακολουθούν ταινίες μικρού μήκους (Σπύρου, Σοφός, 2017, Παπαδόπουλος, 2020, Παπαδοπούλου κ.ά., 2021). Η επιλογή αυτή προκρίνεται κυρίως για δύο λόγους. Μια ταινία μικρού μήκους διάρκειας μικρότερης των τριάντα λεπτών ενδείκνυται ώστε οι μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν ένα ολοκληρωμένο κινηματογραφικό προϊόν με αφηγηματική πυκνότητα. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με το γεγονός πως οι μαθητές/τριες δεν παρακολουθούν συχνά ταινίες μικρού μήκους, καθώς δεν προβάλλονται συχνά στις κινηματογραφικές αίθουσες ή στην τηλεόραση, και έτσι, επειδή δε γνωρίζουν την έκβαση της ταινίας, την παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Αρχικά οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν στοχευμένα κινηματογραφικά έργα μικρής διάρκειας με κοινωνικό περιεχόμενο, όπως «Migrants» (Hugo Caby, Antoine Dupriez, Aubin Kubiak, Lucas Lermytte, Zoé Devise, 2020), «Be Kind» (Faith Barekye, Theodore Ali, Δήμητρα Παρασκευοπούλου, Samantha Sotos, 2023), «Τα κορδόνια του» (κινηματογραφική ομάδα Γυμνασίου Αλικιανού Χανίων, 2018), «Μικρές Χαρές» (Κωνσταντίνος Πιλάβιος, 2008).

Μετά τη θέαση της κάθε ταινίας μικρού μήκους ταινίας οι μαθητές/τριες περιγράφουν συναισθήματα και μοιράζονται σκέψεις, αναλύουν το ιδεολογικό υπόβαθρο και διερευνούν τους κινηματογραφικούς κώδικες, τα πολιτισμικά πλαίσια και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο δημιουργός

για να μας πείσει για την ταινία. Επιδιωκόμενος στόχος η μετάβαση του/της μαθητή/ από παιδί-θεατή, σε παιδί- κριτικό και τελικά σε παιδί- δημιουργό (Γρόσδος, 2010).

Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο των εργασιών, καθώς οι μαθητές/τριες ένιωθαν μεγαλύτερη άνεση με την τέχνη του κινηματογράφου, ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την παραγωγή του δικού τους ντοκιμαντέρ μικρού μήκους. Στο πλαίσιο του πανελλήνιου διαγωνισμού «Ecomobility- Οικολογική Μετακίνηση» και σε συνεργασία με την ομάδα ρητορικής ερεύνησαν τις συνθήκες μετακίνησης στην πόλη μας και τις κατέγραψαν με βίντεο και εικόνα, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα καταγραφής (κινητά και ταμπλέτες). Έτσι, αξιοποιώντας λογισμικά που προσφέρονταν για την αποθήκευση, την επεξεργασία και το μοντάζ, παρήγαγαν τη δική τους ταινία μικρού μήκους με τίτλο: «Ηράκλειο. Μια πόλη για όλους;», για την οποία δημιούργησαν επίσης αφίσα για την προώθηση της. Στην ταινία δεν καταγράφουν μόνο τα προβλήματα, αλλά ως αρχιτέκτονες του μέλλοντος που ονειρεύονται και διεκδικούν για την πόλη μας προτείνουν και λύσεις. Η μουσική επένδυση της ταινίας αποτελείται από δυο μουσικά κομμάτια. Το ένα δημιουργήθηκε με πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης, ενώ για το δεύτερο ζητήθηκαν τα πνευματικά δικαιώματα από τον δημιουργό, τα οποία και τους δόθηκαν. Για την α' προβολή της ταινίας επιλέχτηκε το Νηπιαγωγείο που γειτνιάζει με το σχολείο μας. Εκεί οι μαθητές-δημιουργοί της ταινίας είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τα μικρότερα παιδιά τα θέματα που αναδεικνύονται στο βίντεο και να πάρουν ανατροφοδότηση.

Στο ευρύ κοινό παρουσιάστηκε σε επίσημη εκδήλωση για τη βιώσιμη κινητικότητα. Εκεί οι μαθητές/τριες μας απάντησαν σε ερωτήσεις του κοινού, επιχειρηματολόγησαν και παρουσίασαν τα στοιχεία που είχαν καταγράψει όπως και τις προσωπικές βιωμένες εμπειρίες. Ξεχωριστή στιγμή στην πορεία της διάχυσης της ταινίας ήταν η συνάντηση με τον Δήμαρχο, κατά την οποία τα μέλη μας, επεσήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους μετακίνηση από και προς το σχολείο και έχοντάς την ως τεκμήριο υπογράμμισαν πως οι δυσκολίες είναι ακόμη μεγαλύτερες για τους συμπολίτες μας με αναπηρία, τους ηλικιωμένους και τους γονείς με τα καροτσάκια.

Η παραγωγή του ντοκιμαντέρ αποτέλεσε κορύφωση της μαθησιακής εμπειρίας, καθώς συνδύασε την καλλιτεχνική δημιουργία με την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την ενεργό πολιτειότητα. Η ταινία των μαθητών/τριών έχει υποβληθεί για αξιολόγηση στον διαγωνισμό «Cinema διάβασες;» καθώς και στον διαγωνισμό «Ecomobility".

3. Συμπεράσματα

Η επίγνωση ότι οι συνθήκες και οι όροι στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα, στους οποίους επικεντρώθηκαν οι δράσεις μας, εξελίσσονται ραγδαία υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και της εκρηκτικής ανάπτυξης της τεχνολογίας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πώς το σύγχρονο σχολείο επιβάλλεται να αναλάβει έναν νέο πιο ενεργό και συμμετοχικό ρόλο. Πρέπει να αναμορφωθεί σε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, για την κοινωνία. Σχολείο δημιουργικό, ευέλικτο, προσαρμοσμένο στα κελεύσματα των καιρών. Χρειαζόμαστε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα παρέχει στους μαθητές του τόσο τις δεξιότητες όσο και τα μέσα, όχι μόνο να κατανοούν το φυσικό, κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται, και το νέο δυναμικά αναπτυσσόμενο εικονικό περιβάλλον, αλλά και που θα καλλιεργεί ταυτόχρονα την προαίρεση να το βελτιώνουν, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τη διάθεση και τη βεβαιότητα ότι μπορούν να είναι οι φορείς ενός πιο δίκαιου και ευτυχισμένου κόσμου, αναλαμβάνοντας δράση.

Η συνύπαρξη, η συνομιλία και η αλληλεπίδραση, της Ρητορικής Τέχνης και της Τέχνης του Κινηματογράφου στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να προσφέρει αυτό το γόνιμο έδαφος κριτικής στάσης, ενεργού δράσης, αλλά και πειραματισμού, αποκάλυψης και έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών (Πανταζή, Πέππα, 2016). Μακριά από την παθητική αποθησαύριση γνώσεων και την αποστήθιση, αλλά στη δραστήρια οικοδόμησή της μέσα από αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως αναφέρουν οι Mishra & Koehler, 2006 (Πανταζή, Πέππα, 2016). Όχι όμως ως δυνητική επιλογή, αλλά ως υποχρέωση του σχολείου, όπου κινηματογράφος και ρητορική θα λειτουργούν ως αμετάβλητες συνθήκες και δομές καλλιεργώντας κουλτούρα συνεργασίας, ομαδικότητας, ενεργούς

συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, κατάθεσης προτάσεων και ανάληψης δράσης για την υλοποίηση τους (Κύρδη, Γκόβας, 2015).

Συνοψίζοντας, η ρητορική με τις τεχνικές και τα εργαλεία της μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της άμυνας και στην ενίσχυση της αντίστασης απέναντι στον καταιγισμό μηνυμάτων που καθημερινά κατακλύζουν και θέτουν σε κίνδυνο την πνευματική ελευθερία των μαθητών. Η έμφαση που δίνει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να βοηθήσει να κατανοήσουν τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα και να διακρίνουν το ψέμα από την αλήθεια (Δάλκος κ.ά., 2015) και στη συνέχεια να ενεργήσουν «μετά λόγου γνώσεως». Η κινηματογραφική παιδεία επίσης στην ίδια κατεύθυνση συντελεί ώστε οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί του πολιτισμού σε όλες του τις μορφές και το περιεχόμενό του. Διαθέτοντας «έντονα καλλιτεχνικά κριτήρια συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΜΜΕ και υψηλές αισθητικές νόρμες βοηθά τελικά τον ανήλικο θεατή»-μαθητή και στην πολιτισμική του ωρίμανση (Ανδριοπούλου, 2010), ενώ ταυτόχρονα τον μεταβάλλει σε ανεξάρτητο και δραστήριο χρήστη των μέσων με κριτική σκέψη, με κοινωνική νοημοσύνη και καλύτερη αντίληψη της πραγματικότητας (Παπαδοπούλου κ.ά., 2021).

Ένα τέτοιο σχολείο αποτελεί ένα δημιουργικό εργαστήρι που στέκεται αντάξιο της αποστολής του, της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών του (Δερμεντζή, 2023), δηλαδή της σωματικής, διανοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και πνευματικής καλλιέργειάς τους εξασφαλίζοντάς τους πλούσια και ποικίλα ερεθίσματα, Είναι ένα σχολείο όπου το όραμα των μαθητών και εκπαιδευτικών δεν παραμένει όνειρο. Γίνεται πράξη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. Συχνότητες (ΙΟΜ), 10, 15-20. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από το δικτυακό τόπο: https://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, 54-68. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/054-068.pdf

Δάλκος Κ., Δάλκος Χρ., Μανουσόπουλος Γ., Μπονόβας Ν., Παργινός Σπ. (2015) *Ρητορικά κείμενα Β΄ γενικού λυκείου θεωρητική κατεύθυνση.* Αθήνα: ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 25-26.

Δερμεντζή Α. (2023) *Ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία Αγγλικών στην Προσχολική Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/416450_olistiki-proseggisi-sti-didaskalia-agglikon-stin-prosholiki-ekpaideysi#goog_rewarded

Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Στο Κ. Ντίνας & Ά. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press**,** 198-209.

Giroux, Η. (2018). *Η κριτική παιδαγωγική, ο Paoulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Καλημερίδης, Γ. & Χατζοπούλου Σ. (Επιμ.- μτφ.). Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από τον δικτυακό τόπο: https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/%ce%b7-%ce%ba%cf%81%ce%b9%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%bf-paulo-freire-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%cf%84%cf%8c%ce%bb%ce%bc%ce%b7/

ΙΕΠ (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.17-19.

Κασιμάτη Α. (2022). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία ως κινητήρια δύναμη για τον μετασχηματισμό του σχολείου στον 21ο αιώνα. Διδακτική ενότητα: Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ο αιώνα μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ΣΥΝΕΔΡΙΑ: «Δεξιότητες στον 21ο

αιώνα». Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης Εργαστήριο Διδακτικής & Αξιολόγησης, 3. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: https://eclass.uniwa.gr/modules/document/file.php/OAED125/%CE%97%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%84%CE%BF%CF%85%2021%CE%BF%20%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B1%20%CE%BC%CE%AD%CF%83%CF%89%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%91%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%28%CE%9A%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%AC%CF%84%CE%B7%20%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B1%29/%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%9D%2021%20%CE%91%CE%99%CE%A9%CE%9D%CE%91.pdf

Κύρδη, Κ. & Γκόβας, Ν. (2015). Νοιάζομαι και Δρω. Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, Ενεργός Πολίτης: Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, τεύχος 1. Ίδρυμα Λαμπράκη-Δεσμός (επιστημονική ευθύνη: Β. Ανθοπούλου)., 28 Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από το δικτυακό τόπο: https://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2015/04/1o_TEYXOS_Single_Pages1.pdf%20 στις 14-4-2025

Λουτριανάκη-Κόμη, Β. 2020, Ρητορική και Επικοινωνία, Πρόγραμμα «Τεισίας», Προτεινόμενος *ετήσιος προγραμματισμός και υποστηρικτικό υλικό για την Ε΄, Στ΄Δημοτικού και το Γυμνάσιο, 8. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από το:* https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/798424/mod_folder/content/0/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5.docx?forcedownload=1

Παλάσκας, Σ. (2016). «Με μια απλή κάμερα και με συνεργασία μπορείς να κάνεις θαύματα: η οπτικοακουστική παιδεία από τη σκοπιά των μαθητών/ριώνδημιουργών της ταινίας Fortress Europe». Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.) Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή- Ο Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση, 2, σσ. 115-125. Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Ιουνίου 2016. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: http://ikee.lib.auth.gr/record/311181/files/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Παναγιωτίδου Β. (2004). Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία πολιτών. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από το δικτυακό τόπο: http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/III_sin_sxol/17.30-17.50_Panagiotidou.pdf

Πανταζή, Σ. & Πέππα, Ε. (2016). Κινηματογράφος: διευρύνοντας τις δυνατότητες έκφρασης στη σχολική πράξη. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή - Ο Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην Εκπαίδευση, 2,* 134-141. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: http://www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou2.pdf

Παπαδόπουλος Δ. (2020) Κινηματογραφική εκπαίδευση. Δυνατότητες και προκλήσεις. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Κινηματογράφου

Παπαδοπούλου, ΖΑ., Μπακόπουλος, Ν., Πριγκιπάκης, Ε. (2021). «Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, το σχολείο αλλιώς...». Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία 17 (1): 121-137. Ανακτήθηκε στις 14-04-2025 από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/view/1614 στις 14/04/2025

Σπύρου Σ., Σοφός Α. (2017) Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους –παραγωγή κι αξιοποίηση Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 240-251

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΑΜΕΑ): ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΣΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Γαϊτανάκης Ιωάννης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου
Γαϊτανάκη Καλλιόπη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήματος Εργοθεραπείας Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
Γαϊτανάκη Αικατερίνη
Καθηγήτρια Τμήματος Βιολογίας Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία τονίζει την αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης του αστυνομικού προσωπικού (Ελληνικής και Δημοτικής Αστυνομίας) για την αποτελεσματική υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ). Εστιάζει στην υιοθέτηση μιας συνδυαστικής εργοθεραπευτικής και βιολογικής προσέγγισης, με στόχο την ενίσχυση της αστικής κινητικότητας και της κοινωνικής ένταξης των ΑμεΑ. Η προσβασιμότητα αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα· ωστόσο, η Ελλάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις στην πρακτική εφαρμογή της. Η αντιμετώπιση της κατάστασης απαιτεί την παροχή κατάλληλης και στοχευμένης εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν και της θεματικής ανάλυσης σε αστυνομικό προσωπικό πρώτης γραμμής, ανέδειξε ως κύρια ευρήματα την έντονη αίσθηση υπηρεσιακής ανεπάρκειας (80%) και τη συχνή χρήση ακατάλληλης ορολογίας (65%). Με βάση τα ευρήματα, προτείνεται ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο (Γνώσεις–Δεξιότητες–Στάσεις), το οποίο ενσωματώνει βασικές αρχές εργοθεραπείας και βιολογίας, αξιοποιώντας σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Οι στρατηγικές προτάσεις περιλαμβάνουν νομοθετικές παρεμβάσεις και την ανάπτυξη υποχρεωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, με στόχο την προώθηση της δίκαιης και ισότιμης προσβασιμότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Αστυνομίας, Άτομα με Αναπηρία, Αστική Κινητικότητα, Προσβασιμότητα, Εργοθεραπεία

1. Εισαγωγή

Η βιώσιμη αστική κινητικότητα και η ανεμπόδιστη πρόσβαση στο δομημένο και κοινωνικό περιβάλλον συνιστούν θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), αποτελώντας κρίσιμη προϋπόθεση για την ισότιμη κοινωνική τους ένταξη και την ποιότητα της ζωής τους (Barnes & Mercer, 2020). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations, 2006), και ειδικότερα το Άρθρο 9, καθιερώνει την προσβασιμότητα στο φυσικό περιβάλλον, τις μεταφορές, την πληροφορία και τις επικοινωνίες ως «απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στην κοινωνία». Η ικανότητα αυτόνομης και ασφαλούς μετακίνησης εντός του αστικού ιστού καθορίζει την πρόσβαση σε θεμελιώδεις τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση, η υγεία, ο πολιτισμός και η κοινωνική ζωή εν γένει.

Παρά την ύπαρξη αυτού του ισχυρού διεθνούς νομικού πλαισίου, η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες χώρες, αντιμετωπίζει σημαντικές και συστημικές προκλήσεις στην πρακτική υλοποίηση των αρχών της προσβασιμότητας. Η Έκθεση του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2023) επισημαίνει

τα εμμένοντα προβλήματα και υπογραμμίζει την επιτακτική ανάγκη για «εξειδικευμένη εκπαίδευση δημόσιων υπαλλήλων σε θέματα προσβασιμότητας». Αυτή η επισήμανση καταδεικνύει ένα ανησυχητικό χάσμα μεταξύ των διεθνών και ευρωπαϊκών δεσμεύσεων και της εθνικής πραγματικότητας, θέτοντας στο επίκεντρο το ζήτημα της αναβάθμισης των δεξιοτήτων των φορέων που έρχονται σε άμεση επαφή με τους πολίτες.

Σε αυτό το πλαίσιο, το αστυνομικό προσωπικό, τόσο της Ελληνικής Αστυνομίας (ΕΛ.ΑΣ) όσο και της Δημοτικής Αστυνομίας, διαδραματίζει έναν κρίσιμο και συχνά υποτιμημένο ρόλο. Ως λειτουργοί πρώτης γραμμής και φορείς άσκησης δημόσιας εξουσίας, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα ΑμεΑ επηρεάζουν καθοριστικά την αίσθηση ασφάλειας, την εμπειρία της κινητικότητας τους και τη συνολική τους συμμετοχή στη δημόσια ζωή. Η αποτελεσματική υποστήριξη των ΑμεΑ υπερβαίνει τα τυπικά αστυνομικά καθήκοντα, απαιτώντας εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Περιλαμβάνει την κατανόηση της ποικιλομορφίας των ειδικών αναγκών που απορρέουν από διαφορετικές μορφές αναπηρίας, την επίδειξη ενσυναίσθησης και σεβασμού στην επικοινωνία, την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης περιβαλλοντικών εμποδίων και τη γνώση κατάλληλων τεχνικών υποβοήθησης χωρίς πρόκληση βλάβης ή υπονόμευση της αυτονομίας του ατόμου.

Η ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση του αστυνομικού προσωπικού στην Ελλάδα καθίσταται ακόμη πιο επιτακτική, λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη κατάσταση και τις νομοθετικές εξελίξεις. Ο Ν. 4821/2021, στο άρθρο 105, αναθέτει μεν στην Αστυνομική Ακαδημία την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται σε «σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις» για το προσωπικό της ΕΛ.ΑΣ, μια διατύπωση όμως που παραμένει γενική και δεν εγγυάται την εστίαση στις ιδιαίτερες ανάγκες υποστήριξης των ΑμεΑ. Αντιθέτως, ο μεταγενέστερος Ν. 5003/2022, ο οποίος αναμόρφωσε ριζικά τη Δημοτική Αστυνομία εισήγαγε μια σημαντική καινοτομία: στο Άρθρο 12 προβλέπει ρητά και υποχρεωτικά την ενσωμάτωση θεματικής ενότητας για τα "Θέματα προστασίας των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ)" στην εισαγωγική εκπαίδευση και την δια βίου επιμόρφωση του προσωπικού της. Παρά τη θετική αυτή νομοθετική εξέλιξη, η διάταξη αυτή δεν έχει ακόμα τύχει εφαρμογής.

Η ανεπάρκεια της υφιστάμενης κατάστασης επιβεβαιώνεται δραματικά από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη για την παρούσα μελέτη (βλ. Μεθοδολογία). Ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό, **80% των ερωτηθέντων αστυνομικών** (και από τα δύο σώματα), εκφράζει το αίσθημα προσωπικής ανεπάρκειας και έλλειψης κατάλληλης προετοιμασίας για τη διαχείριση περιστατικών που αφορούν ΑμεΑ. Αυτή η αυτοαναφερόμενη ανεπάρκεια δεν αποτελεί απλώς ένδειξη χαμηλής αυτοπεποίθησης, αλλά υπογραμμίζει μια βαθιά συστημική αδυναμία των τρεχόντων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων να εφοδιάσουν το αστυνομικό προσωπικό με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, η έλλειψη γλωσσικής ενσυναίσθησης είναι διάχυτη, με το **70% των αστυνομικών** να παραδέχεται τη χρήση ακατάλληλων ή προσβλητικών όρων, όπως η λέξη «ανάπηρος». Η χρήση τέτοιας ορολογίας δεν είναι απλώς θέμα λεκτικής προτίμησης, αλλά αντανακλά και διαιωνίζει αρνητικά στερεότυπα, μετατοπίζει την έμφαση από το «άτομο» στην αναπηρία που φέρει και υπονομεύει την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού, όπως τονίζει και η σχετική διεθνής βιβλιογραφία (University of Leeds, 2021). Τέλος, η τεχνολογική υστέρηση είναι εμφανής, καθώς μόλις το 15% αξιοποιεί βασικά τεχνολογικά βοηθήματα (π.χ. εφαρμογές πλοήγησης) που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την υποστήριξη ΑμεΑ. Αυτά τα ευρήματα συνθέτουν μια εικόνα σημαντικής απόκλισης μεταξύ των απαιτήσεων για μια σύγχρονη, «συμπεριληπτική αστυνόμευση» και της τρέχουσας πραγματικότητας, καθιστώντας την ανάγκη για στοχευμένη και ουσιαστική εκπαίδευση όχι απλώς αναγκαία, αλλά επιτακτική.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των σύνθετων προκλήσεων, η παρούσα μελέτη προτείνει την ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός καινοτόμου, ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού μοντέλου που θεμελιώνεται στη συνέργεια δύο κρίσιμων επιστημονικών πεδίων:της Εργοθεραπείας (ΟΤ) και της Βιολογικής Προσέγγισης. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, καθώς ο συνδυασμός τους επιτρέπει μια ολιστική κατανόηση της αναπηρίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Η **Εργοθεραπεία** (Occupational Therapy – OT) αποτελεί επιστημονικό πεδίο στον χώρο των επαγγελμάτων υγείας, με επίκεντρο την ενίσχυση της λειτουργικής ικανότητας και της ενεργού

συμμετοχής του ατόμου σε ουσιαστικές καθημερινές δραστηριότητες, γνωστές ως «έργα». Μέσα από στοχευμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι εργοθεραπευτές αξιολογούν και παρεμβαίνουν σε φυσικά, γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά εμπόδια, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της αυτονομίας, της ποιότητας ζωής και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία.

Στο πλαίσιο της αστυνομικής εκπαίδευσης, η εργοθεραπευτική προσέγγιση προσφέρει διεπιστημονικά εργαλεία υψηλής αξίας, με εφαρμογή σε τρία διακριτά επίπεδα:

- Σε ατομικό επίπεδο, η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην κατανόηση των λειτουργικών περιορισμών και στην ασφαλή διαχείριση βοηθητικών τεχνολογιών, όπως είναι τα αναπηρικά αμαξίδια, οι συσκευές επικοινωνίας υποβοηθούμενης τεχνολογίας (AAC devices) ή άλλα εργονομικά βοηθήματα που ενισχύουν την καθημερινή δραστηριότητα.
- Σε περιβαλλοντικό επίπεδο, τονίζεται η αναγνώριση, αξιολόγηση και προσαρμογή φυσικών εμποδίων, όπως η απουσία προσβασιμότητας (ράμπες, σήμανση, φωτισμός), καθώς και η εντοπισμένη παρέμβαση σε κοινωνικά ή θεσμικά εμπόδια, όπως οι προκαταλήψεις και οι περιοριστικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία.
- Σε κοινωνικό επίπεδο, η εργοθεραπεία συμβάλλει ενεργά στην αποδόμηση στερεοτύπων και στην προώθηση ενσυναίσθησης, κατάλληλης επικοινωνιακής γλώσσας και κοινωνικά αποδεκτών στάσεων, με σεβασμό στη μοναδικότητα και τις επιλογές του κάθε ατόμου.

Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει ρεαλιστικές προσομοιώσεις, εκμάθηση τεχνικών ασφαλούς υποβοήθησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και αξιολόγησης του περιβάλλοντος, καθώς και ασκήσεις αναστοχασμού, με τελικό στόχο την υποστήριξη της αυτοκαθοριζόμενης συμμετοχής του ατόμου σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής (Pierce, 2020).

Η **Βιολογική Προσέγγιση**, σε συμπληρωματικό ρόλο, εστιάζει στην εις βάθος κατανόηση των νευρολογικών, αισθητηριακών και μυοσκελετικών μηχανισμών που επηρεάζουν την ανθρώπινη κινητικότητα, την αισθητηριακή επεξεργασία και τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Βασικό της θεμέλιο αποτελεί η αρχή της νευροπλαστικότητας, δηλαδή η αξιοσημείωτη ικανότητα του εγκεφάλου να αναδιαμορφώνει τις νευρωνικές του συνδέσεις και να προσαρμόζεται έπειτα από εμπειρίες ή τραυματισμούς (Shumway-Cook & Woollacott, 2021). Η προσαρμοστική αυτή λειτουργία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία αναπτύσσουν αντισταθμιστικές στρατηγικές κινητικότητας ή λειτουργικότητας.

Η κατανόηση της νευροφυσιολογικής αυτής ευπλαστότητας είναι καίριας σημασίας για τους αστυνομικούς, καθώς τους επιτρέπει να αντιληφθούν την ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία και να αποφεύγουν εσφαλμένες ή προκατειλημμένες εκτιμήσεις. Σημαντικοί θεματικοί άξονες για την εκπαίδευση του προσωπικού επιβολής του νόμου περιλαμβάνουν:

- Την αισθητηριακή επεξεργασία: δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί τύποι αναπηρίας (π.χ. οπτική, ακουστική, απτική) επηρεάζουν την αντίληψη και ερμηνεία του περιβάλλοντος ερεθίσματος.
- Τον κινητικό έλεγχο: που αναφέρεται στις προκλήσεις που αφορούν τη στάση, την ισορροπία, τον μυϊκό συντονισμό και την εκτέλεση κινήσεων μέσα σε σύνθετα ή μη προβλέψιμα περιβάλλοντα.
- Τη γνωστική ευελιξία: που σχετίζεται με διαφορές στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, στη λήψη αποφάσεων και στη μετάβαση μεταξύ πολλαπλών γνωστικών απαιτήσεων.

Η εξοικείωση με τις παραπάνω πτυχές επιτρέπει στους αστυνομικούς να προσαρμόζουν τον τρόπο επικοινωνίας τους —με έμφαση στη σαφήνεια, στην αποφυγή συναισθηματικά φορτισμένων εκφράσεων και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης— ώστε να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη ανάλογα με το πλαίσιο, διαφυλάσσοντας τον σεβασμό στη μοναδικότητα και τη λειτουργική ποικιλομορφία κάθε ατόμου. Η πραγματική επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος έγκειται στη συνέργεια αυτών των προσεγγίσεων. Η εργοθεραπεία παρέχει το πλαίσιο για τη λειτουργική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ενώ η βιολογική προσέγγιση προσφέρει την κατανόηση των νευρομυϊκών μηχανισμών του ανθρώπινου σώματος. Αυτή η ολιστική θεώρηση μετατοπίζει την αντίληψη της αναπηρίας από μια στατική κατάσταση σε μια δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου-τεχνολογίας-περιβάλλοντος-κοινωνίας (Barnes & Mercer, 2020). Υιοθετώντας αυτή τη διεπιστημονική οπτική, η εκπαίδευση προάγει μια προσωποκεντρική προσέγγιση, απομακρύνεται από στερεότυπα και ευθυγραμμίζεται πλήρως με την προώθηση μιας «δίκαιης προσβασιμότητας» (Rodi, 2021) και, γενικότερα, με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία (European Commission, n.d.). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει σημαντική ανάγκη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ενσυναίσθησης των αστυνομικών αρχών (Diamond & Hogue, 2023). Μια συστηματική ανασκόπηση (Viljoen et al., 2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης είναι περιορισμένες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ειδικά σχεδιασμένα, τεκμηριωμένα προγράμματα και περαιτέρω έρευνα για την ανάπτυξη και αξιολόγησή τους.

- Η έρευνα έδειξε ότι οι αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις των αστυνομικών συχνά πηγάζουν είτε από περιορισμένη γνώση είτε από περιορισμένη επαφή με ΑμεΑ, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη ταύτιση διαφορετικών τύπων αναπηρίας ή σε αισθήματα φόβου και ανησυχίας (Modell & Cropp, 2007). Η εκπαίδευση που στοχεύει στην αλλαγή αυτών των στάσεων κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων (Modell & Cropp, 2007).
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τόσο η ειδική εκπαίδευση ευαισθητοποίησης όσο και η απόκτηση εμπειρίας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων συμβάλλουν θετικά στην αυτοπεποίθηση των αστυνομικών κατά τις αλληλεπιδράσεις με ΑμεΑ (Vega & Peacock, 2024). Αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει ιδανικά να ενσωματώνει βιωματικές προσεγγίσεις, όπως προσομοιώσεις ή αλληλεπιδράσεις με μέλη της κοινότητας των ΑμεΑ (Vega & Peacock, 2024). Προτείνεται, μάλιστα, η καθιέρωση αρχικής εκπαίδευσης, ακολουθούμενης από ετήσια υποχρεωτική επανεκπαίδευση με χρήση μελετών περίπτωσης και σεναρίων (Diamond & Hogue, 2023).
- Τέλος, η νομική διάσταση είναι κρίσιμη, καθώς το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο (π.χ. η Τέταρτη Τροπολογία του Συντάγματος των ΗΠΑ) ενδέχεται να μην προστατεύει επαρκώς τα ΑμεΑ, καθιστώντας τα πιο ευάλωτα σε αστυνομική βία (Morgan, 2021). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην επιτακτική ανάγκη για αναβάθμιση της αστυνομικής εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να είναι τεκμηριωμένη, συνεχής, βιωματική και να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση με εκπαιδεύσεις στο πεδίο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση, περιλαμβάνοντας αφενός συστηματική ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αφετέρου πρωτογενή ποιοτική έρευνα πεδίου. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάστηκε σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων (π.χ. Scopus, PubMed, Google Scholar), νομικά κείμενα (εθνική νομοθεσία για την αστυνομία και τα δικαιώματα ΑμεΑ, ευρωπαϊκές οδηγίες, UNCRPD), εκθέσεις διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών (π.χ. FRA, WHO, European Commission), καθώς και σε «γκρίζα»

βιβλιογραφία (π.χ. εκθέσεις ΜΚΟ, εσωτερικά έγγραφα φορέων όπως το ΕΚΔΔΑ). Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε με λέξεις-κλειδιά όπως: «αστυνομική εκπαίδευση», «άτομα με αναπηρία», «προσβασιμότητα», «εργοθεραπεία», «αστυνομία και αναπηρία», "police training", "disability awareness", "accessibility", "occupational therapy", "policing and disability".

Η ποιοτική έρευνα βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με δύο διακριτές ομάδες συμμετεχόντων: τριάντα (30) εν ενεργεία αστυνομικούς και δέκα (10) εργοθεραπευτές. Το δείγμα των αστυνομικών περιλάμβανε προσωπικό τόσο της Ελληνικής Αστυνομίας όσο και της Δημοτικής Αστυνομίας, με ποικιλία βαθμών και ετών υπηρεσίας (από νεοεισερχόμενους αστυφύλακες έως έμπειρους αξιωματικούς), προερχόμενο από διάφορες αστικές και ημιαστικές περιοχές της χώρας. Η επιλογή έγινε με συνδυασμό δειγματοληψίας σκοπιμότητας (βάσει άμεσης εμπλοκής με το κοινό) και τεχνικών χιονοστιβάδας. Οι δέκα εργοθεραπευτές που συμμετείχαν διέθεταν αποδεδειγμένη κλινική εμπειρία και εξειδίκευση σε θέματα κινητικότητας, προσβασιμότητας, χρήσης βοηθημάτων και υποστήριξης ΑμεΑ σε κοινοτικά πλαίσια.

Χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης με θεματικούς άξονες που κάλυπταν:

- τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ανάγκες
- τις πρακτικές προκλήσεις στην αλληλεπίδραση με ΑμεΑ
- τη χρήση τεχνολογίας
- τις ατομικές στάσεις και αντιλήψεις
- και τις προτάσεις για βελτίωση

Η ανάλυση των απομαγνητοφωνήσεων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης, ακολουθώντας τα βήματα των Braun και Clarke (2006). Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή ο συνδυασμός (α) της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, (β) των πρωτογενών ποιοτικών δεδομένων και (γ) της ανάλυσης εμπειρικών ευρημάτων, χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Τηρήθηκαν αυστηρά οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ενημερωμένη συναίνεση, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων, σε πλήρη συμμόρφωση με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR).

2.2. Αποτελέσματα Έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με αστυνομικούς (N=30) και εργοθεραπευτές (N=10) ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις και ελλείψεις στην Ελλάδα. Τα κύρια ποσοτικά ευρήματα από τις απαντήσεις των αστυνομικών συνοψίζονται ως εξής:

- **Στερεότυπα:** Διαπιστώθηκε ευρεία χρήση μη κατάλληλης ορολογίας, με το 70% των ερωτηθέντων αστυνομικών να αναφέρει την καθημερινή χρήση του όρου «ανάπηρος».
- **Προσβασιμότητα:** Το 70% των ερωτηθέντων ανέφερε την έλλειψη ειδικών κατασκευών στην υπηρεσία τους ή σε άλλα δημόσια κτίρια (π.χ. έλλειψη ραμπών), ενώ σχεδόν το 95% επισήμανε την απουσία ειδικών ηχητικών προειδοποιήσεων σε διαβάσεις πεζών.
- **Τεχνολογία:** Καταγράφηκε χαμηλή χρήση τεχνολογικών μέσων, καθώς μόλις το 15% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί κάποια ειδική εφαρμογή πλοήγησης. Το 90% ανέφερε γενικότερες ελλείψεις σε εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης ΑμεΑ, όπως η χρήση τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας (VR) — τεχνολογία που χρησιμοποιείται συστηματικά, για παράδειγμα, από τη σουηδική αστυνομία (Swedish National Police, 2022).
- **Απουσία διεπιστημονικής συνεργασίας:** Η συνεργασία με ειδικούς είναι ελλιπής, καθώς μόνο το 10% των αστυνομικών ανέφερε κάποιο είδος συνεργασίας με ειδικούς.
- **Εκπαιδευτικές ανάγκες:** Το 80% των αστυνομικών αισθάνεται ανεπαρκώς καταρτισμένο για τη διαχείριση περιστατικών με ΑμεΑ. Παράλληλα, υπάρχει ισχυρή βούληση για βελτίωση: το 75% υποστήριξε τη θέσπιση υποχρεωτικών σεμιναρίων, ενώ το 85% τάχθηκε υπέρ της χρήσης εκπαίδευσης με τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας και προσομοίωσης σεναρίων.

2.3. Το Προτεινόμενο Εκπαιδευτικό Μοντέλο

Για την αντιμετώπιση των διαπιστωμένων ελλείψεων και την ουσιαστική αναβάθμιση της ικανότητας του αστυνομικού προσωπικού να υποστηρίζει τα ΑμεΑ, προτείνεται η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού μοντέλου και η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών συστάσεων.

Από την οπτική της Εργοθεραπείας, η εκπαίδευση των αστυνομικών για την υποστήριξη ατόμων με αναπηρίες περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:

- Ευαισθητοποίηση και αναγνώριση της αναπηρίας
- Τεχνικές επικοινωνίας
- Κατανόηση των λειτουργικών περιορισμών
- Εκπαίδευση βάσει σεναρίων
- Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει την ικανότητα των αστυνομικών να αναγνωρίζουν διάφορους τύπους αναπηρίας, όχι μόνο κινητικούς, αλλά και αναπτυξιακούς, νοητικούς ή αισθητηριακούς. Η κατανόηση σωματικών και συμπεριφορικών ενδείξεων είναι κρίσιμη. Για παράδειγμα, ένα άτομο με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να αποφεύγει την οπτική επαφή ή να παρουσιάζει επαναλαμβανόμενες κινήσεις, συμπεριφορές που ενδέχεται να παρερμηνευθούν (Railey et al., 2019).

Οι αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η εκπαίδευση των αστυνομικών θα πρέπει να περιλαμβάνει τεχνικές που ενισχύουν την επικοινωνία με άτομα με αναπηρία, όπως η χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας, η υπομονή, καθώς και η αξιοποίηση μη λεκτικών μέσων. Για παράδειγμα, οι αστυνομικοί μπορούν να χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα ή χειρονομίες για να ενισχύσουν την κατανόηση. Η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση είναι δεξιότητες που μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά την ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Railey et al., 2019).

Οι αστυνομικοί πρέπει να κατανοούν τους λειτουργικούς περιορισμούς που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι ορισμένες συμπεριφορές ή αντιδράσεις μπορεί να οφείλονται σε αισθητηριακές ευαισθησίες, γνωστικές βλάβες ή σωματικούς περιορισμούς.

Η εκπαίδευση μέσω σεναρίων αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς επιτρέπει στους αστυνομικούς να προσαρμόζουν τις αντιδράσεις τους σε διάφορες καταστάσεις και να εξασκούνται σε πραγματικές ή πιθανές αλληλεπιδράσεις. Μέσω αυτών των σεναρίων, οι αστυνομικοί μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται με ευαισθησία σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν διαφορετικές ανάγκες και προκλήσεις. Ένα παράδειγμα είναι η προσομοίωση αλληλεπιδράσεων με άτομα που αντιμετωπίζουν ψυχικές ασθένειες ή διαταραχές, όπως η νοητική υστέρηση (ΝΥ). Στο πλαίσιο αυτών των σεναρίων, οι αστυνομικοί εκπαιδεύονται να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ ψυχικής ασθένειας και αναπηρίας και να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ατόμου. Αυτή η εκπαίδευση ενισχύει τις ικανότητές τους να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό και ασφαλή τρόπο τις αλληλεπιδράσεις με άτομα σε κρίση ή με αναπηρίες (Henshaw & Thomas, 2011).

Η ενίσχυση της σχέσης μεταξύ των αστυνομικών και των ατόμων με αναπηρία παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης. Η συμμετοχή των αστυνομικών σε εργοθεραπευτικά προγράμματα με κοινοτική προσέγγιση, καθώς και η συνεργασία με τοπικούς φορείς που υποστηρίζουν άτομα με αναπηρία, αποτελούν ουσιαστικούς τρόπους για την ενίσχυση θετικών δεσμών και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης (Railey et al., 2019).

Σημαντικό είναι η εκπαίδευση να ενσωματώνει την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου της ζωής ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των καθημερινών ρουτινών, των συστημάτων υποστήριξης και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη είναι απαραίτητες για να ενημερώνονται οι αστυνομικοί σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές και τις νέες εξελίξεις στην υποστήριξη αναπηρίας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες επανεκπαίδευσης και πρόσβαση σε υποστηρικτικό υλικό από επαγγελματίες εργοθεραπευτές.

Προτεινόμενες στρατηγικές

Οι προτεινόμενες στρατηγικές για την εκπαίδευση και υποστήριξη αστυνομικού προσωπικού σε θέματα αναπηρίας βασίζονται σε επιστημονικές μελέτες και διεθνείς πρακτικές. Η επένδυση σε εκπαιδευτική τεχνολογία, όπως η εικονική πραγματικότητα (VR), έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για την προετοιμασία αστυνομικών σε σύνθετες και ψυχολογικά απαιτητικές καταστάσεις, προσφέροντας ασφαλή, ευέλικτα και ρεαλιστικά περιβάλλοντα προσομοίωσης (Kleygrewe et al., 2024). Παράλληλα, η υλοποίηση υποχρεωτικών σεμιναρίων με συνεχή αξιολόγηση και η δημιουργία προσβάσιμων πλατφορμών e-learning διασφαλίζουν τη βιωματική και τεκμηριωμένη εκπαίδευση του προσωπικού (Diamond & Hogue, 2023; Viljoen et al., 2017). Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2021-2030 τονίζει την ανάγκη για ολοκληρωμένη εκπαίδευση και συνεργασία φορέων, προωθώντας τη δίκαιη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (European Commission, n.d.). Συνολικά, η συνδυασμένη εφαρμογή τεχνολογίας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών υποστήριξης δημιουργεί ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την ενίσχυση της ικανότητας των αστυνομικών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ΑμεΑ.

- Πολιτική/Νομοθεσία: Ενίσχυση της εθνικής αρχής και του πλαισίου προσβασιμότητας (π.χ. Ν. 4780/2021). Αυστηρή εφαρμογή ευρωπαϊκών προτύπων (EU Accessibility Act, EN 301 549). Νομοθετική κατοχύρωση της υποχρεωτικής, περιοδικής και αξιολογούμενης εκπαίδευσης για τα ΑμεΑ σε όλο το αστυνομικό προσωπικό (βάσει Ν. 4821/2021 και Ν. 5003/2022).
- Πρόγραμμα σπουδών/Εκπαίδευση: Υλοποίηση υποχρεωτικών σεμιναρίων με συνεχή αξιολόγηση. Δημιουργία δωρεάν προσβάσιμης εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-learning για όλο το αστυνομικό προσωπικό.
- Τεχνολογία: Επένδυση σε εκπαιδευτική τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας.
- Συνεργασία: Ανάπτυξη επίσημων πρωτοκόλλων συνεργασίας μεταξύ όλων των συναρμόδιων φορέων.
- Παρακολούθηση/Αξιολόγηση: Δημιουργία ανεξάρτητου οργάνου αξιολόγησης προσβασιμότητας. Καθορισμός μετρήσιμων δεικτών απόδοσης (KPIs) για την παρακολούθηση της προόδου.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με σαφήνεια το σημαντικό και ανησυχητικό χάσμα μεταξύ, αφενός, του διεθνώς κατοχυρωμένου δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) για αυτόνομη αστική κινητικότητα, προσβασιμότητα και πλήρη κοινωνική ένταξη στην Ελλάδα και, αφετέρου, της τρέχουσας ικανότητας και ετοιμότητας του αστυνομικού προσωπικού (ΕΛ.ΑΣ. και Δημοτικής Αστυνομίας) να παρέχει αποτελεσματική και με σεβασμό υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι αποκαλυπτικά: η υψηλή αυτοπαραδοχή ανεπάρκειας των αστυνομικών, η εκτεταμένη χρήση ακατάλληλης ορολογίας, η μη υιοθέτηση βασικών και προηγμένων τεχνολογιών, η έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, καθώς και η ένταξη αυτών των ζητημάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συστημικών αδυναμιών σε εθνικό επίπεδο, συνθέτουν μια προβληματική εικόνα. Οι ελλείψεις αυτές δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά, αλλά συνιστούν συστημικά κενά που μεταφράζονται:

- σε υποβαθμισμένη ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών,
- στην ύπαρξη ξεκάθαρων κινδύνων ασφάλειας,
- σε κατάφωρη παραβίαση των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των πολιτών με αναπηρία.

Το προτεινόμενο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, που παρουσιάστηκε, συνδυάζει την εργοθεραπευτική και τη βιολογική προσέγγιση και δομείται σε μια τριμερή βάση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, προσφέροντας μια ολιστική, βιώσιμη και τεκμηριωμένη λύση.

Είναι κρίσιμο να τονιστεί ότι η αναβάθμιση της αστυνομικής υποστήριξης προς τα ΑμεΑ υπερβαίνει τα όρια μιας απλής επιχειρησιακής βελτίωσης. Η έννοια της «δίκαιης και ισότιμης προσβασιμότητας» (Rodi, 2021) και οι επιταγές της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών (2006) και του

Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (European Union, 2010) καθιστούν την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης από την αστυνομία όχι απλώς επιθυμητή, αλλά νομική και ηθική υποχρέωση του κράτους για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής.

Ως εκ τούτου, απαιτείται μια συντονισμένη και συστημική δέσμευση από την πολιτεία, την ηγεσία των Σωμάτων Ασφαλείας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την κοινωνία των πολιτών. Η υιοθέτηση των προτάσεων της μελέτης προϋποθέτει πολιτική βούληση, επαρκή χρηματοδότηση, συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών και μια βαθιά πολιτισμική αλλαγή εντός της αστυνομίας, η οποία να σέβεται ουσιαστικά τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουλικούρδη, Α. (2023). *Πληροφοριακή συμπεριφορά ατόμων με αναπηρία σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες της Κύπρου* [Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου]. Αποθετήριο Κυψέλη. http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/4003

Ρόδη, Α. (2021). *Προσβασιμότητα ως προϋπόθεση αξιοπρέπειας*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βανταράκης, Α. (2023). *ΑΜΕΑ και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΕΟΤΥ.

Ξενόγλωσση

Barnes, C., & Mercer, G. (2020). Exploring disability: A sociological introduction (3rd ed.). Polity Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bundespolizei. (2023). [Τίτλος έκθεσης ή εγγράφου]. [Εκδότης]. [Link, αν υπάρχει]

Diamond, L. L., & Hogue, L. B. (2023). Law enforcement officers: A call for training and awareness of disabilities. Journal of Disability Policy Studies, 33(4), 225-235.

Diamond, L. L., & Hogue, L. B. (2023). Law enforcement officers: A call for training and awareness of disabilities. Journal of Disability Policy Studies, 33(4), 225-235.

European Commission. (n.d.). European Disability Strategy 2021-2030. Retrieved April 14, 2025, from https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en

European Commission. (n.d.). European Disability Strategy 2021-2030. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2025 από https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2023). Fundamental Rights Report 2023. Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-fundamental-rights-report-2023_en_1.pdf

European Union. (2010). Charter of Fundamental Rights of the European Union. Official Journal of the European Union, C 83/02. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT

Eurostat. (2017). Social protection statistics - disability benefits. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2025 από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Social_protection_statistics_-_disability_benefits

Henshaw, M., & Thomas, S. (2011). Police encounters with people with intellectual disability: Prevalence, characteristics and challenges. Journal of Intellectual Disability Research, 56(6), 620–631. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01502.x

Kleygrewe, L., Hutter, R. I. V., Koedijk, M., & Oudejans, R. R. D. (2024). Virtual reality training for police officers: A comparison of training responses in VR and real-life training. Police Practice and Research, 25(1), 18-37. https://doi.org/10.1080/15614263.2023.2176307

Law, M., Cooper, B., & Strong, S. (2020). Foundations for practice in occupational therapy (6th ed.). Elsevier.

Modell, S. J., & Cropp, D. (2007). Police officers and disability: Perceptions and attitudes. Intellectual and Developmental Disabilities, 45(1), 60-63.

Morgan, J. N. (2021). Policing under disability law. Stanford Law Review, 73, 1401.

Pierce, D. (2020). Occupational science for occupational therapy. SLACK Incorporated.

Railey, K. S., Bowers-Campbell, J., Love, A. M. A., & Campbell, J. M. (2019). An exploration of law enforcement officers' training needs and interactions with individuals with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(1), 101–117. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04227-2

Shumway-Cook, A., & Woollacott, M. H. (2021). Motor control: Translating research into clinical practice (6th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Swedish National Police. (2022). Report on Disability Policy and Accessibility in Policing. Swedish National Police Authority. https://mrinstitutet.se/wp-content/uploads/2022/01/rapport-kompletterande-information-till-CRPD-kommitten-english-1.pdf

Townsend, E. A., & Polatajko, H. J. (2020). Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation (2nd ed.). CAOT Publications ACE.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

University of Leeds, School of Sociology and Social Policy. (2021). Language, labels and identity: A resource for inclusive communication. https://cessda.net/cessda_adm/content/download/5696/61611/file/Language%20Labels%20and%20Identity%20Resource_University%20of%20Leeds.pdf

Vega, O., & Peacock, R. P. (2024). Police–disabled citizen interactions: Testing the role of disability awareness training and experience on officer confidence. Disability & Society, 39(7), 1765-1781.

Viljoen, E., Bornman, J., Wiles, L., & Tönsing, K. M. (2017). Police officer disability sensitivity training: A systematic review. The Police Journal, 90(2), 143-159.

Viljoen, E., Bornman, J., Wiles, L., & Tönsing, K. M. (2017). Police officer disability sensitivity training: A systematic review. The Police Journal, 90(2), 143-159.

World Federation of Occupational Therapists (WFOT). (2023). [Τίτλος έκθεσης]. [Εκδότης]. [Link, αν υπάρχει]

World Health Organization (WHO). (2023). Disability. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

ΠΕΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΕΙΘΟΥΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

Βαλασκατζής Ηλίας
ΠΕ02, MEd, MSc, PhD student
Ζούρου Έλενα
ΠΕ02, MEd, MSc

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση αφορά την Έκφραση-Έκθεση Γ΄ Λυκείου, εστιάζοντας στη διδασκαλία τρόπων πειθούς μέσω παραγωγικών μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ), στη θεματική «Δίκαιος και άδικος λόγος». Οι μαθήτριες/-τές διερευνούν τον πολιτικό λόγο με εκπαιδευτικό υλικό της επικαιρότητας και αναφορά στην ιεραρχία αναγκών του Maslow, ώστε να κατανοήσουν τα κίνητρα πίσω από τα επιχειρήματα. Σε οκτώ διδακτικές ώρες με ψηφιακά εργαλεία, συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων και ευρύτερης δημιουργικής έκφρασης. Η εξοικείωση με παραγωγικά μοντέλα ΤΝ στοχεύει στη δημιουργία και κριτική πρόσληψη πειστικού λόγου, καθώς και στην αξιολόγηση της παρουσίας προπαγανδιστικών στοιχείων στα παραγόμενα κείμενα. Η προσέγγιση βασίζεται στη διερευνητική μάθηση, συνδυάζει διαφοροποιημένη και συνεργατική διδασκαλία και ευθυγραμμίζεται με την κριτική παιδαγωγική και την ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Σκοπός είναι η διαμόρφωση μαθητριών/-τών ως ανεξάρτητων, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου, με δεξιότητες του 21ου αιώνα, ικανών να αξιολογούν τεκμηριωμένα την πειστικότητα των πληροφοριών.

Λέξεις κλειδιά: τρόποι πειθούς, παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη, προπαγάνδα, κριτικός γραμματισμός, Έκφραση–Έκθεση Λυκείου.

1. Προβληματική και καινοτομία διδακτικής πρότασης

Στον 21ο αιώνα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων έχει επιφέρει νέες προκλήσεις, αλλά και πρωτοφανείς δυνατότητες στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ψηφιακή επανάσταση έχει μετασχηματίσει την επικοινωνία, την πρόσβαση στη γνώση και τη διδακτική διαδικασία, επιτρέποντας τη χρήση εργαλείων αιχμής, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην αντιμετώπιση των προκλητικών φαινομένων της σύγχρονης κοινωνίας. Στον πυρήνα των προκλήσεων αυτών βρίσκεται ο διαχωρισμός μεταξύ ορθού και προπαγανδιστικού λόγου, ιδιαίτερα σημαντικός σε περιβάλλοντα όπου η πληροφορία είναι υπέρογκη, διακινείται με ταχύτατο ρυθμό και μάλιστα σε συνδυασμό με την κατίσχυση των ψηφιακών μέσων και εκφάνσεων της τεχνητής νοημοσύνης. Η εν λόγω πολυπλοκότητα ορίζει, συνεπώς, ως επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσης των σύγχρονων πολιτών με ικανότητες *μετα-γνωστικές* (Smith, Iversen, & Hjorth, 2015).

Μέσα από το μάθημα της Έκφρασης–Έκθεσης στη Γ΄ Λυκείου, η θεματική ενότητα «Δίκαιος και άδικος λόγος» παρέχει την ιδανική βάση για την καλλιέργεια των προκείμενων δεξιοτήτων. Ωστόσο, η μέγγενη των πανελλαδικών εξετάσεων διαμορφώνει ένα διδακτικό πλαίσιο ασφυκτικά περιοριστικό, με τη μηχανιστική -κατά κύριο λόγο- προσέγγιση της διδακτέας ύλης (Αγγελάκος, 2004), παραμερίζοντας την διασφάλιση της επικαιροποιημένης εκείνης γνώσης που τη χαρακτηρίζει η κοινωνική λειτουργικότητα (Σπανός & Μιχάλης, 2012).

Με γνώμονα την εξέλιξη των μαθητών σε ικανούς χειριστές λόγου, η παρούσα εργασία προτείνει μια διδακτική πρόταση που ενσωματώνει μοντέλα παραγωγικής ΤΝ ως εργαλεία δημιουργίας και κριτικής αξιολόγησης κειμένων, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες ανάλυσης του λόγου με βάση αυστηρά -ερευνητικά εμπεριστατωμένα- κριτήρια. Η εφαρμογή της προσπέλασης αυτής αποσκοπεί στο να εξοπλίσει το μαθητικό κοινό με τα απαραίτητα εργαλεία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων ενός πολυεπίπεδου ψηφιακού κόσμου,

καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις ικανότητες της διάκρισης και της τεκμηριωμένης αξιολόγησης των πληροφοριών. Σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν ετοιμότητα απέναντι σε μορφές ψηφιακού λόγου που, αν και συχνά φέρουν τη μορφή της αυθεντίας, μπορεί να ενσωματώνουν μη διαφανείς αλγοριθμικές επιλογές ή δυνητικές προκαταλήψεις. Σε αυτήν τη διδακτική φιλοσοφία η ΤΝ παύει να είναι «τεχνολογικό θαύμα» και αποκτά καθαρά πρόσθετη παιδαγωγική αξία (Κυνηγός, 2006), καθώς μετατρέπεται σε εφαλτήριο κριτικού γραμματισμού και πολιτειότητας, με εργαλειακή, αλλά ταυτόχρονα ερμηνευτική και στοχαστική λειτουργία.

Η παρούσα διδακτική ακολουθία εδράζεται σε αρχές μάθησης που συνδέουν το γνωστικό με το κοινωνικοσυναισθηματικό, τη γλώσσα με την τεχνολογία, και τη θεωρία με την πράξη. Μέσω αυτής επιδιώκεται ο μαθητής/τρια να μετασχηματιστεί από παθητικός δέκτης σε ενεργό ερευνητή του γλωσσικού φαινομένου και, ευρύτερα, του δημόσιου λόγου, παρέχοντας στους μαθητές τη γνώση της εποχής τους (Prensky, 2005).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1.1. Ρητορική και τρόποι πειθούς:

Η έννοια της πειθούς βρίσκεται στον πυρήνα της ρητορικής παράδοσης ήδη από την αρχαιότητα και συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση του δημόσιου και πολιτικού λόγου. Κατά τον Αριστοτέλη (Ρητορική, 1356a), η πειθώ επιτυγχάνεται μέσω τριών βασικών τρόπων: *του ήθους* (το κύρος και η αξιοπιστία του ομιλητή), *του πάθους* (η συναισθηματική απεύθυνση προς το ακροατήριο) και *του λόγου* (η λογική συγκρότηση και τεκμηρίωση των επιχειρημάτων). Η τριμερής αυτή διάκριση δεν αποτελεί μόνο θεωρητικό σχήμα, αλλά λειτουργεί ως πρακτικός οδηγός στην ανάλυση του λόγου, προσφέροντας ένα λειτουργικό πλέγμα αξιολόγησης της πειστικότητάς του.

Η ένταξη και εφαρμογή της εν λόγω θεωρίας στη σχολική πράξη επιτρέπει την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, οι οποίοι καλούνται όχι απλώς να αναγνωρίσουν τα ρητορικά μέσα, αλλά να στοχαστούν πάνω στην αποτελεσματικότητά τους, στο πλαίσιο του επικοινωνιακού συμφραζομένου. Η χρήση αυθεντικού κειμενικού και εποπτικού υλικού (βλ. σχ.: εν. 2.3) λειτουργεί ως αφετηρία για τη συγκριτική ανάλυση των ρητορικών στρατηγικών που εφαρμόζονται σε δημόσιο λόγο υψηλού ύφους.

Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται τόσο με τις παγιωμένες γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις περί κριτικού γραμματισμού (Fairclough, 1995· Gee, 2004), όσο και με τις αρχές της κριτικής παιδείας (Freire, 1970), καθώς προωθεί την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στην αποκωδικοποίηση του λόγου και την ερμηνεία των επικοινωνιακών σκοπών του. Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η καλλιέργεια στρατηγικών λόγου αποτελούν βασικό προσανατολισμό της γλωσσικής επιστήμης και των θεσμικών κειμένων του γλωσσικού μαθήματος, ήδη από 1989 (Αγγελάκος, 2004), ενώ η κριτική σκέψη επισημαίνεται ως μία από τις βασικότερες δεξιότητες του 21ου αιώνα (Geisinger, 2016), καθοριστική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θέτει η εποχή μας (Grover & Pea, 2017). Ως επακόλουθο, η ανάλυση των τρόπων πειθούς, ιδίως όταν συσχετίζεται με την αναγνώριση προπαγανδιστικών μοτίβων, συνιστά όχι απλώς διδακτική άσκηση ρητορικής, αλλά βαθύτερη πολιτική αγωγή προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του ενεργού και συνειδητά δημοκρατικού πολίτη.

Η παρούσα πρόταση, λοιπόν, αφορά μία εναλλακτική και «αντισυμβατική» διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου της πειθούς. Η εν λόγω πρόταση είναι συνυφασμένη με τις σχετικές κατευθύνσεις του Βιβλίου του Καθηγητή αναφορικά τόσο με την εξάσκηση των μαθητών σε όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (ακρόαση και ομιλία, ανάγνωση και γραφή), όσο και με τη διδασκαλία των λειτουργιών της πειθούς ως εργαλείου νοηματοδότησης. (Τσολάκης, Αδαλόγλου, & al., Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο Γ΄ Τεύχος, 2012).

2.1.2. Ιεραρχία των αναγκών του Maslow:

Η ενσωμάτωση της θεωρίας της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών, όπως διατυπώθηκε από τον Abraham Maslow (1943, 1954), ενισχύει τη ρητορική ανάλυση, προσφέροντας ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση των βαθύτερων κινήτρων που υποκινούν τον λόγο. Σύμφωνα με τον Maslow, οι ανθρώπινες ανάγκες οργανώνονται σε πέντε επίπεδα: φυσιολογικές, ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικής αποδοχής, αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης (Maslow, & Lewis, 1987). Η θεωρία αυτή, αν και αρχικά αναπτύχθηκε στο πεδίο της ψυχολογίας, βρίσκει εύφορο έδαφος και στην εκπαίδευση, ιδίως όταν συνδέεται με την ανάλυση του λόγου και των στρατηγικών πειθούς. (Abbas, Aslam, & Nisa, 2023).

Η διδακτική αξιοποίηση της ιεραρχίας των αναγκών αποσκοπεί στην αποκάλυψη των ρητορικών επιλογών που καθορίζονται από τις ανάγκες τις οποίες στοχεύει να καλύψει ένα επιχείρημα. Για παράδειγμα, ένας λόγος που προβάλλει την ανάγκη για ασφάλεια ή κοινωνική αποδοχή ενδέχεται να επενδύει περισσότερο στο αριστοτελικό *πάθος* και λιγότερο στον λογικό συλλογισμό. Αντιστρόφως, λόγοι που στοχεύουν σε υψηλότερες βαθμίδες (όπως η αυτοπραγμάτωση ή η ηθική συνείδηση) τείνουν να επιστρατεύουν περισσότερο το ήθος και τον λόγο, προσδίδοντας στο κείμενο βάθος και αξιοπιστία. Έτσι, η ρητορική δεν προσεγγίζεται αποκλειστικά ως τεχνική πειθούς, αλλά και ως αντανακλαστική απόκριση σε κοινωνικο-ψυχικές ανάγκες.

Συνεπώς, η σύνδεση της ιεραρχίας του Maslow με την ρητορική, πέρα από ερμηνευτικό εργαλείο, λειτουργεί και ως διδακτική γέφυρα μεταξύ της γλωσσικής παραγωγής και της κοινωνιογνωστικής κατανόησης (Μπιτσάνη-Πέτρου, 2013). Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη δομή των επιχειρημάτων όχι μόνο ως αποτέλεσμα γλωσσικών επιλογών, αλλά και ως έκφραση ανθρωπολογικών και κοινωνικών αναγκών. Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα δεν είναι άλλο παρά να καλλιεργούν εκείνοι την ενσυναίσθηση, τη διακειμενική ερμηνεία και την ικανότητα ανάλυσης λόγου στο πλαίσιο της ανθρώπινης εμπειρίας και των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής του.

2.1.3. Ενσωμάτωση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης:

Η παραγωγική ΤΝ (generative AI) εισέρχεται ραγδαία στο πεδίο της εκπαίδευσης, προκαλώντας αναδιατάξεις τόσο στο πώς παράγεται λόγος όσο και στο πώς ερμηνεύεται. Οι σύγχρονες γλωσσικές διεπαφές, όπως το ChatGPT, αποτελούν όχι απλώς τεχνολογικά εργαλεία, αλλά και ρητορικά υποκείμενα που ενσωματώνουν στρατηγικές πειθούς με τρόπο αυτοματοποιημένο. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ, όπως αναδεικνύεται από πρόσφατες μελέτες (Luckin, et al., 2022· OECD, 2023), οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της υπεύθυνης τεχνολογικής ένταξης: να προάγει τη διαφάνεια, την αλληλεπίδραση και την αναστοχαστική χρήση, αντί να ενθαρρύνει παθητική κατανάλωση.

Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ στο σχολικό πλαίσιο δεν συνιστά αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται σε μια στρατηγική εκπαίδευσης των μαθητών ως χρηστών και αναγνωστών λόγου σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (Slavin, 2007). Στην περίπτωση της γλωσσικής εκπαίδευσης, η χρήση παραγωγικών μοντέλων μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα γόνιμη όταν εντάσσεται σε ένα περιβάλλον κριτικού γραμματισμού (Luke & Freebody, 1999), όπου οι μαθητές δεν διδάσκονται απλώς πώς να γράφουν, αλλά πώς να διαβάζουν τον κόσμο – και πλέον, πώς να «διαβάζουν» και τα τεχνολογικά συστήματα που συνδιαμορφώνουν τον λόγο τους.

Στόχος, επομένως, δεν είναι η υποκατάσταση της γλωσσικής δημιουργίας, αλλά η διεύρυνση του φάσματος της αναστοχαστικής πρόσληψης του λόγου, καθώς οι μαθητές δοκιμάζουν να συγγράψουν *μαζί με το εργαλείο* (Κυνηγός, 2006). Η διδακτική ενσωμάτωση τέτοιων εργαλείων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, υπό την προϋπόθεση ότι η χρήση τους πλαισιώνεται από στοχαστική και αναστοχαστική παιδαγωγική (Slavin, 2007). Μέσα από την αναστοχαστική χρήση της παραγωγικής ΤΝ αναδύεται, επομένως, ένας νέος τύπος ρητορικού γραμματισμού: η ικανότητα ερμηνείας του παραγόμενου περιεχομένου όχι μόνο ως προς το τι λέει, αλλά και ως προς το πώς, γιατί και για ποιον το λέει.

Στο προτεινόμενο σενάριο, η παραγωγική ΤΝ αξιοποιείται διττά: αφενός ως δημιουργικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου που προσομοιώνει αυθεντικές ρητορικές στρατηγικές, και αφετέρου ως αντικείμενο κριτικής ανάλυσης. Η ένταξη αυτών των εργαλείων προσφέρει τη δυνατότητα ανάδειξης μιας μεταγλωσσικής συνείδησης, όπου ο μαθητής δεν περιορίζεται στην κατανόηση ή την παραγωγή του νοήματος, αλλά εστιάζει στη δομή του ίδιου του λόγου: ποιος μιλά, με ποια πρόθεση, σε ποιον απευθύνεται και με ποιο αποτέλεσμα. Έτσι, η τεχνητή νοημοσύνη γίνεται αφορμή να τεθούν ερωτήματα που σχετίζονται με την ψηφιακή ηθική, τη ρητορική αυθεντία και την επιτελεστικότητα της γλώσσας.

Με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνολογίες αυτές δεν λειτουργούν ως αυθεντία ή υποκατάστατο της ανθρώπινης κρίσης, αλλά ως αφορμή για την άσκησή της. Υπό αυτό το πρίσμα η ΤΝ λειτουργεί ως παιδαγωγικός συνομιλητής, που τροφοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία με παραδείγματα –θετικά ή και αμφίσημα– τα οποία προσφέρονται για κριτική επεξεργασία. Η διδακτική πρόταση, επομένως, δεν επιδιώκει την τεχνολογική εκθαμβωτική καινοτομία, αλλά μια τεχνολογικά ενσυνείδητη παιδαγωγική που υπηρετεί την ερμηνεία, την αντίσταση και τη διαλεκτική εμπλοκή με τον κόσμο.

2.1.4. Θεωρίες μάθησης:

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως βασικό άξονα την εναλλαγή μεταξύ θεωρίας και πράξης, κριτικής σκέψης και δημιουργικής έκφρασης. Εντάσσεται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδίου μαθήματος, προσανατολισμένου στις επτά αρχές που διέπουν την αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων στα όρια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας: πανταχού παρούσα μάθηση, διαρκής ανατροφοδότηση, πολυτροπικότητα, ενεργός παραγωγή γνώσης, συνεργατική νοημοσύνη, μεταγνώση και διαφοροποιημένη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013). Είναι δομημένη υπό το πρίσμα της διερευνητικής μάθησης (Κηπουροπούλου, Yannacopoulou, & Griva, 2022), ενώ συνδυάζει τις αρχές της ενσωμάτωσης των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενσωματώνοντας ποικιλία μορφών αναπαράστασης της γνώσης (Tomlinson, 2014), δίνοντας στους μαθητές/τριες πολλαπλές ευκαιρίες για να εμπλακούν γνωστικά, συναισθηματικά και αισθητικά με το αντικείμενο.

Το διδακτικό σενάριο διαμορφώνεται εξ ολοκλήρου εκτός σχολικού εγχειριδίου, επιδιώκοντας τη δόμηση της γνώσης με τη συνεισφορά των ψηφιακών εργαλείων και την εφαρμογή της μάθησης πάνω σε φυσικά γλωσσικά ερεθίσματα. Η αντισυμβατική αυτή προσέγγιση τα διδακτέας ύλης της πειθούς αποσκοπεί στη βασική παιδαγωγική επιδίωξη αντιστοίχισης των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων εντός τάξης με την καθημερινή πραγματικότητα και τον βιόκοσμο τους (Kalantzis & Cope, 2013). Παράλληλα, το εν λόγω σενάριο με τη χρήση ψηφιακών δημιουργημάτων αποπειράται -όπως έχει προαναφερθεί- να διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον με πιθανότητες προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας, βάσει της παιδαγωγικής αρχής *learning by doing* (Mishra & Koehler, 2006). Πέραν αυτού, η επιλογή της δομής σε τέσσερις διδακτικά διακριτές φάσεις (θεωρητική εισαγωγή, τεχνολογική εφαρμογή, αναλυτική επεξεργασία, δημιουργική σύνθεση) αντανακλά το μοντέλο της σπειροειδούς μάθησης (Bruner, 1960), καθώς κάθε φάση δεν κλείνει τον κύκλο, αλλά τον επανεκκινεί σε πιο σύνθετο επίπεδο.

Ως εκ τούτου, η ροή του μαθήματος και ο διδακτικός προσανατολισμός δεν *καλουπώνονται* εκ των προτέρων, αλλά, αντιθέτως, ορίζονται δυναμικά από την ελεύθερη διάδραση των μαθητών τόσο με τα ψηφιακά εργαλεία όσο και μεταξύ τους. Υπό αυτούς τους παιδαγωγικούς όρους διασφαλίζεται ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός στη δόμηση της νέας γνώσης και την κατάκτηση γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ η επιδιωκόμενη καλλιέργεια των τόσο πολύτιμων πρακτικών κριτικού γραμματισμού προωθείται μέσω της ανακάλυψης και της πολυεπίπεδης εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική πράξη.

2.2. Σκοποθεσία σεναρίου

2.2.1. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- να ανακαλέσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους τρόπους πειθούς.
- να εντοπίσουν μέσα πειθούς αποδομώντας ισχυρισμούς.
- να εφαρμόσουν εργαλεία πειθούς σε οριοθετημένο πλαίσιο παραγωγής προφορικού, γραπτού και ψηφιακού λογού.
- να εξετάσουν την αποδεικτική ισχύ και την επικοινωνιακή λειτουργία μέσων πειθούς βάσει κριτηρίων.
- να ασκηθούν στις τέσσερεις επικοινωνιακές δεξιότητες της γλωσσικής διδασκαλίας (ομιλία, ακρόαση, γραφή, ανάγνωση).

2.2.2. Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- να προβληματιστούν για τη δύναμη της πειθούς ως εκφραστικού εργαλείου.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία της λογικής ως εργαλείου κριτικής.
- να ασκηθούν στη διερεύνηση και την επιχειρηματολογία.
- να ενισχύσουν την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη.
- να συνεργαστούν παραγωγικά με τους συμμαθητές τους.

2.2.3. Ψηφιακοί /Τεχνολογικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- να χειριστούν αποτελεσματικά το εργαλείο ChatGPT σε δραστηριότητες παραγωγής λογού.
- να αξιοποιήσουν το εργαλείο Padlet στη δόμηση και οργάνωση ιδεών.
- να ασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.

2.3. Διδακτική πορεία

Το διδακτικό σενάριο υλοποιείται εν μέρει στην σχολική τάξη -με δεδομένη την παρουσία διαδραστικού πίνακα- και εν μέρει στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, ώστε να είναι διαθέσιμη η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Η μεθοδική προσέγγιση που επιλέγεται βασίζεται στο τριφασικό μοντέλο ΠΠΠ: Παρουσίαση (Presentation) – Πρακτική (Practice) – Παραγωγή (Production) (Σπανός & Μιχάλης, 2012), το οποίο, εκτός από μαθητοκεντρικό, είναι επίσης εύκαμπτο. Τέλος, η διάρθρωση σε οκτώ διδακτικές ώρες (τέσσερα διδακτικά δίωρα) επιτρέπει την ισόρροπη κατανομή θεωρητικής εισαγωγής, πρακτικής εξάσκησης και δημιουργικής σύνθεσης. Αναλυτικότερα:

1η & 2η διδακτική ώρα - Εισαγωγή στη θεωρία των τρόπων πειθούς και στη ρητορική του δημοσίου λόγου: Οι μαθητές εισάγονται επαγωγικά στη ρητορική θεωρία και ειδικότερα στην τριμερή διάκριση *ήθους–πάθους–λόγου*, μέσω επεξεργασίας αποσπάσματος του Γ. Γραμματικάκη από το έργο του «Η κόμη της Βερενίκης» (Έκφραση-Έκθεση για το Γενικό Λύκειο (τεύχος Γ΄), 2012, σ. 234) και εξειδικευμένου κειμενικού και εποπτικού υλικού προσωπικής έμπνευσης (μορφής PowerPoint). Η προσέγγιση γίνεται με έμφαση στην αλληλεπίδραση μέσω καταιγισμού ιδεών, καθοδηγούμενου διαλόγου και συγκρίσεων με σύγχρονα επικοινωνιακά παραδείγματα. Παράλληλα, εισάγεται το ψυχολογικό πλαίσιο της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, ως ερμηνευτικό εργαλείο για τις ρητορικές στρατηγικές. Η φάση αυτή συνδυάζει τη γνωριμία με το νέο διδακτικό αντικείμενο και την επεξεργασία λόγου σε πλαίσιο διερεύνησης.

3η & 4η διδακτική ώρα - Εξοικείωση με εργαλεία παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης και παραγωγή κειμένων: Οι μαθητές, στο εργαστήριο Πληροφορικής και σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, εργάζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα (wiki, YouTube και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης). Με συντονισμό από τον/την εκπαιδευτικό, εξερευνούν παραγωγικά μοντέλα ΤΝ (π.χ. ChatGPT, Cloude), στα οποία υποβάλλουν ερωτήματα ή αιτήματα παραγωγής λόγου. Τα παραγόμενα κείμενα αφορούν επίκαιρα πολιτικά ή κοινωνικά θέματα και στοχεύουν στην αξιοποίηση των τρόπων πειθούς. Η φάση

αυτή συνδυάζει δημιουργική γραφή με τεχνολογική εξερεύνηση, στο πνεύμα του ψηφιακού γραμματισμού.

5η & 6η διδακτική ώρα - Κριτική ανάλυση κειμένων και ανίχνευση προπαγανδιστικών μοτίβων: Οι ομάδες εφαρμόζουν -με τη βοήθεια αναλυτικού πλαισίου αξιολόγησης (ρουμπρίκας)- κριτήρια πειστικότητας στα παραγόμενα κείμενα, αξιολογώντας το ύφος, τη λογική συνοχή, τα μέσα πειθούς και την πιθανή χρήση σοφισμάτων, λογικών πλανών ή τεχνικών χειραγώγησης. Συνεπώς, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν όχι μόνο το περιεχόμενο των παραγόμενων απαντήσεων, αλλά και τις λεκτικές στρατηγικές, τη ρητορική λειτουργία των επιχειρημάτων, την ορατότητα ή μη των πηγών, ακόμα και τις ιδεολογικές αποχρώσεις που πιθανόν υποκρύπτονται. Η ανάλυση στοχεύει στο να εντοπίσει το μαθητικό κοινό τα μέσα και τους τρόπους πειθούς, συλλαμβάνοντας έτσι τα -όλο και πολυπλοκότερα- προπαγανδιστικά μοτίβα στα παραγόμενα προϊόντα. Η φάση αυτή λειτουργεί ως εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού (Luke & Freebody, 1999), επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν ενεργοί αναγνώστες και στοχαστικοί χρήστες της γλώσσας.

7η & 8η διδακτική ώρα - Δημιουργική αναπαράσταση και πολυτροπική παρουσίαση συμπερασμάτων: Κάθε ομάδα καλείται να συνθέσει και να παρουσιάσει ένα δημιουργικό προϊόν που αποτυπώνει τα συμπεράσματά της. Οι μορφές μπορεί να περιλαμβάνουν εικαστική αφίσα, σύνθεση ποιήματος ή τραγουδιού, γκράφιτι ή θεατρικό μικροδρώμενο. Σημειώνεται ότι η δημιουργική φάση δεν αντιμετωπίζεται ως απλή «εκτόνωση» της διαδικασίας, αλλά ως ουσιώδης μορφή εννοιολογικής αναδόμησης, αφού οι μαθητές/τριες μετασχηματίζουν γλωσσικά και ρητορικά νοήματα σε πολυτροπικά εκφραστικά μέσα. Η πολυτροπική προσέγγιση αντανακλά τη διαφοροποίηση της έκφρασης και επιτρέπει σε κάθε μαθητή/τρια να συμμετάσχει ενεργά με βάση τα προσωπικά του εκφραστικά μέσα. Η επιλογή της μορφής (αφίσα, γκράφιτι, ποίηση, θεατρικό στιγμιότυπο, ψηφιακό βίντεο) προσφέρει χώρο για εξατομίκευση, καλλιτεχνική ευαισθησία και κοινωνική θέση, ενώ η δημόσια παρουσίασή τους στο τέλος ενισχύει την υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση. Η παρουσίαση κλείνει με ανοιχτή αναστοχαστική συζήτηση, όπου συγκρίνονται στρατηγικές πειθούς, αναγνωρίζονται τα όρια του τεχνητού λόγου και ενισχύεται η συνειδητότητα απέναντι στην επιτελεστικότητα του δημόσιου λόγου.

2.4. Αξιολόγηση και δημιουργικές προεκτάσεις σεναρίου

2.4.1. Παράμετροι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του σεναρίου αφορά τόσο την οργάνωση του όσο και την τελική εφαρμογή του. Όσον αφορά τη διαμόρφωσή του, τίθεται ως κριτήριο η συμβατότητα με το θεσμικό πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου, η οποία καλύπτεται εφόσον το σενάριο είναι συμβατό με τις επίσημες κατευθύνσεις της διδακτέας ύλης του γνωστικού αντικειμένου (Τσολάκης, Αδαλόγλου, & al., 2012). Αναφορικά με την αξιολόγηση της υλοποίησης, ως κριτήρια τίθενται το επίπεδο επίτευξης των στόχων, η λειτουργικότητα των ψηφιακών εργαλείων, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος και, τέλος, η επιτυχής ολοκλήρωση των προβλεπόμενων φάσεων της διδακτικής πράξης.

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι διαμορφωτική και συνεχής, βασισμένη τόσο στον βαθμό εμπλοκής του όσο και στην επίδοση του στις δραστηριότητες και αποσκοπεί στη βελτιωτική ανατροφοδότησή του.

2.4.2. Ενδεικτικές διαφοροποιήσεις σεναρίου:

- Υλοποίηση του σεναρίου σε μεικτό διδακτικό πλαίσιο (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η η-τάξη και πλατφόρμες συνεργασίας (π.χ. Padlet).
- Χρήση του εργαλείου ΤΝ σε διπλό ρόλο: πρώτα για παραγωγή κειμένου που να επιδιώκει την πειθώ, έπειτα για παραγωγή κειμένου που αποτυγχάνει ρητορικά, ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν τα λάθη.
- Ανάπτυξη μεταγνωστικών ερωτημάτων, όπως: Πόσο τεκμηριωμένο είναι το επιχείρημα; Ποιο συναίσθημα ενεργοποιείται; Ποιον σκοπό εξυπηρετεί το επιλεγμένο ύφος;

2.4.3. Ενδεικτικές δημιουργικές προεκτάσεις σεναρίου:

- Προσομοίωση «ψηφιακής αντιπαράθεσης» μεταξύ δύο μοντέλων AI, με τους μαθητές να αναλαμβάνουν ρόλο κριτών ή επιμελητών λόγου.
- Ανάπτυξη σχολικού podcast με τίτλο «Ο δικός μας λόγος: Πειθώ ή Προπαγάνδα;» με ηχογραφημένες μαθητικές αφηγήσεις.
- Δημιουργία διαδραστικής έκθεσης στον χώρο του σχολείου με QR codes που οδηγούν σε κείμενα ή οπτικοακουστικά έργα των μαθητών.
- Συνεργασία με καθηγητές Πληροφορικής ή Καλλιτεχνικών για σύντομο διαθεματικό πρότζεκτ γύρω από την εικονική «ανασύνθεση» ενός πολιτικού μηνύματος.
- Ανάθεση στους μαθητές ρόλου «εκπαιδευτή του μοντέλου»: καλούνται να αναδιατυπώσουν προτάσεις του AI με στόχο να τις καταστήσουν περισσότερο πειστικές ή λιγότερο προπαγανδιστικές.

Η ενότητα, έτσι εμπλουτισμένη, δεν προτείνει μόνο έναν οδηγό διδασκαλίας, αλλά ένα δυναμικό παιδαγωγικό πλαίσιο που ενθαρρύνει την εμπλοκή του μαθητή ως σκεπτόμενου δημιουργού, υπεύθυνου πολίτη και ευαίσθητου χρήστη της γλώσσας και της τεχνολογίας.

3. Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της παραγωγικής ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν γίνεται με στοχαστικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του ψηφιακού γραμματισμού και της μεταγνωστικής επίγνωσης των μαθητών. Η ρητορική θεωρία -εμπλουτισμένη με ψυχολογικά μοντέλα, όπως η ιεραρχία των αναγκών του Maslow- συνιστά εύφορο πεδίο για τη γλωσσική και κοινωνιογνωστική ανάπτυξη, ειδικά όταν συσχετίζεται με σύγχρονα παραδείγματα λόγου παραγόμενου από μηχανές.

Η χρήση της ΤΝ στο πλαίσιο του μαθήματος Έκφραση–Έκθεση δεν επιδιώκει την τεχνολογική καινοτομία για λόγους εντυπωσιασμού, αλλά στοχεύει στην κριτική αποδόμηση του ψηφιακά παραγόμενου λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται ως ερμηνευτές, αναγνώστες και δημιουργοί κειμένων με αναστοχαστική διάθεση (Κυνηγός, 2006). Η παιδαγωγική ενσωμάτωση των εργαλείων ΤΝ, στο πλαίσιο της αρχής του κριτικού γραμματισμού, ενισχύει τη δυνατότητα των νέων να αναγνωρίζουν μοτίβα πειθούς, να διακρίνουν ανάμεσα σε ορθό και προπαγανδιστικό λόγο και να αρθρώνουν τεκμηριωμένο, προσωπικό δημόσιο λόγο.

Η δημιουργική φάση του σεναρίου, στην οποία οι μαθητές εκφράζονται πολυτροπικά, επιτρέπει τη μετουσίωση της γνώσης σε πράξη, ενισχύοντας όχι μόνο τη γνωστική εμπέδωση, αλλά και την αισθητική, κοινωνική και ηθική διάσταση της μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Άλλωστε, σε έναν ψηφιακό κόσμο στον οποίο η πειθώ μπορεί να γίνεται αντικείμενο χειραγώγησης, η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει πολίτες ικανούς να ερμηνεύουν, να αντιστέκονται και να συνδιαμορφώνουν τον λόγο με συνείδηση και κριτήριο. Η εργασία αυτή επιδιώκει να προτείνει μια τέτοια διαδρομή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. (2004). Το Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος στο Ενιαίο Λύκειο. Δείκτες επίτευξης και ανατροπής των στόχων του προγράμματος στη διδακτική και εξεταστική πράξη. Στο Συλλογικό, *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 197-208). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γραμματικάκης, Γ. (2012). *Έκφραση – Έκθεση για το Γενικό Λύκειο (τεύχος Γ΄)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία - τόμος Α: Μάθηση.* Αθήνα.

Κηπουροπούλου, Ε., Yannacopoulou, A., & Griva, E. (2022). Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση. Στο *Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον* - Τόμος Β. University of Western Macedonia / TEMENUS.

Κουτσογιάννης Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το Μάθημα της Διερεύνησης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπιτσάνη-Πέτρου, Α. (2013). Η Παιδαγωγική Θεωρία του Abraham. Στο Maslow. *Culture and Research*, *2*, 33-50.

Σπανός, Γ. Ι., & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., et al.. (2012). *Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο Γ' Τεύχος - Βιβλίο Καθηγητή.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Abbas, S., Aslam, S., & Nisa, N. U. (2023). *Critical Discourse Analysis of Muniba Mazari's Motivational Speeches*.

Aristotle. (2007). *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse* (Transl. G.A. Kennedy). Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.

Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We. *Applied Measurement in Education*, σσ. 245-250.

Grover, S., & Pea, R. D. (2017, December). Computational Thinking: A Competency Whose Time Has Come. Στο S. Sentance, E. Barendsen, & C. Schulte, *Computer Science Education.* Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/322104135

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση - Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. *Practically Primary*, 4(2), 5–8.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. Στο *Salenger Incorporated*, *14*(17), 987-990.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*, σσ. 1017-1054.

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

OECD (2023). *AI and the Future of Education: Policy Implications for Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Prensky, M. (2005). "Engage Me or Enrage Me": What Today's Learners Demand. *EDUCAUSE Review, 40*, σσ. 60-65.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία - Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, R. C., Iversen, O. S., & Hjorth, M. (2015). Design thinking for digital fabrication in education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, σσ. 20-28.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

«ΜΠΟΡΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΝΑ ΠΡΟΩΘΗΣΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ;»

Παπαδόπουλος Ιορδάνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και οι ειδικοί στην παιδαγωγική επιστήμη θέτουν μετά επιτάσεως το ερώτημα: είναι πλέον ταιριαστό να μιλάμε για την εκπαίδευση «παγκόσμιων πολιτών»; Φαίνεται, όμως, να λανθάνει στην έννοια του παγκόσμιου πολίτη ένα είδος παράδοξου. Το να είσαι πολίτης σημαίνει να είσαι πολίτης κάπου. Η ιθαγένεια ήταν πάντα τοπική, περιφερειακή, εθνική. Το να είσαι πολίτης του κόσμου σήμερα δε χρειάζεται να αντικαταστήσει ή ακόμα και να έχει προτεραιότητα έναντι άλλων μορφών ιθαγένειας· πρέπει να μάθουμε να σκεφθόμαστε πέρα από αυτές. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση ως θεσμός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο ως ένα από τα κύρια εργαλεία για την προώθηση ενός ανοιχτού και συμπεριληπτικού πνεύματος. Τι ακριβώς όμως θα συνιστούσε μια περιεκτική εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη; Πώς ορίζεται η ίδια η έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας και ιθαγένειας; Πώς μπορούμε να πλαισιώσουμε αυτό το είδος εκπαίδευσης όχι μόνο ως δημιουργικό αυτό καθαυτό, αλλά και ως χρησιμοποιούμενο για την εμπέδωση της ίδιας της έννοιας της «δημιουργικότητας» και της σπουδαιότητάς της στη ζωή μας; Μπορούμε να εμφυσήσουμε στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας τη συνεργατική φύση της δημιουργικότητας και να μετατρέψουμε τις σχολικές τάξεις σε κοινότητες μάθησης; Θα αποπειραθούμε να απαντήσουμε σε όλα αυτά τα ερωτήματα κατά σειρά αλλά και να ανιχνεύσουμε τα ηθικά εξαγόμενα.

Λέξεις κλειδιά: παγκόσμια πολιτειότητα/ιθαγένεια, δημιουργικότητα, εκπαίδευση, κοινότητα μάθησης

1.Εισαγωγή

Μπορεί κάποιοι από εμάς τους ίδιους - όντας εμβαπτισμένοι στα ανάματα του διαφωτισμού, της κριτικής θεωρίας και του «διεθνισμού» των ανθρώπινων δικαιωμάτων - να θέλουμε να απαντήσουμε ευθύς αμέσως καταφατικά στο ερώτημα που τίθεται ως τίτλος στην παρούσα εργασία. Η καταφατική μας απάντηση μπορεί να είναι πράγματι αυθόρμητη, πηγαία, έτσι όπως αυτή έχει βαθύ ριζικό σύστημα και έχει καλλιεργηθεί ως βασική ηθική διαίσθηση στο συγκεκριμένο ιστορικό και θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, τότε πώς θα μπορούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, που τίθεται στον τίτλο, δίχως να κινδυνεύσουμε να εγκλωβιστούμε στην παγίδα των ηθικών και κοινωνικών προκαταλήψεων, των ιδεολογικών μας προτιμήσεων και εντέλει του «δυτικοκεντρισμού»;

Ένα τέτοιο εγχείρημα, της συστηματικής δηλαδή διερεύνησης των όρων στη βάση των οποίων θα μπορούσε να δοθεί η μία ή η άλλη απάντηση, απαιτεί να ορισθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια οι όροι της παγκόσμιας πολιτειότητας ή παγκόσμιας ιθαγένειας, της δημιουργικότητας, ακόμη-ακόμη και της κοινότητας μάθησης και δημιουργικότητας. Ασφαλώς, στο ίδιο εγχείρημα θα πρέπει να περιληφθεί και η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων, διαφορετικά δε θα μπορέσουμε να απαντήσουμε στο γιατί έχουν σημασία όλα αυτά, ειδικώς στην εποχή μας. Ποιες είναι, λοιπόν, εκείνες οι θετικές επιδράσεις που μπορεί να επιφέρουν, ώστε τεκμηριωμένα πλέον να επιθυμήσουμε να τις εντάξουμε ως βασικούς πυλώνες στην εκπαιδευτική, τουλάχιστον, κοινότητα και πρακτική.

Όσα θα διερευνήσουμε σε αυτήν την εργασία βασίζονται σε μια σχετικώς εκτενή βιβλιογραφική έρευνα, ελπίζουμε να αποδειχθεί και επαρκής για τη στοιχειοθέτηση των συμπερασμάτων μας. Σε άλλες χώρες βεβαίως έχουν διεξαχθεί ποικίλες σχετικές έρευνες πεδίου.

Υπό αυτήν την έννοια, θα άξιζε να διεξαχθεί και να συστηματοποιηθεί και στα καθ' ημάς η ανάλογη ερευνητική προσπάθεια. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να ιδωθεί ως ένα αναγκαίο θεωρητικό πρόπλασμα για τη διεξαγωγή μιας τέτοιας μελλοντικής εμπειρικής έρευνας, έστω και σε μικρή κλίμακα με βάση τους περιορισμένους πόρους, άρα και τις δυνατότητες, τις οποίες διαθέτουμε.

Σε κάθε περίπτωση σε μια τέτοια έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, επί παραδείγματι, θα πρέπει να ενταχθεί ως παράμετρος και η μελέτη των στάσεων και της συμπεριφοράς των υποκειμένων αλλά και οι επιδράσεις που δέχονται αυτές από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα, σε ψηφιακές πλατφόρμες αλληλόδρασης αλλά και από τη χρήση ποικίλων εργαλείων «τεχνητής νοημοσύνης» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφερόμαστε ασφαλώς σε αυτό το σημείο στο σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Και τούτο διότι δεν είναι λίγα εκείνα τα ευρήματα που φαίνεται να πιστοποιούν πως βρισκόμαστε ενώπιον ενός σταδιακού οντολογικού, κοινωνικού και πολιτιστικού μετασχηματισμού του ανθρώπου (βλ. ενδεικτικά: L. Baker et al., 2023).

Από αυτό το πρίσμα, είναι εύλογο να εκλάβουμε ως υπόθεση εργασίας τη σημασία της διερεύνησης όλων αυτών των διεργασιών στην ευαίσθητη ηλικιακή ζώνη των μαθητών/τριων κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν αποκλείεται ωστόσο να χρειαστεί να διευρυνθεί ερευνητικά το ηλικιακό φάσμα και να πρέπει να συμπεριληφθεί και η περίοδος της προσχολικής αγωγής στις υπό εξέτασιν ομάδες.

Προσώρας, προέχει ο σαφής, κατά το δυνατόν, ορισμός των βασικών εννοιών που μας απασχολούν εδώ.

2. Αφετηρία και εννοιολογικές διασαφηνίσεις στην ψηφιακή εποχή μας

Μπορούμε δοκιμαστικά να εκλάβουμε ως αφετηριακό μας σημείο δύο ορισμούς-οριοθετήσεις. Η πρώτη οριοθέτηση είναι λίγο παλαιότερη, η δεύτερη αρκετά πιο πρόσφατη.

Το 2014, η ΟΥΝΕΣΚΟ περιέγραψε την Εκπαίδευση για τον Παγκόσμιο Πολίτη ως εξής:

«Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη (GCE) είναι ένα παράδειγμα πλαισίωσης που συμπυκνώνει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που χρειάζονται οι μαθητές για να εξασφαλίσουν έναν κόσμο που είναι πιο δίκαιος, ειρηνικός, ανεκτικός, χωρίς αποκλεισμούς, ασφαλής και βιώσιμος. Αντιπροσωπεύει μια εννοιολογική μετατόπιση στο ότι αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στην κατανόηση και επίλυση παγκόσμιων ζητημάτων στις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις τους. Αναγνωρίζει επίσης τον ρόλο της εκπαίδευσης στην υπέρβαση της ανάπτυξης γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων για την οικοδόμηση αξιών, «μαλακών» δεξιοτήτων και στάσεων μεταξύ των μαθητών που μπορούν να διευκολύνουν τη διεθνή συνεργασία και να προωθήσουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό.» (Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Education Sector, United Nations, 2014, ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729, 1/4/2025)

Η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης πάλι έλαβε σχετικώς πρόσφατα την ακόλουθη απόφαση:

«Στις 29 Σεπτεμβρίου, κατά την 26η σύνοδο της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι Υπουργοί Παιδείας ανακήρυξαν το 2025 ως Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης στην Ψηφιακή Ιθαγένεια/Πολιτειότητα. Το Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης στην Ψηφιακή Ιδιότητα του Πολίτη 2025 θα παράσχει στα κράτη μέλη μια πλατφόρμα, για να θέσουν κοινούς στόχους, να ανταλλάξουν πρακτικές δημιουργίας λογικής, να μετρήσουν τα επιτεύγματα και να καθορίσουν από κοινού έναν χάρτη πορείας για το μέλλον. Θα συντονίσει τις προσπάθειες των ενδιαφερόμενων μερών για τη δημιουργία πρωτοβουλιών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις αλλαγές που φέρνει η ψηφιακή τεχνολογία στον κόσμο, για να δουν σαφέστερα τα θετικά των διαδικτυακών περιβαλλόντων στα οποία επιλέγουν να μετακινηθούν και να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, για να αποφύγουν τα μειονεκτήματα. Επιπλέον, θα αναδείξει τρόπους και πλεονεκτήματα της συμμετοχής σε μια κουλτούρα δημοκρατίας και τη σημασία της ειρηνικής συμβίωσης με άλλους σε πολιτισμικά ποικίλες δημοκρατικές κοινωνίες.» (Δικτυακή πύλη

του Συμβουλίου της Ευρώπης, Εκπαίδευση, ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025, 1/4/2025)

Είναι εμφανή τα σημεία σύγκλισης της λογικής που υιοθετείται και στα δύο κείμενα από τα αντίστοιχα θεσμικά όργανα. Θα πρέπει δε να επισημανθεί ότι κανένα από τα δύο δεν υπολείπεται σε προτεινόμενες περαιτέρω δράσεις και πλαίσια. Έχουμε εδώ πιο πολύ κατά νου το πλαίσιο που είχε προταθεί από την ΟΥΝΕΣΚΟ πριν από 10 χρόνια. Η ΟΥΝΕΣΚΟ είχε προβεί τότε σε ποικιλία δράσεων, ενώ είχε εκδώσει και ένα ιδιαιτέρως χρήσιμο και πρακτικό εκπαιδευτικό εγχειρίδιο (βλ. συγκριτικά και το τρέχον πλαίσιο της ΟΥΝΕΣΚΟ: https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know, ανακτηθέν την 1/4/2025). Από την άλλη μεριά, το πλήρες σχέδιο των οργάνων της Ε.Ε. αναπτύσσεται και εκδιπλώνεται σταδιακά αυτή την περίοδο. Θα αναφερθούμε σε αυτό με μια άλλη ευκαιρία.

Το ότι μπορούμε να εκλάβουμε αυτές τις δύο θεσμικές πρωτοβουλίες ως αφετηριακό – χρονικά - σημείο της συζήτησής μας, αυτό δε δηλοί αυτομάτως ότι έχουν γίνει όλες οι αναγκαίες εννοιολογικές διασαφηνίσεις ούτε ότι έχει καταστεί σαφές το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδεικνύεται η σημασία της «Εκπαίδευσης για την Παγκόμια Πολιτειότητα» ή «Εκπαίδευση για τον Παγκόσμιο Πολίτη», εκλαμβάνουμε εδώ τους δύο όρους ως συνώνυμους. Στην πραγματικότητα, το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η εν λόγω συζήτηση είναι αυτό της αναδυόμενης ψηφιακής πραγματικότητας του μετασύμπαντος (metaverse), της τεχνητής νοημοσύνης, των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας.

Πιο συγκεριμένα, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι την τελευταία δεκαετία, η παγκόσμια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Global Citizenship Education/GCE) γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη, χρησιμεύοντας ως μέσο καλλιέργειας των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων που είναι απαραίτητες για τα άτομα, για να συνεισφέρουν σε έναν κόσμο χωρίς αποκλεισμούς, δίκαιο και ειρηνικό, αρχής γενομένης από την καταστατική απόφαση της ΟΥΝΕΣΚΟ το 2014, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθεί ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προοπτικών για την GCE, που εκτείνεται από τις νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις, οι οποίες έχουν κατά κύριο λόγο οικονομικό προσανατολισμό, έως τις πιο ανθρωπιστικές και ηθικές (Bosio & Schattle, 2021b), τις μετασχηματιστικές (Bamber et al., 2018), εκείνες που επικεντρώνουν την προσοχή τους στον αξιακό παράγοντα αλλά και εκείνες, τέλος, που υιοθετούν τη σκοπιά της κριτικής θεωρίας (Bosio, 2021a/b, Veugelers & Bosio, 2021, βλ. και Bosio et.al., 2023b).

Η ολοένα και αυξανόμενη ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αλλά και των ποικίλων μορφών, τεχνικών και αλγορίθμων που συναπαρτίζουν το «μετασύμπαν» αναδιαμορφώνουν πλέον τη ζωή μας και προσδίδουν νέες διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικώς μάλιστα μετά την πανδημία του COVID-19. Βρισκόμαστε ενώπιον ενός βαθύ κοινωνικού μετασχηματισμού – και ας ελπίσουμε όχι δυστοπικής υφής ως ένα άλλο είδος καφκικής μεταμόρφωσης.

Ο μετασχηματισμός αυτός υπερβαίνει τόσο τα τοπικά όσο και τα παγκόσμια πλαίσια, επαναπροσδιορίζοντας το τοπίο της εκπαίδευσης και της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί και οι ακαδημαϊκοί ερευνητές πεδίου υποχρεούνται να βιώσουν τον ίδιο τους τον εαυτό ως ένα «μεταμοντέρνο υποκείμενο» που ζει όχι μόνο σε μια κρίσιμη αλλά και αβέβαιη και ρευστή εποχή, όπως αυτή έχει περιγραφεί χαρακτηριστικά από τον Z. Bauman (Bauman, 2006) Η ψηφιακή εποχή της μεταπραγματικότητας εμφανίζει ενώπιον μας νέες υποσχέσεις, προκλήσεις και ηθικά διλήμματα.

Έχουν γίνει πολλές επεξεργασίες τόσο για τις δυνατότητες όσο δε και για τους περιορισμούς των νέων και παγκοσμιοποιημένων τεχνολογιών μάθησης για την εκπαίδευση των δημοκρατικών κοινοτήτων (π.χ. Bleazby, 2012). Γεγονός παραμένει ότι η συστηματική διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της GCE και των ΤΠΕ παραμένει περιορισμένη ακόμη, ειδικά όσον αφορά τον αντίκτυπό τους στην προώθηση της κριτικής σκέψης (Bosio & Waghid, 2023b), της αποικιοποίησης και του δυτικοκεντρισμού αλλά και της σχέσης με την έννοια/ηθική αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης (Giroux & Bosio, 2021, McLaren & Bosio, 2022).

Στην πραγματικότητα έχουμε ένα κενό τόσο ως προς τη βασική όσο και ως προς την εκπαιδευτική έρευνα πεδίου, η οποία θα μπορούσε να αποβεί σε σημαντική βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Θα ήταν πολύτιμη βακτηρία για την εκπαιδευτική κοινότητα, εντέλει όλων των βαθμίδων, για την εύρεση των κατάλληλων τρόπων ενσωμάτωσης στη διδασκαλία μας της GCE σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ και την Τ.Ν., ειδικώς σε χώρες όπως η Ελλάδα που η διάσταση της GCE δεν έχει συμπεριληφθεί συστηματικά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μεταξύ των μεταβλητών που θα έπρεπε να μελετηθούν σε μια τέτοια μελλοντική εμπερική έρευνα, ακολουθώντας και τη διεθνή πρακτική, θα έπρεπε να είναι οι ακόλουθες: ποια είναι η ποικιλία και το ρεπερτόριο σταθισμένων «εργαλείων» των ΤΠΕ και της Τ.Ν. που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για την GCE, με ποια από αυτά τα εργαλεία είναι εξοικειωμένοι και σε ποιο βαθμό, ποιες κριτικές, ηθικές και δημιουργικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν ήδη οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, εμπλέκουν πράγματι ενεργά αυτές οι προσεγγίσεις τους μαθητές/μαθήτριες στη γνωστική-κριτική μαθησιακή διαδικασία, ποια είναι τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουμε, κ.ο.κ.

Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι έχουμε έναν σαφή, περιεκτικό και λειτουργικό ορισμό της εκπαίδευσης για τον παγκόσμιο πολίτη και τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να αποφέρει η ενσωμάτωση αυτού στα αναλυτικά μας προγράμματα για την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών μας αφενός μιας παγκόσμιας κριτικής συνείδησης αφετέρου μιας δημιουργικής ενδιάθετης τάσης να συμμετάσχουν ενεργά για την επίλυση των προβλημάτων που τίθενται από την παγκόσμια ατζέντα, όπως εκείνη που έχει τεθεί από τον ΟΗΕ για τους 17 στόχους της αειφόρου ανάπτυξης και κοινωνίας.

2.1. Περαιτέρω αναγκαίες εννοιολογικές διασαφηνίσεις: «εκπαίδευση για τον παγκόσμιο πολίτη» και «δημιουργικότητα»

Σπεύδουμε από την αρχή αυτού του μέρους της εργασίας μας να υπενθυμίσουμε ότι στο πρώτο μέρος διευκρινίσαμε ότι οι όροι «εκπαίδευση για τον παγκόσμιο πολίτη», «εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα ή ιθαγένεια» μπορούν να εκληφθούν για λόγους οικονομίας ως συνώνυμοι. Άλλωστε το κύριο ζητούμενο της εργασίας μας αφορά στη διασαφήνιση της GCE σε σχέση πρωτίστως με την έννοια της «δημιουργικότητας» και δευτερευόντως της «κοινότητας μάθησης».

Η GCE και η δημιουργικότητα ως έννοιες έχουν αρεκτά κοινά στοιχεία. Και οι δύο έννοιες παραπέμπουν σε πολύπλοκα φαινόμενα, που περιλαμβάνουν ένα σύστημα προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και διαδικασιών. Επιπροσθέτως, αμφότερες είναι σχετικώς σύγχρονες έννοιες και έχουν γίνει δημοφιλείς τις τελευταίες δεκαετίες ως βασικές παράμετροι στη θεωρητική και πρακτική συζήτηση για τον παγκοσμιοποιημένο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο στον οποίο ζούμε. Εκλαμβάνονται δε ως αμοιβαία σχετιζόμενες και ως κάτι που θα πρέπει να ενσωματωθεί και να καλλιεργηθεί στις σχολικές τάξεις. Οι δύο έννοιες όμως δεν μπορούν να λογισθούν και ως συνώνυμες. Κάτι τέτοιο θα ήταν αυθαίρετο, καθώς υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ τους.

Πολλές φορές προσεγγίζουμε τη «δημιουργικότητα» ως ένα ατομικό και ενδοψυχολογικό χαρακτηριστικό με θετικό «αποτύπωμα» στη ζωή του ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, η ιδιότητα του «παγκόσμιου πολίτη» (βλ. και παγκόσμια πολιτειότητα/ιθαγένεια) εκλαμβάνεται ευρέως ως μια κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και εκπαιδευτική «κατασκευή», η οποία θα έπρεπε να γίνει κατανοητή συγχρόνως ως σύνολο δεξιοτήτων και ως διαδικασία. Ίσως, όμως, εν τελευταία αναλύσει, η δημιουργικότητα και η παγκόσμια πολιτειότητα/ιθαγένεια να βασίζονται από κοινού σε ένα παρόμοιο σύνολο διαδικασιών που έχουν να κάνουν με την πρόσληψη της ετερότητας, τον ανοιχτό και κριτικό νου, την ευελιξία και την υπευθυνότητα έναντι του «άλλου» και της παγκόσμιας κοινωνίας. Και ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για τον παγκόσμιο πολίτη και η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μπορεί να έχουν κάτι περισσότερο από κοινούς απλώς εννοιολογικούς τόπους. Και οι δύο, φαίνεται να αποσκοπούν τελικά στη δημιουργία ενός κριτικά σκεπτόμενου και ενεργού πολίτη του κόσμου.

Η επιστημονική έρευνα για τη δημιουργικότητα αλλά και για την παγκόσμια πολιτειότητα/ιθαγένεια είναι εξαιρετικά ποικιλόμορφη, μερικές φορές μάλιστα, όπως έχουμε

υπαινιχθεί, αυτές οι ίδιες οι έννοιες παρουσιάζονται και με άλλα ονόματα. Στην περίπτωση της GCE, εμφανίζονται παράλληλα όροι, όπως «εκπαίδευση του πολίτη», «εκπαίδευση για τη δημοκρατία», «εκπαίδευση για την παγκόσμια εκπαίδευση», «διεθνής εκπαίδευση», καθώς και ορισμένες σχετικές δεξιότητες, όπως «παγκόσμια ικανότητα», «διαπολιτισμική ικανότητα». Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, αυτή εμφανίζεται αρκετές φορές ως συνώνυμη με τις έννοιες της «ιδιοφυΐας», της «καινοτομίας», της «φαντασίας», της «ανακάλυψης» και του «αυτοσχεδιασμού».

Το όλο ζήτημα περιπλέκεται έτι περαιτέρω από το γεγονός ότι και οι δύο όροι βρίσκονται υπό το καθεστώς μιας ιδιότυπης ομηρίας, αν όχι πειρατείας, από νεοφιλελεύθερες οικονομικές θεωρήσεις, που θέλουν να συνταιριάξουν μονόπλευρα τη δημιουργικότητα με συγκεκριμένες και μόνο ψυχολογικές θεωρίες κινήτρων για την οικονομική παραγωγή και κατανάλωση αλλά και να μετατρέψουν την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη σε διαφημιστική προμετωπίδα των απορρυθμισμένων οικονομικών διεργασιών και της παγκοσμιοποίησης, εννοούμενης αποκλειστικά στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομίας της αγοράς.

Το γεγονός ότι όλα αυτά αποτελούν μια υφιστάμενη πραγματικότητα, δε θα έπρεπε να μας αποτρέψει από την προσπάθειά μας να διαπιστώσουμε αν η ανθρώπινη δημιουργικότητα μπορεί να ορισθεί με ένα κριτικό τρόπο, συγχρόνως μάλιστα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ούτε βεβαίως από μια παρόμοια απόπειρα και για την εννοιολόγηση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, πέραν από οποισδήποτε αστήρικτες ρομαντικές ή κανονιστικές παρεκτροπές.

Σε τελική ανάλυση, είναι σημαντικό να αναλογιστούμε αφενός πώς και πότε οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί αφετέρου τι είναι το τόσο θεμελιώδες από κοινωνική, ηθική, πολιτική και πολιτιστική άποψη και ενέχεται στην έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας/ιθαγένειας. Είναι πιθανόν δε να συνάγουμε ως τελικό συμπέρασμα ότι επί τη βάσει των δύο αυτών εννοιών συγκροτούνται κοινά ηθικά αιτούμενα.

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε με συστηματικό τρόπο την έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας/ιθαγένειας θα έπρεπε να επισημάνουμε ότι στην αντίστοιχη βιβλιογραφία έχει γίνει διάκριση μεταξύ διαφορετικών επιπέδων ή μορφών παγκόσμιας ιθαγένειας. Επί παραδείγματι, ο Veugelers (Veugelers, 2011) μελέτησε τη διαφορά μεταξύ τριών κατηγοριών παγκόσμιας εκπαίδευσης για την ιθαγένεια, την ανοιχτή, την ηθική και την πολιτική.

Κατά τον Veugelers, στην πρώτη περίπτωση αναγνωρίζεται απλώς ότι τα εθνικά κράτη αλληλοεξαρτώνται ολοένα και περισσότερο και προωθείται η πολιτιστική πολυμορφία σε επιφανειακό επίπεδο. Στη δεύτερη θεώρηση της παγκόσμιας ιθαγένειας επιχειρείται να θεμελιωθούν ως ηθικά αιτούμενα η ισότητα και ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενώ στην τρίτη περίπτωση γίνεται συστηματική προσπάθεια αποδόμησης και αμφισβήτησης της παγκόσμιας ηγεμονικής πολιτικής εξουσίας. Ο ίδιος ο Veugelers, όπως και ο Andreotti (Andreotti, 2006) επιχειρούν να οριοθετήσουν την παγκόσμια ιθαγένεια με όρους κοινωνικής αλλαγής και αποτροπής κατίσχυσης μιας νέο-αποικιοκρατικής ηγεμονικής λογικής.

Αντιστοίχως, και για την έννοια της δημιουργικότητας υφίσταται ένα πλήθος θεωρητικών επεξεργασιών. Θα πρέπει να σημειώσουμε αρχικά ότι για τη δημιουργικότητα λανθάνει μια ευρέως διαδεδομένη υπόθεση ότι είναι μια διαδικασία που παράγει οικονομική αξία, όπως αποδεικνύεται από την εμφάνιση και την ανάπτυξη των δημιουργικών βιομηχανιών. Έτσι, η δημιουργικότητα ταυτίζεται με την καινοτομία στον χώρο τωνεπιχειρήσεων και νοείται ως κινητήριος δύναμη για την οικονομία, την κατανάλωση, την κίνση της παγκόσμιας πλέον αγοράς. Η ιδιοποίηση της έννοιας από μια μερίδα θεωρητικών και πολιτικών είναι καταφανής.

Για να το διαπιστώσουμε αυτό, θα μπορούσαμε να λάβουμε υπόψη μας θεωρήσεις όπως εκείνη του Plucker και των συνεργατών του (Plucker et. al., 2004), για τους οποίους η δημιουργικότητα αφορά «την αλληλεπίδραση μεταξύ της ικανότητας, της διαδικασίας και του περιβάλλοντος μέσω του οποίου ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει ένα αντιληπτό προϊόν που είναι και νέο και χρήσιμο, όπως ορίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο» (op.cit.). Η προσέγγιση της δημιουργικότητας μέσα από αυτή την οπτική διανοίγει έναν τελείως άλλο δρόμο. Η δημιουργικότητα δεν αφορά ένα προσωπικό μόνο χαρακτηριστικό. Είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού πλαισίου και του πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει (Westwood & Low, 2003). Άλλωστε, όπως έχει επισημάνει ο Glăveanu κάτι δεν είναι ποτέ πρωτότυπο, καινοτόμο

ή πολύτιμο, από μόνο του, αλλά πάντα σε σχέση με μια δεδομένη εργασία, κατάσταση, ιστορικό χρόνο και ομάδα αναφοράς (Glăveanu, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν μπορούμε να επεκταθούμε ακόμη περισσότερο στην ανίχνευση ολόκληρου του ερευνητικού πεδίου σχετικά με τις έννοιες της παγκόμιας πολιτειότητας/ιθαγένειας και της δημιουργικότητας. Μπορούμε όμως να ισχυρισθούμε με κάποια σχετική ασφάλεια ότι αυτές οι δύο έννοιες εξόχως περίπλοκες και υποκείμενες σε «εκμετάλλευση». Παρόλα αυτά, θεωρούμε ότι «ρίξαμε λίγο περισσότερο φως» στο πώς οριοθετούνται εντέλει αυτές οι δύο έννοιες. Ποια είναι όμως η σχέση μεταξύ τους;

Μια από τις σχετικά λίγες μελέτες για τη σχέση αυτών των δύο εννοιών είναι εκείνη των Tidikis και Dunbar (Tidikis & Dunbar, 2017). Οι δύο ερευνητές επιχειρούν στην εργασία τους να καταδείξουν ότι η παγκόσμια πολιτειότητα/ιθαγένεια συνεισφέρει σε πέντε τύπους δημιουργικής έκφρασης: του εαυτού στην καθημερινή ζωή, στην ακαδημαϊκή/επιστημονική ζωή, στην επαγγελματική απόδοση και την κοινωνική συμμετοχή, στην επίτευξη και υλοποίηση μηχανικών και επιστημονικών στόχων και προγραμμάτων και στην καλλιτεχνική ασφαλώς έκφραση. Γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό; Κατά τους Tidikis και Dunbar, «παρόμοια με τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, οι παγκόσμιες αξίες της ιθαγένειας μπορεί να ενθαρρύνουν μια μεγαλύτερη αποδοχή διαφορετικών ιδεών από διαφορετικούς πολιτισμούς και, επομένως, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης του κόσμου» (op.cit.). Έτσι, οι αξίες της παγκόσμιας ιθαγένειας όχι μόνο μπορούν να τονώσουν τη δημιουργικότητα, αλλά και η ίδια η δημιουργικότητα εμπλέκεται βαθιά στη δημιουργία των παγκόσμιων πολιτών. Στην έρευνα πάλι του Lilley και των συνεργατών του (Lilley et.al. 2015) προτείνονται δείκτες και χαρακτηριστικά για τους παγκόσμιους πολίτες, όπως η «ανοιχτότητα, [η] ανεκτικότητα, [ο] σεβασμός και [η] ευθύνη (για τον ίδιο τον εαυτό μας/τους άλλους/και τον πλανήτη ολόκληρο)» (op.cit., σ. 231).

Τέλος, μέσα από τη θεώρηση της δημιουργικότητας με όρους «προοπτικής», όπως αυτή που πρότεινε ο Glăveanu (Glăveanu, 2015) η δημιουργικότητα αναδύεται από τη διαφορετικότητα, ιδίως τις διαφορές οπτικής μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου». Η δημιουργικότητα ιδωμένη στο πλαίσιο της διαφορετικότητας είναι τελικά ένα «άνοιγμα» στον κόσμο και ένας ηθικός προσανατολισμός. Από αυτήν την άποψη, η GCE απαιτεί επίσης την ύπαρξη πολλαπλών θέσεων (π.χ. τοπικές, εθνικές, παγκόσμιες), τις οποίες όχι μόνο μπορούμε να κατανοήσουμε αλλά και να ενεργήσουμε υπέρ αυτών μέσα στον βιωμένο κόσμο μας, στη βάση του διαλόγου, του αλληλοσεβασμού, του αναστοχασμού και της ενδιάθετης στο τέλος-τέλος επιθυμίας μας για μια δικαιότερη παγκόσμια κοινωνική διευθέτηση. Θα έπρεπε ασφαλώς να επεκταθούμε και στη διερεύνηση όλων των δυνατών πτυχών ενός πλήρους και περιεκτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τον παγκόσμιο πολίτη. Κάτι τέτοιο όμως υπερβαίνει τους σκοπούς της παρούσης εργασίας.

3. Συμπεράσματα

Θεωρούμε πως τόσο στην εισαγωγή όσο δε και στις δύο ενότητες της εργασίας μας επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε το σύγχρονο τοπίο εντός του οποίου τίθεται μετά επιτάσεως ως αιτούμενο η εκπαίδευση για τον παγκόσμιο πολίτη. Διερευνήσαμε συστηματικά – όσο μας επιτρέπουν τα όρια ασφαλώς της παρούσης εργασίας- τις κεντρικές έννοιες της παγκόσμιας πολιτειότητας/ιθαγένειας και της δημιουργικότητας, τη μεταξύ τους σχέση και το πώς τελικά και το γιατί οι δύο αυτές έννοιες/αρχές θα έπρεπε να υπερβαίνουν τον οποιοδήποτε ατομικιστικό προσδιορισμό και να αποτελούν βασικούς πυλώνες μιας περιεκτικής εκπαίδευσης για τον παγκόσμιο πολίτη και να συντείνουν από κοινού στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου και ενεργού ποίτη του κόσμου, που θα είναι σε θέση να συμβάλει στη λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας, κοινότητας και στην επίλυση των προβλημάτων που κατατρύχουν τον κοινό μας βίο.

Διαγράφουμε αυτή την προοπτική εδώ, τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να λειτουργήσουν με έναν ανάλογο τρόπο και συναισθανόμαστε πως στους λόγους μας λανθάνει ενός τόνος αισοδοξίας. Η αλήθεια είναι πως στη σύγχρονη εποχή έχουμε πολλούς λόγους να είμαστε πιο συγκρατημένοι, αν όχι και απαισιόδοξοι, για την πορεία των πραγμάτων. Βρισκόμαστε όμως εντέλει στο γύρισμα ακόμη του αιώνα, στα πρώτα βήματα, στο γύρισμα της εποχής.

Υπό μια έννοια, δανειζόμαστε προσωρινά και δοκιμαστικά και μόνο την αισιοδοξία του αμερικανού φιλόσοφου και πραγματικού πατέρα του πραγματισμού Charles Sanders Peirce, ο οποίος βάσιζε μια παρόμοια αισιοδοξία στο γύρισμα των αρχών του 20ου αιώνα στην πρόοδο της επιστήμης, στη δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος και στην κοινότητα μάθησης και συνέρευνας. Ίσως οι τεχνολογικές επιτεύξεις της εποχής μας, υπό πολλές προϋποθέσεις και όρους ηθικής τάξεως, να μπορούσαν να συμβάλλουν στη συγκρότηση και λειτουργία μιας ουσιαστικής παγκόσμιας κοινότητας μάθησης, έρευνας και δράσης για τα προβλήματα που ταλανίζουν ακόμη την ανθρώπινη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κόκκινος, Χ. & Πατηνιώτης Μ. (Επμ.) (2023). Φιλοσοφία της Τεχνολογίας. Εκδόσεις Ροπή: Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Andreotti, V. (2006). "Soft versus critical global citizenship education." *Development Education, Policy and Practice,* 3, pp. 83–98.

Bamber P., Lewin D., & White M. (2018). "(Dis-)locating the transformative dimension of global citizenship education." *Journal of Curriculum Studies*, 50 (2), pp. 204–230.

Bauman, Z. (2006). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press: London.

Bleazby J. (2012). "How compatible are communities of inquiry and the internet? Some concerns about the community of inquiry approach to e-learning." *E-learning and Digital Media*, 9 (1), pp. 1–12.

Bosio E. (Ed.) (2021a). *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. Routledge: New York.

Bosio E., & Schattle H. (2021b). "Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy." *Prospects*, Paris, Sep 24, pp. 1-11.

Bosio E. (2023a). "Global citizenship education as a reflexive dialogic pedagogy." *Citizenship Teaching & Learning*, 18 (2), pp. 177–194.

Bosio E., & Olssen M. (2023b). "Critical global citizenship: Foucault as a complexity thinker, social justice and the challenges of higher education in the era of neoliberal globalization: A conversation with Mark Olssen." *Citizenship Teaching & Learning*, 18 (2), pp. 245–261.

Glăveanu, V. P. (2011). "Creating creativity: Reflections from fieldwork." *Integrative Psychological and Behavioral Science,* 45 (1), pp. 100–115.

Glăveanu, V. P. (2015). "Creativity as a sociocultural act." *Journal of Creative Behavior,* 49 (3), pp. 165–180.

Giroux H. A., & Bosio E. (2021). "Critical pedagogy and global citizenship education." In Bosio E. (Ed.), *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education,* (pp. 3–12). Routledge: New York.

McLaren P., & Bosio E. (2022). "Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren." *Citizenship Teaching & Learning*, 17 (2), pp. 165–181.

Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). "Exploring the process of global citizen learning and the student mind-set." *Journal of Studies in International Education,* 19 (3), pp. 225–245.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). "Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research." *Educational Psychologist,* 39 (2), pp. 83–96.

Tidikis, V., & Dunbar, N. D. (2017). "Openness to experience and creativity: When

does global citizenship matter?" *International Journal of Psychology*, 54 (1), pp. 1-5.
Veugelers, W. (2011). "The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education." *Globalisation, Societies and Education,* 9, pp. 473–485.
Veugelers W., & Bosio E. (2021). "Linking moral and social-political perspectives in global citizenship education: A conversation with Wiel Veugelers." *Prospects*, Paris, Oct. 4, pp. 181-194.
Westwood, R., & Low, D. R. (2003). "The multicultural muse: Culture, creativity and innovation." *International Journal of Cross-Cultural Management,* 3 (2), pp. 235-259.

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Μπουλμέτη Γεωργία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ30
Κορακίδη Γεωργία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ11

Περίληψη

Η εστίαση της εκπαίδευσης στην προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών και στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών συνιστούν προτεραιότητα για τα κράτη για την προστασία των παιδιών από τον εκφοβισμό. Οι αρχές του αειφόρου σχολείου και της ενεργούς πολιτειότητας προάγουν την κοινωνική αλληλεγγύη, τη συνύπαρξη και την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον τομέα της πρόληψης, της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας και της δημιουργίας ασφαλούς σχολικού κλίματος κρίνεται ουσιαστική για την άρση των αποκλεισμών. Οι μαθητικές κοινότητες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, μπορούν να υποστηρίξουν την έκφραση των μαθητών και την ανάπτυξη διαλόγου, παρεμβαίνοντας στη ζωή του σχολείου, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αντιμετωπίζοντας από κοινού ζητήματα. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης συνεργάζονται με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας για την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αξιοποιώντας καινοτόμα προγράμματα.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση εφαρμογής καινοτόμων βιωματικών δράσεων σε μαθητικά συμβούλια, προκειμένου να ενημερωθούν σε θέματα Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού και να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά στη μαθητική κοινότητα, με στόχο την πρόληψη, την ανάληψη δράσης και την καλλιέργεια ενός συλλογικού σκοπού. Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε πέντε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023 – 24, με τη συμμετοχή εκπροσώπων του δεκαπενταμελούς και των πενταμελών προεδρείων, των Συμβούλων Σχολικής Ζωής ή και της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης του κάθε σχολείου. Βασίζεται στην εμπειρική βιωματική μάθηση, στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, σε κοινωνικές δεξιότητες και σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης. Απώτερος σκοπός του εγχειρήματος, αποτελεί η ενδυνάμωση του ρόλου των μαθητικών συμβουλίων καθώς και η ανάληψη αντίστοιχων δράσεων στο πλαίσιο των τμημάτων τους στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος κατά το έτος 2023-24 αποτυπώνονται ως θετικά, σύμφωνα με τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν οι συμμετέχοντες/ουσες.

Λέξεις κλειδιά: Ενδυνάμωση, Μαθητικά συμβούλια, Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός, Δράση

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός (Ε.ΒΙ.Ε.) αποτελούν ένα πολυδιάστατο και σοβαρό κοινωνικό ζήτημα, σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς και συνδέονται με την παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών, με σοβαρό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία, την ευημερία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (UNESCO 2019, OECD, 2023). Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές έχει υποστεί εκφοβισμό (UNESCO, 2019). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την έρευνα του ΕΠΙΨΥ το 2018, ένας στους πέντε εφήβους ανέφερε ότι έχει υποστεί εκφοβισμό τους τελευταίους δύο μήνες της έρευνας (Σταύρου, Καναβού, Φωτίου & Κοκκέβη, 2020), ενώ τα ευρήματα από την έρευνα του 2022 παρουσιάζουν ότι ένας στους τρεις

ερωτηθέντες έχει εμπλακεί (πρόσφατα) σε βίαιο καυγά, ένας στους τέσσερις βίωσε εκφοβισμό και ένας στους οχτώ συμμετείχε σε εκφοβισμό άλλου (Φωτίου, Καναβού, Σταύρου & Κοκκέβη, 2024).

Η πρόληψη του εκφοβισμού συνδέεται άμεσα με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2017) και τις συστάσεις προς τα κράτη μέλη για την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιθαγένεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών και των νέων στη διαμόρφωση των πολιτικών που τα αφορούν είναι θεμελιώδης αρχή της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για τον λόγο αυτό, όσοι λαμβάνουν αποφάσεις, θα πρέπει να δίνουν χρόνο στα παιδιά, να τα κατανοούν και να εκπροσωπούν τα συμφέροντά τους (Perona, 2017). Η ενεργός εμπλοκή και υπευθυνότητα των μαθητών στα κοινά του σχολείου, η ανάληψη πρωτοβουλιών μέσω δράσεων συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων, αξιών και στην καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας, μέσω των αρχών του αειφόρου σχολείου και των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης (ΙΕΠ, 2024).

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει αρχικά το θεωρητικό μέρος της πρόληψης της Ε.ΒΙ.Ε., στους άξονες της δημοκρατικής συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό σύστημα, της αναγκαιότητας θετικού σχολικού κλίματος, της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της καλλιέργειας υπευθυνότητας και ανάληψης δράσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος πρόληψης στα σχολεία ευθύνης των Συμβούλων Εκπαίδευσης για την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε., μέρος του οποίου αφορά τα μαθητικά συμβούλια. Η περιγραφή της επιλογής της μεθοδολογίας, μέσω της βιωματικής προσέγγισης, της ομαδοσυνεργατικής και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθίσταται αναγκαία για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και ενδυνάμωσης. Παρουσιάζονται τα στάδια υλοποίησης της δράσης και τα αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, τα οποία βοηθούν στην κατάθεση προτάσεων, μέσω της ανάλυσης και του αναστοχασμού για επόμενες παρεμβάσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό μέρος

Οι μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας και είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους. Η διοίκηση των σχολείων οφείλει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενεργών δημοκρατικών πολιτών και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων και των δραστηριοτήτων που διέπουν τη σχολική ζωή. Η αξιοποίηση των μαθητικών συμβουλίων μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση του διαλόγου και της συμμετοχής των μαθητών στα σχολικά θέματα (Council of Europe, 2016).

Η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο συμβάλλει στην ευημερία των μαθητών, αποτελώντας αποτελεσματική στρατηγική για την αποτροπή του εκφοβισμού. Όταν μαθητές, εκπαιδευτικοί και διεύθυνση δουλεύουν μαζί για να ενισχύσουν ένα περιβάλλον ένταξης και αμοιβαίου σεβασμού, η σχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν λιγότερες πιθανότητες να επικρατήσουν (Pattengill, 2024). Η ενίσχυση του θετικού σχολικού κλίματος είναι κρίσιμη και επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας υποστηρικτικών περιβαλλόντων και της ανάπτυξης κοινωνικά θετικών κοινοτήτων, με στόχο την πρόοδο. Αυτό περιλαμβάνει την καλλιέργεια υγιών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, προσωπικού και οικογενειών, καθώς και την προώθηση της ένταξης και του αισθήματος του ανήκειν. Μία τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στην οικοδόμηση των δυνατών σημείων των μαθητών, στην ενθάρρυνση θετικών σχέσεων και στη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι εκτιμώνται και υποστηρίζονται (Center on PBIS, 2024).

Η πρόληψη της βίας στα σχολεία, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα μέλη και την ενίσχυση ασφαλών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι παρεμβάσεις πρόληψης είναι αποτελεσματικές, όταν εφαρμόζονται ολοκληρωμένα σχέδια που αμβλύνουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές, προάγουν την κοινωνικά θετική συμπεριφορά και διδάσκουν δεξιότητες αντιμετώπισης. Οι κατευθυντήριες αρχές για την

ανάπτυξη συστημάτων πρόληψης, συμπεριλαμβάνουν την ευθυγράμμιση των πρακτικών με τα αποτελέσματα των μαθητών, τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινότητας (Byun, Freeman, & Sugai, 2019).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την πρόληψη του εκφοβισμού (U.S. Department of Education, 2021). Μελέτες υποστηρίζουν ότι αυτές οι δεξιότητες προστατεύουν από το να γίνει κάποιος στόχος εκφοβισμού και μειώνουν την πιθανότητα να εκφοβίσει ο ίδιος. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, καλύτερες δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και άλλες ικανότητες, όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, οι οποίες εμποδίζουν την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού (Nickerson, Fredrick, Allen, & Jenkins, 2019).

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2015) δια μέσου του Συνηγόρου του Παιδιού, σε δελτίο τύπου για την «Ημέρα κατά της βίας στο σχολείο», τονίζει το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής και διαλόγου των μελών της σχολικής κοινότητας, της εκπαίδευσης των μαθητών με βιωματικούς τρόπους στα ανθρώπινα δικαιώματα, στο σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων και στην αλληλεγγύη. Η ενδυνάμωση της συμμετοχής των παιδιών, μέσα από τις μαθητικές κοινότητες και η ανάληψη ενεργού ρόλου μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην ΕΒΙΕ, προωθώντας τη συνεργασία και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή στα μαθητικά συμβούλια ενισχύει την ανάπτυξη ουσιαστικών δημοκρατικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η ενεργός πολιτειότητα μεταξύ των μαθητών (Griebler και Nowak, 2012).

Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 10 του ν. 4823/21, μεταξύ άλλων, έχουν ως έργο την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων και καινοτόμων πρωτοβουλιών, την υποστήριξη εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, συνεπικουρούν στο έργο των σχολικών μονάδων, παρεμβαίνοντας και εμπνέοντας τη σχολική κοινότητα να ενεργήσει συλλογικά για τα ζητήματα που την αφορούν.

3. Υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος

3.1 Σχεδιασμός

Η ανάγκη σχεδιασμού προγράμματος για την ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα και την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε., προέκυψε κατόπιν αιτημάτων των σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης προς τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης, καθώς και της Διευθύντριας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας, σχετικά με περιστατικά βίας και εκφοβισμού, που απασχολούσαν την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε πρώτο επίπεδο σχεδιάστηκε βιωματικό πρόγραμμα για τους Συλλόγους Διδασκόντων, στη συνέχεια το πρόγραμμα με τα μαθητικά συμβούλια και τέλος η δράση ενδυνάμωσης των γονέων. Κατά το έτος 2023- 24 υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις σε έξι συλλόγους διδασκόντων (3 γυμνάσια & 3 ΓΕΛ), σε τέσσερα μαθητικά συμβούλια (2 Γυμνάσια & 2 ΓΕΛ), ενώ οι δράσεις σε γονείς ξεκίνησαν κατά το έτος 2024- 25. Η καθολική πρόληψη που σχεδιάστηκε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποδεικνύεται αποτελεσματική όταν προωθείται η ασφάλεια, η ευημερία και η δέσμευση για την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε. από τα μέλη της (Cohen, 2021).

Ο σχεδιασμός εστίασε στην ανάδειξη των δυνατών σημείων και στις τρεις ομάδες στόχου, στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων με στόχο την άμβλυνση των συγκρούσεων και στην παρακίνηση σε δράση, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και την επίλυση προβλημάτων (Κατσαμά, 2024).

Σε επίπεδο μαθητικών συμβουλίων σχεδιάστηκε δίωρη ομαδική βιωματική παρέμβαση σε εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων. Συγκεκριμένα, σε κάθε σχολική μονάδα συμμετείχαν δύο μέλη του πενταμελούς κάθε τμήματος καθώς και το τριμελές του δεκαπενταμελούς. Τη δράση

παρακολουθούσαν χωρίς να συμμετέχουν οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) και τα μέλη της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) ή μεμονωμένα κοινωνική λειτουργός ή ψυχολόγος.

Στόχοι της παρέμβασης ήταν να ενδυναμωθούν οι μαθητές των μαθητικών συμβουλίων στο ρόλο τους, ως εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, προκειμένου να είναι παρόντες στη σχολική ζωή, να συμμετέχουν στην ανάδειξη αιτημάτων των συμμαθητών τους προς τη διεύθυνση του σχολείου, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους φορείς της κοινότητας, ώστε να αναλάβουν δράση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της E.BI.E.

Η παρέμβαση βασίζεται στην εμπειρική βιωματική μάθηση, στην εργασία σε ομάδες (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016), στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, σε κοινωνικές δεξιότητες και σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, όπως ορίζεται και από το εγχειρίδιο Compass (Council of Europe, 2012). Σύμφωνα με τον Kolb (1984), η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία και ενισχύεται μέσω του στοχασμού, αυξάνοντας τις πιθανότητες επίτευξης μελλοντικών στόχων. Το μοντέλο του κύκλου βιωματικής μάθησης περιλαμβάνει τα στάδια της εμπειρίας (βίωση ενός γεγονότος), του στοχασμού (επεξεργασία και κριτική της εμπειρίας), της θεωρητικοποίησης (ερμηνεία και κατανόηση της εμπειρίας) και του πειραματισμού (προγραμματισμός και επεξεργασία μελλοντικών ενεργειών). Η γνώση προκύπτει από τον στοχασμό των εμπειριών, οδηγώντας σε ιδέες για νέες δράσεις, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και την προσαρμογή στον κόσμο.

3.2 Στάδια Υλοποίησης

Τα μέλη των μαθητικών συμβουλίων κάθονται σε κύκλο σε χώρο που έχει διαμορφωθεί από πριν. Δίνονται πληροφορίες από τις συντονίστριες για τη δράση που πρόκειται να ακολουθήσει. Συναποφασίζεται το συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας. Η δράση αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητείται από κάθε μέλος της ομάδας να συστηθεί αναφέροντας ένα θετικό χαρακτηριστικό του. Μαθαίνουν έτσι να αυτοπαρουσιάζονται μέσα από θετικά στοιχεία του εαυτού τους. Στη συνέχεια ακολουθεί μία ατομική δραστηριότητα. Μοιράζεται σε κάθε μέλος της ομάδας ένα χαρτί Α4 με τρία ερωτήματα: i) τι μου αρέσει στο σχολείο μου, ii) τι δεν μου αρέσει στο σχολείο μου και iii) τι θα ήθελα να αλλάξω στο σχολείο μου. Μαθαίνουν να εκφράζουν και να ιεραρχούν τις σκέψεις και τα θέλω τους, χωρίς να χρησιμοποιούν εκφράσεις μίσους. Κατόπιν χωρίζονται σε υποομάδες και μαθαίνουν να συζητούν και να αποφασίζουν ως ομάδα τι είναι σημαντικό για εκείνους στο σχολείο τους σε σχέση με τα τρία ερωτήματα του προηγούμενου σταδίου, τα οποία και αποτυπώνουν στις απαντήσεις τους σε κόλλα Α4. Μαθαίνουν ότι το ατομικό και το συλλογικό συνδέονται με σκοπό τη βελτίωση. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος. Με καταιγισμό ιδεών αρχικά και με συζήτηση στη συνέχεια, μιλούν για τη βία, τις μορφές της, συζητούν σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα και προτείνουν λύσεις για το σχολείο τους. Μαθαίνουν να κατανοούν το πλαίσιο εμφάνισης της βίας, τους ρόλους των συμμετεχόντων σε ένα περιστατικό E.BI.E. και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης. Καταγράφονται σε πίνακα οι απαντήσεις, σχηματοποιώντας με αυτό τον τρόπο τον κύκλο της βίας και τις διαστάσεις της. Χωρίζονται σε υποομάδες και οραματίζονται δράσεις πρόληψης στο σχολείο τους, τις οποίες τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Αναλαμβάνουν το ρόλο των πολλαπλασιαστών, ως εκπρόσωποι της μαθητικής κοινότητας καλλιεργώντας ένα συλλογικό κοινό σκοπό για το σχολείο τους. Σε αυτό το στάδιο της υλοποίησης θα υποστηριχτούν από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που παρακολούθησαν τη δράση, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διάχυση της στο σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και ΕΕΠ αποτυπώνουν σε ερωτηματολόγιο τα αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση.

3.3 Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα παρακολούθησαν περίπου 80 μαθητές, από τα τέσσερα σχολεία της ΔΔΕ Γ΄ Αθήνας. Τα μέλη των μαθητικών συμβουλίων συμμετείχαν ενεργά στην ομαδική βιωματική διεργασία, κατέθεσαν σκέψεις, προτάσεις, μοιράστηκαν συναισθήματα, εμπειρίες από το σχολείο τους ή τον περίγυρο τους, σχετικά με την E.BI.E. και τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Οι βιωματικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση των μαθητών ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα και

τάξεις, λόγω της συμμετοχής εκπροσώπων πενταμελών συμβουλίων. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στον διάλογο (σε υποομάδες, στην ολομέλεια), στην ενεργητική ακρόαση και στην (αυτο)παρουσίαση (ασκήσεις γνωριμίας, συζήτηση, τεχνικές brainstorming, παρουσίασης αποτελεσμάτων), όπως συστήνεται και από το Συνήγορο του Πολίτη, διαμέσου του Συνηγόρου του Παιδιού (2015). Οραματίστηκαν το σχολείο που θα ήθελαν να έχουν (ατομικά, υποομάδες, ολομέλεια). Ενισχύθηκε η ομαδική ταυτότητα, μέσω της συνεργασίας σε υποομάδες και στην ολομέλεια. Δημιούργησαν ομαδικά σχέδια δράσης και επέλυσαν προβλήματα μέσα από υποθετικά σενάρια που αφορούσαν το ρόλο των παρατηρητών ή και το ρόλο των εκπροσώπων των μαθητών σ΄ ένα περιστατικό Ε.ΒΙ.Ε.. Επικοινώνησαν τις δράσεις τους με άλλα σχολεία, μέσω της διοργάνωσης μαθητικού φεστιβάλ για την Ε.ΒΙ.Ε., της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας, όπου προετοίμασαν με τους εκπαιδευτικούς και παρουσίασαν δρώμενα (μουσικά, θεατρικά, χορό), αφίσες/κείμενα/ποιήματα για τον σχολικό εκφοβισμό, κ.ά. Ενισχύθηκε η δημιουργικότητα τους και η ενεργή συμμετοχή τους σε δράσεις πρόληψης και ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας για την Ε.ΒΙ.Ε.. Τα παραπάνω ευρήματα ανταποκρίνονται στις καλές πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα και με το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015) για την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε. στα σχολεία.

Από την κωδικοποίηση των απαντήσεων του Α΄ μέρους των μαθητών, συναντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα ως στοιχεία που τους αρέσουν στο σχολείο, οι φίλοι τους, οι παρέες, το διάλειμμα, οι εκδρομές, κάποιοι καθηγητές, με τους οποίους έχουν καλές σχέσεις. Δεν τους αρέσουν κάποιες συμπεριφορές καθηγητών, εκείνοι που δεν τους καταλαβαίνουν, που είναι αυστηροί, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, τα επτάωρα. Θα ήθελαν να ακούγεται η φωνή τους, να τους κατανοούν οι καθηγητές, να αλλάξουν το σχολείο τους κτηριακά, με έμφαση τους χώρους άθλησης και δραστηριοτήτων, το ωράριο, να γίνονται πιο ενδιαφέροντα τα μαθήματα και τις εκδρομές.

Από την παρατήρηση των συντονιστριών διαφάνηκε η αναγκαιότητα κατανόησης των υποχρεώσεων και των ορίων που απορρέουν από τον ρόλο των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια. Η δραστηριότητα «τι θα θέλαμε από το σχολείο μας», έδωσε την αφορμή συμβουλευτικής υποστήριξης σε πρακτικούς τρόπους διεκδίκησης και συνηγορίας στην εκπροσώπηση των μαθητών, ενισχύοντας κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων (Ragozzino & O'Brien, 2009). Ενδεικτικά, ανέφεραν ότι θα ήθελαν να χρησιμοποιούν κινητά στο σχολείο, όπου διευκρινίστηκαν τα όρια δράσης των μαθητικών συμβουλίων σε περιπτώσεις εφαρμογής ισχύοντος νόμου. Πρότειναν αλλαγές σε κτηριακά ζητήματα και συζητήθηκαν τρόποι διεκδίκησης σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, το συμβούλιο του σχολείου και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Από το Β΄ μέρος της δράσης από τις απαντήσεις των μαθητών και την παρατήρηση των συντονιστριών, διαφάνηκε ότι οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά τις μορφές βίας, ωστόσο δεν αναγνωρίζουν ικανοποιητικά τις διαφορές ανάμεσα στη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και τον ρόλο των παρατηρητών. Έχουν εμπειρίες περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. Δυσκολεύονται στην αναφορά ενός περιστατικού βίας στο σχολείο τους σε καθηγητές ή και στη διεύθυνση γενικά και ειδικά όταν αφορά φίλο τους που εκφοβίζει ή συμμετέχει σε περιστατικό βίας. Όπως επιβεβαιώνεται και από την Πανελλήνια έρευνα του ΥΠΑΙΘ (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016), οι μαθητές αναφέρουν σε χαμηλό ποσοστό περιστατικά βίας στους διευθυντές ή τους καθηγητές τους, ενώ θεωρούν την αναφορά ως «κάρφωμα» (Αντωνίου, Ασημόπουλος, Γιαννοπούλου, Γιαννούλης, Κατσαρός, Πάλλη, & Παπαστυλιανού, 2024*)*. Έχουν πολλές ιδέες και προτάσεις, τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν στο σχολείο τους, π.χ. πρότειναν τη συμμετοχή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, την ενημέρωση των τμημάτων και συζήτηση με τους συμμαθητές τους από τους εκπροσώπους μαθητικών συμβουλίων, εθελοντισμός κ.α.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ανέδειξε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να αναφέρουν θετικά στοιχεία των ίδιων κατά την έναρξη της συνάντησης και για αυτό η δραστηριότητα τροποποιήθηκε στη συνέχεια με την αναφορά θετικών χαρακτηριστικών κάθε τμήματος, από το διμελές συμβούλιο του τμήματος, δίνοντας την ευκαιρία στις συντονίστριες να χρησιμοποιήσουν τα δυνατά σημεία των μαθητών στην πρόληψη και αντιμετώπιση της Ε.ΒΙ.Ε.. Η τελική αξιολόγηση αφορούσε στη συμμετοχή των σχολείων στο μαθητικό φεστιβάλ, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και στα αποτελέσματα ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς (7 άτομα) που συμμετείχαν στη δράση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην

ερώτηση: «Περιγράψτε μας σε τι βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες», προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες ωφελήθηκαν κυρίως ως προς την ανάληψη ενεργού ρόλου στη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και υπευθυνότητας, την ενίσχυση της συνεργασίας:

«Συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα και ότι η φωνή τους έχει τη δύναμη να εισακουστεί και να επιφέρει θετικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου. Επίσης, τους έγινε κατανοητό ότι εκτός από δικαιώματα έχουν και υποχρεώσεις απέναντι στα υπόλοιπα μέλη, που απορρέουν από την εκλογή τους».

«Απέκτησαν κάποιες πληροφορίες που δεν γνώριζαν. Προβληματίστηκαν για τις μεταξύ τους σχέσεις και γενικότερα ωφελήθηκαν όσον αφορά τη ζωή τους στη σχολική κοινότητα. Εξέφρασαν επιθυμίες τους και αισθάνθηκαν πιο οικεία μεταξύ τους».

Σημαντικό εύρημα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ότι συνέχισαν, μετά την παρέμβαση να επικοινωνούν με τα μαθητικά συμβούλια, ενώ στο ίδιο ποσοστό απευθύνθηκαν μεμονωμένα κάποιοι μαθητές και εκμυστηρεύτηκαν περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Το τελευταίο αναφέρεται ως σημαντικό στοιχείο στις συστάσεις της UNESCO (2019) για την προώθηση φιλικών μηχανισμών για τους μαθητές αναφοράς περιστατικών βίας.

Βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τα οποία χρησίμευσαν αποκλειστικά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και δεν μπορούν να αξιοποιηθούν ερευνητικά ή και να γενικευτούν, καθορίστηκαν και οι στόχοι των παρεμβάσεων κατά το επόμενο έτος με εστίαση στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας και στη συνέχιση των δράσεων σε επίπεδο σχολείου και διασχολικών συνεργασιών.

4. Συμπεράσματα

Η εστίαση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αναλυτική και κριτική σκέψη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η συνεργασία, η ευελιξία, ο σεβασμός στους άλλους, η υπευθυνότητα και η καλλιέργεια αυτών μέσω της συμμετοχής στα μαθητικά συμβούλια είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Council of Europe, 2017).

Η βιωματική προσέγγιση αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική στις παραδοσιακές μεθόδους πρόληψης του εκφοβισμού, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα πρόληψης, ιδίως όταν ενσωματώνουν βιωματικές δραστηριότητες, φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στη μείωση της συχνότητας του εκφοβισμού (Gabhrelová, Pasternáková, & Barnová, 2024). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι απόλυτη, καθώς οι μαθητές εξακολουθούν να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, αποκλεισμού και λεκτικής βίας, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων και ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Οι μαθητές που συμμετέχουν στα συμβούλια ωφελούνται προσωπικά αυξάνοντας τις δεξιότητες ζωής, την αυτοεκτίμηση και αναπτύσσοντας δημοκρατικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αλλά και για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ενεργών πολιτών μακροπρόθεσμα. Η συμμετοχή στα μαθητικά συμβούλια παρέχει ένα πραγματικό μαθησιακό περιβάλλον για αυτές τις ικανότητες (Griebler & Nowak, 2012).

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της Ε.ΒΙ.Ε. κρίνεται επιτυχής μέσα από την εφαρμογή ολιστικών προσεγγίσεων στα σχολεία, που αφορούν συνολικά τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και βασίζονται στον διάλογο, τη συμμετοχή όλων και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Κέντρο Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, οι οποίες σχεδίασαν και υλοποίησαν το συνολικό πρόγραμμα, μέρος του οποίου παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο ευελπιστούν να κινητοποιήσουν τη σχολική κοινότητα να αποκτήσει όραμα και να αναλάβει δράση για την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε., μέσα από τα δυνατά σημεία κάθε σχολείου και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α.-Σ., Ασημόπουλος, Χ., Γιαννοπούλου, Ι., Γιαννούλης, Γ., Κατσαρός, Ι., Πάλλη, Θ. & Παπαστυλιανού, Α. (2024). Πρωτόκολλο Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.): Ορισμοί και εννοιολογικό υπόβαθρο. (Επιμ. Μαρούδας Η., Νικολόπουλος Β. & Ρέντζη Α.). Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.: Ψηφιακή εφαρμογή https://stop-bullying.gov.gr

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Ι.Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2024). Οδηγός Εκπαιδευτικού - Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας. Αθήνα: ΙΕΠ

Κατσαμά, Ε. (2024). Κοινωνική εργασία με ομάδες στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης: Παραδοτέο 1.1. Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΜΙΣΤΟΚΛΗ ΚΑΙ ΔΗΜΗΤΡΗ ΤΣΑΤΣΟΥ

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136, τ, Α΄/3.8.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). Δυναμική των Ομάδων και Αλλαγή στους Οργανισμούς. Αθήνα: Τόπος, σελ. 11-42.

Συνήγορος του Πολίτη. (2015, 5 Μαρτίου). *Δελτίο Τύπου: Αναγκαίο το δημοκρατικό σχολείο για την πρόληψη της σχολικής βίας*.

Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., Φωτίου, Α., Κοκκέβη, Ά. (2020). Εκφοβισμός (bullying) μεταξύ των εφήβων-μαθητών στην Ελλάδα. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ (ΕΠΙΨΥ).

Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ., & Κοκκέβη, Ά. (2024). Βίαιοι καυγάδες και εκφοβισμός στους εφήβους στην Ελλάδα. Σειρά Τευχών Αποτελεσμάτων από την Πανελλήνια Έρευνα για τις Συμπεριφορές που Συνδέονται με την Υγεία των Έφηβων-Μαθητών (Έρευνα HBSC/WHO). Αθήνα: ΕΠΙΨΥ Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ»

Ξενόγλωσση

Byun, S., Freeman, J., & Sugai, G. (2019). PBIS Forum 18 Practice Brief: Preventing & Responding to Violent Behavior in Schools. PBIS Leadership Forum- Roundtable Dialogue.

Center on PBIS. (September 2024). Enhancing Social Emotional and Behavioral (SEB) Support: A Practical Guide for Selecting and Implementing SEB Programs within a Positive Behavioral Interventions and Support (PBIS) Framework. Center on PBIS. University of Oregon. www.pbis.org

Cohen, J. (2021). School safety and school violence: Trends. International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 18(3), 246-251. https://doi.org/10.1002/aps.1728

Council of Europe. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Council of Europe. (July 2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: A collaborative and reflective report on sustainable means for addressing and preventing violence in schools. Produced in cooperation with Greece, Hungary, Montenegro, Poland and Romania.*

Council of Europe, Secretary General. (2017). Chapter 5 – Inclusive societies (σσ. 112-114). Στο *State of democracy, human rights and the rule of law. Populism – How strong are Europe's checks and balances? Report by the Secretary General of the Council of Europe 2017*. Council of Europe.

Gabhrelová, G., Pasternáková, L., & Barnová, S. (2024). Reducing the Incidence of Bullying in Secondary Schools. *Emerging Science Journal*, *8* (Special Issue), 444–460. https://doi.org/10.28991/ESJ-2024-SIED1-026

Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, *112*(2), 105–132. https://doi.org/10.1108/09654281211203402

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall

Nickerson, A., Fredrick, S., Allen, K., & Jenkins, L. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, *(73)*, 74-88. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002

OECD (2023), PISA *2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing*, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.

Pattengill, D. (2024). *Safe Schools Toolkit Governance Brief: Supporting a Positive School Climate*. California School Boards Association.

Perona, A. (2017). Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe. Council of Europe

Ragozzino, K., & O'Brien, M. U. (2009). Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) and the Social and Emotional Learning Research Group at the University of Illinois at Chicago.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Supporting Child and Student Social, Emotional, Behavioral, and Mental Health Needs, Washington, DC, 2021. This report is available on the Department's website at https://www2.ed.gov/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΜΕΣΩ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.

Δημητρά Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Πέτρου Αργυρούλα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΕΑΕΕ, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά)
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

Περίληψη

Η ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι τομείς που αποτελούν καίρια θέματα ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα με τη ραγδαία αύξηση των φαινομένων παραβατικότητας από την προεφηβική ηλικία η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επιτακτική ανάγκη. Στα παιδιά με αυτισμό ενδείκνυται η χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τομέας της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει την προσπάθεια αυτή. Για την ολιστική προσέγγιση των αναγκών τους έχουν αναπτυχθεί ποικίλες εφαρμογές με παιγνιώδη χαρακτήρα οι οποίες εστιάζουν σε γνωστικά, συναισθηματικά και φυσικά τα θέματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό τομέα, όπως οι εφαρμογές «mATHENA», «AllYouCanET», «CrushStation», «Qoolcity», οι οποίες επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωση. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω της αξιοποίησης του πλήρη φάκελου της μαθήτριας, της παρατήρησης και εφαρμογής τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Τα εργαλεία και τα αποτελέσματα έδειξαν θετικά στοιχεία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την περαιτέρω αξιολόγηση της μαθήτριας από τις αρμόδιες δομές για τη μετάβαση της στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά και από τα γενικότερα αποτελέσματα της χρήσης των εν λόγω εφαρμογών αξιοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, αυτισμός, γνωστικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, υποστηρικτική τεχνολογία, Παιχνιδοποίηση, Παιχνίδια σοβαρού σκοπού, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, που κυμαίνεται γύρω στο 30% του συνόλου, έχει βάση των δεδομένων του 2024 ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα ποσοστά αυτά συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αφορούν ένα ποσοστό γύρω στο 8% βάση της ίδιας μελέτης. Η εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό απαιτεί εξειδικευμένες μεθόδους και εργαλεία για να υποστηριχθεί η ανάπτυξή τους σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο(Williams, P.,2006). Η χρήση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, των ψηφιακών εργαλείων και της υποστηρικτικής τεχνολογίας προσφέρει νέες δυνατότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων (Bindman, S, 2015, κ.α.). Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην περίπτωση της Μυρτούς,(ψευδώνυμο που χρησιμοποιήθηκε) μιας 11χρονης μαθήτριας και εξετάζει την επίδραση τεσσάρων ψηφιακών εφαρμογών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της. Ο αυτισμός, είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (Θ. Ρίσβας, 2005, κ.α.). Η τεχνολογία μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, προσφέροντας εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη γνωστική ανάπτυξη(Π. Παπαποστόλου, 2016). Βάση ερευνών η ενασχόληση με παιχνίδια σοβαρού σκοπού, που έχουν κάποια "συγκεκαλυμμένη"

εκπαιδευτική διάσταση, μπορεί να ενδυναμώσει γνωστικές τους λειτουργίες, να ενισχύσει τη μνήμη, την προσοχή, τον λόγο, αλλά και να αναδείξει μη φανερές δεξιότητες. Το gamefication (στα ελληνικά μεταφράζεται ως «παιχνιδοποίηση»), η ενσωμάτωση δηλαδή μηχανισμών παιχνιδιού σε ένα περιβάλλον με σκοπό την αξιοποίηση χαρακτηριστικών που κάνουν ένα παιχνίδι διασκεδαστικό, αλλά και ενισχύουν την εμπλοκή του χρήστη ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αυτός βρίσκεται κάθε φορά έγινε επιτακτική ιδίως μετά την περίοδο του Covid, την ραγδαία αύξηση του χρόνου που περνούν οι νεότερες ηλικίες μπροστά στις οθόνες (Πέτρος Γ. 2022) και την είσοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μαθησιακή πραγματικότητα. Για τους ίδιους λόγους ακόμα πιο επιτακτική έγινε η χρήση των παιγνίων σοβαρού σκοπού. Τα παιχνίδια σοβαρού σκοπού μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων ή για την εκπαίδευση των δεξιοτήτων μας. Μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των ατόμων μέσω: της επανάληψης για τη βελτίωση της μνήμης, της επεξήγησης των βημάτων μιας δοκιμασίας κάνοντας έτσι τη δοκιμασία πιο εύκολη, της διαδραστικότητας γιατί παρέχεται έτσι άμεση ανατροφοδότηση στους παίκτες, της προώθησης της κινητοποίησης και της αυτοπεποίθησης, της προσομοίωσης καταστάσεων της καθημερινής ζωής, και της προσαρμογής στις ανάγκες του κάθε ατόμου (Grand 1997, Deterning S et, al 2011, κ.α.). Τα εκπαιδευτικά λογισμικά περιβάλλοντα οργανώνονται και προγραμματίζονται παρέχοντας ποικιλία, με σκοπό την επίτευξη διαφορετικών στόχων από τους μαθητές(Γκανάτσιου,2017). Με αυτό τον τρόπο οι επιδόσεις τους βελτιώνονται, όπως επίσης και το αίσθημα της ικανοποίησης (Brooks, 1997).Επίσης δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα στην ειδικευόμενη ομάδα να ταξινομήσουν τον χρόνο τους, και να είναι πιο ευέλικτοι κατά την χρήση. Ένα ακόμη θετικό της χρήσης λογισμικών είναι ότι μειώνονται οι φυσικές αδυναμίες των παιδιών, καθώς γίνονται ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κρητικού &Παλυβός, 2011 και Wing, L. (1996).Τα λογισμικά για τον αυτισμό είναι ειδικά σχεδιασμένα για να είναι ακίνδυνα και να επιβραβεύουν τις σωστές απαντήσεις, θέτοντας παράλληλα θεμέλια για ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Βακάλης&Σιβρή, 2008). Έχει αποδειχθεί πως μέσω των συστημάτων αυτών οι μαθητές παύουν να υιοθετούν στάσεις επιβίωσης, χωρίς να αντιλαμβάνονται το πλαίσιο προσανατολισμού, κρατώντας μια παθητική στάση προκειμένου να γίνονται αποδεχτοί από το κοινό τους (Πέτρου Αργ.& Δημητρακοπούλου, 2005). Βασισμένοι στα παραπάνω και κάνοντας έρευνα στα λογισμικά που χρησιμοποιούνται καταλήξαμε στην επιλογή των συγκεκριμένων. Η επιλογή τους έγινε αφού πρώτα μελετήθηκαν όλα τα διαθέσιμα λογισμικά τα οποία είναι κατάλληλα για τα παιδιά που έχουν αυτιστικά στοιχεία, τα οποία χρησιμοποιούνται αυτή την περίοδο τόσο σε Ευρώπη όσο και σε Αμερική και έχουν κατά κύριο λόγο να κάνουν με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και του γνωστικού αντικειμένου. Συνεπώς, ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά όσο και σε βιβλία και ηλεκτρονικούς ιστοτόπους, με βασικό άξονα την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αυτισμό στα κανονικά σχολεία Ευρώπης και Αμερικής και ήρθαμε σε δεύτερη φάση σε επικοινωνία και με τους θεραπευτές του υπό μελέτη υποκειμένου και καταλήξαμε να χρησιμοποιηθούν αυτές οι εφαρμογές. Η επιλογή των τεσσάρων εκπαιδευτικών εφαρμογών, "mATHENA", "AllYou Can ET", "CrushStation" και "Qoolcity", βασίστηκε επίσης στη μοναδική ικανότητά τους να καλύψουν διαφορετικές ανάγκες και αδυναμίες της Μυρτούς σε πολυεπίπεδο πλαίσιο. Η "mATHENA" επιλέχθηκε για την ενίσχυση της εκμάθησης των Κανόνων Οδικής Κυκλοφορίας, προσφέροντας διαδραστικά παιχνίδια που βοηθούν στην κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή. Η "AllYou Can ET" στόχευε στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση κοινωνικών νύξεων μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, βασικοί άξονες προβληματισμού των επιστημόνων ειδικής αγωγής (Happe2003). Η "CrushStation" χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της στρατηγικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, παρέχοντας ένα περιβάλλον όπου η Μυρτώ μπορούσε να αναπτύξει λογική σκέψη και να αντιμετωπίσει σύνθετα προβλήματα. Τέλος, η "Qoolcity" επιλέχθηκε για την υποστήριξη της εφαρμογής κοινωνικών δεξιοτήτων σε καθημερινά σενάρια, επιτρέποντας στη Μυρτώ να μεταφέρει τις δεξιότητες αυτές στην πραγματική ζωή. Ο συνδυασμός αυτών των εργαλείων κρίθηκε απαραίτητος για να καλυφθούν πλήρως οι ανάγκες της, αντιμετωπίζοντας αδυναμίες που πιθανόν να μην επιλύονταν μεμονωμένα, όπως οι δυσκολίες στα μαθηματικά και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αναλυτικότερα οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν μια πρωτοτυπία καθώς δεν υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο έρευνες που να αναφέρονται σε αυτές. Το “Qoolcity” έχει ως κύριο στόχο να ενθαρρύνει τα άτομα με νευροαναπτυξιακές διαταραχές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να ενδυναμώσουν την ποιότητα της ζωής τους εξασκώντας τόσο γνωστικές λειτουργίες όσο και διαστάσεις ποιότητας ζωής που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή. Κατασκευάστηκε από τον Διευθυντή του Εργαστηρίου Ιατρικής Φυσικής και Ψηφιακής Καινοτομίας του Τμήματος Ιατρικής του ΑΠΘ, Καθηγητή Παναγιώτη Μπαμίδη, στο πλαίσιο ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος Erasmus+ και των ID Games για άτομα με αναπηρία. Η εφαρμογή στοχεύει στην ενίσχυση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, μέσω ενός εικονικού βιωματικού περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων όπως η αναγνώριση σημάτων στο δρόμο και η διαχείριση αγορών στο σουπερμάρκετ, η "Qoolcity" βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες που μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή. Το "Qoolcity" εκτός του ότι είναι μια καινοτομία στον τομέα της ειδικής αγωγής λόγω της πολυδιάστατης προσέγγισής της που συνδυάζει τεχνολογικά μέσα με εκπαιδευτικούς στόχους, Το παιχνίδι, διατίθεται από την πλατφόρμα και επιτρέπει τόσο την ψηφιακή του αξιοποίηση όσο και σε επιτραπέζια του και μοιάζει με τη γνωστή «Μονόπολη», προσαρμοσμένη όμως στους ειδικούς σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκε. Η εφαρμογή επιτρέπει την εξατομικευμένη μάθηση, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στις ανάγκες κάθε μαθητή και προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο διαδραστική και ελκυστική. Επιπλέον, η δυνατότητα παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου σε πραγματικό χρόνο από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μάθησης και παρέχει πολύτιμα δεδομένα για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η δυνατότητα αξιοποίησης του διαδικτυακά βάση των μέχρι τώρα αποτελεσμάτων το καθιστά ένα επιπλέον εργαλείο για την ενίσχυση μαθητών αλλά και ευάλωτων ομάδων που είτε βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές είτε είναι σε νοσηλεία είτε υπάρχει ανάγκη επιβολής έκτακτης εξ’ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση καθιστά την "Qoolcity" ένα πρωτοποριακό εργαλείο για την υποστήριξη των παιδιών με αυτισμό.

Οι εφαρμογές «AllYouCanEt» και «CrushStation», είναι εφαρμογές οι οποίες κατασκευάστηκαν από το Πανεπιστήμιο Νέας Υόρκης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, Σάντα Μπάρμπαρα, το Κέντρο Μεταπτυχιακών, CUNY, στα πλαίσια της ειδικής διαπαιδαγώγησης είναι το CrushStation. Βασικός άξονας, είναι η ανάπτυξη της προσοχής, η εστίαση σε μια συγκεκριμένη λειτουργία και η εξάσκηση της εργασιακής μνήμης (Thiemann, K. S., &Goldstein, H. 2001). Οι λειτουργίες αποσκοπούν, στον έλεγχο συμπεριφορών και συναισθημάτων. Σύμφωνα, με έρευνα έχει παρατηρηθεί πως το CrushStation, βελτιώνει τη διανοητική διαδικασία, και επιφέρει κέρδη στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέχρι και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Diamond, 2013). Οι εκτελεστικές λειτουργίες προσδιορίζονται από ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών από πάνω προς τα κάτω, προσανατολισμένες στον στόχο που δεν περιορίζουν τον ανθρώπου, αλλά παρέχεται η δυνατότητα να ελέγχει, να παρακολουθεί και να σχεδιάζει συμπεριφορές και συναισθήματα (Handwerk, M. 1995). Το μοντέλο των Miyake και Friedman υποστηρίζει μια άποψη ενότητας και ποικιλομορφίας του “CrushStation”, καθώς υιοθετεί τρία στοιχεία: τον ανασταλτικό έλεγχο, την εναλλαγή εργασιών και την πληροφόρηση (Miyakeetal., 2000).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ερευνητικές Υποθέσεις:

Η έρευνα κινείται γύρω από την άποψη πως η ειδική παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί θα επιφέρει τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1) την μείωση των μηχανικών συμπεριφορών και ενεργειών της μαθήτριας
2) την εφαρμογή νέων εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς προς τον περίγυρό της

3) οι συμπεριφορές αυτές θα καταφέρουν να γενικευτούν και να διατηρηθούν, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης

Δείγμα Έρευνας

Η μελέτη αποτελεί την περίπτωση της Μυρτούς (ψευδώνυμο ατόμου υπό μελέτη), μιας 11χρονης μαθήτριας που παρακολουθείται από παιδοψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό. Η Μυρτώ επιλέχθηκε γιατί έχει κατακτήσει τους στόχους που έχουν τεθεί κατά περιόδους από τους ειδικούς σε τέτοιο βαθμό, ώστε να γίνεται προσπάθεια πλήρους ανεξαρτητοποίησης στο σχολικό περιβάλλον, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει αναγκαιότητα ενίσχυσης των κοινωνικών της δεξιοτήτων με έναν τρόπο που να είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά της. Η εστίαση σε ένα μόνο παιδί επιτρέπει την λεπτομερή παρακολούθηση και την εξατομικευμένη παρέμβαση, προσφέροντας πλούσια δεδομένα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Η Μυρτώ, λόγω της διάγνωσής της με αυτισμό, εμφανίζει δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν την ελλειμματική προσοχή, τις εμμονικές συμπεριφορές και την δυσκολία στην προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Η συμμετοχή της στην έρευνα εστιάζει στη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων μέσω της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας και εκπαιδευτικών εφαρμογών, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής της ανάπτυξης. Επίσης έχει έναν μικρότερο αδερφό, ο οποίος φοιτά στην Α’ Τάξη του ίδιου Σχολείου, ο οποίος δεν παρουσιάζει κάποιου είδους μαθησιακής ή αναπτυξιακής δυσκολίας. Η μητέρα της εργάζεται ως γραμματέας στο αντίστοιχο Γυμνάσιο του σχολείου και έχει καθημερινή επαφή με τα παιδιά της κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επίσης, έχει φροντιστήριο αγγλικών και η μισή της καταγωγή είναι από την Αμερική. Ο πατέρας, είναι μηχανουργός και έχει αναλάβει τη μεταφορά των παιδιών στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ως προς τη συμπεριφορά δεν παρατηρούνται στερεοτυπικές κινήσεις, αλλά παρατηρείται συμβολικό παιχνίδι, με διάφορα αντικείμενα όπως φύλλα δέντρων, κουκουνάρια, βελανίδια και κομμένες χάρτινες φιγούρες. Της αρέσουν οι ιστορίες δράσης, καθώς έχει ξεφύγει από τις παραμυθένιες ιστορίες με πριγκίπισσες και νεράιδες. Ως προς την αισθητηριακή επαφή, δεν προτιμά φαγητά μαλακά, σαν αφρός, όπως τα ζαχαρωτά. Επίσης, δυσκολευόταν να δοκιμάσει νέες γεύσεις και υφές. Ευχαριστιέται, με τις αγκαλιές όταν είναι με δική της πρωτοβουλία, ενώ αισθάνεται αμηχανία όταν γίνεται από άλλους. Η βλεμματική επαφή είναι πλέον εστιασμένη. Έχει ολοκληρώσει τις λογοθεραπευτικές και εργοθεραπευτικές της συνεδρίες και πλέον παρακολουθείται από ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό. Στο σχολείο υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, από την οποία στοχεύεται η σταδιακή ανεξαρτητοποίηση της μαθήτριας. Παράλληλα, ασχολείται με τον χορό, το θέατρο και το πιάνο. Έχει συμμετάσχει σε παραστάσεις, εκδηλώσεις και διαγωνισμούς λαμβάνοντας διακρίσεις. Παρακάτω, παρατίθεται η γνωμάτευση από το ΚΕ. Δ. Δ. Υ., όπως επίσης και οι παρατηρήσεις από το σχολείο.

Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρέμβαση περιλαμβάνουν τις εφαρμογές «mATHENA», «AllYou Can ET», «CrushStation» και «Qoolcity». Κάθε εφαρμογή σχεδιάστηκε για να ενισχύσει διαφορετικές πτυχές της μάθησης και της ανάπτυξης της Μυρτούς. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση.

Διαδικασία Παρέμβασης

Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρχε αρχική αξιολόγηση από την παιδοψυχολόγο της μαθήτριας, προσωπικό ημερολόγιο καταγραφής συμπεριφορών και παρατηρήσεων (τετράδιο επικοινωνίας) και τελική ψυχολογική αξιολόγηση. Η έρευνά μας διεκπεραιώθηκε σε διάστημα τεσσάρων μηνών, στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης στο σχολείο και με ενδιάμεση διδασκαλία

με συχνότητα μιας δίωρης συνάντησης ανά εβδομάδα. Χρησιμοποιήθηκαν οι εφαρμογές «Κυκλοφορώ με τον Ταξάκη», «Qoolcity», «AllYou Can ET», «CrushStation». Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις εφαρμογές, εκ των οποίων οι 2 είναι παιχνίδια τα οποία θα αποθηκευτούν στο κινητό της Μ. έτσι ώστε να παίζει και μόνη της, με σκοπό την εξάσκηση της εργασιακής μνήμης και της απομνημόνευσης. Στόχος των υπολοίπων είναι η ενδοσκόπηση σε γνωστικά εμπόδια της καθημερινότητας, τα οποία δυσκολεύουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και η αποβολή μιμητικών στάσεων οι οποίες δε συνάδουν με το πλαίσιο προσανατολισμού. Στην αρχή λήφθηκε η ψυχολογική αξιολόγηση της Μ. και κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις σε προσωπικό ημερολόγιο. Ακολουθήθηκαν συνεδρίες κατ' οίκον κάθε Σάββατο, με διάρκεια 2 ωρών. Συγκεκριμένα: 8/10/2022, 15/10/2022, 22/10/2022, 29/10/2022, 5/11/2022, 12/11/2022, 19/11/2022, 29/11/2022, 3/12/2022, 10/12/2022, 17/12/2022, 21/12/2022, 4/1/2023, 7/1/2023. Με την ολοκλήρωση της 12ης συνάντησης,πραγματοποιήθηκε ψυχολογική επαναξιολόγηση, προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές στα πλαίσια του συμπεριφορισμού και στην τελευταία μας συνάντηση η Μ. θα συμπληρώσει μόνη της, την φόρμα αυτοαναφοράς «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής». Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ψυχολογικής αξιολόγησης, μετά την παρέμβαση και της συμπληρωμένης φόρμας της Μ. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κρατήθηκε ημερολόγιο παρατηρήσεων που περιελάμβανε λεπτομερείς σημειώσεις για τις αντιδράσεις, τις προκλήσεις και τις επιτυχίες της Μυρτούς κατά τη χρήση των εφαρμογών. Οι παρατηρήσεις κατέγραψαν τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τις δεξιότητες της Μυρτούς, παρέχοντας πολύτιμα δεδομένα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε ακολουθώντας 5βαθμη μέτρηση, συγκεκριμένα οι Τυπικοί Βαθμοί (Τ.Β) από 20 έως 25 αποτελούσαν πολύ χαμηλή επίδοση, από 25 έως 35 χαμηλή επίδοση, από 35 έως 50 ήταν στη μεσαία, από 50 έως 65 υψηλής επίδοσης και από 65 έως 80 πολύ υψηλής. Επίσης να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν από όλη τα μέλη της θεραπευτικής ομάδας.Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, η σχολική επάρκεια της Μυρτούς βελτιώθηκε αισθητά μετά την παρέμβαση. Με την καθημερινή χρήση της εφαρμογής "mATHENA", η Μυρτώ ανέπτυξε καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και βελτίωσε την ακαδημαϊκή της επίδοση. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της σε τεστ και ασκήσεις βελτιώθηκαν, ενώ η εμπιστοσύνη της στις ακαδημαϊκές της ικανότητες ενισχύθηκε, οδηγώντας σε μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Η κοινωνική της αλληλεπίδραση σημείωσε σημαντική πρόοδο μέσω της χρήσης της εφαρμογής "Qoolcity". Η Μυρτώ συμμετείχε σε διαδραστικές δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση των κοινωνικών νύξεων. Οι εμμονικές συμπεριφορές της μειώθηκαν και η συμμετοχή της σε ομαδικές δραστηριότητες αυξήθηκε, δείχνοντας βελτίωση στην ικανότητά της να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους της. Η εφαρμογή επίσης, έπαιξε κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων της Μυρτούς, ιδιαίτερα στη στρατηγική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Η Μυρτώ κατάφερε να βελτιώσει την ικανότητά της να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει σύνθετα προβλήματα. Αυτό είχε θετική επίδραση τόσο στις σχολικές της επιδόσεις όσο και στην καθημερινή της ζωή, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή της και την ανεξαρτησία της. Επίσης, φάνηκε πως η γενικότερη εικόνα που είχε περί ρεαλιστικότητας βελτιώθηκε, κι αυτό επιβεβαιώνεται από τις ζωγραφιές που δημιούργησε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επίσης, στην πρώτη ζωγραφιά που έκανε οι φιγούρες ήταν που απεικόνιζε ήταν απομονωμένες και με ελάχιστη αλληλεπίδραση, ενώ σε αυτή μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, οι φιγούρες συμμετείχαν σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός Πίνακα Αποτελεσμάτων

	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Υποκλίμακες Διαστάσεις	**Αρχικός Βαθμός**	**Τυπικός Βαθμός**
Κοινωνική Επάρκεια	85	43
Δεξιότητες διεκδίκησης/ Ηγετικές ικανότητες	19	40
Διαπροσωπική επικοινωνία	37	46
Συνεργασία με συνομηλίκους	29	44
Σχολική Επάρκεια	99	39
Κίνητρα	39	48
Οργάνωση/ Σχεδιασμός	30	37
Σχολική αποτελεσματικότητα	30	33
Συναισθηματική Επάρκεια	71	60
Αυτοέλεγχος	20	47
Διαχείριση συναισθημάτων	33	59
Ενσυναίσθηση	18	46
Προβλήματα Συμπεριφοράς	47	54
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	22	47
Υπερκινητικότητα/ Δυσκολίεςσυγκέντρωσης	25	61
Αυτοαντίληψη	91	40
Ικανότητα στη Γλώσσα	23	52
Ικανότητα στα Μαθηματικά	21	50
Ικανότητα Μάθησης	16	20
Γενική αυτοεκτίμηση	31	46

Ζωγραφιά 1: Πριν την παρέμβαση

Ζωγραφιά 2: Μετά την παρέμβαση

Συζήτηση

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τονίζουν τη σημασία απόκτησης από τους εκπαιδευόμενους των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Έρευνες έχουν αναδείξει, ότι οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν, ότι η χρήση παιχνιδιών σοβαρού σκοπού συμβάλλει στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης, δημιουργικότητας, κ.α.), οι οποίες συμβάλουν σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Η οικοδόμηση ενός πιο δίκαιου σχολείου, συμπεριληπτικού, μαθητοκεντρικού, που προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες συμβάλει στην δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της χρήσης εκπαιδευτικών εφαρμογών στην υποστήριξη και την ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, όπως η Μυρτώ. Οι εφαρμογές "mATHENA", "AllYou Can ET", "CrushStation" και "Qoolcity" συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων της, καθώς και στην ενίσχυση της σχολικής της επάρκειας. Η τεχνολογία παρέχει ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης, επιτρέποντας την εξατομικευμένη προσέγγιση και την άμεση ανατροφοδότηση. Τα αποτελέσματα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και οι παρατηρήσεις καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, να μειώσουν τις εμμονικές συμπεριφορές και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν κοινωνικά (Καρβελάκη, 2015, κ.α.). Επομένως, η ενσωμάτωση τέτοιων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό, διευκολύνοντας την ομαλή τους ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γκονέλα, 2006). Η μελέτη μας αποτελεί, μια συμπληρωματική πηγή επιβεβαίωσης. Το γεγονός όμως, το ότι αποτελεί μελέτη περίπτωσης, παρά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, δεν μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερο εύρος. Από την άλλη αποτελεί μια επιστημονική καινοτομία το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές από διαφορετικά Πανεπιστήμια, Ελλάδας και εξωτερικού για τα οποία δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία. Λόγω των θετικών αποτελεσμάτων προτείνεται η συνέχεια των συνεδριών σε βάθος χρόνου, όπως επίσης και η εφαρμογή τους σε παιδιά με αυτισμό ή άλλου είδους νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Μια περαιτέρω μελέτη θα ήταν η διαδικτυακή αξιοποίηση των εργαλείων που προαναφέρθηκαν εστιάζοντας ενδεχομένως στο QooL City σε ομάδα προεφήβων ή εφήβων με παρόμοια χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές (όπως

νοητική αδυναμία, διαταραχές επικοινωνίας (διαταραχές του λόγου), διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, ΔΕΠΥ, οι κινητικές διαταραχές (συμπεριλαμβάνοντας και τα Τικς), με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην ομάδα και την διαχείριση του συναισθήματος

3. Συμπεράσματα

Κατά την ολοκλήρωση των συνεδριών έγινε συγκερασμός των αποτελεσμάτων των αρχικών και τελικών παρατηρήσεων, της αρχικής και τελικής ψυχολογικής αξιολόγησης, και της αυταναφοράς της μαθήτριας. Φάνηκε πως με την αξιοποίηση των Μέσων Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, λειτούργησε θετικά για να εμφυσήσουμε στην ταυτότητά της την έννοια της κοινωνικής αποδοχής και προσπάθειας. Παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές σε σχολικό, προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο.

Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα, ήταν η κατανόηση των κανόνων οδικής κυκλοφορίας και οι συγκρίσεις ποσοτήτων με βιωματικό τρόπο. Η Μυρτώ είναι μια επιμελής μαθήτριας, χωρίς γνωστικά κενά, αλλά δεν είχε εντρυφήσει σε κομμάτι σύνδεσης της θεωρίας με την πραγματικότητα. Επίσης, είχε διαπιστωθεί πως καταπίεζε τον εαυτό της να ολοκληρώσει δραστηριότητες οι οποίες δεν ήταν στα ενδιαφέροντά της, προκειμένου να μη δυσαρεστήσει την εκπαιδευτικό ή τη συντονίστρια. Λαμβάνοντας υπόψιν, την υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς κατανοούμε πως πρόκειται για μια ανήλικη η οποία βελτιώθηκε στις εκρήξεις θυμού, θέτοντας όρια και κανόνες σε όλα τα πλαίσια κοινωνικοποίησης. Κατάφερε να βελτιώσει τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως και να εστιάζεται στον συνομιλητή της κι όχι στον ενήλικα που παρευρίσκεται, επιδιώκοντας επαίνους. Φάνηκε, λοιπόν, πως κάνει μικρά ηγετικά βήματα στα πλαίσια του συνεργατικού κλίμακος.

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός, της απομνημόνευσης καταστάσεων που εμφανίστηκαν στο παιχνίδι «Qoolcity», τις οποίες ήταν ικανή να επαναφέρει σε σωστό χωρο-χρόνο, δίνοντας έτσι την αίσθηση της αυτοματοποίησης και απόκτησης δεξιοτήτων. Στα παιδιά με αυτισμό οι δεξιότητες, συνήθως πρώτα διδάσκονται, στην περίπτωση όμως της εφαρμογής αυτής η Μ. πρώτα έκανε τη δική της, προσωπική προσπάθεια ανίχνευσης κατάλληλης συμπεριφοράς και στη συνέχεια γινόταν ειδική παρέμβαση. Αυτό, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την αποβολή μηχανικών στάσεων, χωρίς να αντιλαμβάνεται τον τρόπο ή τον λόγο χρήσης, ή ακόμη και το πλαίσιο προσανατολισμού. Επίσης, φάνηκε η ρεαλιστική αντίληψη και απόδοση της πραγματικότητας μέσα από τις ζωγραφιές της.

Ως προς τον γνωστικό τομέα, παρατηρείται μια φυσιολογική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις που έχουν οι θεραπευτές για τη Μυρτώ και η ίδια για εκείνη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται πως είναι μια ικανότατη μαθήτρια η οποία μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας. Μάλιστα, ένας από τους στόχους μας ήταν η αποκωδικοποίηση μαθηματικών μοτίβων και η νοητή καταμέτρηση βημάτων κατεύθυνσης με τη μέθοδο της άθροισης. Το σύνολο της ειδικής ομάδας, πιστεύει πως η Μυρτώ είναι έτοιμη για δεχτεί ευκαιρίες αυτονομίας, και το μόνο που χρειάζεται είναι ψυχολογική υποστήριξη για το αντιληφθεί και η ίδια. Η ίδια πιστεύει πως στον τομέα της ικανότητας μάθησης, βρίσκεται στη μεσαία σκάλα στοιχείο όμως ενθαρρυντικό καθώς υπάρχουν περιθώρια ανέλιξης και αξιολογεί πως οι ικανότητές της στα μαθήματα είναι υψηλές. Η ολοκλήρωση της ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης σε συνδυασμό με την ειδική διαπαιδαγώγηση θα την βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία και να αλληλεπιδρά με επιτυχία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

AUTH Medical Physics & Digital Innovation Lab. (2022). QooL City: Μία πόλη που ενισχύει τις δεξιότητες των ατόμων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Βακάλης, Γ., & Σιβρή, Ε. (2008). Η συμβολή των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή (δυσαριθμησία και εκπαιδευτικό λογισμικό). Στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Ανακτήθηκε από http://ekped.gr/praktika/index.htm

Γκονέλα, Ε. Χ. (2006). Αυτισμός: Αινίγματα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καμηνάς, Λ. (2017). Παιχνιδοποίηση του αυτισμού.

Καραβελάκη, Μ., Σκαλούμπακας, Χ., & Κόρπα, Τ. (2015). Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό σχολικής ετοιμότητας για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης: "ΕΠΙΤΕΛΩ" Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παπαποστόλου, Π. (2017). Μάθηση, τεχνολογία και καινοτομία: Μια υποστηρικτική εφαρμογή για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό.

Παλυβός, Ι., & Κρητικού, Σ. (2011). Προσομοίωση πειραματικής διδασκαλίας για μαθητές με κινητικά προβλήματα. Στο Μισαηλίδης, Π. (Επιμ.), Η θεωρία των παιδιών για το νου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Πέτρου, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (2005). Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνίας από τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Πρακτικά Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 564–579.

Πέτρος, Γ. (2022). Επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19 στην ψυχική υγεία και τις εξαρτήσεις.

Ρισβάς, Θ. (2005). Ο ρόλος των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην ειδική αγωγή και η χρήση τους ως μέσο βελτίωσης στον αυτισμό. Στο Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος, 560–563.

Ξενόγλωσση

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. Child Development, 71(2), 447–456. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156

Bindman, S. W., Castaneda, L. M., Scanlon, M., & Cechony, A. (2015). Collaborative and immersive learning in virtual reality: Perspectives from a university classroom. TechTrends, 59(4), 38–44. https://doi.org/10.1007/s11528-015-0864-x

Brooks, D. W. (1997). Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web. Springer.

Deterding, S., Nacke, L. E., Khaled, R., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In CHI 2011 gamification workshop proceedings.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Grandin, T. (1995). Thinking in pictures: And other reports from my life with autism. Vintage Books.

Happe, F. (2003). Αυτισμός – Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση (Μτφ. στα Ελληνικά). Gutenberg.

Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1995). Behavioral and emotional problems of children and adolescents in residential care: A review of research. Children and Youth Services Review, 17(3), 437–451.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology, 41(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 34(4), 425–446. https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-425

Williams, P., Jamali, R. H., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special educational needs: What the literature tells us. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 58(4), 330–345. https://doi.org/10.1108/00012530610687704

Wing, L. (1996). The autistic spectrum. London: Constable

Αλφαβητικό Ευρετήριο

Τόμος Γ’

Denise Saint Arnault 93
Αγγέλη Ευαγγελία 418
Αδαμίδης Δημήτριος 1138
Αδαμίδης Δημήτριος 827
Αδαμοπούλου Ευχαριστία 349
Αθανασέκου Μαρία 289
Αθανασιάδης Γεώργιος 921
Αλεβίζος Χρυσοβαλάντης 541
Αλεξανδρή Παρασκευή 725
Αλεξανδροπούλου Μαρία 429
Αλεξανδροπούλου Μαρία 436
Αναστασιάδου Ειρήνη 91
Αναστασόπουλος Νικόλαος 823
Ανδρεαδάκης Νικόλαος 504
Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης 680
Ανδρουτσόπουλος Παναγιώτης 758
Αντωνάτου Σπυριδούλα 740
Αντωνίου Μαρία 760
Ασδεράκη Φωτεινή 1010
Ασημάκη Αικατερίνη 639
Αστυρακάκη Χρυσούλα 540
Βαγιάνος Δημήτριος 52
Βαϊοπούλου Ερμιόνη 979
Βαΐτση Αποστολία 750
Βακάλη Άννα 418
Βακουφτση Έλενα 116
Βαλασκατζής Ηλίας 1020
Βαλκάνος Ευθύμιος 229
Βαλκάνος Ευθύμιος 630
Βασιλειάδου Πολύμνια 270
Βιδάκης Χρήστος 532
Βλας Φελίσια 1054
Βλασσόπουλος Γεράσιμος 801
Βλάχου Βασιλική 605
Βλάχου Ευαγγελία 605
Βοριζανάκης Ανδρέας 73
Βότη Θεοδώρα 689
Βουλγαρίδου Μαρία 162
Βουτσινά Πηνελόπη 871
Γαϊτανάκη Αικατερίνη 1011
Γαϊτανάκη Καλλιόπη 1011
Γαϊτανάκης Ιωάννης 1011
Γαϊτάνη Χ. Μαρία 55
Γαϊτάνος Γεώργιος 789
Γάκη Βασιλική 995
Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία 1182
Γεωργούλα Χριστίνα 841
Γιαλλούση Μαρία 947
Γιαννακίδου Κωνσταντίνα 563
Γιαννάκου Γλυκερία 506
Γιαννάκου Γλυκερία 70
Γκαντάρα Χρύσελπη 605
Γκαρνάρα Ροδούλα Σταυρούλα 504
Γκέκα Μαρία 469
Γκιούρος Φίλιππος 658
Γκοντέβας Γεώργιος 208
Γκούνα Θεοδώρα 768
Γόγαλης Θεόδωρος 623
Γουβιάς Διονύσιος 142
Γούλα Βασιλική 847
Γούλα Ιωάννα 736
Γουρίδου Μαρία 176
Γουρίδου Μαρία 469

Γούσιος Χρήστος 352
Γρηγοριάδου Ευθαλία 437
Γρηγορίου Χαρίκλεια 108
Δαγδηλέλη Δέσποινα 322
Δεδότση Σοφία 479
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα 228
Δεληγιάννης Δημήτρης 452
Δεσποτόπουλος Γεώργιος 829
Δημάκη-Ζώρα Μαρία 376
Δημητρά Σταυρούλα 1045
Δημητρίου Γιάννα 609
Δημοπούλου Αναστασία 260
Διαλυνά Ευαγγελία 723
Διαμάντη Κωνσταντίνα 647
Διαμάντη Μαρία 864
Δρακάκη Μαρία 912
Δρακούλη Αθανασία 392
Δρετάκη Βαρβάρα 1002
Ελευθερίου Παρασκευή 729
Ευθυμίου Σπυριδούλα 1046
Ζαγοριανάκος Αντώνης 1218
Ζαγοριανάκος Αντώνης 878
Ζαφείρης Κωνσταντίνος 902
Ζαφείρης Κωνσταντίνος 948
Ζέρβας Κωνσταντίνος 734
Ζίγγα Μαριλένα 1070
Ζλατιλίδου Στέλλα 961
Ζούρου Έλενα 1020
Ζυγούρης Επ.Φώτιος 229
Ζωϊδάκη Χρυσή 466
Ηλία Ελένη 894
Ηλιάδης Γεώργιος 410
Θανοπούλου Ευγενία 342
Θεοδωρακόπουλος Σπυρίδων 605
Θεολογίτου Χριστιάννα 698
Θεοχαράκη Ναυσικά 864
Κάββουρα Θεοδώρα 963
Καζιάνη Αμαλία 410
Καλέμης Κωνσταντίνος 450
Καλλέργης Στέργιος Ι. 948
Καλλέργης Στέργιος 902
Καλοκύρη Βασιλεία 629
Καλούτσα Αικατερίνη 902
Καλτσάς Απόστολος 383
Κανάρη Χαρίκλεια 392
Κανάρια Χριστίνα 879
Κάναρος Δημήτριος 683
Καπελάκη Μαρίνα 557
Καπελλάκη Ιωάννα 927
Καπερνέκα Παναγιώτα 921
Καπέτα Χρυσοβαλάντου 1199
Καραγιάννη Ελένη 706
Καραγιάννη Ελένη 963
Καραγιάννη Ζωή 938
Καραγιάννη Σοφία 133
Καράγιωργα Νίκη 714
Καραγιώργου Αικατερίνη 770
Καραδουλαμά Ευδοξία 489
Καρακασίδου Ελένη 629
Καραμανλή Ειρήνη 570
Καρατζέτζου Περιστέρα 643
Καραχάλιου Ευαγγελία 479
Κάρμη Βασιλική 680
Κάρμη Βασιλική 758
Καρολίδης Στυλιανός 392
Καρούμπαλη Ευγενία 267
Καρούμπαλη Ευγενία 289
Κασαπίδης Βασίλειος 902
Καστρινάκη Αναστασία, ... 622
Κατάκη Μαρία 136
Κατσαμποξάκη Κάλλια -Hodgetts 816
Κατσάπη Ροδέα 200

Κατσαραπίδης Σπυρίδων 192
Κατσίγιαννη Ζαχαρούλα 517
Κελεπούρη Μαρία 336
Κεραμιδά Ελένη 591
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος 100
Κερτεμελίδου Παρασκευή 320
Κεφαλάκη Μαρία 856
Κεφαλίδη Ελευθερία 521
Κικίδου Μαρία 658
Κόζα Χρυσάνθη 970
Κολιάκου Ηρώ 409
Κόλλα Ελένη 298
Κολοβού Γεωργία 740
Κολόκα Ουρανία- Ειρήνη 202
Κολτσίδα Μαρία 360
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή) 460
Κόνιαρης Θεοχάρης 1161
Κοντομανώλης Νικόλαος 194
Κορακάκη Αικατερίνη 777
Κορακίδη Γεωργία 1037
Κουκουμπλιάκος Ιωάννης 887
Κουρουτσίδου Μαρία 142
Κουτόβα Χαρίκλεια 214
Κουτούζης Εμμανουήλ 643
Κούτρα Κλειώ 93
Κουτσάκη Χριστίνα 443
Κουτσού Βενετία 177
Κουτσούμπα Μαρία 886
Κουτσουράη Σεβασμία 555
Κουτσουράκη Ελένη 517
Κουτσουράκη Ελένη 585
Κόφφας Στέφανος 37
Κρήτας Δημήτριος 1010
Κυπριανίδη Ηλέκτρα 1146
Κυριαζής Νικόλαος 810
Κυριακάκη Χαρίκλεια 760
Κυριακίδης Γεώργιος 235
Κυριακίδης Γεώργιος 261
Κυριακίδου Μαρία 409
Κυτίδου Ελένη 275
Κυτίδου Ελένη 328
Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλία 555
Κωνσταντινίδη Πασχαλία 902
Κωνσταντίνου Κωνσταντίνα 781
Κωνσταντίνου Μαριάννα 418
Κωστούλα Αναστασία 109
Κωστούλα Χριστίνα 109
Λάζαρης Δημήτριος 427
Λάκκα Ανδριάνα 27
Λενακάκης Αντώνης 392
Λιακοπούλου Μαρία 581
Λιαμπότη Σοφία 360
Λιόνας Αθανάσιος 1040
Λιόντου-Μωχάμεντ Μαρίνα 1063
Λογιώτη Μαίρη 987
Λούκας Παναγιώτης 614
Λυσίτσα Π. Κυριακή 55
Λυτζερίνου Ευαγγελία 1191
Μαγγίνα Ουρανία 427
Μαγουλά Ευγενία 698
Μαζαράκης Κωνσταντίνος 927
Μακροβασίλης Σπυρίδων 798
Μαλαγκονιάρη Μαρία 781
Μαλαίνου Μαρία 31
Μανουηλίδου Ευμορφία 1112
Μανουηλίδου Ευμορφία 1155
Μαράκη Ελένη 555
Μαργαρίτη Αδαμαντία 970
Μαρινάκη Μαρία 919
Μαρίνος Ανδρέας 970
Μάρκου Ευαγγελία 459
Μαρούδα Μαρία – Ντανιέλλα 517

Μαρτινάκη Σοφία 479
Μαστροκούκου Σοφία 1010
Ματζάνος Δημήτριος 919
Μαυρίδου Ελένη 786
Μαυρίδου Ελένη 792
Μηλιώνη Γεωργία 392
Μίχα Αθανασία 39
Μιχαηλίδης Αθανάσιος 1155
Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν 184
Μουνταντωνάκης Μιχάλης 409
Μουσούλη Ράνια 863
Μουτσινάς Γεώργιος Α. 836
Μπαντούνα Ιωάννα 525
Μπαρτζάκλη Μαριάννα 940
Μπενέκου Ελένη 371
Μπέσσας Ανδρέας 521
Μπολτσή Μαριάνα 241
Μπονάρου Άννα 303
Μπότη Σταυρούλα 352
Μπουλμέτη Γεωργία 1037
Μπουρδανιώτης Πολυχρόνης 683
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά) 1045
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά) 1182
Μπρέζας Φίλιππος 834
Μπύρου Ελένη 955
Νεοκοσμίδου Παναγιώτα 601
Νικολαΐδου Παναγιώτα 186
Νικολάκη Ευγενία 886
Νικολιδάκης Συμεών 978
Νικολιδάκης Συμεών 987
Νταή Βασιλική 427
Ντάκουλα Αικατερίνη 345
Ντεντάκης Γεώργιος 894
Ντέντες Ηλίας 1001
Οικονόμου Αναστασία 499
Ορφανίδου Χαρίκλεια 579
Παλιάτσιος Γεώργιος 368
Παναγίδης Παναγιώτης 1022
Παναγιωτάκη Ειρήνη 1173
Παναγιωτάκου Σταυρούλα 674
Πανταζή Ειρήνη 222
Παντελέου Μαρία 593
Παντελιού Νίκη 1226
Παπά Βασιλική 427
Παπαγεωργάκη Δήμητρα 83
Παπαγεωργάκης Ευθύμιος 83
Παπαγεωργάκης Παναγιώτης 83
Παπαγεωργίου Ηλίας 466
Παπαδακάκη Μαρία 136
Παπαδάκη Βασιλεία 517
Παπαδάκη Βασιλεία 617
Παπαδάκη Ελένη 73
Παπαδάκης Νίκος 912
Παπαδημητρίου Δημήτρης 108
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης 902
Παπαδόπουλος Ιορδάνης 1029
Παπαδοπούλου Ελένη 1112
Παπαηλιού Δημήτρης 140
Παπαηλιού Δημήτρης 149
Παπαϊωάννου Μιχάλης 122
Παπαϊωάννου Μιχάλης 709
Παπακωνσταντίνου Αναστασία 360
Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα 979
Παπαλεωνίδα Κυριακή 376
Παπαμικρούλη Ευγενία 444
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά 170
Παπανθύμου Αναστασία 475
Παπανικολάου Φίλιππος 921
Παπαπέτρου Σάββας 930
Παπαργύρη Αθηνά 27
Παπίστας Φώτιος 496
Παππά Βασιλική 570

Παππάς Νικόλαος 715
Παρθένης Χρήστος 729
Πατελάρου Αθηνά..... 1212
Πατελάρου Αθηνά..... 872
Πατέλη Ολυμπία 194
Πατένταλη Βασιλική..... 657
Πατρώνας Γεώργιος..... 749
Παύλου Ιωάννης 307
Πελέκη Αικατερίνη 639
Πελεκίδου Λίνα..... 93
Πετρά Βασιλική 154
Πετρίδης Βασίλειος..... 714
Πέτρου Αργυρούλα..... 1045
Πέτρου Βασιλική 841
Πήχας Αλέξανδρος..... 547
Πιταροκοίλη Στέλλα 1002
Πλαστήρα Ρόζα..... 581
Πλιόγκου Βασιλική..... 489
Ποιμενίδης Δημήτριος 466
Πολυχρόνη Ευθυμία 1084
Ποντίκη Μαρία 829
Πουλαστίδη Μελία Άννα..... 704
Πρατικάκη Αναστασία..... 816
Ράτσικα Νικολέτα 93
Ρέπτση Μαρία..... 887
Ρίζος Θεόδωρος 246
Ρίζου Γεωργία..... 228
Ροφούζου Αιμιλία 1032
Σακελλαρίου Κατερίνα 222
Σαρρή Χρυσούλα..... 127
Σδούκος Παναγιώτης..... 402
Σηφάκη Ελίνα 723
Σιδέρης Αθανάσιος 570
Σικελιανού Δέσποινα 27
Σίμος Νικόλαος..... 532
Σιούλη Λαμπρινή 729
Σιώπη Ελευθερία..... 574
Σκαλιδάκης Θεόδωρος..... 549
Σκαρβελάκης Βασίλειος 1130
Σκάρκος Χρήστος 570
Σκαρλατίδου Άρτεμις..... 184
Σουλιώτου Αναστασία Ζωή..... 392
Σούρδη Φανή 555
Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος) 770
Σπανάκη Ειρήνη..... 816
Σταθοπούλου Μαρία..... 714
Σταθούλη Μαρία..... 672
Σταμάτη Ευαγγελία..... 329
Στειακάκης Χρυσοβαλάντης..... 312
Στεφανάκη Φυλαχτή 486
Στεφανάκης Αναστάσιος 579
Στεφανή Χαρίκλεια..... 401
Στόικου Ελευθερία..... 349
Συμεωνίδης Νικόλαος..... 102
Σφυράκη Αθηνά..... 970
Σχετάκη Στεφανία..... 872
Σωτοπούλου Ευτέρπη 750
Ταλιούρης Ευάγγελος..... 1093
Τελεηγιαννίδου Ηλιάνα..... 214
Τερζάκη Μαρία..... 1167
Τερζάκη Μαρία..... 45
Τζαγκαράκης Στέλιος 912
Τζαγκαράκης Στυλιανός Ιωάννης..... 1010
Τζάμο Χρήστος..... 864
Τζάστα Μαρία..... 184
Τζήμας Γεώργιος 665
Τιτοπούλου Αθηνά..... 585
Τόμπρου Δήμητρα 252
Τριαντάρη Σωτηρία 565
Τρικοίλης Διονύσιος..... 504
Τριχάς Νικόλαος..... 1054
Τριχάς Νικόλαος..... 1093

Τρομάρα Σοφία 978
Τσαμπατζίδης Θεόδωρος 749
Τσάρκου Αλεξάνδρα 696
Τσικνάκης Εμμανουήλ 136
Τσιλεπώνη Αικατερίνη 911
Τσιρέβελου Βασιλική 160
Τσιριγώτης Διονύσιος 238
Τσολακίδης Κυριάκος Μ. 855
Τσούλη Μαρία Ιωάννα 162
Τσούλη Μαρία Ιωάννα 279
Τσούρα Ανδρονίκη 1103
Υφαντής Ηλίας, ... 639
Φιλιππίδης Γεώργιος 601
Φίντελνταϋ Έλενα 64
Φλόκα Νικούλα 597
Φλώρος Βασίλειος 651
Φουντά Γεωργία 63
Φούντζουλας Γεώργιος 886
Φουτσιτζή Αρχοντία 1138
Φουτσιτζή Αρχοντία 827
Φουτσιτζή Ευαγγελία 665
Φραγκάκης Αντώνιος 171
Φραγκιουδάκη Χρυσή 1167
Φραγκιουδάκη Χρυσή 1212
Φραγκούλης Ιωσήφ 630
Φραντζή Κατερίνα 1146
Φυντανάκης Δ. Αργύριος 313
Φυντανάκης Δ. Αργύριος 744
Φωστηροπούλου Ειρήνη 251
Φωτιάδου Γεωργία 1084
Φωτίου Φωτεινή 1121
Χάιτα Μαρία 691
Χαλκιαδάκη Αρετή 995
Χανδόλια Φωτεινή 630
Χαραμή Λήδα 409
Χαρατσής Κωνσταντίνος 750
Χαρισοπούλου Μαρίνα 565
Χατζάκης Στέργιος 540
Χατζηθεοδώρου Ευθύμης 617
Χατζηιωαννίδου Σοφία 665
Χατζηκωνσταντίνου Κρίτων 579
Χατζηλάκος Θανάσης 810
Χατζημανωλάκης Μιχαήλ 383
Χατζήπαπας Αριστομένης 806
Χατζηπέτρου Ελένη 80
Χαχάμης Θωμάς 479
Χιονίδης Παντελεήμων 846
Χλιαουτάκης Ιωάννης 136
Χριστέλη Ζωή 513
Χρυσικός Χρήστος 466
Χωλίδης Κλήμης-Δημήτριος 987
Χωλίδου Μαρία 297
Χωριανοπούλου Μαρία Κ. 781

9 786185 506278