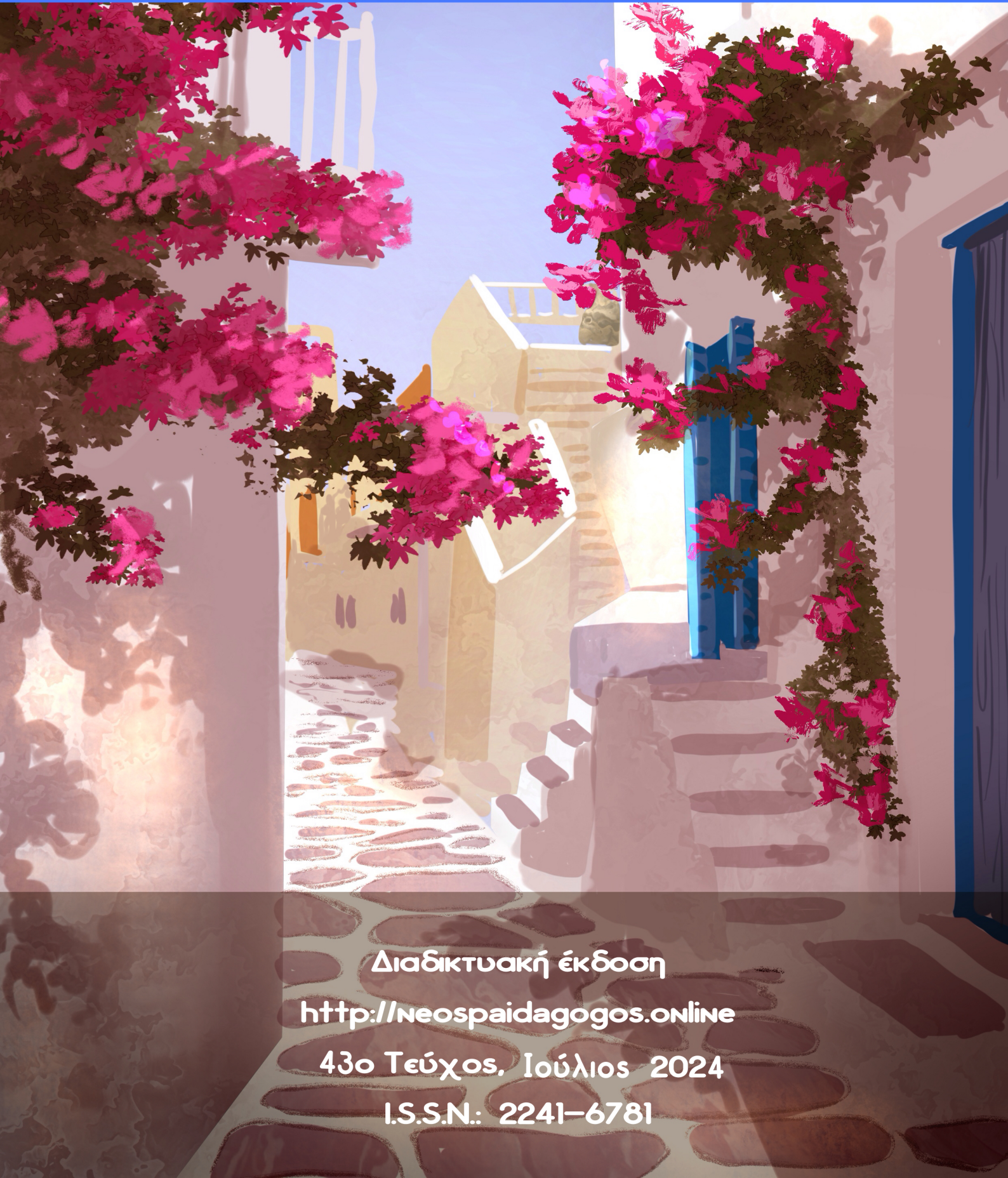


Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

43ο Τεύχος, Ιούλιος 2024

I.S.S.N.: 2241-6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.com>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγήτης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιουλίου 2024

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-7-2024 ως και 31-08-2024, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 44ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 44ου τεύχους:

- Ως 31-08-2024, παραλαβή άρθρων
- Ως 30-9-2024, ανάρτηση του 44ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 13	00.Θ.Ε. Από το ιστορικό τραύμα, την προφορική ιστορία και τη βιωμένη μαρτυρία στη δημιουργική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση: Ένα μαθητικό πρότζεκτ δημιουργίας podcast
Σελ. 33	03.Θ.Ε. Αναδυόμενες τάσεις και προκλήσεις στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μια κριτική επισκόπηση
Σελ. 45	03.Θ.Ε. Ψηφιακή εκπαίδευση και τεχνολογία
Σελ. 53	07.Θ.Ε. Καλλιέργεια πολυγραμματισμών στο μάθημα των Αγγλικών με τη χρήση ψηφιακών μέσων
Σελ. 63	08.Θ.Ε. Διερεύνηση διαφοροποιημένων πρακτικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με προβλήματα ακοής πριν και μετά την εκπαίδευσή τους στη διαφοροποιημένη διδασκαλία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Σελ. 73	08.Θ.Ε. Βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και συσχέτιση με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών
Σελ. 84	08.Θ.Ε. Πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6) με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Θεωρητική επισκόπηση
Σελ. 92	10.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές πολιτικές υπερπήδησης της "Κοιλιάδας του Θανάτου".
Σελ. 101	10.Θ.Ε. Η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του Διευθυντή στην προώθηση του προγράμματος Erasmus+
Σελ. 117	10.Θ.Ε. Σχεδιασμός Περιβαλλοντικού Προγράμματος: "Για μια Θάλασσα χωρίς σκουπίδια"
Σελ. 127	10.Θ.Ε. Τα Μαθηματικά μέσω των παιδικών παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 134	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Εμπόδια, υφιστάμενες πρακτικές και καινοτόμα προγράμματα
Σελ. 146	13.Θ.Ε. Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης

Σελ. 155	14.Θ.Ε. Πώς οι μεταβάσεις ζωής επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση;
Σελ. 165	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης
Σελ. 176	15.Θ.Ε. Παγκοσμιοποίηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας
Σελ. 186	16.Θ.Ε. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές για την εκπαίδευση
Σελ. 195	16.Θ.Ε. Το Πρόβλημα της Επαγωγής του David Hume και η διασφάλιση της εμπιστοσύνης στην επιστημονική γνώση
Σελ. 205	17.Θ.Ε. Η συμβολή του Αναστασίου Γούδα στην εξέλιξη της ιατρικής σκέψης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 220	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τον Φιλελληνισμό, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Στ' Δημοτικού
Σελ. 227	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Πετοσφαίριση για όλους
Σελ. 234	06.Θ.Ε. Εισαγωγή στη Μουσική Παραγωγή με τη χρήση του Bandlab for Education
Σελ. 243	06.Θ.Ε. Εισαγωγή στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad
Σελ. 258	06.Θ.Ε. Οι ιδιότητες των αναγκών. Διδακτικό Σενάριο. Τομέας Διοίκησης & Οικονομίας (ΕΠΑ.Λ.) - Κατεύθυνση Οικονομικών Επιστημών (Γ.Ε.Α.)
Σελ. 267	06.Θ.Ε. Οι μορφές, οι συνέπειες & οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας. Διδακτικό σενάριο - εφαρμογή στο πλαίσιο του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ' Λυκείου.
Σελ. 281	06.Θ.Ε. Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία και ο υπολογισμός της ανεργίας. Διδακτικό σενάριο - εφαρμογή στο πλαίσιο του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ' Λυκείου
Σελ. 294	08.Θ.Ε. Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο: Προγράμματα, μέθοδοι και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής

Από το ιστορικό τραύμα, την προφορική ιστορία και τη βιωμένη μαρτυρία στη δημιουργική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση: ένα μαθητικό πρότζεκτ δημιουργίας podcast

Μουλά Ευαγγελία

*Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Δωδεκανήσου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
ΕΚΠΑ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ*

Βενιζέλου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, Μ.Εδ. Δημιουργικής Γραφής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το ιστορικό τραύμα μέσα από τη Δημιουργική Γραφή και την Ψηφιακή αφήγηση με τη μέθοδο του project. Επιδιώκει να εμπλέξει βιωματικά τους μαθητές στη μελέτη ιστορικών γεγονότων ιδωμένων μέσα από την οπτική της προσωπικής μαρτυρίας και να συμβάλλει στη συμφιλίωση των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας και στην καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης. Ο 20^{ος} αιώνας βρίθει τραυματικών γεγονότων. Οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι άλλαξαν τον χάρτη της Ευρώπης και κληροδότησαν στις σύγχρονες και μελλοντικές γενιές ποικίλα τραύματα. Με κάποια από αυτά τα τραύματα θα ασχοληθεί η παρούσα εργασία, όχι για να τα καταγράψει αλλά για να αναδείξει μέσα από την ψηφιακή αφήγηση πως τα βίωσαν όσοι τα υπέστησαν και με ποιο τρόπο τα επεξεργάστηκαν και τα εξωτερίκευσαν οι σύγχρονοι μαθητές. Για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας που ακολουθεί στο δημιουργικό μέρος της εργασίας επιλέχθηκαν περίοδοι που σημάδεψαν και μετάλλαξαν την Ελλάδα. Η γενοκτονία των Ποντίων και η Μικρασιατική καταστροφή με το κύμα προσφύγων που εισήλθε στη χώρα, η γερμανική κατοχή με τον μεγάλο λιμό του 1941-1942, και τις μαζικές εκτελέσεις άμαχων, κυρίως, πληθυσμών και τέλος το Ολοκαύτωμα είναι από τα πιο τραυματικά γεγονότα της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Τα τελευταία χρόνια οι Σπουδές της μνήμης έχουν αναδείξει τη σημασία της μνήμης του προσωπικού βιώματος και του τραύματος. Η δημόσια ιστορία και η προφορική ιστορία αναδείχτηκαν ως επιστημονικοί κλάδοι που πλέον αποτελούν αντικείμενο μελέτης της ακαδημαϊκής ιστορίας. Τα σχολικά βιβλία αναπαράγουν την ακαδημαϊκή ιστορία σε μια πιο απλουστευμένη μορφή, με αποτέλεσμα οι μαθητές να καθίστανται παθητικής δέκτες μιας έτοιμης γνώσης και να μην έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης. Το project που προτείνεται αποσκοπεί στη δημιουργική επαφή των μαθητών με τις πρωτογενείς πηγές της προφορικής ιστορίας και στην ουσιαστική διανοητική και συναισθηματική τους συμμετοχή στα τραύματα του παρελθόντος, έτσι όπως τα αφηγήθηκαν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτά. Προϊόν αυτής της διεργασίας είναι οι παράγωγες δημιουργικές επανεγγραφές των ιστορικών βιωμάτων σε ψηφιακές ιστορίες- podcasts από τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορικό τραύμα, προφορική ιστορία, μαρτυρίες, δημιουργική γραφή, ψηφιακή αφήγηση, podcast.

Abstract

This work explores historical trauma through Creative Writing and Digital Storytelling with the project method. It seeks to experientially involve students in the study of historical events seen through the perspective of personal testimony and to contribute to the reconciliation of students with the teaching subject of History and the cultivation of historical empathy. The 20th century was full of traumatic events. The two World Wars changed the map of Europe and bequeathed to present and future generations various traumas. This paper will deal with some of these traumas, not to record them but to highlight through digital storytelling how those who suffered them experienced them and how they were processed and transformed by modern students. For the implementation of the following project, historical events that marked and changed Greece were selected. The genocide of the Pontians and the Asia Minor disaster with the wave of refugees that entered the country, the German occupation with the great famine of 1941-1942, the mass executions of mainly civilians, and finally the Holocaust are among the most traumatic events of the Greek, European, and world history. In recent years Memory Studies have highlighted the importance of remembering personal experience and trauma. Public history and oral history emerged as disciplines that are now the subject of academic history study. Textbooks reproduce academic history in a simplified form, with the result that students become passive recipients of ready-made knowledge and lack motivation and interest in discovering historical knowledge. The following project aims at the students' creative contact with the primary sources of oral history and their substantial intellectual and emotional participation in the traumas of the past, as narrated by those involved in them. The product of this process is the derivative creative retellings of historical experiences by the students into podcasts

Keywords: historical trauma, oral history, testimonies, creative writing, digital storytelling, podcast.

Εισαγωγή: Μνήμη- ιστορία- τραύμα

Η μνήμη και η ιστορία είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η ιστορία στηρίζεται στη μνήμη για τη διερεύνηση και την καταγραφή του παρελθόντος, και η μνήμη διατηρείται μέσω της ιστορίας. Ενώ η ιστορία καταγράφει γεγονότα, η μνήμη αποτελεί τον προσωπικό μας αποθηκευτικό χώρο για τα παρελθόντα γεγονότα. Στη δεκαετία του 1980, (Κόκκινος, Λεμονίδου, Αγτζίδης, 2010) η μνήμη αυτονομήθηκε και απέκτησε διαφορετική νοηματοδότηση. Δεν αναπαριστά απλά το παρελθόν, αλλά γίνεται η ίδια ιστορία, καθώς η ιστορία δεν καταγράφει μόνο τα γεγονότα όπως συνέβησαν, αλλά και όσα θυμούνται οι άνθρωποι για αυτά.

Η μνήμη έχει πολλές οπτικές και σημασίες. Υπάρχει η βιωμένη μνήμη, που αφορά όσα έχουμε άμεσα βιώσει, και η μαθημένη μνήμη, που αφορά όσα έχουμε μάθει χωρίς να τα έχουμε βιώσει. Επίσης, υπάρχει η συλλογική μνήμη, που αφορά γεγονότα που έχουν περάσει στη μνήμη του κοινωνικού συνόλου ως πολιτισμική μνήμη. Η δημόσια

μνήμη δημιουργείται μέσω δημόσιων πράξεων, τελετών, μνημείων, επίσημων λόγων στη Βουλή, σχολικών εγκυκλίων, ονομασιών δρόμων και πλατειών. Τέλος, υπάρχει και η τραυματική μνήμη, που αφορά τα βιωμένα τραυματικά γεγονότα.

Η μνήμη είναι επιλεκτική και έχει την ιδιότητα της ανάπλασης και αλλοίωσης των αναμνήσεων, της σμίκρυνσης, της μεγέθυνσης κα ακόμα και της λήθης πτυχών ή στοιχείων των τραυματικών αναμνήσεων.

Η έννοια του ιστορικού τραύματος εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου, όταν πολλοί στρατιώτες παρουσίαζαν συμπτώματα παρόμοια με εκείνα της υστερίας. Η ψυχιατρική παρακολούθηση και μελέτη της συμπεριφοράς τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι είτε συνειδητά προσπαθούσαν να ξεχάσουν τα τραυματικά γεγονότα είτε ασυνείδητα απωθούσαν μέρους των αναμνήσεων τους (Παπανδρέου, 2018). Και στις δύο περιπτώσεις η λειτουργία της μνήμης προσπαθεί να επιτύχει τη άμβλυνση της τραυματικής εμπειρίας.

Το ιστορικό τραύμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη μνήμη καθώς η λειτουργία της επαναφέρει αναμνήσεις και βιώματα που έχουν εντυπωθεί βαθιά στην ψυχή του ατόμου. Αναφέρεται σε τραυματικές εμπειρίες ή γεγονότα τα οποία μοιράζονται μια ομάδα ανθρώπων μέσα σε μια ομάδα ή κοινωνία εθνική, φυλετική ή θρησκευτική (Δεμερτζής Ν., & Ρουδομέτωφ Β. 2015). «Είναι η τραγική βίωση της ιστορίας από τους απλούς ανθρώπους, Ο μετασχηματισμός της οδυνηρής ενθύμησης σε μνήμη· η μετακύληση της ατομικής οδύνης στην επικράτεια του συλλογικού και η αναγωγή του σε τμήμα της ιστορικής κουλτούρας της ομάδας ή της κοινωνίας συνολικά». (Παληκίδης, 2023: 13).

Πολύ σημαντική για την διεργασία του τραύματος είναι η εξωτερίκευσή του μέσω της αφήγησης, η οποία βοηθά στην συνειδητοποίηση του τραυματικού γεγονότος, στην αφομοίωσή του και στην κατανόησή του. Η αφήγηση τοποθετεί τα γεγονότα σε μια λογική σειρά και βοηθά το άτομο να τα αναπαραστήσει ως θεατής της ιστορίας του και τελικά να οδηγηθεί στη λύτρωση. Για να μπορέσει το άτομο να μιλήσει για το τραύμα του χρειάζεται να περάσει μια μακρά περίοδος. Στην έννοια του ιστορικού τραύματος εντάσσεται και το διαγενεακό τραύμα, δηλαδή το τραύμα που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, που μεταδίδεται από εκείνους που το βίωσαν άμεσα στις επόμενες γενιές είτε σε ατομικό/οικογενειακό επίπεδο είτε σε συλλογικό επίπεδο, για παράδειγμα αρκετές μαρτυρίες για το Ολοκαύτωμα προέρχονται από παιδιά των επιζώντων του Ολοκαυτώματος. Η διαγενεακή μεταβίβαση του τραύματος (Chou, & Buchanan, 2021) μπορεί να συντελεστεί, άμεσα και έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση η τραυματική μνήμη των βιωμάτων της πρώτης γενιάς μεταβιβάζεται στη δεύτερη μέσω της ψυχολογικής ταύτισης του θύματος και του απογόνου, με αποτέλεσμα, τα μέλη των επόμενων γενεών να παρουσιάζουν παρόμοια συμπτώματα με τα θύματα. Στη δεύτερη περίπτωση, οι απόγονοι / επόμενες γενιές αποκτούν προβλήματα όχι εξαιτίας της μεταβίβασης της τραυματικής μνήμης και των ακατέργαστων συναισθημάτων από τη γενιά – θύμα στους απόγονους, αλλά επειδή ο γονέας - θύμα δεν είναι σε θέση να παρέχει στοργή στο παιδί του, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σε αυτό τραύμα εξαιτίας της συναισθηματικής

παραμέλησης. Επιπροσθέτως, καθώς το συλλογικό τραύμα είναι κοινό για όλα τα μέλη της ομάδας, δημιουργούνται γύρω από αυτό, στο δημόσιο χώρο, σύλλογοι, εθνικές επετείοι, αναμνηστικές/ μνημονικές τελετές, ιεροί τόποι με σκοπό την επεξεργασία του τραύματος, η οποία επιτελείται μακροπρόθεσμα και σε βάθος χρόνου. Υπάρχει όμως και η πιθανότητα μετά από χρόνια το συλλογικό τραύμα να αναβιώσει. Τελευταίο σημείο, το οποίο οφείλουμε να αναφέρουμε είναι πως στα πλαίσια της διεργασίας του συλλογικού τραύματος, είναι αρκετές οι ομάδες οι οποίες καλλιεργούν συνειδητά το μίσος και το αίσθημα για εκδίκηση, ενώ παράλληλα διατηρούν ζωντανό το τραύμα και στιγματίζουν όσους επιθυμούν να ξεχάσουν το τραυματικό. γεγονός» (Αρσέλ, 2014).

Όλες αυτές οι μορφές του ιστορικού τραύματος και οι ατομικές ή συλλογικές αντιδράσεις απέναντι σ' αυτό είναι αντικείμενο όχι τόσο της επίσημης ιστοριογραφίας αλλά άλλων επιμέρους επιστημονικών πεδίων όπως είναι η δημόσια ιστορία, η προφορική ιστορία και η μικροϊστορία. Η τελευταία προσπαθεί να αναπλάσει τις ζωές των προσώπων με βάση αρχεία, έγγραφα, ειδήσεις που εν πολλοίς περνούν απαρατήρητα (Κατσουλάρης, 2023).

Δημόσια ιστορία

Δημόσια Ιστορία είναι οτιδήποτε δεν είναι ακαδημαϊκή ιστορία, κάθε μορφή δημόσιας ιστορικής αφήγησης. Είναι οτιδήποτε υπάρχει γύρω μας και αφηγείται ή υπενθυμίζει το παρελθόν, είναι οι εναλλακτικοί τρόποι με τους οποίους το παρελθόν ανασυγκροτείται, διαχέεται και αποτυπώνεται στη δημόσια σφαίρα. Δημόσια ιστορία είναι οι αρχειακές συλλογές, οι εκθέσεις σε Μουσεία, οι σχολικές γιορτές και τα σχολικά εγχειρίδια, τα μνημεία, οι δημόσιες τελετές, τα ιστορικά μυθιστορήματα και η λογοτεχνία, οι τηλεοπτικές παραγωγές και συζητήσεις, οι ειδικές εκδόσεις ένθετων ή μικρών βιβλίων από τον ημερήσιο και εβδομαδιαίο τύπο, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι επιφυλλίδες ιστορικού περιεχομένου, οι αντιπαραθέσεις για ζητήματα ιστορίας στον τύπο ή στο διαδίκτυο, τα ιστορικά κτήρια, τα ονόματα δρόμων και πλατειών, τα γκράφιτι στους τοίχους, οι ομάδες προφορικής ιστορίας με την καταγραφή προσωπικών μαρτυριών, πίνακες ζωγραφικής και γλυπτά. Όλα τα παραπάνω και πολλά άλλα αποτελούν μορφές της δημόσιας ιστορίας. Η δημόσια ιστορία με τη διαρκή και ποικιλόμορφη παρουσία της διατηρεί ζωντανή τη μνήμη, εκλαϊκεύει την καταγεγραμμένη ακαδημαϊκή ιστορία και καλλιεργεί την ιστορική συνείδηση.

Γίνεται αντιληπτό ότι η καταγραφή του παρελθόντος δεν αποτελεί πλέον μοναδικό προνόμιο των ακαδημαϊκών ιστορικών. Η τεχνολογική πρόοδος και η ευρεία διάδοση του διαδικτύου έχει εισαγάγει τη δημόσια ιστορία σε κάθε σπίτι μέσω των κοινωνικών δικτύων και των συζητήσεων που διεξάγονται πάνω σε σύγχρονα ιστορικά θέματα, μέσα από τις ψηφιακές ξεναγήσεις σε μουσεία ή σε αρχαιολογικούς χώρους, μέσα από τηλεοπτικές και κινηματογραφικές παραγωγές αλλά κυρίως μέσω των ψηφιοποιημένων αρχείων (Κόκκινος, 2003: 311-342· Κουνέλη, 2008: 87-90).

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο κατεξοχήν φορέας δημόσιας ιστορίας. Η σχολική Ιστορία κινείται ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή και στη Δημόσια και συγκλίνει περισσότερο προς τη Δημόσια. Μέσα από τις σχολικές γιορτές σε εθνικές επετείους, τα αφιερώματα σε ημέρες μνήμης όπως το Ολοκαύτωμα, τα σχολικά εγχειρίδια και το μάθημα της ιστορίας, τα πολιτιστικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και σε αρχαιολογικούς χώρους οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το παρελθόν, το μελετούν, το κατανοούν και το προσεγγίζουν κριτικά σε σχέση με το παρόν, διαμορφώνοντας σταδιακά την πολιτισμική τους ταυτότητα.

«Η δημόσια ιστορία προβάλλει ζωντανά το παρελθόν, και μας φέρνει σε βιωματική επαφή με το τραυματικό παρελθόν μέσα από την καταγραφή των προφορικών μαρτυριών και συνεντεύξεων ανθρώπων που βίωσαν το τραύμα. Ακόμα και τα ονόματα των δρόμων, των τοπωνυμίων και των διάφορων περιοχών (π.χ. Νέα Σμύρνη) είναι δημόσια ιστορία που συνομιλεί μαζί μας.» (Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, κ.α., 2015).. Επιπλέον, δίνει προσοχή στις φωνές των απλών και άγνωστων ανθρώπων που βίωσαν τα τραυματικά γεγονότα. Διαχέει την ακαδημαϊκή γνώση στο ευρύ κοινό μέσα από πολλούς και διαφορετικούς διαύλους επικοινωνίας και πληροφόρησης

Στον χώρο της εκπαίδευσης η Δημόσια Ιστορία συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικής υποκειμενικότητας, καθώς οι μαθητές έχουν εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αρχεία και ιστορικές μαρτυρίες, πράγμα που επιτρέπει να διαμορφωθεί μια επιδραστική (ενίοτε καθοριστική) παρέμβαση στο χώρο της ακαδημαϊκής Ιστορίας (Κουργιαντάκης, (2020).

Προφορική ιστορία

«Η Προφορική Ιστορία είναι ένας κλάδος της Επιστήμης της Ιστορίας που αναφέρεται στις προφορικές μαρτυρίες ως ιστορικό τεκμήριο, ως μία διαδικασία παραγωγής ιστορικών δεδομένων. Ειδικότερα, η Προφορική Ιστορία περιλαμβάνει τον τρόπο διεξαγωγής μιας έρευνας, τη διεξαγωγή και καταγραφή των συνεντεύξεων, και τις πληροφορίες που συγκεντρώνουμε για το παρελθόν» (Τσάτσου, 2019).

Η Προφορική Ιστορία εμφανίστηκε στην Ελλάδα προς το τέλος του 20ου αιώνα. Αποτελεί ένα διακριτό ερευνητικό πεδίο (Lynn & Van Boeschoten, 2014) με αντικείμενό της την καταγραφή της ιστορίας μέσα από τις προφορικές αφηγήσεις των απλών ανώνυμων ανθρώπων που έχουν βιώσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα, συνήθως τραυματικά.

Η στροφή από την μακροϊστορία στη μικροϊστορία και η ανάδειξη των αόρατων δρώντων ιστορικών υποκειμένων συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό και τον εξανθρωπισμό της ιστορικής γραφής και της κοινωνίας. Η προφορική ιστορία έστρεψε το ενδιαφέρον των ιστορικών στα άτομα, έφερε στην επιφάνεια τη φωνή όλων των ηλικιών και κοινωνικών στρωμάτων, έδωσε βήμα στις γυναίκες, σε εθνοτικές, πολιτισμικές ή

θρησκευτικές ομάδες, κατέγραψε το τραυματικό τους βίωμα και το ενέταξε μέσα στη συλλογική μνήμη.

Η οπτικοακουστική αναπαράσταση των προφορικών μαρτυριών και τα ιστορικά ντοκιμαντέρ ενεργοποιούν την όραση και την ακοή του ακροατή/θεατή και τον επηρεάζουν συναισθηματικά σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης. Ο τόνος της φωνής του αφηγητή, οι υφολογικές διακυμάνσεις ή οι σιωπές ενεργοποιούν τον ακροατή / θεατή, αναπαριστούν την ιστορία μπροστά του, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και καλλιεργούν μια διαλογική σχέση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν. Κατασκευάζουν πραγματολογικά και ερμηνευτικά συγκείμενα συμβάλλοντας στην κατανόηση των δύο χρονικών επιπέδων, του παρελθόντος και του παρόντος. Μέσα από την εξιστόρηση της προσωπικής ιστορίας αναμοχλεύεται η μνήμη και ανακαλούνται οι τραυματικές εμπειρίες των αφηγητών. Με αυτόν τον τρόπο αναψηλαφούν την τραυματική τους εμπειρία και έρχονται αντιμέτωποι με το τραύμα τους.

Η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας αποτελεί διδακτική μέθοδο στα ανθρωπιστικά μαθήματα και ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας. Παρουσιάζουν μια άλλη οπτική από εκείνη της επίσημης ιστορίας, φωτίζουν αθέατες πλευρές της ιστορίας και οδηγούν σε καινούριες ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα. Με αυτόν τον τρόπο φέρνουν τους νέους σε γόνιμο διάλογο με το παρελθόν και τις επίσημες εκδοχές του και τους ωθούν στην κριτική θεώρησή του.

Ένα άλλο πλεονέκτημα της Προφορικής Ιστορίας είναι η αμεσότητα και η δύναμη πειθούς μιας σύγχρονης μαρτυρίας για το παρελθόν που προσφέρεται στους μαθητές με τη μορφή επισκέψεων, ηλικιωμένων συνήθως, πληροφορητών στα σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται και η διαρκώς επιδιωκόμενη από τον εκπαιδευτικό συνάφεια του σχολείου και του γνωστικού αντικείμενου με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Παράλληλα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες όπως: να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν τις πηγές και τα γεγονότα, να αποκτούν αίσθηση του παρελθόντος συγκρίνοντάς το με το παρόν τους, να κατανοούν τη χρονολογική σειρά και την ακολουθία των γεγονότων, να ακούν με προσοχή την ιστορία κάποιου άλλου ατόμου και να εργάζονται με ερευνητικό τρόπο για την εξακρίβωση των στοιχείων.

Συνοψίζοντας, οι προφορικές μαρτυρίες διευρύνουν την ιστορική κουλτούρα, των νέων, ενδυναμώνουν την εθνική ταυτότητα, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευαισθησία και την κριτική σκέψη, παρέχουν νέα ερευνητικά εργαλεία του ιστορικού παρελθόντος και τελικά βοηθούν τους νέους να γίνουν ιστορικά εγγράμματοι δημοκρατικοί πολίτες.

Μικροϊστορία

Η μικροϊστορία είναι μια μορφή κοινωνικής ιστορίας που εξετάζει τα ιστορικά γεγονότα σε μικρή κλίμακα, σε τοπικό συνήθως επίπεδο. Ενδιαφέρεται για τις άγνωστες

ιστορίες των καθημερινών ανθρώπων σε μια μικρής κλίμακας και έκτασης χρονική περίοδο. Επιδιώκει να ρίξει φως σε γεγονότα και περιστατικά που έμειναν στο περιθώριο ή που δεν συμπεριελήφθησαν στην παραδοσιακή ιστοριογραφία για να αναδείξει τις επιπτώσεις των κεντρικών ιστορικών γεγονότων στη ζωή και στον τρόπο σκέψης των απλών ανθρώπων.

Οι μικροϊστορικοί στρέφονται προς τις παρυφές της ιστορίας, στους αδικημένους και υπό εκμετάλλευση ανθρώπους. Μέσα από τις ατομικές ιστορίες προσεγγίζουν τους πολλούς όχι ως γενικευμένο και άμορφο πλήθος, αλλά ως μεμονωμένα άτομα, με τη δική τους ιστορία σε συγκεκριμένο τόπο και χώρο. Αναζητούν την ιστορική αιτιότητα στο επίπεδο των μικρών ομάδων, όπου εκτυλίσσεται και το μεγαλύτερο τμήμα της ζωής.

Η μικροϊστορία αναπλάθει τις ζωές των ανθρώπων, ιδιαίτερα των κυνηγημένων, των περιθωριακών και αντικοινωνικών που δε συμμορφώθηκαν στους επιβεβλημένους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται ανθρώπινο πρόσωπο στην ιστορία και πρωταγωνιστικός ρόλος στα άτομα, στη ζωή και τις εμπειρίες τους.

Οι μικρο-ιστορικοί «δεν ενδιαφέρονται για τις απρόσωπες μάζες, αλλά για τα άτομα που μέσα από την περιπέτεια του βίου και της σκέψης τους λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό» (Κόκκινος, 1998: 269). Η μικροϊστορία συνυπάρχει με την μακροϊστορία. Αποτελεί συμπλήρωμα στις αναλύσεις μεγάλης κλίμακας των πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών και κατευθύνει την μακροϊστορία στην επαγωγική μελέτη ενός ιστορικού φαινομένου μέσα σε περιορισμένο τοπικό και χρονικό επίπεδο.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

«Ο όρος «Δημιουργική γραφή», προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού «creative writing», παραπέμπει ευθύς εξ αρχής σε διφορούμενα νοήματα: άλλοτε δηλώνει το δημιουργικό «προϊόν» και άλλοτε την προσπάθεια διερεύνησης των γνωστικών διαδικασιών που οδηγούν στην παραγωγή του» (Κωτόπουλος, 2012). Ο όρος συνδέεται περισσότερο με τη λογοτεχνική γραφή, όμως επεκτείνεται και σε άλλα είδη λόγου. Ευρύτερα, αναφέρεται και στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων με τρόπο παιγνιώδη και ελκυστικό. Ο Tompkins (1982) τονίζει τη σημασία της δημιουργικής γραφής για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Αναφέρει επτά λόγους για τους οποίους τα παιδιά θα πρέπει να γράφουν τις δικές τους ιστορίες: 1) για διασκέδαση, 2) για την προώθηση της καλλιτεχνικής έκφρασης, 3) για τη διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της γραφής, 4) για τη διέγερση της φαντασίας, 5) για τη διασαφήνιση της σκέψης τους, 6) για την αναζήτηση ταυτότητας, και 7) για να μάθουν γραφή και ανάγνωση (Moutafidou & Bratitsis, 2013).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογία που προτείνεται ήδη από το 1999 στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας (ΦΕΚ Β 344/13-4-1999, σ.4645). Εδώ γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών και προτείνονται ασκήσεις δημιουργικής γραφής, όπως εικασίες για πιθανή εξέλιξη της ιστορίας, αλλαγή του τέλους της ή συμπλήρωση της αφήγησης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τα φιλολογικά μαθήματα της Α΄ Λυκείου, στα Αρχαία Ελληνικά και στη Νεοελληνική Γλώσσα συνστήνεται «η χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων, την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας, τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού και τέλος για δημιουργική ερευνητική μάθηση». Στη σκοποθεσία του μαθήματος της Λογοτεχνίας αναφέρεται ότι επιδιώκεται: «Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών» και αναμένεται να αποκτηθούν οι δεξιότητες: «Αφήγησης με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας» και «η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό» (Προγράμματα Σπουδών 2023, ΦΕΚ Β, 2953/04.05.2023).

Τα τελευταία χρόνια η Δημιουργική γραφή έχει ενταχθεί πλήρως στο σχολείο ως βασική στοχοθεσία και τρόπος αξιολόγησης και απόκτησης δεξιοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρω ότι επιδιώκεται «οι μαθητές να εφαρμόζουν τα ψηφιακά μέσα στην αναζήτηση και διαχείριση της γνώσης, να επεξεργάζονται και να παράγουν κείμενα προφορικού ή γραπτού λόγου σε ψηφιακή μορφή μονοτροπικά ή πολυτροπικά, να συντάξουν δημιουργικές εργασίες, ομαδικές ή ατομικές, με βιβλιογραφική/ δικτυογραφική τεκμηρίωση, να συμπληρώνουν τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου, να προσθέτουν έναν ήρωα ή ένα περιστατικό στην αρχική ιστορία, να συνεχίζουν την ιστορία ή να γράφουν ένα εναλλακτικό τέλος ή να συνθέτουν ένα δικό τους ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο (ΦΕΚ Β΄ 5769/10.12.2021).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί διδακτική μέθοδο και εργαλείο του εκπαιδευτικού γιατί οδηγεί όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στην εμπάθυνση και επέκταση του μαθησιακού αντικειμένου. Διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγγραφή και την ανάγνωση μαθημάτων που δεν μπορούσαν να εκτιμήσουν ή να κατανοήσουν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Στις μέρες μας η δημιουργική γραφή περνάει από τους παραδοσιακή, αναλογική έκφραση στην ψηφιακή, η οποία κάθε άλλο παρά υπολείπεται σε μέσα και πόρους (Μουλά, 2012).

Προφορική ιστορία και δημιουργική γραφή

Η Προφορική Ιστορία συντίθεται από όλες οι προφορικές μαρτυρίες των ανθρώπων που συμμετείχαν σε διάφορα σημαντικά ιστορικά γεγονότα, τις οποίες αξιοποιεί ως ιστορικά τεκμήρια. Αυτές οι μαρτυρίες παρουσιάζουν το προσωπικό βίωμα του ομιλητή, συχνά τραυματικό, και πέρα από τον προφορικό λόγο που λειτουργεί πληροφοριακά για όλα όσα έζησε ο ομιλών. Το χρώμα της φωνής, οι δισταγμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, το γέλιο, η σιωπή, οι επιτονισμοί αποκαλύπτουν το συναισθηματικό φορτίο του ομιλητή.

Επειδή ακριβώς παρουσιάζουν προσωπικά βιώματα και ατομικές εμπειρίες, δεν αποτελούν ιστορία, αλλά ένα τεκμήριο, μια ζωντανή πηγή που δίνει μια άλλη πληροφορία, μια άλλη ερμηνεία και οπτική του γεγονότος. Συμβαίνει, μερικές φορές, αυτές οι μαρτυρίες να έρχονται σε σύγκρουση με την επίσημα καταγεγραμμένη ιστορία. Αυτή η «αδυναμία» της προφορικής μαρτυρίας θεωρείται το δυνατό σημείο της για τη Δημιουργική Γραφή. Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές αυτόνομους στην παραγωγή κάθε είδους κειμένου. Ο μαθητής καλείται να συνθέσει ένα κείμενο στο οποίο θα καταθέσει τις δικές του ιδέες, τη δική του σκέψη, τα δικά του συναισθήματα και τη δική του ερμηνεία για το θέμα που του έχει δοθεί. Οι προφορικές μαρτυρίες, με την υποκειμενικότητα και την προφορικότητα που τις χαρακτηρίζουν δίνουν τη δυνατότητα για πολλαπλές προσεγγίσεις και αναγνώσεις. Στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής είναι δυνατό να υλοποιηθούν πλήθος δραστηριοτήτων, όπως: εναλλακτικές ιστορίες, ιστορίες με την τεχνική της διακειμενικότητας, ιστορίες από λέξεις ή φράσεις της προφορικής μαρτυρίας, ποιήματα, ιστορίες με οικογενειακά κειμήλια, ήρωες μέσα από φωτογραφίες, ιστορίες μέσα από έγγραφα κ.α. (Τσάτσου, 2019).

Ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση, όπως δηλώνει και ο όρος είναι η αφήγηση ιστοριών με ψηφιακά μέσα. Είναι ο συνδυασμός παραδοσιακής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας.

Συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμέσων όπως εικόνες, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Οι ψηφιακές ιστορίες χρησιμοποιούν προσιτή τεχνολογία και υλοποιούνται εύκολα σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ο οποίος διαθέτει βασικό εξοπλισμό και λογισμικό. Τα τελικά προϊόντα έχουν το πλεονέκτημα ότι διατηρούνται στο χρόνο, είναι εύκολα προσβάσιμα και εξίσου εύκολα μεταβιβάσιμα σε άλλους χρήστες ή ευρύτερα στο διαδίκτυο επιτρέποντας τον δημόσιο σχολιασμό και διάλογο (Moutafidou & Bratitsis, 2013).

Συνήθως, όλες οι ψηφιακές ιστορίες περιέχουν ηχογραφημένη αφήγησης, βίντεο και μουσική, για να παρουσιάσουν στοιχεία για ένα συγκεκριμένο θέμα. Όπως συμβαίνει με την παραδοσιακή αφήγηση, οι ψηφιακές ιστορίες περιστρέφονται γύρω από ένα

θέμα και εμπεριέχουν την οπτική και την άποψη του δημιουργού. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν διάρκεια μερικών λεπτών και η θεματική τους συχνά σχετίζεται με προσωπικές ιστορίες, παρουσίαση ιστορικών γεγονότων, διαφήμιση προϊόντων ή εκπαιδευτικά θέματα.

Η εκπαίδευση σήμερα αναζητά τρόπους για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών που είναι απορροφημένοι από τον ψηφιακό κόσμο. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια απάντηση. Η μάθηση χρειάζεται τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Γκουτσιουκώστα, 2017). Η ψηφιακή αφήγηση επιτυγχάνει ακριβώς αυτό: απευθύνεται στα ενδιαφέροντα και τις ενασχολήσεις των μαθητών. Αποτελεί μία επιπλέον μέθοδο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ένα ισχυρό εργαλείο μετάδοσης, κατανόησης και αφομοίωσης της γνώσης. Μέσα από τη δημιουργία μιας ιστορίας εμπεδώνονται, απομνημονεύονται και ανακαλούνται οι πληροφορίες ευκολότερα, ιδιαίτερα όταν συσχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών δείχνει στους μαθητές «πώς να μαθαίνουν». Για να φτιάξει την ιστορία, ο μαθητής θα αναζητήσει τις πληροφορίες που απαιτεί η διερεύνηση του θέματος, θα τις συγκεντρώσει και ταξινομήσει, θα επιλέξει, θα αναλύσει, θα συνθέσει και θα παρουσιάσει τα ευρήματά του με τη μορφή ψηφιακής ιστορίας με αφηγητή τον ίδιο ή κάποιο πρόσωπο της ιστορίας. Με την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές αποκτούν βήμα για να ακουστούν οι φωνές τους, και πειραματίζονται σε εναλλακτικές μορφές αφηγήσεων. Με τη συναισθηματική τους εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία της ψηφιακής ιστορίας αποκτούν ενσυναίσθηση καθώς ταυτίζονται και συμπάσχουν με τα πρόσωπα της ιστορίας τους, αλλά και επειδή απευθύνονται στον ακροατή, τον αναγνώστη ή τον θεατή της ψηφιακής ιστορίας ως ανθρώπινο όν και όχι ως μέλος μιας σχολικής τάξης. Έτσι η ιστορία τους επιτρέπει να συσχετίζουν ο ένας τον άλλον, ως έναν άλλο εαυτό.

Από παθητικοί δέκτες πληροφοριών και γνώσεων μετατρέπονται σε δημιουργούς οπτικοακουστικού λόγου και σε ενεργούς αναγνώστες με πρόσβαση σε ανοικτούς ψηφιακούς πόρους όπως τα wikis, blogs, podcasts, κοινωνικά δίκτυα, κ.α.

Μάλιστα, χάρη στην ψηφιακή αφήγηση μπορούν να δημιουργηθούν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στα εξατομικευμένα αιτήματα και στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα όλοι να δραστηριοποιούνται σε μια δημοκρατική, συμπεριληπτική τάξη.

Η εφαρμογή του πρότζεκτ

Μέσω της αξιοποίησης της προφορικής ιστορίας και της μικροϊστορίας, της παρεπόμενης δημιουργικής γραφής και της μετατροπής της σε ψηφιακή αφήγηση σκοπός του πρότζεκτ ήταν η ανατροπή των παραδεδωγμένων αντιλήψεων για το μάθημα της ιστορίας, η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών με αυτό και η προσέγγισή του με τρόπο επικαιροποιημένο και αυθεντικό.

Οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ Β' 198/19.01.2023) επισημαίνουν δε, ότι «για την αποφυγή της αποστήθισης επιδιώκεται η εκτεταμένη χρήση πολυμορφικού / πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η αξιοποίηση των πηγών» και καταλήγουν ότι ένας σημαντικός στόχος είναι «να αναπτύξουν οι μαθητές το αίσθημα συμμετοχής στο ιστορικό γίνεσθαι και το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τη διαμόρφωση της ιστορίας.

Ενώ η θεσμοθετημένη Εκπαίδευση επιδιώκει τη δημιουργία ιστορικής σκέψης και συνείδησης και γενικότερα επενδύει πολιτικά, ιδεολογικά και εθνικά στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές έχουν μια αδιάφορη, αν όχι εχθρική, στάση απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Το θεωρούν δύσκολο, βαρετό και ιδιαίτερα κουραστικό. Αρνούνται να διαβάσουν και, όταν το κάνουν, αποστηθίζουν το κεφάλαιο που πρέπει να εξεταστούν και μετά από μια εβδομάδα, το έχουν ήδη ξεχάσει. Πολλοί μαθητές δεν ξέρουν καν τι γιορτάζουμε στις εθνικές μας επετείους και σχεδόν όλοι καταφέρονται απαξιωτικά για το μάθημα- ακόμα και εκείνοι των ανθρωπιστικών σπουδών-.

Το συγκεκριμένο project με θέμα: «Η διαπραγμάτευση του ιστορικού τραύματος από τον Πόντο, στην Μικρά Ασία και από την κατοχή στο Ολοκαύτωμα» απευθύνθηκε σε μαθητές της Γ Λυκείου στις κατευθύνσεις Θετικών Σπουδών και Σπουδών Υγείας, που διδάσκονται Ιστορία ως «κόντρα» μάθημα, κάτι που από μόνο του συνιστά μεγάλη πρόκληση. Συμμετείχαν δύο τμήματα (ένα Θετικής 18 μαθητών και ένα Υγείας 16 μαθητών) και δημιουργήθηκαν οκτώ ομάδες, τέσσερις σε κάθε τμήμα. Η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα ξεχωριστό ιστορικό τραύμα. Έτσι δημιουργήθηκαν οι Ομάδες του Πόντου, της Μικράς Ασίας, της κατοχής και του Ολοκαυτώματος, που ανέλαβαν να μελετήσουν προφορικές αφηγήσεις από βιβλία της σχολικής βιβλιοθήκης και από ψηφιακό υλικό, κυρίως διαδικτυακό, και να συγγράψουν μια πρωτότυπη αφήγηση στηριζόμενη στο υλικό και στις αφηγήσεις που είχαν μελετήσει. Έτσι η Θετική κατεύθυνση ανέλαβε να συγγράψει μια αφήγηση για τους εκτοπισμούς στον Πόντο και τις εξαντλητικές πορείες στο εσωτερικό της χώρας, μια αφήγηση για την μικρασιατική καταστροφή, μια αφήγηση για τον λιμό στην κατοχή και μια αφήγηση για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων στη Θεσσαλονίκη. Αντίστοιχα η κατεύθυνση Υγείας ανέλαβε να συνθέσει μια αφήγηση για την τελική απομάκρυνση των Ποντίων το 1922, μια αφήγηση για την άφιξη των Μικρασιατών στην Ελλάδα και την αντιμετώπισή τους από τους Έλληνες, μια αφήγηση για τις μαζικές εκτελέσεις των Ελλήνων από τους Γερμανούς, ως αντίποινα για τη συμμετοχή τους στην εθνική αντίσταση, και μια αφήγηση για τη μεταφορά των Εβραίων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και την εφαρμογή της «τελικής λύσης». Το υλικό που δόθηκε ήταν κοινό και για τις δύο κατευθύνσεις και αναφέρεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία. Οι ομάδες επικοινωνούσαν μεταξύ τους τόσο με τις οικείες σε εκείνους πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, όσο και με συνεργατικό έγγραφο στην ομάδα, στο οποίο το κάθε μέλος μπορούσε να προσθέσει ή να αλλάξει κάτι οποιαδήποτε στιγμή.

Βασική μεθοδολογία του project ήταν η επεξεργασία πηγών ως αφετηρία έμπνευσης, η δημιουργική γραφή και η μετατροπή της σε ψηφιακή αφήγηση, σε μορφή podcast για

την ανάδειξη του ιστορικού τραύματος. Τα podcasts υποστηρίζεται ότι αποτελούν ιδανικό μέσο για την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών (Lemerond & Rourks, 2023).

Στο σχολικό ωράριο πραγματοποιήθηκαν μερικές συναντήσεις περισσότερο για οργανωτικά ζητήματα. Ταυτόχρονα διαμοιράστηκε στις ομάδες έντυπο αλλά και ψηφιακό υλικό με τις απαραίτητες πηγές σε κοινό φύλλο εργασίας, όπου περιέχονταν και οι αναγκαίες οδηγίες. Στόχος ήταν να συγγράψουν τη δική τους αφήγηση, είτε ενώνοντας ιστορίες (από τις προφορικές αφηγήσεις που είχαν στη διάθεσή τους), είτε στηριζόμενοι στις μαρτυρίες και το υλικό που τους είχε δοθεί. Μπορούσαν ακόμα και να παρουσιάσουν την ίδια ιστορία (με την πηγή τους) με τη μορφή αναμνήσεων ή αναδιήγησης με διαφορετική οπτική γωνία.

Στο 1^ο Στάδιο (προ-παραγωγή) έπρεπε να διαβάσουν, να δουν και να μελετήσουν το υλικό τους. Στηριζόμενοι σ' αυτό συζήτησαν για το θέμα της ιστορίας τους και εξέφρασαν τις ιδέες τους. Αφού κατέληξαν στη βασική ιδέα και θεματική, άρχισαν να ταξινομούν τις ιδέες τους και να δημιουργούν το σχέδιο της ιστορίας.

Στη συνέχεια, αφού ολοκλήρωσαν την αφήγησή τους, προχώρησαν στο επόμενο (2^ο Στάδιο (Παραγωγή)), δηλαδή στην ηχογράφηση της αφήγησής τους και στην επένδυσή της με μουσικό χαλί. Σ' αυτό το στάδιο πειραματίστηκαν με το λογισμικό audacity: έκαναν αρκετές ηχογραφήσεις μέχρι να επιτύχουν την καλύτερη, γνώρισαν τις ρυθμίσεις, τα εφέ, και υπόλοιπα εργαλεία του audacity και έπαιζαν με τις φωνές, τις υφολογικές επιλογές και την ταχύτητα αναπαραγωγής. Συζήτησαν για το είδος της μουσικής που θα συνόδευε την αφήγησή τους. Κατέβασαν τη μουσική και με τη βοήθεια του audacity την ενσωμάτωσαν στην ηχογραφημένη αφήγησή τους.

Στο επόμενο (3^ο Στάδιο (Μετα-παραγωγή)), αποπειράθηκαν να δημιουργήσουν ένα podcast με τη βοήθεια του spotify. Στο τελευταίο (4^ο Στάδιο (Διανομή / Δημοσίευση)) μπήκαν με τους κωδικούς τους στην ψηφιακή τάξη (moodle): <https://e-learningnew.sch.gr/moodle/course/info.php?id=89> και εκεί, στην αντίστοιχη ενότητα (<https://e-learningnew.sch.gr/moodle/course/view.php?id=89>), ανέβασαν τα podcast. Η συγκεκριμένη τάξη (moodle) δημιουργήθηκε για να δοθεί στους μαθητές ένας χώρος ανάδειξης και διαπραγμάτευσης του ιστορικού τραύματος αλλά και δημόσιας συζήτησης.

Το project ξεκίνησε τον Οκτώβριο (από 9 Οκτωβρίου) με χρονική διάρκεια μέχρι και τις διακοπές των Χριστουγέννων (22 Δεκεμβρίου).

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου λήξης

Οι μαθητές κλήθηκαν, με την ολοκλήρωση της δράσης, να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο επιχειρήθηκε να καταγραφεί η εμπειρία τους από ποικίλες πλευρές. Η συντριπτική πλειοψηφία (90%) δήλωσαν ότι απέκτησαν σημαντικές για

γεγονότα που δεν γνώριζαν καθόλου και ότι βίωσαν το τραύμα όχι μόνο μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες που μελέτησαν αλλά και από τις αφηγήσεις που συνέθεσαν. Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης τους βοήθησε να συνεργαστούν, να οργανώσουν το υλικό και τον χρόνο τους, να γνωρίσουν νέα ψηφιακά εργαλεία, να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση και να αντιληφθούν ότι η ιστορία έχει πολλές εκδοχές και πολλές οπτικές.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των μαθητών (80 %) απάντησαν ότι αν και πιέστηκαν ως προς τον διαθέσιμο χρόνο για την εργασία, τελικά δεν έχασαν χρόνο από το διάβασμά τους, γιατί ο καθένας δούλεψε σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο, μέσα από το συνεργατικό έγγραφο. Σε όλους άρεσε η διαδικασία δημιουργίας podcast, και όλοι θέλουν να το ξανακάνουν. Ένα ποσοστό 85% βρήκε την επικοινωνία αποτελεσματική και τη διαδικασία πολύ ευχάριστη. Το 62%, των μαθητών δεν γνώριζαν ότι υπάρχουν τόσοι διαδικτυακοί χώροι εστιασμένοι σε ιστορικές περιόδους. Αρκετοί (45%,) δε είχαν πολλές γνώσεις για τα γεγονότα που ερεύνησαν, ενώ οι περισσότεροι (80%) δεν γνώριζαν καθόλου την ιστορία του Πόντου. Το 76% δεν ήξεραν τι είναι το ιστορικό τραύμα, ούτε ότι υπάρχουν τόσες πολλές προφορικές μαρτυρίες συγκεντρωμένες σε αρχειακό υλικό. Όλοι βρήκαν τις προφορικές μαρτυρίες πολύ ενδιαφέρουσες και δήλωσαν ότι τις προτιμούν από την αφήγηση του βιβλίου της ιστορίας.

Πολύ ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη δημιουργία των podcast. Μεγάλο ποσοστό (70%) ήξεραν τι είναι τα podcast, όμως δεν είχαν μπει στη διαδικασία να φτιάξουν κάποιο. Κατά τη δημιουργία του δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην επιλογή κατάλληλης μουσικής επένδυσης. Επίσης δεν είχαν υπόψη τους το εργαλείο επεξεργασίας ήχου (audacity) και τις δυνατότητες που προσφέρει. Οι περισσότεροι (90%) δήλωσαν ότι στις ηχογραφήσεις τους χρησιμοποιούσαν ως εκείνη τη στιγμή το κινητό τους, στο εξής όμως έχουν σκοπό να αξιοποιήσουν το audacity. Γενικότερα (75%), η ψηφιακή επεξεργασία των αφηγήσεων ήταν το πιο ευχάριστο και εύκολο κομμάτι της εργασίας τους. Αξιοσημείωτη είναι και η ανταπόκρισή τους στη δημιουργία της αρχικής αφήγησης. Το συνεργατικό έγγραφο τους βοήθησε πολύ, γιατί όπως είπαν αργότερα, εκεί που στέρευαν οι ιδέες τους, κάποιος έπαιρνε πρωτοβουλία και ανακινούσε ξανά την αφήγηση. Πολλοί συγκινήθηκαν (48%) από τις προφορικές αφηγήσεις και πολλοί (52%) ένιωσαν αντιφατικά και έντονα συναισθήματα. Πολλοί μαθητές (45%) ομολόγησαν ότι αρχικά δεν είχαν έμπνευση και δεν είχαν μελετήσει το υλικό τους. Ωστόσο, μετά από τις πρώτες σειρές που είδαν γραμμένες στο συνεργατικό έγγραφο τους, άρχισαν να παρακολουθούν την ιστορία και σταδιακά να ενεργοποιούνται. Τέλος, όλοι παραδέχτηκαν ότι η ψηφιακή αφήγηση τους προσέφερε μια δημιουργική διέξοδο από το καθημερινό και μονότονο πρόγραμμά τους και τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον για την ιστορία.

Οι ψηφιακές αφηγήσεις που προέκυψαν αναρτήθηκαν στην ψηφιακή τάξη:

<https://e-learningnew.sch.gr/moodle/course/info.php?id=89>

Για τον Πόντο:

«Οι εκκαθαρίσεις», α' μέρος:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/1915-1919-e2euj79>

β μέρος:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eujhb>

«Η εγκατάσταση στην Ελλάδα»

<https://podcasters.spotify.com/pod/dashboard/episode/e2eumbr/wizard>

Για τη Μικρά Ασία:

« Η μεγάλη καταστροφή»:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eumha>

Μαρτυρίες Μικρασιατών προσφύγων για την άφιξή τους στην Ελλάδα»:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eumkk>

Για την Κατοχή:

«Ο λιμός» α μέρος: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eumpf>

β μέρος: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eun06>

«Η σφαγή του Διστόμου»:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eun82>

Για το Ολοκαύτωμα:

«Κρυμμένοι στη Θεσσαλονίκη»:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eunav>

«Επιστροφή από το Άουσβιτς»:

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/dbenizelou/episodes/ep-e2eunf8>

Συμπερασματικά

Το προτεινόμενο project επεδίωξε να αναδείξει το ιστορικό τραύμα στην διδασκαλία των ιστορικών περιόδων που αναφέρθηκαν με πιο καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία.

Αξιοποίησε τη δημόσια και προφορική ιστορία για να εισαγάγει το ιστορικό τραύμα και τις συνθήκες που το διαμόρφωσαν. Η προφορική ιστορία μέσα από τις φωνές των ανώνυμων υποκειμένων του τραύματος εξιστόρησε με ζωντανό και παραστατικό τρόπο όσα δε λέγονται και δε γράφονται στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια Πέτυχε τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και τους έκανε φορείς του βιωμένου τραύματος.

Πέρα από τη γνωριμία με άλλες μορφές ιστορίας αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία και οι διδακτικές μέθοδοι που η πολιτεία και η επιστημονική κοινότητα έχουν αποφανθεί ότι μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργήσουν κριτικά σκεπτόμενους και ιστορικά εγγράμματους πολίτες. Το ερωτηματολόγιο επιβεβαιώνει ότι οι προφορικές ιστορίες ήταν πολύ πιο ενδιαφέρουσες από το σχολικό βιβλίο και ότι οι μαθητές απέκτησαν γνώση για τα ιστορικά γεγονότα αναζητώντας τις προφορικές ιστορίες και το πληροφοριακό υλικό.

Η Δημιουργική Γραφή που ακολούθησε, καλλιέργησε τον γραπτό και προφορικό τους λόγο μέσα από την αναδιήγηση της προφορικής μαρτυρίας, και την αλλαγή φωνής ή οπτικής γωνίας και ανέδειξε τις αιτίες και τις συνέπειες των ενεργειών των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Επομένως, με έμμεσο και πιο ευχάριστο τρόπο οι μαθητές κατανόησαν πιο βιωματικά τα ιστορικά γεγονότα ενώ ταυτόχρονα εκφράστηκαν δημιουργικά. Η Ψηφιακή Αφήγηση ως κατάληξη του πρότζεκτ συνέδεσε τους μαθητές με το αυθεντικό και έγκυρο ιστορικό υλικό και τους έδωσε κίνητρο συμμετοχής, αναδεικνύοντας την συναρπαστική και αθέατη πλευρά της ιστορίας, που αναδύεται μέσα από τη μελέτη των πρωτογενών πηγών και την επεξεργασία τους.

Η προφορική ιστορία, η μικροϊστορία, η Δημιουργική Γραφή και η Ψηφιακή Αφήγηση έλκυσαν το παρελθόν στο παρόν των μαθητών και συνέβαλαν στη δημιουργία μιας εποικοδομητικής μαθησιακής εμπειρίας, που ανασκεύασε την στερεοτυπική αντίληψη του μαθήματος της ιστορίας ως ενός απωθητικού και βαρετού γνωστικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα η δράση διαμόρφωσε συνθήκες άσκησης κριτικής σκέψης, συνεργασίας και κυρίως ανάπτυξης ενασυναίσθησης, στοιχεία που αποτελούν ζητούμενα στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chou, F., & Buchanan, MJ (2021). Intergenerational Trauma: A Scoping Review of Cross-Cultural Applications from 1999 to 2019. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy* , 55 (3), 363–395. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/71456>
- Lemerond, S., & Rourks, L. C. (2023). Digital Voices: Podcasting in the Creative Writing Classroom. Bloomsbury Publishing.
- Lynn, A, Van Boeschoten, R., (επιμ.), (2014), Θεωρία Προφορικής Ιστορίας. Αθήνα: Πλέθρον.

Moutafidou, A., Bratitsis, T. (2013). Digital storytelling and creative writing: Two parallel worlds with common ground. 1st International Conference "Creative Writing", Hellenic American Educational Foundation "Athens College–Psychico College, 4-6 October 2013.

Tompkins, G. E. (1982). Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 59(7), 718-721.

In Greek

Andreou, A., Kakouriotis, S., Kokkinos, G. Lemonidou, E., Papandreou, Z. & Paschaloudi, E. (2015). *I Dimosia Istoria stin Ellada. Chriseis kai katachriseis tis istorias*, Thessaloniki: Epikentro.

Arsel, L. (2014). *Me to diogmo stin Psychi. To travma tis Mikrasiatikis Katastrofis se treis genies*. Athina: Kedros.

Gkoutsioukosta, Z. (2017). «Psifiakes Istories (Digital Stories): Apo to mathiti anagnosti sto mathiti syngrafea». Sto Apostolidou, V., Kokoris, M., Bakogiannis, G. & Chontolidou, E. (epim.) *Logotechniki anagnosi sto scholeio kai stin koinonia* (pp. 729-740), Athina: Gutenberg.

Demertzis N., & Roudometof V. (2015). Politismiko travma: Mia provlimatiki tis politismikis koinoniologias. *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias*, 28, 1–19. <https://doi.org/10.12681/sas.818>

Demertzis, N, Paschaloudi, E, Antoniou, G, (epim.). (2013). *Emfylios. Politismiko travma*. Athina: Alexandraia.

Katsoularis, K. V., (2023). Dimitris, G. I mikroistoria epicheirei na anaplastei tis zoes ton prosopon, (synentefxi), 31-1-2023: <https://bookpress.gr/sinenteuxeis/sinomi-lies/16955-dimitris-goulis-i-mikroistoria-epixeirei-na-anaplastei-tis-zoes-ton-prosopon> 15/1/24

Kokkinos, G. (1998), *Apo tin Istoria stis Istories. Prosengiseis stin istoria tis istoriografias, tin epistimologia kai ti didaktiki tis istorias*. Athina: Ellinika Grammata.

Kokkinos, G. (2003), *Epistimi, Ideologia, Taftotita. To mathima tis Istorias ston asterismo tis yperethnikotitas kai tis pagkosmiopoiisis*. Athina: Metaichmio.

Kokkinos G., Lemonidou E., Agtzidis V. (2010). *To travma kai oi politikes mnimis. Endeiktikes opseis symbolikon polemon gia tin istoria kai ti mnimi*. Athina: Taxideftis.

- Kouneli, Evangelia (2008). *www.istoria gia ti genia tou internet.edu I synchroni technologia stin istoriki erevna kai ekpaidefsi*. Athina: Taxideftis.
- Kourgiantakis, Ch. (2020). Dimosia Istoria kai ekpaideftikes praktikes, *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematou*, 21, 25-40.
- Kotopoulos, I. T. (2012). H «nomimopoiisi» tis Dimiourgikis Grafis. *Keimena* 15: https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_a/course/view.php?id=396
- Kotopoulos, T., I., (2012). I didaskalia tis Dimiourgikis Grafis. I periptosi tis syngrafis logotechnikon ergon gia efivous», sto *Praktika Epistimonikis Diimeridas «Zitimata didaskalias tis Logotechnias»*, Komotini, 19-20 Oktovriou 2012, sto: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf
- Moula, E. (2012). Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis «grafis» stin metamonterna pragmatikotita kai tin «psifiaki» ekpaideftiki taxi pragmaton, *Keimena*, 15: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544>
- Moula, E., Panteliou, K., Zygouris, S. (2015). Istoria, mnimi kai epikairotita se ena mathitiko ntokimanter. Apo ta istorika gegonota stis synchrones koinonikes proektaseis tous: «Apo ton italiko fasismo sto neofasismo», *I teacher*, 11, 175-186.
- Palikidis A. (2023) *Mnimes apo tin Katochi stin Ellada. Odigos gia ekpaideftikous*. Freie Universitat Berlin- EKPA. DOI: 10.17169/refubium-27646. <https://www.occupation-memories.org/downloads/MOG-odigos-gia-tous-ekpaidevtikous-gr.pdf>
- Papandreou, Z, (2018), *Travmatiki mnimi kai Dimosia Istoria: Distomo 1944-2018*. Taxideftis, Athina
- Tsatsou, N. (2019). Proforiki Istoria kai Dimiourgiki Grafī, *Neos Paidagogos*, 14.
- Programma Spoudon tou mathimatos 'Keimena Neoellinikis Logotechnias' sto Gymnasio kai to Lykeio, Ypourgiki Apofasi Arithm. 1091/. G2/1999, (FEK V 344/13-4-1999, s.4645, Paidagogiko Institutou. http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Programma Spoudon tou mathimatos tis Logotechnias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou, Ypourgiki Apofasi Arithm. 48536/D2/2023, FEK V, 2953/04.05.2023, s 30403-30409 (Nea Programmata Spoudon)

Programma Spoudon tou mathimatos tis Neoellinikis Glossas ton A', V' kai G' taxeon Gymnasiou, Ypourgiki Apofasi Arithm. 158753/D2/2021, FEK 5871/V/15-12-2021.

Programma Spoudon tou mathimatos tis Logotechnias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou, Ypourgiki Apofasi Arithm. 158779/D2/2021, FEK 5769/V/10-12-2021, pp. 73665- 73671

Programma Spoudon tou mathimatos tis Istorias ton A V kai G taxeon Genikou Lykeiou, Ypourgiki Apofasi Arithm. 4026/D2/2023, FEK 198/V/19-1-2023 (Nea Programmata Spoudon)

Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ. Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ. & Πασχαλούδη, Ε. (2015). Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αρσέλ, Α. (2014). Με το διωγμό στην Ψυχή. Το τραύμα της Μικρασιατικής Καταστροφής σε τρεις γενιές, Αθήνα: Κέδρος.

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2017). «Ψηφιακές Ιστορίες (Digital Stories): Από το μαθητή αναγνώστη στο μαθητή συγγραφέα», στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Μ., Μπακογιάννης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία, 729-740. Αθήνα: Gutenberg.

Δεμερτζής Ν., & Ρουδομέτωφ Β. (2015). Πολιτισμικό τραύμα: Μια προβληματική της πολιτισμικής κοινωνιολογίας. Επιστήμη και Κοινωνία: *Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 1–19. <https://doi.org/10.12681/sas.818>

Δεμερτζής, Ν, Πασχαλούδη, Ε, Αντωνίου, Γ, (επιμ.). (2013). Εμφύλιος. Πολιτισμικό τραύμα, Αλεξάνδρεια.

Κατσουλάρης, Κ. Β., (2023), Δημήτρης, Γ. Η μικροϊστορία επιχειρεί να αναπλάσει τις ζωές των προσώπων, συνέντευξη, 31-1-2023, στο: <https://bookpress.gr/sinenteuxeis/sinomilies/16955-dimitris-goulis-i-mikroistoria-epixeirei-na-anaplastei-tis-zoes-ton-prosopon> 15/1/24

Κατσουλάρης, Κ. Β., (2023), Δημήτρης, Γ. Η μικροϊστορία επιχειρεί να αναπλάσει τις ζωές των προσώπων, συνέντευξη, 31,1,2023, στο:

Κόκκινος, Γιώργος (1998), Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκινος, Γιώργος (2003), Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ, Λεμονίδου Ε., Αγτζίδης Β. (2010). Το τραύμα και οι πολιτικές μνήμης. Ενδεικτικές όψεις συμβολικών πολέμων για την ιστορία και τη μνήμη. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουνέλη, Ευαγγελία (2008), www.ιστορία.για.τη.γενιά.του.internet.edu Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2020). Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 21ο, 25-40
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα, τχ. 15, από: https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_a/course/view.php?id=396
- Κωτόπουλος, Τ., Η., (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους», στο Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας», Κομοτηνή, 19-20 Οκτωβρίου 2012, στο: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων, Κείμενα, 15. Στο: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544>
- Μουλά, Ε., Παντελιού, Κ., Ζυγούρης, Σ. (2015). Ιστορία, μνήμη και επικαιρότητα σε ένα μαθητικό ντοκιμαντέρ. Από τα ιστορικά γεγονότα στις σύγχρονες κοινωνικές προεκτάσεις τους ή «Από τον ιταλικό φασισμό στο νεοφασισμό», I teacher, τεύχος 11, σ.: 175-186.
- Παληκίδης Α. (2023) Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα. Οδηγός για εκπαιδευτικούς. Freie Universitat Berlin- ΕΚΠΑ. DOI: 10.17169/refubium-27646
<https://www.occupation-memories.org/downloads/MOG-odigos-gia-tous-ekpaidevtikous-gr.pdf>
- Παπανδρέου, Ζ. (2018), Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018, Ταξιδευτής, Αθήνα
- Παπανδρέου, Ζ. (2018). Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία. Δίστομο 1944 – 2018. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Τσάτσου, Ν. (2019). Προφορική Ιστορία και Δημιουργική Γραφή, Παιδαγωγός, 14ο τεύχος, Αθήνα: εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος 'Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας' στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 1091/. Γ2/1999, (ΦΕΚ Β 344/13-4-1999, σ.4645, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

(http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48536/Δ2/2023, ΦΕΚ Β, 2953/04.05.2023, σ 30403-30409 (Νέα Προγράμματα Σπουδών)

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 158753/Δ2/2021, ΦΕΚ 5871/Β/15-12-2021

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 158779/Δ2/2021, ΦΕΚ 5769/Β/10-12-2021, σ. 73665- 73671

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α Β και Γ τάξεων Γενικού Λυκείου, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 4026/Δ2/2023, ΦΕΚ 198/Β/19-1-2023 (Νέα Προγράμματα Σπουδών)

Αναδυόμενες τάσεις και προκλήσεις στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας: Μια κριτική επισκόπηση

Ιωάννης Μπερδούσης, PhD

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αναδυόμενες τάσεις και τις προκλήσεις στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Παρουσιάζονται οι θεωρητικές βάσεις της παιγνιώδους μάθησης που υποστηρίζουν τη χρήση παιχνιδιών ως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι τελευταίες εξελίξεις στην τεχνολογία των παιχνιδιών, όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα (VR/AR), η τεχνητή νοημοσύνη (AI), η χρήση κινητών συσκευών, η παιχνιδοποίηση και τα ανοιχτά εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι οποίες προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη δημιουργία συναρπαστικών και εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών. Παράλληλα, διερευνώνται οι προκλήσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή και αξιολόγηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση, όπως η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το κόστος και η πρόσβαση στην τεχνολογία και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Τέλος, προτείνονται μελλοντικές κατευθύνσεις για την έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα αυτό, όπως η ανάπτυξη παιχνιδιών που προάγουν δεξιότητες του 21ου αιώνα και η ενσωμάτωσή τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακά παιχνίδια, Παιγνιώδης μάθηση, Εκπαιδευτική τεχνολογία, Αναδυόμενες τάσεις, Προκλήσεις στην εκπαίδευση

Emerging Trends and Challenges in the Use of Digital Games for Enhancing the Learning Process: A Critical Review

Ioannis Berdousis, PhD

Abstracts

This paper presents a comprehensive examination of the emerging trends and challenges associated with the use of digital games to enhance the learning process. It delves into the theoretical foundations of game-based learning, exploring concepts such as flow theory, social constructivism, and self-determination theory, which support the use of games as effective learning tools. The paper also highlights the latest advancements in game technology, including virtual and augmented reality (VR/AR), artificial intelligence (AI), mobile devices, gamification, and open educational games, which offer new possibilities for creating engaging and personalized learning experiences. Additionally, it investigates the challenges associated with the implementation and evaluation of digital games in education, such as the lack of teacher training, cost and access to technology, and assessment of effectiveness. Finally, the paper proposes future directions for research and development in this field, emphasizing the development of games that promote 21st-century skills and their integration into a broader learning

context.

Key-Words: Digital games, Game-Based Learning, Educational Technology, Emerging Trends, Challenges in Education

Εισαγωγή

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε έναν από τους πιο δυναμικούς και υποσχόμενους τομείς της σύγχρονης παιδαγωγικής. Τα ψηφιακά παιχνίδια, με την πλούσια αλληλεπίδραση, την ελκυστική αισθητική και τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τη γνώση. Η εγγενής φύση του παιχνιδιού, που ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή, την εξερεύνηση και την ανάληψη κινδύνων, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που είναι ταυτόχρονα αποτελεσματικό και ευχάριστο (Gee, 2003; Prensky, 2001; Squire, 2011).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μάθηση (Gee, 2003; Malone, 1981; Ryan & Deci, 2000). Η δυνατότητα να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση και να ανταμειφθούν για την προσπάθειά τους, μπορεί να τους εμπνεύσει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ενεργητική συμμετοχή που απαιτούν τα ψηφιακά παιχνίδια μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης, καθώς οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές ή προσομοιωμένες καταστάσεις (Gee, 2007; Jenkins et al., 2006; Shaffer et al., 2009).

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι πάντα εύκολη. Η αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών απαιτεί προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό και συνεχή αξιολόγηση (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Ke, 2016). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις όπως η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών, η προσαρμογή τους στις ανάγκες των μαθητών, η ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους (Clark et al., 2016; Connolly et al., 2012). Επιπλέον, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας των παιχνιδιών δημιουργεί συνεχώς νέες ευκαιρίες και προκλήσεις, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να είναι πάντα ενημερωμένοι με τις νέες τάσεις και να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους (Becker & Jacobsen, 2019; Martin & Ertzberger, 2013).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις αναδυόμενες τάσεις και τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση, με στόχο να συμβάλει στην κατανόηση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Επισημαίνοντας τις θεωρητικές βάσεις της παιγνιώδους μάθησης, αναδεικνύοντας τις τελευταίες εξελίξεις στην τεχνολογία των παιχνιδιών και διερευνώντας τις προκλήσεις

που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η εργασία αυτή στοχεύει να προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση και την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση.

Θεωρητικές βάσεις της παιγνιώδους μάθησης

Η παιγνιώδης μάθηση, ως ένας πρόσφατος και εξελισσόμενος κλάδος της εκπαιδευτικής έρευνας, βασίζεται στην θεμελιώδη αρχή ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης. Οι θεωρητικές βάσεις της παιγνιώδους μάθησης στηρίζονται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η νευροεπιστήμη και η επιστήμη των υπολογιστών. Η θεωρία της ροής, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και η θεωρία της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Βασική έννοια της παιγνιώδους μάθησης είναι η ροή (flow). Η ροή είναι μια βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση, στην οποία το άτομο είναι πλήρως απορροφημένο σε μια δραστηριότητα, βιώνοντας μια αίσθηση έντονης συγκέντρωσης, απόλαυσης και ελέγχου. Η θεωρία της ροής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές βρίσκονται σε κατάσταση ροής, καθώς η αυξημένη εστίαση και η θετική συναισθηματική εμπλοκή ενισχύουν την αφομοίωση και την κατανόηση της γνώσης (Csikszentmihalyi, 1990).

Τα ψηφιακά παιχνίδια, με τον σχεδιασμό τους, ενσωματώνοντας προκλήσεις, ανταμοιβές και ανατροφοδότηση, μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό περιβάλλον για την επίτευξη της προαναφερόμενης κατάστασης «ροής» (Kiili, 2005). Οι προκλήσεις στα παιχνίδια, όταν είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των παικτών, μπορούν να τους παρακινήσουν να προσπαθήσουν περισσότερο και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Οι ανταμοιβές, είτε αυτές είναι εικονικές είτε πραγματικές, μπορούν να ενισχύσουν τη συμπεριφορά των παικτών και να τους δώσουν κίνητρο να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Τέλος, η ανατροφοδότηση, είτε αυτή είναι άμεση και συγκεκριμένη είτε έμμεση και γενική, μπορεί να βοηθήσει τους παίκτες να κατανοήσουν τα λάθη τους, να βελτιώσουν τις στρατηγικές τους και να προοδεύσουν.

Εκτός από τη θεωρία της ροής, η παιγνιώδης μάθηση υποστηρίζεται και από άλλες θεωρίες μάθησης, όπως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Vygotsky, 1978) και η θεωρία της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης (Ryan & Deci, 2000). Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη μάθηση, ενώ η θεωρία της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης αναδεικνύει τη σημασία της εσωτερικής ρύθμισης και της αυτονομίας. Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως η συνεργασία και ο ανταγωνισμός, και να προσφέρουν στους παίκτες τη δυνατότητα να επιλέξουν τους δικούς τους στόχους και στρατηγικές, ενισχύοντας έτσι την εσωτερική τους ρύθμιση.

Αναδυόμενες τάσεις στην τεχνολογία των ψηφιακών παιχνιδιών

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας των ψηφιακών παιχνιδιών έχει δώσει νέες προοπτικές για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα (VR/AR), η τεχνητή νοημοσύνη (AI), η αυξανόμενη χρήση κινητών συσκευών, η παιχνιδοποίηση, τα ανοιχτά εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα παιχνίδια που βασίζονται σε αφήγηση, τα παιχνίδια για την κοινωνική αλλαγή και ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός παιχνιδιών είναι μερικές από τις τάσεις που διαμορφώνουν το μέλλον της παιγνιώδους μάθησης και έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό και μέσα (Beeston, 2017).

Εικονική και Επαυξημένη Πραγματικότητα (VR/AR)

Η εικονική πραγματικότητα (VR) και η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) προσφέρουν μια συναρπαστική και καθηλωτική εμπειρία μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν εικονικά περιβάλλοντα, να αλληλεπιδράσουν με ψηφιακά αντικείμενα και να βιώσουν έννοιες που θα ήταν δύσκολο να αναπαρασταθούν σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης. Η VR μπορεί να μεταφέρει τους μαθητές σε ιστορικούς χώρους, να τους επιτρέψει να εξερευνήσουν το ανθρώπινο σώμα από μέσα ή να τους δώσει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με επιστημονικά φαινόμενα σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον. Η AR, από την άλλη πλευρά, μπορεί να εμπλουτίσει το πραγματικό περιβάλλον με ψηφιακές πληροφορίες, όπως η προβολή ιστορικών γεγονότων σε πραγματικό χρόνο σε έναν αρχαιολογικό χώρο ή η παροχή διαδραστικών οδηγιών για την εκτέλεση μιας εργαστηριακής άσκησης. Μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση VR/AR μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση των μαθητών, να αυξήσει την εμπλοκή τους και να ενισχύσει τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης (Merchant et al., 2014).

Τεχνητή Νοημοσύνη (AI)

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) έχει τη δυνατότητα να εξατομικεύσει τη μαθησιακή εμπειρία, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τον ρυθμό και το επίπεδο δυσκολίας των παιχνιδιών στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή. Οι αλγόριθμοι AI μπορούν να αναλύσουν τα δεδομένα των μαθητών, όπως οι επιδόσεις τους, οι προτιμήσεις τους και ο τρόπος μάθησης τους, και να προσαρμόσουν το παιχνίδι αναλόγως. Επιπλέον, η AI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή άμεσης και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης στους μαθητές, βοηθώντας τους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Η AI μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία πιο ρεαλιστικών και προκλητικών χαρακτήρων στα παιχνίδια, οι οποίοι μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές με πιο φυσικό και αυθεντικό τρόπο (Baker & Smith, 2019).

Παιχνίδια για Κινητές Συσκευές

Η αυξανόμενη χρήση κινητών συσκευών, όπως smartphones και tablets, έχει ανοίξει νέους δρόμους για τη μάθηση μέσω παιχνιδιών. Τα παιχνίδια για κινητές συσκευές προσφέρουν ευελιξία και προσβασιμότητα, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Αυτή η τάση έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας πληθώρας εκπαιδευτικών εφαρμογών και παιχνιδιών που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και ηλικιακών ομάδων. Η φορητότητα των κινητών συσκευών μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης που συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο, όπως η χρήση της γεωγραφικής θέσης για την έρευνα ιστορικών χώρων ή η χρήση της κάμερας για την αναγνώριση και ταξινόμηση φυτών και ζώων. Επιπλέον, η κοινωνική διάσταση των κινητών συσκευών μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Kukulska-Hulme & Shield, 2008).

Παιχνιδοποίηση (Gamification)

Η παιχνιδοποίηση (gamification) αναφέρεται στην εφαρμογή στοιχείων παιχνιδιού, όπως βαθμολογίες, επίπεδα, προκλήσεις και ανταμοιβές, σε μη παιχνιδώδη περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση, η παιχνιδοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αυξήσει τη δέσμευση των μαθητών, να ενισχύσει τη μάθηση και να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να κερδίζουν πόντους για την ολοκλήρωση εργασιών, να ανεβαίνουν επίπεδα καθώς προοδεύουν στην ύλη και να ανταγωνίζονται με τους συμμαθητές τους για την κορυφή της κατάταξης. Η παιχνιδοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από την εκμάθηση γλωσσών και μαθηματικών μέχρι την ιστορία και τις φυσικές επιστήμες (Kapp, 2012; Deterding et al., 2011).

Ανοιχτά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια (Open Educational Games)

Τα ανοιχτά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Open Educational Games) είναι ψηφιακά παιχνίδια που διατίθενται δωρεάν και ανοιχτά, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να τα χρησιμοποιούν, να τα προσαρμόζουν και να τα μοιράζονται ελεύθερα. Αυτή η τάση προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, καθώς και την ανάπτυξη παιχνιδιών που είναι προσαρμοσμένα στις τοπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Whitton & Moseley, 2012).

Παιχνίδια που Βασίζονται σε Αφήγηση (Narrative-Based Games)

Τα παιχνίδια που βασίζονται σε αφήγηση (narrative-based games) χρησιμοποιούν την ιστορία και τους χαρακτήρες για να εμπλέξουν τους παίκτες και να τους βοηθήσουν να μάθουν. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των παικτών και του περιεχομένου, καθιστώντας τη μαθησιακή εμπειρία πιο ουσιαστική και αξέχαστη. Η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιάσει

πολύπλοκες έννοιες με έναν πιο προσιτό και ελκυστικό τρόπο, καθώς και για να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ενσυναίσθηση (Mar & Oatley, 2008).

Παιχνίδια για την Κοινωνική Αλλαγή (Games for Social Change)

Τα παιχνίδια για την κοινωνική αλλαγή (games for social change) είναι παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί για να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τους παίκτες σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν πολύπλοκα προβλήματα, να εξερευνήσουν διαφορετικές προοπτικές και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Bogost, 2007).

Συμπεριληπτικός Σχεδιασμός Παιχνιδιών (Inclusive Game Design)

Ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός παιχνιδιών (inclusive game design) αναφέρεται στη δημιουργία παιχνιδιών που είναι προσιτά και ευχάριστα για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων, των αναγκών ή του υποβάθρου τους. Αυτό περιλαμβάνει την προσαρμογή των παιχνιδιών σε διαφορετικά στυλ μάθησης, την παροχή πολλών τρόπων αλληλεπίδρασης και την εξασφάλιση ότι το περιεχόμενο είναι πολιτισμικά σχετικό και ευαίσθητο.

Προκλήσεις στην εφαρμογή και αξιολόγηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τα προφανή οφέλη της, δεν είναι πάντα εύκολη. Οι κύριες προκλήσεις αφορούν την ανάγκη για επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση της πρόσβασης στην απαραίτητη τεχνολογία και την ανάπτυξη αξιόπιστων μεθόδων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παιχνιδιών.

Έλλειψη εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Μια από τις βασικότερες προκλήσεις είναι η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη γνώση και εμπειρία για να επιλέξουν τα κατάλληλα παιχνίδια, να τα ενσωματώσουν αποτελεσματικά στην διδασκαλία τους και να αξιολογήσουν την παιδαγωγική τους αξία. Επιπλέον, η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης μπορεί να δυσχεράνει την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη χρήση των παιχνιδιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα των ψηφιακών παιχνιδιών είναι απαραίτητη για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

Κόστος και πρόσβαση στην τεχνολογία

Μια άλλη σημαντική πρόκληση είναι το κόστος και η πρόσβαση στην τεχνολογία (Selwyn, 2011). Τα ψηφιακά παιχνίδια και ο απαραίτητος εξοπλισμός (υπολογιστές, tablets, VR/AR συσκευές) μπορεί να είναι ακριβά, καθιστώντας την εφαρμογή τους δύσκολη για πολλά σχολεία, ιδιαίτερα αυτά με περιορισμένους πόρους. Επιπλέον, η άνιση πρόσβαση στην τεχνολογία μεταξύ των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει ένα ψηφιακό χάσμα, όπου κάποιοι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επωφεληθούν από τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από άλλους.

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών παιχνιδιών

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί τη χρήση ποικίλων μεθόδων και εργαλείων (Clark et al., 2016). Η αποτελεσματικότητα ενός παιχνιδιού δεν μπορεί να μετρηθεί μόνο με βάση την αύξηση των βαθμολογιών των μαθητών σε ένα τεστ. Πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως η προώθηση της συνεργασίας και η καλλιέργεια κρίσιμων ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και το μαθησιακό περιβάλλον.

Επιπλέον προκλήσεις

Εκτός από τις προαναφερθείσες προκλήσεις, υπάρχουν και άλλες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η υπερβολική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει σε εθισμό και να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών από άλλες σημαντικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η ποιότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ποικίλλει σημαντικά, και η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών απαιτεί προσεκτική αξιολόγηση. Τέλος, η διασφάλιση της ασφάλειας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών κατά τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών αποτελεί μια σημαντική πρόκληση.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών, προγραμματιστών παιχνιδιών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής. Μόνο μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι δυνατότητες των ψηφιακών παιχνιδιών για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Μελλοντικές κατευθύνσεις

Η έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα των ψηφιακών παιχνιδιών για την εκπαίδευση συνεχίζει να εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, ανοίγοντας νέους ορίζοντες για την παιδαγωγική και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μελλοντικές κατευθύνσεις περιλαμβάνουν την περαιτέρω ανάπτυξη παιχνιδιών που προάγουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, την ενσωμάτωση των παιχνιδιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Ανάπτυξη παιχνιδιών που προάγουν την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων

Η ανάπτυξη ψηφιακών παιχνιδιών που προάγουν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία αποτελεί μια σημαντική μελλοντική κατεύθυνση (Jonassen, 2011). Τα παιχνίδια μπορούν να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλύουν πληροφορίες, να αξιολογούν επιλογές, να λαμβάνουν αποφάσεις και να βρίσκουν λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα. Επιπλέον, η ενσωμάτωση στοιχείων προσομοίωσης και εικονικής πραγματικότητας μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και να μάθουν από τα λάθη τους σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον.

Ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης είναι μια άλλη σημαντική μελλοντική κατεύθυνση (Gee, 2007). Τα παιχνίδια δεν πρέπει να θεωρούνται ως μεμονωμένες δραστηριότητες, αλλά ως μέρος ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της σύνδεσης των παιχνιδιών με άλλες δραστηριότητες, όπως συζητήσεις στην τάξη, εργασίες, παρουσιάσεις και έργα. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, να παρέχουν κίνητρο για περαιτέρω εξερεύνηση και να βοηθήσουν τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών και προγραμματιστών παιχνιδιών

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών και προγραμματιστών παιχνιδιών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών και ελκυστικών ψηφιακών παιχνιδιών για την εκπαίδευση (Squire, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση σχετικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και να συμβάλουν στον σχεδιασμό παιχνιδιών που ευθυγραμμίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι ερευνητές μπορούν να διεξάγουν μελέτες για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών και να εντοπίσουν βέλτιστες πρακτικές. Οι προγραμματιστές παιχνιδιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για να δημιουργήσουν παιχνίδια που είναι τόσο διασκεδαστικά όσο και εκπαιδευτικά.

Επιπλέον μελλοντικές κατευθύνσεις

Εκτός από τις προαναφερθείσες κατευθύνσεις, η μελλοντική έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα των ψηφιακών παιχνιδιών για την εκπαίδευση θα μπορούσε να εστιάσει σε τομείς όπως η ανάπτυξη παιχνιδιών που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης για την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας και την παροχή προσαρμοστικής ανατροφοδότησης, η διερεύνηση του ρόλου των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην επαγγελματική

κατάρτιση και η ανάπτυξη πλαισίων αξιολόγησης για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση.

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις στον τομέα των ψηφιακών παιχνιδιών για την εκπαίδευση είναι πολλές και ποικίλες. Με τη συνεχή έρευνα και ανάπτυξη, τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν την εκπαίδευση και να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα πεδίο με τεράστιες δυνατότητες, αλλά και σημαντικές προκλήσεις. Οι αναδυόμενες τάσεις στην τεχνολογία των παιχνιδιών, όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, η τεχνητή νοημοσύνη, η χρήση κινητών συσκευών, η παιχνιδοποίηση, τα ανοιχτά εκπαιδευτικά παιχνίδια και τα παιχνίδια που βασίζονται σε αφήγηση, ανοίγουν νέους ορίζοντες για τη δημιουργία καινοτόμων και αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών.

Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή και τη δέσμευση των μαθητών, να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή τους, να βελτιώσουν την κατανόηση και την αφομοίωση της γνώσης, να καλλιεργήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα και να προωθήσουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Ωστόσο, η αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό και συνεχή αξιολόγηση.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές είναι πολλές και ποικίλες. Η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, το κόστος και η πρόσβαση στην τεχνολογία, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παιχνιδιών, ο κίνδυνος εθισμού και η διασφάλιση της ασφάλειας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Παρά τις προκλήσεις, η μελλοντική έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα των ψηφιακών παιχνιδιών για την εκπαίδευση είναι πολλά υποσχόμενη. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών και προγραμματιστών παιχνιδιών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία παιχνιδιών που είναι τόσο διασκεδαστικά όσο και εκπαιδευτικά. Η ανάπτυξη παιχνιδιών που προάγουν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης μπορεί να μεγιστοποιήσει τα οφέλη τους.

Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια τάση, αλλά μια αναγκαιότητα για την προετοιμασία των μαθητών για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Με τη συνεχή έρευνα, ανάπτυξη και αξιολόγηση, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να γίνουν ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης, την προώθηση της

καινοτομίας και τη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, R. S., & Smith, J. M. (2019). Educational data mining and learning analytics. In R. S. Baker & J. M. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (2nd ed., pp. 253-272). Cambridge University Press.
- Beeston, J. (2017). Inclusive game design: Designing games for everyone. *Well Played Journal*, 6(1), 18-29.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Clark, D., Tanner-Smith, E., & Killingsworth, S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jonassen, D. H. (2011). *Designing for problem solving*. Routledge.

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Ke, F. (2016). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 1-26.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4(4), 333-369.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85.
- 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.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2009). Video games and the future of learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 632-640.
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitton, N., & Moseley, A. (2012). Open educational resources: A model for sharing instructional materials. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 348-364.

Ψηφιακή εκπαίδευση και τεχνολογία

Τασιόπουλος Ευάγγελος- Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02

Περίληψη

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ένα διαρκώς εξελισσόμενο και ευρέως συζητούμενο θέμα. Η ψηφιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τη χρήση διαδραστικών πλατφορμών, εκπαιδευτικών εφαρμογών και εκπαιδευτικού υλικού που βοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα εργασία εμβαθύνει σε τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις διδακτικές τους μεθόδους για να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών τους και να ενισχύσουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, διερευνά πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για την εξατομίκευση της εκπαίδευσης και τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν πιο δυναμικές και σαγηνευτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Με την ενσωμάτωση διαδραστικών εργαλείων, όπως εκπαιδευτικά βίντεο, εκπαιδευτικά παιχνίδια και εκπαιδευτικό λογισμικό, η μάθηση μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη και διεγερτική για τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνολογία, εκπαίδευση, ψηφιακή, εργαλεία, μάθηση

Abstract

The use of technology in education is a constantly evolving and widely discussed topic. Digital education involves the use of interactive platforms, educational applications and educational materials to aid the learning process. The present study delves into ways in which teachers can integrate technology into their teaching methods to improve student performance and enhance greater participation in the learning process. In addition, it explores how technology can be used to personalize education and create learning environments that encourage active participation and the cultivation of critical thinking skills. The integration of technology in education is expected to enable teachers to provide more dynamic and engaging educational experiences. By integrating interactive tools such as educational videos, educational games and educational software, learning can be made more enjoyable and stimulating for students.

Key-words: Technology, education, digital, tools, learning

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της εκπαίδευσης, οδηγώντας σε έναν μετασχηματισμό του τρόπου προσέγγισης της μάθησης και της διδασκαλίας. Από βασικά ψηφιακά εργαλεία έως καινοτομίες αιχμής, η τεχνολογία δραματίζει πλέον κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η ψηφιακή

εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πόρων και μεθόδων όπως διαδραστικά διαδικτυακά μαθήματα, εκπαιδευτικό λογισμικό και αξιολογήσεις εικονικής μάθησης, όλα σχεδιασμένα για την υποστήριξη και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η αξιοποίηση και η ανάπτυξη της είναι ζωτικής σημασίας για πολλούς και διάφορους λόγους (Johnson, L et al, 2014). Ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι η ικανότητά της να βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία παρέχοντας ελκυστικά και διαδραστικά μαθήματα (Prensky, M, 2001). Με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακινηθούν και να αφοσιωθούν, οδηγούμενοι τελικά στην ανάπτυξη σημαντικών γνωστικών δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η ανάλυση (Johnson, L et al, 2016). Επιπλέον η ψηφιακή εκπαίδευση παρέχει εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εξατομικεύουν το εκπαιδευτικό ταξίδι για κάθε μαθητή με βάση τις μοναδικές απαιτήσεις, δυνάμεις και πάθη του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης που ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Garrison, D. R. Et al, 2008). Εκτός από τα οφέλη που αναφέρθηκαν παραπάνω, η ψηφιακή εκπαίδευση διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στον εξοπλισμό των μαθητών με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ευδοκιμήσουν στο συνεχώς εξελισσόμενο επαγγελματικό τοπίο σύμφωνα με την European Commission. (2013). Σε μια εποχή όπου η τεχνολογία κυριαρχεί σχεδόν σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, το να έχουμε ισχυρά θεμέλια στον ψηφιακό γραμματισμό δεν είναι απλώς πλεονέκτημα αλλά επιτακτική ανάγκη για μακροπρόθεσμη επιτυχία. (Partnership for 21st Century Learning, 2007). Παρέχοντας στους μαθητές τα εργαλεία και τους πόρους για να πλοηγηθούν και να προσαρμοστούν στις τεχνολογικές εξελίξεις, η ψηφιακή εκπαίδευση διασφαλίζει ότι οι ίδιοι είναι καλά προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου εργατικού δυναμικού και να παραμείνουν ανταγωνιστικοί σε έναν όλο και πιο ψηφιοποιημένο κόσμο (Prensky, 2001). Τελικά, η ψηφιακή εκπαίδευση χρησιμεύει ως πύλη για το ξεκλείδωμα μιας πληθώρας ευκαιριών, ενδυναμώνοντας τους μαθητές έτσι ώστε να αγκαλιάσουν με αυτοπεποίθηση το μέλλον με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διαπρέψουν (ISTE, 2017).

Προσαρμογή της διδασκαλίας στην ψηφιακή εποχή

Η χρήση διαδραστικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων εντός της τάξης έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτοί οι πόροι, τα διαδραστικά βίντεο, οι προσομοιώσεις και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, ενθαρρύνουν μια πιο δυναμική και συναρπαστική εμπειρία μάθησης για τους μαθητές οι οποίοι με την ενσωμάτωση αυτών των διαδραστικών στοιχείων μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή, οδηγώντας σε μια βαθύτερη κατανόηση της ύλης που διδάσκεται, ενώ επιπρόσθετα, η ανάπτυξη και η χρήση εκπαιδευτικών πόρων στο διαδίκτυο έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν το πεδίο της μάθησης πέρα από τα παραδοσιακά περιβάλλοντα της τάξης. (Livingstone, S., & Helsper, E., 2007). Οι Karsenti και Fievez (2013) αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν διαδικτυακές πλατφόρμες και εκπαιδευτικούς ιστοτόπους για να προσφέρουν στους μαθητές πρόσβαση σε πληθώρα εκπαιδευτικού περιεχομένου, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών

και να ενθαρρύνουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Επιπλέον, η τεχνολογία επιτρέπει εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης και εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλο λογισμικό που προσφέρει εξατομικευμένες αξιολογήσεις και αναλύσεις δεδομένων για να αποκτήσουν γνώσεις για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών (European Commission, 2017). Υιοθετώντας αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές μπορούν να απολαύσουν μια εξατομικευμένη εκπαιδευτική εμπειρία που ευθυγραμμίζεται με τις μοναδικές μαθησιακές προτιμήσεις και στόχους τους. Παράλληλα, η τεχνολογία έχει την ικανότητα να διευκολύνει την ομαδική εργασία και την κοινωνική δέσμευση μεταξύ των μαθητών (Garrison & Vaughan, 2008) Χρησιμοποιώντας διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες και εργαλεία για συνεργασία, οι μαθητές είναι σε θέση να συνεργάζονται σε ομάδες, να μοιράζονται σκέψεις και ιδέες και να αναπτύσσουν συλλογικά έργα. Αυτή η μέθοδος όχι μόνο βοηθά στη βελτίωση των ικανοτήτων τους στην ομαδική εργασία την επικοινωνία και την κριτική σκέψη, αλλά ενισχύει παράλληλα την αίσθηση της κοινότητας και την κουλτούρα της διασύνδεσης μεταξύ των συνομηλίκων (Buckingham, D., & Willett, R., 2006).

Ο ρόλος της τεχνολογίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η τεχνολογία παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης των μαθητών. Η ορθολογική και αποδοτική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναζητούν, να αξιολογούν και να επεξεργάζονται πληροφορίες από διάφορες πηγές (Prensky, 2001). Η εκπαίδευση στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων όχι μόνο εξοικειώνει στις μαθητές με την τεχνολογία, αλλά τους επιτρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι ουσιώδεις στη σύγχρονη κοινωνία σύμφωνα με την European Commission (2013). Η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων καθώς και την προσαρμογή σε νέες τεχνολογίες και περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση στην πληροφορική, στην ψηφιακή γραφή και στην ανάλυση δεδομένων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Prensky, 2001). Πέραν αυτού, η κριτική σκέψη είναι επίσης καίριο στοιχείο αναφοράς της ψηφιακής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αξιολογούν τις πληροφορίες που συναντούν στο διαδίκτυο και σε στις ψηφιακές πηγές (Partnership for 21st Century Learning, 2007). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους, προκειμένου να είναι σε θέση να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στην τάξη και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στη χρήση της. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της τεχνολογίας περιλαμβάνει την εκπαίδευση στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, την ανάπτυξη περιεχομένου για διαδικτυακή μάθηση και την εκμάθηση νέων τεχνολογιών που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Buckingham, D., & Willett, R., 2006). Μια από τις σημαντικότερες επιπτώσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, διότι η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων είναι αναγκαία για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στον επαγγελματικό κόσμο, καθώς οι περισσότεροι τομείς εργασίας απαιτούν πλέον κάποιο επίπεδο ψηφιακών γνώσεων

(Selwyn, N.,2016). Η εκπαίδευση στη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών και εργαλείων, ο προγραμματισμός, η σχεδίαση γραφικών, και η διαχείριση βάσεων δεδομένων, μπορεί να βελτιώσει τις προοπτικές απασχόλησης των μαθητών (International Society for Technology in Education (ISTE), 2017). Η χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί αφετέρου να συμβάλει και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ψηφιακής ετικέτας για τους μαθητές. Οι διαδικτυακές δραστηριότητες στα συνεργατικά έργα και διαδικτυακά φόρουμ, μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργατική εργασία και την επίλυση συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να διδάξουν στους μαθητές πώς να επικοινωνούν σε ασφαλές και ηθικό περιβάλλον στο διαδίκτυο. Η επίδραση της τεχνολογίας στην κοινωνική συνείδηση και την ψηφιακή συμπεριφορά είναι σημαντική για τη δημιουργία ενός υγιούς και ασφαλούς διαδικτυακού περιβάλλοντος.(Bennett, R. E.,2011).

Προκλήσεις και πιθανοί κίνδυνοι της ψηφιακής εκπαίδευσης

Ένα από τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζει η ψηφιακή εκπαίδευση είναι η ανισότητα στην πρόσβαση στην τεχνολογία και την τεχνολογική γνώση (Shute, V. J., & Ventura, M.,2013). Παρά την αυξανόμενη επέλαση της τεχνολογίας, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλο εξοπλισμό ή αξιόπιστες συνδέσεις στο διαδίκτυο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμό και να διαιωνίσει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες (Livingstone-Helsper, 2007). Επιπλέον, η υπερβολική έκθεση στην τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα σχετικά με τη διατήρηση πληροφοριών και την ψηφιακή εξάντληση, επηρεάζοντας την προσοχή, τη μνήμη και τη συνολική ευημερία των μαθητών ενώ όπως έχει αποδειχθεί σε πάμπολλες μελέτες η παρατεταμένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και διαδικτυακών πλατφορμών μπορεί στις να συμβάλει σε διαταραχές της όρασης και του ύπνου(Black, P., & Wiliam, D.,1998). Επιπρόσθετα, οι ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια των δεδομένων και το απόρρητο είναι εμφανείς στην ψηφιακή εκπαίδευση, καθώς η συνεχής συλλογή και ανάλυση δεδομένων μπορεί να δημιουργήσει ανησυχίες για τη διαφύλαξη των προσωπικών πληροφοριών των μαθητών, εμποδίζοντας την αποδοχή και την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων(Partnership for 21st Century Learning.,2007). Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, είναι ζωτικής σημασίας να παρέχεται συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, καλύπτοντας τομείς όπως η ψηφιακή ασφάλεια, η προστασία της ιδιωτικής ζωής και η ικανότητα αξιολόγησης και επιλογής ψηφιακών πόρων(Buckingham-Willet,2006).Ένα άλλο εμπόδιο που εμφανίζεται εδώ είναι η απρόσκοπτη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών, που απαιτεί προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας και στην αξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους χρειάζονται επαρκή κατάρτιση και υποστήριξη για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ενσωματώσουν με επιτυχία την τεχνολογία στις διδακτικές τους πρακτικές(Partnership for 21st Century Learning. (2007). Τέλος, η δημιουργία και η συντήρηση κατάλληλης υποδομής για την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική πρόκληση, η οποία περιλαμβάνει πτυχές όπως η

εξασφάλιση υψηλής ταχύτητας πρόσβασης στο Διαδίκτυο, η προμήθεια και συντήρηση εξοπλισμού σε υπολογιστές και tablet και η εκπαίδευση προσωπικού στη χρήση και διαχείριση τεχνολογίας (Selwyn, 2016). Αυτά τα στοιχεία υποδομής είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Livingstone, S., & Helsper, E. J., 2008).

Ψηφιακή αξιολόγηση και αξιολόγηση με χρήση τεχνολογίας

Η ψηφιακή αξιολόγηση γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής ως αποτελεσματικό μέσο δημιουργίας μιας πιο διαδραστικής και ευέλικτης ατμόσφαιρας μάθησης. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα απομακρύνονται από τις συμβατικές τεχνικές αξιολόγησης όπως οι έντυπες εξετάσεις και τα κουίζ και εντάσσουν την ψηφιακή αξιολόγηση στην τάξη τους αξιοποιώντας έτσι τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν μια σειρά εργαλείων και λογισμικών για την αξιολόγηση των μαθητών τους (Bennett, 2011). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ψηφιακής αξιολόγησης είναι η ικανότητα σχεδιασμού διαδραστικών αξιολογήσεων που μπορούν να εξατομικεύονται ώστε να καλύπτουν το ατομικό επίπεδο και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Rikowski, G., 2001). Με τη βοήθεια πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαιδευτικών εφαρμογών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ελκυστικά τεστ και δραστηριότητες που προσαρμόζονται αυτόματα με βάση τις δεξιότητες και τις προόδους κάθε μαθητή (Shute-Ventura, 2013). Επιπλέον, η χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης επιτρέπει τη γρήγορη και έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές (Rikowski, G., 2001). Με τη βοήθεια αυτοματοποιημένων χαρακτηριστικών αξιολόγησης και μηχανισμών άμεσης ανάδρασης σε ψηφιακές πλατφόρμες, οι μαθητές μπορούν να λάβουν άμεσα πληροφορίες για την απόδοσή τους και να εντοπίσουν τομείς που απαιτούν περαιτέρω βελτίωση, ενώ ο άμεσος βρόχος ανατροφοδότησης ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν αποτελεσματικά την πρόοδό τους (Black-William, 1998). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την πορεία ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην αξιολόγηση. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανάγκη να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των μέσων αξιολόγησης και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών των μαθητών, ενώ επιπλέον, είναι απαραίτητο να προβλεφθεί η ύπαρξη τυχόν προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν στο μέλλον από τη χρήση της τεχνολογίας στις πρακτικές αξιολόγησης και να σχεδιαστεί η αντιμετώπιση τους (Rikowski, G., 2001).

Καινοτομία και ψηφιακή παιδεία

Στον ταχέως εξελισσόμενο σημερινό κόσμο, είναι σημαντικό για τους μαθητές να διαθέτουν καινοτόμες δεξιότητες σκέψης και ψηφιακό γραμματισμό, προκειμένου να επιτύχουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και του εργατικού δυναμικού (Partnership for 21st Century Learning, 2007). Η εκπαιδευτική καινοτομία συνεπάγεται την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων και στρατηγικών που ενισχύουν τη φαντασία, την ομαδική εργασία και την επιχειρηματική οξυδέρκεια (Mishra, P., &

Koehler, M. J., 2006). Χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά εργαλεία και πλατφόρμες, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργούν ελκυστικές μαθησιακές ατμόσφαιρες που προάγουν τη συμμετοχή και την ανεξαρτησία των μαθητών, ενώ επιπρόσθετα ο ψηφιακός γραμματισμός στοχεύει να καθοδηγήσει τους μαθητές για τη σωστή και αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς τους (Fullan, M., 2016). Μια κρίσιμη πτυχή του ψηφιακού γραμματισμού περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών σε βασικούς τομείς όπως η ψηφιακή ασφάλεια, η προστασία των προσωπικών τους πληροφοριών και η ανάλυση των πληροφοριών που συναντούν στο διαδίκτυο με κριτικό μάτι (Livingstone-Helsper, 2007). Είναι σημαντικό για τους μαθητές να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς, προκειμένου να πλοηγούνται με σιγουριά και αποτελεσματικότητα στο ψηφιακό τοπίο, διότι επιπλέον η πρόοδος της εκπαίδευσης προωθεί την ανάπτυξη φρέσκων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας που καλύπτουν τις μοναδικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Warschauer, M., 2004). Η χρήση προηγμένης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως εξειδικευμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές και εκπαιδευτικά παιχνίδια, μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση και να διευκολύνει τη μάθηση μέσω πρακτικών εμπειριών (Livingstone-Helsper, 2008). Η καινοτομία και η ψηφιακή επάρκεια υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Με την ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων, οι μαθητές δεν θα είναι μόνο εξοπλισμένοι για να αποκτήσουν γνώση, αλλά και για να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και νοοτροπίες για την αποτελεσματική πλοήγηση στον σύγχρονο κόσμο (Warschauer, M., 2004).

Συμπεράσματα

Μετά από διεξοδικές αναλύσεις, είναι σαφές ότι η ψηφιακή εκπαίδευση προσφέρει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ενώ η τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν (Rikowski, 2001). Η υπέρβαση προκλήσεων όπως η άνιση πρόσβαση στην τεχνολογία, οι ανησυχίες για την ασφάλεια των δεδομένων και η ανάγκη για σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός δίκαιου και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης (Warschauer, M., 2004). Είναι ζωτικής σημασίας να επενδύσουμε σε υποδομές σχολικής τεχνολογίας, να εκπαιδεύσουμε εκπαιδευτικούς και να παρέχουμε πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς πόρους για να ανοίξουμε το δρόμο για επιτυχημένη ψηφιακή μάθηση. Επιπλέον, οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην τεχνολογία θα πρέπει να ενσωματωθούν σε ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές (Fullan, 2016). Το μέλλον της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την τεχνολογία, η οποία εξελίσσεται συνεχώς και παρουσιάζει νέες ευκαιρίες για εκπαιδευτική βελτίωση. Ωστόσο, είναι επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί ότι η ψηφιακή εκπαίδευση είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και δίκαιη για όλους τους μαθητές, προκειμένου να αξιοποιηθεί πλήρως το δυναμικό της για την προετοιμασία τους για το μέλλον (Warschauer, 2004). Συμπερασματικά, η επιτυχής εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης απαιτεί συνεχή αφοσίωση, συνεργασία και

καινοτομία από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου: της παροχής ολοκληρωμένης και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: K-12 Edition*. The New Media Consortium.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada V., Freeman, A. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). The iPad in Education: Uses, Benefits, and Challenges – A Survey of 6,057 Students and 302 Teachers in Quebec, Canada. *Journal of Educational Computing Research*, 48(3), 231-244.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons.
- European Commission. (2013). *Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Publications Office of the European Union.
- Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <https://www.p21.org/>
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2017). *ISTE Standards for Educators*. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- European Commission. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.
- Buckingham, D., & Willett, R. (2006). *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. Lawrence Erlbaum Associates
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.

- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Shute, V. J., & Ventura, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in video games*. The MIT Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Rikowski, G. (2001). The Importance of Being a Reflexive Researcher in the 'Knowledge Society'. *Studies in Higher Education*, 26(3), 317-331.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

Καλλιέργεια πολυγραμματισμού στο μάθημα των Αγγλικών με τη χρήση ψηφιακών μέσων: Μία διδακτική εφαρμογή αξιοποίησης του Μοντέλου των Τεσσάρων Πόρων για την κριτική ανάλυση ψηφιακών κειμένων

Σιαμήτρα Σταματία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06-Π.Ε.34, Μ.Α. «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία» (ΑΠΘ), Μ.Α. «Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία» (ΑΠΘ)

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης είναι η ανάδειξη της σημασίας ενσωμάτωσης ψηφιακών κειμένων ως μέσων κατάκτησης στόχων πολυγραμματισμού (οπτικού, ψηφιακού, πληροφοριακού και κριτικού) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα, στο μάθημα των Αγγλικών της ΣΤ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η πρόταση αφορά τη διδακτική αξιοποίηση του πολυτροπικού περιεχομένου διαδικτυακών τόπων ηλεκτρονικών καταστημάτων που συνδέονται άμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας και σχολικής τάξης (π.χ. ηλεκτρονικά καταστήματα παιχνιδιών, ρούχων κ.τ.λ.) με τη μεθοδολογία που προσφέρει το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων των Luke & Freebody (1999). Ειδικότερα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι μαθητές καλούνται να επιτελέσουν διαφορετικούς ρόλους στην προσέγγιση των κειμένων αναπτύσσοντας αντίστοιχες ικανότητες στην Αγγλική γλώσσα, ενεργώντας ως αποκωδικοποιητές, ενεργοί συμμετοχοί στη νοηματοδότηση, λειτουργικοί χρήστες και κριτικοί αναλυτές των διαδικτυακών τόπων-κειμένων που από τη φύση τους ενσωματώνουν ποικίλους και πολυδιάστατους σημειωτικούς τρόπους (γλώσσα, εικόνα, ήχο). Η διδακτική πρόταση στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής μεταγλωσσικής επίγνωσης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικών ιδεολογιών και στερεοτύπων που ρητά ή υπόρρητα συντηρούνται και ενισχύονται στα συγκεκριμένα κείμενα για εμπορικούς σκοπούς. Μέσω ομαδοσυνεργατικών πρακτικών και συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές αναμένεται να προσπελάσουν την πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων και να επανεξετάσουν τον κεντρικό ρόλο της γλώσσας στην διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι και της θεώρησης του κόσμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, Μοντέλο τεσσάρων πόρων, Αγγλικά

Cultivating multiliteracies in the English Language lesson (EFL) using digital media: a teaching application of the Four Resources Model for the critical analysis of digital texts

Stamatia Siamitra, Teacher of English as a Foreign Language, M.A in Applied Linguistics (AUTH), M.A.in European Literature (AUTH)

Abstract

The aim of the present article is to highlight the importance of integrating digital texts as a means of achieving multiliteracy goals (visual, digital, informational and critical) in Primary Education and in particular in the 6th Grade English course. Specifically,

the proposal concerns the didactic use of the multimodal content of online store websites that are directly linked to the socio-cultural environment of students of the specific age and school grade (e.g. online stores for toys, clothes, etc.) with the methodology offered by Luke & Freebody's (1999) Four Resources Model. In particular, according to the specific model, students are asked to perform different roles in approaching texts by developing corresponding abilities in the English language, acting as decoders, active participants in meaning-making, functional users and critical analysts of websites-texts that by their nature incorporate diverse and multidimensional semiotic modes (language, image, sound). The teaching proposal aims to develop critical meta-linguistic awareness and sensitize students to social ideologies and stereotypes that are explicitly or implicitly maintained and reinforced in specific texts for commercial purposes. Through collaborative group practices and collaborative digital tools, students are expected to access the multimodality of digital texts and reconsider the central role of language in shaping social ideologies and worldviews.

Key-Words: Multiliteracies, Four Resources Model, English (EFL)

Εισαγωγή

Είναι δεδομένο ότι στη σύγχρονη εποχή, μαθητές και εκπαιδευτικοί, καλούμαστε αρχικά να αλιεύσουμε και ακολούθως, να διαχειριστούμε και να επεξεργαστούμε μία πληθώρα εύκολα προσβάσιμων αλλά ετερόκλητων πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό, που με τη σειρά τους δύνανται να αναπαραχθούν περαιτέρω με διάφορους τρόπους. Για να είναι κανείς σε θέση να υπεισέρθει σε μία αποτελεσματική διάδραση με τον πληροφοριακό πλούτο, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και στη σφαίρα της προσωπικής ή επαγγελματικής ζωής, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσει ψηφιακά κείμενα μεταβαίνοντας από την παραδοσιακή χρήση του γλωσσικού κώδικα σε μία πολυεπίπεδη ανάλυση πολυτροπικών κειμένων που θα εξασφαλίσει την αποτελεσματική επικοινωνία σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. ψηφιακές πλατφόρμες, διαδικτυακά κοινωνικά μέσα κ.ά.). Την επιτακτική ανάγκη διεύρυνσης της γλωσσικής χρήσης πέρα από τα στενά όρια της παραδοσιακής παιδαγωγικής του γραμματισμού επιχειρεί να αναδείξει ο περιεκτικός όρος «πολυγραμματισμοί» που εισηγήθηκαν οι παιδαγωγοί του New London Group ήδη από το 1997 (Kalantzis & Cope, 2001).

Η έννοια των «πολυγραμματισμών» υπογραμμίζει δύο συγγενείς αλλαγές στη σημερινή χρήση της γλώσσας, οι οποίες αναπόφευκτα επιδρούν στη γλωσσική διδασκαλία. Η πρώτη, αφορά στη μεταβλητότητα της παραγωγής νοήματος που πραγματοποιείται σε ετερογενή κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Kalantzis & Cope, 2001). Αυτή η μεταβλητότητα απαιτεί οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι η ανταλλαγή νοημάτων είναι, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, διαπολιτισμική και επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, ο πολιτισμός, ο κοινωνικός χώρος όπου πραγματώνεται η επικοινωνία, το θέμα που εξετάζεται κ.ά. Η δεύτερη, επικαιροποιημένη πτυχή της γλωσσικής χρήσης προκύπτει μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφορίας στα οποία οι παραδοσιακοί γραπτοί γλωσσικοί κώδικες

νοηματοδότησης διασυνδέονται ολοένα και περισσότερο με κώδικες προφορικούς, οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, απτικούς και χωροαντιληπτικούς (Kalantzis &Core, 2001). Αυτή η διασύνδεση έχει ως αποτέλεσμα το νόημα να πλάθεται με όλο και περισσότερο πολυτροπικές μεθόδους. Άρα, καθίσταται απαραίτητη η παροχή στους μαθητές ευκαιριών εξάσκησης σε πολυτροπικές κατασκευές νοήματος, άμεσα συνυφασμένες με τα ευρέως διαδεδομένα, αν όχι κυρίαρχα, νέα ψηφιακά μέσα.

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την παιδαγωγική του πολυγραμματισμού, οφείλει κανείς να λάβει υπόψη ότι η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών, των οικονομιών και της αγοράς εργασίας επιτείνει ζητήματα όπως η πολυγλωσσία, η χρήση της Αγγλικής ως *lingua franca*, η διαγλωσσική ή ενδογλωσσική πολυμορφία. Παράλληλα, απομακρύνει το νόημα από το γραπτό κείμενο, αποδυναμώνοντάς το δεσμό του με τη γραμματική του γραπτού λόγου, πριμοδοτώντας το ευρύτερα προσιτό εικονικό νόημα (Kalantzis &Core, 2008). Υπό αυτές τις συνθήκες, η έννοια του πολυγραμματισμού έρχεται να συμπληρώσει την παραδοσιακή διδασκαλία του γραμματισμού στα Αγγλικά. Ειδικότερα, το μάθημα των Αγγλικών μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία για εμπύθιση σε αυθεντικά ψηφιακά κείμενα και ουσιαστικές καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοήματος.

Ταυτόχρονα, είναι προφανές ότι ανοίγονται πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. και των σύγχρονων ψηφιακών μέσων στα γλωσσικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η ουσιαστική αξιοποίηση και ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύει την προστιθέμενη αξία τους αναφορικά με την προώθηση του οπτικού, ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Με άλλα λόγια, τα ψηφιακά περιβάλλοντα δύνανται να χρησιμοποιηθούν όχι υπό μία αμιγώς εργαλειακή θεώρηση αλλά ως δυναμικά περιβάλλοντα πρακτικής πολυγραμματισμών.

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων των Luke και Freebody (1997) προσφέρει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, διότι δεν απορρίπτει την παραδοσιακή θεώρηση του γραμματισμού, αλλά αντιθέτως, την ενσωματώνει, τη διευρύνει, την εμπλουτίζει και την αναπλαισιώνει ώστε να καλύψει τις πρακτικές που είναι αναγκαίο να κατακτήσουν οι μαθητές στη σύγχρονη εποχή (Comber, 1997). Το μοντέλο προτάθηκε από τους δημιουργούς του ως ένα πλαίσιο καλλιέργειας της αναγνωστικής δεξιότητας και έναν εναλλακτικό τρόπο κατανόησης των πρακτικών που αξιοποιούν οι αποτελεσματικοί αναγνώστες. Λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα κοινωνικών δραστηριοτήτων και αντίστοιχων επικοινωνιακών περιστάσεων, την ποικιλία κειμενικών ειδών αλλά και την ευρέως διαδεδομένη πολυμεσικότητα/πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων, είναι δεδομένη η ανάγκη καλλιέργειας από την πλευρά των μαθητών διαφορετικών πρακτικών/πόρων κειμενικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με τους Luke and Freebody (1999) οι πόροι συνοψίζονται στους εξής:

- Απωδικοποίηση κειμένων,
- Συμμετοχή στη νοηματοδότηση των κειμένων,
- Λειτουργική χρήση των κειμένων,
- Κριτική ανάλυση και αναδιαμόρφωση των κειμένων.

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων προβλέπει ότι ο μαθητής θα αναλάβει τέσσερις διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να αποκωδικοποιήσει οποιοδήποτε πολυμεσικό κείμενο, να εντοπίσει και να κατανοήσει όχι μόνο τα ρητά αλλά και τα υπόρρητα μηνύματα που εμπεριέχονται σε αυτό και τέλος, να αναλύσει κριτικά το νόημά τους αναδιαμορφώνοντάς το. Ειδικότερα:

- Ο αναγνώστης-μαθητής ως **αποκωδικοποιητής κειμένου** (code-breaker) είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα σύμβολα, των κώδικα των γραπτών, των προφορικών ή των οπτικών κειμένων (Freebody, 1992). Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης δύναται να περιλαμβάνει το αλφάβητο, τους φθόγγους λέξεων ή ολόκληρες λέξεις και τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, την ορθογραφία, τη γραμματική, το λεξιλόγιο, την στίξη, υπερτμηματικά στοιχεία όπως ο επιτονισμός και ο ρυθμός, η προτασιακή ή κειμενική δομή καθώς και οπτικοί, ακουστικοί και μη γλωσσικοί κώδικες (Ludwig, 2003).
- Για να ενεργήσει ο αναγνώστης ως **κατασκευαστής νοήματος** (meaning maker) ή **κειμενικός συμμετέχων** (text participant) καλείται να ανακαλέσει και να αξιοποιήσει τις σχετικές πρότερες γνώσεις του ώστε να κατανοήσει το εκάστοτε κείμενο, να συγκρίνει τα προσωπικά βιώματα με τα αντίστοιχα που προβάλλονται μέσα από το κείμενο, να συσχετίσει προηγούμενες εμπειρίες του με παρόμοια κείμενα και να εντοπίσει το βαθμό ταύτισης των προσωπικών του ενδιαφερόντων με το περιεχόμενο του κειμένου, να ερμηνεύσει οπτικά, ακουστικά ή μη γλωσσικά στοιχεία που είτε ενσωματώνονται ή απλά συνοδεύουν το κείμενο ωστόσο συμβάλλουν στη νοηματοδότησή του (Ludwig, 2003).
- Όταν γίνεται λόγος για τον αναγνώστη ως **χρήστη του κειμένου** (text user) συνάγεται ότι ο αναγνώστης είναι σε θέση να μετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες και διαδράσεις χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο κείμενο με τρόπο αποδεκτό, λαμβάνοντας υπόψη τον ειδικό σκοπό του κειμένου, το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και εν γένει το επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο καθορίζουν παράγοντες κοινωνικοπολιτισμικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους καθορίζουν τη κειμενική δομή και φιλτράρουν ουσιαστικά το κειμενικό νόημα (Ludwig, 2003).
- Ο αναγνώστης ως **κριτικός αναλυτής του κειμένου** (text critic/ text analyst) κατανοεί ότι τα κείμενα οποιασδήποτε μορφής (γραπτά, προφορικά, οπτικά) δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, ακόμα και όταν μοιάζουν να είναι αμιγώς πληροφοριακά (Freebody, 1992). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των κειμένων πριμοδοτεί συγκεκριμένες ιδεολογικές πτυχές ενώ αποσιωπεί άλλες. Η συγκεκριμένη αναγνωστική πρακτική περιλαμβάνει την κατανόηση του σκοπού της δημιουργίας του κειμένου και του γεγονότος ότι τα κείμενα ασκούν επιρροή στους αναγνώστες τους διότι εμπεριέχουν από τη φύση τους μία αρχική διάκριση ως προς την προβολή ορισμένων

οπτικών και απόψεων για ένα θέμα και την «σίγαση» άλλων για το ίδιο θέμα. Αυτή η διάκριση αντικατοπτρίζει την οπτική του συγγραφέα του κειμένου. Η κριτική ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει την κατανόηση του τρόπου που το κείμενο επηρεάζει τον εκάστοτε αναγνώστη/ακροατή/θεατή και δύναται να περιλαμβάνει τη δημιουργία κειμένων στα οποία εμπεριέχονται οι διαφορετικές, εναλλακτικές θεωρήσεις (Ludwig,2003).

Η διδακτική εφαρμογή

Με γνώμονα τις παραπάνω διαπιστώσεις σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή στο μάθημα των Αγγλικών της ΣΤ' Δημοτικού, στην οποία αξιοποιούνται οι ΤΠΕ και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών μέσα από το μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων των Luke & Freebody αναφορικά με την προσέγγιση και ανάλυση πολυτροπικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή είναι άμεσα συνηφασμένη με τη 2^η Ενότητα του εγχειριδίου των Αγγλικών της ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο "Going Shopping" και ειδικότερα, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως επέκταση στο μάθημα "E-shopping" όπου ως γενικοί μαθησιακοί στόχοι, μεταξύ άλλων, τίθενται η «εμπέδωση λεξιλογίου σχετικού με τα ψώνια», «η εξοικείωση των μαθητών με τη δομή μίας ιστοσελίδας» και «να γίνουν οι μαθητές έξυπνοι καταναλωτές», «να μάθουν να πραγματοποιούν μία on-line παραγγελία/αγορά». Ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου (reading skills) οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ένα διαδικτυακό τόπο ως κειμενικό είδος με ιδιαίτερες συμβάσεις. Σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEF)* στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να εντοπίζουν συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε απλό, καθημερινό κειμενικό υλικό (διαφημίσεις, μενού κ.ά) και να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν απλές αγορές.

Η υλοποίηση της πρότασης απαιτεί από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής τη χρήση του εργαστήριου υπολογιστών, προβολικό μηχάνημα, διαδραστικό πίνακα, την εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Προϋποτίθεται επίσης η εξοικείωση των μαθητών με τις ΤΠΕ, που σε έναν ικανοποιητικό βαθμό είναι δεδομένη. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για την υλοποίηση της προτεινόμενης δραστηριότητας. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι αναμφισβήτητα. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2001) «η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση». Η διδακτική αυτή πρόταση εφαρμόστηκε στο μεγαλύτερο μέρος της κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 στο 7^ο Δ.Σ. Γιαννιτσών και αφορούσε συνολικά 16 μαθητές επιπέδου γλωσσομάθειας A1+.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων (ανομοιογενείς βάσει πρότερου κοινωνιογράμματος εφαρμοσμένου από την εκπαιδευτικό) και κλήθηκαν να συνεργαστούν ώστε να υλοποιήσουν μία δραστηριότητα κατανόησης ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων αντλημένων από τις αρχικές σελίδες ιστοτόπων διαδικτυακών καταστημάτων πώλησης ενδυμάτων και παιχνιδιών. Οι ιστότοποι αφορούσαν το αμερικανικό ηλεκτρονικό πολυκατάστημα Macy's και το ToysRus αναφορικά με την

πώληση παιχνιδιών online. Σε ένα συνεργατικό έγγραφο οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα αντίστοιχα για τον κάθε ένα πόρο του Μοντέλου των Τεσσάρων Πόρων.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές να αναλύσουν τα συγκεκριμένα κείμενα μέσα από τα σχετικά ερωτήματα, να προβληματιστούν γύρω από αυτά και βαθμιαία, καθώς προχωρούν στην ανάλυσή τους, να προσεγγίσουν το περιεχόμενό τους με κριτική ματιά αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικού γραμματισμού.

Μοντέλο Τεσσάρων Πόρων Ρόλοι μαθητών	<u>Macy's</u> (Αμερικανικό Πολυκατάστημα)	<u>ToysRus</u> (Βρετανικό κατάστημα παιχνιδιών)
1. Αποκωδικοποίηση κειμένου	Εντοπίστε τις άγνωστες λέξεις του κειμένου. Ποιες λέξεις έχουν σχέση με τα ρούχα; Ποιο μέρος του λόγου λείπει από το κείμενο; Σε ποια εποχή βρισκόμαστε με βάση το κείμενο; Μπορείτε να βρείτε κάποιο λογοπαίγνιο μέσα στο κείμενο;	Υπάρχουν άγνωστες λέξεις στο κείμενο; Μπορείτε να βρείτε κάποιο λογοπαίγνιο στο κείμενο;
2. Συμμετοχή στο κείμενο-Κατασκευή νοήματος	Μπορούν όλα τα μέλη της οικογένειάς σου να αγοράσουν ρούχα από αυτήν την ιστοσελίδα; Μία γνωστή της μητέρας σου είναι έγκυος. Μπορεί να αγοράσει ρούχα από αυτήν την ιστοσελίδα; Ποιο προϊόν θα αγόραζες σε προνομιακή τιμή; Θεωρείτε ότι η πλοήγηση στην ιστοσελίδα αυτή είναι εύκολη; Έχεις χρησιμοποιήσει παρόμοια ιστοσελίδα;	Θεωρείτε την πλοήγηση εύκολη; Έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ παρόμοιο ιστότοπο; Μπορούν τα παιδιά κάθε ηλικίας να βρουν κάποιο παιχνίδι; Ποιο προϊόν πιστεύεις ότι προβάλλεται ιδιαίτερα ως «νέα τάση»;
3. Χρήση κειμένου	Σε ποιους απευθύνεται η ιστοσελίδα αυτή;	Σε ποιους απευθύνεται η ιστοσελίδα αυτή;

	Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου; Χρησιμοποίησε τις πληροφορίες του κειμένου και ενημέρωσε τον φίλο σου που θέλει να αγοράσει Jean. Δημιουργήστε μία παρόμοια ιστοσελίδα για παπούτσια.	Πως εμπλέκονται οι γονείς και πώς τα παιδιά ως καταναλωτές; Υπάρχει διαδραστικότητα; Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου; Χρησιμοποίησε τις πληροφορίες του κειμένου και ενημέρωσε τον φίλο σου που θέλει να αγοράσει ένα πρωτότυπο παιχνίδι . Μία μικρή σου ξαδέλφη έχει γενέθλια και γνωρίζεις ότι λατρεύει τις κούκλες. Ποια φίλτρα θα χρησιμοποιούσες για να κάνεις πιο εύκολη την αναζήτηση του κατάλληλου παιχνιδιού για εκείνη; Δημιουργήστε μία παρόμοια ιστοσελίδα για σχολικά είδη.
4. Ανάλυση κειμένου	Έχεις έναν υπέρβαρο φίλο. Μπορεί να βρει ρούχα σε αυτήν την ιστοσελίδα; Έχεις μία υπέρβαρη φίλη. Μπορεί να βρει ρούχα σε αυτήν την ιστοσελίδα; Γιατί πιστεύεις ότι υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός; Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο προβολής των ρούχων που απευθύνονται σε άνδρες και εκείνων που απευθύνονται σε γυναίκες; Γιατί πιστεύεις συμβαίνει αυτό; Ποια στοιχεία πολιτισμού αναφέρονται στην ιστοσελίδα (Occasions); Γιατί χαμογελούν οι άνθρωποι;	Ψάχνεις ένα δώρο για τον συμμαθητή σου που έχει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή αντιμετωπίζει κάποια αισθητηριακή αναπηρία. Μπορείς να εντοπίσεις κάτι κατάλληλο στην ιστοσελίδα; Τι είδους παιχνίδια μπορεί να βρει ένα παιδί της ηλικίας σου στο συγκεκριμένο κατάστημα; Τι εθνικότητας είναι τα παιδιά που προβάλλονται στην ιστοσελίδα; Γιατί χαμογελούν οι άνθρωποι που προβάλλονται στην ιστοσελίδα; Ποια χαρακτηριστικά της ιστοσελίδας την καθιστούν περισσότερο ή λιγότερο εύχρηστη;

Πίνακας 1. Ενδεικτικές ερωτήσεις αντίστοιχες των Τεσσάρων Πόρων

Διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη διδακτική εφαρμογή

Οι μαθητές αποκωδικοποίησαν, νοηματοδότησαν, χρησιμοποίησαν και ανέλυσαν κριτικά τα νοήματα των ιστοτόπων από ένα ηλεκτρονικό πολυκατάστημα ενδυμάτων (Macy's) και ένα ηλεκτρονικό κατάστημα παιχνιδιών (ToysRus) λαμβάνοντας υπόψη τους τα πολλαπλά σημειωτικά συστήματα που χρησιμοποιούνται στις συγκεκριμένες αλλά και σε παρόμοιες ιστοσελίδες με τις οποίες έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους. Εργαζόμενοι σε ομάδες και διαπραγματευόμενοι τις απαντήσεις στις καίριες ερωτήσεις που τέθηκαν σε αντιστοιχία με τους Τέσσερις Πόρους του Μοντέλου των Luke & Freebody παρατήρησαν ότι:

- Σε αμφότερες τις ιστοσελίδες χρησιμοποιούνται λογοπαίγνια και ιδιαίτερα λεξιλογικά στοιχεία προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον του καταναλωτή που πλοηγείται στον ιστότοπο.
- Και στις δύο ιστοσελίδες χρησιμοποιούνται έντονα χρώματα και γραμματοσειρές.
- Δίνεται έμφαση στην εφήμερη τάση, την εποχικότητα και την απόλυτη αναγκαιότητα στον 1^ο ιστότοπο που αφορά τα είδη ρουχισμού. Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τα πολιτισμικά στοιχεία στην κατηγορία «Περιστάσεις» για τις οποίες αναμένεται κανείς να ψωνίσει νέα ρούχα π.χ. εβραϊκή γιορτή Χάνουκα, baby shower party, flower girl, Halloween, Harvest, Thanksgiving, Homecoming, Back to School, Mother of the Bride κ.ά.
- Αντίστοιχα, στο ηλεκτρονικό κατάστημα παιχνιδιών τονίζεται ως απόλυτη τάση και μόδα ό,τι έχει σχέση με «έξυπνο» παιχνίδι και παιχνίδι τεχνολογίας.
- Η ιστοσελίδα των παιχνιδιών απευθύνεται κυρίως σε γονείς για αυτό τον λόγο έχουν προβλεφτεί μέσα πειθούς για τους συγκεκριμένους καταναλωτές (π.χ. η αναγκαιότητα αγοράς παιχνιδιών που δεν στοχεύουν στην αναψυχή των παιδιών αλλά στην εκμάθηση γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μαθηματικού υπολογισμού).
- Οι άνθρωποι που προβάλλονται στις δύο ιστοσελίδες προέρχονται από διαφορετικά εθνοτικά υπόβαθρα και ομάδες. Η έκφρασή τους υποδηλώνει χαρά ή ευχάριστη έκπληξη και θαυμασμό (θετικά συναισθήματα).
- Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο προβολής των ειδών ρουχισμού για τον άνδρα και τη γυναίκα. Επίσης, τα μεγέθη που αφορούν τα γυναικεία ρούχα αναλύονται διεξοδικά (π.χ. plus size, petite, maternity) ενώ στους άνδρες απουσιάζει αυτός ο διαχωρισμός.
- Στο κατάστημα παιχνιδιών δεν προβλέπεται κάποια διάκριση για παιχνίδια κατάλληλα για παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα ή αναπηρίες. Η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα απουσιάζει εντελώς ως καταναλωτικός δέκτης των προϊόντων του ηλεκτρονικού καταστήματος. Ωστόσο υπάρχει ψηφιακή προσβασιμότητα για τον ενήλικα που επιθυμεί να πλοηγηθεί στον ιστότοπο. Στο κατάστημα ενδυμάτων δεν προβλέπεται κάποια διαφοροποίηση στην προσβασιμότητα στην πλοήγηση.
- Δίνεται σημασία στην κοινωνική δικτύωση (λογαριασμοί καταστημάτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης)

- Επιδιώκεται η διάδραση μεταξύ ιστοσελίδας παιχνιδιών και παιδιού-καταναλωτή μέσω προβολής κουίζ τα οποία καλούνται τα παιδιά να απαντήσουν. Αντίστοιχα, επιδιώκεται στοχευμένη απεύθυνση στον γονέα-καταναλωτή μέσω της ανάρτησης πρακτικών συμβουλών για γονείς (parent tips) με απώτερο σκοπό την συχνότερη και διαρκέστερη εμπλοκή των καταναλωτών με την συγκεκριμένη ιστοσελίδα. Στη δε ιστοσελίδα των ρούχων παρέχεται δωρεάν υπηρεσία online συμβουλών μέσω συνομιλίας τύπου chat με κάποιον εξειδικευμένο στυλίστα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση παρουσίασε αδρομερώς τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου των τεσσάρων πόρων των Luke and Freebody (1999α) όπως αυτά αποτυπώνονται στους ρόλους του αποκωδικοποιητή, κατασκευαστή νοήματος, χρήστη και κριτικού αναλυτή κειμένου. Χάριν της σύνδεσης θεωρίας και διδακτικής πράξης εντός της τάξης, επιχειρήθηκε να προταθεί μία διδακτική εφαρμογή του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου αφενός μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών κειμένων που αντλήθηκαν από ιστοσελίδες δομημένες στην Αγγλική γλώσσα κι αφετέρου με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αντίστοιχων των τεσσάρων αναγνωστικών πρακτικών-πόρων που προβλέπει το μοντέλο των Luke and Freebody. Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανάπτυξη του πολυγραμματισμού των μαθητών αναγκαίου για τη διάδραση στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- Αγγλικά ΣΤ Δημοτικού-Βιβλίο Καθηγητή*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου 2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/650/10-0149-01_Agglika_ST-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.openbook.gr/pos-mathainoun-oi-mathites/>.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου 2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.
- Comber, B. (1997). Literacy, poverty and schooling: Working against deficit equations *English in Australia*, 119/120, pp. 22-34.

- Freebody, P. (1992). A sociocultural approach; resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson & A. Badenhop (Eds.). *Prevention of Reading Failure*. Gosford: Ashton Scholastic. Retrieved on 3 September 2023 from <https://www.jstor.org/stable/1180176>.
- Freebody, P. and Luke, A., (1999). A map of possible practices: Further notes on the Four Resources Model, *Practically Primary*, 4 (2), pp.5-8.
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*, Melbourne: Common Ground.
- Ludwig, C. (2003). Making sense of Literacy. *Newsletter on the Australian Literacy Educators' Association*. Retrieved on 12 September 2023 from https://www.researchgate.net/publication/242694090_Making_sense_of_literacy.

Διερεύνηση διαφοροποιημένων πρακτικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με προβλήματα ακοής πριν και μετά την εκπαίδευσή τους στη διαφοροποιημένη διδασκαλία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τσιμπλίδου Ελισάβετ, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, Π.Ε.60, Μ.Σc., Μ.Εd

Περίληψη

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος και του εκπαιδευτικού διαλόγου καθώς θεωρείται μία από τις καταλληλότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο αλλά και μαθητές που προέρχονται από την αλλοδαπή. Βασική παραδοχή της ΔΔ είναι ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό, αλλά και ότι όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και στον ίδιο ρυθμό.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθητές με προβλήματα ακοής, επιμόρφωση, ΙΕΠ.

Abstract

Differentiated teaching is currently at the center of research interest and educational dialogue as it is considered one of the most appropriate pedagogical approaches for managing students with special educational needs, with different cognitive backgrounds and students from abroad. A basic assumption of DD is that every child is unique, but also that not all students can learn in exactly the same way and at the same pace.

Key-words: differentiated teaching, students with hearing problems, training, IEP.

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προσδιοριστεί ως κάτι πολύ περισσότερο από μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Πρόκειται για μία παιδαγωγική θεωρία που προσανατολίζεται στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα του καθενός. Οι αρχές στις οποίες βασίζεται είναι η ευέλικτη μέθοδος διδασκαλίας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη, που έγκειται στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς και στον περιορισμό του στίγματος και του κοινωνικού αποκλεισμού (Hall et al., 2003). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε διεθνές επιστημονικό πεδίο, καθώς θεωρείται μια από τις καταλληλότερες μεθόδους διδασκαλίας για εφαρμογή σε τάξεις μικτής ικανότητας, που μπορεί να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίγλωσσους μαθητές και, γενικότερα, μαθητές που χρήζουν

ειδικής μεταχείρισης λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Το όνομά του οφείλεται στη βασική του αρχή, που είναι η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, που είναι και διαφορετικές (Βαλιάντης, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται από τον Tomlinson (2004), ως μια διδακτική προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το μαθησιακό περιεχόμενο (τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές), τη διαδικασία (πώς θα το μάθουν) και το μαθησιακό προϊόν (πώς θα εκφράσουν οι μαθητές αυτό που έχουν μάθει) με στόχο ο μαθητής να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Tomlinson, 2003).

Θεωρητικό Πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η θεωρητική θεμελίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στη διαφορετικότητα του ατόμου, με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι μαθητές διαφέρουν με βάση πολλούς παράγοντες, όπως η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, η πολλαπλή νοημοσύνη, η προηγούμενη εμπειρία και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Gregory & Chapman, 2007). Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λοιπόν, είναι οι σύγχρονες αντιλήψεις διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των μαθητών, όσον αφορά την ετοιμότητα (Zone of Imminent Development, Vygotsky 1978), τα κίνητρα, το στυλ μάθησης και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Multiple Intelligence Theory, Gardner 1983). Η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες και η κουλτούρα του μαθητή είναι κρίσιμες επειδή επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Δομικά στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τον μαθητή

Μαθησιακή ετοιμότητα

Το πρώτο δομικό στοιχείο της έννοιας της διαφοροποίησης είναι η μαθησιακή ετοιμότητα. Με τον όρο μαθησιακή ετοιμότητα εννοούμε το γνωστικό του επίπεδο και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στη διδασκαλία σε μια δεδομένη στιγμή (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Η μαθησιακή ετοιμότητα αφορά τις συνθήκες μάθησης και καθορίζει το σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας κατά την εκμάθηση μιας έννοιας ή δεξιότητας (Ματσαγγούρας, 2008· Tomlinson, 2004a). Κάθε μαθητής έχει διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Για το λόγο αυτό, ο δάσκαλος πρέπει αρχικά να αξιολογήσει το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή και, στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά και δραστηριότητες, να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του. Προτείνονται διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές για την αξιολόγηση, αλλά και την καλλιέργεια της μαθησιακής ετοιμότητας. Μερικά από αυτά είναι η εξέταση κειμένων διαφορετικής δυσκολίας, καθώς και η χρήση ποικίλου διδακτικού, οπτικοακουστικού και διαδραστικού υλικού. Επίσης, η εκ νέου διδασκαλία των δεξιοτήτων είναι μια σημαντική στρατηγική, όπως

και άλλες εναλλακτικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος με δική του πρωτοβουλία (Κουτσελίνης, 2001).

Ενδιαφέροντα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται επίσης στην έννοια του κινήτρου και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Το ενδιαφέρον του μαθητή σχετίζεται με την έλξη του σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, συνδέοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Έτσι, θα πρέπει να επικεντρωθούν στα κέντρα ενδιαφέροντος, να χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, να κάνουν ποικίλες ερωτήσεις στους μαθητές και έχοντας πλέον γνώση των ενδιαφερόντων τους, να οργανώνουν διάφορες δραστηριότητες (Kutchelinis, 2001). Οι μαθητές από την άλλη, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τις κλίσεις τους, δημιουργούν νέες γνώσεις σε θέματα που τους απασχολούν και αυτό τους βοηθά να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία. Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), τονίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης του περιεχομένου ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές ανακαλύπτουν τη σχέση του σχολείου με τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποιούν την ήδη υπάρχουσα γνώση και ανατροφοδοτούν τα κίνητρά τους για μάθηση.

Μαθησιακό στυλ

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όσον αφορά τον μαθητή, σχετίζεται με το μαθησιακό του στυλ ή τις μαθησιακές του προτιμήσεις, που προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία του καθώς αποτελούν παραμέτρους της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2008). Το στυλ μάθησης του μαθητή αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία διαφοροποιείται, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και δίνοντας στον μαθητή χώρο για σκέψη και προβληματισμό (Kutchelinis, 2001). Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίζεται η διαφορετική κουλτούρα των μαθητών και να αντιμετωπίζονται ισότιμα τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Κουτσελίνης, 2010). Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαμορφώνονται οι αντίστοιχες κατηγορίες, ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, που αναφέρονται στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος, την εκπαιδευτική διαδικασία, το διδακτικό υλικό και το τελικό προϊόν. Μερικές ακόμη κατηγορίες αφορούν τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης και της διαχείρισης της τάξης και τα ζητήματα που προκύπτουν μέσα σε αυτήν (Tomlinson, 2001). Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα πρέπει να επισημανθούν και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα είδος διδασκαλίας που αναφέρεται στην προηγούμενη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και όχι εκ των υστέρων, αφού αποτύχουν

κατά τη συμμετοχή τους σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους. Επίσης, η έννοια αυτή αναφέρεται στην ίδια τη διδασκαλία στο σύνολό της και όχι σε κάποιο από τα στάδιά της. Βασικό κομμάτι αυτής της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση, η οποία θα πρέπει να είναι αναλυτική, συστηματική και να αφορά όλα τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Άλλα σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης και ο συμμετοχικός της χαρακτήρας (Παντελιάδου, 2008). Συνοπτικά, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλία σε περιεχόμενο, μεθοδολογία, ρυθμό, ομαδοποίηση, χώρο, αξιολόγηση, μαθησιακά προϊόντα και γενικότερα σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2008). Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του είναι η διάγνωση των αναγκών των μαθητών, η συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, η οργάνωση της τάξης και της ύλης, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διαφοροποίησης (Κουτσελίνης, 2010).

Κατηγορίες διαφοροποίησης

Οι βασικοί άξονες παρέμβασης του εκπαιδευτικού, που αφορούν τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος και στοχεύουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το παραγόμενο προϊόν, (Tomlinson, 2004).

Διαφοροποίηση Περιεχομένου

Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί και το οποίο αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Μία από τις κατηγορίες της διδακτικής διαφοροποίησης αφορά το περιεχόμενο της μάθησης, το μαθησιακό αντικείμενο. Η διαφοροποίηση βάσει περιεχομένου αφορά το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές. Το περιεχόμενο διαφοροποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις πιο σημαντικές έννοιες και δεξιότητες ενώ αυξάνουν την πολυπλοκότητα της μάθησης. Το περιεχόμενο βασίζεται συνήθως σε πρότυπα που ορίζονται από το σχολείο. Περιλαμβάνει τόσο το τι σχεδιάζει ο δάσκαλος για να μάθουν οι μαθητές όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η μάθηση (Tomlinson & Allan, 2000). Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, ο δάσκαλος επιλέγει στρατηγικά τι θα διδάξει και ποιους πόρους θα χρησιμοποιήσει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, προσφέροντας επιλογές στους μαθητές και εξαλείφοντας το περιττό περιεχόμενο (Gregory & Chapman, 2007). Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να αναπτύξουν όλες τους τις δεξιότητες (Tomlinson & Moon, 2013).

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν το αντικείμενο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μέσω της

επεξεργασίας για την κατανόησή (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Allan, 2000). Όταν αναφέρεται κανείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, εννοεί όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε μια διδακτική πράξη, τα οποία έχουν συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και συμβάλλουν στην επαφή των μαθητών με το αντικείμενο της διδασκαλίας, το οποίο θα πρέπει να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν, ώστε να φτάσουν στη γνώση (Tomlinson & Allan, 2000).

Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος

Το τελικό προϊόν είναι η τελική δραστηριότητα που πρέπει να εκτελέσει ένας μαθητής για να επιδείξει τη γνώση που απέκτησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Tomlinson, 1999). Κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή, το τελικό προϊόν αναφέρεται στη διαδικασία εξέτασης της γνώσης που έχει αποκτηθεί. Σύμφωνα με αυτή τη διαφοροποίηση, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τις δραστηριότητες μέσω των οποίων θα παρουσιάσει αυτό το τελικό προϊόν, με βάση διάφορους παράγοντες, όπως το μαθησιακό προφίλ, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του (Filippatou & Vendista, 2017).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της χρήσης των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με προβλήματα ακοής πριν και μετά την εκπαίδευσή τους με φορέα υλοποίησης το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

Η εκπαίδευση από το ΙΕΠ στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είχε ως στόχο να εκπαιδεύσει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής), δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού για να καλύψει τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του οργανώνοντας μαθησιακές δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς και παρέχοντας ποιοτική μάθηση σε όλους. Στόχος της εκπαίδευσης ήταν η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα και διαστάσεις της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας, η ανταπόκριση στην ετερογένεια των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών και η υποστήριξη με την ανάπτυξη πρακτικών για τη διαφοροποίηση του μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής.

Ειδικότερα, οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι:

- Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική ρουτίνα.

- Χαρακτηριστικά του δασκάλου (φύλο, ηλικία, σπουδές, σχέση εργασίας), προσόντα και στάσεις που εργάζονται με παιδιά με διαταραχές ακοής
- Χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών από τον καθηγητή πριν και μετά την εκπαίδευσή τους από το ΙΕΠ
- Η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλης της επικράτειας αφού η επιμόρφωση έγινε διαδυσκτακά. Η δομή του δείγματος, ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά, περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, το χώρο του σχολείου και την Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Εργαλείο έρευνας

Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται στο ερωτηματολόγιο του εργαλείου συλλογής δεδομένων Karam Siam and Mayada Al-Natour (2016) για εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω email) στους συμμετέχοντες.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 60% είχε βασικό πτυχίο, το 30% είχε μεταπτυχιακό και το 10% διδακτορικό (Πίνακας 1). Όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων, το 80% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε δημόσια σχολεία ενώ το 20% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε ιδιωτικά σχολεία. Τέλος, τα στοιχεία δείχνουν ότι το 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι ήταν εξοικειωμένοι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή είχαν εκπαιδευτεί σε διαφοροποιημένες πρακτικές, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια ή ειδικές δραστηριότητες κατάρτισης κατά τις οποίες είχαν ενημερωθεί για θέματα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		v	%
Εκπαίδευση	Πτυχίο	6	60.0%
	Μεταπτυχιακό	3	30.0%
	Διδακτορικό	1	10.0%
Εμπειρία	Δημόσιο	8	80.0%

Εξοικείωση με μεθόδους Δ.Δ	Ιδιωτικό	2	20.0%
	Ναι	6	60.0%
	Όχι	4	40.0%
Σπουδές και επιμόρφωση σχετικά με την Δ.Δ	Σεμινάρια	5	50.0%

Ο Πίνακας 2 δείχνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη. Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 48,8 έτη ενώ το ηλικιακό εύρος μεταξύ των 10 εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 37 έως 60 ετών. Επιπλέον, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 21,9 έτη ενώ το εύρος εργασιακής εμπειρίας μεταξύ των 10 εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 13 έως 30 έτη.

Πίνακας 2. Ηλικία και εργασιακή εμπειρία

	ΜΟ	ΗΕ	ΕΛ.	ΜΕΓ
Ηλικία	48.8	7.6	37.0	60.0
Εργασιακή εμπειρία	21.9	5.6	13.0	30.0

Επίδραση της εκπαίδευσης στον βαθμό χρήσης πρακτικών διαφοροποίησης περιεχομένου

Τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν πρακτικές διαφοροποίησης στο διδακτικό περιεχόμενο, πριν και μετά την εκπαίδευση έδειξαν ότι μετά την εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποιημένες διδακτικές διαδικασίες κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε σύγκριση με πριν από την εκπαίδευση.

Επίδραση της κατάρτισης στον βαθμό χρήσης των πρακτικών διαφοροποίησης στους διδακτικούς πόρους

Τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν πρακτικές διαφοροποίησης όσον αφορά τους διδακτικούς πόρους και την τεχνολογία πριν και μετά την κατάρτιση έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μετά την κατάρτιση χρησιμοποιούν τεχνολογικούς πόρους σε μεγαλύτερο βαθμό για να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών.

Συζήτηση

Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων, το 80% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε δημόσια σχολεία ενώ το 20% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε ιδιωτικά σχολεία. Όσοι εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία φάνηκε να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας και τις χρησιμοποιούσαν τακτικά με τους μαθητές τους.

Τέλος, τα στοιχεία δείχνουν ότι το 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι ήταν εξοικειωμένοι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή είχαν εκπαιδευτεί σε διαφοροποιημένες πρακτικές, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια ή ειδικές δραστηριότητες κατάρτισης για τις οποίες είχαν ενημερωθεί. ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αναμενόταν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα επηρέαζε σημαντικά τις πρακτικές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς αποκτούν περισσότερη γνώση και κατανόηση των διαφορετικών αναγκών και μαθησιακών ταχυτήτων των μαθητών τους, μπορούν να προσαρμόσουν τις μεθόδους και τα μαθήματά τους ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά του Tomlinson, 2005, όπου ο εκπαιδευτικός αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι δάσκαλοι είναι αποτελεσματικοί στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά τους μαθητές, είναι πιο πιθανό να διαφοροποιηθούν. Η επαγγελματική τους εξέλιξη, λοιπόν, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Dixon, 2014). Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες παιδαγωγικές τάσεις, καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και του ρόλου που πρέπει να διαδραματίσουν οι ίδιοι σε αυτήν.

Όσον αφορά τον βαθμό ένταξης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποιημένες διδακτικές διαδικασίες κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε σύγκριση με πριν.

Ο δάσκαλος, που εφαρμόζει διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, είναι ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο που βοηθά και καθοδηγεί κάθε μαθητή με κατάλληλες τεχνικές μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2004). Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν αυτή τη φιλοσοφία στις τάξεις τους οδηγεί σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Tomlinson, 2000; 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια απλή στρατηγική, αλλά μια φιλοσοφία για το πώς ανταποκρινόμαστε στις διαφορές των μαθητών. Επομένως, ο ρόλος του δασκάλου έγκειται στο να γνωρίζει ολόκληρη τη διδακτική διαδικασία και το νόημα όλων όσων διδάσκει. Πρέπει επίσης να γνωρίζει τι προσδοκά όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις δεξιότητες των μαθητών και τις γνώσεις που παρέχει, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για την εσωτερίκευση της γνώσης και της μάθησης. Τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, δηλαδή η ετοιμότητά του, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά του, δίνουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να γνωρίζει από πού να ξεκινήσει τη διδακτική παρέμβαση (Tomlinson, 1999). Η ευέλικτη ομαδοποίηση και η συνεχής αξιολόγηση πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι δάσκαλοι κάνουν χρήση πρακτικών διαφοροποίησης στους διδακτικούς πόρους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με πριν από την κατάρτιση. Χρησιμοποιούν επεξεργαστές κειμένου, οπτικοακουστικά συστήματα, ιστότοπους βίντεο για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος σχεδιάζει και διεξάγει μια ποικιλία προσεγγίσεων στις κατηγορίες των πόρων προκειμένου να ανταποκριθεί στις μαθησιακές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2001).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μετά την κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση πρακτικών διαφοροποίησης σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με πριν από την εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μετά την εκπαίδευση οι δάσκαλοι κατανέμουν τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό σε ομοιογενείς ομάδες όσον αφορά τις ικανότητες σε σύγκριση με πριν από την εκπαίδευση και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μετά την κατάρτιση διανέμουν οδηγίες με διαφορετικούς τρόπους για να αποφευχθεί το χάος. .

Επομένως, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να υιοθετήσουν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές για να ενισχύσουν θετικά τη μάθηση των μαθητών (Tomlinson, 2001). Οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους που θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναδεικνύουν τις ατομικές δυνατότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά τους με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (Κουτσελίνης, 2010). Έτσι, ενώ ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση των μαθητών, δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις πρακτικές διαφοροποίησης καθώς έχουν συνηθίσει σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες συνήθως επιμένουν να χρησιμοποιούν.

Αναφορές

Βιβλία

- Argyropoulos Vassilis (2013) Differentiated teaching. Athens: Pedio,
- Freeman, R.D., Malkin, S.F. & Hastings, J.O. (1975). «Psychological problems of deaf children and their families: A comparative study», *American Annals of the Deaf* 120, 391-405
- Kossivaki, F. (2002). Critical Communication Teaching, Gutenberg, Athens.
- Koutselini, M. (2008). Construction and differentiation of teaching - Learning in mixed skills classes.
- Theofilidis, Ch. (2008) Cracks in the foundations of traditional teaching. Athens: Grigori Publications.

Άρθρα

- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: The National Center on Accessing the General Curriculum.
- Koutselini, M. (2006). Diaforopoiisi didaskalias-mathisis se taxeis miktis ikanotitas: Filosofia kai ennoia prosengiseis kai efarmoges. Tomos A'. Lefkosia
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated instruction in practice: curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039>
- Panteliadou, S., & Filippatou, D. (2013). Diaforopoiimeni didaskalia. Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes. Athina: Pedio.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και συσχέτιση με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

*Σεΐτη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Α. Ειδική Αγωγή,
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου,*

Περίληψη

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) αποτελεί ένα δυναμικά εξελισσόμενο πεδίο στον ερευνητικό χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου παρατηρούνται σημαντικές εξελίξεις σχετικά με την προαγωγή της υγείας και της ευημερίας συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού της ΨΑ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που εργάζονται στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση, καθώς και να αναδείξει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των επιπέδων ΨΑ και των δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών. Η μελέτη συνιστά μία ποσοτική έρευνα με δείγμα 100 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων και η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Multidimensional Teacher Resilience Scale-MTRS). Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου διαθέτουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία ενισχύεται από τις αγαστές συναδελφικές σχέσεις και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοπεποίθηση, ο ρεαλισμός, η στοχοπροσήλωση, η θετική στάση στη συνεχή μάθηση, κ.ά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ), εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Level of resilience of special education educators in association with their socio-demographic characteristics

*Seiti Ioanna, pre-school teacher, M.A. Special Education
Tsibidaki Assimina, Associate Professor University of the Aegean*

Abstract

The study of resilience is dynamically advancing in the field of social sciences, where the promotion of health and prosperity of various social groups is crucial and of central interest. The present study examines the resilience of special education educators who teach in the kindergarten and the primary schools and attempts to show that there is correlation between resilience and the personal and demographic characteristics of the educators. The study consists of quantitative research with a sample of 100 primary school teachers. For data collection, a self-report questionnaire of socio-demographic data and the Multidimensional Teacher Resilience Scale- MTRS were administered. The findings of the study suggest that the special education educators have high level

of resilience, which is reinforced by maintaining close professional relationships with their colleagues and by developing personal skills, such as self-confidence, realism, focus on goals and having positive attitude towards ongoing education.

Key-Words: Resilience, special education educators, primary education.

Εισαγωγή

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την εκπαίδευση, μιας και ο κλάδος αυτός έχει αναδειχθεί ως ισχυρός παράγοντας προαγωγής της ΨΑ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Gu & Day, 2013). Η ΨΑ των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως μια ποιότητα, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν το αίσθημα του ηθικού σκοπού (Gu, 2014) και να αποτελέσουν ισχυρό προστατευτικό παράγοντα για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και, κυρίως, για αυτούς/ές που το οικογενειακό περιβάλλον τους δεν χαρακτηρίζεται υποστηρικτικό (Henderson & Milstein, 2008). Ακόμη, όταν γίνεται αναφορά στην ΨΑ των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δε γίνεται μόνο λόγος για επαναφορά ή ανάκαμψη, αλλά και για δυνατότητα διατήρησης και εξέλιξης του επαγγέλματός τους μέσα από την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσχερειών (Gu & Day, 2011).

Η έρευνα σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο αναδεικνύει ότι τα επίπεδα της ΨΑ των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται μέτρια έως υψηλά (Botou et al., 2017· Brouskeli et al., 2018· Gajdošová et al., 2022· Kollia, 2022· Rizouli, 2020) παρά τις αντιξοότητες και τις καθημερινές προκλήσεις. Μάλιστα, η υψηλή ΨΑ σχετίζεται με ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον (θετικές σχέσεις, συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, ουσιαστική συμμετοχικότητα, ξεκάθαρα όρια) (Botou et al., 2017· Daniilidou, 2018· Whipple, 2022) και την πλούσια επαγγελματική εμπειρία (Botou et al., 2017· Whipple, 2022). Άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο σπουδών δεν φαίνεται να επηρεάζουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών (Kollia, 2022· Michalou, 2021). Τέλος, πληθώρα ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η ικανότητα προσαρμογής κ.ά. διαφαίνεται να έχουν θετική συσχέτιση με την ΨΑ (Gates, 2018· Michalou, 2021· Whipple, 2022).

Η μελέτη της ΨΑ, που εστιάζει στους ΕΑΕ, είναι αρκετά περιορισμένη. Η παρούσα μελέτη θέτει τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- N1= Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, που εργάζονται στα Δωδεκάνησα, διαθέτουν χαμηλά ή μέτρια επίπεδα ΨΑ συνολικά.
- N2= Τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το εργασιακό πλαίσιο (ΕΑΕ προσχολικής εκπαίδευσης ή δημοτικής εκπαίδευσης), η σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός), το επίπεδο σπουδών και η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζουν τα επίπεδα της ΨΑ.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα είναι ποσοτική. Αυτό το είδος έρευνας συνιστά μια δημοφιλή επιλογή στον χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών ερευνών μιας και αφορά την περιγραφή των χαρακτηριστικών και των σχέσεων ενός πληθυσμού (Cohen, et al., 2011).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Δωδεκανήσου. Πιο αναλυτικά, 3 (3%) ήταν άνδρες και 97 (97%) γυναίκες. Από την κατά ηλικία διάρθρωση του δείγματος 29 (29%) ανήκαν στην ομάδα ηλικιών 20-30 ετών, 45 (45%) στην ομάδα 31-40 ετών και 26 (26%) στην ομάδα 41 ετών και άνω. Η διάμεση ηλικία ν ήταν 34,5 έτη. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών το 72 (72%) ήταν είτε έγγαμοι/ες, είτε σε σχέση και υπόλοιποι/ες 28 (28%) ήταν είτε άγαμοι/ες είτε διαζευγμένοι/ες. Πενήντα εκπαιδευτικοί (50%) υπηρετούσαν στην προσχολική εκπαίδευση και οι άλλοι πενήντα (50%) στη δημοτική εκπαίδευση. Οι 40 (40%) είχαν μόνιμη σχέση εργασίας και οι 60 (60%) ήταν αναπληρωτές/τριες. Επιπλέον, οι 70 (70%) είχαν από 0-10 έτη υπηρεσίας και οι 30 (30%) από 11 έτη και άνω. Η διάμεση διάρκεια των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 4,9 έτη. Από την εξέταση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώθηκε ότι 13 (13%) είχαν και δεύτερο πτυχίο, οι 76 (76%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 2 (2%) είχαν διδακτορικό τίτλο. Επίσης, οι 70 (70%) είχαν ένα επιπλέον τίτλο πέραν του βασικού πτυχίου, οι 9 (9%) είχαν δυο επιπλέον τίτλους και 1 (1%) είχε 3 επιπλέον τίτλους.

Εργαλείο έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς, καθώς επιτρέπει τη συλλογή πληθώρας τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλου μεγέθους πληθυσμιακές ομάδες, διευκολύνει την κωδικοποίηση και παρέχει ποικίλες τεχνικές ανάλυσης των στοιχείων (Sarafidou, 2011). Το εργαλείο έρευνας απαρτίζεται από δύο ερωτηματολόγια: Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν ένα αυτοσχέδιο δεκατεσσάρων (14) ερωτήσεων, που διερευνούσε τα δημογραφικά, κοινωνικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Multidimensional Teacher Resilience Scale-MTRS) των Mansfield και Wosnitza (2015), όπως μεταφράστηκε από τις Daniilidou et al. (2020). Η κλίμακα περιλαμβάνει είκοσι έξι (26) δηλώσεις αυτό-αναφοράς, που δομούνται σε κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert πέντε (5) διαβαθμίσεων, από το 1 (διαφωνώ απόλυτα), έως το πέντε (5) (συμφωνώ απόλυτα), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αξιολογήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ των εκπαιδευτικών: 1) Επαγγελματική ΨΑ (Professional), η οποία αξιολογεί τον βαθμό οργάνωσης και προετοιμασίας, τον αναστοχασμό, τις αποτελεσματικές επικοινωνιακές και τις διδακτικές δεξιότητες, 2) τη Συναισθηματική ΨΑ (Emotional), η οποία αξιολογεί την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων, τους μηχανισμούς διαχείρισης του

άγχους και τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, 3) την Κοινωνική ΨΑ (Social), που εξετάζει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους, και 4) τα Κίνητρα (Motivational), όπου εξετάζονται η αυτοπεποίθηση, η επιμονή στον στόχο, ο ρεαλισμός και η θετική στάση στη μάθηση. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας για το σύνολο της παρουσιάζει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας με $\alpha = .83$ και για τις υποκλίμακες από $\alpha = .79$ έως $\alpha = .85$ (Daniilidou & Platsidou, 2018). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το τεστ αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, τόσο για τη μεταβλητή της ΨΑ των εκπαιδευτικών όσο και των διαστάσεων της, και διαπιστώθηκε ότι οι τιμές του τεστ αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ήταν πάνω από 0,700.

Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών IBM SPSS Statistics 25.0. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας χρησιμοποιώντας τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha τόσο της μεταβλητής ΨΑ όσο και των επιμέρους διαστάσεων της (Επαγγελματική, Συναισθηματική, Κοινωνική και Κινητήρια). Ακολούθησε, έλεγχος κανονικότητας της ΨΑ και των διαστάσεων της με το Kolmogorov-Smirnov test of normality για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές (οικογενειακή κατάσταση, ομάδες ηλικιών κλπ). Καθότι οι παράγοντες της ΨΑ δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, για να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε το Spearman's rho τεστ. Επιπλέον, στο στάδιο που εξετάστηκε αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες της ΨΑ, ανάλογα με τις κατηγορίες των δημογραφικών κλπ. μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για εκείνες που έχουν δυο κατηγορίες και το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για αυτές που έχουν από τρεις κατηγορίες και πάνω.

Ευρήματα

Ανάλυση της μεταβλητής της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της

Από τη συνολική εξέταση των διαστάσεων της ΨΑ και του συνόλου της, παρατηρήθηκε ότι η μέση τιμή τους είναι υψηλή και σε κάθε περίπτωση υψηλότερες από τη μέση τιμή της κλίμακας (1-5). Την πιο χαμηλή μέση τιμή παρουσίασε η Συναισθηματική ΨΑ (3,49) και τις υψηλότερες η Κοινωνική ΨΑ και τα Κίνητρα (4,18 για την κάθε μία). Με την εφαρμογή της συσχέτισης Spearman's rho μεταξύ των παραγόντων της ΨΑ διαπιστώθηκε ότι υπήρξε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Η πιο ισχυρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ της Επαγγελματικής ΨΑ και των Κινήτρων (0,682) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις (Spearman's ρ) μεταξύ των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	1	2	3	4
1 . Επαγγελματική ΨΑ	-			
2 . Συναισθηματική ΨΑ	0,307**	-		
3 . Κοινωνική ΨΑ	0,628**	0,302**	-	
4 . Κίνητρα	0,682**	0,417**	0,636**	-

*** $p<0,001$ ** $p<0,01$ * $p<0,05$

Η ψυχική ανθεκτικότητα και οι διαστάσεις της ανάλογα με τις κατηγορίες των δημογραφικών και άλλων μεταβλητών

Ομάδες ηλικιών

Εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις της ΨΑ ανάλογα με τις ομάδες ηλικιών (3 κατηγορίες) με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis:

- Επαγγελματική ΨΑ: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των επιπέδων ομάδων ηλικιών των εκπαιδευτικών ($H(2)=1,58, p=0,455>0,05$) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σύγκριση των διαφορών των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ομάδες ηλικιών τους (κριτήριο Kruskal-Wallis)

Μεταβλητές	20-30 ετών (n =29)	31-40 ετών (n =45)	41 ετών και άνω (n =26)	H (2)	P
	Δ.Τ. (E.E.)	Δ.Τ. (E.E.)	Δ.Τ. (E.E.)		
Επαγγελματική ΨΑ	4,00 (0,50)	4,00 (0,83)	4,08 (0,50)	1,577	0,455
Συναισθηματική ΨΑ	3,75 (0,75)	3,50 (0,75)	3,75 (1,25)	5,836	0,054
Κοινωνική ΨΑ	4,50 (0,75)	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	8,067	0,018
Κίνητρα	4,33 (0,58)	4,00 (0,50)	4,29 (0,67)	8,040	0,018
Ψυχική ανθεκτικότητα συνολικά	4,15 (0,54)	3,96 (0,42)	4,19 (0,62)	7,774	0,021

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (E.E), ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

- Συναισθηματική ΨΑ: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των επιπέδων ομάδων ηλικιών των εκπαιδευτικών ($H(2)=5,84, p=0,054>0,05$).
- Κοινωνική ΨΑ: Οι τιμές διέφεραν στατιστικά αναλόγως των ομάδων ηλικιών ($H(2)=8,07, p=0,018<0,05$) (Γράφημα 2). Με τον post hoc έλεγχο διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές (Δ.Τ.=4,00) σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους ηλικίας 20-30 ετών (Δ.Τ. =4,50 $p=0,014<0,05$).

- Κίνητρα: Οι τιμές διέφεραν στατιστικά σημαντικά αναλόγως των ομάδων ηλικιών ($H(2)=8,04, p=0,018<0,05$) (Γράφημα 3). Με τον post hoc έλεγχο διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές ($\Delta.T.=4,00$) σε σχέση με τους/τις συναδέλφους/ισσες ηλικίας 41 και άνω ετών ($\Delta.T. =4,29 p=0,042<0,05$).
- ΨΑ συνολικά: Οι τιμές διέφεραν στατιστικά σημαντικά αναλόγως των ομάδων ηλικιών ($H(2)=8,07, p=0,018<0,05$). Με τον post hoc έλεγχο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επί μέρους ομάδων ηλικιών.

Αριθμός τίτλων επιπλέον του βασικού πτυχίου

Εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μεταβλητές-παράγοντες της ΨΑ ανάλογα με τον αριθμό τίτλων σπουδών που είχαν, πέραν του βασικού πτυχίου (3 κατηγορίες) με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis:

- Επαγγελματική ΨΑ: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των τιμών του αριθμού των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών ($H(2)=5,31, p=0,070>0,05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σύγκριση των διαφορών των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αριθμό των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου(κριτήριο Kruskal-Wallis)

Μεταβλητές	Μόνο το βασικό πτυχίο (n =20)	1 επιπλέον τίτλος (n =70)	2 και άνω επι- πλέον τίτλοι (n =10)	$H(2)$	P
	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$		
Επαγγελματική ΨΑ	4,00 (0,67)	4,00 (0,66)	4,42 (0,50)	5,310	0,070
Συναισθηματική ΨΑ	3,75 (1,12)	3,50 (0,75)	3,50 (1,75)	0,223	0,894
Κοινωνική ΨΑ	4,00 (0,62)	4,00 (0,75)	4,63 (1,25)	1,873	0,392
Κίνητρα	4,42 (0,59)	4,08 (0,58)	4,50 (0,83)	7,632	0,022
Ψυχική ανθεκτικότητα συνολικά	4,10 (0,50)	4,00 (0,46)	4,33 (0,73)	3,533	0,171

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος ($E.E$), ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

- Συναισθηματική ΨΑ: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των τιμών του αριθμού των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών ($H(2)=0,22, p=0,894>0,05$).
- Κοινωνική ΨΑ: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των τιμών του αριθμού των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών ($H(2)=1,87, p=0,392>0,05$).
- Κίνητρα: Οι τιμές διέφεραν στατιστικά σημαντικά αναλόγως των τιμών του αριθμού των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών ($H(2)=7,63, p=0,022<0,05$). Με τον post hoc έλεγχο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά μεταξύ των επί μέρους τιμών του αριθμού των επιπλέον τίτλων σπουδών.

- ΨΑ συνολικά: Οι τιμές δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των τιμών του αριθμού των τίτλων σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών ($H(2)=3,53, p=0,171>0,05$).

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει τον βαθμό ΨΑ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που εργάζονται στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση, καθώς και την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων ΨΑ και των δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα που προέκυψε από τη έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ του δείγματος παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ΨΑ συνολικά, εύρημα το οποίο συνάδει με άλλων ερευνών (Daniilidou, 2018· Mitta, 2018· Siourla, 2018). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έχουν αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες και έχουν καλλιεργήσει στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση των όποιων δυσχερειών και προκλήσεων που συνοδεύει το απαιτητικό, όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Τα υψηλά επίπεδα ΨΑ των εκπαιδευτικών ΕΑΕ διαφαίνεται να σχετίζονται με τις πολύ καλές σχέσεις που δημιουργούν και διατηρούν οι εκπαιδευτικοί με τους/τις συναδέλφους/ισσες τους. Η έρευνα υποστηρίζει ότι η διατήρηση ή/και η ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από τις σχέσεις που αναπτύσσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (Papatraianou & Le Cornu, 2014) και μάλιστα, μια έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους/τις συναδέλφους/ισσες μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2013:37). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η χρήση δικτύων υποστήριξης είναι εξαιρετικής σημασίας στη δημιουργία υγιούς περιβάλλοντος μάθησης, ενισχύουν το αίσθημα ικανοποίησης και δέσμευσης στην εργασία, τα οποία ενισχύουν την ΨΑ των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, διαφαίνεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ της υψηλής ΨΑ των εκπαιδευτικών ΕΑΕ με προσωπικά χαρακτηριστικά και αξίες τους, όπως η αυτοπεποίθηση, η υπερηφάνεια, ο ρεαλισμός, η επιμονή στον στόχο και η θετική στάση τους αναφορικά με τη μάθηση και την ύπαρξη ενδιαφερόντων στη ζωή τους, καθώς και την αυτεπάρκεια (self-efficacy) και το χιούμορ. Επιπλέον, ατομικά χαρακτηριστικά, όπως τα αλτρουιστικά κίνητρα και η αυτοαποτελεσματικότητα έχουν θετική σύνδεση με τα υψηλά επίπεδα ΨΑ (Brunetti, 2006).

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (41 και άνω ετών) διέθεταν υψηλότερο βαθμό ΨΑ σε σχέση με εκπαιδευτικούς νεότερους/ες (31 έως 40 ετών) και μάλιστα, ο υψηλός βαθμός σχετίζεται με τα κίνητρα (μια από τις τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ), δηλαδή, με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις αξίες των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκαν.

Υπάρχει θετική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα της ΨΑ τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια της εργασίας τους διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό τους περιβάλλον, που περιλαμβάνει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες τους, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς τους (Botou et al., 2017).

Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα της ΨΑ συνολικά ή/και στις επιμέρους διαστάσεις της και α) το πλαίσιο εργασίας (προσχολική και δημοτική εκπαίδευση), β) τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, και γ) τη σχέση εργασίας (μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια). Συγχρόνως, τα ευρήματα που σχετίζονται με το φύλο δεν μπορούν να οδηγήσουν σε κάποιο συμπέρασμα, διότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες. Παρόμοια, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, πιθανόν, γιατί οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με παρόμοιες προκλήσεις σε καθημερινό επίπεδο στο εργασιακό τους περιβάλλον ανεξάρτητα εάν είναι έγγαμοι/ες ή μη, αν έχουν ή όχι παιδιά. Αυτά τα ευρήματα χρήζουν περαιτέρω μελέτης και ανοίγουν νέα πεδία έρευνας. Άλλωστε, η ΨΑ των εκπαιδευτικών μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως ατομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και επαγγελματικούς (Rutter, 2006).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ διαθέτουν υψηλά επίπεδα ΨΑ. Συνάμα, η ΨΑ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως ατομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και επαγγελματικούς. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί, παρά τις πιθανές αστοχίες και αποτυχίες, καταφέρνουν να διατηρούν τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία, διαθέτουν ισορροπημένες προσδοκίες για τη διδασκαλία και υιοθετούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές ΨΑ. Ακόμη, τα υψηλά επίπεδα ΨΑ είναι συνυφασμένα με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη στη διαίσθηση και αντοχή στις αντιξοότητες, ευκολότερη αποδοχή των αλλαγών και αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Επιπρόσθετα, ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας και συμβάλει στη μείωση του εργασιακού άγχους, που είναι άρρηκτα συνυφασμένο με την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία συνεπάγεται τη μείωση της ΨΑ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 08(01), 131–159. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60. <http://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Daniilidou, A. (2018). *I dierevnisi tis psychikis anthektikotitas ton Ellinon ekpaideftikon protovathmias genikis kai eidikis ekpaidefsis: Paragontes prostasias kai kindynou kai stratigikes enischysis stin Ellada tis krisis*. [Adimosiefti didaktoriki diatrivi, Panepistimio Makedonias]. PSIFIDA. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22542>
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39. <https://psycnet.apa.org/record/2018-33465-002>
- Gajdošová, E., Petrulytė, A., & Svence, G. (2022). Social emotional health and resilience of teachers in the East European countries. *Psychology Research*, 12(7), 425-443. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.07.001>
- Gates, Z. (2018). *A study of the protective factors that foster resilience in teachers*. [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1540>
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- Gu, Q., & Day, C. (2011). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Scholeia pou proagoun tin psychiki anthehtikotita: Pos borei na ginei pragmatikotita gia tous mathites kai tous ekpaideftikous*. Epistimoniki epimeleia ekdosis: Ch. Chatzichristou. Metafrasi: V. Vassara. Typothito.
- Kollia, A. (2022). *Psychiki anthehtikotita ton ekpaideftikon kai i schesi tis me tin pnevmatikotita kai to noima tis zois*. [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi, Charokopeio Panepistimio]. <https://estia.hua.gr/browse/25884>
- Mansfield, F., C., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional teacher resilience scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*. Springer.
- Michalou, E. (2021). *Psychiki anthehtikotita kai afto-symponia ton ekpaideftikon*. [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi, Panepistimio Thessalias]. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.12159>
- Mitta, E. (2018). *Pos i psychiki anthehtikotita ton ekpaideftikon epireazei tin epangelmatiki tous ikanopoiisi apo ton Diefthynti tis scholikas monadas*; [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi, Panepistimio Makedonias]. PSIFIDA. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22394>
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Rizouli, A. (2020). *Synaisthimatiki noimosyni kai psychiki anthehtikotita: diastaseis kai diasyndeseis me ekpaideftikous protovathmias ekpaideftikous*. [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi, Panepistimio Thessalias]. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.12430>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sarafidou, G. O. (2011). *Synarthrosi posotikon kai poiotion prosengiseon: I empeiriki erevna*. Gutenberg.
- Siourla, E. (2018). *I epidrasi tis pnevmatikis evexias kai tou noimatos tis zois stin psychiki anthehtikotita ton ekpaideftikon*. [Adimosiefti metaptychiaki ergasia.

Panepistimio Makedonias]. PSIFIDA. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21419>

Whipple, K. (2022). *Teachers resilience* [Doctoral dissertation, Murray State University]. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/248>

Πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6) με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή: θεωρητική επισκόπηση

Ιωάννα Αρέστη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 Ειδικής Αγωγής.- Λογοθεραπεύτρια

Περίληψη

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με μεγάλη ετερογένεια, παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην προσχολική ηλικία και εκδηλώνεται μέσω των μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών ελλειμμάτων και με δυσκολίες στο σύστημα της Λεκτικής Βραχύχρονης Μνήμης (Bishop, 2006). Ως εκ τούτου τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν δυσκολίες σε δοκιμασίες που απαιτούν μνημονική επεξεργασία, περιορισμένο λεξιλόγιο, ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο, δυσκολίες στην αφηγηματική ικανότητα, περιορισμένη πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια (Bishop, 2006). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια νέα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ και στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, που εκδηλώνονται με δυσκολία στη διατήρηση του διάλογο, στη θεματολογία, στην κατανόηση μεταφορικού λόγου και στην κατανόηση μη λεκτικών στοιχείων (χειρονομίες, γκριμάτσες). Οι ελλειμματικές πραγματολογικές δεξιότητες αποτελούν πολλές φορές αιτία για κοινωνικό αποκλεισμό, ακαδημαϊκή αποτυχία και για συναισθηματικές και συμπεριφορές δυσκολίες. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει έρευνες που σχετίζονται με τις πραγματολογικές δυσκολίες παιδιών με ΑΓΔ.

Λέξεις-κλειδιά: πραγματολογικές δεξιότητες παιδιά προσχολικής ηλικίας, Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Pragmatic skills of preschool children (4-6) with Developmental Language Disorder: a theoretical overview

Ioanna Aresti, Special Education Teacher - Speech Therapist

Abstract

Developmental language disorder is a neurodevelopmental disorder with great heterogeneity, which is manifested in addition to morphosyntactic and semantic deficits, with difficulties in the verbal short-term memory system (Bishop, 2006), i.e. in the ability of the individual to temporarily maintain incoming information in his memory through his sense organs. Therefore, children with DLD also have difficulties in tests that require mnemonic processing, such as sentence repetition, reverse number recall, pseudowords (Bishop, 2006). Therefore, children with DLD present difficulties in tests that require mnemonic processing, limited vocabulary, deficits in expressive speech, difficulties in narrative ability, limited informational and grammatical proficiency (Bishop, 2006). In addition, in recent years, new research data show difficulties of children with DLD in the pragmatic domain of language, manifested by difficulty in maintaining dialogue, in subject matter, in understanding figurative speech and in understanding non-verbal

elements (gestures, facial expressions). Deficient pragmatic skills are often the cause of social exclusion, academic failure, and emotional and behavioral difficulties. This article presents studies related to the pragmatic difficulties of children with DLD.

Key-words: pragmatic skills preschool children, Developmental Language Disorder

Εισαγωγή

Πραγματολογία

Η χρήση του λόγου σε κοινωνικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω αυτής πραγματοποιείται η επικοινωνιακή λειτουργία και συχνά διαμορφώνει τη συμπεριφορά των ατόμων. Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας αποτελεί αντικείμενο της πραγματολογίας. Η πραγματολογία περιγράφεται ως ένα σύνολο κανόνων για την χρήση της γλώσσας. Αυτοί οι κανόνες καθορίζουν τον τρόπο επικοινωνίας, τον τρόπο που αρχίζει και ολοκληρώνεται μία επικοινωνία ανάλογα με την κοινωνική συνθήκη την αλληλουχία των προτάσεων και την κατανόηση των αναγκών του ακροατή (Anderson et al, 2013). Ο Νικολόπουλος (2008) παρατηρεί πως ο κάθε άνθρωπος επικοινωνεί με διαφορετική πρόθεση. Η επιτυχής κατανόηση αυτής της πρόθεσης απαιτεί μία σειρά από πραγματολογικές δεξιότητες με βασική την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει τον κατάλληλο τρόπο να εκφράσει αυτό που επιθυμεί αλλά και την ικανότητα να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, τις ανάγκες και τα συναισθήματα του ακροατή.

Η επιτυχής επικοινωνία ανάμεσα στα υποκείμενα απαιτεί μία σειρά από δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα να κάνεις έναρξη διαλόγου/συζήτησης, να τη διατηρείς, να αντιλαμβάνεσαι τις όποιες διευκρινήσεις απαιτούνται και να τις παρέχεις την κατάλληλη στιγμή της συζήτησης, την ικανότητα να ακούς το συνομιλητή και να ανταποκρίνεσαι με δημιουργικό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη και κατανοώντας και τα μη λεκτικά στοιχεία (Νικολόπουλος, 2008). Επομένως, η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί και μέσω μη λεκτικών τρόπων. Πολλές φορές η στάση του σώματος μπορεί να περάσει κάποιο μήνυμα χωρίς να γίνει χρήση του λόγου. Άλλες φορές μπορεί να ενισχύσει κάτι που εκφράζεται λεκτικά, ενώ άλλες φορές μπορεί να περάσει και αντίθετο μήνυμα από αυτό που επιδιώκεται να εκφραστεί λεκτικά. Η διαδικασία μεταφοράς μηνυμάτων χωρίς τη χρήση του λόγου μπορεί να γίνει μέσω της βλεμματικής επαφής, τις εκφράσεις του προσώπου και στάσεις του σώματος, κινήσεις των χεριών. Μέρος του πραγματολογικού τομέα της γλώσσας αποτελούν και τα μη λεκτικά στοιχεία της ομιλίας όπως ο τόνος και η σταθερότητα της φωνής, η ένταση, οι παύσεις, η ταχύτητα ροή ομιλίας. Σκοπός της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι και η αντικατάσταση της ομιλίας αλλά και η συμπλήρωση της για την έκφραση σημαντικότερων μηνυμάτων και την επικοινωνία των συναισθημάτων. Είναι σημαντικό λοιπόν για να επιτευχθεί μια επιτυχής επικοινωνία να κατανοείς όχι μόνο τα λεκτικά στοιχεία, αλλά και τα μη λεκτικά προκειμένου να κατανοήσεις τις προθέσεις και τα συναισθήματα του συνομιλητή και να χτίσεις την κατάλληλη αντίδραση. Σε διαφορετική περίπτωση υπάρχουν παρανοήσεις,

παρεξηγήσεις, που οδηγούν σε κοινωνικές και συμπεριφορικές αδεξιότητες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και οδηγούν σε κοινωνική δυσλειτουργία.

Η αναπτυξιακή πορεία των πραγματολογικών δεξιοτήτων

Τα ερευνητικά δεδομένα σήμερα για τις πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών μπορούν να κατανοήσουν τη χρήση των αντικειμένων του περιβάλλοντος τους, να αφηγηθούν τα γεγονότα μία ιστορίας με ικανοποιητική πληροφοριακή επάρκεια ιδιαίτερα καθοδηγούμενα από οπτικό υλικό. Απαντάνε κατάλληλα σε ερωτήσεις χρησιμοποιώντας κατάλληλες για την κοινωνική συνθήκη λέξεις όπως «Ευχαριστώ», «Παρακαλώ» και κατανοούν τα συναισθήματα και την πρόθεση του συνομιλητή (Τσιούτρα κ.α, 2016, Eson et al, 1982).

Επιπλέον τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών πια έχουν την ικανότητα να κάνουν έναρξη διαλόγου, να διατηρήσουν μία συζήτηση και να τηρούν τη σειρά τους στην εναλλαγή της συζήτησης. Μπορούν να παράγουν αφηγήσεις με δράση και να αναπτύσσουν σταδιακά μετα πραγματολογικές δεξιότητες δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τα πραγματολογικά μέρη του λόγου ((Τσιούτρα κ.α, 2016, Okalidou et al, 2001). Επιπλέον, κατανοούν το χιούμορ και τη μεταφορική χρήση του λόγου.

Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και Πραγματολογία

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, όρος που έχει αντικαταστήσει την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στα πιο πρόσφατα διαγνωστικά εγχειρίδια επίσημων οργανισμών υγείας (ICD-11 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, WHO, DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, APA) χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στη γλωσσική παραγωγή και κατανόηση με ποιοτικές και ποσοτικές αποκλίσεις στο ρυθμό κατάκτησης του γραμματικού συστήματος της γλώσσας συγκριτικά με αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Wexler et al, 2011, Varlokosta, 2000). Χωρίς να συντρέχουν παράγοντες που θα μπορούσαν να ευθύνονται για την εμφάνιση γλωσσικών ελλειμμάτων, όπως νοητική καθυστέρηση, νευρολογική βλάβη, αυτισμός, κώφωση ή οποιαδήποτε βλάβη στα αισθητήρια όργανα του παιδιού (Bishop et al, 2006, Leonard, 2014), η κατάκτηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραμματικού συστήματος της μητρικής γλώσσας του παιδιού παρουσιάζει καθυστέρηση (Stavrakaki, 2015).

Συνολικά παρατηρείται μια σύνθετη εικόνα και εσωτερική ετερογένεια της ομάδας των παιδιών και εφήβων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και έχει προκύψει η ανάγκη εντοπισμού και προσδιορισμού ομοιογενών υποομάδων παιδιών με ΑΓΔ. Η ετερογένεια δεν παρουσιάζεται μόνο στον γλωσσικό τομέα, αλλά και κατ' επέκταση στο γνωστικό, συναισθηματικό και στον τομέα της συμπεριφοράς (Conti-Ramsden et al, 2012). Υπό-ομάδα παιδιών με ΑΓΔ παρουσιάζει και πραγματολογικές δυσκολίες στη γλώσσα και αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της (Bishop, 2003)

Πολύ συχνά παιδιά με ΑΓΔ έχουν δυσκολία στο να επεξεργαστούν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να αλληλοεπιδράσουν με άλλους. Συνήθως εστιάζουν στις λεπτομέρειες του νοήματος και όχι στο βασικό νόημα της πληροφορίας που μεταδίδεται. Παρουσιάζουν επικοινωνιακές δυσκολίες που έχουν σχέση με τις δεξιότητες συζήτησης, δυσκολία στην εναλλαγή της σειράς στο διάλογο, μη ακριβής χρήση των λέξεων, κυριολεκτική «μετάφραση» μεταφορικών εννοιών, κακή διατήρηση του θέματος συζήτησης. Συχνά μιλούν πάνω στα λόγια άλλων ή απαντούν με αδικαιολόγητη σιωπή ή με ένταση φωνής υπερβολικά ήρεμη, που δεν ταιριάζει με το πλαίσιο συζήτησης (Ketelars et al, 2009). Διακόπτουν τους άλλους υπερβολικά και αναλώνονται σε ιστορίες που ο συνομιλητής τους δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον αναφέροντας υπερβολικές λεπτομέρειες, χάνοντας έτσι τη βασική τους θεματική στη συζήτηση.

Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν και σημασιολογικές δηλαδή να μην κάνουν σωστή και ακριβή χρήση των λέξεων. Επίσης δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο να κατανοήσουν την ακριβή χρήση των λέξεων, των προτάσεων και των περιλήψεων ιδιαίτερα εκείνων που περιέχουν ρήματα ψυχικού πάθους και έντασης, πνευματικά ρήματα (Spanoudis, et al., 2007), εκφράσεις αργκό, ρητά και ιδιωτισμούς που χρειάζονται μία πιο μεταφορική μετάφραση της γλώσσας. Παρουσιάζεται μία δυσκολία να κατανοήσουν τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, άρα και οι δεξιότητες της Θεωρίας του Νου δεν έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικά σε σχέση με την ηλικία τους (Ketelars et al, 2009). Οι Clara Andres-Roqueta et al (2013) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της Θεωρίας του Νου και παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας 3,5-7,5 ετών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Η μελέτη δείχνει ότι υπάρχει μια αναπτυξιακή καθυστέρηση ΤοΜ σε παιδιά με ΑΓΔ γύρω στην τυπική περίοδο απόκτησης (4-5 ετών) που οφείλεται και σχετίζεται με το γλωσσικό και κυρίως το πραγματολογικό προφίλ αυτών των παιδιών.

Σε μία έρευνα των Osman et al (2011) αναφέρεται ότι τα περισσότερα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στις πραγματολογικές δεξιότητες και αυτό παραβλέπεται πολύ συχνά δίνοντας περισσότερο έμφαση στα γλωσσικά ελλείμματα. Η έρευνα διερεύνησε τις πραγματολογικές δεξιότητες 60 παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών με μητρική γλώσσα την Αραβική, 30 εκ των οποίων είχαν διαγνωστεί με ΑΓΔ (ομάδα Β) και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ομάδα Α). Κάθε παιδί υποβλήθηκε στο αραβικό διαγνωστικό εργαλείο pragmatic screening και συγκρίθηκαν οι πραγματολογικές τους ικανότητες. Όλες οι τιμές που ελήφθησαν από την ομάδα Α ήταν στατιστικά υψηλότεροι από την ομάδα Β εκτός από κάποιες μη γλωσσικές δεξιότητες που δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Σε μία άλλη έρευνα των McCabe (2005) διερεύνησε το κοινωνικό και συμπεριφορικό προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΑΓΔ διαπιστώνοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση, κοινωνικές δυσκολίες, υψηλά ποσοστά ματαίωσης βιώνοντας συχνά την απομόνωση μέσα στην τάξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο που παρουσίαζε υψηλό ποσοστό γλωσσικών δυσκολιών και πραγματοποιούνταν θεραπευτικό πρόγραμμα

παρέμβασης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας για παιδιά με ΑΓΔ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψιν την κλίμακα βαθμολόγησης γονέων παιδιών (P-CRS) την κλίμακα αξιολόγησης γονέων εκπαιδευτικών (T-CRS) και την κλίμακα αξιολόγησης ικανοτήτων και συμπεριφοράς (SCBE). Οι αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών αναλύθηκαν σε βασικούς άξονες: εκφραστικά, προσληπτικά, φωνολογικά και πραγματολογικά ελλείμματα. Η έρευνα απέδειξε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν περιορισμένη κοινωνική γνώση και περισσότερα προβλήματα συμπεριφορά που προέκυπταν από τα πραγματολογικά ελλείμματα συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν σε σχολικό και οικιακό περιβάλλον.

Η έρευνα των Andres-Roqueta et al (2016) υποστήριξε ότι η παρέμβαση στο γλωσσικό τομέα στα παιδιά με ΑΓΔ είναι σημαντική αλλά δεν αρκεί να βελτιώσει των αποδοχή των παιδιών αυτών στο κοινωνικό σύνολο και πως απαιτείται πρόωμη παρέμβαση για την ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 ισπανόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ομάδα Α) και 35 ισπανόφωνα παιδιά με ΑΓΔ (ομάδα Β) ηλικίας 3-8 ετών. Αξιολογήθηκαν οι γλωσσικές και πραγματολογικές τους δεξιότητες με σταθμισμένα εργαλεία και κατόπιν σε συνέντευξη κλήθηκαν να απαντήσουν για τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμμαθητών τους, ώστε να διερευνηθεί η κοινωνική τους αντίληψη. Οι μαθητές με ΑΓΔ έδωσαν περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά και η βαθμολογία στην κοινωνική αντίληψη ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΑΓΔ είναι σημαντικότερες σε βάθος χρόνου από τις γλωσσικές και επηρεάζουν την μετέπειτα κοινωνική του ζωή.

Συζήτηση - Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Σύμφωνα με τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως ο πραγματολογικός τομέας της γλώσσας πλήττεται σημαντικά στα παιδιά με ΑΓΔ. Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζοντας την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων. Δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη φιλία τους λόγω της δυσκολίας τους να κατανοήσουν τα κοινωνικά σήματα με αποτέλεσμα να βιώνουν κοινωνική απομόνωση και να μη συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Επιπλέον, υπάρχουν και συναισθηματικές επιπτώσεις αφού οι δυσκολίες στην επικοινωνία οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς αισθάνονται ματαιωμένα από τις αποτυχημένες προσπάθειες επικοινωνίας. Βιώνουν άγχος κ στρες ιδιαίτερα όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν τους άλλους και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Το πραγματολογικό έλλειμμα μπορεί να καθυστερήσει ακόμη περισσότερο τη γενική τους γλωσσική ικανότητα περιορίζοντας το λεξιλόγιο και τη γραμματική τους και την αφηγηματική τους ικανότητα. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά με ΑΓΔ με πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να

εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της ευρύτερης απογοήτευσης τους. Μπορεί να αποφύγουν κοινωνικές καταστάσεις ή να παρουσιάσουν συμπεριφορές απόσυρσης.

Κρίνεται αναγκαίο η έγκαιρη διάγνωση και η υποστήριξη των παιδιών για την ενίσχυση όχι μόνο των γλωσσικών τους ικανοτήτων αλλά και των πραγματολογικών. Οι ατομικές συνεδρίες παρέμβασης θα πρέπει να εστιάζουν στις πραγματολογικές τους δεξιότητες μέσω προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων, όπως χρήση κοινωνικών ιστοριών και ρόλων για την εκπαίδευση τους σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται σε μικρές ομαδικές δραστηριότητες με συνομηλίκους για την πρακτική των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η χρήση της τεχνολογίας με ειδικές εφαρμογές και προγράμματα είναι πολύτιμος αρωγός για την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης. Τέλος, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί το κατάλληλο σταθερό και προβλέψιμο σχολικό περιβάλλον του παιδιού με ΑΓΔ για να μειωθεί το άγχος και να ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η στήριξη των παιδιών με κατάλληλα θεραπευτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που θα εστιάζουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής τους ενισχύοντας την κοινωνική τους ένταξη και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Βιβλιογραφία

- Anderson, NB., Shames, GH. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. (8^η εκδ.). (Μτφρ. Τρίμης, Ν. & Ζιαβρα, Ν.) Λευκωσία: Εκδόσεις Πασχαλίδης
- Andrian Juan E., Andres-Roqueta C., Clemente R.A. & Villanueva L. (2014), Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 277-290
- Bishop, D.V.M. Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? *Speech and Language Impairments in Children: Causes Characteristics, Intervention, and outcome*, Psychology Press, Hove, 2003
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., & Rosen, S. (2006). Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(1), 19-40.

- Clara Andres-Roqueta, Juan E. Adrian, Rosa A. Clemente and Napoleon Katsos, *International Journal Language Communication Disorder*, November-December 2013, Vol.48, No 6, 726-737
- Conti-Ramsden G., Michelle C. St Clair, Andrew Pickles, Kevin Durkind, Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals with a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* • Vol. 55 • 1716–1735 • December 2012
- Eson, M.E, Shapiro, A.S. (1982). When “Don’t” means “Do”: Pragmatic and cognitive development in understanding and indirect imperative. *First Language*, 8,83-91.
- Ketelaars M.P., Juliane M. Cuperus, John van Daal, Kino Jansonius, Ludo Verhoeven, Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children’s communication checklist, *Research in Developmental Disabilities* 30, (2009) 952-960
- Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT PRESS.
- McCabe, P., Social and Behavioral correlates of preschooler with SLI, *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387
- Nikolopoulos, D. (2008). *Glossiki anaptyxi kai Diataraches*. Athina: Ekdoseis Topos
- Okalidou A. & Kampanaros, M. (2001) Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *J. Language & Communication Disorders*, 36(4), 489-502
- Osman M., & Shold S., Pragmatic Difficulties in Children with Specific Language Impairment, *International Journal of Pediatric Otorinaringology*, 75(2), 151-298
- Spanoudis G., Demetrios Natsopoulos and Georgia Panayiotou, Mental Verbs and pragmatic language difficulties, *Int. J., Language and Communication Disorder*, July-August 2007, Vol. 42, No 4, 487-504
- Stavrakaki, S. (2015). *Specific Language Impairment. Current trends in research*, Stavrakaki S. (ed.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tsioutra, X., Voniati, L., Papaioannou, S., Mouzaki, A., Antoniou, F., Ralli, A., & Diamanti, V. (2016). *Dierevnisi ton pragmatologikon dexiotiton se paidia typikis glossikis anaptyxis ilikias 4-7 eton ston elliniko plithysmo*. Anakoinosi sto 2o Panellinio Synedrio gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa, 21-23 Oktovriou 2016.

- Van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-59.
- Varlokosta, S. (2000b). Sygkritika porismata gia tin kataktisi ton prosopikon antonymion stin typiki glossiki anaptyxi kai stin Eidiki Glossiki Diatarachi. *Praktika tou 8ou Synedriou tou Panelliniou Syllogou Logopedikon*, 379-393.
- Wener, S., E. & Archibald, L., MD. (2011). Domain-specific treatment effects in children with language and/or working memory impairments: A pilot study, *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (3)

Εκπαιδευτικές πολιτικές υπερπήδησης της «Κοιλιάδας του Θανάτου»

Αβραμίδου Αριάδνη,

Εκπαιδευτικός ΠΕ71, Μ.Εδ. Ειδική Αγωγή, Μ.Εδ. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Υποψήφια. Διδάκτορας

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο ανάπτυξης του ανθρώπου σε διανοητικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο ενώ βασικός ρόλος της είναι να ωθήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων τους και στην επίλυση των προβλημάτων τους μέσω της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, δυο καθοριστικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να οριστούν οι έννοιες της δημιουργικότητας και της καινοτομίας οι οποίες επηρεάζουν την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί μια σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, την πιο πρόσφατη καινοτόμο εισαγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη διερεύνηση προκύπτει ότι η απόκτηση δεξιοτήτων στην εκπαίδευση συμβάλλει δημιουργικά στην αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς μέσα από την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων οι μαθητές θα γίνουν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργικότητα, Καινοτομία, «Κοιλιάδα του Θανάτου», αναδιαμόρφωση, εκπαίδευση

Educational Policies for Overcoming the "Valley of Death"

Ariadni Avramidou

Educator, M.Ed. Special Education, M.Ed. Administration and Management of Educational Units, PhD Candidate

Abstracts

Education is the fundamental means of human development on an intellectual, emotional, moral, and spiritual level. Its primary role is to encourage students to develop their creative skills and solve their problems through creativity and innovation, two decisive and interconnected factors in the educational process. The purpose of this study is to define the concepts of creativity and innovation, which influence the enhancement of education, and to establish a connection between creativity and the Skills Laboratories, the most recent innovative introduction to the Greek educational system. The investigation reveals that acquiring skills in education creatively contributes to the reformation of the existing educational system and is an important element for increasing productivity. By acquiring specialized skills, students will become more competitive in the labor market.

Key-words: Creativity, Innovation, “Valley of Death”, reformation, education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελώντας μια μικρογραφία της κοινωνίας καθώς και το βασικό πυρήνα μόρφωσης, αλλάζει συνεχώς και μεταβάλλεται στις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Inbar, 1996). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν ως στόχο τη μετάβαση στα νέα δεδομένα ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για αλλαγή, η δημιουργικότητα και η καινοτομία βρίσκει γόνιμο έδαφος ανάπτυξης (Van der Vegt et al., 2005). Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια αναφορά στους ορισμούς της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, δυο εννοιών αλληλένδετων, οι οποίες επηρεάζουν εξίσου την εκπαίδευση. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία του φαινομένου της «Κοιλιάδας του Θανάτου» στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν δημιουργικά κι ολόπλευρα τις δεξιότητές τους, τότε δεν θεωρείται επιτυχημένο. Τέλος, γίνεται μια σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν την πιο πρόσφατη καινοτόμο εισαγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στη συμβολή τους στη δημιουργική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Δημιουργικότητα και καινοτομία: Δυο ορισμοί αλληλένδετοι

Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο ανάπτυξης του ανθρώπου σε διανοητικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο (UNESCO, 1992). Η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν δυο καθοριστικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι. Η καινοτομία και η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση αφορούν την ουσιαστική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών μετασχηματισμών είτε σε εκπαιδευτικό είτε σε διοικητικό επίπεδο (Dakoroulou, 2008).

Η δημιουργικότητα αφορά την παραγωγή νέων ιδεών και είναι μια έννοια η οποία αλληλοσυμπληρώνει την καινοτομία, καθώς αποτελεί το πρώτο βήμα κατά το οποίο δημιουργούνται νέες ευκαιρίες εγχειρημάτων (Amabile, 1996). Σύμφωνα με τον Torrance (1969), η δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία η οποία εμπερικλείει την πρωτοτυπία, τη δοκιμή και την ανασύνθεση ιδεών για τη λύση προβλημάτων. Επιπροσθέτως, αφορά την οπτική πέραν του αυτονόητου και του συνηθισμένου και συνδέεται με τη διορατικότητα και την αντίληψη όλων των ενδεχομένων ενώ δεν αποτελεί συνεισφορά μιας μόνο ανθρώπινης διάνοιας αλλά ένα ευρύτερο επιστημονικό και κοινωνικό κεκτημένο (Craft, 2000; Csikszentmihayi & Wolfe, 2000).

Η καινοτομία αποτελεί το επόμενο βήμα της δημιουργικότητας και θα μπορούσε να οριστεί οποιαδήποτε δραστική αλλαγή στοχεύει στη διαφοροποίηση και στη βελτίωση μιας κατάστασης εισάγοντας κάποιο πρωτότυπο προϊόν ή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το αξιακό σύστημα μέσα στο οποίο καινοτομεί (Johannessen et al., 2001). Στην εκπαίδευση η καινοτομία είναι συνυφασμένη με την παραγωγή, ανάπτυξη κι εφαρμογή νέων ιδεών με σκοπό την αλλαγή της νοοτροπίας, των πρακτικών και γενικότερα την

κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι καθοριστική για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας και συμβάλλουν στην διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ενώ τα κριτήρια του περιεχομένου της αφορούν τη διατύπωση μοντέρνων ιδεών, την πρωτοτυπία στην εφαρμογή και την υλοποίηση τους (Beladakis, 2010).

Το φαινόμενο της «Κοιλιάδας του Θανάτου» στην εκπαίδευση

Η «Κοιλιάδα του Θανάτου» είναι μια κατάσταση η οποία περιγράφει το χάσμα ανάπτυξης ανάμεσα στην έρευνα- ανακάλυψη και την ανάπτυξη ενός προϊόντος (Markam et al., 2010). Στην εκπαίδευση η «Κοιλιάδα του Θανάτου» αποτελεί εκείνο το σημείο όπου οι δυσκολίες της μάθησης και η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοπεποίθησή και την πίστη των μαθητών στις δυνατότητές τους να λύνουν προβλήματα και να δημιουργήσουν καινοτόμες ιδέες. Σύμφωνα με έρευνα των Barron & Becker (2004), η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μπορεί να επηρεαστεί από την αυτοπεποίθηση και την αντίληψή τους για το πώς επιτυγχάνουν τους στόχους τους στη μάθηση. Επιπλέον, η στρατηγική της εκπαίδευσης που εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στην ενθάρρυνση των μαθητών να αναζητήσουν λύσεις σε προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους και να διατηρούν την αυτοπεποίθησή τους μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της κοιλιάδας του θανάτου στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Richotte, et al., 2018).

Σε μεγάλο ποσοστό η φοίτηση των μαθητών στα σχολεία γίνεται τυπικά καθώς αυτοί δεν απολαμβάνουν τη γνώση, ούτε αποκομίζουν κάποιο ουσιαστικό όφελος από τη φοίτησή τους. Η ανάγκη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων είναι επιτακτική και πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τρεις βασικές αρχές: η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Robinson, 2009).

Καταρχάς, στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί η προώθηση της πολυμορφίας μέσα από ένα ευρύ πρόγραμμα σπουδών, όπου θα λαμβάνονται υπόψιν οι εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ανάγκες. Είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των τεχνών, των ανθρωπιστικών επιστημών και της φυσικής αγωγής σε ίσο βαθμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, της μηχανικής και των μαθηματικών για την αναβάθμιση της εκπαίδευσής (Robinson, 2013).

Επιπλέον, η γνώση δε θα πρέπει να παρέχεται στείρα αλλά να προωθείται η δημιουργικότητα και η περιέργεια μέσω υψηλής ποιότητας δημιουργικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτελούν τον πυρήνα του σχολείου. Ένα επιτυχημένο σχολείο βασίζεται στην ύπαρξη εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε θα παρέχουν απλά γνώσεις

στους μαθητές αλλά θα τους συμβουλεύουν, θα προκαλούν το ενδιαφέρον τους και θα τους ενθαρρύνουν. Η ανάδειξη της περιέργειας και της φαντασίας αποτελεί μια σημαντική αλλαγή καθώς το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται στη συμμόρφωση και ακολουθία των νορμών με στόχο την επιτυχή τυποποιημένη αξιολόγηση (Robinson, 2009).

Σύμφωνα με τον Robinson (2013) υπάρχει ανάγκη αλλαγής του προτύπου εκπαίδευσης. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα οικοδομήθηκε καλύπτοντας τις ανάγκες της βιομηχανικής επανάστασης με μια προσέγγιση μονοδιάστατη, κατατάσσοντας τους ανθρώπους σε ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς, δίνοντας έμφαση στην τυποποιημένη αξιολόγηση και περιθωριοποιώντας τα υπόλοιπα ενδιαφέροντα των μαθητών οδηγώντας τα στην ανταγωνιστική απόκτηση πανεπιστημιακών γνώσεων. Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή έχει ως αποτέλεσμα τον καταγιισμό πληροφοριών κι ερεθισμάτων αλλάζοντας ριζικά τις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχει η ανάγκη μιας επαγωγικής προσέγγισης της γνώσης με έμφαση στις ιδιαίτερες κλίσεις, ενδιαφέροντα κι εμπειρίες των μαθητών μέσα από ένα εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης.

Η συμβολή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη δημιουργική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Μέχρι πριν λίγα χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται μέσα από τις εξωσχολικές δραστηριότητες, χωρίς να αποτελεί ευθύνη του σχολείου με αποτέλεσμα να μην συμπεριλαμβάνεται στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Berghetto, 2010). Τις τελευταίες δεκαετίες η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν προτεραιότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, οι οποίες έχουν αρχίσει να συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής με θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες.

Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση της φαντασίας καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των προϊόντων και των ιδεών που εκφράζονται. Τα καινοτόμα προγράμματα, προγράμματα, δηλαδή, και δράσεις που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να ανανεώσουν και να εμπλουτίσουν την μαθησιακή διαδικασία με παιδαγωγικό και κοινωνικό τρόπο και να εντάξουν τις σχολικές μονάδες στις εξελίξεις της κοινωνίας και της σύγχρονης τεχνολογίας, αποτελούν μια μορφή δημιουργικής ανάπτυξης της εκπαίδευσης (Bagakis, 2000).

Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία ολόκληρης της Ευρώπης αποτελεί προτεραιότητα με στόχο την αλλαγή των διαδικασιών μάθησης προς μια σύγχρονη κατεύθυνση όπου οι μαθητές θα αξιοποιούν τις γνώσεις και ικανότητες που καλλιεργήσαν στο σχολείο (Gough, 1997).

Σε αυτήν την καλλιέργεια στοχεύουν τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», τα οποία το σχολικό έτος 2020-21 εισήχθησαν πιλοτικά σε 218 σχολικές μονάδες και την επόμενη χρονιά εντάχθηκαν στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δημοτικού

και γυμνασίου. Σκοπός των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και νέων τεχνολογιών, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Τις Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες αφορούν την παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών καθώς και την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα από την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.
- 2) Τις Δεξιότητες Ζωής, οι οποίες αφορούν την ενίσχυση της κοινωνικής ζωής, της κοινωνικής ενσυναίσθησης και της ψηφιακής ιθαγένειας, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν υπευθυνότητα, οργανωτική ικανότητα, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, ευχέρεια ηλεκτρονικής διακυβέρνησης κ.α.
- 3) Τις Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης, στις οποίες περιλαμβάνεται η ρομποτική, ο ψηφιακός και τεχνολογικός γραμματισμός καθώς και η ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών, και
- 4) Τις Δεξιότητες του νου, ενίσχυση κι οργάνωση, δηλαδή, των δεξιοτήτων της σκέψης με κατασκευές, παιχνίδια κι εφαρμογές.

Η θετική απήχηση της εφαρμογής των Εργαστηρίων δεξιοτήτων σε παγκόσμιο επίπεδο

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εφαρμόζονται σε πολλές χώρες του κόσμου βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση, στη δημιουργικότητα και την έρευνα (Lewis et al, 2020).

Έρευνα των Caci et al (2013) κατέδειξε την αποτελεσματικότητα των Εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε μαθητές 36 Γυμνασίων της Ιταλίας. Μέσα από τα παιχνίδια ενίσχυσαν την μνήμη και την συγκέντρωσή τους, κατανόησαν έννοιες των θετικών επιστημών κι ανέπτυξαν την ομαδικότητα και την συνεργασία.

Ομοίως, έρευνα των Smith et al (2020) σε μαθητές Λυκείου του Κολοράντο, έδειξε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συνέβαλλαν στην κατανόηση εννοιών της Φυσικής και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην τεχνολογία και την επιστήμη.

Επίσης, έρευνα των Lynch και Ghergulescu (2018) έδειξε ότι μέσω της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε σχολεία της Ιρλανδίας και της Ιταλίας, οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες έρευνας, επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας, και συνεργατικότητας.

Στην Ελλάδα, έρευνα της Επιστημονικής Μονάδας ΙΕΠ «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» (2022) που πραγματοποιήθηκε σε 11039 σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι ολόκληρη η σχολική κοινότητα υποδέχθηκε θετικά την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Οι θεματικές ενότητες έδωσαν την δυνατότητα να καλλιεργηθούν στους μαθητές στοχευμένες δεξιότητες που αφορούν την ενίσχυση των γνώσεων, των στάσεων και των αξιών, τη βελτίωση της

συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας κι επιστήμης.

Επομένως, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την ολόπλευρη καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Με την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην εκπαίδευση οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες και γνώσεις τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις. Αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και στη βελτίωση της μελλοντικής επαγγελματικής τους απόδοσης (World Economic Forum, 2020). Όπως υποστηρίζει και η κεϋνσυνανή προσέγγιση, η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και στις δεξιότητες που θα χρειαστούν στην προσωπική κι επαγγελματική τους πορεία, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η λήψη αποφάσεων (Tountas, 2018). Μέσω της εκπαίδευσης, οι μαθητές θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δημιουργώντας μια ισχυρή κι ανταγωνιστική οικονομία με στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας. Επομένως, η απόκτηση δεξιοτήτων στην εκπαίδευση συμβάλλει δημιουργικά στην αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς μέσα από την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων οι μαθητές θα γίνουν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Hanushek & Woessmann, 2012).

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη, επομένως, της δημιουργικότητας αποτελεί μια σημαντική ικανότητα για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων (Puccio & Keller-Mathers, 2007). Ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να βασίζεται αφενός στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, η οποία θα αναπτύσσει ολόπλευρα τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών, εμπλέκοντας τους ενεργητικά στη μάθηση και αφετέρου στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από κατάλληλα καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (Robinson, 2009). Σύμφωνα με τους Waithanji Ngware et al. (2006), για να επιτύχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει το προσωπικό του να είναι κατάλληλα καταρτισμένο, καθώς επίσης να διακρίνεται από την ικανότητα να αντιληφθεί τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Η ενδυνάμωση των εργαζομένων με σκοπό να καταφέρουν να εργαστούν ομαδικά καθώς και η παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης ώστε να είναι παραγωγικοί και να ενισχύσουν τις ήπιες δεξιότητες τους αποτελούν τους πυλώνες της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Mehrota, 2004).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια αποτίμησης της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων στην χώρα μας με την πολιτεία να προσπαθεί να καλύψει το κενό έναντι άλλων χωρών που ήδη εφαρμόζουν την καινοτομία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (Giannakaki, 2005). Η θεσμοθέτηση της ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι καίρια ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές τα

απαραίτητα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις εξελίξεις της κοινωνίας (Claxton & Wells, 2002). Η Κοιλάδα του Θανάτου αποτελεί τη θερμότερη και πιο άνυδρη περιοχή της Αμερικής, όπου τίποτα δε φυτρώνει εκεί παρά μόνο κάθε δέκα χρόνια. Αυτό δείχνει ότι η Κοιλάδα του Θανάτου δεν είναι νεκρή, παρά κοιμισμένη, όπου σπόροι περιμένουν τις κατάλληλες συνθήκες για να αναπτυχθούν. Ομοίως, αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες κι ευκαιρίες δημιουργικότητας κι εξέλιξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων, η εκπαίδευση μπορεί να ανθίσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Bagakis, G. (2000). *Proairetika ekpaideftika programmata sti scholiki ekpaidefsi*. Athina: Metaichmio.
- Barron, K. E., & Becker, K. L. (2004). The Structure of Creativity in Secondary School Students. *The Journal of Creative Behavior*, 38(3), 143–167. doi: 10.1002/j.2162-6057.2004.tb01249.x
- Beladakis, D. E. (2010). I symvoli ton igeton-stelechon tis ekpaidefsis stin epitychi efarmogi ton ekpaideftikon kainotomion. *Dioikitiki Enimerosi*, 53, 103-111.
- Berghetto, R.A. (2010). *Creativity in classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Caci, B., Chiazzese, G. & D' Amico, A. (2013). Robotic and virtual World Programming labs to Stimulate Reasoning and visual-spatial Abilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1493-1497. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.070
- Claxton, G., & Wells, G. (2002). *Learning for life in the 21st century*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Craft, A., 2000. *Creativity across the primary curriculum* UK: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam.:Elsevier.
- Dakopoulou, A. (2008). Ekpaideftiki allagi-metarrythmisi-kainotomia. In A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis, *Dioikisi ekpaideftikon monadon: Ekpaideftiki dioikisi kai politiki*. Tomos A. (pp. 165-211). Patra: EAP.

- Giannakaki, M. S. (2005). I efarmogi kainotomion sti scholiki monada. In Kapsalis, A. (Ed.), *Organosi kai dioikisi scholikon monadon* (pp. 243-270). Thes/niki: Panepistimio Makedonias.
- Gough, A. (1997). Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institution for educational planning.
- Johannessen, J.A., Olsen, B. & Lumpkin, G. T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.
- Lewis, J.M., McGann, M. & Blomkamp, E. (2020). When design meets power: design thinking, public sector innovation and the politics of policymaking. *Policy & Politics*, 48(1), 111-130. doi:10.1332/030557319X15579230420081
- Lynch, T. & Ghergulescu, I. (2018). Innovative pedagogies and personalization in STEM education with NEWTON Atomic Structure Virtual Lab. In EdMedia + Innovate Learning (pp. 1483-1491). *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Markham, S. K., Ward, S. J., AimanSmith, L. & Kingon, A. I. (2010). The Valley of Death as Context for Role Theory in Product Innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 27, 402-417.
- Mehrotra, D. (2004). *Applying total quality management in academics*. Six Sigma. available at: www.isixsigma.com/me/tqm/ (accessed 16 April 2023).
- Puccio, G. J., & Keller-Mathers, S. (2007). Enhancing thinking and leadership skills through creative problem solving. In *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 281-301). doi:10.1142/9789812770868_0016
- Ritchotte, J. A., Dougan, K., & Gavin, K. (2018). Breaking Through the Creativity Wall: Strategies to Help Students Overcome the Barriers of the “Death Valley” in the Creative Process. *Journal of Creative Behavior*, 52(4), 385-398. doi:10.1002/jocb.354

- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin Books.
- Robinson, K. (2013). How to scape education's Death Valley [Video File]. Retrieved on 10 April, 2023 from: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
- Smith, E., Martin, M., Stein, M. & Holmes, N. G. (2020). How expectations of confirmation influence students' experimentation decisions in introductory labs. *Physical Review Physics Education Research*, 16, doi:10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010113
- Torrance, P. E. (1969). *Creativity Research in Higher Education*, Boston: American Association for the Advancement of Science.
- Tountas, K. (2018). Keynsynani theoria kai ekpaidefsi. Mia anaskopisi. Sto Praktika Synedrias Epistimoniki Etaireias Ekpaideftikis Erevnas. 22-23 Iouniou 2018. Panepistimio Kyprou.
- UNESCO (1992). *International conference on education, 43rd session*. Geneva: International Bureau of education.
- Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48, 1171-1182.
- Waithanji Ngware, Moses; Kuria Wamukuru, David; Onyango Odebero, Stephen (2006). *Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice*. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362. doi:10.1108/09684880610703947
- World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

Η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του Διευθυντή στην προώθηση του προγράμματος Erasmus+

Χάσπαρη Σοφία-Μαρία, Εκπαιδευτικός Π,Ε,06, Μ,Sc, Applied Linguistics

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα και τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή στην προώθηση του προγράμματος Erasmus+. Μέσω μιας εκτεταμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναλύονται οι υπάρχουσες έρευνες και θεωρίες σχετικά με τις στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι διευθυντές για να ενισχύσουν την κινητικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διεθνή συνεργασία και ανάπτυξη. Η ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό ηγετικών και διοικητικών δεξιοτήτων, για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και καινοτόμο περιβάλλον. Η μελέτη συμβάλλει να κατανοήσουμε το ρόλο του διευθυντή στην επιτυχημένη εφαρμογή του Erasmus+ και στην προώθηση της καινοτομίας στη σχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Καινοτομία, Erasmus+, διεθνή συνεργασία, ηγετικές και διοικητικές δεξιότητες

The introduction of innovation in the school and the role of the headmaster in promoting the Erasmus+ program

Chaspari Sofia-Maria, Primary School English Teacher, M.Sc. Applied Linguistics

Abstract

This study focuses on introducing innovations in the school unit and the critical role of the headmaster in promoting the Erasmus+ program. An extensive literature review analyses existing research and theories on strategies principals can adopt to enhance student and teacher mobility, as well as international cooperation and development. The review reveals that effective principals use a combination of leadership and management skills to create a supportive and innovative environment. The study contributes to our understanding of the role of principals in successfully implementing Erasmus+ and promoting innovation in school education.

Key-words: Innovation, Erasmus+, international cooperation, leadership and management skills

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, και κυρίως από τη δεκαετία του 90 και μετά, το παγκόσμιο σκηνικό επηρεάζεται από τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, της πληροφορίας της γνώσης, των τεχνολογικών εξελίξεων, της πολιτισμικής ετερότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι γεγονός ότι τα κράτη προωθούν τον εκσυγχρονισμό της

εκπαίδευσης που συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. (Πέτρου Α., Αγγελίδης Π., 2016: 407). Η Δημόσια Διοίκηση βρίσκεται υπό συνεχή αμφισβήτηση και οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο καταβάλλουν προσπάθειες μεταρρύθμισής της.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, απόρροια της οικονομικής ύφεσης και ποικίλων πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων, ονομάστηκαν Νέα Δημόσια Διοίκηση, και αποτελούν αντικείμενο έρευνας και έντονων συζητήσεων. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση είναι, λοιπόν, μία φιλοσοφία και προσέγγιση διαχείρισης των δημόσιων υπηρεσιών, με εμφανείς επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα και με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας. Κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής σε επίπεδο εκπαίδευσης είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η διοίκηση ολικής ποιότητας, που αποσκοπεί στη συνεχόμενη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του οργανισμού, μέσω στρατηγικής που σχεδιάζει και εφαρμόζει η ηγεσία του οργανισμού, και η οποία αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται από τις Λάζου – Μπαλτά, Κ. & Παπαροϊδάμη, Ε. (2019: 464), ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ιδιωτικοποιήσεις των δημόσιων σχολείων και στην αυτονόμηση των σχολικών μονάδων από τη συγκεντρωτική εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο αυτό, η δημόσια εκπαίδευση μετατρέπεται σε δημόσιο αγαθό με κοινωνικό χαρακτήρα σε παροχή υπηρεσιών. Η διαχείριση των σχολείων μεταφέρεται προς την τοπική κοινότητα ενισχύοντας τη σχολική αυτονομία διοικητικά και οικονομικά, αποτελώντας το επίκεντρο της εφαρμογής των κεντρικών σημαινόντων της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος» στο διεθνή χώρο: της αυτοαξιολόγησης, της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, της δικτύωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται στις εκροές, η αποτελεσματικότητα των οποίων επιχειρείται να υπολογιστεί σύμφωνα με αυστηρά πρωτόκολλα λογοδοσίας, ελέγχου και επιτήρησης, μεταβάλλοντας τη γνώση σε μάθηση, ικανή να αλλάξει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Το άτομο βρίσκεται σε έναν εφόρου του εργασιακού βίου επαγγελματικό ανταγωνισμό, στο πλαίσιο του οποίου η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σύγχρονου εργαζόμενου διαρκώς ελέγχεται και αποτιμάται κατά βάση ποσοτικά με κριτήρια, δείκτες, standards, που σχεδιάζουν τεχνοκράτες διεθνών οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (Λάζου – Μπαλτά, Κ. & Παπαροϊδάμη, Ε., 2019: 463).

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Η εκπαιδευτική καθημερινότητα δε μένει και δεν πρέπει να μένει αναλλοίωτη και ανεπηρέαστη από τα δεδομένα που συνεχώς μεταβάλλονται γύρω της. Είναι δεδομένη συνθήκη ότι τα σχολεία επηρεάζονται από ό,τι συμβαίνει έξω από αυτά. Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012: 66), η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων στη σημερινή εποχή επηρεάζεται από τρία στοιχεία του παγκόσμιου σκηνικού, ήτοι από τη μετεξέλιξη της Βιομηχανικής Κοινωνίας σε Κοινωνία Γνώσης, από την

Παγκοσμιοποίηση και από την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Το σχολείο ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, ως μία θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα, η οποία δεν είναι αυτάρκης και αυθύπαρκτη, επηρεάζεται από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και δημογραφικές συνθήκες της κάθε χώρας (Πέτρου Α., Αγγελίδης Π., 2016: 417). Συνεπώς, η αντίληψη της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού μάθησης» είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση του συνεχώς μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος. Μέσα σε αυτήν, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μετεξέλιξή της (Day, 1999). Ο ρόλος του μετεξελισσεται, διαμορφώνεται ένα νέο, δυναμικό προφίλ, και καθιερώνονται νέες παιδαγωγικές σχέσεις και αντιλήψεις που εστιάζουν στην ανοιχτότητα του συστήματος, στη συνεχή επιμόρφωση και σε πρακτικές λογοδοσίας (Πασιάς, 2015: 195).

Οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που επιζητά συνεχώς χαρακτηριστικά ή μηχανισμούς μάθησης για την αντιμετώπιση συνεχώς μεταβαλλόμενων αναγκών (Ali, 2012: 56). Οργανισμός μάθησης είναι ένα κοινωνικό σύστημα του οποίου τα μέλη έχουν συνειδητές διαρκείς και κοινές διαδικασίες για παραγωγή, διατήρηση και αξιοποίηση της ατομικής και συλλογικής μάθησης με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης του οργανωτικού συστήματος με επωφελή τρόπο για όλους τους ενδιαφερόμενους, για παρακολούθηση και βελτίωση της επίδοσης (Drew & Smith, 1995: 5). Ένας οργανισμός μάθησης είναι μια οργάνωση εξειδικευμένη στη δημιουργία, την κατάκτηση, την ερμηνεία, τη μεταφορά και τη διατήρηση της γνώσης, και σκοπεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς της με στοχασμό νέας γνώσης και ιδεών (Garvin, 2000: 11). Οργανισμός μάθησης ορίζεται ως ένα μέρος όπου η γνώση αξιοποιείται πλήρως, η ικανότητα επεκτείνεται, η συμπεριφορά αλλάζει, και η επάρκεια επιτυγχάνεται (Liao et al., 2010: 3792). Ο οργανισμός μάθησης είναι το προϊόν ή το αποτέλεσμα ενός κρίσιμου συνδυασμού εσωτερικών αλλαγών των μηχανισμών που σχετίζονται με τη δομή, τη διαδικασία και την ανθρώπινη ικανότητα που συνδέονται με τη διαρκή περιβαλλοντική επισκόπηση με στόχο τη διατήρηση ή τη βελτίωση της απόδοσης (Thomas & Allen, 2006: 126), όπου τα άτομα ενισχύουν διαρκώς την ικανότητά τους να παράγουν αποτελέσματα που πραγματικά θέλουν, εκεί όπου καλλιεργούνται διαρκώς νέες διευρυμένες μορφές σκέψης, εκεί όπου η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη και οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Senge, 1990: 8).

Το κύριο γνώρισμα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού είναι ότι αναγάγει την έννοια της μάθησης σε μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης (Sarason, 1996). Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται κατά τη διδασκαλία απ' τους μαθητές τους μεταφέροντας ταυτόχρονα αυτή την ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους ανταλλάσσοντας μαζί τους εμπειρίες, γνώσεις, σκέψεις. Έτσι δημιουργούνται και οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Clement & Vandenberghe, 2001: 44). Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, με την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει, επιδρά στη μάθηση μέσα και έξω απ' τις τάξεις.

Η συλλογική αυτή μάθηση ευνοεί ταυτόχρονα την υιοθέτηση θετικών εσωτερικών αλλαγών στον οργανισμό, όταν κρίνεται αναγκαίο, αλλά συνιστά ταυτόχρονα και τον τρόπο διαχείρισης των εξωτερικών αλλαγών (Mitchell & Sackney, 2000). Το σχολείο δεν προσπαθεί απλώς να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και να ανταποκριθεί στις έξωθεν προκλήσεις, αλλά μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των μελών του διαμορφώνει συνθήκες δημιουργίας θετικών αλλαγών. Εξάλλου, η έννοια της καινοτομίας αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης. Ο οργανισμός που μαθαίνει δεν εφαρμόζει απλώς νέα γνώση, αλλά παράγει και εφαρμόζει νέα γνώση, μέσα από την οποία και μαθαίνει. Η νέα γνώση είναι καινοτομική, πειραματική, γίνεται αντικείμενο έρευνας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της μάθησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Vanhooft, Petegem & Maeyer, 2009: 23, Devos & Verhoeven, 2003: 3). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης στηρίζεται στην αντίληψη ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα, ότι η αλλαγή/βελτίωση του ατόμου είναι αλληλένδετη με αυτήν του οργανισμού ως συνόλου. Η αναγνώριση των πλευρών που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, η ερμηνεία συμπεριφορών, στρατηγικών και πρακτικών, ως εγγενή στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, αποτελούν μια πρώτη πηγή μάθησης και τεχνογνωσίας για όλους τους εμπλεκόμενους (Θεοφιλίδης, 2007:10). Εξάλλου, η ικανότητα του να μαθαίνει ο οργανισμός απ' τα λάθη του συνιστά μια σημαντική ικανότητα μάθησης.

Ως εκ τούτου, τα σχολεία προσανατολίζονται προς τις αλλαγές αναδεικνύοντας το ρόλο τους ως κρίσιμο, την αναγκαιότητα διαχείρισής τους μέσα από την χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως επιτακτική και τον εκπαιδευτικό ως φορέα, συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δημιουργό της αλλαγής ως αναγκαίο. Στο σύγχρονο σχολείο η αλλαγή πρέπει να αποτελεί καθημερινή πρακτική και οι εκπαιδευτικοί φορείς της αλλαγής με δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης. Η σχολική μονάδα πρέπει να αναλάβει ενεργό ρόλο στην χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο κουλτούρας όπου θα ευνοείται η κριτική υιοθέτηση και αλληλεπιδραστική υποστήριξη των αλλαγών και των καινοτομιών μέσα από την συνεργασία και την αξιοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Για να πραγματοποιηθεί αυτό απαιτείται αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας και συνεργατικό μοντέλο διοίκησης από πλευράς διευθυντή (Πέτρου, Α. & Αγγελίδης Α. Παναγιώτης, 2016: 419).

Αποσαφήνιση του όρου “καινοτομία”

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που σε βάθος χρόνου έχουν δοθεί για να περιγράψουν την έννοια της καινοτομίας. Συχνά ο όρος συγχέεται με αυτόν της δημιουργικότητας, ωστόσο η δημιουργικότητα αποτελεί δομικό στοιχείο της καινοτομίας (Von Stamm, 2010), ενώ ο Schweitzer (2004) χαρακτήρισε την καινοτομία “ως μία διαδικασία ή και το αποτέλεσμα της , η οποία ή το οποίο χαρακτηρίζεται για την αξία του ως νεωτερισμός”.

Σύμφωνα με τον Ρεκλείτη (2002) ένας ορισμός της καινοτομίας που αποτελεί συνισταμένη πολλών άλλων και παρουσιάζεται ως πλέον ολοκληρωμένος ορίζει την καινοτομία ως μία συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχή οργανωσιακή αλλαγή που περιλαμβάνει μία νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, διότι ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες.

Η καινοτομία αποτελεί έννοια πολυδιάστατη, ασαφή και καθόλου ευδιάκριτη σε σχέση με άλλους συγγενείς όρους. Υπάρχει σύγχυση των όρων «καινοτομία», «αλλαγή», «νεωτερισμός», «μεταρρύθμιση». Μία αποσαφήνιση ανάμεσα στους όρους «Καινοτομία» κι «Αλλαγή» κρίνεται αναγκαία. Ο όρος της καινοτομίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με τον όρο της αλλαγής. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) η «καινοτομία» εναλλάσσεται με τον όρο «αλλαγή». Ο όρος αλλαγή έχει πιο ευρύ περιεχόμενο από τον όρο καινοτομία, διότι η αλλαγή είναι η μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη, είναι η αντικατάσταση, η μεταβολή. Η καινοτομία αποτελεί το άνοιγμα νέου δρόμου, την καθιέρωση νέων μεθόδων, την ουσιαστική τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή. Με άλλα λόγια, μία καινοτομία φέρνει μαζί της την αλλαγή, ενώ η αλλαγή δεν φέρνει την καινοτομία. Η αλλαγή θα μπορούσε να οριστεί ως «η οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη». Για να μπορέσει δηλαδή, ένας οργανισμός να παραμείνει ζωντανός θα πρέπει να πραγματοποιεί αλλαγές στο εσωτερικό του, ώστε να προσαρμόζεται στο περιβάλλον γύρω του.

Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί μία από τις σύγχρονες εκφράσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής που συντελείται μέσα στη σχολική μονάδα και αφορά στον ενεργό εκπαιδευτικό (Δακοπούλου, 2008: 199).

Η εισαγωγή όμως των αλλαγών και των καινοτομιών είτε σε κάποιον οργανισμό είτε σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα και μέσα σε μία σχολική μονάδα δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα εύκολο εγχείρημα. Με την προσπάθεια εισαγωγής της, γίνεται ταυτόχρονα και προσπάθεια αλλαγής των συνθηκών που επικρατούν κατά τη διάρκεια της καθημερινότητας στη σχολική μονάδα.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία μια εκπαιδευτική καινοτομία, όπως η ασυμβατότητα θεωρίας και πράξης, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν, η αρνητική στάση του κοινωνικού πλαισίου, το χρονικό διάστημα πλήρους εφαρμογής καθώς και η έλλειψη συνεργασίας των συμμετεχόντων (Αντύπας Γ., Παναγιωτόπουλος Γ., 2017: 609). Έτσι, ο φορέας της αλλαγής, δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, έχει να αντιμετωπίσει συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα, συγκρούσεις και αυτό που οι Hannan & Freeman (1984) ονόμασαν δομική αδράνεια.

Πιο συγκεκριμένα, αν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αλλάξουν δεν έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της αλλαγής τότε η αλλαγή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι μιας μεταρρύθμισης που προωθείται είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν την αλλαγή που προτείνεται έμπρακτα τότε οι πιθανότητες επιτυχίας είναι ελάχιστες. Αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός και ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της αλλαγής (Fullan, 2001; Hall & Hord, 2001). Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την τελική απόφαση, για το εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν μία νέα σχεδιασμένη αλλαγή, οπότε η αλλαγή στα σχολεία θα πρέπει να βασίζεται στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και να περιλαμβάνει μία συλλογική δέσμευση και υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη και πραγματοποιούν τις αλλαγές (Williamson & Blackburn, 2010).

Ενώ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί έτσι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό κατεστημένο, δεν έχουν την επιρροή να δημιουργήσουν μεγάλες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον όπου εργάζονται, φαίνεται ότι έχουν σημαντική δύναμη στο να μπλοκάρουν μία αλλαγή ή να μην την υλοποιήσουν επί της ουσίας. Επιπρόσθετα, παρόλο που είναι οι κύριοι συντελεστές για την επιτυχή εκτέλεση μίας μεταρρύθμισης στις περισσότερες περιπτώσεις οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη (Fullan, 1993, 2001). Συνεπώς η αντίσταση που εμφανίζουν σε αλλαγές είναι ένα φυσικό επακόλουθο της διαδικασίας εισαγωγής τους και εφαρμογής τους.

Κάποια από τα προσκόμματα στην ατομική και στην οργανωσιακή αλλαγή των εκπαιδευτικών είναι: η συνήθεια, η μη αναγνώριση της αναγκαιότητας της αλλαγής, κάποιες αποτυχημένες προσπάθειες του σχολείου για αλλαγή στο παρελθόν που προκάλεσε ανησυχία στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να αποδεχτούν περαιτέρω προσπάθειες για νέες αλλαγές, η αίσθηση της ασφάλειας που δίνει στον εκπαιδευτικό να εκτελεί την εργασία του με το γνωστό τρόπο και η αντίληψη ότι θα διαταραχθεί η μέχρι πρότινος εδραιωμένη επαγγελματικότητα του και των διδακτικών σχεδίων που ακολουθεί. Επιπρόσθετα, υπάρχει ο φόβος ότι στερούνται γνώσης ή ικανοτήτων και θα υπάρξει η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση (Fullan, 2001, Greenberg & Baron, 2000), και τέλος, ο φόβος ότι με την εισαγωγή μίας αλλαγής ίσως διαταραχθεί η δυναμική των σχέσεων με επακόλουθο να απειληθούν και οι κοινωνικές τους σχέσεις (Greenberg & Baron, 2000).

Ένας επιπλέον λόγος αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές στην παιδεία είναι η ελάχιστη υποστήριξη και ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για όσα κάνουν στην τάξη (Datnow et al. 2002). Από την άλλη όταν οι αλλαγές που επιχειρούνται αποτύχουν ή προχωρούν με δυσκολία υπάρχει η πιθανότητα να τους επιπλήξουν, καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για την αποτυχία του εγχειρήματος. Με αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι αφήνονται μόνοι τους να παλέψουν με την ερμηνεία και την επίλυση διαφόρων δυσκολιών που παρουσιάζονται στην καθημερινή διδακτική τους δραστηριότητα κάτι που εξηγεί για ποιο λόγο μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εμπλέκεται ουσιαστικά σε νεωτερισμούς και δεν επιλέγει την ρουτίνα της σχολικής ζωής.

Εισαγωγή του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ στη σχολική μονάδα

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια στη σχολική εκπαίδευση, το οποίο καλλιεργεί τη δημοκρατική συνείδηση και την ιδιότητα του παγκόσμιου ή ευρωπαίου πολίτη ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεγγύη και, συνεπώς, συμβάλλει στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις επιταγές του New Public Management. Το πρόγραμμα Erasmus+ στοχεύει στην προαγωγή συνεργειών και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, προωθώντας καινοτόμες πρακτικές και ενθαρρύνοντας νέες μορφές συνεργασίας. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τη συνέχιση του προκάτοχου προγράμματος Comenius.

Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε τρεις κύριες δράσεις (Key Actions) και, πιο συγκεκριμένα, στη δράση KA1 Μαθησιακής Κινητικότητας Ατόμων, στη δράση KA2 Συνεργασίας για την Καινοτομία και την Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών και, τέλος, στη δράση KA3 που αποτελεί δράση ενίσχυσης σε θέματα Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής. Στην Ελλάδα, η Εθνική Μονάδα Συντονισμού για την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+ είναι το ΊΚΥ (Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών). Τα οφέλη του προγράμματος μέσα από όλες τις δράσεις του αποτυπώνονται στα εξής:

- προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε διάφορες χώρες εντός και εκτός Ευρώπης, επιτρέποντας την ανταλλαγή ιδεών και προσεγγίσεων, καθώς επίσης προωθεί την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προτύπων σε διεθνείς απαιτήσεις και την αναγνώριση πτυχίων σε διεθνές επίπεδο
- προάγει την ενίσχυση της κατανόησης και της αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμών και αξιών μέσα από την εκπαίδευση και υποστηρίζει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με διεθνή προοπτική, καθώς επίσης την εφαρμογή της τεχνολογίας που εκμηδενίζει τις αποστάσεις επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να συνεργαστούν διακρατικά και
- τέλος συμβάλλει στην ενίσχυση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και της ισότητας ευκαιριών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, το Erasmus+ παρέχει τη δυνατότητα

- σπουδών στο εξωτερικό και ειδικότερα μια ποικιλίας ακαδημαϊκών προγραμμάτων που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τους στόχους ενός εκπαιδευτικού.
- δημιουργίας καινούργιων φίλων και αναμνήσεων ζωής
- ανάπτυξης προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων
- εξόδου από τη ζώνη άνεσης του εκπαιδευτικού και πρόκλησης του εαυτού του
- απόκτησης ανεξαρτησίας και αυτοπεποίθησης
- και τέλος απόκτησης μιας παγκόσμιας προοπτικής που επηρεάζει θετικά κάθε μελλοντικό εγχείρημα του εκπαιδευτικού.

Ο γενικός στόχος του Erasmus+ αποτυπώνεται στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής ανάπτυξης, επαγγελματικής και προσωπικής, για άτομα διαφορετικών ηλικιών για το πανεπιστήμιο, την κατάρτιση, τα σχολεία, τη νεολαία, τα επίπεδα εκπαίδευσης ενηλίκων, τον αθλητισμό στην Ευρωπαϊκή Ένωση και πέραν. Ως προτεραιότητες του προγράμματος θεωρούνται η συμπερίληψη και η διαφορετικότητα, ο ψηφιακός εγγραμματισμός, οι περιβαλλοντικά βιώσιμες και υπεύθυνες πρακτικές και τέλος η συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή. Το Erasmus+ δίνει έμφαση στην προστασία, στην υγεία και στην ασφάλεια των συμμετεχόντων, στην πολυγλωσσία, στη διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης και στην αναγνώριση και επικύρωση ικανοτήτων και προσόντων, και τέλος στην επικοινωνία των έργων και των αποτελεσμάτων τους για να μεγιστοποιηθεί ο αντίκτυπός τους.

Οι δραστηριότητες του προγράμματος Erasmus+ που αφορούν στη σχολική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) εντάσσονται στις βασικές δράσεις KA1 και KA2. Η βασική δράση KA1 περιλαμβάνει μεταξύ άλλων σχέδια κινητικότητας για το προσωπικό της σχολικής εκπαίδευσης, τα οποία αναμένεται να επιφέρουν θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες και στους συμμετέχοντες οργανισμούς (Erasmus+, n.d.). Πιο συγκεκριμένα, η δράση της μαθησιακής κινητικότητας προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης προσφέρει τη δυνατότητα σε στελέχη σχολικών μονάδων και σε προσωπικό τοπικών ή περιφερειακών σχολικών αρχών που είναι επικεφαλής Εθνικής Κοινοπραξίας να βιώσουν μία μαθησιακή εμπειρία σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα. Οι συμμετέχοντες μέσω των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη δράση έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Δίνεται επίσης, η δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες και πολιτισμούς, και να αναπτύξουν το αίσθημα της Ευρωπαϊκής ταυτότητας (IKY, n.d.).

Η βασική δράση KA1 αφορά τη σπουδαιότερη ευκαιρία επιμόρφωσης στην χώρα μας για το εκπαιδευτικό προσωπικό της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Μέσω της κινητικότητας οι εκπαιδευτικοί δύνανται να καταρτιστούν επαγγελματικά είτε διδάσκοντας σε συνεργαζόμενο σχολείο του εξωτερικού ή παρακολουθώντας σεμινάρια κατάρτισης στο εξωτερικό, ή λαμβάνοντας μέρος σε επιτόπια παρακολούθηση εργασίας (job shadowing). Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας μέσω εθνικών κοινοπραξιών, σχέδια με διάρκεια 1 ή 2 έτη. Κατά συνέπεια, μέσω της δράσης KA1 οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται προσωπικά και επαγγελματικά, και την ίδια στιγμή το σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν οργανισμό σύγχρονο, δυναμικό και ανοιχτό προς την κοινωνία και την καινοτομία (Αραμπατζή, Β., Πασπαλιάρη, Μ., 2020).

Όσον αφορά στη δράση KA2, αυτή περιλαμβάνει δύο κεντρικούς τύπους σχεδίων, τις στρατηγικές συμπράξεις που υποστηρίζουν την καινοτομία (KA201) και τις στρατηγικές συμπράξεις ανταλλαγής καλών πρακτικών (KA201). Σε αυτές τις συμπράξεις περιλαμβάνονται και οι συμπράξεις ανταλλαγής σχολείων (KA229), που έχουν ως απώτερο στόχο την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων σχολείων,

την ανάπτυξη της διασυνοριακής συνεργασίας και της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις αποτελεσματικά. Επιπρόσθετα, η δράση KA2 περιλαμβάνει σχέδια κινητικότητας για μαθητές που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, της ένταξης, της ανεκτικότητας και της αποφυγής διακρίσεων.

Στη βασική δράση KA2 συμμετέχουν σχολεία και οργανισμοί που εμπλέκονται στον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης, ενώ η διάρκεια των συμπράξεων κυμαίνεται από 12 έως 36 μήνες, με εξαίρεση τις συμπράξεις ανταλλαγής μεταξύ σχολείων (KA229), οι οποίες μπορούν να διαρκέσουν από 12 έως 24 μήνες. Οι συμπράξεις ανταλλαγής μεταξύ σχολείων είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν από δύο μέχρι έξι σχολεία από τουλάχιστον δύο διαφορετικές χώρες του προγράμματος. Οι συμπράξεις που περιλαμβάνουν «μεγάλης διάρκειας κινητικότητα μαθητών για φοίτηση στο εξωτερικό» μπορούν να διαρκέσουν ως 36 μήνες.

Η βασική δράση KA2 αποτελεί έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό εξευρωπαϊσμού των εκπαιδευτικών συστημάτων που εκτείνεται από τον χώρο της προσχολικής ως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσω των καινοτόμων δράσεων, της μαθητικής κινητικότητας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών προωθείται άριστα η δημιουργία κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και η διάδοση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.

Τα οφέλη και η προστιθέμενη αξία του Erasmus+ για τη σχολική εκπαίδευση

Το Υπουργείο Παιδείας στην ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης που εκπόνησε αναφέρει για τη σχολική εκπαίδευση ότι οι συμμετέχοντες στη δράση KA1 δήλωσαν ότι η δράση συνεισέφερε σημαντικά στη θέληση για συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε διαρκή επαγγελματική εξέλιξη, καθώς επίσης και στην επιθυμία τους να παραμείνουν σε επαφή με τους συναδέλφους από άλλες χώρες που γνώρισαν κατά την εκπόνηση της δράσης, προκειμένου να συνεχίσουν να συνεργάζονται (Υπουργείο Παιδείας, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με την ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης του αρμόδιου γραφείου του Υπουργείου Παιδείας τα ελληνικά δεδομένα σε ότι αφορά στη σχολική εκπαίδευση καταδεικνύουν ότι οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις βοηθούν σημαντικά στην ανάπτυξη της ποιότητας, της καινοτομίας και της διεθνοποίησης στις σχολικές μονάδες. Αυτό που είναι αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και στην αρχή είναι απρόθυμοι, αδιάφοροι ή και αντίθετοι με τα ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας, στην πορεία αλλάζουν στάση και αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της υλοποίησης των έργων. Η κινητικότητα τονώνει το αίσθημα της συμμετοχής στην Ευρώπη, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν συνείδηση και εμπιστοσύνη στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων και προσφέρει ευκαιρίες για να διευρύνουν την εμπειρία τους και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους.

Στην KA2, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές είτε φιλοξενούνταν σε ξένη οικογένεια είτε όχι, ωφελήθηκαν πολύ, ιδιαίτερα όταν οι δικαιούχοι είναι μικρά αγροτικά σχολεία ή σχολεία από μειονεκτούσες και υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα ίδια τα σχολεία αιτούνται να συμπεριληφθούν περισσότεροι

μαθητές σε σχετικές δραστηριότητες από ό,τι είχε αρχικά προγραμματιστεί. Τα ελληνικά σχολεία ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο να συμμετέχουν σε στρατηγικές εταιρικές σχέσεις για την ανταλλαγή πρακτικών, αλλά προτιμούν να συμμετέχουν ως εταίροι και όχι ως συντονιστές. Επιπρόσθετα, τα θέματα των έργων στα οποία συμμετείχαν ελληνικά σχολεία σχετίζονταν κυρίως με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, γεγονός που δείχνει μεγάλη συνάφεια με τις τρέχουσες κοινωνικές προτεραιότητες στην Ελλάδα.

Γενικότερα, από την αξιολόγηση του προγράμματος βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι η συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα είτε KA1 είτε KA2 συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση του επιπέδου των γλωσσικών ικανοτήτων, στις ανταλλαγές πρακτικών, στην ενίσχυση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και στη διακρατική συνεργασία (Αραμπατζή, Β., Πασπαλιάρη, Μ., 2020)

Η Magdalena Kugiejko (Kugiejko, M., 2016) επιβεβαίωσε την προστιθέμενη αξία του προγράμματος Erasmus+ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το πρόγραμμα βοήθησε στην προσωπική επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς τους έφερε σε επαφή με περισσότερα εργαλεία ΤΠΕ και βελτίωσε τις γλωσσικές τους δεξιότητες στις ξένες γλώσσες. Τόνισαν την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς λόγω της ομαδικότητας που καλλιεργήθηκε ανάμεσά τους. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές μέσω του προγράμματος βρέθηκε ότι βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητές τους στις ξένες γλώσσες και στην πληροφορική, καθώς επίσης τις κοινωνικές τους δεξιότητες αναπτύσσοντας ομαδικό πνεύμα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές κατανόησαν τη διαπολιτισμικότητα των λαών, έγιναν πιο ανεκτικοί στη διαφορετικότητα, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρθηκαν να προωθήσουν τον δικό τους πολιτισμό σε άλλες χώρες.

Διαχείριση της καινοτομίας στη σχολική μονάδα – ο ρόλος του διευθυντή

Στην κορυφή της ιεραρχίας της σχολικής μονάδας βρίσκεται ο διευθυντής, συγκεντρώνοντας στο πρόσωπό του τις βασικές αρμοδιότητες για την επίτευξη στόχων, τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξη του οργανισμού που ηγείται. Κατά συνέπεια, η εμπλοκή του κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Erasmus+ είναι θεμελιώδους σημασίας. Αυτό συμβαίνει διότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως άκρως καινοτόμο, υποστηρίζει την αλλαγή και την αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, διαδικασία που για να επιτευχθεί αποτελεσματικά προϋποθέτει τη δυναμική ύπαρξη κατάλληλης ηγεσίας.

Προκειμένου μία σχολική μονάδα να θεωρείται ως κοινότητα μάθησης, όπου όλοι οι συμμετέχοντες στον οργανισμό, διευθυντής, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι μοιράζονται κοινές αξίες και κοινό όραμα, καθώς επίσης συναίσθημα συλλογικής ευθύνης, είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας. Ως τέτοιο θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία.

Όταν η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται σε ένα σχολικό περιβάλλον, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι δραστηριοποιούνται προκειμένου να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει ιδεαλισμό και όραμα, να ασκεί επιρροή, να εμπνέει και να προσφέρει κίνητρα, όχι υλικά απαραίτητα, να διεγείρει πνευματικά και να δίνει έμφαση σε κάθε μέλος του οργανισμού ειδικότερα, ενώ ο Bass (1985) ορίζει τα πέντε “I” που χαρακτηρίζουν έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, *idealised, influence, inspirational motivation, intellectual motivation, individualised consideration*.

Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να αποτελεί, λοιπόν, ενεργό και δημιουργικό παράγοντα αλλαγής, αναπτύσσοντας την κουλτούρα, τις δομές και τις προϋποθέσεις για τη διευκόλυνση του επαγγελματικού διαλόγου και διασφαλίζοντας ότι οι ενέργειες του οργανισμού είναι σύμφωνες με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του. Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης εξασφαλίζει ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από έναν ρυθμό μάθησης, αλλαγής και καινοτομίας ανταποκρινόμενο στις μαθησιακές και άλλες ανάγκες των μαθητών (OECD, 2016:10).

Σύμφωνα με τους Αντύπα Γ., Παναγιωτόπουλο Γ. (2017: 612), ο διευθυντής οφείλει να υποκινεί τις αλλαγές, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τις καινοτομίες, καθώς επίσης να διαχειρίζεται τα προβλήματα της αλλαγής. Το σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή θα γίνει από τους εκπαιδευτικούς, αφού ο ίδιος μόνο την υποδομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση μπορεί να παρέχει σε αυτούς. Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών, από τον σκεπτικισμό και τον προβληματισμό τους για τις αλλαγές που συντελούνται. Συνεπώς, η κατάστροψη στρατηγικής εντάσσεται στο έργο του, εφόσον είναι ζωτικής σημασίας να πείσει τους υφισταμένους του ότι η καινοτομία είναι ευθύνη όλων και ότι θα αποβεί σε όφελος όλων, χωρίς να περιθωριοποιηθεί κάποιος που δεν την επιθυμεί ή δεν πείθεται για τους στόχους της καινοτομίας. Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει στοιχεία ορθολογισμού, συμμετοχικότητας, συνεργασίας και συνεχούς επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση της πορείας, των αναγκών και του κλίματος της σχολικής μονάδας που οδηγεί στην εισαγωγή καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Έρευνες στην Αμερική ανέδειξαν τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη ως φορέα της καινοτομίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Είναι άνθρωπος με υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του κι έπειτα από τους άλλους. Είναι Δια Βίου Μαθητής και προσπαθεί συνεχώς να προσθέτει γνώσεις, και εμπειρίες (U. S Department of Education, 1987). Συχνά επεμβαίνει ενθαρρυντικά στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο που εισάγονται οι αλλαγές. Με άλλα λόγια η επιτυχία ή αποτυχία των καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή-ηγέτη (Hall & Hord, 1987).

Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος και η συμβολή του στην εφαρμογή των καινοτομιών αυξάνεται ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας της

σχολικής μονάδας αλλά και από την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008). Πρέπει να είναι ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας που έρχεται να αλλάξει την ισορροπία και την αρμονία δημιουργώντας αντιδράσεις, τις οποίες ο διευθυντής οφείλει να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μη λάβουν εκρηκτικές διαστάσεις (Αντύπας Γ., Παναγιωτόπουλος Γ., 2017: 611).

Θεωρώντας δεδομένο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενέχει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως αυτά περιεγράφηκαν παραπάνω, θα πρέπει να εισάγει την εκπαιδευτική καινοτομία χαρτογραφώντας τα στάδια της δημιουργικότητας και επισημαίνοντας τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε σταδίου. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να γίνει διαχείριση της διαδικασίας με σαφήνεια και να δοθεί επαρκής χρόνος και πόροι για εξερεύνηση της καινοτομίας. Θεωρείται σημαντική η δημιουργία κλίματος ψυχολογικής ασφάλειας ώστε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση από την αποτυχία, όπως επίσης και η δημιουργία ικανοποιητικών μηχανισμών για το φιλτράρισμα των ιδεών και τον τερματισμό έργων που οδηγούν σε αδιέξοδο. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι ο διευθυντής να προάγει τη δημιουργικότητα και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα παρέχοντάς τους όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία.

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού της σχολικής μονάδας και του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί επίσης στις θεωρίες της κατανομημένης ηγεσίας. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους ηγεσίας ταιριάζουν στην κουλτούρα που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η δημοκρατικότητα, η συμμετοχικότητα, η συνυπευθυνότητα, ο επαγγελματισμός και η αναγνώριση ότι και τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας έχουν τις επαγγελματικές ικανότητες να προσφέρουν. Η κατανομή των ευθυνών αποτελεί το σημαντικότερο και καθοριστικότερο βήμα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, αφού θα ενισχύσει τον ηγέτη στην υλοποίηση του οράματός του, και θα βοηθήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αφομοιώσουν και να συμεριστούν την αλλαγή και την καινοτομία (Πέτρου, Αγγελίδης, 2016).

Τέλος, στη σύγχρονη εποχή η διαφορετικότητα πρέπει να αναγνωρίζεται και να αξιοποιείται ανάλογα από τον διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας. Η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα που στοχεύει στη συμπερίληψη μέσα στην σχολική μονάδα, αποτελεί γι' αυτόν ηθική και θεσμική υποχρέωση. Το σχολείο είναι απαραίτητο να αποτελεί χώρο όπου μεταδίδονται αξίες σχετικές με τη διαπολιτισμικότητα και όπου παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση προς όλους ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση του καθενός (Παπαναούμ, 2004). Οπότε, η ηγεσία είναι αναγκαίο να διαφοροποιείται, να προσαρμόζεται προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press

μαθητικού πληθυσμού, κι έτσι επιδιώκεται η συμπερίληψη. Μέσω της συμπερίληψης, επιδιώκεται ο μετασχηματισμός και μέσω αυτού, η ανάπτυξη, και μέσω της ανάπτυξης η επιβίωση σε μία όλο και περισσότερο ανταγωνιστική πραγματικότητα. Η προσέγγιση

αυτή διαφαίνεται μέσα από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η Ευρώπη είναι η ήπειρος της συμπερίληψης και της κοινωνικής συνοχής, της μη περιθωριοποίησης, η Ευρώπη που προάγει την έρευνα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Είναι η Ευρώπη ως ανταγωνιστική, οικονομική δύναμη σε επίπεδο υφελίου.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής, της κατανομημένης και της συμπεριληπτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο παρέχει τις προϋποθέσεις για ένα διαφορετικό σχολείο, σύγχρονο, αποτελεσματικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Τα προγράμματα Erasmus+ στη σχολική εκπαίδευση γενικά, και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στηρίζουν και μπορούν να ενισχύσουν την προσπάθεια των διευθυντών-ηγέτων να δημιουργήσουν σχολικές μονάδες που αποτελούν μανθάνοντες οργανισμούς που έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Όλοι συμμετέχουν μέσα από διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, μαθαίνουν και βελτιώνονται ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του, μέσα σε κλίμα αποδοχής, ακολουθώντας την προσέγγιση «το σχολείο ως σύνολο» (Erasmus+, Πρακτικός οδηγός για διευθυντές σχολείων). Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο η υποστηρικτική σχολική ηγεσία είναι το κλειδί της καινοτομίας και της αλλαγής κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Erasmus+.

Βιβλιογραφία

- Ali, A. K. (2012). *Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution*. International Journal of Educational Management, 26(1),55-82
- Antypas, G., Panagiotopoulos, G. (2017). *Organosi kai efarmogi kainotomion se ekpaideftiko organismo*. Praktika ergasion 3ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa 13-15 Oktovriou 2017, www.eepek.gr
- Arampatzi, V., Paspaliari, M. (2020). *Ta programmata Erasmus+ stin Protovathmia Ekpaidefsi os foreas kainotomias kai diadosis tis Evropaikis Diastasis tis Ekpaidefsis. O rolos tou Diefthynti ston schediasmo kai tin ylopoiisi ton Evropaikon Programmaton* (Master's thesis). Panepistimio Dytikis Attikis.
- Bampiniotis, D.G. (2002). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas* (2i ekd.). Athina: Kentro Lexikologias EPE
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001) *How School Leaders can Promote Teachers' Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 3/2017 33 Professional Development. An Account from the Field*. School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 21(1), 43-57, doi: 10.1080/136324 30120033036

- Dakopoulou, A. (2008). *Ekpaideftiki allagi-Metarrythmisi-Kainotomia*, sto: Kokkos, A. Athanasoula – Peppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Chalkiotis, D. (Epim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki, tomos A', kef.5, (sel. 199)
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: From One School to Many (1st ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203993965>
- Day, C. (1999). *Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnership*. Pedagogy, Culture and Society, 7, 2
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) *School Self-Evaluation — Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools*. Educational Management Administration & Administration, 31 (4), 403-420. doi: 10.1177/0263211X030314005
- Drew, S. & Smith, P. (1995). *The learning organization: "Change proofing and strategy"*. The Learning Organization, 2, (1), 4-14, doi.org/10.1108/09696479510075598
- Erasmus+, 2019, *Praktikos odigos gia diefthyntes scholeion*
- Fullan, M. (1993). *Why Teachers Must Become Change Agents*. Educational Leadership, 50, 6, 12-17.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Garvin, A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press
- Gene E. Hall, Shirley M. Hord. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Allyn and Bacon
- Hall, G. & Hord, S. (1987). *Change in Schools. Facilitating the process*. Albany, NY. State University of New York Press.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1984). *Structural Inertia and Organizational Change*. American Sociological Review, 49(2), 149–164.
<https://doi.org/10.2307/2095567>
- Jerald Greenberg, Robert A. Baron. (2000). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. Prentice Hall
- Kugiejko, Magdalena. (2016). *The Erasmus plus program as a factor to international cooperation in schools: a case study*. Problems of Education in the 21st Century,

Volume 71, pp. 44-52. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/320009319>

- Lazou – Balta, K. & Paparoidami, E. (2019). *To scholeio os Organismos kai Koinotita Mathisis: o rolos tis igesias*. Praktika Ergasion 4ou Diethnous Synedriou, gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa 12-14 Oktovriou 2018. ISBN: 978-618-84206-2-5 (tomos V')
- Liao, Shu-Hsien, Chang, Wen-Jung & Wu, Chi-Chuan. (2010). *An integrated model for learning organization with strategic view: Benchmarking in the knowledge-intensive industry*. Expert Systems with Applications 37,3792–3798
- Marampea, A., Darra, M. (2015) *I aftoaxiologisi tis scholikas monadas os vasikos paragontas anadeixis tou scholeiou se organismo mathisis*. Epistimes Agogis Tefchos 3/2017. Athina – Thessaloniki: Sakkoula.
- Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD
- Papakonstantinou G. (2008). *Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: o rolos tou diefthynti, sto YP.E.P.Th., Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), D. K. Mavroskoufis (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi*. Thessaloniki, 2008 (ss. 231-240)
- Papanaoum, Z. (2004). *I Polypolitismikotita tou Ellinikou Scholeiou kai i Epimorfosi ton Ekpaideftikon: dynatotites kai periorismoi. Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon meso systematikis ekpaidefsis ton en energeia ekpaideftikon*, (pp. 1 - 7), Alexandroupoli.
- Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi*. Athina: Ekdoseis Metaichmio
- Pasias, G., (2015). *Sygkritiki Ekpaidefsi – Topoi kai Logoi*. Athina: Grigori
- Petrou, A. & Angelidis A. Panagiotis (2016). *Ekpaideftiki dioikisi kai igesia. Epistimologiki Vasi, Erevnitikes Prosengiseis kai Praktikes*. Ekdoseis: Diadrasi
- Rekleitis, P., (2002). «*I kainotomia os krisimi diastasi stin anaptyxi ton epicheiriseon*», Dioikitiki Enimerosi, Tefchos 23, Maios 2002
- Sarason, S. (1996) *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allynand Bacon

- Schweitzer, M. (2004). *Globalisierung als Innovation*. In: Schwartz, E. (Hrsg) Nachhaltiges Innovationsmanagement. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday
- Theofilidis, Ch. (2007) *Theoria tis aftoaxiologisis scholeiou*. Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou 3(6), 10-12.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimastiki igesia*. Athina: Grigori.
- Thomas, K. & Allen, S. (2006). *The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature*. The Learning Organization, 13,(2),123-139, doi.org/10.1108/09696470610645467
- U.S. Department of Education (1987). *Principal selection guide*. Washington, D.C., Government Printing Office.
- Vanhoof, J., Petegem, P.& Maeyer, S. (2009) *Attitudes towards school self-evaluation*. Studies in Educational Evaluation 35, 21–28. doi:10.1016/j.stueduc.2009.01.004
- Von Stamm (2010). *Innovation-What's Design Got to do with it?* Design Management Review: Volume 15, Issue 1, p.p 10-19
- Williamson, R., & Blackburn, B. (2010). *Rigorous Schools and Classrooms: Leading the Way (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315856438>
- Ypourgeio Paideias, (2017). *Greece Erasmus+ Programme Education, Training and Youth*, Interim Evaluation Report 2017, Ref. Ares(2017) 3629091 - 18/07/2017, Anaktithike apo: https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/EL_National%20Report.pdf

Ηλεκτρονικές πηγές

- Erasmus+. (n.d.). Home. European Commission. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
- IKY. (n.d.). Αρχική Σελίδα. <https://www.iky.gr>

Σχεδιασμός Περιβαλλοντικού Προγράμματος: «Για μια θάλασσα χωρίς σκουπίδια»

Παντελίδη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., M.Ed.

Στεργενάκη Σεβαστή, Οικονομολόγος, MBA, M.Ed.

Κυρίκου Ευδοκία, Οικονομολόγος, PhD, MBA

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί την επιστημονική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια ατόμων που θα μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το περιβάλλον και να αντιληφθούν, ολιστικά, τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές γυμνασίου. Το παρών Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα έχει ως σκοπό, την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με τη ρύπανση των θαλασσών, την αλλαγή των στάσεων και των απόψεων τους απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος και την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης. Στην εργασία αναλύονται τα κριτήρια επιλογής του προγράμματος, οι στόχοι και οι δραστηριότητες υλοποίησής του καθώς επίσης και, ο τρόπος αξιολόγησής του.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα, Μέθοδος Project, Γυμνάσιο

Abstract

Environmental Education is a subject that has concerned the scientific community for several years. The purpose of the Environmental Education is to cultivate individuals who will be both able to understand the way in which the environment works and perceive, holistically, environmental problems. The subject of this paper is the presentation of an Environmental Education program, which is addressed to high school students. The purpose of this environmental program is, to raise the awareness of male and female students regarding the pollution of the seas, change their attitudes and opinions towards the protection of the environment and cultivate of an ecological consciousness. The paper analyzes the selection criteria of the program, the objectives and activities of its implementation as well as its evaluation method.

Key-words: Environmental Education, Environmental Program, Project Method, High School

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί την επιστημονική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια (Φλογαΐτη, 1993). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που βοηθάει τόσο τους μαθητές όσο και τους ενήλικους πολίτες να διαμορφώσουν κατάλληλες στάσεις, αξίες και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον. Για να καταστεί αυτό εφικτό, είναι απαραίτητο, οι πολίτες να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και τους κινδύνους που το απειλούν. Επίσης, απαιτείται η διάθεση για ενεργό συμμετοχή, ώστε οι πολίτες να μπορέσουν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να συμβάλλουν στην επίλυση αυτών (UNESCO, 1977, στο Κουρούνης 2011). Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό που δόθηκε στη Νεβάδα το 1970, στο συνέδριο της I.U.C.N., «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία, που οδηγεί, με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (Παπαβασιλείου, 2020).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως σκοπό την καλλιέργεια ατόμων που θα μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το περιβάλλον και να αντιληφθούν, ολιστικά, τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Δημητρίου, 2009). Οι επιμέρους στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα, α) να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί, β) να αποκτήσουν αξίες και να διαμορφώσουν στάσεις, φιλικές προς το περιβάλλον, γ) να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αναφορικά με το περιβάλλον, δ) να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες στην αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δράσεων, ε) να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες σχετικά με την αναγνώριση και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και στ) να ενεργοποιηθούν όλοι οι πολίτες για τη συμμετοχή στην ανάπτυξη δράσεων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 1993 στο Κόζα κα 2005, UNESCO, 1978:26 στο Παπαβασιλείου, 2020).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές γυμνασίου. Ακολουθεί η ανάλυση των κριτηρίων επιλογής του προγράμματος, οι στόχοι και οι δραστηριότητες υλοποίησής του καθώς επίσης και, ο τρόπος αξιολόγησής του.

Επιλογή θέματος και κριτήρια επιλογής αυτού

Για να ξεκινήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα πρέπει, αρχικά, να επιλεγεί το θέμα προς μελέτη. Κριτήρια επιλογής αποτελούν, η σχέση αυτού με το φυσικό περιβάλλον, η δυνατότητα έρευνας, τα ενδιαφέροντα και η ηλικία των μαθητών, η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και επισκέψεων σε πεδία μελέτης και τέλος, η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Γεωργόπουλος, Α. Τσαλίκη, Ε. 2003 στο Βλάχου κ.α., 2015).

Η θαλάσσια ρύπανση αποτελεί ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα, καθώς η θάλασσα ήταν πάντα η εύκολη λύση για την εναπόθεση όλων των ειδών των σκουπιδιών, λυμάτων κτλ. Επιπλέον, η υπεραλίευση, η αύξηση του τουριστικού φαινομένου και γενικότερα οι δραστηριότητες του ανθρώπου στο θαλάσσιο περιβάλλον μεγιστοποίησαν τις αρνητικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις (Κόζα, Κόζα & Ματζάνος, 2005). Η θαλάσσια ρύπανση ορίζεται από την ομάδα ειδικών του ΟΗΕ ως η «εισαγωγή από τον άνθρωπο στο θαλάσσιο περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένων και των εκβολών των ποταμών) ουσιών ή ενέργειας, άμεσα ή έμμεσα, με αποτέλεσμα δηλητηριώδεις συνέπειες, όπως βλάβες σε έμβιους οργανισμούς, κινδύνους για την ανθρώπινη υγεία, παρεμπόδιση θαλάσσιων δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένης της αλιείας, μείωση της ποιότητας για τη χρήση του θαλασσινού νερού και ελάττωση της θελκτικότητας των υδάτων» (Ρούκουνας 2006 στο Παπαϊωάννου, 2010).

Ο τίτλος του περιβαλλοντικού προγράμματος θα είναι «Για μια θάλασσα χωρίς σκουπίδια». Η υλοποίηση του προγράμματος θα γίνει, τόσο στους χώρους των σχολικών μονάδων όσο και σε λιμάνια και παραλίες των εκάστοτε περιοχών. Στην υλοποίηση του προγράμματος θα συμμετέχουν και ειδικοί επιστήμονες, οι οποίοι θα μοιραστούν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τις γνώσεις τους σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Το πρόγραμμα θα δώσει, επίσης, την ευκαιρία στη μαθητική κοινότητα, μέσα από τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν, να έρθουν σε επαφή και σε επικοινωνία με ανθρώπους από όλη την περιοχή.

Στο πρόγραμμα μπορούν να συμμετάσχουν μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου.

Οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν επιλέχθηκαν βάση της διαθεματικής προσέγγισης και συνδέονται με τα παρακάτω μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος:

- Τεχνολογία και πληροφορική
- Χημεία
- Βιολογία
- Νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία

- Εικαστικά

Σκοπός και Στόχοι του περιβαλλοντικού προγράμματος

Σκοπός του παρόντος περιβαλλοντικού προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με τη ρύπανση των θαλασσών, η αλλαγή των στάσεων και των απόψεων τους απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος και η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν τις μορφές ρύπανσης των θαλασσών
- Να κατανοούν τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν οι ανθρώπινες δραστηριότητες στο περιβάλλον
- Να περιγράφουν και να ταξινομούν αντικείμενα, τα οποία μπορούν να ανακυκλωθούν, σε κατηγορίες πχ. πλαστικό, γυαλί, αλουμίνιο
- Να αντιλαμβάνονται τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η ρύπανση των θαλασσών στην οικονομία
- Να αναγνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με τη ρύπανση των θαλασσών σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες/ικανότητες ώστε να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα της θαλάσσιας ρύπανσης
- Να συνεργαστούν με τοπικούς παράγοντες και να προτείνουν μέτρα και δράσεις
- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες

Σε επίπεδο στάσεων και αξιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς το θαλάσσιο περιβάλλον
- Να διαμορφώσουν ή και να ενισχύσουν την περιβαλλοντική τους συνείδηση
- Να ενεργοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους κινδύνους που κρύβει η ρύπανση για την επιβίωση των θαλάσσιων ζώων.

Μέθοδος υλοποίησης προγράμματος

Το πρόγραμμα προτείνεται να έχει συνολική διάρκεια 2 εβδομάδες/ 20 ώρες και να πραγματοποιηθούν 10 συναντήσεις σε απογευματινές ώρες.

Η μέθοδος που κρίνεται ως καταλληλότερη για την υλοποίηση του παρόντος προγράμματος είναι η μέθοδος Project καθώς θεωρείται από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους για τη δημιουργία και την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αφού συνδυάζει πολλά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις υπόλοιπες μεθόδους (Αναστασάτος, 2005 στο Μουστάκας κ.α., 2006).

Υλοποίησης προγράμματος

Συνδυαστικά με την μέθοδο Project θα χρησιμοποιηθούν και άλλες τεχνικές υλοποίησης, όπως:

- Δομημένη συζήτηση
- Συνεργασία σε ομάδες
- Παιχνίδι ρόλων
- Τεχνική ιδεοθύελλας και καταιγισμού ιδεών
- Έρευνα στο διαδίκτυο και σε έντυπες πηγές (χρήση νέων τεχνολογιών)
- Χαρτογράφηση εννοιών
- Δομημένη Συνέντευξη
- Εκπαιδευτική επίσκεψη
- Εκπαιδευτικό παιχνίδι
- Τεχνικές κατασκευών

Δραστηριότητες και Δράσεις προγράμματος

Οι δραστηριότητες και οι δράσεις που θα υλοποιηθούν, κατά τη διάρκεια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικά:

Στην πρώτη συνάντηση και αφού γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις, η ομάδα θα συμμετέχει σε ένα παιχνίδι. Στόχος του παιχνιδιού είναι η δημιουργία χαλαρότερου κλίματος και παράλληλα η ένταξη των παιδιών στον προβληματισμό του θέματος που θα ακολουθήσει.

Στην τάξη θα υπάρχουν μικρές καρτέλες τοποθετημένες σε διάφορα σημεία, όπου θα απεικονίζονται διαφορετικά είδη ρύπανσης της θάλασσας. Στους μαθητές και στις μαθήτριες θα μοιραστούν φωτογραφίες που απεικονίζουν τα αποτελέσματα αυτών των μορφών ρύπανσης, με στόχο όλοι/ες οι μαθητές/τριες να βρουν σε ποια μορφή ρύπανσης αναφέρεται η εικόνα που έχουν στα χέρια τους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την τεχνική της

ιδεοθύελλας και καταγραφής ιδεών, θα δημιουργηθεί ένας αραχνοειδής χάρτης εννοιών που θα περιλαμβάνει όλα αυτά που έχουν ειπωθεί από τους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, θα δοθεί το πλαίσιο αναφορικά με τη δομή του προγράμματος και θα γίνει η κατανομή των μαθητών και των μαθητριών σε ομάδες. Οι ομάδες θα χωριστούν με βάση τις γειτονιές που μένουν. Επιπλέον, θα καθοριστούν οι κανόνες βάσει των οποίων θα λειτουργήσουν οι ομάδες και θα οριστεί ένας εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα.

Στη δεύτερη συνάντηση της περιβαλλοντικής ομάδας, θα ξεκινήσει η υλοποίηση του project. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει από ένα θέμα προς διερεύνηση. Το θέμα που θα αναλάβει η κάθε ομάδα θα επιλεγεί μέσω κλήρωσης. Ενδεικτικά, η πρώτη ομάδα θα αναλάβει να βρει και να καταγράψει τις πηγές μόλυνσης της θάλασσας μέσω έρευνας σε συγκεκριμένες πηγές στο διαδίκτυο. Η δεύτερη ομάδα θα αναλάβει να βρει και να καταγράψει τις επιπτώσεις που έχει η μόλυνση της θάλασσας στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Η τρίτη ομάδα θα αναλάβει να βρει φωτογραφίες που αναφέρονται στη μόλυνση των θαλασσών. Η τέταρτη ομάδα θα κάνει μια διαδικτυακή έρευνα και θα συλλέξει πληροφορίες για το μουσείο σκουπιδιών που υπάρχει στη Ρωσία. Η πέμπτη ομάδα θα αναλάβει να κάνει διαδικτυακή και βιβλιογραφική έρευνα (σε τοπικές εφημερίδες και περιοδικά), αναφορικά με τη ρύπανση που υπάρχει στην εκάστοτε περιοχή και τέλος, η έκτη ομάδα θα αναζητήσει σε πηγές στο διαδίκτυο τις διεθνείς συνθήκες/ συμφωνίες για τη διαχείριση των θαλάσσιων απορριμμάτων και τη θαλάσσια ρύπανση γενικότερα.

Δράση: «Υιοθετήστε μια παραλία». Η συγκεκριμένη δράση θα υλοποιηθεί σε κάποια παραλία. Οι συμμετέχοντες/χουσεσ θα έχουν στη διάθεσή τους συγκεκριμένο χρόνο για να καθαρίσουν από τα σκουπίδια το κομμάτι της παραλίας που αντιστοιχεί στην ομάδα τους, να τα χωρίσουν σε κατηγορίες και να τα καταγράψουν σε πίνακα. Η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη κερδίζει. Στη συνέχεια θα γίνει μέτρηση του pH του νερού για να δουν οι μαθητές/τριες πόσο καθαρή είναι η συγκεκριμένη θάλασσα.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, θα μαζευτούν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσεσ στην καθαρή πλέον παραλία, μαζί με τους επιβλέποντες καθηγητές/τριες για να γίνει απολογισμός της ημέρας και να δουν πόσα και τι είδους απορρίμματα συνέλεξε η κάθε ομάδα. Επιπλέον, θα γίνει συζήτηση σχετικά με τους τρόπους που θα μπορούσαν να εμποδίσουν τη δημιουργία των σκουπιδιών.

Δραστηριότητα: «Τι μπορώ να φτιάξω με τα σκουπίδια;». Οι συμμετέχοντες/χουσεσ θα χρησιμοποιήσουν τα σκουπίδια που βρήκαν στην παραλία (αυτά τα οποία μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν), και αφού τα πλύνουν και τα απολυμάνουν καλά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, θα κάνουν διάφορες κατασκευές δικής τους έμπνευσης. Το θέμα των κατασκευών θα σχετίζεται με τη θάλασσα. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να φτιάξουν

διακοσμητικά για το σπίτι, κοσμήματα, πίνακες κ.α. Οι δημιουργίες των μαθητών/τριων θα παρουσιαστούν στην τελική εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος.

Δραστηριότητα: «Ζωγραφίζοντας για τη θάλασσα». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες θα δημιουργήσουν ζωγραφιές με θέμα τη ρύπανση του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Ακόμη, οι ομάδες θα συνεργαστούν για να φτιάξουν μια πινακίδα με οικολογικό μήνυμα που θα τοποθετηθεί στην εκάστοτε παραλία.

Δραστηριότητα: «Δώσε φωνή στα ζώα της θάλασσας». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα γίνει με παιχνίδι ρόλων. Οι συμμετέχοντες/χουσε, χωρισμένοι στις ομάδες τους, θα επιλέξουν έναν θαλάσσιο οργανισμό και θα μιλήσουν εκ μέρους του. Θα ψάξουν να βρουν τις διατροφικές του συνήθειες, τον τρόπο που ζει, τη συμπεριφορά του και τους κινδύνους που αντιμετωπίζει. Στη συνέχεια, θα τα καταγράψουν και θα φτιάξουν μια ιστορία, με πρωταγωνιστή τον οργανισμό που επέλεξαν, την οποία θα παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες. Η αφήγηση της ιστορίας θα γίνει σε α' ενικό πρόσωπο.

Δραστηριότητα: «Συνέντευξη από επαγγελματίες και ερασιτέχνες ψαράδες». Οι μαθητές/τριες, θα προετοιμάσουν ερωτήσεις που θα τις απευθύνουν σε ψαράδες που θα προσεγγίσουν, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα, ανάλογα με την περιοχή. Θα προηγηθεί ενημέρωση από τους επιβλέποντες καθηγητές/τριες για τον τρόπο δημιουργίας των ερωτήσεων και για την υλοποίηση της συνέντευξης. Στη συνέχεια, στην επόμενη συνάντηση θα υλοποιηθεί η συνέντευξη. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα γίνει μια προσπάθεια καταγραφής των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ψαράδες από την ρύπανση της θάλασσας και παράλληλα θα καταγραφούν οι δικές τους απόψεις για το πως μπορεί, αυτή, να αντιμετωπιστεί.

Δραστηριότητα: «Δημιουργία αφίσας και ενημερωτικού φυλλαδίου». Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα συνεργαστούν για να δημιουργήσουν αφίσες με περιβαλλοντικό μήνυμα, καθώς επίσης και ενημερωτικά φυλλάδια, τα οποία θα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με, τις μορφές ρύπανσης της θάλασσας, τις κατηγορίες των σκουπιδιών και τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μείωση τους. Οι αφίσες θα τοποθετηθούν στον χώρο του σχολείου, στον χώρο που θα πραγματοποιηθεί η τελική εκδήλωση, καθώς επίσης και στα εμπορικά μαγαζιά της περιοχής.

Διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης

Κατά τη διάρκεια του project θα πραγματοποιηθούν διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Στα διαλείμματα αυτά, τα μέλη της ομάδας διακόπτουν τις εργασίες τους, για μικρό ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, και συγκεντρώνονται ώστε να υπάρξει ενημέρωση για την εξέλιξη της έρευνας καθώς και για να ανταλλάζουν γνώμες έτσι ώστε να

οργανώσουν τις επόμενες δραστηριότητες. Αυτό μπορεί να γίνει είτε γραπτά είτε προφορικά (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2002)

Ο χρόνος που θα έχει στη διάθεσή της η κάθε ομάδα θα είναι συγκεκριμένος και θα έχει καθοριστεί από πριν, από τους συντονιστές. Στη διάρκεια των διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναφέρουν την πρόοδο που έχουν κάνει αναφορικά με τις εργασίες που έχουν αναλάβει και θα παρουσιάζουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Θα πραγματοποιηθούν τρία διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Το πρώτο, στο τέλος της δεύτερης συνάντησης, το δεύτερο, κατά τη διάρκεια της πέμπτης και το τρίτο κατά τη διάρκεια της όγδοης δραστηριότητας.

Προετοιμασία για την τελική εκδήλωση

Η ολοκλήρωση του προγράμματος θα πραγματοποιηθεί με την υλοποίηση μιας τελικής εκδήλωσης που θα έχει ως σκοπό την παρουσίαση του προγράμματος τόσο στη σχολική όσο και στην τοπική κοινότητα καθώς και την ενημέρωση των υπόλοιπων πολιτών. Στην εκδήλωση θα παρουσιαστούν οι εργασίες των παιδιών, θα γίνει έκθεση ζωγραφικής και έκθεση των κατασκευών που θα έχουν φτιάξει οι συμμετέχοντες. Επιπλέον, θα μοιραστούν τα ενημερωτικά φυλλάδια που θα έχουν φτιάξει οι μαθητές και οι μαθήτριες στους συμμετέχοντες στην εκδήλωση, στα υπόλοιπα σχολεία της περιοχής καθώς και σε εμπορικά μαγαζιά.

Το πρωί της ίδιας ημέρας θα δοθεί συνέντευξη, από τους μαθητές και τις μαθήτριες, σε τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό και θα σταλεί δελτίο τύπου σε τοπική εφημερίδα. Τέλος, θα τοποθετηθεί και η πινακίδα, με το οικολογικό μήνυμα, που θα έχει φτιαχτεί από τους συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα, στην εκάστοτε παραλία.

Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, η οποία αποτελείται από τον σχεδιασμό - προγραμματισμό και στη συνέχεια την υλοποίηση- εφαρμογή του (Κακανά κ.α 2006). Πιο συγκεκριμένα, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρομοιάζεται με ένα μηχανισμό, μία διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας ή της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους» (Καπαχτσή, 2008).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκει εφαρμογή και στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί α) να βοηθήσει στην καθοδήγηση των σταδίων που θα ακολουθήσουν, β) να αξιολογήσει το κατά πόσο το πρόγραμμα ήταν

αποτελεσματικό, γ) να προσδιορίσει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του προγράμματος, δ) να κάνει γνωστό το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο ευρύτερο κοινό και ε) να αξιολογήσει τη διδακτική πρακτική που χρησιμοποιήθηκε για το πρόγραμμα (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης στο Μόγιας, 2021).

Η αξιολόγηση του παρόντος περιβαλλοντικού προγράμματος θα γίνει σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, θα γίνει η «Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση», θα ακολουθήσει το δεύτερο στάδιο με τη «Διαμορφωτική, Ενδιάμεση ή Σταδιακή Αξιολόγηση» και τέλος, θα γίνει η «Τελική ή Συνολική ή Αθροιστική Αξιολόγηση».

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση θα γίνει μέσω του παιχνιδιού και της ιδεοθύελλας που θα πραγματοποιηθούν στην πρώτη συνάντηση της ομάδας. Η αρχική αξιολόγηση έχει ως στόχο την καταγραφή της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με το θέμα το οποίο εξετάζεται στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί.

Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση θα γίνει μέσω συστηματικής παρατήρησης και συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και των δράσεων καθώς και μέσω των διαλλειμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης.

Στόχος της ενδιάμεσης αξιολόγησης θα είναι, η διερεύνηση του βαθμού αφομοίωσης των νέων πληροφοριών από της πλευρά των μαθητών/τριών αλλά και ο έλεγχος των περιβαλλοντικών αξιών που αναμένεται να καλλιεργηθούν μέσω του περιβαλλοντικού προγράμματος.

Η τελική αξιολόγηση θα γίνει μέσω ερωτηματολογίου που θα δοθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες. Το ερωτηματολόγιο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και θα χρησιμοποιηθεί τόσο για να εξαχθούν αποτελέσματα αναφορικά με την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και για τη βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων. Μετά τη συμπλήρωση του θα ακολουθήσει συζήτηση επί των απαντήσεών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dimitriou, A. (2009). *Perivallontiki Ekpaidefsi: Perivallon, Aeiforia*. Athina: Epikentro.
- Flogaiti, E. (1993). *Perivallontiki Ekpaidefsi*. Athina: Ellinikes Panepistimiakes Ekdoseis.
- Kakana, D., Botsoglou, K., Chaniotakis, N., & Kavalari, E. (2006). *I axiologisi stin ekpaidefsi: Paidagogiki kai Didaktiki Diastasi, 71 keimena gia tin Axiologisi*. Athina: Adelfoi Kyriakidi.

- Kapachtsi, V. (2008). I axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou: staseis Ellinon ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis apenanti stin axiologisi,. Athina: Afoi Kyriakidi.
- Kourounis, K. (2011). Ypaithria Ekpaidefsi kai Perivallontiki Ekpaidefsi. (Adimosiefti Metaptychiaki Diatrivi), Rodos: Panepistimio Aigaiou.
- Koza, Ch., Koza, M., & Matzanos, D. (2005). Anaptyxi Thematikis Enotitas: «I Thalassa kai i Rypansi me ti methodo Project». Sto 1o Synedrio Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis (p. 288-298). Isthmos Korinthou: YPEPTh Panepistimio Aigaiou.
- «Mathe, Niose, Drase! Mazi gia thalasses choris skoupidia» Ekpaideftiko Yliko apo to www.marlisco.eu. Anaktimeno stis 14/6/2021 apo to diadiktyako topo <https://www.marlisco.eu/education.en.html>.
- Mogias, A. (2021) Axiologisi stin Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia [Panepistimiakes Simeioseis], Panepistimio Aigaiou, Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou, Earino examino 2020-2021, Rodos.
- Moustakas, L., Fokiali, P., & Anastasatos, N. (200). Programma Perivallontikis Ekpaidefsis me ti Methodo Project Thema: Energeia kai Perivallon. Sto 2o Synedrio Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis (p. 1370-1379). Athina: YPEPTh Panepistimio Aigaiou.
- Papaioannou, K. (2010). Diethnes Dikaio Thalassas: I Rypansi tou Thalassiou Perivallontos (Adimosiefti Diplomatiki Diatrivi). Rodos: Panepistimio Aigaiou.
- Papavasileiou, V. (2020). Theoritiko Plaisio tis Perivallontikis Ekpaidefsis: Vasikes Arches kai Ennoies [Panepistimiakes Simeioseis], Panepistimio Aigaiou, Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou, Cheimerino examino 2020-2021, Rodos.
- Taratori-Tsakaltidou, E. (2002) I Methodos Project sti theoria kai tin praxi, Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Vlachou, O, Kokkinaki, A., & Kousta, A. (2015). «I kyria Anakyklosi kai oi filoi tis» Ena perivallontiko programma. Sto 7o Panellinio Synedrio tis PEEKPE, Volos.

Τα Μαθηματικά μέσω των παιδικών παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Θεοδώρου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ

Περίληψη

Το παρακάτω άρθρο έχει ως θέμα τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω των παιδικών παραμυθιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, αναφέρονται οι συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ την γενικότερη λογοτεχνία και τη διδασκαλία των μαθηματικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ρόλος του παιδικού παραμυθιού στη διδασκαλία και πως αυτό βοηθάει να γίνει καλύτερη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα. Τέλος, παρουσιάζονται, αναφέρονται, τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται καθώς και προτάσσεται μέσα από την έρευνα παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, για μία καλύτερη διδασκαλία.

Λέξεις – Κλειδιά: Διδασκαλία των μαθηματικών, παιδικά παραμύθια

Teaching mathematics through children's fairy tales in Primary Education

Theodorou Ioannis, Mathematician, M.Ed

Abstract

The following article is about teaching mathematics through children's fairy tales in primary education. Firstly, the connections that exist between the general literature and the teaching of mathematics are mentioned. Secondly, the role of children's fairy tales in teaching is presented and how this helps to make it better and more interesting. Finally, the conclusions that are drawn are presented and reported, as well as the production of educational material is recommended through the research, for a better teaching.

Key–Words: Teaching mathematics, children's fairy tales

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως στη σημερινή εποχή οι μαθητές βομβαρδίζονται από ένα πλήθος πληροφοριών και έρχονται αντιμέτωποι με μια ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, θα έπρεπε το σύγχρονο σχολείο να βοηθάει τους μαθητές να εξελίσσονται πνευματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά μέσα από πρωτότυπες, καινοτόμες και εποικοδομητικές μορφές διδασκαλίας. Αυτές οι μορφές θα αποτελούν κίνητρο για τους μαθητές και θα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Τριλιάνος, 2002). Η διδασκαλία των Μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ένα από τα πιο δύσκολα κομμάτια που πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός, καθώς οι έννοιες είναι αρκετά δύσκολες και πρέπει να αποδοθούν σωστά και κατανοητά. Επίσης, πρέπει να καταπολεμηθεί ο φόβος που υπάρχει από τους μαθητές σχετικά με το συγκεκριμένο μάθημα (Παπαδόπουλος, 2013). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ' όψιν την

ηλικία (παιδική, προεφηβική), καθώς και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (μαθητές δημοτικού), καταλαβαίνουμε ότι κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο για να επιτευχθεί, όσο έμπειρος και οπλισμένος με θέληση είναι ο εκπαιδευτικός (Meghan, χ.η.).

Όπως αναφέρει και ο Harry David L. (2001), η αναζήτηση των μαθηματικών που είναι ενσωματωμένα στη λογοτεχνία, συμβάλλει στο να αποκαλυφθεί το γεγονός ότι τα μαθηματικά είναι συμφυή με την ανθρώπινη σκέψη και την ανθρώπινη επικοινωνία πάνω σε εμπειρίες της ζωής. Επίσης, τα μαθηματικά αποτελούν ένα πολύ όμορφο πεδίο για το μαθηματικό ή το δάσκαλο χωρίς όμως να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο ενθουσιασμό από τους μαθητές (Fernandez, 2014). Πολλές φορές, άλλωστε, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παρατηρούμε ότι οι μαθητές βιώνουν την απώλεια του ενδιαφέροντος και της συγκέντρωσής τους (Barthes, 1987). Αυτό συμβαίνει γιατί σε πολλά μέρη του κόσμου τα μαθηματικά διδάσκονται με παραδοσιακά μέσα. Οι προκαταλήψεις των μαθητών για το μάθημα των μαθηματικών μπορούν λοιπόν να ανατραπούν αν ο τρόπος διδασκαλίας τους γίνει πιο ενδιαφέρον και παιγνιώδης (Fernandez, 2014).

Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία βρίσκεται πλήθος έργων παιδικής μαθηματικής λογοτεχνίας, που με τη βοήθειά τους μπορεί να πραγματοποιηθεί μία εναλλακτική διδασκαλία των μαθηματικών. Στο δημοτικό σχολείο δίνεται η δυνατότητα επαφής με τη σειρά των παραμυθιών: «ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ» (*Ο Άρης ο τσαγκάρης, Φουφήχτρα: Η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα, Τα 88 ντολμαδάκια, Τα 33 ρουμπίνια κ.ά.*). Επίσης, στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μερικά κεφάλαια διδάσκονται μέσω κλασικών παραμυθιών. Τέλος, στην 4^η επιστολή, συνιστάται στους γονείς το παραμύθι: «Ο Άρης ο τσαγκάρης» του Ευγένιου Τριβιζά με στόχο την εξάσκηση των μαθητών στις δύο πρώτες βασικές αριθμητικές πράξεις (Λεμονίδης, Θεοδώρου, Καψάλης, Πνευματικός, 2010). Γίνεται επομένως, μία προσπάθεια ένταξης της παιδικής λογοτεχνίας στα μαθηματικά και από τον ίδιο τον Οδηγό Σπουδών.

Ο ρόλος του παιδικού παραμυθιού

Πολλοί επιστήμονες όπως ο Dewey στις αρχές του 20^{ου} αιώνα υποστήριξαν πως γενικότερα η μάθηση πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες των παιδιών που θα ήταν καλό να αποτελούν αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκίνης, 2005). Στο χώρο των μαθηματικών, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, χειρίζονται τα Μαθηματικά σαν μία γνώση δεδομένη που οι μαθητές τη δέχονται και την αποστηθίζουν. Οι μέθοδοι αυτές δε δίνουν στα παιδιά περιθώρια αμφισβήτησης και η μάθηση δε γίνεται ανακαλυπτικά, αλλά με τον εκπαιδευτικό να είναι η αυθεντία. Η θέση αυτή όπως αναφέρεται από τον Tymoczko (1986), βρίσκει αντίθετη τη σύγχρονη γνώμη για τη διδασκαλία των μαθηματικών, που θέλει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία αυτή και να παράγει ο ίδιος τα αποτελέσματα της γνώσης (αναφορά Γκίνης, 2005). Οι Steffe και Wiegel (1992), όπως αναφέρει ο Γκίνης (2005), συμπληρώνουν ότι πηγή για το σχεδιασμό της μαθηματικής διδασκαλίας πρέπει να είναι ο μαθητής και όχι το σχολείο.

Αποδεικνύεται, ότι το παραμύθι μπορεί να είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, που θα καταστήσει τη διδασκαλία των μαθηματικών πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η ένταξη της διδασκαλίας τους προτείνεται ήδη από τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου καθώς και στις τάξεις του νηπιαγωγείου (Μερακλής, 1999). Επιπρόσθετα, οι Breiteig και Brekke (1998), αναφέρουν ότι τα παραμύθια μπορούν να διαμορφώσουν το κατάλληλο σενάριο για την επίλυση ενός προβλήματος. Τα σενάρια αυτά ανήκουν στον κόσμο της φαντασίας των παιδιών και γίνονται εύκολα αποδεκτά από αυτά. Οι Λεμονίδης και Καϊάφα (2011), υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, παίρνουν μέρος στη διαδικασία μάθησης μαθηματικών εννοιών με ενδιαφέρον και δημιουργικότητα, όταν εμπλέκονται και παραμύθια στη διαδικασία αυτή. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν μία κατάσταση που παρουσιάζεται στους μαθητές απομακρύνεται από την καθημερινότητά τους, όπως συμβαίνει με τα παραμύθια, τότε η φαντασία τους ενεργοποιείται και το ενδιαφέρον τους αυξάνεται (Egan, 1992).

Το παραμύθι είναι ιδιαίτερα αγαπητό, απλό στη σύνθεση και την έκφραση και κατανοητό από τα παιδιά. Έχει πλοκή και απλό λεξιλόγιο που κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρακινεί να ασχολούνται ευχάριστα με το ίδιο το παραμύθι και να αναπτύσσουν δεξιότητες που εμπλέκονται με την επεξεργασία του (Ντούλια, 2010). Άλλωστε, σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αυτό θα πρέπει να είναι και το ζητούμενο της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, βασικός ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί και «η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Υπουργείο Παιδείας, 2003). Το ενδιαφέρον και η σημασία της χρήσης του παραμυθιού στη διδασκαλία των μαθηματικών έγκειται και στο γεγονός ότι τα παραμύθια είναι εικονογραφημένα. Όταν οι μαθητές είναι σε θέση να «διαβάσουν» την εικόνα, τότε αυτή μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική τόσο στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, όσο και στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η εικονογράφηση ενός βιβλίου καλύπτει, παιδαγωγικά, τις ανάγκες της μάθησης, καθώς για τις μικρότερες ηλικίες είναι ιδιαίτερα αγαπητή αλλά και για τις μεγαλύτερες, μπορεί να έχει μία δυναμική επειδή μπορεί να φέρει και να εκφράζει πολλαπλά μηνύματα (Ασωνίτης, 2001).

Τα παραμύθια στα Μαθηματικά

Πιο συγκεκριμένα, στα Μαθηματικά, σύμφωνα με την Ντούλια (2010), μπορεί να γίνει χρήση του παραμυθιού για τη διευκόλυνση της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με στρατηγικές που να βασίζονται σε σενάρια παραμυθιών ή στην εξέλιξη μιας ιστορίας. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εμπλέκονται σε μία ιστορία παίρνοντας τη θέση του ήρωα της ιστορίας αυτής σαν να εμπλέκονται άμεσα σε αυτή. Το ενδιαφέρον των μαθητών θα ενεργοποιηθεί με την εμπλοκή τους σε μια φανταστική περιπέτεια ή με την πρόκλησή τους να λύσουν ένα αίνιγμα που ουσιαστικά θα αφορά την επίλυση ενός προβλήματος ή την κατανόηση μιας καινούργιας μαθηματικής έννοιας. Ο μαθητής, δηλαδή, μπορεί

να είναι ο «πράκτορας», υπεύθυνος να λύσει μια αστυνομική υπόθεση σε ένα υποθετικό σενάριο επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος, όπου τα απαιτούμενα εργαλεία για την επίλυσή της να είναι οι μαθηματικές του γνώσεις (Ντούλια, 2010). Ένα επιπλέον όφελος από τη χρήση των παραμυθιών κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, είναι ότι καλλιεργείται και ενισχύεται ένα κλίμα ομαδοσυνεργατικής μάθησης που αποτελεί βασικό σκοπό του σύγχρονου σχολείου. Πολλές από τις μαθηματικές εργασίες προϋποθέτουν την εργασία των παιδιών σε ομάδες ή ζεύγη και το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο έδαφος για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στο μάθημα των μαθηματικών (Ντούλια, 2010).

Συσχέτιση μαθηματικών – λογοτεχνίας

Τα μαθηματικά και η λογοτεχνία και η συσχέτισή τους για την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων, αποτελούν έναν τομέα συζήτησης και προβληματισμού στο γενικότερο πλαίσιο της διδακτικής των μαθηματικών. Απώτερος σκοπός, βέβαια είναι να καταστούν τα Μαθηματικά ελκυστικά προς τους μαθητές, ώστε αυτοί να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο νοητικά όσο και συναισθηματικά (Κολεζά, 2006). Προς την κατεύθυνση ικανοποίησης του παραπάνω στόχου, έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, μεταρρυθμιστικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών σε πολλές χώρες της Ευρώπης και όχι μόνο (Λεμονίδης, Καϊάφα, 2011).

Αυτή η προσπάθεια, στη χώρα μας αποτυπώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο έχει ενσωματωθεί το Διαθεματικό Πρόγραμμα. Πρόκειται για μία προσέγγιση στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, άρα και των μαθηματικών, που συνυπολογίζει κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που συμβάλουν στη μάθηση. Έτσι, κάνει τη διδασκαλία τους πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, εμπλέκοντας ενεργά τον ίδιο τον μαθητή αφού σχεδιάζεται σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες ιδέες του και τις ικανότητές του (Λεμονίδης, 2003). Ουσιαστικά αυτό που επιδιώκεται είναι η σύνδεση των μαθηματικών με την καθημερινότητα των παιδιών και τις εμπειρίες τους, ώστε να κατανοήσουν πόσο αναγκαία είναι και να ωθούνται μόνα τους στην ενασχόληση με αυτά (Λεμονίδης, Καϊάφα, 2011).

Συμπεράσματα

Συμπεραίνουμε, επομένως, πως η παιδική λογοτεχνία δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και προσφέρει αρκετές δυνατότητες για δημιουργικότητα στη μάθηση και κοινωνικοποίηση. Ο μαθητής αποκτά ενεργητικό ρόλο και εποικοδομεί τη μάθησή του, έχοντας όρεξη και διατηρώντας θετική στάση και για το μάθημα των Μαθηματικών. Τα παιδικά παραμύθια λοιπόν, έχουν μεγάλη παιδαγωγική αξία κάτι που γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης περισσότερο και λιγότερο στην Ελλάδα. Στην ελληνική εκπαίδευση ακόμα χρησιμοποιείται μεμονωμένα και όχι σε συνδυασμό με τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων συμπεριλαμβανομένου του μαθήματος των μαθηματικών (Ντούλια, 2010). Ωστόσο, γίνονται προσπάθειες να ενταχθεί δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελώντας ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και

ευέλικτο υλικό για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό συμβαίνει, γιατί το παραμύθι κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική και προσιτή για τους μαθητές που αντιλαμβάνονται καλύτερα τις νέες έννοιες που τους παρουσιάζονται. Στα μαθηματικά, όπως και στα άλλα μαθήματα, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για το σχεδιασμό ποικίλων άλλων εργασιών με τις οποίες μπορεί να ασχοληθεί ο μαθητής. Η σύζευξη των Μαθηματικών και της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως αναφέρεται άλλωστε και από τους Lesh και Larson (2006), μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα. Με τη χρήση παιδικών παραμυθιών οι μαθητές οργανώνουν καλύτερα το περιεχόμενο των ασκήσεων που τους ανατίθενται και δομούν τη νέα μάθηση απορρίπτοντας ή αλλάζοντας τις αρχικές τους εκτιμήσεις.

Τέλος, επισημαίνεται, πως όταν τα παιδιά επεξεργάζονται τις μαθηματικές έννοιες μέσω λογοτεχνικών κειμένων έχουν μια περιέργεια να ερευνήσουν τις λύσεις, γεγονός που τους ωθεί στη συνεργασία και το διάλογο με τους συμμαθητές τους, δηλαδή στην ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ντούλια, 2010). Έτσι αντιλαμβάνεται κανείς πως η λογοτεχνία αποτελεί ένα πλαίσιο κατάλληλο για την παρουσίαση νέων μαθηματικών εννοιών. Την ανάγκη νοηματοδότησης των μαθηματικών μέσω της παρουσίασης τους από ένα σενάριο επεσήμανε άλλωστε και ο Freudenthal (1973).

Μια πρόταση – πρόκληση, λοιπόν, στη διδασκαλία των μαθηματικών θα ήταν η ένταξη της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου για τη διδασκαλία τους. Είναι μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση διότι, τα παραμύθια εξάπτουν τη φαντασία των μαθητών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα τους και συνδέουν τον κόσμο τους με τις καθημερινές τους εμπειρίες (Παπανούτσος, 1980). Άλλωστε αποτελεί βασικό ρόλο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας (2003), που αναφέρει ότι ρόλος της εκπαίδευσης είναι: «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Βιβλιογραφία

- Asonitis, P. (2001). *I eikonografisi sto vivlio paidikis logotechnias*. Athina: Kastaniotis
- Barthes, R. (1987). *Michelet*. New York: Hill and Wang
- Breiteig, T., Brekke, G. (Eds.). (1998). *Theory into practice in Mathematics Education. Proceedings of Norma 98, the Second Nordic Conference on Mathematics Education*. Kristiansand: Agder University College
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: Ages 8 – 15*. London: Routledge

- Fernandez, E. O. (2014). *Helping All Students Experience the Magic of Mathematics*. Retrieved from: <http://blogs.ams.org/matheducation/2014/10/10/helping-all-students-experience-the-magic-of-mathematics/#sthash.tBXFilWv.dpuf>
- Freudental, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Reidel Publishing Company
- Gkinis, D. (2005). *Simeioseis mathimatos: Didaktiki tis Statistikis*. Peiraias: Panepistimio Peiraia
- Haury, David L. (2001). *Literature – Based Mathematics in Elementary School*. Eric Digest. Ανάκληση από βάση δεδομένων ERIC Digest. (ED464807)
- Koleza, E. (2006). *Ta Mathimatika mesa apo ton kathrefti tis Logotechnias: Ena taxidi sti chora ton thavmaton. Praktika tou 6ou Diimerou Dialogou gia ti Didaskalia ton Mathimatikon*. Thessaloniki
- Lemonidis, Ch. (2003). *Mia nea protasi didaskalias ton Mathimatikon stis protes taxeis tou Dimotikou Scholeiou*. Athina: Pataki
- Lemonidis, Ch., Kaiafa, I. (2011). *Oi apopseis kai empeiries mellontikon daskalon schetika me ti didaskalia ton mathimatikon me ti chrisi logotechnias. Praktika tou 4ou Synedriou tis Enosis Erevniton tis Didaktikis ton Mathimatikon*. Ioannina
- Lemonidis, Ch., Theodorou A., Kapsalis, A., Pnevmatikos, D. (2012). *Mathimatika A Dimotikou - Mathimatika tis fysis kai tis zois – Vivlio tou daskalou*. Patra: Institutou Technologias Ypologiston kai Ekdoseon Diofantos
- Lesh, R., Larson, C. (2006). *The Power of Stories in Mathematics Learning and Problem Solving. Symbolic Cognition Symposium*. Wilmington
- Meghan, E. (χ.η.). *Children's Literature in Mathematics Instruction*. Retrieved from <http://falcon.jmu.edu/~ramseyil/mathpict.htm>
- Meraklis, M. (1999). *To laiko paramythi. Keimena Paramythologias*. Athina: Ellinika Grammata
- Ntoulia, A. (2010). *Didaskontas mesa apo ta paramythia: Dynatotites – Oria – Prooptikes. Praktika tou 5ou Panelliniou Synedriou tou Ellinikou Institoutou Efarnosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis me thema «Mathaino pos na mathaino»*. Athina
- Papadopoulos, I. (2013). *Ta Mathimatika stin Protovathmia Ekpaidefsi kai i Didaskalia tous*. Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias

- Papanoutsos, E. (1980). «To paramythi», Efimera, Epikaira, Anepikaira. Athina: Ikaros
- Trilianos, A. (2002). I kritiki skepsi kai i didaskalia tis. Athina: Atrapos – Perivolaki
- Ypourgeio Paideias. (2003). NOMOS 1566/85. Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon Dimotikou – Gymnasiou (F.E.K. 304/V 13–3–2003). Athina: Ethniko Typografeio

Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Εμπόδια, υφιστάμενες πρακτικές και καινοτόμα προγράμματα»

Μαρία Μάγκλαρη,

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μ.Εd. στις Επιστή-
μες της Αγωγής,*

Περίληψη

Οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις σε πολλές χώρες του κόσμου τα τελευταία χρόνια και η αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών οδήγησαν στη διαφοροποίηση της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και στη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων. Βασικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν σήμερα η συμπερίληψη όλων των μαθητών και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συχνά, ωστόσο, όσον αφορά στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες και επισημαίνονται εμπόδια και προσκόμματα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και κατά την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Απαραίτητη συνεπώς καθίσταται η διερεύνηση των προκλήσεων και προοπτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό συγκείμενο.

Λέξεις-κλειδιά: επάρκεια και ετοιμότητα, αφομοίωση, μονοπολιτισμική, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές τα τελευταία χρόνια έχουν οδηγήσει στην αθρόα είσοδο μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας, στην αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και στη δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολείων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις εξελίξεις αυτές εφαρμόζοντας νέες πρακτικές και προσεγγίσεις, καθώς η μονοπολιτισμική εκπαίδευση της εθνικής αφομοίωσης καθίσταται πλέον απαρχαιωμένη και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές μεταβολές (Dietrich 2006).

Μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που «αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι την αφομοίωση, ή μόνο την ειρηνική συνύπαρξη, αλλά την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους» αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008 στο Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Πρόκειται για μια απάντηση στα ζητήματα της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας που εστιάζει στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στην αναγνώριση της ετερότητας, στην ισότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη, στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, στο σεβασμό, στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και στην κοινωνική συνοχή (Γκότοβος & Μάρκου, 2002 •Essinger, 1988).

Η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, λαμβάνει υπόψη τα μαθησιακά τους στυλ και αντισταθμίζει τις ελλείψεις αίροντας τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη μάθηση. Ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και συμβάλλει στην άμβλυνση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Η περιθωριοποίηση των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ο κοινωνικός αποκλεισμός δίνουν τη θέση τους στην εκπαίδευση της συμπερίληψης, όπου όλα τα παιδιά συμμετέχουν ισότιμα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζησωτηρίου, 2019).

Η ισοτιμία των μαθητών εστιάζεται στην ισότητα του αποτελέσματος και επιτυγχάνεται μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο και η συχνότητα των ερωτήσεων, ο τρόπος διδασκαλίας και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή παρέχοντας στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για επίτευξη των στόχων τους (Χατζησωτηρίου 2019).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας όχι μόνο στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας αλλά και στους κόλπους τις κοινωνίας επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης και την προσωπικότητα των μαθητών που αποτελούν τους αυριανούς πολίτες. Προετοιμάζει τους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους στη δημοκρατία, εμπλέκοντάς τους όλους στη λήψη αποφάσεων. Μετατρέπει τους μαθητές σε ενεργούς πολίτες μέσα από τον ακτιβισμό και μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης. Με τη διδασκαλία θεμάτων, όπως η ανισότητα, η καταπίεση και οι σχέσεις εξουσίας προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να εργαστούν για την κοινωνική δικαιοσύνη, για την ισότητα στην εκπαίδευση και τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Χατζησωτηρίου, 2019).

Απαραίτητη, ωστόσο, προϋπόθεση για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επιστημονική συγκρότηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, των παιδαγωγικών πρακτικών που θα συμβάλουν στην άμβλυνση του ρατσισμού και στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των εθνοτικών στερεοτύπων.

Διάκριση των όρων «επάρκεια» και «ετοιμότητα»

Ο όρος επιστημονική επάρκεια συνδέεται με τις βασικές σπουδές του ατόμου και χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ικανοποιητική γνώση ενός επιστημονικού πεδίου, την απόκτηση -κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών- των προσόντων που απαιτούνται για την είσοδο του ατόμου στην αγορά εργασίας και την πιστοποίηση των προσόντων αυτών από την πολιτεία. Αναφέρεται στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ύστερα από την παρακολούθηση υποχρεωτικών και επιλεγόμενων μαθημάτων, στην επιστημονική συγκρότηση, στην ερευνητική και πρακτική κατάρτισή τους, όπως αποδεικνύεται από την απόκτηση προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Γεωργογιάννης, 2009).

Αντίθετα, ο όρος ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και να αντιδρά με ευχέρεια σε αυτά (Γεωργογιάννης, 2009). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού «να αναγνωρίζει δομές, να διερευνά προβλήματα, να αξιολογεί καταστάσεις και μορφές οργάνωσης, να λαμβάνει αποφάσεις σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, έτσι ώστε να μην είναι προσκολλημένος σε μια διδακτική θεωρία» περιγράφει την εκπαιδευτική ετοιμότητα (Κοσσυβάκη, 2003).

Ειδικότερα, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, να διαχειρίζεται τις γνώσεις, να καλλιεργεί τις αξίες και να εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά τη διαπολιτισμική του ετοιμότητα (Κεσίδου, 2008, Κοσσυβάκη, 2003). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην συμβατότητα της θεωρητικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και της εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε στην τάξη, η μετουσίωση της γνώσης σε πράξη, η επικαιροποίηση των αποκτημένων γνώσεων, των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και η προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες (Παπαχρήστος, 2007). Πρόκειται για το σύνολο των ικανοτήτων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα άσκησης και προετοιμασίας, των εμπειριών και των αντιλήψεων που συγκροτούν την παιδαγωγική στάση του (Καρανικόλα & Πίτσου 2015).

Η γνωστική επάρκεια και η επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, που εφαρμόζοντας τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι σε θέση να βοηθήσει μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα, συνιστά την διαπολιτισμική του ετοιμότητα. Μέσω της διαπολιτισμοποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας που συνδέεται με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, μέσα από την άμβλυνση των προκαταλήψεων, την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου project που εξασφαλίζει την ένταξη όλων των μαθητών, τη χρήση εποπτικών μέσων, τη συμβουλευτική υποστήριξη και την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί τους μαθητές, καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας και ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών (Γαϊτανίδου, 2015α · Κοσσυβάκη, 2002:44· Σχισμένος, 2009).

Η ικανότητά του εκπαιδευτικού να λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας, οι δημοκρατικές αξίες, η πολύπλευρη θέαση των πραγμάτων και η αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύονται από τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να κάνει πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η παροχή κινήτρων και ίσων ευκαιριών, ο αναστοχασμός και η διαμόρφωση φιλικού κλίματος στην τάξη αποτελούν στρατηγικές του εκπαιδευτικού που είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του πολιτισμικού πλουραλισμού (Ρούσσου, 2019).

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε πως διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος θεωρείται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2004•Παπαχρήστος, 2003).

Ετοιμότητα και επάρκεια του σύγχρονου εκπαιδευτικού, εμπόδια και υφιστάμενες πρακτικές

Παρά τη ρητορική της συμπερίληψης, της άρσης των προβλημάτων και της ισότιμης μεταχείρισης των ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα και στις νέες προκλήσεις του πολυπολιτισμικού σχολείου, γεγονός που αποδίδουν στην έλλειψη κατάρτισης, ενημέρωσης και επάρκειας κατά τις βασικές τους σπουδές (Καρλατήρα, 2008).

Η ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο είναι ελλιπής, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε διδακτικό αντικείμενο στα Παιδαγωγικά Τμήματα μόνο μετά τη δεκαετία του 1990, ενώ δε διδάσκεται στις σχολές από τις οποίες αποφοιτούν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2004•Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004). Η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων δεν κατάφερε να οδηγήσει στο μετασχηματισμό του ρόλου του δασκάλου, στην επιστημονική συγκρότηση, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και κοινωνική αναβάθμισή του (Χιωτάκης, 2002). Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2004), οι βασικές σπουδές δεν προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεν προετοιμάζουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς καθιστώντας τους «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους».

Η πολιτεία παραβλέποντας την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και παρά τη ρητορική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν έχει καθιερώσει επιμορφωτικά προγράμματα που θα απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με δική τους μέριμνα εξαιτίας προσωπικού ενδιαφέροντος φροντίζουν για τη μετεκπαίδευσή τους (Ανδρής, 2016). Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στο εξωτερικό δεν έχουν αποκτήσει προηγουμένως τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα. Καλούνται να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο στους ομογενείς σχεδόν χωρίς καμία εκπαίδευση με εξαίρεση μια πενήνήμερη επιμόρφωση που προηγείται της απόσπασής τους (Γεωργογιάννης, 2004).

Επομένως η ρητορική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ελάχιστα εφαρμόζεται στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως, λόγω του εθνοκεντρισμού και των ξενοφοβικών και εθνοκεντρικών τους αντιλήψεων, συχνά κάνουν διακρίσεις εις βάρος των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας και πως η μεροληπτική τους συμπεριφορά επηρεάζει την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (Νάκας, 1994). Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζονται ως άγλωσσοι, οι εμπειρίες τους απαξιώνονται, η

μητρική τους γλώσσα δεν επιτρέπεται στην τάξη, ενώ δε θεωρείται απαραίτητη τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών ως εμπόδιο, ανασταλτικό παράγοντα της διδασκαλίας και της μάθησης (Μάγος, 2005 & 2008).

Η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τάξη, καθώς, λόγω των ήδη διαμορφωμένων πεποιθήσεών τους, θεωρούν πως η ύπαρξη μεταναστών στο σχολείο συνιστά από μόνη της μια προβληματική κατάσταση (Κασίμη, 2005, Νικολούδης, 2005). Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και τα προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής θεωρούν πως δημιουργούν προβλήματα στη σχολική μονάδα (Παπαδημητρίου, Αραμπατζή & Πρίτζιου, 2015).

Ο γλωσσικός πλουραλισμός εκλαμβάνεται ως έλλειμμα και υστέρηση από τους εκπαιδευτικούς που συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα επικοινωνίας και μάθησης. Αντιλήψεις και παραδοχές περί ανωτερότητας της ελληνικής γλώσσας και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να συνειδητοποιήσουν πως η γλωσσική ανισότητα είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας δημιουργούν δυσχέρειες στη σχολική μονάδα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν τους μετανάστες μαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στην τάξη, για την αλλαγή στο ρόλο τους και την πίεση που βιώνουν στην εργασία τους. Θεωρούν τη διδασκαλία των μαθητών αυτών ως χάσιμο χρόνου και δε θεωρούν δική τους ευθύνη την προσφορά μαθησιακών ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι δομές και οι σχέσεις εξουσίας δεν αμφισβητούνται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δηλώνουν πως δεν έχουν χρόνο και πως είναι απρόθυμοι να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις μαθησιακές ανάγκες των «αλλόγλωσσων» μαθητών. Η προοπτική να αφιερώνουν χρόνο σε αυτά τα παιδιά τους δημιουργεί συναισθήματα άγχους και φόβου ότι δε θα ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και πως θα μείνουν πίσω οι υπόλοιποι μαθητές, για αυτό και ακολουθούν την ως εϊθισται διδασκαλία, μια διδασκαλία πολιτισμικά τυφλή, που δε διαφοροποιείται και δεν προσαρμόζεται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στο μαθησιακό στυλ των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις εφαρμόζουν τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την άμβλυνση των διακρίσεων, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την οπτική του πολιτισμικού εορτασμού, την περιορίζουν στην προβολή των ηθών και των παραδόσεων των μεταναστών και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις πολιτισμικές διαφορές παρά στις ομοιότητες. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τις αντιθέσεις και τις διακρίσεις και

οδηγούν στην περιθωριοποίηση και στο στιγματισμό των αλλοδαπών μαθητών. (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Σπάνια οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά περιορίζονται στην παροχή συμβουλευτικής, πρακτικών οδηγιών και ψυχολογικής υποστήριξης προς τους γονείς των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Υιοθετούν την παραδοσιακή μορφή της μονογλωσσικής διδασκαλίας και υποστηρίζουν την αφομοίωση των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δίχως να διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, χωρίς επιμόρφωση και μετεκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα, με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, αλλά και με ήδη διαμορφωμένες στερεοτυπικές πεποιθήσεις. Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η ελλιπής τους κατάρτιση σε μεθόδους διαφοροποιημένης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών δημιουργούν προσκόμματα στη διδασκαλία και λειτουργούν αποτρεπτικά στην ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Καινοτόμα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρά τα όποια εμπόδια στην ενσωμάτωση και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, μέσα από τα οποία επιχειρούν να προωθήσουν τις διαπολιτισμικές αρχές και τις αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν προαιρετικές εκπαιδευτικές δράσεις εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος που πηγάζουν από τις πρωτοβουλίες και τις ευαισθησίες των εκπαιδευτικών, προωθούν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συνδέονται με εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και μεθόδους. Η Ευέλικτη Ζώνη, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, οι Καλλιτεχνικοί Αγώνες, τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και Αγωγής Υγείας, τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα, καθώς και τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus, Commenious και Socrates ενεργοποιούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από πολιτισμικά, εθνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά αλλά και τους γονείς τους συμβάλλοντας στην άρση των προκαταλήψεων και στην εκ των έσω αλλαγή της σχολικής μονάδας (Λαγουδάκος, 2013·Μπαγάκης, 2000).

Στα παραπάνω καινοτόμα προγράμματα ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project, πρακτικές που ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αισθάνονται αποδεκτοί από τα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να διευκολύνεται η ενσωμάτωση και κοινωνική τους ένταξη. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και η ανάπτυξη γλωσσικών

δεξιοτήτων, η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και η συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η εξάλειψη του ρατσισμού επιτυγχάνονται με την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων (Νικολάου, 2000 στο Γαϊτανίδου, 2005β).

Μέσα από συνεντεύξεις και προσωπικές μαρτυρίες ατόμων μεταναστευτικής βιογραφίας, μέσα από τη μελέτη πολιτιστικών μνημείων και κτιρίων, τη θέσπιση πολιτιστικών βραβείων και την έκδοση εφημερίδων και περιοδικών σε διαφορετικές γλώσσες τα καινοτόμα προγράμματα συμβάλλουν στην κατανόηση της τοπικής ιστορίας, στην «αλληλεπίδραση των πολιτισμών» και στη «συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας». Το παιχνίδι ρόλων, οι βιωματικές δραστηριότητες και οι θεατρικές παραστάσεις αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναδειχθούν κοινά θέματα ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, όπως ο πόνος και η θλίψη, με στόχο να μπου οι μαθητές στη θέση του άλλου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Η αλληλεγγύη των ανθρώπων και των λαών και η εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν στόχους των καινοτόμων προγραμμάτων (Λαγουδάκος, 2013). Η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών, η αλλαγή του σχολικού κλίματος, η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών και η εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης με τη συμμετοχή όλων συνιστούν την προστιθέμενη αξία των καινοτόμων δράσεων (Σπυροπούλου, 2001).

Ωστόσο, παρά την αναμφισβήτητη σημασία τους, τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται μεμονωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα από λίγους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες. Η έλλειψη οικονομικής υποστήριξης των προγραμμάτων και υπερωριακής αμοιβής των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση των δράσεων εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος, η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών που προετοιμάζονται για τις εξετάσεις και θεωρούν ήσσονος σημασίας τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Επιπλέον προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και ελλείψεις και ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους αποτρέπουν από το να αναλάβουν καινοτόμα προγράμματα που προωθούν τις διαπολιτισμικές αξίες (Σπυροπούλου, 2001).

Προοπτικές και προκλήσεις στη διδασκαλία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Προκειμένου να ανταποκριθούν στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου κυριαρχεί η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναθεωρήσουν το ρόλο και τις πρακτικές τους, ώστε να εξασφαλίζουν την παροχή μορφωτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές αίροντας τον αποκλεισμό και τις διακρίσεις. Ωστόσο, για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες προκλήσεις θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση, η εξειδίκευση και κατάρτισή του, η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ώστε κεντρική θέση να αποκτήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γαϊτανίδου, 2005β· Χιωτάκης, 2002).

Η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών θέτει συνεπώς επιτακτική την ανάγκη της εκπαίδευσής τους σε προπτυχιακό επίπεδο. Η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που θα συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη και θα στοχεύει στη μεταβολή παγιωμένων πεποιθήσεων μέσω του αναστοχασμού και της κριτικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη (Μανιάτης, 2007). Αποκτώντας δεξιότητες διαπολιτισμικής επάρκειας οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να καλλιεργούν τις αξίες του σεβασμού, της αποδοχής, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης και να διδάσκουν στους μαθητές τους τη διαχείριση των συναισθημάτων, των επιτυχιών και αποτυχιών τους. Έτσι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της της αυτοεκτίμησής τους σε ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο (Λαγουδάκος, 2013).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η ετήσια ενδοσχολική επιμόρφωση ανά τριετία που θα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών μπορεί να αντισταθμίσει τα ελλείμματά τους, να συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην απαλλαγή από εθνοτικές αντιλήψεις, στην κατανόηση των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας, των σχέσεων εξουσίας και των συνεπειών τους στη σχολική πραγματικότητα. Η απόκτηση επίσης δεξιοτήτων συμβουλευτικής μέσω της επιμόρφωσης θα καταστήσει ικανό τον εκπαιδευτικό να παρέχει στήριξη στους μαθητές του, ώστε έχοντας ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες, να αξιοποιούν τις ικανότητές τους, να προσαρμόζονται στο κοινωνικό περιβάλλον και να ανεξαρτητοποιούνται μέσω της εργασίας τους (Λαγουδάκος, 2013). Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικός είναι και ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2019).

Επιπρόσθετα, απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, που αίροντας τις μορφωτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές αποτελεί βασικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος, τόσο κατά τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, όσο και κατά τη διερεύνηση ενός γνωστικού αντικειμένου στα πλαίσια των Ερευνητικών Εργασιών (Ανδρής, 2016).

Τέλος η ένταξη των καινοτόμων προγραμμάτων εντός του Ωρολογίου Προγράμματος, η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή τους, η οικονομική τους ενίσχυση και η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων θα συντελέσουν στην αύξηση του αριθμού και της ποιότητας των καινοτόμων δράσεων και στη διάχυση των καλών πρακτικών σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, καθώς «αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, την αυτογνωσία, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συμμετοχής, συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση, στην αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων, στην προσαρμογή στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην επίτευξη

ισορροπίας μεταξύ των αναγκών όλων των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο» (Γαϊτανίδου, 2014).

Συμπέρασμα

Παρά τη διαφοροποίηση του πληθυσμού και την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα και εξακολουθεί να θεωρεί προβληματική την παρουσία στην τάξη μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Παραδέχεται πως συχνά κάνει διακρίσεις εις βάρος των μαθητών αυτών, αντιμετωπίζει προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς τους και εφαρμόζει στην τάξη την ως έχει διδασκαλία, καθώς δε διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες διαφοροποίησής της. Η ελλιπής κατάρτιση κατά τις βασικές σπουδές και η έλλειψη επιμόρφωσης του δημιουργούν ανασφάλεια και λειτουργούν αποτρεπτικά στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών και η προσφορά Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων κρίνονται σκόπιμα προκειμένου η εκπαίδευση να εναρμονιστεί με τις εξελίξεις στο κοινωνικό μακρο-επίπεδο και να συμβάλει στον ανασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας, δημιουργώντας μια δημοκρατική κοινωνία, όπου θα κυριαρχεί η αποδοχή και η αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Π & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Ανδρής, Ε. (2016). Διαπολιτισμική Ηθική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. Τεύχος 10, 146-154. Διαθέσιμο στο: [https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teykos/teykos-10-\(10_2016\).pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teykos/teykos-10-(10_2016).pdf)
- Γαϊτανίδου, Α. (2014). Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-leadership%20-development-teachers.htm>
- Γαϊτανίδου, Α. (2015α). Η αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-exploitation-principles-cross-cultural-education.htm
- Γαϊτανίδου, Α. (2015β). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-

journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-intercultural-competence-readiness-teachers.htm

- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα, Τόμος 1, σελ 22.
- Γκότοβος, Α.& Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΙΟΔΕ.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.*
- Essinger, H. (1988). «*Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*», στο: G. Pommerin: *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde. Frankfurt.*
- Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 10*, 155-165.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της α/βάθμιας και β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4*, 128-151. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διευρεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.
- Καρλατήρα, Π. (2008). *Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου*. Εφημερίδα Το Βήμα. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/i-sxoliki-babel-kai-i-agwnia-toy-daskaloy/>

- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Υ.Ε.Π.Θ., Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών, Επιστημονική υπεύθυνη Ζωή Παπαναούμ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια- Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαγουδάκος, Μ. (2013). *Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Από: http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf
- Μάγος, Κ. (2008). «Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας». Στο: Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.). *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαιρέση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 143-153.
- Μανιάτης, Π. (2003). Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Περιοδικό Ηώς*. Τόμος 2, 139-173.
- Μπαγάκης, Γ. (2000) *Γιατί τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν νόημα. Πρακτικά του Συνεδρίου*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), *Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα.

- Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 25-36.
- Παπαδημητρίου, Α, Αραμπατζή, Δ. & Πρίτziu, Σ. (2015). *Η διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο. CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadimitriou-artemis/papadimitriou-arambatzi-pritziou.htm>
- Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. . CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/intercultural-education-in-greece-papadopoulou-sofia.htm>
- Παπαχρήστος, Κ. (2007). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: Γρηγόρης*.
- Ρούσσου, Μ. (2019). Ο Ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *CVP Τεχνολογίας & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/the-role-of-principal-and-educators-in-promotion-of-intercultural-education-roussou-maria.htm>
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>
- Σχισμένος, Κ. (2009). Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 15. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/094-104.pdf>
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2019). *Σημειώσεις του μαθήματος: Θεωρία και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.

Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης συνοδοιπόρος των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη

Ελένη Τζιβάρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Ειδικής Αγωγής, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διαχείριση της ποικιλομορφίας των μαθητών σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα. Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης (ΣΕΔ) στοχεύει στη βελτίωση των σχολείων και στην προώθηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών, διευκολύνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εξωτερικών ερευνητών, βοηθώντας τους να αναστοχάζονται, να κριτικάρουν τις πρακτικές τους και να αναπτύσσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπροσθέτως η ΣΕΔ λειτουργεί ως εργαλείο αντίστασης στις άνωθεν επιβαλλόμενες αλλαγές, ενισχύοντας την αυτονομία των σχολείων και τη συμμετοχική ηγεσία. Μέσω της ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί γίνονται ηγέτες που προωθούν τη συμπεριληπτική κουλτούρα, διαμορφώνοντας ένα ανθρωπιστικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική Έρευνα Δράσης, συμπερίληψη, επαγγελματική ενδυνάμωση

Collaborative Action Research: Educators' companion towards Inclusion

Eleni Tzivara, I.C.T. Teacher in Special Education, M.Ed.

Abstract

The professional empowerment of teachers is critical to effectively managing student diversity in inclusive school environments. Collaborative Action Research (CAR) aims to improve schools and promote more inclusive practices, thereby enabling educators to meet the challenges of modern education. It promotes collaboration between educators and external researchers, helping them to reflect, critique their practices and develop new teaching methods that meet the needs of all students. In addition, CAR functions as a tool of resistance against top-down imposed changes, strengthening the school autonomy and participative leadership. Through CAR, teachers become leaders who promote an inclusive culture, shaping a humanistic curriculum that responds to the individual needs of students.

Key-Words: Collaborative Action Research, inclusion, professional empowerment

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές χώρες έχουν εντείνει τις προσπάθειές τους για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ένα αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Η Unesco μέσω της διακήρυξης της Σαλαμάνκα το 1994, κάλεσε τα κράτη να προωθήσουν ένα σχέδιο δράσης, της «Εκπαίδευσης για όλους» προσδίδοντας στα σχολεία συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Unesco, 1994).

Στις κυβερνητικές ατζέντες η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί μείζον ζήτημα. Ξεκάθαρο έχει γίνει το γεγονός πως το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι έχουν αποτύχει, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους στα νέα συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, ενώ μεγάλη πια είναι η αναγκαιότητα για ανάπτυξη και χρήση Συνεργατικών Μοντέλων Έρευνας, που στοχεύουν στη σχολική βελτίωση και ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών πρακτικών (Angelidis, 2012). Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την εξέλιξή τους, ούτως ώστε να καθίστανται ικανοί για την αποτελεσματική διαχείριση της υπερποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού των σημερινών σχολικών τάξεων (Hajisoteriou et al., 2017). Η Varsamidou (2016) επιχειρηματολογεί πως αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναστοχάζονται και ασκούν κριτική στις πρακτικές τους, ενώ κατά τον Fullan (1991) *«η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της βελτίωσης και της οποιαδήποτε μεταρρύθμισης»*. Ο Polyzois (2019) εστιάζει στα οφέλη της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία επιφέρει από τη μία ατομική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και από την άλλη τη δημιουργία ομάδων εργασίας, μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν την ατομική τους επάρκεια.

Για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών η κοινότητα των ερευνητών προτείνει τη χρήση συνεργατικών ερευνητικών προσεγγίσεων, ώστε να δημιουργηθούν κουλτούρες συνεργασίας που επενεργούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Sokratous & Angelidis, 2012). Ένας τρόπος ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής έρευνας, είναι η Συνεργατική Έρευνα Δράσης (ΣΕΔ) (Polyzois, 2019). Πλήθος σύγχρονων ερευνητών βρίσκεται σε διαρκή διάλογο για την αξιοποίηση και τις προοπτικές της ΣΕΔ, μιας *«έγκυρης και αναγνωρισμένης ερευνητικής μεθόδου προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας»* (Tsafos, 2018).

Συνεργατική έρευνα δράσης ως εργαλείο προώθησης της συμπερίληψης

Δεδομένο είναι πως οι προσπάθειες για ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, δεν έχουν επιφέρει να αναμενόμενα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, διότι βασίζονται στην πεπατημένη οδό των αποσπασματικών εξωσχολικών επιμορφώσεων (Georgiou k.a, 2012). Οι ίδιοι αναφέρουν πως η ΣΕΔ έχει επενεργήσει θετικά σε περιβάλλοντα όπου η συμπερίληψη ήταν βασική επιδίωξη του σχολικού οργανισμού και οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούσαν στη βελτίωση των

συμπεριληπτικών πρακτικών τους μιας και η ΣΕΔ θεμελιώνεται σε ένα συμμετοχικό ερευνητικό μοντέλο, όπου οι εκπαιδευτικοί, σε όλα της τα στάδια (αρχικού σχεδιασμού, συλλογής δεδομένων, λήψης συμπερασμάτων και υλοποίησης των αναδυόμενων πρακτικών), δουλεύουν συνεργατικά και διερευνούν την πρακτική τους έχοντας στόχο να τη βελτιώσουν. Εφαρμόζεται όλο και περισσότερο σε σχολεία, πανεπιστήμια, άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το μοντέλο του ερευνητή εκπαιδευτικού, μέσα από το οποίο αυτονομούνται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αυτοαξιολογούνται και συνειδητοποιούν τον κοινωνικό τους ρόλο (Zampras, 2018).

Στη ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εξετάζουν και να κατανοούν βαθύτερα την πρακτική τους, σε πλαίσιο συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και κάποιον «εξωτερικό ερευνητή» (ακαδημαϊκό «κριτικό φίλο»), επιλύοντας προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη τους. Είναι μια σπειροειδής διαδικασία με έμφαση στην κατανόηση της πρακτικής των εκπαιδευτικών, με στόχο την εμφάνιση της προβληματικής κατάστασης (Angelidis & Evangelou, 2012). Τα μαθήματα σχεδιάζονται από κοινού μεταξύ των εκπαιδευτικών και μετά το πέρας των μαθημάτων, σε αναστοχαστικές συζητήσεις μαζί και με τον «κριτικό φίλο», εντοπίζουν δυσκολίες και στοχάζονται επί των πρακτικών τους. *«Ο ρόλος του φίλου, φαίνεται να υπερτερεί του κριτικού»* υποστηρίζουν οι Chatzitheodoulou-Loizidou k.a. (2019) μιας και *«επέχει ρόλο υποστηρικτικό ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν, να ερευνήσουν, να οργανώσουν και να ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό»*. Ο αναστοχασμός, ως μέσο αυτοεπιβεβαίωσης, διόρθωσης και αναθεώρησης πρακτικών, μετακινεί τον εκπαιδευτικό προς την κριτική σκέψη και αποτελεί οδό επαγγελματικής μάθησης (ό.π.). Επομένως τον βοηθά στην ορθότερη διαμόρφωση των μαθημάτων του και στη διερεύνηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών, οργανώνοντας την διδασκαλία του στη βάση της ποικιλίας των αναγκών των μαθητών του.

Οι Angelidis και Evangelou (2012), εντοπίζουν τη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη μεγαλύτερου εύρους μεθόδων διδασκαλίας, μιας και οι ερευνητές εκπαιδευτικοί φροντίζουν να εμπλουτίζουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο με νέες πρακτικές, ανταποκρινόμενες στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατικές πρακτικές στην τάξη, θέτοντας κοινούς στόχους για όλους τους μαθητές, ανταποκρίνονται στην παροχή των ίσων ευκαιριών μάθησης, που πρεσβεύει η συμπερίληψη. Επιπροσθέτως διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη ΣΕΔ προετοιμάζουν συστηματικότερα και προγραμματίζουν καλύτερα τη διδασκαλία τους. Η καλύτερη οργάνωσή της (με μεθόδους όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία) δίνει ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να εμβαθύνει στη γνώση, εστιάζοντας στις ιδιαιτερότητες του, βάσει των διαφορετικών εμπειριών του. Η έρευνα των Georgiou k.a. (2012), συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στη ΣΕΔ διαφοροποιούν την προετοιμασία τους, εντοπίζοντας παιδιά που ίσως περιθωριοποιούνται εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας τους. Επίσης διαφοροποιούν και τη διδασκαλία τους κάνοντας χρήση ποικίλων μέσων, για να ενεργοποιούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ερευνώντας τις βιβλιογραφικές εισηγήσεις άλλων ερευνητών ΣΕΔ,

μπορούν να τις δοκιμάσουν στο δικό τους σχολικό συγκείμενο, τροποποιώντας τις ό-
που χρειάζεται (Angelidis, 2012).

Εξαιτίας της εφαρμογής της ΣΕΔ σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μιας και το
σχολείο είναι το επίκεντρο της μάθησης, ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοπαρατήρησης
του έργου του, αναπτύσσει τεχνικές διερεύνησης των πρακτικών του και κατανοεί πα-
ράγοντες που μπορεί να δρουν ως φραγμοί στην αλλαγή της πρακτικής του. Ο στοχα-
σμός αυτός των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των στρατηγικών που χρησιμο-
ποιούν, ωθεί στην *«εξυγίανση και στην ποιοτική βελτίωση των όρων της μαθησιακής
διαδικασίας»* (IEP, 2020).

Η Koutselini (2012) υπογραμμίζει πως η ΣΕΔ στηρίζεται στο συνεργατικό μοντέλο
ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο δεν προωθεί απλά τη θεωρητική κατάρτιση
των εκπαιδευτικών αλλά διευκολύνει την παραγωγή αυθεντικής γνώσης της μαθησια-
κής διαδικασίας και της κατανόησης του εαυτού τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον.
Έτσι προκύπτει μια εξελικτική διαδικασία κριτικοαναστοχαστική, από τη δράση στον
αναστοχασμό, στα πλαίσια της οποίας επέρχεται η βελτίωση των εμπλεκόμενων εκπαι-
δευτικών, μέσα από τη συνεργατική τους συμμετοχή, η οποία μετουσιώνεται σε αλλαγή
κουλτούρας και νέα γνώση, γεγονός που τους βοηθά να γίνουν πιο συμπεριληπτικοί.
Εξελικτικά επηρεάζεται και η βελτίωση του σχολείου, επιφέροντας κοινωνική αλλαγή.

Συνεργατική έρευνα δράσης ως εργαλείο αντίστασης στις τάσεις για επιβολή αλ- λαγών «από πάνω προς τα κάτω»

Σύμφωνα με τις Lazaridou και Antoniou (2017) *«οι επιταγές της σύγχρονης εποχής συ-
γκλίνουν στο γεγονός ότι προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό ένα σχολείο χρειάζε-
ται να διαθέτει πιο ευέλικτες δομές και λιγότερη καθοδήγηση από την κεντρική εξουσία,
επομένως χρειάζεται να αυτονομηθεί στο βαθμό που θα του επιτρέπει να ανταποκρίνεται
πιο άμεσα στις ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών του»*. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύ-
στημα, χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, αφήνοντας μικρά περι-
θώρια για διοικητική αποκέντρωση. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων έχει διεκπε-
ραιωτικό ρόλο, καθώς το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που αποφασίζει για όλες τις
λειτουργίες του. Κατά τους Konti k.a. (2014), *«η δυνατότητα ενός σχολείου και κατ'
επέκταση, του διευθυντή του να λαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο
της εκπαίδευσης (σκοποί, ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά βιβλία
κ.λπ.), καθώς και με θέματα εκπαιδευτικών είναι ελάχιστη»*, ενώ ο Katsaros (2008) ανα-
φέρει πως οι αποφάσεις που αφορούν σε διοικητικά θέματα λαμβάνονται στο ανώτατο
επίπεδο της ιεραρχικής δομής με σημαντική μείωση στο κατώτερο επίπεδο, ενώ οι με-
σαίες εξουσίες διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους δίχως να παίρνουν πρωτοβουλίες.

Οι Charalampous και Papadimitriou (2021) επισημαίνουν πως οι σχολικοί ηγέτες απο-
τελούν το κλειδί στην προώθηση της συμπερίληψης αλλά συναντούν εμπόδια διότι *«το
συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας στην περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι*

προβληματικό, αφού οι προσεγγίσεις ακολουθούν αντίστροφη πορεία, ξεκινώντας από τη βάση προς την κορυφή, εφόσον εστιάζονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών».

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μέσα από την έρευνα, τονίζει ο Angelidis (2012) «*μπορούν να αντισταθούν στις υπάρχουσες τάσεις για επιβολή ορισμένων απόψεων που καθορίζονται «από πάνω προς τα κάτω» από όσους καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική»*. Εξηγεί πως πρόκειται για απόψεις που αφορούν στην υποχρεωτικότητα εφαρμογής άκαμπτων και υπερφορτωμένων σε ύλη αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων, μη προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, στον έλεγχο των εκπαιδευτικών μέσα από ιεραρχικές δομές και επιπλέον στις απόψεις που επιβάλλουν ερευνητές στο πεδίο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να έχουν άμεση σχέση με την πρακτική των εκπαιδευτικών και τη σχολική κουλτούρα. Οι τάσεις αυτές προσδίδουν στοιχεία αντιδημοκρατικότητας στη σχολική ζωή, αφού περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής.

Στον αντίποδα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ τους βοηθά να εκτιμήσουν τα οφέλη της ως προς την επιβολή των κεντρικών απόψεων και να κατανοήσουν τις εμπειρικές τους γνώσεις, αποτελώντας μοχλό αλλαγών στο σχολείο, ως πολλοί, ισότιμοι και δημοκρατικοί ηγέτες. Το ανθρωπιστικό αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνουν μέσα από τη διδασκαλία τους, στοχεύει σε γνωστικοσυναισθηματική ανάπτυξη, αφορά στη συμμετοχή όλων, έχει νόημα για το κάθε παιδί και βασίζεται στις ατομικές του ανάγκες (Valianti & Koutselini, 2006).

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως η προσωπικότητα των σχολικών ηγετών ενθαρρύνει και προσελκύει και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μαθητές να ακολουθήσουν (Angelidis k.a., 2012). Η Praisner (2003) υποστηρίζει ότι για να εδραιωθεί η συμπερίληψη, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι θετικά διακείμενος στη φιλοσοφία της, αναπτύσσοντας στάσεις και πρακτικές που να την προωθούν, μιας και εκείνος τη δημιουργεί και την επηρεάζει.

Ο ηγέτης που οραματίζεται ένα συμπεριληπτικό σχολείο αναπτύσσει συμπεριληπτικές κουλτούρες υποστηρίζοντας την εφαρμογή της ΣΕΔ, η οποία διαμορφώνει κοινότητες εμπιστοσύνης, αποδοχής και συνεργασίας. Σε αυτό το σχολείο *«ο ηγέτης δεν είναι πλέον μόνο ο διευθυντής αλλά η τάση είναι η ηγεσία να διασπείρεται ή να διαμοιράζεται σε όσον το δυνατό περισσότερα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών»* (Gronn, 2000).

Στη συμπεριληπτική ηγεσία δε χωρούν ιεραρχίες, πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία μέσα στην οποία αντιπροσωπεύονται και συμπεριλαμβάνονται όλοι. Οι ηγέτες που υποστηρίζουν την στρατηγική της κατανεμημένης ηγεσίας *«δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους σε ποικίλα επίπεδα»*, αναπτύσσοντας τον επαγγελματισμό, την αυτοαντίληψη και τις δεξιότητές τους (Angelidis, 2019). Η διαδικασία αυτή καθίσταται εκ των πραγμάτων συμπεριληπτική, μιας και συμπεριλαμβάνει περισσότερες ιδέες, αξίες, άτομα και ομάδες στη λήψη αποφάσεων. Οι ηγέτες

μέσα από τη ΣΕΔ «ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», «αποβάλλουν τον ρόλο του θυρωρού και μετασχηματίζονται σε καθοδηγητές που δημιουργούν συμπεριληπτική κουλτούρα» (Karachtsi & Kakana, 2019).

Η ΣΕΔ «δεν είναι μοναχική υπόθεση». Αναπτύσσει διάλογο, μια αναγκαία διαδικασία συνεργασίας, όπου όλοι προσφέρουν αμοιβαία τις ιδέες τους και συμβάλλουν στον κοινό σχεδιασμό «για μια διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης» (Kakana & Karachtsi, 2011). Προωθεί την ουσιαστική συνεργατική κουλτούρα στη βάση του διαλόγου, μακριά από κρατικούς σχεδιασμούς, σε αντιδιαστολή με την τεχνική συνεργασία, η οποία επιβάλλεται άνωθεν. Μέσα από την ανάλυση των πρακτικών τους οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν κοινότητες εργασίας, εργάζονται ως μαθητές και γίνονται πρότυπα για αυτούς «μυώντας τους από νωρίς στη συνεργασία και την ενεργητική μάθηση» (ο.π.).

Το μοντέλο της ΣΕΔ είναι εφικτό να επεκταθεί μέσα στα πλαίσια του σχολείου, με την εμπλοκή περισσότερων εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών, αλλά και σε άλλα σχολεία δημιουργώντας μικρά δίκτυα συνεργασίας, στα οποία θα διαμοιράζονται οι αποτελεσματικές πρακτικές. Συνεπώς η ΣΕΔ είναι δυνατό να λειτουργήσει ως αντίσταση έναντι των πιέσεων για επιβολή αλλαγών από την κεντρική προς την τοπική εξουσία, εφόσον οι αλλαγές ξεκινούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη βάση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και να οδηγήσει σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, όπου όλοι μαθαίνουν, ένα από τα οράματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επίλογος

Η ΣΕΔ μπορεί να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε πιο συμπεριληπτικά μονοπάτια, διαμορφώνοντας αναστοχαστικές συνεργατικές κοινότητες πρακτικής και ενδυναμώνοντας τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας τη ΣΕΔ ως εργαλείο για κριτική επίγνωση και επαγγελματική ανάπτυξη, καθίστανται φορείς αλλαγής και μάθησης, σε σχολικές κοινότητες που διαπνέονται από κουλτούρα συνεργασίας, στοιχείο επιβεβλημένο στην εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angelidis, P. (2012). Eisagogi. Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: Schesi amfidromi*. Diadrasi
- Angelidis, P. (2019). Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi. Sto: P. Angelidis (Epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis (anatheorimeni ekdosi)*. Diadrasi
- Angelidis, P., Antoniou, E., & Charalampous, K. (2012). O rolos tis igesias stin anaptyxi tis symperiliptikis ekpaidefsis: I periptosi enos scholeiou. Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: Schesi amfidromi*. Diadrasi

- Angelidis, P., & Evangelou, M. (2012). I efarmogi enos synergatiku montelou erevna drasis gia tin exeliksi ton ekpaideftikon. Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: Schesi amfidromi*. Diadrasi
- Charalampous, K., & Papadimitriou, Ch. (2021). To Sygkentrotiko Ekpaideftiko Systema tis Kyprou kai i dioikisi vasei enos symperiliptiku montelou igesias. Sto E. Kantartzi, G. Papadimitriou, & Ch. Kostari (Epim.), *Praktika 5oy Panelliniou Sinedriou: Ekpaidefsi ston 21o aiona anaptyxi tis kritikis skepsis, tis dimiourgikotitas kai tis kainotomias, 25-27 Septemvriou 2020* (s.s.716-730). Kollegio Athinon
- Chatzitheodoulou-Loizidou, P., Irakleous, M., Paparistodimou, E., Pitzoli, M., & Stavrou, Ch. (2019). Ypostirixi Epangelmatikis Mathisis ekpaideftikon apo to Paidagogiko Institutou Kyprou: dierevnontas (pro)optikes mesa apo ton rolo tou ypostirikti. Sto S. Avgitidou, E. Katsarou & V. Tsafos (Epim), *Praktika 2ou Panelliniou Symposiou Ekpaideftiki Erevna-Drasi: Zitoumena, Sygkrouseis kai Prooptikes, 1-2 Apriliou 2017* (s.s. 190-210). Panepistimio Kritis
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Georgiou, E., Angelidis, P., & Kyriakou, K. (2012). I efarmogi enos montelou synergatikis erevna drasis gia tin anaptyxi praktikon symperiliptikis ekpaidefsis. Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: Schesi amfidromi*. Diadrasi
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- IEP (2020). *Odigos ekpaideftikou gia tin evaisthitopoiisi se themata apodochis tis anapirias kai tis diaforetikotitas kai tin anaptyxi entaxiakis koulouras sto scholeio*. IEP
- Kakana, D. M., & Kapachtsi, V. (2011). Anaptyxi tou anastochasmou kai tis synergatikotitas meso tis erevna drasis. *Paidagogiki Epitheorisi* 52, 68-82.
- Kapachtsi, V., & Kakana, D.M. (2019). O rolos tou diefthynti sto schediasmo kai ylopoiisi mias synergatikis erevna-drasis. Prooptikes, empodia, periorismoi: meli periptosis mias scholikis monadas. Sto S. Avgitidou, E. Katsarou & V. Tsafos (Epim), *Praktika 2ou Panelliniou Symposiou Ekpaideftiki Erevna-Drasi:*

Zitoumena, Sygkrouseis kai Prooptikes, 1-2 Apriliou 2017 (s.s. 259-274). Panepistimio Kritis

- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Paidagogiko Institutou.
- Kontis, D., Moutopoulos, S., & Konti, E. (2014). H organosi kai dioikisi tou ekpaideftikou mas systimatos telika einai trochopedi i mochlos anaptyxis tou thesmou tou scholeiou simera; Sto G. Kapsalis & A. Katsikis (Epim.), *Praktika Synedriou: I protovathmia ekpaidefsi kai oi prokliseis tis epochis mas, 17-20 Maiou 2007* (s.s. 1388-1392). Panepistimio Ioanninon
- Koutselini, M. (2012). I erevna drasis os ekpaideftiki diadikasias anaptyxis ekpaideftikon kai ekpaidefomenon. *Action Researcher in Education*, 1(1), 4-9.
- Lazaridou, A., & Antoniou, Z. (2017). Perithoria aftonomias ton scholikon monadon defterovathmias ekpaidefsis stin askisi esoterikis ekpaideftikis politikis: Apopseis ekpaideftikon. *To vima ton koinonikon epistimon*, 17(68), 126-147.
- Polyzois, G. (2019). Ekpaideftikes Koinotites Mathisis - Erevna Drasis -Katagrafes: Apo ti dosmeni grammikotita sti dynitiki plastikotita tis diadrasis tous. Sto S. Avgitidou, E. Katsarou & V. Tsafos (Epim.), *Praktika 2ou Panelliniou Symposiou Ekpaideftiki Erevna-Drasi: Zitoumena, Sygkrouseis kai Prooptikes, 1-2 Apriliou 2017* (s.s. 170-188). Panepistimio Kritis
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary schools principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.
- Sokratous, S., & Angelidis, P. (2012). Syndidaskalia sto nipiagogeio: Provlimata kai prooptikes. Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion: Schesi amfidromi*. Diadراس
- Tsafos, V. (2018). Noimatodotisi tis ekpaideftikis erevna-drasis sto synchrono elliniko ekpaideftiko plaisio: Anazitontas ta diaforopoiitika tis charaktiristika. Sto E. Katsarou & V. Tsafos (Epim.), *Praktika 1ou Panelliniou Symposiou: Orizontas tin erevna-drasi stin Ellada, 27 Iouniou 2015* (s.s. 14-23). Panepistimio Kritis
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Anaktithike 28 Martiou, 2024, apo: <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- Valianti, S., & Koutselini, M. (2006). Epanaprosdiorismos tou analytikou programmatos sti synchroni koinonia tis gnosis kai tis koinonikis synochis. Sto E. Ftiaka, A. Gagatsis, I. Ilia, & M. Modestou (Epim.), *I Synchroni Ekpaideftiki Erevna stin*

Kypro. Praktika 9ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, 2-3 Iouniou 2006 (s.s.1083-1096). Panepistimio Kyprou.

Varsamidou, A. (2016). O rolos tis erevnas drasis stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon kai stin prosopiki anaptyxi ton mathiton: to montelo ton Brown & Macatangay (2002). *Epistimes tis Agogis*, 3(1), 26-38.

Zampras, D. (2018). I simasia tis ekpaideftikis erevnas drasis gia tous ekpaideftikous Protovathmias ekpaidefsis. I periptosi tis Perifereiakis Enotitas Trikalon. *Ekpaideftikos kyklos* 6(2), 67-89.

Πώς οι μεταβάσεις ζωής επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση;

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Έρευνες δείχνουν ότι ορισμένες αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων (μεταβάσεις ζωής) οι οποίες προέρχονται από διάφορα σημαντικά γεγονότα που βίωσαν όπως είναι για παράδειγμα η απώλεια εργασίας, ο γάμος, τα παιδιά, το διαζύγιο, η συνταξιοδότηση, η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η αλλαγή εργασίας, θέματα υγείας κ.α. μπορούν να επηρεάσουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Aslanian & Brickell, 1980· Filstad & McManus, 2011· Havighurst, 1972· Henry & Basile, 1994· Papadimitriou, 2019· Papadimitriou, 2023d· Shockley, 2012· Wightman & Moriarty, 2012· Zarifis, 2016 κ.α.). Στο άρθρο αυτό, αναλύεται ο όρος 'μετάβαση', γίνεται αναφορά σε θεωρίες που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβάσεις επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση αλλά και σε έρευνες που καταγράφουν την επίδραση των μεταβάσεων στη συμμετοχή. Από τη βιβλιογραφική έρευνα, φαίνεται ότι η έννοια της 'μετάβασης' είναι σημαντική για την κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταβάσεις ζωής, Παράγοντες συμμετοχής, Εκπαιδευτικές δραστηριότητες, Βιβλιογραφική έρευνα

How life transitions affect adult participation in education?

Papadimitriou Achilleas, Dr

Abstract

Research shows that some changes in the lives of adults (life transitions) that result from various major events experienced such as job loss, marriage, children, divorce, retirement, loss of a loved one, job change, health issues, etc. can affect their decision to participate in educational activities (Aslanian & Brickell, 1980; Filstad & McManus, 2011; Havighurst, 1972; Henry & Basile, 1994; Papadimitriou, 2019; Papadimitriou, 2023d; Shockley, 2012; Wightman & Moriarty, 2012; Zarifis, 2016 et al.). In this article, the term 'transition' is analyzed, reference is made to theories that describe the way in which transitions influence the decision to participate in education and also to research that records the effect of transitions on participation. From the literature survey, it appears that the concept of 'transition' is important for understanding the factors of adult participation in education and should be taken into account.

Key-words: Adult Education, Life Transitions, Participation Factors, Educational Activities, Literature Research

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι από τη γέννησή τους βιώνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους (μεταβάσεις) οι οποίες επηρεάζουν την εξέλιξή τους, την ανάπτυξή τους αλλά και τις επιλογές τους (αποφάσεις). Οι μεταβάσεις έχουν το στοιχείο του «περάσματος» από μία κατάσταση σε μία άλλη. Υπάρχει δηλαδή μία κίνηση, μία μετατόπιση από ένα σημείο προς ένα άλλο που προκαλείται από σημαντικά γεγονότα στη ζωή. Όπως αναλύεται στη σχετική θεωρία και καταγράφεται σε διάφορες έρευνες, οι μεταβάσεις αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πρόκειται για αλλαγές που βιώνει το άτομο κάποια στιγμή στη ζωή του και οι οποίες δημιουργούν ανάγκες για μάθηση και πυροδοτούν τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο γάμος, η γέννηση παιδιών, το διαζύγιο, η απώλεια εργασίας, η αλλαγή εργασίας, ο θάνατος κάποιου κοντινού/συγγενικού προσώπου, η συνταξιοδότηση, θέματα υγείας κ.α. φαίνεται ότι αποτελούν ορισμένες ιδιαίτερες αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων οι οποίες «οδηγούν» τα άτομα στην αναζήτηση νέας γνώσης μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Aslanian & Brickell, 1980· Cross, 1981· Doerbecker & Hake, 1980· Havighurst, 1972· McLean & Vermeulen, 2014· Papadimitriou, 2019· Papadimitriou, 2023a· Papadimitriou, 2023b· Papadimitriou, 2023c· Tough, 1968· Zarifis, 2016). Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται όμως ότι οι μεταβάσεις λειτουργούν και ανασταλτικά, ως αρνητικοί παράγοντες σε σχέση με τη συμμετοχή ή την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Henry & Basile, 1994· Papadimitriou, 2023d).

Σημαντική είναι η συμβολή των Aslanian & Brickell (1980) στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβάσεις επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση. Οι Aslanian & Brickell (1980) αρχικά μελέτησαν τα αποτελέσματα των ερευνών εκείνης της περιόδου που έδειχναν ότι διάφορες αλλαγές στις συνθήκες ζωής των ενηλίκων συνέπιπταν με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια διεξήγαγαν έρευνα και από τις αναλύσεις τους αναπτύχθηκε η θεωρία της μετάβασης που συνδέει τις μεταβάσεις με την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Για την Cross (1981), η μετάβαση είναι μία στιγμή στη ζωή των ενηλίκων όπου συμβαίνει κάποια αλλαγή η οποία έχει πολλαπλή επίδραση στον κύκλο ζωής τους. Η ίδια αντιλήφθηκε τη σημαντικότητα αυτού του παράγοντα και συμπεριέλαβε τις «μεταβάσεις ζωής» ως ένα από τα επτά στάδια (sic) στο μοντέλο που σχεδίασε για την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την «Αλυσίδα Αντιδράσεων».

Το άρθρο αυτό, το οποίο είναι το αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας, εστιάζει στις μεταβάσεις ζωής και στην επίδρασή τους στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αρχικά γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Μετάβαση» και αναφορά στη σημασία των μεταβάσεων τόσο στην παιδική ηλικία όσο και μετά την ενηλικίωση. Στη συνέχεια περιγράφεται η «θεωρία της μετάβασης» (Aslanian & Brickell, 1980) για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές

δραστηριότητες. Ακολουθούν διάφορες έρευνες και θεωρίες που συνδέουν τις μεταβάσεις με την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή και παράλληλα καταδεικνύουν τη σημασία των μεταβάσεων για την κατανόηση των παραγόντων που εμπλέκονται στη συμμετοχή.

Ο όρος ‘Μετάβαση’

Κατά τους Aslanian & Brickell (1980), μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί ένας συνεχής κύκλος στον οποίο εξελίσσονται διάφορα μαθησιακά συμβάντα που έχουν ως βασικούς χαρακτηριστικό την εναλλαγή γνώσεων και συναισθημάτων. Η Cross (1981) χαρακτηρίζει τις μεταβάσεις ως περιόδους αλλαγής που απαιτούν προσαρμογή σε νέες φάσεις του κύκλου ζωής και οι οποίες επηρεάζουν τη συμμετοχή. Ο Mögel (1984) θεωρεί ότι η ‘μετάβαση’ (transition) είναι ένα προσωπικό, ένα ξεχωριστό βίωμα το οποίο συνδέεται με αλλαγές στους ρόλους της ζωής τού ατόμου και στις συνθήκες ζωής του. Θεωρεί μάλιστα ότι η εμπειρία της μετάβασης αποτελεί και έναν λόγο για την ανάπτυξη του ατόμου. Ο Zarifis (2016) ερμηνεύει τη μετάβαση ως έναν διαρκή κύκλο περιπτώσεων μάθησης όπου παρεμβάλλονται πολλές συναισθηματικές και γνωστικές εναλλαγές, οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στη σχέση με τον χώρο και το χρόνο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται το άτομο με την σταθερότητα, την κίνηση (την μετατόπιση από ένα σημείο σε ένα άλλο) αλλά και την αλλαγή που προσδοκά. Η μετάβαση αναφέρεται ως μία κατάσταση στην οποία λαμβάνουν μέρος εμπειρίες από το παρελθόν, το παρόν αλλά και προσδοκίες για το μέλλον.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «μετάβαση» εννοούμε λοιπόν το ‘πέρασμα’ από μία κατάσταση την οποία γνωρίζουμε σε μία άλλη, μία μετακίνηση από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο στο οποίο αλλάζουν οι ρόλοι. Πρόκειται για μία αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων που προέρχεται από ένα σημαντικό γεγονός. Τα άτομα που βιώνουν τη νέα κατάσταση στη ζωή τους προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές αλλά και τα πιθανά εμπόδια (Zarifis, 2016).

Σημαντικές μεταβάσεις βιώνει ένας άνθρωπος από τις πρώτες στιγμές που έρχεται στη ζωή. Άλλες είναι αναμενόμενες και άλλες ξαφνικές. Για τα παιδιά, ορισμένες από τις αλλαγές που βιώνουν είναι σημαντικές για την εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Είτε είναι όμως στην παιδική ηλικία είτε μετά την ενηλικίωση, οι μεταβάσεις επηρεάζουν το άτομο αλλά και το περιβάλλον του. Μία σημαντική μετάβαση στον τομέα της εκπαίδευσης για τα παιδιά είναι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το ίδιο ισχύει βέβαια και για τις μεταβάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο ή προς κάποια άλλη εκπαιδευτική κατεύθυνση (O'Donnell & Tobbell, 2007· Vrynioti & Matsangouras, 2005). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας (Fallows & Weller, 2000· Zarifis, 2016). Οι μεταβάσεις συνδέονται με διάφορους παράγοντες και αποτελούν μία δυναμική διαδικασία (Landsberg, 2013). Σε κάθε περίπτωση έχουν τη σημασία τους και η μάθηση μπορεί να βοηθήσει στη διαχείρισή τους (Field, 2012).

Η θεωρία της Μετάβασης των Aslanian & Brickell (1980)

Μία από τις θεωρίες συμμετοχής η οποία αναπτύχθηκε πριν από αρκετά χρόνια από τους Aslanian & Brickell (1980) και συνέβαλε στην καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι η θεωρία της μετάβασης (Life transitions theory). Η θεωρία αυτή συνδέει την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, αντιλαμβανόμαστε τις μεταβάσεις όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τις ξαφνικές αλλαγές οι οποίες μας μετατοπίζουν από το πλαίσιο το οποίο γνωρίζουμε σε ένα άλλο. Αυτή η μετακίνηση ωθεί τα άτομα στην ανάγκη να βρουν τον τρόπο για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετική συνθήκη που έχει διαμορφωθεί αλλά και τα στοιχεία τα οποία τη συνθέτουν. Το συγκεκριμένο γεγονός τους οδηγεί σε μία διαδικασία ανάληψης των υποχρεώσεων που προκύπτουν αλλά και κινητοποίησης για τη λήψη αποφάσεων με σκοπό να γίνει διαχείριση των αλλαγών που έχουν συμβεί στη ζωή τους (σε προσωπικό, κοινωνικό ή και επαγγελματικό επίπεδο).

Οι Aslanian & Brickell (1980), για την καλύτερη οργάνωση της έρευνάς τους μελέτησαν έρευνες που είχαν διεξαχθεί εκείνη την περίοδο κυρίως στη Βρετανία και στην Αμερική (Havighurst, 1972· Tough, 1968 κ.α.) και οι οποίες έδειχναν ότι άτομα τα οποία είχαν βιώσει κάποια ξεχωριστή αλλαγή (μετάβαση), όπως ο γάμος, η γέννηση παιδιών, το διαζύγιο ή ο θάνατος κάποιου αγαπημένου προσώπου, συμμετείχαν περισσότερο σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που συμμετείχε σε ανάλογες δραστηριότητες. Έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, σχεδίασαν τη δική τους έρευνα την οποία υλοποίησαν στην Αμερική. Το ερευνώμενο υλικό το συνέλεξαν με συνεντεύξεις μέσα από τις οποίες προσπάθησαν να διερευνήσουν κατά πόσο οι αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων συνδέονται με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση αλλά και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή. Το σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι περίπου 8 στα 10 ενήλικα άτομα συμμετείχαν στη μάθηση επειδή είχαν βιώσει κάποια αλλαγή στη ζωή τους (αλλαγές στην επαγγελματική ή οικογενειακή κατάσταση όπως ο γάμος, η γέννηση παιδιών, το διαζύγιο, η συνταξιοδότηση, ο θάνατος ή κάποια αλλαγή σε επίπεδο εργασίας). Φάνηκε λοιπόν ότι οι αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων μπορούσαν να πυροδοτήσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Σχετικές έρευνες και θεωρίες που συνδέουν τις μεταβάσεις με την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαίδευση

Η 'μετάβαση' είναι μία έννοια η οποία συναντάται συχνά σε έρευνες, θεωρίες και μοντέλα που ασχολούνται με τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Havighurst (1972), ορισμένες μεταβάσεις, όπως η γέννηση παιδιών, μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικές δυνάμεις και να ωθήσουν ορισμένα άτομα στην εκπαίδευση. Κατά τον Havighurst (1972), υπάρχει η «ιδανική στιγμή» για να μάθουν τα ενήλικα άτομα ορισμένα πράγματα που τα έχουν ανάγκη. Ο ίδιος κάνει μία συσχέτιση των στιγμών εκείνων που το άτομο αισθάνεται την ανάγκη να μάθει κάποια πράγματα με τις φάσεις ανάπτυξης του ανθρώπου. Για παράδειγμα, η κατάλληλη στιγμή για να

συμμετέχει ένα ζευγάρι σε ένα πρόγραμμα που αφορά στην ανάπτυξη των παιδιών είναι όταν περιμένει τη γέννηση ενός παιδιού ή όταν έχει ήδη γεννηθεί και το μεγαλώνει.

Εκτός από τη θεωρία της μετάβασης των Aslanian & Brickell (1980) που αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα, οι μεταβάσεις εντοπίζονται και στην 'αλυσίδα των αντιδράσεων' που δημιούργησε η Cross (1981) για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής ως ένα στάδιο (το τέταρτο από τα επτά της αλυσίδας) το οποίο επηρεάζει την απόφαση για συμμετοχή. Η Cross (1981) προσεγγίζει το θέμα των μεταβάσεων πιο διευρυμένα. Η ίδια αναφέρει ένα παράδειγμα για να κατανοήσουμε πώς μπορούν να λειτουργήσουν οι μεταβάσεις σε αυτό το μοντέλο. Σύμφωνα λοιπόν με ένα υποθετικό σενάριο, ένα ενήλικο άτομο θέλει να λάβει μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να αποκτήσει δεξιότητες προκειμένου να βρει μία καλύτερη εργασία. Το άτομο αυτό έχει αυτοπεποίθηση, του αρέσει η εκπαίδευση, η προηγούμενη εμπειρία που είχε από τη συμμετοχή ήταν θετική και πιστεύει ότι θα τα καταφέρει. Όμως η/ο σύζυγος δε συμφωνεί με αυτήν την επιθυμία και λειτουργεί ως ένα σημαντικό εμπόδιο (μία αρνητική δύναμη) για την επίτευξη του σημαντικού στόχου που έχει θέσει. Αν το άτομο αυτό για κάποιο λόγο χωρίσει στην πορεία, αυτή η μετάβαση στη ζωή του αφαιρεί μία αρνητική δύναμη (λειτουργεί θετικά δηλαδή για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα) και προσθέτει μία θετική δύναμη για να πετύχει το στόχο που επιθυμεί μέσω της συμμετοχής στην εκπαίδευση.

Στη «θεωρία της συμμετοχής βάσει προτύπου» των Knox & Videbeck (1963), η οποία ήταν από τις πρώτες που αναπτύχθηκαν, εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες (ψυχολογικοί, κοινωνικοί και περιστασιακοί) που μας βοηθάνε να κατανοήσουμε τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όπως φαίνεται και σε αυτήν τη θεωρία, οι αλλαγές στον κύκλο της ζωής παίζουν καθοριστικό ρόλο και αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα που αλληλεπιδρά με άλλους και επηρεάζει τη συμμετοχή.

Οι Doerbecker & Hake (1980) κατηγοριοποίησαν τους ενήλικες σε πέντε ομάδες ως προς τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Στην προσέγγισή τους ανέφεραν ότι οι 'προνοητικοί' (sic) ενήλικες, που ήταν μία από τις πέντε κατηγορίες στην τυπολογία τους, αν και δε συμμετείχαν παραδοσιακά στην εκπαίδευση ενηλίκων, το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση αναζωπυρωνόταν από μεταβάσεις στη ζωή τους.

Οι Henry & Basile (1994), στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια συμμετοχής σε μαθήματα που διεξάγονταν σε ένα πανεπιστήμιο της Αμερικής, διαπίστωσαν ότι οι μεταβάσεις στη ζωή των ενηλίκων ήταν μία από τις μεταβλητές που επηρέαζε την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή. Στην περίπτωση όμως αυτή, οι μεταβάσεις λειτουργούσαν ως αδύναμοι παράγοντες κινήτρου. Παράγοντες δηλαδή που αύξαναν τις πιθανότητες για μη συμμετοχή. Πρόκειται για ένα αρκετά σπάνιο εύρημα που δεν το συναντάμε συχνά σε έρευνες. Μάλιστα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών εκείνης της περιόδου. Όπως φαίνεται και σε αυτή την περίπτωση, ο παράγοντας «μετάβαση» σχετίζεται με τη συμμετοχή αλλά ως ανασταλτικός παράγοντας.

Σύμφωνα με τους McLean & Vermeylen (2014), οι μεταβάσεις συνδέονται με την άτυπη μάθηση. Στην έρευνά τους, την οποία διεξήγαγαν με συνεντεύξεις, διαπίστωσαν ότι οι εμπειρίες άτυπης μάθησης συνδέονταν με ορισμένες μεταβάσεις στη ζωή των ενηλίκων τις οποίες ανέφεραν οι ίδιοι/-ες οι συμμετέχοντες/-χουσες. Τις πληροφορίες αυτές τις συνέλεξαν από 134 ενήλικα άτομα που διάβαζαν βιβλία αυτοβελτίωσης που σχετίζονταν με την υγεία, τις σχέσεις και την καριέρα. Διαπίστωσαν, λοιπόν, ότι οι εμπειρίες μετάβασης είχαν σημαντική επίδραση στη μάθηση και ότι αυτές οι αλλαγές στη ζωή τους ενθάρρυναν τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεών τους, το 53% των ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διαβάσει ένα βιβλίο αυτοβελτίωσης ως αποτέλεσμα μιας μετάβασης που συνέβαινε εκείνη τη στιγμή στη ζωή τους. Οι πιο συχνές μεταβάσεις που καταγράφηκαν σχετίζονταν με θέματα υγείας, ενώ αναφέρθηκαν και μεταβάσεις που συνδέονταν με τις προσωπικές σχέσεις και την εργασία. Οι McLean & Vermeylen (2014) κατέληξαν και στο συμπέρασμα ότι η έννοια της μετάβασης είναι χρήσιμη για όσους επιθυμούν να κατανοήσουν τη μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες που δεν είναι οργανωμένες.

Όπως γίνεται διακριτό, πολλές από τις μεταβάσεις που αναφέρονται σε παλαιότερες μελέτες επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα πιο σύγχρονων ερευνών. Συγκεκριμένα, έρευνες που έγιναν διεθνώς έδειξαν, επίσης, ότι αλλαγές στην εργασία (Dymock, Billett, Klieve, Johnson, & Martin, 2012), η δημιουργία οικογένειας και κυρίως η γέννηση ενός παιδιού για τις γυναίκες (Wightman & Moriarty, 2012), μία νέα δουλειά (Filstad & McManus, 2011) αλλά και θέματα που αφορούν στην υγεία (Shockley, 2012) αποτελούν ορισμένες σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή των ενηλίκων που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

Σε έρευνες που έγιναν τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα, καταγράφεται η επίδραση του παράγοντα 'μετάβαση' στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά και η επίδρασή του στην ολοκλήρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε ποσοτική έρευνα που διεξήχθη το σχολικό έτος 2014-15 στα Εσπερινά Λύκεια της ελληνικής επικράτειας, φαίνεται ότι οι μεταβάσεις, αν και δεν ήταν ένας καθοριστικός παράγοντας συμμετοχής για το σύνολο των συμμετεχουσών/-χόντων, επηρέασαν αρκετά έως πάρα πολύ το 14,4% των ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι σημαντικότερες μεταβάσεις οι οποίες καταγράφηκαν και φαίνεται ότι επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή ήταν η αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, ο γάμος, η δημιουργία οικογένειας και παιδιών, η απώλεια εργασίας και ο θάνατος κάποιου κοντινού ή συγγενικού προσώπου (Papadimitriou, 2019).

Σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 2021-22 στα Εσπερινά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας, φαίνεται ότι οι μεταβάσεις επηρέασαν (αρκετά έως πάρα πολύ) την απόφαση για συμμετοχή το 6,4% των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Η σημαντικότερη μετάβαση που καταγράφηκε ήταν η αλλαγή εργασίας (Papadimitriou, 2023b).

Σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 για τους παράγοντες συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο, ο παράγοντας «μετάβαση» καταγράφηκε ως αρκετά σημαντικός. Συγκεκριμένα, η αλλαγή θέσης εργασίας αναφέρθηκε ως μία μετάβαση που δημιούργησε νέα δεδομένα στη ζωή των ενηλίκων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό αλλά και νέες ανάγκες οι οποίες μπορούσαν να καλυφθούν μόνο μέσω της εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 2023c).

Οι μεταβάσεις φαίνεται όμως ότι μπορούν να επηρεάσουν και την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ενήλικα άτομα και να τα οδηγήσουν στην εγκατάλειψη. Οι ξαφνικές και σημαντικές αλλαγές στον κύκλο της ζωής των ενηλίκων μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά όταν συμβαίνουν στον ενδιάμεσο χρόνο από τη στιγμή που ένα άτομο αποφασίζει να συμμετέχει μέχρι την ολοκλήρωση ή την απόφαση για εγκατάλειψη. Συγκεκριμένα, σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 για τους παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ορισμένες φοιτήτριες ανέφεραν ότι ο γάμος και η γέννηση παιδιών ήταν οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους «αναγκάστηκαν» να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους στην Αγγλική και την Ελληνική Φιλολογία αντίστοιχα. Τις περιέγραφαν ως ξαφνικές αλλαγές που δεν ήταν στο πρόγραμμα όταν ξεκίνησαν τις σπουδές τους, άλλαξαν τη ζωή τους και τις προτεραιότητες που είχαν έως τότε και επηρέασαν καθοριστικά την απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών, αφού δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν τη νέα κατάσταση στη ζωή τους. Μάλιστα, ανέφεραν ότι δε θα ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αφού οι μεταβάσεις που βίωσαν άλλαξαν δραστηρικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούσαν. Η απόφασή τους φαίνεται ότι σχετιζόταν με την αδυναμία τους να διαχειριστούν τη νέα συνθήκη που προέκυψε στη ζωή τους (Papadimitriou, 2023d).

Επίλογος

Όπως φαίνεται από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και διεθνώς, οι μεταβάσεις ζωής συνδέονται με την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το πέρασμα από μία κατάσταση σε μία άλλη είναι φανερό ότι μπορεί να ωθήσει ένα άτομο στην αναζήτηση νέας γνώσης. Πρόκειται για σημαντικές αλλαγές που βιώνει ένα άτομο στη ζωή του (γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιών, απώλεια εργασίας, αλλαγή εργασίας, θάνατος συγγενικού ή φιλικού προσώπου, συνταξιοδότηση, αλλαγή κατοικίας, θέματα υγείας κ.α.) οι οποίες δημιουργούν ανάγκες για μάθηση και ενισχύουν την ετοιμότητα για συμμετοχή (Aslanian & Brickell, 1980· Cross, 1981· Filstad & McManus, 2011· Havighurst, 1972· Knowles, Holton, & Swanson, 2011· Papadimitriou, 2023a· Papadimitriou, 2023b· Papadimitriou, 2023c· Shockley, 2012· Tough, 1968, Zarifis, 2016).

Οι μεταβάσεις όμως φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν και αρνητικά την απόφαση για συμμετοχή και να λειτουργήσουν ως ανασταλτικοί παράγοντες που απομακρύνουν ένα ενήλικο άτομο από τη συμμετοχή του σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα (Henry & Basile, 1994). Επιπλέον, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά και την τελική έκβαση

της συμμετοχής και να οδηγήσουν το άτομο στην εγκατάλειψη. Αυτό συμβαίνει όταν οι αλλαγές γίνονται στον ενδιάμεσο χρόνο (μετά την απόφαση για συμμετοχή και ενώ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη) και είναι ξαφνικές, με αποτέλεσμα να απορρυθμίζουν το άτομο, να δημιουργούν νέα δεδομένα και μία νέα κατάσταση την οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν (Papadimitriou, 2023d).

Τέλος, φαίνεται ότι ο παράγοντας «μετάβαση» αλληλεπιδρά και με άλλους παράγοντες και η έντασή του διαφοροποιείται. Θα πρέπει λοιπόν να γίνεται έρευνα στο πεδίο ώστε να εντοπίζεται και να καταγράφεται ο βαθμός της επίδρασης των μεταβάσεων στη συμμετοχή σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα ξεχωριστά.

Το άρθρο αυτό αναδεικνύει τον ρόλο των μεταβάσεων στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα δείχνει ότι οι μεταβάσεις αποτελούν μία σημαντική παράμετρο στην προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση αλλά και την πολυπλοκότητα του φαινομένου της συμμετοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*. New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Doerbecker, C. L., & Hake, B. J. (1980). *Educational needs research and mobilizing strategies in adult education*. The Netherlands: University of Groningen & State University of Leiden.
- Dymock, D., Billett, S., Klieve, H., Johnson, G., & Martin, G. (2012). Mature age ‘white collar’ workers’ training and employability. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 171–186. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.663807>
- Fallows, S., & Weller, G. (2000). Transition from Student to Employee: a work-based programme for ‘graduate apprentices’ in small to medium enterprises. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (4), 665-685. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820000200137>
- Field, J. (2012). ‘Transitions and lifelong learning: signposts, pathways, road closed?’ *Lifelong Learning in Europe*, 1, 5-11.
- Filstad, C., & McManus, J. (2011). Transforming knowledge to knowing at work: The

- experiences of newcomers. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 763–780.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2011.625573>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), 64-82.
<https://doi.org/10.1177/074171369404400202>
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2011). *The adult learner (7th ed.)*. Oxford: Elsevier.
- Knox, A. B., & Videbeck, R. (1963). Adult Education and the Adult Life Cycle. *Adult Education Quarterly*, 13, 102-121.
<https://doi.org/10.1177/074171366301300207>
- Landsberg, R. (2013). Transition to school; The next phase of the child's learning and development. Te Hi Kāhurani. *School of e-joynal*, 1, 30-32.
- McLean, S., & Vermeulen, L. (2014). Transitions and pathways: self-help reading and informal adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (2), 125-140. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.823632>
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- O'Donnell, V. L., & Tobbell, J. (2007). The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in a Community of Practice? *Adult Education Quarterly*, 57 (4), 312-328.
<https://doi.org/10.1177/0741713607302686>
- Papadimitriou, A. (2019). *I symmetochi ton enilikon stin ekpaidefsi: I periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion stin Ellada*. Thessaloniki: Grafima.
- Papadimitriou, A. (2023a). Synthetiki prosengisi tis symmetochis ton enilikon stin ekpaidefsi: Anatheorimeni alyside antidraseon. *International Journal of Educational Innovation*. <https://journal.eepek.gr/author/2035>
- Papadimitriou, A. (2023b). Paragontiki analysi tis symmetochis enilikon stin ekpaidefsi: i periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion tis nisiotikis Elladas. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 3(1), 100–121.
<https://doi.org/10.12681/haea.33508>
- Papadimitriou, A. (2023c). Paragontes symmetochis se metaptychiaka programmata

- «Ekpaidefsis Enilikon» stin Kypro. *Neos Paidagogos online*, 37, 258-272. Anaktithike 31 Iouliou 2023 apo <http://neospaidagogos.online/archives.html>
- Papadimitriou, A. (2023d). Paragontes egkataleipsis spoudon stin tritovathmia ekpaidefsi. *Neos Paidagogos online*, 38, 301-312. Anaktithike 27 Septemvriou 2023 apo <http://neospaidagogos.online/archives.html>
- Shockley, C. (2012). Women, meaning making and lifestyle change after a cardiac event. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 799–815. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.723052>
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Monographs in Adult Education, n3. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Vrynioti, K., & Matsangouras, I. (2005). Metavasi apo to Nipiagogeio sto Dimotiko Scholeio: Mia oi-kosystemiki erevnikiki prosengisi ton koinonikon scheseon ton archarion mathiton kai mathitron sti scholiki taxi. *Paidagogiki Epitheorisi*, 40, 78-102. <https://doi.org/10.26266/jpevol40pp78-102>
- Wightman, L., & Moriarty, B. (2012). Lifelong learning and becoming a mother: Evaluation of the Young Parents Program. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 555–567. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.700645>
- Zarifis, G. K. (2016). *Transition from Higher Education to Work: A comparative examination of students' biographies*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Ο ρόλος της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης

Ευγενία Μπαζάνη

Εκπαιδευτικός Π;Ε;70, Πτυχία : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πτυχίο στη Φιλοσοφία – Παιδαγωγική και Ψυχολογία, Πτυχίο στη Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και Διοίκηση, Μεταπτυχιακό: Φύλο και Θρησκεία

Περίληψη

Το πρόβλημα της αποτελεσματικής ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας, σ' όλες τις προηγμένες χώρες του κόσμου. Μεγάλη είναι η σημασία που έχει η χρησιμοποίηση ικανών και αποτελεσματικών ηγετών, γιατί χωρίς αποτελεσματική ηγεσία είναι δύσκολο σ' έναν οργανισμό να λειτουργήσει αποδοτικά εκπληρώνοντας τους στόχους της. Οι ηγέτες είναι τα πρόσωπα εκείνα που καθορίζουν τους αντικειμενικούς στόχους κάθε οργανισμού, αναπτύσσουν τα προγράμματα λειτουργίας της, με δύο λόγια, κρατούν στα χέρια τους την τύχη και το μέλλον του κάθε οργανισμού. Στην Ελλάδα έχουν γραφτεί διάφορα ενημερωτικά άρθρα και μελέτες από Έλληνες επιστήμονες, αλλά οι έρευνες που έχουν γίνει στο πεδίο αυτό, είναι ελάχιστες. Στον εκπαιδευτικό χώρο τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η ηγεσία θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο τους συγκλίνουν.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, ηγέτης, στέλεχος, κίνητρο, επικοινωνία

Résumé

Le problème du leadership efficace est au centre des recherches dans tous les pays avancés du monde. Il est très important de faire appel à des dirigeants compétents et efficaces, car sans leadership efficace, il est difficile pour une organisation de fonctionner efficacement et d'atteindre ses objectifs. Les dirigeants sont les personnes qui déterminent les objectifs de chaque organisation, élaborent ses programmes opérationnels, en d'autres termes, tiennent entre leurs mains le destin et l'avenir de chaque organisation. En Grèce, divers articles et études informatifs ont été rédigés par des scientifiques grecs, mais les recherches effectuées dans ce domaine sont minimales. Dans l'espace éducatif, les membres de la communauté éducative sont amenés à mieux comprendre leurs rôles et à contribuer efficacement à la réalisation des objectifs éducatifs. On pourrait dire que le leadership sera efficace lorsque les attentes du manager, du leader, des subordonnés et de leur travail convergeront.

Mots-clés : leadership, leader, cadre, motivation, communication

Εισαγωγή

Το πρόβλημα της αποτελεσματικής ηγεσίας, μ' όλες τις κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές επιπτώσεις που μπορεί να συνεπάγεται, βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας, σ' όλες τις προηγμένες χώρες του κόσμου. Μεγάλη είναι η σημασία που έχει η

χρησιμοποίηση ικανών και αποτελεσματικών ηγετών για τους οργανισμούς και τις επιχειρησιακές μονάδες. Κι αυτό γιατί χωρίς αποτελεσματική ηγεσία είναι δύσκολο σ' έναν οργανισμό να λειτουργήσει αποδοτικά εκπληρώνοντας τους στόχους που υπήρξαν η αιτία της σύστασής τους και δικαιώνοντας έτσι την ύπαρξη και λειτουργία του.

Οι ηγέτες είναι τα πρόσωπα εκείνα που καθορίζουν τους αντικειμενικούς στόχους κάθε οργανισμού, αναπτύσσουν τα προγράμματα λειτουργίας του, συντονίζουν και ελέγχουν τα συστήματα που διοικούν και, με δύο λόγια, κρατούν στα χέρια τους την τύχη και το μέλλον του κάθε οργανισμού. Έτσι η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί τον παράγοντα - κλειδί στη ζωή και εξέλιξη ενός οργανισμού, ο οποίος λειτουργεί καταλυτικά για την ολοκλήρωση και επιτυχία των τελικών σκοπών της. Χωρίς ηγεσία, ένας οργανισμός δεν είναι παρά μια άβουλη μάζα από ανθρώπους και μηχανήματα, που από μόνη της είναι αδύνατο να υλοποιήσει τους αντικειμενικούς σκοπούς της και να στέψει τις δραστηριότητές της με επιτυχία.

Από το 1920 και μετέπειτα, και κυριότερα στις Η.Π.Α., άρχισαν να διατυπώνονται οι πρώτες ατελείς θεωρίες του ηγετικού ρόλου, οι οποίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα σ' έναν οργανισμό και να δώσουν λύσεις στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα πεδία της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς. Αργότερα, μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, άρχισαν, με ταχύ ρυθμό, να διεξάγονται συστηματικές μελέτες και έρευνες, προκειμένου να ερμηνευτεί το φαινόμενο της ηγεσίας και να προσδιοριστούν εκείνοι οι παράγοντες που κάνουν έναν ηγέτη να είναι πετυχημένος και αποτελεσματικός.

Τέτοιες θεωρίες και έρευνες γύρω από τον αποτελεσματικό ηγέτη οδήγησαν σε μια προσπάθεια δημιουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση, εκπαίδευση και άσκηση των ηγετικών στελεχών στα βασικά στιλ της ηγετικής συμπεριφοράς. Παρόλο αυτά στην Ελλάδα, η έρευνα για την αποτελεσματική ηγεσία δεν έχει προχωρήσει ικανοποιητικά ούτε σε έκταση ούτε σε βάθος. Βέβαια, έχουν γραφτεί διάφορα ενημερωτικά άρθρα και μελέτες από Έλληνες επιστήμονες, αλλά οι έρευνες που έχουν γίνει στο πεδίο αυτό, είναι ελάχιστες.

Ο κύριος σκοπός του άρθρου είναι η διερεύνηση της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η ηγεσία θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο τους συγκλίνουν.

Φύση και ορισμοί της ηγεσίας

Η ηγεσία είναι μια έννοια που έχει μελετηθεί από πληθώρα ερευνητών στα πλαίσια διαφόρων επιστημονικών προσεγγίσεων και υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών τοποθετήσεων. Για μεγάλο χρονικό διάστημα η προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας αυτής στηριζόταν στις πράξεις και τη ζωή σημαντικών και ιστορικών προσώπων, όπως του Τσόρτσιλ ή του Χίτλερ. Μολονότι τα πρώτα βήματα για συστηματική μελέτη

της ηγεσίας είχαν γίνει από τον προηγούμενο αιώνα, η επιστημονική έρευνα γύρω από το θέμα αυτό και οι πρώτες θεωρητικές προσπάθειες στήριξής της ξεκίνησαν περίπου στα μισά του αιώνα μας.

Το φαινόμενο της ηγεσίας δεν έχει πάψει ν' αποτελεί πεδίο ζωηρού ενδιαφέροντος και εντατικής μελέτης των κοινωνικών επιστημόνων καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας (Σαΐτης, 2000: 226). Για πολλούς αιώνες φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι και άλλοι επιστήμονες προσπάθησαν ν' αποδείξουν, γιατί μερικοί άνθρωποι είναι καλύτεροι ως ηγέτες από άλλους συνανθρώπους τους. Συγκεκριμένα, στον 20^ο αιώνα άρχισαν πολλές επιστημονικές έρευνες σχετικές με το φαινόμενο της ηγεσίας, όμως η έννοια του όρου ηγεσία παραμένει ασαφής.

Οι λέξεις «ηγεσία» και «ηγέτης» χρησιμοποιούνται ευρύτατα στον προφορικό και γραπτό λόγο, για να υποδηλώσουν το έργο των επιχειρηματιών, επιχειρησιακών στελεχών, πολιτικών, εκπαιδευτικών και γενικά κάθε ατόμου, από οποιοδήποτε χώρο, ικανού να εμπνεύσει και να υποκινήσει μια ομάδα άλλων προσώπων. Ο ηγέτης είναι αυτός που συνενώνει μια ομάδα ατόμων και την υποκινεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, οι οποίοι αποτελούν πολλές φορές και το λόγο ύπαρξης της ομάδας. Η ηγεσία είναι η δύναμη που μετασχηματίζει το λανθάνον δυναμικό σε πραγματικότητα. Αυτή είναι η τελική πράξη που οδηγεί όλο το έμψυχο και άψυχο δυναμικό μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού στην εκπλήρωση των αντικειμενικών του σκοπών και στόχων.

Οι πρώτοι ορισμοί της ηγεσίας (1920 - 1930) διατυπώθηκαν χωρίς να θεμελιώνονται σε προγενέστερες έρευνες, και με τρόπο ελλιπή και αφηρημένο. Την περίοδο αυτή, μια πρώτη σχολή σκέψης επιζήτησε με ανάλογους ορισμούς σκοπιμότητας, να αιτιολογήσει την απόλυτη σχεδόν κυριαρχία των τότε ηγετών επί των υφισταμένων τους. Μια δεύτερη σχολή επιδίωξε, με τη χρήση κατάλληλων ορισμών αλλά και πολιτικής επιρροής, να νομιμοποιήσει τον έλεγχο του ηγέτη πάνω στην ομάδα των εργαζομένων.

Με την εξέλιξη όμως της επιστημονικής σκέψης, μεταγενέστερες σχολές, λιγότερο ακραίες στον προσανατολισμό τους, πάσχισαν να αποφύγουν παρόμοια σφάλματα με όλες τις πολιτικές και ηθικές επιπτώσεις που ενυπήρχαν στους παραδοσιακούς ορισμούς της ηγεσίας, και να δημιουργήσουν έτσι μια επιστημονική βάση για θεωρίες ελεύθερων αξιών. Από τότε, πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές, μελετητές και συγγραφείς, γύρω από το φαινόμενο της ηγεσίας. Μερικοί από τους πιο σημαντικούς παρατίθενται παρακάτω:

Ο Γ. Κωστούλας, σε μια ιδεαλιστική κάπως θεώρηση της ηγεσίας, υποστηρίζει ότι «ηγεσία σημαίνει να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε υψηλότερες σφαίρες, βελτιώνοντας παράλληλα τις αποδόσεις και την αποτελεσματικότητα των συνεργατών μας σε υψηλά επίπεδα και χτίζοντας προσωπικότητες απαλλαγμένες από συνηθισμένες ανεπάρκειες και πέρα από μέτριες αποδόσεις» (Κωστούλας, 1998:23). Ο Ζευγαρίδης σημειώνει ότι «ηγεσία σημαίνει, πρακτικώς, τη δυνατότητα να διευθύνει κάποιος άλλους ανθρώπους, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα, όπως

π.χ. την παροχή κινήτρων, την ορθή επικοινωνία με τους υφισταμένους του, τον έλεγχο των αποτελεσμάτων κ.τ.λ.» (Ζευγαρίδης, 1978).

Ο Keith ορίζει ότι «ηγεσία είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος συνδέει τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους και τα υποκινεί να πραγματοποιήσουν κάποιους καθορισμένους σκοπούς – στόχους». Σύμφωνα με τους Hersey P. - Blanchard K., «ηγεσία είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων επηρεάζει τις ενέργειες άλλου ατόμου ή ομάδας, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση των προκαθορισμένων στόχων κάτω από ορισμένες συνθήκες».

Κατά τον Kantz, ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου ένα άτομο συστηματικά ασκεί μεγαλύτερη και καθοριστικότερη επιρροή από τα υπόλοιπα, κατά την εκτέλεση του έργου της ομάδας». Ο Hollander δίνει έναν ορισμό, ο οποίος τονίζει περισσότερο την αλληλεπίδραση, κατά τη συναλλαγή ηγέτη – οπαδών: «Η διαδικασία της ηγεσίας συνίσταται σε μια σχέση αμοιβαίας επιρροής μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων, όπου οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι αλληλεξαρτώμενες, με απώτερο σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων, κάτω από ομαδικές συνθήκες».

Οι Fillev και House, σημειώνουν ότι «ηγεσία είναι μια λειτουργία με βάση την οποία ένα άτομο ασκεί κοινωνική επιρροή πάνω στα μέλη μιας ομάδας. Συνεπώς, ηγέτης είναι κάθε άτομο με δύναμη πάνω σε κάποιους άλλους, το οποίο ασκεί τη δύναμη αυτή με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς τους». Σύμφωνα με τους Koontz, H. και O' Donnel, C., «ηγεσία θεωρείται γενικά η επιρροή, η τέχνη, η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε αυτά να είναι πρόθυμα να αγωνιστούν για την επίτευξη κάποιων δεδομένων ομαδικών στόχων» (Koonz, H. & O' Donnel, 1983:91).

Τέλος, κατά ένα γενικό ορισμό που δίνουν ορισμένοι άλλοι ερευνητές, «ηγεσία είναι η προσωπική επιρροή που ασκείται από τον ηγέτη σε μια κατάσταση, και κατευθύνεται, μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας, προς την επίτευξη ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων στόχων». Η ηγεσία πάντοτε περιλαμβάνει προσπάθεια από μέρος του ηγέτη, ο οποίος στοχεύει στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, στα πλαίσια της όλης εργασιακής κατάστασης.

Εξετάζοντας το πλήθος των ορισμών της ηγεσίας που έχουν δοθεί από τους διάφορες ερευνητές, ο Stogdill (1974) παρατηρεί ότι η ηγεσία μπορεί να οριστεί σαν: μια λειτουργία ομαδικής διαδικασίας, η επίδραση της προσωπικότητας σε τρίτους, η τέχνη στην επίτευξη συμμόρφωσης, ένα είδος άσκησης επιρροής, μια μορφή πειθούς, μια σειρά ενεργειών ή συμπεριφορών, μια δύναμη σχέσεων, ένα μέσο για την επίτευξη στόχων, το αποτέλεσμα μιας αντίδρασης, ένας διαφορετικός ρόλος.

Καθεμιά από τις παραπάνω έννοιες - σημασίες που αναφέρονται από τον Stgdill, ή όλες μαζί, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την επίλυση προβλημάτων, σε κάποια μεμονωμένη περίπτωση στο χώρο της ηγεσίας, κανένας όμως ορισμός από μόνος του δεν αποτελεί πανάκεια για όλες τις ενδεχόμενες περιπτώσεις.

Ωστόσο, «ηγεσία» είναι σαφώς ένας ρόλος ο οποίος οδηγεί στην επίτευξη ενός σκοπού - στόχου, συνεπάγεται αντίδραση και επιρροή, και συνήθως καταλήγει σε μια μορφή αλλαγής της δομής ή συμπεριφοράς ομάδων, οργανώσεων ή κοινοτήτων. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι όλες οι παραπάνω λειτουργίες της ηγεσίας, όπως η δύναμη της προσωπικότητας και η ικανότητα για επιτυχή συμμόρφωση ή πειθώ, αποτελούν, βέβαια, θεμελιώδεις μεταβλητές για την αποτελεσματικότητα των ηγετών, αλλά όμως η σχετική επιρροή εξαρτάται τελικά από το δεδομένο χώρο και τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας εστιάζονται περισσότερο στην προσπάθεια επιρροής, παρά στα αποτελέσματα της επιρροής αυτής. Για την καλύτερη κατανόηση, της έννοιας της ηγεσίας, μιας έννοιας που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές, αυτό που θεωρείται επομένως προτιμότερο, είναι να χρησιμοποιηθούν οι διάφοροι προσδιορισμοί της σαν πηγή διαφορετικών προοπτικών προσέγγισης ενός πολύπλοκου και πολυσχιδούς φαινομένου.

Αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Από τη μια υπάρχουν εκείνοι που υποστηρίζουν, ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη (Σκουλάς, 1983: 83). Δηλαδή «ο ηγέτης δε γεννιέται αλλά γίνεται». Συνεπώς, η ικανότητα αυτή μπορεί να γίνει κτήμα του καθενός μας με μεγάλο προβληματισμό και εξάσκηση. Από την άλλη μεριά υπάρχουν επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία δε διδάσκεται». Η άποψη αυτή μπορεί να ισχύει μόνο για άτομα που από τη φύση τους είναι προικισμένα με ηγετικές ικανότητες και σε συνάρτηση πάντοτε με αλληλοεπιδρώσες μεταβλητές.

Αν λάβουμε υπόψη μας: α) τη θεώρηση ότι «ηγεσία είναι κατά πολύ περισσότερο από τεχνική», δηλαδή κάτι περισσότερο από ταλέντο και το συνδυασμό ικανοτήτων (διορατικότητα, τόλμη, ανησυχία, πειθώ κ.ά.) που πρέπει κάποιος να διαθέτει, και β) το γεγονός ότι οι περισσότεροι, που κατέχουν ηγετικές θέσεις, δεν είναι γεννημένοι ηγέτες, μπορούμε να δεχθούμε την άποψη ότι η «δεξιότητα και η προνοητικότητα που χρειάζεται να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης μπορούν ν' αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία (Ζαβλανός, 1998: 294).

Η λειτουργία της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης

Στους σύγχρονους οργανισμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς, είναι συχνή η μετακίνηση των εργαζομένων τόσο οριζόντια όσο και κάθετα μέσα στη δομή τους. Η μετακίνηση αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως σε μεταβολές λόγω διάρθρωσης και υπηρεσιών, σε κάλυψη κενών θέσεων λόγω παραίτησης, απόλυσης ή θανάτου εργαζομένων κ.λπ.. Η κάλυψη κενών διευθυντικών θέσεων γίνεται συνήθως με προαγωγή ατόμων μέσα στον οργανισμό (Σαϊτης, 2000:240).

Όσον αφορά τον όρο «στέλεχος», χαρακτηρίζεται κάθε φορέας θέσης εργασίας (π.χ. προϊστάμενος διεύθυνσης, τμήματος) που μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία άλλων μέσα στον οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1990). Είναι γνωστό ότι το σύστημα της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης διακρίνεται σε τρία επίπεδα: το εθνικό, το νομαρχιακό (περιφερειακό) και το επίπεδο σχολικής

μονάδας. Με βάση αυτές τις επισημάνσεις και δεδομένου ότι το σύστημα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι συγκεντρωτικό, είναι αυτονόητο ότι την ευθύνη της ηγεσίας να την έχει η Κ.Υ. του ΥΠΑΙΘ μέσα από την κατανομή των ευθυνών σε κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η υφιστάμενη ιεραρχική γραφειοκρατία δεν παρέχει τη δυνατότητα στα κατώτερα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της πολιτικής. Αντίθετα, παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων προγραμμάτων και ενεργειών. Συγκεκριμένα:

Στο εθνικό επίπεδο, δηλαδή στο ΥΠΑΙΘ, λαμβάνονται αποφάσεις από την πολιτική ηγεσία αναφορικά με τη διαμόρφωση του ανθρώπινου παράγοντα της σχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι διάφορες Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κ.Υ. του ΥΠΑΙΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μπορούν να λαμβάνουν οποιοδήποτε μέτρο που σχετίζεται με την επιμόρφωση, την υποκίνηση, την καθοδήγηση, το συντονισμό κ.ά. του διδακτικού προσωπικού των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Στο νομαρχιακό επίπεδο, οι προϊστάμενοι Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους και παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού προσωπικού, ενώ η αρμοδιότητα υποκίνησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών ανήκει στους Σχολικούς Συμβούλους (Ν.1304/1982, Π.Δ.214/1984).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η άσκηση της διευθυντικής ηγεσίας γίνεται από το διευθυντή της μονάδας αυτής. Η λειτουργία αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις σχολικές οργανώσεις, σε σύγκριση με άλλου είδους οργανώσεις, υπερτερεί ο ανθρώπινος παράγοντας. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου είναι διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες. Και από την άλλη πλευρά ο δάσκαλος είναι ηγέτης της σχολικής κοινότητας και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και των μαθητών που ηγείται. Επομένως, η λειτουργία της σχολικής ηγεσίας πρέπει να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς βέβαια, να παραμελεί τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των δασκάλων.

Υπάρχουν επιστημονικές μελέτες που μάς επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της (Θεοφιλίδης, 1994). Βέβαια, είναι δυνατόν να βρούμε εξαιρετικούς δασκάλους σε διαφορετικά σχολεία, αλλά είναι ασυνήθιστο να βρούμε ποιοτική δουλειά μέσα σ' ένα σχολείο, αν ο διευθυντής και οι δάσκαλοι τουλάχιστον στα πολυθέσια σχολεία δεν ασκούν κατάλληλη ηγεσία.

Συμπερασματικά, η λειτουργία της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης, με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται

στο να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Δηλαδή, η σχολική ηγεσία θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή – ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο συγκλίνουν.

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη σε μια σχολική μονάδα

Η ηγεσία του διευθυντή σ' ένα μικρό σχολείο είναι επαρκής για να επηρεάσει συνολικά το σχολείο, αλλά καθώς το σχολείο μεγαλώνει, υπάρχει ανάγκη για καλή ηγεσία σε άλλα επίπεδα κι εκεί η συνολική ποιότητα εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να μεταβιβάζει εξουσίες και την ικανότητα άλλων δασκάλων να ηγούνται των μαθητών τους.

Θα πρέπει να τονίσουμε, ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι κρίσιμος. Για να πετύχει συνεπώς ο διευθυντής σ' αυτόν τον κρίσιμο αλλά και δύσκολο ρόλο, χρειάζεται να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, γίνεται κατά κανόνα βάσει αρχαιότητας και φυσικά γιατί υπήρχαν επιτυχημένοι δάσκαλοι τάξεων.

Ωστόσο η ηγετική ικανότητα δεν είναι απλώς μια αρετή της προσωπικότητας την οποία κατέχουμε ή όχι, έστω κι αν κάποιοι διευθυντές έχουν επιτύχει πολλά εξαιτίας κάποιου προσωπικού τους χαρίσματος και της εικόνας που αναπτύσσουν μπροστά στους υφισταμένους τους. Η ηγεσία περιλαμβάνει την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων. Στον κόσμο της πραγματικότητας αυτό σημαίνει ότι ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα:

α) Να κατανείμει σωστά το έργο του σχολείου (διδασκτικό και εξωδιδασκτικό) μεταξύ των διδασκόντων. Θα πρέπει η κατανομή να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία. Μια τέτοια διοικητική ενέργεια δεν εκφράζει μόνο την αρχή της δικαιοσύνης, αλλά συντελεί και στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.

β) Να παρακινεί τους συναδέλφους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Συγκεκριμένα ο αποτελεσματικός δάσκαλος – διευθυντής υποστηρίζει τον κάθε δάσκαλο ατομικά και τον κάνει να αισθάνεται αξιόλογος. Αυτό περιλαμβάνει συζήτηση με τα μέλη της ομάδας και μια πολιτική ενθάρρυνσης, η οποία μπορεί να είναι κριτική μ' ένα υποστηρικτικό τρόπο. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο έπαινος είναι περισσότερο αποτελεσματικός από την τιμωρία τόσο για τους ενήλικους, όσο και για τους μαθητές (Τριλιανός, 1991, 29-31). Αν και τα κίνητρα διαφέρουν από άτομο σε άτομο και στη δημόσια εκπαίδευση τα οικονομικά κίνητρα είναι ανύπαρκτα, εντούτοις ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να προσδιορίσει κίνητρα (π.χ. ηθικές ανταμοιβές με την αναγνώριση του έργου κ.ά.) που θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

γ) Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών αλλά να σχετίζεται με όλο το πλέγμα των

ανθρώπων σχέσεων. Εδώ η ευθύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι να εξασφαλίσουν όλες τις συνθήκες και να περιορίσουν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να καθοδηγήσουν, να υποκινήσουν, να ηγηθούν των συνεργατών τους.

δ) Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Εδώ ο ρόλος του διευθυντή αναφέρεται στη διοικητική καθοδήγηση των δασκάλων – συνεργατών του. Είναι αυτός που «μαθαίνει» κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς για το πώς πρέπει να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου, όπως η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση του σχολικού αρχείου, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης. Είναι ευθύνη κάθε διευθυντή σχολείου να διαπιστώνει ότι οι συνάδελφοι σταδιακά εξελίσσονται ως προς τα διοικητικά τους προσόντα, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι για περισσότερες ευθύνες, όταν έρθει ο καιρός της προαγωγής τους σε διευθυντική θέση.

ε) Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Στη διαδικασία λειτουργίας της σχολικής μονάδας πάντα παρουσιάζονται διαφορές, λόγω των διαφόρων χαρακτηριστικών που παρατηρούνται στα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως η ηλικία, η ειδικότητα, η πολιτική τοποθέτηση, οι ατομικές ιδιορρυθμίες κ.ά. και ο διευθυντής καλείται να επιλύσει.

στ) Τέλος, να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Δηλαδή να στέκεται σε απόσταση από την καθημερινότητα για να αμφισβητεί ό,τι παίρνεται ως δεδομένο, να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.

Υποχρεώσεις του διευθυντή

Η επιτυχία του ηγέτη - διευθυντή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Γενικά ένας διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να γνωρίζει: 1) Πώς να συνεργάζεται με τους συναδέλφους υφισταμένους του. Δηλαδή θα πρέπει να δίνει έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία. Για να συμβεί αυτό πρέπει να ακούει προσεκτικά τους δασκάλους, να δέχεται νέες προτάσεις και ιδέες, να είναι ευέλικτος και να αναγνωρίζει ότι η βελτίωση και η πρόοδος εξαρτώνται από την αλλαγή που όλοι μαζί θα προτείνουν. 2) Πώς να ασκεί κριτική στους υφισταμένους του. Όταν επαινεί ένα συνεργάτη, πρέπει να το κάνει δημόσια, αν αυτό μπορεί να γίνει. Αντίθετα στην περίπτωση της παρατήρησης ενός δασκάλου πρέπει να ασκεί την κριτική στο γραφείο του. 3) Πώς να αντιμετωπίζει τα παράπονα των μελών της σχολικής κοινότητας. Για την αντιμετώπιση των παραπόνων πρέπει: α) να συγκεντρώσει όλα τα γεγονότα και τις πληροφορίες, β) να συζητήσει και με τις δύο πλευρές και γ) να διευθετήσει το θέμα όσο πιο γρήγορα γίνεται. 4) Πώς να αντιμετωπίζει τα προσωπικά προβλήματα των υφισταμένων του. Ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα ενός ατόμου που μπορεί να είναι νευρικό, ομιλητικό, να έχει κακές σχέσεις με τους άλλους ή να αρνείται κάποιος να κάνει κάποιο είδος δουλειάς, είναι να βρεθεί η βαθύτερη αιτία που το προκαλεί. Για να αντιμετωπιστεί σωστά ένα τέτοιο πρόβλημα, πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ατόμου που έχει το πρόβλημα.

Συμπεράσματα

Με οδηγό τη θεωρητική προσέγγιση του ηγετικού ρόλου που είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα ειδικά και γενικά συμπεράσματα:

1. Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα, που αποτελεί ταυτόχρονα και κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη - διευθυντή είναι το μέγεθος επηρεασμού που ασκεί πάνω σε δύο κρίσιμους παράγοντες - μεταβλητές του εργασιακού περιβάλλοντος: στην υποκίνηση του υφισταμένου για την εντατικοποίηση της καταβαλλόμενης απ' αυτόν προσπάθειας και αύξηση της απόδοσής του, και στη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης που αυτός αισθάνεται από την εργασία του.
2. Η κατάλληλη συμπεριφορά που θα πυροδοτήσει την υποκίνηση των εργαζομένων και θα εντατικοποιήσει τις προσπάθειές τους, ορίζεται από το βαθμό που θα επιτύχει να συνδέσει και να εξαρτήσει την ικανοποίηση των αναγκών τους από μια αποτελεσματική απόδοσή τους. Με άλλα λόγια, το κάθε στιλ ηγετικής συμπεριφοράς είναι σημαντικό και αποτελεσματικό μόνο όταν μπορέσει να επηρεάσει το επίπεδο υποκίνησης και το βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων συνταιριάζοντας τους προσωπικούς στόχους με τους στόχους του οργανισμού, και συντελώντας στην ικανοποίηση όλων των παραπάνω στόχων.
3. Η συμπεριφορά του ηγέτη θα μπορούσε να γίνει αρεστή και αποδεκτή από τους υφιστάμενους του, στο βαθμό που οι υφιστάμενοι αυτοί βλέπουν τη συμπεριφορά του είτε σαν πηγή άμεσης ικανοποίησης είτε σαν μέσο που θα οδηγήσει σε μελλοντικές ικανοποιήσεις.
4. Η πολυμορφία και η εναλλαγή στη δράση και τη συμπεριφορά μπορούν να κάνουν έναν ηγέτη να επηρεάσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των υφισταμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, αυξάνοντας την απόδοσή τους, και υλοποιώντας ταυτόχρονα τόσο τους ομαδικούς όσο και τους ατομικούς στόχους.
5. Η αβεβαιότητα και η ασάφεια που μπορεί να ενυπάρχει στο έργο, προκαλεί ένταση, δυσαρέσκεια, άγχος και στρες στους εργαζομένους, μειώνοντας την ικανοποίησή τους, υπονομεύοντας την αυτοπεποίθησή τους και κάνοντας τούς να λειτουργούν σπασμωδικά και απρογραμμάτιστα. Έτσι, κάτω από τέτοιες συνθήκες, μειώνεται η ατομική και ομαδική αποτελεσματικότητα στη λύση των εργασιακών
6. Η διευθυντική συμπεριφορά του ηγέτη απέναντι στους υφιστάμενους έχει διαφορετικά αποτελέσματα, που εξαρτώνται γενικά από τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον και από το αν οι απαιτήσεις του έργου έχουν βεβαιότητα ή αβεβαιότητα για τους εργαζόμενους. Κατά συνέπεια, μια κατάλληλα οργανωμένη και διαρθρωμένη συμπεριφορά, από πλευράς του ηγέτη - διευθυντή, μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της ασάφειας και της αβεβαιότητας του έργου και να περιορίσει στο ελάχιστο τις δυσάρεστες συνέπειές τους, αυξάνοντας παράλληλα

την ικανοποίηση αλλά και την υποκίνηση των εργαζομένων. Για να το πετύχει αυτό ένας αποτελεσματικός ηγέτης, θα πρέπει να καθορίσει με σαφήνεια το ρόλο του κάθε εργαζομένου προσδιορίζοντας λεπτομερώς το έργο που πρέπει να εκτελέσει και τα καθήκοντα που έχει να επιτελέσει στη συγκεκριμένη θέση εργασίας που αυτός βρίσκεται, να διασαφηνίσει τα κανάλια – διόδους που οδηγούν στην πραγμάτωση των στόχων, απομακρύνοντας τα εμπόδια που παρακωλύουν την απόδοση κατά την εκτέλεση του έργου, και γενικά καταβάλλοντας κάθε είδους ενέργειες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εργαζομένων, υλοποιώντας ταυτόχρονα και τους ατομικούς και τους ομαδικούς στόχους.

7. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης, προκειμένου ν' αυξήσει την ικανοποίηση έχει στη διάθεσή του μια σειρά τεχνικών, οι οποίες αν λειτουργήσουν σωστά, μπορούν να οδηγήσουν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στις σημαντικότερες από τις τεχνικές αυτές που χρησιμοποιούνται για την αύξηση της υποκίνησης του εργαζομένου, συμπεριλαμβάνονται η ακριβής περιγραφή τη θέσης εργασίας, η αναγνώριση και η ενίσχυση της ανάγκης τους για αποτελέσματα, η ψυχολογική τόνωση και ενίσχυση της βεβαιότητας τους, ότι μπορούν να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα οφέλη, καθώς και μιας σειράς άλλων τεχνικών που στοχεύουν στην εντατικοποίηση της υποκίνησης των εργαζομένων. Γι' αυτό τα στελέχη πρέπει να ευαισθητοποιηθούν και να εκπαιδευτούν παράλληλα, ώστε να μεριμνούν περισσότερο για τις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές διαφορές των εργαζομένων.
8. Αναφορικά με το εργασιακό περιβάλλον, η διευθυντική συμπεριφορά του ηγέτη, λοιπόν, είναι όχι μόνο αποτελεσματική αλλά και νόμιμη και επιθυμητή από τους εργαζομένους στις περιπτώσεις που το εργασιακό αυτό περιβάλλον διέπεται από αβεβαιότητα και ασάφεια. Γι' αυτό ένας καλός ηγέτης θα πρέπει να στέκεται σε απόσταση και να μην παρεμβαίνει διαρκώς στο έργο τους, εφαρμόζοντας παράλληλα υποστηρικτική συμπεριφορά, και ασχολούμενος κυρίως με τους ίδιους τους υφισταμένους του, παρά με το εκτελούμενο έργο και τους στόχους του οργανισμού. Μια ορθή επιλεγμένη και κατάλληλα οργανωμένη ηγετική συμπεριφορά οδηγεί, μέσω της ικανοποίησης από το έργο και ενίσχυσης του ομαδικού πνεύματος, στην υλοποίηση των επιθυμητών στόχων. Η κατάκτηση τέτοιων στόχων αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας και μεγιστοποιεί την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, κάνοντάς τους να θέτουν οι ίδιοι ολοένα και υψηλότερους στόχους και να εργάζονται με ταχύτερους ρυθμούς για την πραγμάτωσή τους.
9. Ο μηχανισμός της υποκίνησης συνίσταται στο να κάνει ο ηγέτης τον εργαζόμενο να αντιληφθεί και να πιστέψει ότι η αύξηση των προσπάθειών του θα έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της απόδοσής του, η οποία θα οδηγήσει στην απόκτηση των επιθυμητών ανταμοιβών. Συγκεκριμένα, οι στάσεις ενός ατόμου, οι συναισθηματικές του αντιδράσεις και η συμπεριφορά του είναι δυνατόν να εκτιμηθούν και να προβλεφθούν με βάση α) το βαθμό κατά τον οποίο το έργο ή η συμπεριφορά, όπως τα αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος, οδηγούν σε διάφορα προσωπικά οφέλη (προσδοκίες) και β) την υποκειμενική αξιολόγηση των

προσωπικών αυτών απολαβών (αν δηλαδή οι απολαβές αυτές είναι επιθυμητές κι αν έχουν προσωπική χρησιμότητα και αξία για τον ίδιο τον εργαζόμενο). Έτσι, μπορεί να κατανοήσει κανείς το πώς ένας ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τις προσδοκίες των υφισταμένων του, ότι η προσπάθειά τους θα οδηγήσει σε αποτελεσματική απόδοση και αξιόλογες ανταμοιβές και ακόμα το πώς αυτές οι προσδοκίες υποκινούν τους υφισταμένους στο να εργαστούν φιλότιμα, επιτυγχάνοντας έτσι την καλύτερη απόδοση.

10. Για να πετύχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, θα πρέπει να βοηθά τους υφισταμένους να αποσαφηνίζουν οι ίδιοι τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, κάνοντάς τους ν' αντιληφθούν ποιο είναι το είδος της συμπεριφοράς που οδηγεί στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, αυξάνοντας τις ευκαιρίες για προσωπικές επιδόσεις και μειώνοντας ταυτόχρονα τα εμπόδια και τις δυσχέρειες που παρακωλύουν την εκτέλεση του έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kanellopoulos, Ch. (1990). *Manatzment – Apotelesmatiki Dioikisi*, Athina: aftoekdosi.
- Koonz, H. & O' Donnel, C. (1983). *Organosi kai Dioikisi*, Metafrasi Chr. Vardakou, Athina: Papazisi.
- Kostoulas, G. (1998). *To manatzment - I technologia tis symperiforas kai tis apofasis*, Athina: Elliniki Evroekdotiki.
- Saitis, A. Ch. (2000). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*, Athina: Atrapos.
- Skoulas, N. (1983). *I Anthropini Dioikisi*, Athina: aftoekdosi.
- Theofilidis, Ch. (1994). *Orthologiki Organosi kai Dioikisi Scholeiou*, Lefkosia: aftoekdosi.
- Trilianos, A. (1991). *I parothisi*, Athina: aftoekdosi.
- Zavlanos, M. (1998). *Manatzment*, Athina: Ellin.
- Zevgaridis, S. (1978). *Organosi kai Dioikisi Scholeiou*, Athina: Papazisi.

Παγκοσμιοποίηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Αυγουστής Μιχάλης Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Επιστήμες Αγωγής

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα φαινόμενο που δημιουργεί νέα δεδομένα στους τομείς που αφορούν την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται να αναθεωρήσει τις μέχρι τώρα πρακτικές της για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να δώσει απαντήσεις και λύσεις για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης στα νέα δεδομένα. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις εξελίξεις και στη νέα πολυπολιτισμική εποχή που διαμορφώνεται έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός που έχει την ευθύνη της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού, αλλά και τη δυνατότητα για την ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε να μετατρέψει το σχολείο σε ένα ασφαλές πλαίσιο όπου η διαφορετικότητα και οι νέες ιδέες να είναι ο μοχλός της ανάπτυξής του, προκειμένου να γίνει χώρος δημιουργίας για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, διευθυντής σχολικής μονάδας, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Globalization and intercultural education. The role of the school principal

Avgoustis Michail, M.Ed. in Educational Sciences

Globalization is a phenomenon that creates new data in the fields of economy, society and education. Therefore, education needs to revise its current practices in order to be able to align with the new policies of the multicultural society. Intercultural education is coming forward to provide answers and solutions regarding the adaptation of educational practice to the new data. An important role in these developments and in the new multicultural era is the school principal. The school principal has the responsibility of running the school as an organization, but also the ability to take initiatives in order to transform the school into a safe place where diversity and new ideas are the motivating power of its development, in order to become a place of creativity for all students, independently of their cultural identity.

Key-words: Globalization, school principal, cultural diversity, intercultural education

Παγκοσμιοποίηση

Είναι δύσκολο να καταλήξει κανείς με σαφήνεια στον ορισμό της παγκοσμιοποίησης. Οι απόψεις πολλές φορές διαφέρουν ανάλογα με το ποιες διαστάσεις του όρου εξετάζονται κάθε φορά καθώς και την οπτική γωνία του εκάστοτε ερευνητή που τον

προσεγγίζει. Ως παγκοσμιοποίηση θα μπορούσε να θεωρηθεί η αξιοποίηση από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες των τεχνολογικών δυνατοτήτων για παραγωγή νέων προϊόντων και υπηρεσιών στον οικονομικό τομέα με σκοπό την εξάπλωση των οικονομικών δραστηριοτήτων και την ενοποίηση της παγκόσμιας αγοράς. Η παγκοσμιοποίηση δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο. Ο γνωστός στοχαστής I. Wallerstein εντοπίζει μια αρχική προσπάθεια δημιουργίας ενός παγκόσμιου συστήματος τον 16^ο-17^ο αιώνα, όπου παρατηρούνται ενέργειες για να καταστεί η Ευρώπη ως το κέντρο του διεθνούς εμπορίου (Wallerstein, 2010). Ο κοινωνιολόγος Anthony Giddens υποστηρίζει πως η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνολο από οικονομικές και πολιτικές διαδικασίες που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Οι πιο σημαντικές επιπτώσεις παρατηρούνται στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες. Οι αλλαγές αυτές δεν περιορίζονται σε έναν τομέα της ζωής. Είναι αλλαγές που αναφέρονται σε ολόκληρη την κοινωνία και εκφράζει την αντικατάσταση των παραδοσιακών θεσμών από νέους (Giddens 2009).

Διαπολιτισμικότητα

Για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμικότητα» χρειάζεται να γίνει πρώτα μια αναφορά στον όρο πολυπολιτισμικότητα ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σύνθεση πολιτιστικών και άλλων αξιών με τη συμμετοχή περισσότερων από μιας εθνοτήτων. Είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της ανταλλαγής στοιχείων κουλτούρας οι οποίες έρχονται σε επαφή ως αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτικών τάσεων που κάθε φορά βρίσκονται σε εξέλιξη. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως εκείνη η διαδικασία που θα βοηθήσει ώστε αυτή η σύνθεση των αξιών να γίνει με έναν οργανωμένο τρόπο, προκειμένου να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και περισσότερο για τους πολίτες των διαφορετικών εθνότητων που συνυπάρχουν στον ίδιο τόπο (Γκότοβος, 2002).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η χρήση του όρου διαπολιτισμικός υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη. Με αυτό ως δεδομένο, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που έχουν στόχο να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Η βασική επιδίωξη είναι οι μαθητές να εκτεθούν σε μια ποικιλία πολιτισμικών ερεθισμάτων έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όσους είναι από διαφορετική κουλτούρα, να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα, να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο περιβάλλον που βρίσκονται και να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Gonaris, 2004). Συζητήσεις για τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται με τις μετακινήσεις των πληθυσμών και της διαφορετικότητας των πολιτισμών που πρέπει να λάβει υπόψη της η Παιδαγωγική επιστήμη γίνονται αρκετές τα τελευταία 50 χρόνια. Συστηματική όμως ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με τη διαπολιτισμική αγωγή παρατηρείται από τις αρχές της δεκαετίας του '70 όπου η

μετανάστευση ως φαινόμενο είναι εντονότερο και φαίνεται να διερευνούνται νέοι τρόποι προσέγγισης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Η Διαπολιτισμική αγωγή παρουσιάζεται ως μια πολυσήμαντη έννοια η οποία επηρεάζεται από τις μεταβολές στο χώρο και στο χρόνο του πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί τη σημασιολογική της βάση. Εμφανίζεται ως η φυσική συνέπεια της πολιτισμικής ποικιλίας μιας κοινωνίας η οποία αναγνωρίζει το γεγονός της πολυεθνικότητας ως θετικό και το αποδέχεται ως μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1997). Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τους μαθητές μιας χώρας στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η Ουνεσκο διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο υιοθετώντας παράλληλα και μια πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στις αναπτυσσόμενες χώρες με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτιστικής ταυτότητας των πολιτών, ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου (Baudry de Vaux et al., 2001). Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να διαμορφώνει θετικές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και να εφοδιάζει την εκπαιδευτική πράξη με τέτοιες μεθόδους ώστε ο παραπάνω στόχος να γίνει πραγματικότητα. Στην Ελλάδα, με τον νόμο 2453/1996, δημιουργήθηκε ένα θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πνεύμα του αντιρατσισμού, στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στην αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διδασκαλία και η μάθηση διακατέχεται από δημοκρατικές αξίες και δημοκρατικά πιστεύω, στοχεύοντας σε ένα πλαίσιο ισότητας που αναπτύσσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Νικολάου, 2005).

Διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι απόψεις σχετικά με τις διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης έρχονται πολλές φορές σε αντίθεση. Σύμφωνα με ορισμένους αναλυτές, η παγκοσμιοποίηση θα πρέπει να εξετάζεται καθαρά ως φαινόμενο των αγορών και κατά συνέπεια έχει επιπτώσεις μόνο στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη αρκετοί υποστηρίζουν ότι η παγκοσμιοποίηση δεν είναι ένα αμιγώς οικονομικό φαινόμενο και κατά συνέπεια δεν περιορίζεται μόνο στην ενοποίηση των αγορών. Φαινόμενα παγκοσμιοποίησης μπορούν να καταγραφούν σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής, όπως είναι ο πολιτισμός, η κοινωνική δραστηριότητα και η πολιτική (Bek 2000). Αν ανατρέξει κανείς στην ιστορία θα παρατηρήσει ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης εμφανίζεται από τα πολύ παλιά χρόνια, με όσους απασχολούνται με το εμπόριο να βρίσκονται σε μια συνεχή αναζήτηση νέων αγορών, προκειμένου να επεκτείνουν τις οικονομικές τους δραστηριότητες. Το φαινόμενο γίνεται πιο έντονο με τις ανακαλύψεις των νέων χωρών μετά το 16^ο-17^ο αιώνα, φτάνει όμως στο αποκορύφωμά του από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, όπου η τεχνολογική ανάπτυξη δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις στην παραγωγή των αγαθών και στις μεταφορές. Βασική επιδίωξη για την

επέκταση των αγορών είναι η εύρεση νέων μη κορεσμένων προορισμών που να μπορούν να απορροφήσουν τα προϊόντα που παράγονται.

Η παγκοσμιοποίηση προκαλεί κοινωνικές επιπτώσεις που είναι εντονότερες σε χώρες που κατά παράδοση έχουν πιο συμπαγή κοινωνικό ιστό από άλλες των οποίων η σύνθεση του πληθυσμού είναι τέτοια ώστε οι πολιτισμικές ανταλλαγές να είναι πιο διαδεδωμένες. Τα νέα δεδομένα δημιουργούν τέτοιες προϋποθέσεις, ώστε οι κοινωνίες αναγκάζονται να ενσωματώνουν τις πολιτισμικές διαφορές να αναπροσαρμόζουν τις μέχρι τώρα αντιλήψεις που υπάρχουν σε θέματα όπως η θρησκεία, οι κοινωνικοί κανόνες, τα ήθη και έθιμα, τα πιστεύω του κάθε λαού. Εξάλλου ένας από τους στόχους της παγκοσμιοποίησης είναι η αποεθνικοποίηση, ο πιθανός δηλαδή μετασχηματισμός του εθνικού, σε διεθνικό κράτος (Bek 2000). Από τη στιγμή που οι παραπάνω αλλαγές φαίνονται αναπόφευκτες, οι κοινωνίες πρέπει να αξιοποιήσουν τα θετικά στοιχεία της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων και να προχωρήσουν σε ένα πολιτισμικό πλουραλισμό, ανοίγοντας έτσι τους ορίζοντες της κοινωνίας και των πολιτών που την απαρτίζουν (Gkonaris, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται ολοένα και περισσότερες αναφορές για τα νέα δεδομένα που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αποτέλεσμα των νέων κοινωνιών που δημιουργούνται με τις συνεχόμενες μεταναστευτικές μετακινήσεις των πληθυσμών. Σε αυτή την κατεύθυνση το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης λειτουργεί ως ένας επιπρόσθετος παράγοντας πίεσης για γρηγορότερες αλλαγές στην εκπαίδευση. Από τη μια μεριά οι μετακινήσεις των πληθυσμών είναι στη σημερινή εποχή εντονότερες και από την άλλη η διάθεση για ενοποίηση όχι μόνο των αγορών, αλλά και των κοινωνιών, δημιουργούν νέες συνθήκες. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους πολίτες για να δεχθούν τις νέες συνθήκες, να είναι πιο ανεκτικοί στο διαφορετικό, στις αλλαγές και στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται. Οι σημερινοί μαθητές, αυριανοί εργαζόμενοι χρειάζεται να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον που επιβάλλει ανοιχτούς ορίζοντες, συνεργασίες με ανθρώπους σε όλο τον κόσμο μια που οι νέες τεχνολογίες έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις (Gkonaris, & Roussakis, (2008). Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών γίνονται πραγματικότητα σε άλλες χώρες με γρηγορότερους σε άλλες με πιο αργούς ρυθμούς. Είναι όμως γεγονός ότι σε ολοένα και περισσότερες χώρες διεξάγονται συνεχώς έρευνες και εφαρμόζονται προγράμματα τα οποία έχουν στόχο την καλύτερη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα νέα δεδομένα. Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τα βήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, αυτό παραμένει αρκετά συγκεντρωτικό, με αποτέλεσμα τη λήψη μέτρων με χαρακτηριστική καθυστέρηση, δίχως τη σχετική γνώση των τοπικών αναγκών που οδηγούν σε πρόσκαιρες και αποσπασματικές λύσεις, μεταθέτοντας σε πολλές περιπτώσεις την ευθύνη για τη χάραξη της πολιτικής του σχολείου στην εκάστοτε διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Gkonaris, 2004).

Ο ρόλος του διευθυντή στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Ως διευθυντής ορίζεται το άτομο, το οποίο είναι υπεύθυνο να οργανώνει, να διοικεί την εκπαιδευτική μονάδα και να προωθεί τα συμφέροντα του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αν και έχει χαμηλή θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ο ρόλος του είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Η σπουδαιότητα της θέσης του συνοψίζεται στο γεγονός ότι όλη η εκπαιδευτική προσπάθεια πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο και έτσι αναλαμβάνει το δύσκολο έργο της εκπλήρωσης των στόχων και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Υπό αυτή την οπτική ο ρόλος του είναι πολύπλοκος, καθώς από τη μια είναι ο εντεταλμένος διοικητικός υπάλληλος της εκπαιδευτικής αρχής και από την άλλη ο σχολικός ηγέτης και παιδαγωγός, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει τη δική του εσωτερική πολιτική που αφορά τη σχολική μονάδα (Σαΐτης 2007). Αν θεωρηθεί η διοίκηση ως η λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως φορέας της λειτουργίας αυτής, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συλλάβουν το νόημα των επιδιώξεων του οργανισμού και να κατανοήσουν τις πολιτικές του (Στραβάκου, 2003). Επιπρόσθετα, παρακολουθεί τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων των ατόμων και των ομάδων, ενθαρρύνει, διορθώνει όπου χρειάζεται και ενισχύει τη διατήρηση πνεύματος ενότητας και συντονισμού των προσπαθειών. Βασική επιδίωξη του διευθυντή, είναι η ορθολογιστική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και υλικών, η συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης των εκπαιδευτικών και των φορέων που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Καμπουρίδης, 2002).

Έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων κατέδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες όπως, η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, το σχολικό κλίμα, ο βαθμός αυτονομίας, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από μια ορθή διαδικασία διοίκησης. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κάθε σχολείο που λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του. Η επιτυχία του διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το όραμά του για την εκπαίδευση, το οποίο είναι συνυφασμένο με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί η σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, Fullan, 2003).

Ο διευθυντής είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους φορείς της σχολικής μονάδας και υπεύθυνος για τη βελτίωση και την εξέλιξη του παραγόμενου έργου (Κωτσίκης, 2003). Τα καθήκοντα του διευθυντή είναι σύνθετα, όπως οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά, ηγετικά και παιδαγωγικά, χωρίς να μπορούν να διαχωριστούν, αφού στο τέλος όλα προσανατολίζονται προς τον κύριο στόχο της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι η παροχή ποιοτικής παιδείας για όλους τους μαθητές (Σαΐτης, 2007).

Συνεπώς, ο ρόλος του διευθυντή στην οργάνωση του σχολείου είναι σημαντικός, αφού είναι εκείνος που επιλέγει και θέτει στόχους και κατευθύνσεις, σχεδιάζει τους τρόπους επίτευξης αυτών των στόχων, ελέγχει την πορεία υλοποίησης τους και μέσω αυτής της διαδικασίας και τη λειτουργία του σχολείου. Συγχρόνως, εξετάζει τα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί και προβαίνει σε εκείνες τις διορθωτικές ενέργειες που απαιτούνται. (Ν. 4823/2021). Η επιτυχία του εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση των ιδεών και των ικανοτήτων της ομάδας μέσω αποφάσεων, τις οποίες διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι εμπλεκόμενοι φορείς και θεωρούν τον εαυτό τους δεσμευμένο για την υλοποίηση τους (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ο διευθυντής αποτελεί το πρότυπο στο χώρο του σχολείου όχι μόνο για υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα αλλά πρωτίστως για διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Είναι εκείνος ο οποίος με τους σχεδιασμούς και τις ενέργειες του μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο, με βασικούς άξονες την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, και τη συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων και να ηγηθεί μιας ομαδικής προσπάθειας, όπου συμμετέχουν όχι μόνο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς και η τοπική κοινωνία (Pasiardis 2014).

Ο διευθυντής είναι αυτός που διαμορφώνει την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου καθώς λειτουργεί ως πρότυπο για τους υπόλοιπους. Η κατάλληλη προσέγγιση της διαφορετικότητας και του πολιτιστικού πλουραλισμού που είναι πλέον πραγματικότητα στα σχολεία δίνει τις κατευθύνσεις στις οποίες θα κινηθούν και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί αυτό, πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις και την προσωπική του εκπαιδευτική εμπειρία την οποία διαθέτει, θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις αρχές της διοίκησης στην εκπαίδευση και να προσπαθεί να παρακολουθεί όλες τις νέες εξελίξεις στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο (Βακάλης, Σιβρή, 2009). Τα περισσότερα σχολεία πλέον είτε σε άλλες χώρες είτε στην Ελλάδα έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιβάλλεται λοιπόν ένας νέος προσανατολισμός, μια διαφορετική θεώρηση για τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τόσο των μαθητών, όσο και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία διαμορφώνεται. Ο διευθυντής έχει το ρόλο να προωθήσει μια νέα ευέλικτη και ανοικτή σε αλλαγές διαδικασία, προκειμένου οι νέες τάσεις, οι καινοτόμες ιδέες να τίθενται στην υπηρεσία της διαρκούς αναζήτησης καλύτερων αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά δεν έχουν σχέση μόνο με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αλλά και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα.

Με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας να εμφανίζεται όλο και πιο έντονα στα σχολεία και να δημιουργεί προκλήσεις και προβλήματα προς επίλυση, ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει ικανότητες γεφύρωσης πολιτισμικών χάσμάτων καθώς καλείται να γεφυρώσει πολιτισμικές παραμέτρους που σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και τους γονείς αυτών. Στην προσπάθεια αυτή, σημαντικό ρόλο έχει η ύπαρξη ενός ξεκάθαρα οράματος για το πώς βλέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο του (Goode, 2017). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει

σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Μπορεί να δημιουργήσει και να ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική κουλτούρα στο σχολείο του με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, η οποία θα βοηθήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και των γονέων του σχολείου, θα προωθήσει την αποδυνάμωση των στερεοτυπικών σκέψεων κι συμπεριφορών και θα θέσει τις βάσεις για την καλύτερη αποδοχή των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνότητες, από αυτήν με το μεγαλύτερο ποσοστό στην κοινότητα. Μέσα από την οργάνωση εκδηλώσεων, διαλέξεων και σεμιναρίων που σχετίζονται τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και με τους τρόπους που η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο και να βελτιώσουν την απόδοσή τους, ενισχύεται η προσέγγιση σχολείου-γονέων και κατ' επέκταση της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο, προωθώντας συγχρόνως τη διαπολιτισμική κατανόηση (Γκόβαρης, 2006).

Ο διευθυντής έχει ευθύνη για την ανάπτυξη και την εφαρμογή σχεδίου δράσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατάλληλος διευθυντής για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αυτός που εργάζεται για να αλλάξει την παραδοσιακή μονοπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου και να διαμορφώσει μια σχολική πολιτική που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003). Μέσα στο σχολείο που ηγείται, προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας. Καθοδηγεί, συντονίζει, ενισχύει θετικά τους εκπαιδευτικούς, τους παρωθεί στη διαπολιτισμική επιμόρφωση. Εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και δίκτυα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη συνεργατική μάθηση τόσο μέσα στον σχολικό χώρο όσο και εκτός σχολείου προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα στους μαθητές ότι ανήκουν κάπου, όπου είναι αποδεκτοί και ισότιμοι. Ένα καλό παράδειγμα αποτελούν οι δράσεις υλοποίησης συνεργατικού έργου που μπορούν να υποστηριχθούν μέσα από πλατφόρμες όπως η eTwinning, η οποία μπορεί να φέρει σε επαφή εκπαιδευτικούς και μαθητές από χώρες της Ευρώπης, με σκοπό την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας καθώς και την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία που συμμετέχουν (Bocconi, 2012). Ο διευθυντής υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη τέτοιων δράσεων, τόσο σε προσωπικό επίπεδο παρέχοντας την απαραίτητη επιμόρφωση, όσο και σε επίπεδο πόρων και τεχνολογίας, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την έρευνα και την καινοτομία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την διαπολιτισμική κατανόηση και τον σεβασμό μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στις σχολικές εκδηλώσεις που έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Ενισχύει τις δραστηριότητες θετικής αλληλεπίδρασης μέσα από δράσεις για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, διαδικασία που παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αναθεώρησης των στερεοτυπικών κατηγοριοποιήσεων. Χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση για να βελτιώσει τα προγράμματα και τις πρακτικές. Δίνει ίσες ευκαιρίες για εκπροσώπηση και συμμετοχή των μαθητών σε όλους τους τομείς και τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ο στόχος είναι οι μαθητές από άλλες εθνότητες να αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται, να νιώθουν ότι μπορεί να παρουσιαστεί στο σχολείο το πολιτισμικό τους

κεφάλαιο και ότι οι γονείς τους έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας (Gkotonos, 2002).

Συνοψίζοντας τα όσα εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία, μπορούμε να καταλήξουμε ότι η παγκοσμιοποίηση είναι ένα φαινόμενο που δημιουργεί νέα δεδομένα σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής με πρωταρχικό αυτόν της οικονομίας, επηρεάζοντας συγχρόνως τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνήθειες των λαών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να δώσει λύσεις για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στις νέες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Hollins (2007), το σχολείο είναι χώρος όπου διαμορφώνονται ταυτότητες και η κινητήρια δύναμη κοινωνικών αλλαγών. Είναι επίσης και ο χώρος όπου μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης. Το σχολείο μπορεί συμβάλλει σε δράσεις πιστοποίησης των ταυτοτήτων των μαθητών, υιοθετώντας θετικές συμπεριφορές απέναντι στην διαφορετικότητα, συμβαδίζοντας με τον επίκαιρο πολιτισμικό πλουραλισμό (Gkonaris, 2004). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να έχει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο. Ο τρόπος που ασκεί τη διοίκηση, ο προσανατολισμός και η δέσμευσή του για την εκπλήρωση του στόχου της υλοποίησης ενός οράματος για ένα σχολείο που αγκαλιάζει την πολυπολιτισμικότητα, είναι απαραίτητα στοιχεία για ένα σχολείο ανοικτό στη διαφορετικότητα, για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται.

Βιβλιογραφία

- Baudry de Vaux, M. D. N., Ceccaldi, S., de Lassus, I., Crine, G., & Tissot, F. (2001). Edgar Faure, Apprendre à être, Paris, Unesco; Fayard, 1972. *Formation Emploi*, 76 (1), 211-211.
- Bek Ourlich. (2000). *Ti einai pagkosmiopoiisi; Lanthasmenes antilipseis kai apantiseis*. Athina: Ekdoseis Kastaniotis.
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Joint Research Centre–Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Chatzipanagiotou, P. (2003). *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti diadikasia lipsis apofaseon*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Routledge Falmer. London.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. Gutenberg.
- Goode, H. M. (2017). *A study of successful principal leadership: Moving from success to sustainability*. Melbourne Graduate School of Education. The University of Melbourne.

- Gkovaris, Ch. (2004). *Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Atrapos.
- Gkovaris, Ch. & Roussakis, I. (2008). *Evropaiki Enosi: Politikes stin Ekpaidefsi*. Athina: YPEPTh/P.I.
- Gkovaris, Ch. *To polypolitismiko scholeio os dimokratiki koinotita. Dynatotita didaktikon paremvaseon. Sto Papailiou Ch., Xanthakou, G., Chatzichristou, S. Ekpaideftiki scholiki psychologia*. (2006) Athina Atrapos.
- Gkotovos, E. A. (2002). *Ekpaidefsi kai Eterotita. Zitimata diapolitismikis paidagogikis*. Athina: Metaichmio.
- Hollins, E.R. (2007). *O politismos sti scholiki mathisi*. Athina: Metaichmio.
- Kampouridis, G. (2002), *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Athina: Ekdoseis Kleidarithmos.
- Kanakidou, E., Papagianni, V. (1997), *Diapolitismiki Agogi*. Athina: Ekdoseis Ellinika Grammata.
- Kotsikis, V. (2003). *Ekpaideftiki dioikisi kai politiki*. Athina: Ekdoseis Ellin.
- Nikolaou, G. (2005). *Diapoltismiki didaktiki: To neo perivallon - Vasikes arches*. Athina: Ellinika Grammata.
- Palaiologou, N., Evangelou, O. (2003). *Diapolitismiki Paidagogiki, Ekpaideftikes, Didaktikes kai Psychologikes Prosengiseis*, Athina.
- Pasiardis P. (2014). *Ekpedeftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias stin sichroni epoxi*. Athina: Metexmio.
- Pasiardis, P., kai Pasiardi, G. (2000) *Apotelesmatika scholeia: Pragmatikotita i outopia*; Athina: Typothito.E.
- Saitis, Ch. (1992). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Theoria kai Praxi*. Athina: Athanasopoulos, S., Papadamis, S., & SIA E.E.
- Saitis, Ch. (2007). *O Diefthyntis sto synchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2014). *Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias. Synchrones taseis kai praktikes*. Athina.

Stravakou, P. (2003). O diefthyntis tis scholikas monadas Protovathmias kai Deft-erovathmias ekpaidefsis. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thessaloni: Ekdoseis Kyriakidi.

Theofilidis, Ch. & Stylianidis M., (2000). Filosofia kai Praktiki tis Dioikisis Dimotikou scholeiou stin Kypro. Lefkosia. Aftoekdosi.

Vakalis, G., Sivri, E. O rolos tou Diefthynti sto Diapolitismiko scholeio. Sto Georgogiannis, P. (2009). Diapolitismiki Ekpaidefsi-Metanastefsi kai ta ellinika os defteri glossa. Patra: Ekdoseis Typocenter.

Wallerstein, I. (2010). European ecumenicalism. The rhetoric of power. Thirathen.

Διαδικτυακές Πηγές:

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/739038/nomos-4823-2021>

<https://www.etwinning.gr/>

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές για την εκπαίδευση

Λιαρόπουλος Παύλος Υποψ. Διδάκτορας.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις βασικές θέσεις της νεοφιλελεύθερης πρότασης για την εκπαίδευση. Παρά τις επιμέρους ιδιαιτερότητες των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί την κυρίαρχη πολιτική εκπαιδευτική πρόταση η οποία καθοδηγεί διεθνώς τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Οι αρχές του νεοφιλελευθερισμού όσον αφορά την δημόσια διοίκηση και την λειτουργία της οικονομίας επενεργούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο αναδιαρθρώνονται τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι συνέπειες των εφαρμοζόμενων πολιτικών αφορούν τόσο το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης όσο και την οργάνωση των σχολικών μονάδων και την εργασία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα φαίνεται ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων πολιτικών διαμορφώνει μια εξατομικευμένη και τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση απογυμνώνοντας την από το ανθρωπιστικό και δημοκρατικό της περιεχόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοφιλελευθερισμός, εκπαίδευση, ανταγωνισμός, αγορά, νεοφιλελεύθερη κυβερνησιμότητα.

Neoliberal policies on education

Liaropoulos Paul, PhD Candidate

Abstracts

This article examines the basic positions of the neoliberal proposal for education. Despite the differences between national education systems, neoliberalism is the dominant political educational proposal that guides educational developments internationally. The principles of neoliberalism regarding public administration and the functioning of the economy influence the way in which modern education systems are restructured. The consequences of the implemented policies concern both the content of the knowledge provided and the organization of school units and the work of teachers. At the same time, it seems that the implementation of the specific policies shapes an individualized and technocratic perception of education, stripping it of its humanitarian and democratic content.

Key-Words: Neoliberalism, education, competition, market, neoliberal governmentality.

Εισαγωγή.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τις βασικές αρχές, τις θέσεις και τις συνέπειες της νεοφιλελεύθερης πρότασης για την εκπαίδευση. Αν και ο

νεοφιλελευθερισμός, όπως μας δείχνει η Ong (2007) απέχει από το να είναι ένα ενιαίο δόγμα, που εφαρμόζεται ομοιόμορφα, σήμερα διαφαίνεται ότι διεθνώς έχουν γίνει κυρίαρχες οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εμπνέονται από τις θέσεις του νεοφιλελευθερισμού. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στις ανεπτυγμένες χώρες οι εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να καθιστούν κυρίαρχες αρχές τους τον ανταγωνισμό και την ατομική ευθύνη των εμπλεκόμενων δρώντων στην εκπαίδευση. Η διερεύνηση των θεμελιακών αρχών του νεοφιλελευθερισμού για την εκπαίδευση θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των επιμέρους πολιτικών, όπως αυτές εφαρμόζονται σήμερα διεθνώς. Παράλληλα σκιαγραφούμε τις συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών όσον αφορά την γνώση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί πρωτίστως μια οικονομική θεωρία. Η συγκεκριμένη οικονομική προσέγγιση εμφανίστηκε στο περιθώριο του οικονομικού στοχασμού την δεκαετία του 1930 για να αρχίσει να επηρεάζει την διαμόρφωση των κυρίαρχων οικονομικών πολιτικών διεθνώς από την δεκαετία του 1970. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων Θάτσερ στην Αγγλία και Ρέιγκαν στις ΗΠΑ αποτέλεσαν δύο σημαντικές στιγμές για την διαμόρφωση και την εφαρμογή μιας νεοφιλελεύθερης πρότασης για την εκπαίδευση. Με την επίδραση Διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών ένα σύνολο μεταρρυθμίσεων προτάθηκε και ευνοήθηκε για τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, άλλαξαν τον χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς και την θέση και των ρόλο των επιμέρους πεδίων δύναμης της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται αλλάζουν το χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τους στόχους που θέτει το σχολείο (Pasiás, 2017, 17-19). Ο νεοφιλελευθερισμός φέρνει αλλαγές τόσο στην παιδαγωγική θεωρία, όσο και στον τρόπο που είναι οργανωμένα τα σχολεία, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σαν υποκείμενα (Brownen & Stephen, 2023). Μέσα στις σύγχρονες συνθήκες και ειδικά από τη δεκαετία του 1990, θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση έχει ουσιαστικό ρόλο στον παγκόσμιο ανταγωνισμό, την ευημερία και την οικονομική ανάπτυξη, όπως αυτή συνυφαίνεται με τις θεωρίες της κοινωνίας της γνώσης. (Kalimeridis, 2008: 278-318). Με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση θεωρείται από τους κυρίαρχους ότι αποτελεί βασικό αναπτυξιακό μοχλό μέσα στο νέο παγκόσμιο τοπίο της κυριαρχίας των πολυεθνικών επιχειρήσεων.

Οι θέσεις του νεοφιλελευθερισμού για τον δημόσιο τομέα και το κριτήριο της ορθής διακυβέρνησης.

Οι μεταρρυθμίσεις οι οποίες εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς κινούνται προς την κατεύθυνση της εισαγωγής μιας νέας λογικής στο χώρο της εκπαίδευσης ως δομής του δημόσιου τομέα, προβάλλοντας της θέση για «λιγότερο και ισχυρότερο κράτος» (Callinicos, 2001). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές μπορούμε να πούμε συνοπτικά ότι στοχεύουν στην σύνδεση του σχολείου με την αγορά, την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τις αρχές που προέρχονται από τη σύγχρονη διοίκηση των καπιταλιστικών επιχειρήσεων, την πρόσληψη των μαθητών και των γονέων τους ως

πελατών που θέτουν τα αιτήματα της ελεύθερης επιλογής σχολείου και της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ακολουθούν, την λειτουργία των σχολείων με τρόπο ανταγωνιστικό μέσα σε ένα ρευστό οικονομικό περιβάλλον, που θέτει ως πρωταρχική ανάγκη την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα. Στην ουσία τους οι μεταρρυθμίσεις τείνουν να εισάγουν την λογική της αγοράς ως κατευθυντήριας λογικής της λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ο νεοφιλελευθερισμός προτείνει την υποχώρηση του κράτους προς όφελος της αγοράς και την λειτουργία του μικρότερου δημόσιου τομέα με βάση το κριτήριο του ανταγωνισμού. Σε αυτό το πλαίσιο λαμβάνει χώρα και η αναδιάρθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης. Κριτήριο αληθολογίας και για τον δημόσιο τομέα γίνεται η αγορά. Η αγορά ως υπόδειγμα, μπορεί να λειτουργήσει προς την θεραπεία του δημόσιου σχολείου, του οποίου, κατά την νεοφιλελεύθερη λογική, όλα τα προβλήματα πηγάζουν από τον «ασφυκτικό» κρατικό έλεγχο και τον περιορισμό της ελευθερίας που αυτός υποτίθεται επιβάλλει στα άτομα (Φουκώ, 2012: 123). Με την ανάδυση του φιλελευθερισμού ένα νέο εσωτερικό όριο, ο στοχασμός της πολιτικής οικονομίας, καθιερώνει ένα συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας (Φουκώ, 2012: 33). Αυτό το καθεστώς αλήθειας είναι ο μηχανισμός ο οποίος θα διυλίζει όλο το φάσμα της κυβερνητικής δραστηριότητας. Άρα το τι πρέπει να γίνει σε επίπεδο πολιτικής και κοινωνικής αναπαραγωγής των πληθυσμών θα διέλθει όχι από κάποιες δεσμεύσεις σε καταστατικές αρχές ή αξίες (αδελφοσύνη, ισότητα, ελευθερία, φιλανθρωπία, αλληλεγγύη κτλ.), αλλά πρωτίστως από την κρίση των μηχανισμών και της εσωτερικής λογικής της αγοράς. Αυτή η διακυβερνησιακή λογική που εγκαθίσταται με την ανάδυση του φιλελευθερισμού, υφίσταται μια βαθιά αλλοίωση από τον νεοφιλελευθερισμό. Τώρα το κέντρο της προβληματικής γίνεται ο ανταγωνισμός. Το κράτος οφείλει να παρέμβει για να εμποδίσει την αλλοίωση του ανταγωνισμού (πχ. από το μονοπώλιο ή από την ύπαρξη των συνδικάτων που «μπλοκάρουν» τον μηχανισμό της αγοράς εργασίας, το μονοπώλιο από την κατοχή εξειδικευμένης γνώσης κτλ.). Ο ανταγωνισμός γίνεται στόχος της διακυβέρνησης και όχι ένα παιχνίδι που υπάρχει στη φύση και άρα η αγορά πρέπει να παραχθεί μέσω της διακυβέρνησης. Ο νεοφιλελευθερισμός εκπροσωπεί μια μόνιμη επαγρύπνηση, μόνιμη δραστηριότητα και παρέμβαση για την διασφάλιση του μηχανισμού της αγοράς (Φουκώ, 2012: 128). Με τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει μόνο να μεταρρυθμιστεί για να ανταποκρίνεται στις νέες πραγματικότητες της σφαίρας της οικονομίας, αλλά, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο θα μεταρρυθμιστεί και θα λειτουργήσει, θα γίνει σύμφωνα με το ηγεμονεύον νεοφιλελεύθερο παράδειγμα (Olssen & Peters, 2005). Πυρήνας της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης της εκπαίδευσης είναι η λειτουργία του σαν ένα πεδίο ανταγωνιστικό και «απελευθερωμένο» από τις στρεβλώσεις εκείνες που κατά την νεοφιλελεύθερη λογική επιφέρει ο κρατικός παρεμβατισμός.

Προς αυτή την κατεύθυνση, μια βαθιά αλλαγή έρχεται και στη θεώρηση της κοινωνικής πολιτικής. Τώρα η γενναιόδωρη κοινωνική πολιτική που δρούσε ως αντιστάθμισμα των οικονομικών διαδικασιών και προσπαθούσε να δημιουργήσει ισότητα ευκαιριών κατακρίνεται. Η ανισότητα είναι μέρος της γενικής ρύθμισης της κοινωνίας που οργανώνεται κατά τους νεοφιλελεύθερους πάνω στον χαρακτήρα της αγοράς. Αυτή η

κοινωνική πολιτική θα είναι μια μορφή ιδιωτικοποίησης. Δεν θα διασφαλίσει η κοινωνία τα μέλη της έναντι των ατομικών ή συλλογικών κινδύνων. Η οικονομία θα εξασφαλίσει, θεωρητικά, ένα αρκετά υψηλό επίπεδο εισοδήματος σε κάθε άτομο, ώστε αυτό, είτε ατομικά είτε μέσω ενός περιορισμένου μηχανισμού ή μέσω της αλληλασφάλισης, να διασφαλιστεί έναντι των κινδύνων της ύπαρξης, των γηρατειών, των ατυχημάτων κτλ. με βάση το δικό του ιδιωτικό απόθεμα. Άρα αυτή η νέα πολιτική «δεν διασφαλίζει, γενικά, στα άτομα μια κοινωνική κάλυψη των κινδύνων, αλλά τους παραχωρεί ένα είδος οικονομικού χώρου εντός του οποίου μπορούν να αναλάβουν και να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους» (Φουκώ, 2012: 144). Η ίδια αυτή λογική αφορά και την εκπαίδευση, η οποία πλέον δεν νοείται ως δημόσιο αγαθό, αλλά σαν ατομική επένδυση, απογυμνωμένη από εκείνες τις διαστάσεις της που τείνουν σε ένα ανθρωπιστικό και δημοκρατικό ιδανικό και οι οποίες θεμελιώνονται στην καθολική ενίσχυση των μη προνομιούχων και αποστερημένων στρωμάτων της κοινωνίας.

Η πρόσληψη της αγοράς σαν τεχνικού μηχανισμού σημαίνει ότι βασικό έργο της κυβέρνησης δεν μπορεί να είναι παρά η μέριμνα για την διασφάλιση της απρόσκοπτης λειτουργίας του μηχανισμού αυτού. Σε αυτό το πλαίσιο το νεοφιλελεύθερο κράτος ακολουθεί μια παρεμβατική πολιτική η οποία διαφέρει από την μορφή των παρεμβάσεων που προτείνονταν κατά την θεωρία του Κράτους Πρόνοιας. Τώρα οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην άρση των εμποδίων και τον περιορισμό όλων εκείνων των συνεπειών της κοινωνικής προστασίας και των θεσμών κοινωνικής πρόνοιας πάνω στην λειτουργία της αγοράς. Με αυτόν τον τρόπο ο νεοφιλελευθερισμός εμπεριέχει την αντίφαση μεταξύ του πάθους να παρέμβει υπέρ της αγοράς και της καταγγελίας του κατά του παρεμβατικού ρόλου του Κράτους (Miller, 2010: 56-57).

Χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές είναι ότι αυτές συχνά καθοδηγούνται από έναν συνασπισμό νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών δυνάμεων, οι οποίες, μαζί, συμπληρώνουν ένα κατάλογο κριτικής προς το δημόσιο σχολείο, τις αρχές και τις αξίες του, τους εκπαιδευτικούς και τα προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης. Συχνά το πολιτικό πρόγραμμα του νεοφιλελευθερισμού, που αφορά την εκπαίδευση, συνδυάζεται με την νεοσυντηρητική εκπαιδευτική ατζέντα. Παρά το γεγονός ότι σε σχέση με τον νεοφιλελευθερισμό, ο νεοσυντηρητισμός αποτελεί ένα διακριτό πολιτικό ρεύμα, σε επίπεδο κυβερνήσεων εκφράστηκε σε συνάρτηση με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και διαμόρφωσε, ενίοτε, ένα πλέγμα δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση (Kalimeridis, 2008: 186-223). Η νεοσυντηρητική πρόταση για το σχολείο δίνει έμφαση στην αποκατάσταση των παραδοσιακών αξιών, την διδασκαλία των βασικών γνώσεων και την ενίσχυση των διαδικασιών ελέγχου των εκπαιδευτικών. Ο νεοφιλελευθερισμός ως πρόταση για τα προβλήματα του δημόσιου σχολείου προτείνει την σύνδεση του με τις ανάγκες της αγοράς. Κατά τη νεοφιλελεύθερη πολιτική η ανάπτυξη του δημόσιου σχολείου τα χρόνια μετά τον Β' ΠΠ, συνδέεται με έναν κρατικό μηχανισμό ο οποίος σε επίπεδο εκπαίδευσης συσσωρεύει προβλήματα. Κύρια αιτία των προβλημάτων αυτών είναι το γεγονός ότι η συντήρηση ενός δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος αλλοιώνει τον ανταγωνισμό και περιορίζει την ελευθερία των ατόμων να διαθέσουν οι ίδιοι τους πόρους τους, όπως οι

ίδιοι κρίνουν. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα προτείνει ο νεοφιλελευθερισμός θα συνοδεύεται από μια σκληρή κριτική στο δημόσιο σχολείο. Το σχολείο σε αυτό το πλαίσιο κατηγορείται ότι ενισχύει την μετριότητα, την ελάχιστη προσπάθεια και την αδιαφορία των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Levin, 1998: 132 & Levin, 1992). Σε αυτό το πλαίσιο οι κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες πολιτικές κατευθύνθηκαν και προς τη διατύπωση μιας έντονης κριτικής για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν ως ένας εν δυνάμει κίνδυνος διαταραχής του μηχανισμού της αγοράς και φορείς ισχυρών επαγγελματικών προνομίων. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί κατηγορήθηκαν από τον κυρίαρχο λόγο ως ανεπαρκείς, φυγόπονοι, ελλιπώς καταρτισμένοι και φορείς ανατρεπτικών ιδεών μέσα στο σχολείο (Apple, 2006).

Η νεοφιλελεύθερη μεταρρύθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης

Οι βασικές παραδοχές του νεοφιλελευθερισμού οδηγούν στην προσπάθεια αναμόρφωσης του δημόσιου τομέα και φυσικά και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση θα πρέπει να οργανωθεί έτσι ώστε να συμμορφώνεται με τις αρχές του ανταγωνισμού, της ατομικής ευθύνης για την δαπάνη των διαθέσιμων πόρων. Το σχολείο θα μεταρρυθμιστεί κατά το δυνατόν προς την κατεύθυνση της απεμπλοκής της ευθύνης του δημόσιου για την λειτουργία του και με σεβασμό στη θεωρούμενη ως ελεύθερη πρόθεση των δρώντων να δαπανήσουν κατά την βούληση τους τους πόρους τους (Bay-Cheng et al., 2015). Τα παραπάνω σημαίνουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί θα αναμορφώσουν τη σχέση τους με το προσωπικό τους όσο και ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, το περιεχόμενο και οι στόχοι της εκπαίδευσης θα πρέπει να μεταβληθούν. Αυτή η νέα διακυβερνησιακή λογική του νεοφιλελευθερισμού θα έρθει να αναμορφώσει όλη τη θεώρηση του σχολείου ως δημόσιας και δωρεάν παροχής. Παράλληλα θα αναμορφώσει και την οργάνωση του σχολείου ως δημόσιας υπηρεσίας που ιστορικά αναπτύχθηκε ως οργανισμός με κάθετες ιεραρχίες, συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μηχανισμό διοίκησης και εξασφαλισμένη και σταθερή σταδιοδρομία του προσωπικού του.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του σχολείου δεν συνεπάγεται την πλήρη απόσυρση της κρατικής χρηματοδότησης προς τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αν η αρχή της ατομικής ελευθερίας στην επιλογή της δαπάνης των διαθέσιμων πόρων εφαρμοστεί σε όλη της την πληρότητα, τότε απλά δεν θα μπορεί να λειτουργήσει ένα δημόσιο σχολείο. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές για την δημόσια εκπαίδευση συνεπάγονται την διάθεση των δημόσιων πόρων με έναν νέο τρόπο, ο οποίος στην ουσία του μειώνει τις παροχές και αφαιρεί από τις δημόσιες υποδομές για την εκπαίδευση, ενώ παράλληλα μεταφέρει το κόστος στους εμπλεκόμενους. Αυτό επιτυγχάνεται με τους αυστηρούς μηχανισμούς λογοδοσίας και αξιολόγησης που εισάγονται στο σχολείο.

Η έμφαση που δίνει ο νεοφιλελευθερισμός στον ανταγωνισμό και στην προσπάθεια διασφάλισής του και η παραδοχή ότι οι δημόσιες δαπάνες περιορίζουν την ελευθερία των δρώντων, αφήνουν ως κυρίαρχη την θεώρηση ότι η οργάνωση της εκπαίδευσης καθώς και το περιεχόμενο και οι στόχοι της έχουν κυρίως την διάσταση της ατομικής

προσπάθειας. Σε αυτή την κατεύθυνση αναδεικνύονται ως κυρίαρχα τα άτομα και η δράση τους.

Σε αυτό το πλαίσιο η θεραπεία που προτείνεται είναι οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν την λογική της αξιολόγησης και της συνεχούς λογοδοσίας και να προσαρμόσουν τις ενέργειες και τους στοχασμούς τους στην κουλτούρα της επιτελεσματικότητας, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην ατομική δράση τους ως επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Ball, 2003). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την αξία τους ως ανθρώπινο κεφάλαιο, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που το χαρακτηρίζει η αβεβαιότητα, ο ανταγωνισμός και η ρευστότητα. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως ο κεντρικός παράγοντας για την προώθηση της μάθησης και της ποιότητας, χωρίς όμως να αναδεικνύεται σε αυτόν τον κυρίαρχο λόγο ο ρόλος άλλων προσδιοριστικών παραγόντων της σχολικής επιτυχίας, που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και των οικογενειών τους (Tatto, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, συγγραφείς όπως ο Darling-Hammond (2000: 33) αναγνωρίζουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών ως επαρκή παράγοντα, ο οποίος μπορεί μονοδιάστατα να αντισταθμίσει τις κοινωνικές και πολιτισμικές ελλείψεις των αδύνατων μαθητών.

Η έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού, η καταγγελία του δημόσιου σχολείου ως παθολόγου και η αναζήτηση ενός κριτηρίου για την αναδόμηση της εκπαίδευσης οδηγεί στην έννοια του ανταγωνισμού. Ο ανταγωνισμός αφορά τον συνεχή ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται συνεχώς η μέγιστη καλή απόδοση. Επίσης το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να αλλάξει και να περιληφθούν μαθήματα που συνδέονται αμεσότερα με τις ανάγκες της αγοράς. Η προώθηση της καινοτομίας και της αυτενέργειας των μαθητών διακηρύσσετε στο νέο αυτό παράδειγμα για να καταλήξει, όμως, σε μια δασκαλοκεντρική και παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Whitty, 2002: 99). Η αποτυχία και η επιτυχία συνδέονται με τις αποδόσεις των μαθητών, οι οποίοι θεωρούνται, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα που παράγονται από την λειτουργία της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά είναι έτσι δομημένα ώστε να είναι συγκρίσιμα και να εξυπηρετούν την δυνατότητα σύγκρισης και άρα την δυνατότητα ανταγωνιστικής τοποθέτησης των επί μέρους σχολικών μονάδων (Shor, 1986). Η ελεύθερη επιλογή σχολείου, παράλληλα, είναι μέσο που προτείνει ο νεοφιλελευθερισμός ως θεραπεία κάθε μορφής κρατικού παρεμβατισμού και περιστολής της ελευθερίας των δρώντων από την πλευρά του κράτους. Σε αυτό το πλαίσιο τονίζεται η αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας η οποία θα πρέπει να κριθεί τόσο μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης όσο και από το αν συγκεντρώνει τις προτιμήσεις των γονέων και των μαθητών για φοίτηση σε αυτές (Whitty & Power, 2001, Halpin & Woodhead, 1998). Αυτό το πεδίο εκδήλωσης του ενδιαφέροντος από την πλευρά του γονέα, οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές επιλογές, νομιμοποιούν τελικά την νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση της εκπαίδευσης, κατασκευάζοντας ένα νέο κοινωνικό υποκείμενο (Ball, 1990). Αν και η ελεύθερη επιλογή σχολείου ούτε εφαρμόζεται ομοιόμορφα μεταξύ των χωρών, ούτε ισχύει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων

χωρών, αποτελεί μια ισχυρή τάση η οποία υποσκάπτει με ποικίλους τρόπους και διαδικασίες τον ενιαίο χαρακτήρα του σχολείου. Η επιλογή αφορά την διάκριση και την ευελιξία όσων διαθέτουν τα μέσα και το μορφωτικό κεφάλαιο να επιδιώξουν μια διαφοροποιημένη σχολική διαδρομή για τους γόνους τους μέσα από τυπικές ή άτυπες διαδικασίες.

Οι επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού πάνω στην εκπαίδευση αφορούν πρωτίστως την ίδια την σχολική γνώση και τους σκοπούς των σχολείων. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παράγει αυριανούς εργαζόμενους οι οποίοι θα είναι ευέλικτοι, διαθέσιμοι και έτοιμοι να αλλάξουν την εργασιακή τους τροχιά, εκμεταλλευόμενη τις σύγχρονες ευκαιρίες μάθησης και τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ θα τείνουν να αναγνωρίζουν τις ατομικές τους προσπάθειες ως τον αποφασιστικό παράγοντα της επιτυχίας (Kontopodis, 2012). Η έμφαση της σύγχρονης οικονομίας στους τυπικούς τίτλους σπουδών υποσκάπτει τόσο την αξιολόγηση της εμπειρίας όσο και την έννοια της δέσμευσης και της ουσιαστικής γνώσης ενός κλάδου απασχόλησης με την πολυετή εμπλοκή με αυτόν Wald M. (2006). Όπως επισημαίνουν Οι McLaren και Farahmandpur (2005: 131) η καπιταλιστική παγκοσμιοποίηση έχει μετατρέψει την εκπαίδευση σε μια υποκατηγορία της οικονομίας. Στην περίπτωση αυτή το σχολείο και η σχολική γνώση γίνονται δυνάμεις οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικονομίας της αγοράς. Σε αυτό το πλαίσιο λαμβάνει χώρα η μετατροπή της μόρφωσης σε αντικείμενο εμπορικών συναλλαγών και πεδίο ιδιωτικής επιχειρηματικότητας. Ο Kalimeridis (2008:389) ανακεφαλαιώνοντας τις επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού πάνω στην εκπαίδευση απαριθμεί τα παρακάτω: α) Εντατικοποίηση των ανισοτήτων πρόσβασης. β) Εισαγωγή επιχειρηματικών, διαχειριστικών καθεστώτων ρύθμισης των σχολικών μονάδων που οδηγεί στην ηγεμονία εντός του σχολείου της εργαλειακής, τεχνοκρατικής ορθολογικότητας ως βασικής αρχής για την οργάνωση των σχολικών πρακτικών. γ) Διαφοροποιημένη αντιμετώπιση και αξιολόγηση των μαθητών στο εσωτερικό του σχολείου με συνέπεια την εμπορευματοποίηση των παιδιών. δ) Την προαγωγή συντηρητικών παιδαγωγικών καθεστώτων και την αυστηρή ρύθμιση και επίβλεψη της μαθητικής συμπεριφοράς. ε) Δημιουργία έντονα ανταγωνιστικών σχέσεων στην εκπαίδευση και την άσκηση σημαντικής πίεσης σε κάθε φορέα που εμπλέκεται στη διαδικασία με στόχο την αποδοχή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και τον περιορισμό οποιασδήποτε μορφής πολιτικής αντίθεσης και κριτικής.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι σύγχρονες πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργούν ένα τοπίο ανταγωνιστικό, ρευστό και μεταβαλλόμενο. Η καταγγελία του δημόσιου σχολείου από την πλευρά των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων σηματοδοτεί μια συντονισμένη επίθεση στον χαρακτήρα του δημόσιου σχολείου, όπως αυτός οικοδομήθηκε ήδη από τον 19^ο αιώνα και κατά την διάρκεια του 20^{ου}. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα των ανεπτυγμένων χωρών αποτελεί αποτέλεσμα μιας συστηματικής προσπάθειας για τη νεοφιλελεύθερη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Η εχθρότητα του νεοφιλελευθερισμού προς έναν διευρυμένο δημόσιο τομέα συνεπάγεται

την αντίθεση του προς το δημόσιο σχολείο, το οποίο φαίνεται να διαβρώνεται και να υπάγεται σε μία λογική ανταγωνιστικής λειτουργίας και ταξικών διακρίσεων. Παράλληλα, ενώ διαφημίζει την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης και εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία υψηλού επιπέδου, ασκεί ασφυκτικό έλεγχο πάνω στο έργο του, υποσκάπτει την αυτονομία του και τον απογυμνώνει από κάθε διάσταση κοινωνικής προστασίας. Τα παραπάνω σημαίνουν επίσης ότι τα άτομα και η δράση τους μπορούν να αποτελέσουν με μονοδιάστατο τρόπο το προτεινόμενο πεδίο παρέμβασης και άσκησης πολιτικής. Τα επιμέρους θέματα της σχολικής ζωής και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών πρέπει να επαναδιατυπωθούν μέσα από την συγκεκριμένη και περιορισμένη οπτική της ατομικής δράσης και της ατομικής ευθύνης.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (2006). *Education the right way, markets standarts god and inequity*. New York: Taylor&Francis.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Vol. 18(2), pp. 215-228.
- Bay-Cheng, L. Y., Fitz, C.C., Alizaga, N.M., Zucker, A. N. (2015). Tracking homo oeconomicus: Development of the Neoliberal Beliefs Inventory. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 71-78.
- Brownen, J. & Stephen, B. (2023). *Neoliberalism and Education*. London: Routledge.
- Callinicos, A. (2001). *Against the third way*. Cambridge: Policy Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Halpin, D.W. and Woodhead, R.W. (1998). *Construction Management. 2nd Edition*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Kalimeridis, G. (2008). Koinonia tis gnosis kai ekpaideftiki politiki: i periptosi tis Anglias ton neon ergatikon. Didaktoriki Diatrivi. Ethniko archeio didaktorikon diatrivon.
- Kontopodis, M. (2012). *Neoliberalism, pedagogy and human development: Exploring time, mediation and collectivity in contemporary schools*. London: Routledge.
- Levin, B. (1992). An epidemic of educational policy-making. What can we learn from each other. *Comparative education*, Vol 34 (2), pp. 131-144.

- Levin R (1998). *Te inclusive society? social exclusion and the new labour*. Houdmills: Macmillan press
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Miller, Toby (2010) 'Michel Foucault, The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–79', *International Journal of Cultural Policy* 16(1),
- Olssen, M. & Peters, M.A (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the market to knowlegedge capitalism. *Journal of educationpolicy*, Vol. 20 (3), pp. 313-345.
- Ong, A. (2007). «Neoliberalism as a Mobile Technology». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Pasias, G. (2017). O ekpaideftikos sto neofilelefthero ekpaideftiko paradeigma: Aftonomia, kyvernismotita kai epitelestikottia, Ekpaidefsi kai metarrythmisi, istoriko-syngkritikes prosengiseis. Timitikos Tomos gia ton Kathigiti Sifi Bouzaki. Athina: Gutenberg . sel 682-701.
- Shor, I. (1986). *Culture wars. Shcoool and society in the conservative restoration 1969-84*. London: Routledge &Kegan Paul.
- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research* , Vol. 45, pp. 231-241.
- Foucault, M. (2012). I gennisi tis viopolitikis: Paradoseis sto Kollegio tis Gallias (1978-1979) (V. Patsogiannis, Mtfr.). Athina: Plethron.
- Wald M. (2006) "The Culture of the New", *Monthly Labor Review*. Vol. 129. No. 7,σελ. 57
- Whitty, G., Power, Sh. (2001). *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Philadelphia: Open university press.
- Whitty. G (2002),. *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman Publishing.

Το Πρόβλημα της Επαγωγής του David Hume και η διασφάλιση της εμπιστοσύνης στην επιστημονική γνώση

Σπυρόπουλος Τρύφων

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Ειδική Αγωγή, Πτυχίο Ιστορία & Φιλοσοφίας της Επιστήμης, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Περίληψη

Το παρόν άρθρο ασχολείται με «το πρόβλημα της επαγωγής» όπως τέθηκε από τον David Hume, το οποίο αποτελεί ένα από πιο κεντρικά θέματα στη νεότερη φιλοσοφία. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ορισμός της επαγωγής από το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge για να επισημανθεί σε ποια τις από περιπτώσεις της επαγωγής ανήκει η θεώρηση του Hume. Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση της επαγωγής του Αριστοτέλη η οποία ως αντισκεπτικιστική θα αντιπαραβληθεί με τη σκεπτικιστική θέση του Hume. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το πρόβλημα της επαγωγής καθώς και η σκεπτικιστική του θεώρηση. Τέλος, αναφέρονται από τη βιβλιογραφική αναζήτηση απόπειρες λύσεις του προβλήματος, πολύ μεταγενέστερες του Hume, στην προσπάθεια να διασφαλιστεί η αξία της επιστημονικής γνώσης και της εμπιστοσύνης μας σε αυτή. Το άρθρο δεν εστιάζει στο διαμοιρασμό προβληματισμών μόνο στους μελετητές της νεότερης και σύγχρονης φιλοσοφίας αλλά έχει άμεσες επεκτάσεις και για τη φιλοσοφία της επιστήμης και αφορά επιστήμονες και εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα οι φυσικοί, επειδή τίθενται ζητήματα όπως: εάν η επαγωγή είναι σε αμφισβήτηση, τότε γιατί τη διατηρούμε στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και επιπλέον οι γνώσεις που προκύπτουν παραμένουν επιστημονικές;

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγωγή, το πρόβλημα της επαγωγής, επιστημονική γνώση

David Hume's Induction Problem and Ensuring Confidence in Scientific Knowledge

Spyropoulos Tryfon

Primary School Teacher, M.Ed Special Education, BSc History & Philosophy of Science, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Abstract

This article deals with "the problem of induction" as posed by David Hume, which is one of the most central issues in modern philosophy. First, the definition of induction from the Cambridge Philosophical Dictionary is presented to indicate which of the cases of induction Hume's view belongs to. This is followed by a brief presentation of Aristotle's induction which, as anti-skeptical, will be contrasted with Hume's skeptical position. Then, the problem of induction as well as the sceptical view of it will be presented. Finally, attempted solutions to the problem, much later than Hume's, are mentioned from the literature search in an attempt to safeguard the value of scientific knowledge and our confidence in it. The article does not focus on sharing concerns only among scholars of modern and contemporary philosophy but has direct extensions for

the philosophy of science and concerns scientists and educators, for example physicists, because questions are raised such as: if induction is in question, then why do we retain it in scientific thinking and furthermore, do the resulting knowledge remain scientific?

Key-words: Induction, the problem of induction, scientific knowledge

Εισαγωγικές επισημάνσεις και εννοιολογική οριοθέτηση της επαγωγής

Το άρθρο ξεκινά με την εννοιολογική αναφορά της επαγωγής και την απαρχή της στην ιστορία της φιλοσοφίας. Σύμφωνα με το φιλοσοφικό λεξικό του Cambridge (σελ. 343-344) η επαγωγή είναι: *«Πρώτον, με τη στενή έννοια, η συναγωγή που οδηγεί σε μία γενίκευση από επιμέρους εκφάνσεις της. Δεύτερον, με την ευρεία έννοια, κάθε ενισχυτική συναγωγή με άλλα λόγια κάθε συναγωγή όπου ο ισχυρισμός του συμπεράσματος υπερβαίνει τον ισχυρισμό των προκειμένων»*. Στη συνέχεια στο εν λόγω λεξικό αναφέρεται ότι στην πρώτη περίπτωση συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις όπως το επιχείρημα μέσω αναλογίας, η προβλεπτική αναλογία, η επικύρωση επιστημονικών νόμων και θεωριών. Η στενή έννοια περιλαμβάνει τη μαθηματική επαγωγή σύμφωνα με την οποία το συμπέρασμα να υποδηλώνεται με αναγκαιότητα από τις προκειμένες. Τέλος, καθαρά για λόγους εννοιολογικής διασάφησης επισημαίνεται ότι η επαγωγική λογική «ως θεωρία» αναφέρεται στην ενισχυτική συναγωγή ενώ το όνομα «επαγωγική λογική» αναφέρεται σε πιθανοκρατικές θεωρήσεις όπως τα ζητήματα που προέκυψαν παραδείγματος χάριν από τον Carnap. Η επαγωγή που μελετάται στο πρόβλημα του Hume εντάσσεται στη δεύτερη περίπτωση του προηγούμενου ορισμού.

Από την ιστορία της φιλοσοφίας η επαγωγή συνδέεται με γνωσιολογικά ζητήματα του Αριστοτέλη στο εγχείρημα του να ταξινομήσει τις επιστήμες. Συγκεκριμένα για τις θεωρητικές επιστήμες¹, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, η επιστημονική απόδειξη χρησιμοποιεί τον συλλογισμό ως όργανο για να καταλήξει σε καθολική, αληθή και αναγκαία γνώση. Το ζητούμενο ήταν πώς θα εξασφαλιζόταν ότι οι προκειμένες του συλλογισμού είναι αναγκαίες και αληθείς, ώστε να αποφευχθεί να στηρίζονται και αυτές σε άλλες προκειμένες και εκείνες με τη σειρά τους σε άλλες και να δημιουργείται μία άπειρη αλυσίδα στήριξη των αρχικών προκειμένων. Η απάντηση του Αριστοτέλη σε αυτό το γνωσιολογικό ζήτημα είναι η επαγωγή. Συγκεκριμένα ο φιλόσοφος/επιστήμονας παρατηρεί συστηματικά τη φύση και αναζητά τις δομικές της κανονικότητες καταλήγοντας σε κάποιες εμπειρικές γενικεύσεις π.χ. το μάτι είναι το όργανο της όρασης. Ωστόσο το σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία είναι ποιες γενικεύσεις είναι εμπειρικά δυνατές και αποτελούν επιστημονικές ώστε κάποια στιγμή να μην παρατηρήσουμε κάτι που μπορεί να τις ανατρέψει; Η απάντηση του Αριστοτέλη είναι η «ενορατική προφάνεια» (Veggeti, 2003: σελ. 228), δηλαδή ο νους θα επιλέξει έλλογα εκείνες που χαρακτηρίζουν την ουσία του είδους που μελετάται. Ωστόσο προκύπτει άλλο ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα, η ενορατική προφάνεια ισχύει και εφαρμόζεται εύκολα στα μαθηματικά, παραδείγματος χάριν η ουσία ενός τριγώνου ταυτίζεται με τους κανόνες κατασκευής

1 Ο όρος «θεωρητικές επιστήμες» χρησιμοποιείται σύμφωνα με την ταξινόμηση του Αριστοτέλη.

του. Τι γίνεται όμως για την ουσία ενός φυσικού αντικειμένου που δεν μπορείς να το συλλάβεις με ενορατική προφάνεια; Ο Αριστοτέλης στις επιστήμες της φύσης αναπτύσσει τη θεωρία των αιτιών με την οποία αναζητά αιτιακές συνδέσεις που καθιστούν κάποια εμπειρική γενίκευση σε επιστημονική. Αυτό το σημείο είναι σημαντικό και για το παρόν άρθρο, αφού σε πολύ μεταγενέστερες εποχές η εμπειριστική επιστήμη του Αριστοτέλη θα δεχθεί κριτική από τον Bacon, καθώς και από τον Hume στη θεμελίωση της επαγωγής στην αιτιακή σύνδεση. Συνοψίζοντας η επαγωγή στον Αριστοτέλη είναι η μέθοδος για τη μετάβαση από τα καθέκαστα στα καθόλου και βασίζεται στην εμπειρία η οποία είναι και η πηγή της γνώσης. Τέλος, επειδή θα γίνει αντιπαραβολή με τη σκεπτικιστική κριτική που άφησε ο Hume στην ιστορία της φιλοσοφίας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο Αριστοτέλης γνωσιοθεωρητικά είναι αντισκεπτικιστής (Καραμανώλης, 2017: σελ. 173), αφού η «ενορατική προφάνεια» δηλώνει ότι ο άνθρωπος έχει ικανότητα έμφυτη να θεμελιώνει τη γνώση στην εμπειρία με τη διαδικασία της επαγωγής. Επισημαίνεται εδώ ότι η έννοια «σκεπτικιστής» χρησιμοποιείται στο σύνολο του άρθρου σύμφωνα με την πυρρώνεια φιλοσοφία κατά την οποία ο άνθρωπος δεν έχει από τη φύση του τις ικανότητες να αποκτήσει βέβαιη γνώση για τον κόσμο (Vogt, 2021).

Το Πρόβλημα της Επαγωγής του Hume

Πριν την παρουσίαση του προβλήματος της επαγωγής όπως το έθεσε ο Hume θα γίνουν δύο επισημάνσεις. Πρώτον, στην επιστημονική επανάσταση (17^{ος} αι) δημιουργούνται καινοφανή επιτεύγματα στις θεωρίες και στις μεθόδους της επιστήμης. Ταυτόχρονα δημιουργείται μία απλή αντίληψη για την επαγωγική διαδικασία, που θα μπορούσε να αναφερθεί και ως «απλοϊκός επαγωγισμός» (Chalmers, 2014: σελ. 3-8), σύμφωνα με την οποία η επιστημονική γνώση είναι αδιαμφισβήτητη και αντικειμενική αφού προκύπτει από την απροκάλυπτη και συστηματική παρατήρηση μέσω των αισθήσεων σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ή σύμφωνα με την αρχή της επαγωγής (σελ. 7): «Εάν έχουν γίνει παρατηρήσεις κάτω από ένα ευρύ φάσμα συνθηκών, σε ένα μεγάλο αριθμό από *A* και εάν όλα τα παρατηρηθέντα *A* χωρίς εξαίρεση έχουν την ιδιότητα *B*, τότε όλα τα *A* έχουν την ιδιότητα *B*». Δεύτερον, από τον Αριστοτέλη έως τον Hume, που θα αμφισβητήσει την επαγωγή ως λογική μέθοδο, υπάρχει μία τεράστια χρονική απόσταση. Αυτή η μεγάλη χρονική καθυστέρηση της αμφισβήτησης της επαγωγικής διαδικασίας οφείλεται στο ότι δεν υπήρχε λογική θεωρία, όπως θα υπάρξει μεταγενέστερα από την εποχή του Hume, παραδείγματος χάριν με τον Frege, ώστε να διαχωρίζεται το έγκυρο από το άκυρο συμπέρασμα (Καργόπουλος, 1991: σελ. 18). Επίσης, υπήρχε η θεώρηση ότι η επαγωγή ως αντίστροφη διαδικασία της παραγωγής είναι και αυτή λογική μέθοδος (Καργόπουλος, 1991: σελ. 18).

Θα παρουσιαστεί το πρόβλημα της επαγωγής μέσα από ένα πρακτικό παράδειγμα που συνηθίζεται να αναφέρεται στη βιβλιογραφία και έχει αφετηρία τον ίδιο τον Hume. Έχουμε παρατηρήσει συστηματικά ότι ο ήλιος καθημερινά μετά από έναν ημερήσιο κύκλο ανατέλλει όπως έχει συμβεί χιλιάδες φορές και μας το επιβεβαιώνει η όρασή μας. Μέσα από αυτή τη συστηματική παρατήρηση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ήλιος και αύριο και όλες τις επόμενες ημέρες θα ανατέλλει (Αναπολιτάνος,

Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003). Ομοίως συμβαίνει και σε επιστημονικά συμπεράσματα που βασίζονται σε σχέση αιτίου-αποτελέσματος, όπως για παράδειγμα στο χώρο των Φυσικών Επιστημών: η θέρμανση των μετάλλων προκαλεί τη διαστολή τους στο μακροσκοπικό επίπεδο της ύλης. Τα παραπάνω παραδείγματα μπορούν να διατυπωθούν και πιο γενικά ώστε να καλύπτουν ποικιλία φαινομένων: καθώς παρατηρούμε συστηματικά στην εμπειρία μας ότι ένα γεγονός Α συνοδεύεται σταθερά από κάποιο άλλο γεγονός Β, συμπεραίνουμε ότι αυτή σύζευξη και διαδοχή γεγονότων θα εμφανιστεί πάλι στο μέλλον, ενώ ειδικά στις περιπτώσεις απλοϊκών καθημερινών επαγωγικών συμπερασμάτων έχουμε τη βεβαιότητα ότι δε θα αναιρεθεί ποτέ αυτό το συμπέρασμα. Αυτή η προσδοκία ή η βεβαιότητα ότι τα γεγονότα θα εμφανιστούν με τον ίδιο τρόπο πάλι στο μέλλον ή ότι έτσι εμφανίζονταν πάντα στο παρελθόν, βασίζεται στην απόφαση ότι υπάρχει ομοιότητα ανάμεσα στο παρελθόν και στο μέλλον και μπορούμε να επεκτείνουμε τα συμπεράσματά μας (Αναπολιτάνος, Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003: σελ.7-10). Αυτή όμως η απόφαση κατά τον Hume δεν μπορεί να στηριχθεί ούτε στην εμπειρία ούτε στη λογική.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθεί γιατί δεν μπορεί να στηριχθεί η επαγωγή στη λογική και η μη στήριξη της στην εμπειρία με την αρχή της ομοιομορφίας της φύσης θα γίνει στην επόμενη παράγραφο. Ωστόσο παρατίθεται εξ αρχής μία καταλυτική επισήμανση και για τις δύο περιπτώσεις (Αυγέλης, 2012: σελ. 412): η ομοιομορφία του παρελθόντος που επικαλούμαστε στην επαγωγική διαδικασία δεν προκύπτει από τη την εμπειρία ή τη λογική αλλά είναι προϋπόθεσή της για να καταλήξουμε σε επαγωγικό συμπέρασμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της επισήμανσης θα αναλυθεί στη συνέχεια η μη δυνατότητα στήριξης της επαγωγής και στις δύο περιπτώσεις. Αρχικά ως προς τη γνωσιοθεωρία του Hume υπάρχουν οι *a priori* γνώσεις (Αναπολιτάνος, Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003: σελ. 9-10), οι οποίες εκφράζουν σχέσεις ιδεών, και η αλήθεια τους δεν εξαρτάται από την πραγματικότητα π.χ. οι μαθηματικές γνώσεις της Γεωμετρίας. Αντιθέτως, οι εμπειρικές γνώσεις, *a posteriori*, βασίζονται στα γεγονότα της πραγματικότητας και στηρίζονται στις αισθήσεις και στη μνήμη (Hume, 1748: pp. 18-29). Χαρακτηριστικό της διάκρισής τους είναι η έννοια του δυνατού ως μη αντιφατικού, όπως είχε ασχοληθεί ο Leibniz (Αυγέλης, 2012: σελ. 409- 410). Συγκεκριμένα, οι εμπειρικές γνώσεις δεν μπορούν να έχουν το ίδιο γνωσιολογικό status με τις *a priori* γιατί δεν έχουν βεβαιότητα και αυτό οφείλεται στο ότι ένα γεγονός της εμπειρίας είναι δυνατό ως αντίθετο. Για αυτό η επαγωγική διαδικασία βασίζεται σε εμπειρικές γνώσεις, και όχι στη λογική και στον νου, και τα συμπεράσματα μπορούν να επεκταθούν σε μακρινές χρονικές αποστάσεις από εμάς παραδείγματος χάριν για γεγονότα που αφορούν το μέλλον. Δηλαδή, η επαγωγή δε μπορεί να στηριχθεί και να δικαιολογηθεί με *a priori* γνώσεις. Το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος στις οποίες βασίζονται τα αποτελέσματα της επαγωγής για την επέκταση των συμπερασμάτων από το παρελθόν στο μέλλον. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο ίδιος ο Hume, όταν μία μπάλα μπιλιάρδου συγκρουστεί με μία άλλη για να την αναγκάσει σε κίνηση, ή εάν σηκώσουμε μία πέτρα για να την αφήσουμε να πέσει, η κίνηση που θα προκύψει ως αποτέλεσμα δεν έχει ως αναγκαίο αίτιο την μπάλα που την κτύπησε αφού είναι δυνατόν να συνδεθούν τα αποτελέσματα των δύο

παραδειγμάτων και με άλλα αίτια (Hume, 1748: pp. 42-55). Συνεπώς, ο φυσικός νόμος δεν προκύπτει ως λογική αναγκαιότητα και στα παραπάνω φαινόμενα δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση ως αναγκαίος δεσμός αλλά διαδοχή γεγονότων τα οποία εμφανίζονται πολλές φορές και οδηγούν με την αισθητηριακή παρατήρηση σε επαγωγικό συμπέρασμα χωρίς να προκύπτει από λογική αναγκαιότητα. Για αυτό με την άρνηση ενός επαγωγικού συμπεράσματος δεν έχουμε ότι ο επαγωγικός συλλογισμός δεν είναι έγκυρος και όπως ο Hume σημείωσε χαρακτηριστικά στο *An Enquiry Concerning Human Understanding* ότι δεν μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι το επαγωγικό συμπέρασμα δεν είναι ψευδές.

Μέχρι εδώ είδαμε ότι επαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να στηριχθεί στη λογική. Ο Hume θα δείξει ότι δεν μπορεί να στηριχθεί ούτε επαγωγικά χρησιμοποιώντας την αρχή της ομοιομορφίας της φύσης (Williams, 2013: σελ. 285-289) ως ενδιάμεση προκείμενη σε μία άμεση συναγωγή όπως για παράδειγμα η ακόλουθη:

(προκείμενη) όλα τα κοράκια είναι μαύρα μέχρι τώρα

(συμπέρασμα) Συνεπώς, το επόμενο κοράκι θα είναι μαύρο

Η αρχή της ομοιομορφίας της φύσης, την οποία την επικαλούμαστε στηριζόμενοι σε κανονικότητες και νόμους που προέκυψαν από συστηματική παρατήρηση και όχι από συμπτώσεις, μας επιτρέπει να επεκτείνουμε τα συμπεράσματά μας στο μέλλον εν προκειμένω στο επόμενο κοράκι που θα δούμε. Συνεπώς η παραπάνω συναγωγή γίνεται ως εξής:

Όλα τα κοράκια είναι μαύρα μέχρι τώρα

Η φύση λειτουργεί ομοιόμορφα

Συνεπώς, το επόμενο κοράκι θα είναι μαύρο

Η παραπάνω προσθήκη εξηγεί πώς καταλήγουμε επαγωγικά στο συμπέρασμα. Όμως το κρίσιμο ερώτημα είναι πώς η ίδια η αρχή της ομοιομορφίας μπορεί να δικαιολογηθεί ως εμπειρική πρόταση, ώστε να στηριχθεί η επαγωγική διαδικασία; Η αρχή αυτή δεν είναι *a priori*, γιατί όπως έχει αναφερθεί ως αντίθετη είναι αντίφαση και δεν ισχύει για αυτή την περίπτωση, οπότε το ζητούμενο πλέον είναι μήπως μπορεί να δικαιολογηθεί επαγωγικά. Ο Hume θα επισημάνει ότι από την προκείμενη «η φύση λειτουργεί ομοιόμορφα έως τώρα» στο συμπέρασμα «η φύση λειτουργεί ομοιόμορφα» χρειάζεται η ενδιάμεση προκείμενη: *η φύση λειτουργεί ομοιόμορφα*. δηλαδή, ο συλλογισμός είναι κυκλικός. Συνεπώς, η ίδια η αρχή της ομοιομορφίας δεν μπορεί να δικαιολογηθεί και η επαγωγική διαδικασία, στην οποία η εν λόγω αρχή χρησιμοποιήθηκε ως ενδιάμεση προκείμενη, δεν μπορεί να στηριχθεί ούτε επαγωγικά. Σχετικά με την αρχή της ομοιομορφίας από τη σύγχρονη θεώρηση του προβλήματος προκύπτουν δύο επισημάνσεις σε αντιδιαστολή με τον τρόπο που την επικαλέστηκε ο Hume. Πρώτον ο Hume χρησιμοποιεί την επαγωγή ως χρονική ακολουθία δηλαδή για προβλέψεις στο μέλλον και στηρίζεται περισσότερο στην «προβολική συναγωγή» παρά στη «γενικευτική συναγωγή» (Williams, 2013: σελ. 286) στην οποία στηρίζονται οι νεότερες

θεωρήσεις (Williams, 2013: σελ. 289-290). Δεύτερον, το ότι η αρχή της ομοιομορφίας δεν είναι *a priori*, δηλαδή είναι ενδεχομενική και μπορεί οι κανονικότητες της φύσης που έχουμε αποδεχτεί να αλλάζουν, δεν αποτελεί κεντρικός προβληματισμός στις νεότερες εποχές όπως ήταν στην περίπτωση του Hume.

Η σκεπτικιστική θεώρηση του Hume για το πρόβλημα της επαγωγής

Συνεπώς, η αρχή της ομοιομορφίας της φύσης δεν αποτελεί ούτε σχέση ιδεών ούτε εμπειρικό γεγονός και όταν επεκτείνουμε τις γνώσεις μας από το παρελθόν στο μέλλον δεν επικαλούμαστε κάποιο συλλογισμό αλλά βασιζόμαστε σε μία υπόθεση ότι το μέλλον θα είναι όπως το παρελθόν. Ο Hume θα απαντήσει ότι αυτό συμβαίνει γιατί προκαλείται από τη συνήθεια η οποία είναι σύμφυτη στον άνθρωπο (Αναπολιτάνος, Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003: σελ. 12). Καθώς ο άνθρωπος παρατηρεί συστηματικά ένα γεγονός συνηθίζει και προσδοκά ότι και στο μέλλον θα εμφανιστεί ξανά η σχέση αιτίου-αποτελέσματος για τα γεγονότα. Ο Hume επισημαίνει ότι αυτή η διανοητική εξοικείωση που συμβαίνει στον νου πρέπει να γίνει αποδεκτή επειδή είναι μία πτυχή της ανθρώπινης φύσης (Hume, 1748: pp. 18-40). Από το ακόλουθο παράδειγμα φαίνεται πώς εξηγείται το παραπάνω: όταν κάποιος υψώνει μία πέτρα προκειμένου να την αφήσει, δημιουργείται η εντύπωση της ανύψωσης της πέτρας η οποία συσχετίζεται με την ιδέα της πτώσης. Το ζητούμενο όμως είναι γιατί δημιουργείται η πεποίθηση ή προσδοκία της πτώσης; Η πεποίθηση είναι η αναβίωση της ιδέας της πτώσης και αφενός δεν είναι πιο ζωντανή από την εντύπωση αφετέρου είναι πιο είναι πιο ζωντανή από την απλή ιδέα (Woolhouse, 2003: σελ. 223-224). Έτσι, λοιπόν, όταν θα παρατηρήσουμε ξανά την ανύψωση μίας πέτρας που θα αφεθεί, μας δημιουργείται η εντύπωση της οποίας η ζωνρότητα αναβιώνει την ιδέα, δηλαδή την προσδοκία ότι θα κάνει ελεύθερη πτώση. Συνεπώς, στο αρχικό παράδειγμα με την ανατολή του ήλιου πιστεύουμε ότι θα συμβεί και στο μέλλον όχι γιατί βασίζεται σε κάποια *a priori* γνώση ή επειδή χρησιμοποιούμε κάποιον συλλογισμό με ενδιαμέση προκειμένη την ομοιομορφία της φύσης, αλλά γιατί βλέπουμε τον ήλιο εκείνη τη στιγμή και είχαμε τη συνήθεια να τον βλέπαμε στο παρελθόν. Επίσης, όπως έχει αναφερθεί μεταξύ δύο γεγονότων που συσχετίζονται με σχέση αιτίου-αποτελέσματος δεν υπάρχει αιτιακός δεσμός. Η φαντασία με την επίδραση της συνήθειας είναι αυτή που δημιουργεί αυτή την πεποίθηση και την παρουσιάζει τον αιτιακό δεσμό ως αντικειμενική αναγκαιότητα. Επομένως, ο αιτιακός δεσμός είναι υποκειμενικός και δεν υπάρχει στα εμπειρικά γεγονότα και ο Hume υποστηρίζει ότι τον πιστεύουμε ως αντικειμενικό εξαιτίας των ψυχικών μας λειτουργιών και συγκεκριμένα όπως το αναφέρει από τα «φυσικά ένστικτα» μας (Hume, 1748: pp. 34). Για αυτό τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος είναι πεποιθήσεις και όχι γνώσεις. Τέλος, ένα σημείο που θα μπορούσε να αναφερθεί για το εν λόγω ζήτημα της επαγωγής με η φύση του ανθρώπου είναι και το κεφάλαιο για την προσωπική ταυτότητα στην Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση. Συγκεκριμένα, η μνήμη είναι αυτή που μας δείχνει τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος στις διαφορετικές μας αντιλήψεις που συγκροτούν το πρόσωπό μας. Η μνήμη είναι αυτή που δημιουργεί την εξοικείωση αιτίου-αποτελέσματος και μπορούμε να επεκτείνουμε τις αλυσίδες

αιτίου-αποτελέσματος από το μέλλον στο παρελθόν (Hume, 2011: σελ. 439-455).

Έχει ήδη σημειωθεί ότι θέση του Αριστοτέλη για την επαγωγή είναι γνωσιοθεωρητικά αντισκεπτικιστική και σε αυτή την παράγραφο θα επισημανθεί γιατί είναι σκεπτικιστική η θέση του Hume. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η επαγωγική διαδικασία δε στηρίζεται στον ορθό λόγο και αποτελεί μία συνειρμική σύνδεση γεγονότων που έχει να κάνει με τη φαντασία και τη συνήθεια. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι ότι με αυτή την επισήμανση θα σταματήσουμε τους επαγωγικούς μας συλλογισμούς; Η απάντηση είναι όχι γιατί ο ίδιος ο Hume χαρακτηρίζει τη λύση του ως σκεπτικιστική (Αναπολιτάνος, Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003: σελ. 12)· δηλαδή, μπορεί να δείχνει σε θεωρητικό επίπεδο ότι δε δικαιολογείται η επαγωγή αλλά αυτή η διαπίστωση για τον καθημερινό άνθρωπο και επιστήμονα δεν έχει κάποια πρακτική αξία. Ως άνθρωποι είμαστε αναγκασμένοι από την ίδια μας τη φύση να προβαίνουμε σε επαγωγικές συναγωγές και αυτό θα συνεχίσουμε να κάνουμε γιατί δεν μπορούμε να πράξουμε διαφορετικά. Ο Woolhouse (σελ. 225-226) σχετικά με τον σκεπτικισμό του Hume στο θέμα αναφέρει καταρχάς ότι ο φιλόσοφος περιγράφει το γιατί έχουμε τη διανοητική συνήθεια να κάνουμε επαγωγές και έχουμε πεποιθήσεις για τα γεγονότα. Ωστόσο, αυτή η εξήγηση που δίνει και έχει να κάνει με τη φύση του ανθρώπου δεν ενισχύει τη σκεπτικιστική του θέση ότι οι πεποιθήσεις για τα γεγονότα δεν είναι δικαιολογημένες επειδή δε στηρίζονται στον ορθό λόγο. Αντιθέτως, η εξήγηση που δίνει, απαντά στον σκεπτικισμό του σε αυτό το θέμα. Επίσης, για αυτό το θέμα ο Woolhouse σημειώνει ότι ο Hume αν και συμφωνεί με τους Πυρρώνειους σκεπτικιστές να αναστέλλεται η κρίση μας για κάθε ζήτημα, θεωρεί ότι αυτή αναστολή δεν είναι συμβατή με την ανθρώπινη φύση. Για αυτό το λόγο τα σκεπτικιστικά επιχειρήματα παρότι είναι αληθινά δεν καταφέρνουν να μας ωθήσουν να εγκαταλείψουμε την πίστη μας στα γεγονότα και το μόνο που φέρουν ως αποτέλεσμα είναι να δημιουργούν κατάπληξη και σύγχυση.

Λύσεις στο Πρόβλημα της Επαγωγής του Hume

Ο σκεπτικισμός που ανέπτυξε ο Hume αφορά και την επιστημονική γνώση και πιθανόν να κλονίσει την εμπιστοσύνη μας σε αυτή έστω και εάν η διαπίστωσή του είναι θεωρητική. Στον παρόν μέρος της άρθρου θα αναφερθούν τρεις προσπάθειες να επιλυθεί το πρόβλημα της επαγωγής.

Ο Popper θα επισημάνει ότι η επιστημονική γνώση δεν παράγεται επαγωγικά αλλά με την υποθετικοπαραγωγική διαδικασία. Ο Popper θα οριοθετήσει την επιστήμη από την ψευδοεπιστήμη και τη μεταφυσική με το κριτήριο της διαψευσιμότητας (Αναπολιτάνος, Αραμπατζής, Καρακώστας & Κιντή, 2003: σελ. 42-52). Με το κριτήριο αυτό μία θεωρία είναι επιστημονική. Επίσης, θα επισημάνει ότι τα συμπεράσματα δεν προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση και τη συνεχή συλλογή εμπειρικών γεγονότων αλλά προκύπτουν υπό κάποιες θεωρίες που καθοδηγούν αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή δεν υφίσταται παρατήρηση απαλλαγμένη από το θεωρητικό πλαίσιο, αντιθέτως είναι ενσωματωμένη σε αυτό. Συνεπώς, η απλή παρατήρηση της εμπειρίας και η συλλογή για να καταλήξουμε σε ένα γενικό συμπέρασμα, δηλαδή η επαγωγική

διαδικασία, δεν ισχύει οπότε και το πρόβλημα που έθεσε ο Hume δεν υφίσταται. Κατά τον Popper οι επιστήμονες συλλαμβάνουν τις θεωρίες με ενόραση και αποτελούν οι υποθέσεις οι οποίες πρέπει να ελεγχθούν αυστηρά με το κριτήριο της διαψευσιμότητας. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία είναι παραγωγική, και συγκεκριμένα υποθετικοπαραγωγική, διότι αφετηρία είναι η θεωρία ή μία γενική υπόθεση και για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ελέγχονται ειδικές περιπτώσεις (Πελεgrίνης, 1988: σελ. 153-158). Τέλος, έχει ενδιαφέρον εάν η αρχή της επιβεβαίωσης μίας θεωρίας την οποία αποδέχεται ο Popper μοιάζει με το επαγωγικό επιχείρημα, δηλαδή εάν ο Popper υποχωρεί σχετικά από την προηγούμενη διαπίστωση. Ο Popper αναγνωρίζει ότι οι επιστήμονες προσπαθούν να επιβεβαιώσουν τις θεωρίες τους σε σχέση με τις ανταγωνιστικές αρκεί να γίνεται με κριτική στάση και αυστηρό έλεγχο. Μια επιβεβαιωμένη θεωρία σημαίνει ότι έχει αντεπεξέλθει επιτυχώς σε συστηματικούς ελέγχους και συνεχή κριτική. Όμως αυτή η αρχή της επιβεβαίωσης έχει μία καθοριστική διαφορά σε σχέση με το επαγωγικό επιχείρημα: η επιβεβαίωση ισχύει μέχρι τη χρονική στιγμή που επιβεβαιώθηκε και δεν εκτείνεται στο μέλλον (Πελεgrίνης, 1988: σελ. 159-160). Ως εκ τούτου ο Popper αναγνωρίζοντας την αρχή της επιβεβαίωσης, δεν αποδέχεται την διαχρονική και δογματική αλήθεια που προκύπτει από τον επαγωγικό συλλογισμό.

Η δεύτερη προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος της επαγωγής μπορεί να αναφερθεί ως «πραγματιστικό επιχείρημα» (Πελεgrίνης, 1988: σελ. 165) και εκφράζεται από τους Peirce και Reichenbach. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση αναγνωρίζεται ότι υπάρχει το πρόβλημα της επαγωγής αλλά δε χρειάζεται να εγκαταλείψουμε την επαγωγική πρακτική γιατί είναι χρήσιμη ή τουλάχιστον δεν είναι επιζήμια. Εάν ισχύει πραγματικά η ομοιομορφία στη φύση τότε η επαγωγική διαδικασία στηρίζεται σε πραγματικά θεμέλια και είναι αυτονόητο ότι μας έχει βοηθήσει στην παραγωγή και στην εξέλιξη της επιστημονική γνώσης. Υπάρχει όμως και η περίπτωση να μην ισχύει η αρχή της ομοιομορφίας στη φύση και τότε η επαγωγή χάνει την προηγούμενη στήριξη της. Ωστόσο σύμφωνα με το πραγματιστικό επιχείρημα από την επαγωγή δεν έχουμε χάσει κάτι, δηλαδή δε βρισκόμαστε σε δυσμενέστερη θέση από την αξιοποίησή της. Συνεπώς, ανεξάρτητα εάν η επαγωγή είναι δικαιολογημένη ή όχι, μπορούμε να εξακολουθούμε να την αξιοποιούμε.

Η τρίτη περίπτωση επίλυσης του προβλήματος είναι με το αναλυτικό επιχείρημα του Strawson (Πελεgrίνης, 1988: σελ. 168-176). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση επίλυσης το πρόβλημα της επαγωγής είναι ψευδές και προφανώς δεν υπάρχει νόημα να βρεθεί η λύση του. Ο Strawson σημειώνει ότι έχει δημιουργηθεί σύγχυση και όσοι καταπιάνονται με αυτό την επιτείνουν. Η σύγχυση έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι η καταδικασμένη προσπάθεια σε αποτυχία να δικαιολογηθεί ο επαγωγικός συλλογισμός κατά τον τρόπο του παραγωγικού συλλογισμού. Ανάμεσα στις δύο διαδικασίες υπάρχει μία σαφή αναντιστοιχία αφού στην επαγωγή το συμπέρασμα προκύπτει ως πιθανότητα ενώ στην παραγωγή αναγκαστικά. Επομένως το να αξιοποιηθεί ο παραγωγικός συλλογισμός για τη δικαιολόγηση της επαγωγής είναι ανεπίτρεπτο και οποιαδήποτε απόπειρα για το αντίθετο δημιουργεί σύγχυση. Η δεύτερη

διάσταση αφορά ότι δεν υπάρχουν ομόλογες αρχές για τη δικαιολόγηση ενός προτύπου. Πιο συγκεκριμένα ενώ για τα συμπεράσματα της εμπειρίας μπορούμε να επικαλεστούμε την αρχή της επαγωγής, για την ίδια την επαγωγή δεν υπάρχει κάποια ομόλογη αρχή να την επικαλεστούμε και συνεπώς δεν έχει νόημα να δικαιολογηθεί η επαγωγή. Ο Strawson κάνει σαφές ότι το πρόβλημα της επαγωγής δεν έχει νόημα, όμως είναι λογικό να συνεχίσουμε να χρησιμοποιούμε επαγωγικά συμπεράσματα; Η απάντηση είναι ότι η πεποίθηση που δημιουργούμε για τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι ανάλογη των ενδείξεων που έχουμε. Για παράδειγμα η πεποίθηση για το συμπέρασμα ότι όλοι οι κύκνοι είναι άσπροι είναι μεγαλύτερη από την πεποίθηση ότι είναι μαύροι γιατί υπάρχουν οι ανάλογες ενδείξεις και συνεπώς η πρόταση του πρώτου συμπεράσματος έχει μεγαλύτερη πιθανότητα αλήθειας. Συμπερασματικά, ενώ δεν έχει νόημα να δικαιολογηθεί η επαγωγή ως διαδικασία, είναι λογικό να προβαίνουμε σε εμπειρικές γενικεύσεις αφού εξαρτάται από την ισχύ των ενδείξεων και για αυτό στο προηγούμενο παράδειγμα δεν αναρωτιόμαστε εάν είναι λογικό ο κύκνος να είναι λευκός αλλά εάν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις για αυτή την παρατήρηση.

Επίλογος

Το πρόβλημα της επαγωγής αποτελεί ουσιαστικά την κριτική του Hume στην επαγωγική μέθοδο και έρχεται σε σύγκρουση με την προσδοκία μας ότι μπορούμε να αποκτήσουμε αναμφισβήτητες αλήθειες με την κατάλληλη μέθοδο. Φαίνεται να κλονίζει ακόμα και την πεποίθησή μας ότι η επιστήμη, η οποία θεωρείται η πιο έγκυρη μορφή γνώσης, είναι αναμφισβήτητη (Πελεγρίνης, 2010: σελ. 209-210). Ο Hume αποτελεί βασικός θεμελιωτής του εμπειρισμού και ήταν δεδομένη η πίστη του στην εμπειρία, στην πραγματικότητα έξω από τον παρατηρητή, ως τη μόνη πηγή της γνώσης. Ωστόσο με την ανάλυση του μειώνει το γνωσιολογικό κύρος της επιστήμης και θέτει υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία της επιστημονικής γνώσης. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι μας παρουσιάζει έναν «γνωσιολογικό απελπισμό» (Πελεγρίνης, 2012: σελ. 199), επειδή αποτελεί λογικό άλμα, κατά τον Hume, αυτό που ο επιστήμονας παρατηρεί συστηματικά στο παρόν να το γενικεύει ως φυσικό νόμο και να το επεκτείνει στο μέλλον (Πελεγρίνης, 2012: σελ. 195- 199). Η επαγωγική μέθοδος έχει σημαντικές εγγενείς αδυναμίες και εκπορεύονται από έναν πρακτικό σκοπό, ο οποίος αφορά τον τρόπο που σκεφτόμαστε ως άνθρωποι (συνήθεια), και όχι από την δικαιολόγηση της με βάση τον λόγο ή την εμπειρία. Ως εκ τούτου δημιουργούνται μία σειρά από ερωτήματα όπως: εγκαταλείπουμε την επαγωγική μέθοδο επειδή κλονίζεται η πίστη μας σε αυτή; Η φιλοσοφική ανάλυση του Hume μας υποχρεώνει τελικά να δεχθούμε ότι η επιστήμη στηρίζεται σε μη σταθερά θεμέλια; Οι απαντήσεις έχουν δοθεί από τη σύγχρονη φιλοσοφία, όπως για παράδειγμα οι λύσεις που αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, με μία από τις πιο χαρακτηριστικές να προέρχεται από τη φιλοσοφία της επιστήμης και τον Karl Popper κατά τον οποίο οι παρατηρήσεις που συλλέγουν οι επιστήμονες από την εμπειρία δεν είναι γυμνές από τη θεωρία και οι υποθέσεις τους δεν είναι αυθαίρετες εικασίες, όπως υποστήριξε ο Hume, αλλά απαραίτητες για την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anapolitanos, D., Arampatzis, Th., Karakostas, V., & Kinti, V. (2003) *Filosofia tis Epistimis*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Avgelis, N. (2012). *Eisagogi sti Filosofia*. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos K. & M. ANT. Stamouli.
- Epagogi (2011). *Se To Filosofiko Lexiko tou Cambridge (343-345)*. Athina: Kedros.
- Chalmers, A., F. (2014). Τι είναι αυτό που το λέμε επιστήμη: Μια προσέγγιση της φύσης, του καθεστώτος και των μεθόδων της επιστήμης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Hume, D. (1748). *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου, 2023, από <https://socialsciences.mcmaster.ca/>
- Hume, D. (2011). *Pragmateia gia tin anthropini fysi (Vivlio Proto)*. Athina: Ekdoseis Patakis.
- Karamanolis, G. (2017). *Eisagogi stin Archaia Filosofia*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Kargopoulos, F. (1991). *Ta Provlima tis Epagogikis Logikis*. Thessaloniki: Ekdoseis Vanias.
- Pelegrinis, Th. N. (1988). *Empeiria kai Pragmatikotita*. Athina: Ekdoseis Kardamitsa.
- Pelegrinis, Th.N. (2010). *Eisagogi sti Filosofia*. Athina: Pedio.
- Pelegrinis, Th.N. (2012). *Filosofia kai amfisvitisi: Gia ton Theo, tin gnosi kai tin ithiki praxi*. Athina: Pedio.
- Vogt, K. (2010). *Ancient Skepticism*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2021 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/skepticism-ancient/>
- Veggeti, M. (2003). *Istoria tis Archaias Filosofias*. Athina: Ekdotikos Oikos P. Travlos.
- Williams, M. (2013). *Provlimata tis Gnosis: Mia Kritiki Eisagogi sti Gnosiologia*. Athina: Ekdoseis Liberal Books.
- Woolhouse, R., S. (2003). *Filosofia tis Epistimis V': Oi empeiristes*. Athina: Polytropon

Η συμβολή του Αναστασίου Γούδα στην εξέλιξη της ιατρικής σκέψης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα

*Λιάπη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ, Υποψ. Διδάκτορας
Επιβλέπων Καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Αγωγής Υγείας Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιδιώκει να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συμβολής του Αναστασίου Γούδα στον τομέα της ιατρικής σκέψης και πρακτικής στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, αναδεικνύοντας την επιστημονική του προσφορά και τον επιδραστικό ρόλο που διαδραμάτισε στον τομέα της ιατρικής. Ο Γούδας, γεννημένος το 1816, έδειξε έντονο ενδιαφέρον για τις επιστήμες από νεαρή ηλικία, εκπαιδεύτηκε σε εξέχοντα ιατρικά κέντρα της εποχής του και υιοθέτησε μια σύγχρονη και προοδευτική προσέγγιση στον τομέα της ιατρικής. Παρά τις οικονομικές προκλήσεις που αντιμετώπισε, διέπρεψε στις σπουδές του, ολοκληρώνοντας την ιατρική του εκπαίδευση ως ο πρώτος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου των Αθηνών. Σκοπός υπήρξε να τονιστεί η επίδραση του Γούδα στην ιατρική εκπαίδευση και πρακτική της Ελλάδας του 19ου αιώνα, επιδεικνύοντας τη μακροπρόθεσμη προσέγγισή του στη διαχείριση ασθενειών και την εκπαίδευση μελλοντικών ιατρών.

Λέξεις-κλειδιά: Αναστάσιος Ν. Γούδας, 19^ο αιώνας, ιατρική

The contribution of Anastasios Gouda to the development of medical thought in Greece in the 19th century.

*Liapi Alexandra,
Kindergarten teacher, M.Ed., PhD candidate
Supervisor: Koutras Basilios, Professor of Health Education, Pedagogical Department of Kindergarten Teachers, University of Ioannina, vkoutras@uoi.gr*

Abstract

This article seeks out to highlight the importance of Anastasios Gouda's contribution to the field of medical thought and practice in 19th century Greece, highlighting his scientific contribution and the influential role he played in the field of medicine. Goudas, born in 1816, showed a strong interest in the sciences from an early age, was trained in prominent medical centers of his time and adopted a modern and progressive approach to the field of medicine. Despite the financial challenges he faced, he excelled in his studies, completing his medical training as the first Doctorate of the University of Athens. The aim was to highlight Gouda's impact on medical education and practice in 19th century Greece, demonstrating his long-term approach to disease management and the training of future physicians.

Key-Words: Anastasios N. Goudas, 19th century, medicine

Εισαγωγή

Στον 19ο αιώνα, η ιατρική σκέψη στην Ελλάδα βρισκόταν σε μια μεταβατική φάση, επηρεασμένη από την επιστημονική εξέλιξη που σημειώνονταν σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι ιατροί της εποχής αντιμετώπιζαν την πρόκληση να ενσωματώσουν τις νέες επιστημονικές ανακαλύψεις στην ιατρική τους πρακτική, διατηρώντας ταυτόχρονα τις παραδοσιακές ιατρικές γνώσεις και μεθόδους (Τόγια, 2010).

Σε αυτό το περιβάλλον, ο Αναστάσιος Γούδας αναδείχθηκε ως μία από τις κορυφαίες φυσιογνωμίες στον τομέα της ιατρικής και της εκπαίδευσης. Η πορεία της ζωής του και η επιστημονική του προσφορά αξίζουν να μελετηθούν λεπτομερώς για να κατανοηθεί ο ρόλος που διαδραμάτισε στην ιατρική κοινότητα και στην εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Ο Γούδας, εκπαιδευμένος σε επιφανή ιατρικά κέντρα της εποχής, ανέπτυξε μια σύγχρονη και προοδευτική προσέγγιση της ιατρικής. Η εμπειρία του στο Πανεπιστήμιο της Γαλλίας, δίπλα σε εξέχουσες προσωπικότητες της περιόδου, του επέτρεψε να έλθει σε επαφή με τις πιο πρόσφατες επιστημονικές εξελίξεις και να ενσωματώσει τις γνώσεις αυτές στην ιατρική του πρακτική (Μπέττης, 2000). Στο άρθρο αυτό, θα διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Αναστάσιος Γούδας συνέβαλε στην εξέλιξη της ιατρικής σκέψης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, αναδεικνύοντας τη σημασία της προοδευτικής προσέγγισής του στην αντιμετώπιση των νοσημάτων και στην εκπαίδευση των μελλοντικών ιατρών.

Η εκπαίδευση και οι επιστημονικές βάσεις του Αναστασίου Γούδα

Ο Αναστάσιος Γούδας (1816-1881), γεννημένος στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, εκδήλωσε από νεαρή ηλικία έντονο ενδιαφέρον για τις επιστήμες, ενθαρρύνοντας την πνευματική του ανάπτυξη και την αναζήτηση γνώσης. Βασική εκπαίδευση έλαβε στο σχολείο του χωριού του (Γραμμένο Ιωαννίνων), συνεχίζοντας τις σπουδές τους στο «Γενικόν Ἑλληνικόν Σχολεῖον» (μετέπειτα Ζωσιμαία Σχολή) το 1830 (Μπέττης, 2000· Μάλλιος, 2005), όπου το 1835 λαμβάνει το απολυτήριο του από το «Γενικόν Ἑλληνικόν Σχολεῖον τῆς Ζωσιμαίας Ἀδελφότητος» (Γούδας, 1870).

Με το πέρας του πρώτου κύκλου σπουδών του, ο Γούδας ανέλαβε διδακτικές υποχρεώσεις στην Καλαμπάκα (Σεπτέμβριο 1835). Η καθημερινή του επαφή με τους μαθητές και το περιβάλλον της Θεσσαλίας, μαζί με τις βιοπορίστικες δυσκολίες που αντιμετώπιζε από μικρή ηλικία, διαμόρφωσαν την ανάγκη του για περαιτέρω εκπαίδευση και εξέλιξη. Έτσι, τον Μάρτιο του 1838, αποφάσισε να μεταβεί στην Αθήνα προκειμένου να εγγραφεί στο Εθνικό Πανεπιστήμιο (Γούδας, 1874). Σύμφωνα με τα αρχεία των φοιτητών του Πανεπιστημίου των Αθηνών για το ακαδημαϊκό έτος 1837-1838, ο Γούδας εγγράφηκε στις 28 Μαρτίου 1838, με αριθμό μητρώου 33, στο τμήμα Ιατρικής, μετά από επιτυχή εξέταση από την αρμόδια επιτροπή.

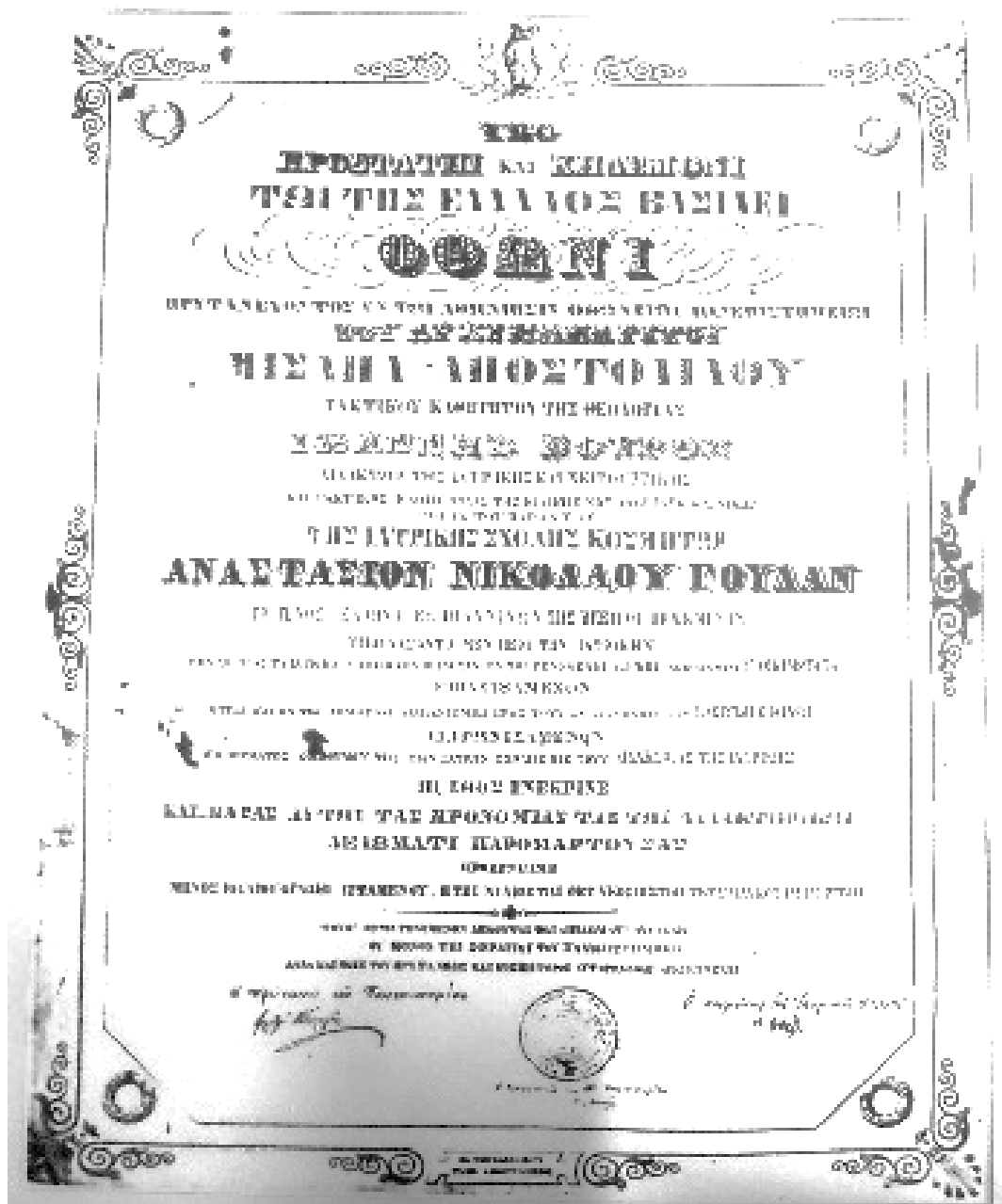
1837-8 ΜΗΤΡΩΟΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ Β. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΌΘΩΝΟΣ. *Πρωταγία Κ. Σχινά*

Αριθμ. Τμήτου	Όνομα καὶ ἑπώνυμον	Ἔτος	Μην.	Ἡμέρα	Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρήσεις	Συνολ. βαθμολογία	Ποσοστό	Παρατηρήσεις
23	Αναστάσιος Νικολάου	19	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
24	Αναστάσιος Νικολάου	20	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
25	Αναστάσιος Νικολάου	21	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
26	Αναστάσιος Νικολάου	22	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
27	Αναστάσιος Νικολάου	23	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
28	Αναστάσιος Νικολάου	24	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
29	Αναστάσιος Νικολάου	25	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
30	Αναστάσιος Νικολάου	26	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
31	Αναστάσιος Νικολάου	27	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
32	Αναστάσιος Νικολάου	28	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
33	Αναστάσιος Νικολάου	29	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
34	Αναστάσιος Νικολάου	30	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
35	Αναστάσιος Νικολάου	31	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
36	Αναστάσιος Νικολάου	32	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
37	Αναστάσιος Νικολάου	33	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
38	Αναστάσιος Νικολάου	34	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
39	Αναστάσιος Νικολάου	35	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
40	Αναστάσιος Νικολάου	36	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
41	Αναστάσιος Νικολάου	37	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
42	Αναστάσιος Νικολάου	38	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
43	Αναστάσιος Νικολάου	39	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
44	Αναστάσιος Νικολάου	40	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
45	Αναστάσιος Νικολάου	41	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
46	Αναστάσιος Νικολάου	42	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
47	Αναστάσιος Νικολάου	43	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
48	Αναστάσιος Νικολάου	44	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
49	Αναστάσιος Νικολάου	45	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
50	Αναστάσιος Νικολάου	46	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
51	Αναστάσιος Νικολάου	47	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
52	Αναστάσιος Νικολάου	48	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
53	Αναστάσιος Νικολάου	49	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
54	Αναστάσιος Νικολάου	50	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
55	Αναστάσιος Νικολάου	51	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
56	Αναστάσιος Νικολάου	52	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
57	Αναστάσιος Νικολάου	53	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
58	Αναστάσιος Νικολάου	54	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
59	Αναστάσιος Νικολάου	55	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
60	Αναστάσιος Νικολάου	56	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
61	Αναστάσιος Νικολάου	57	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
62	Αναστάσιος Νικολάου	58	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
63	Αναστάσιος Νικολάου	59	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
64	Αναστάσιος Νικολάου	60	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
65	Αναστάσιος Νικολάου	61	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
66	Αναστάσιος Νικολάου	62	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
67	Αναστάσιος Νικολάου	63	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
68	Αναστάσιος Νικολάου	64	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
69	Αναστάσιος Νικολάου	65	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
70	Αναστάσιος Νικολάου	66	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
71	Αναστάσιος Νικολάου	67	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
72	Αναστάσιος Νικολάου	68	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
73	Αναστάσιος Νικολάου	69	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
74	Αναστάσιος Νικολάου	70	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
75	Αναστάσιος Νικολάου	71	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
76	Αναστάσιος Νικολάου	72	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
77	Αναστάσιος Νικολάου	73	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
78	Αναστάσιος Νικολάου	74	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
79	Αναστάσιος Νικολάου	75	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
80	Αναστάσιος Νικολάου	76	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
81	Αναστάσιος Νικολάου	77	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
82	Αναστάσιος Νικολάου	78	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
83	Αναστάσιος Νικολάου	79	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
84	Αναστάσιος Νικολάου	80	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
85	Αναστάσιος Νικολάου	81	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
86	Αναστάσιος Νικολάου	82	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
87	Αναστάσιος Νικολάου	83	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
88	Αναστάσιος Νικολάου	84	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
89	Αναστάσιος Νικολάου	85	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
90	Αναστάσιος Νικολάου	86	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
91	Αναστάσιος Νικολάου	87	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
92	Αναστάσιος Νικολάου	88	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
93	Αναστάσιος Νικολάου	89	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
94	Αναστάσιος Νικολάου	90	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
95	Αναστάσιος Νικολάου	91	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
96	Αναστάσιος Νικολάου	92	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
97	Αναστάσιος Νικολάου	93	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
98	Αναστάσιος Νικολάου	94	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
99	Αναστάσιος Νικολάου	95	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
100	Αναστάσιος Νικολάου	96	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
101	Αναστάσιος Νικολάου	97	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
102	Αναστάσιος Νικολάου	98	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
103	Αναστάσιος Νικολάου	99	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		
104	Αναστάσιος Νικολάου	100	Μάρτιος	28	Ιατρική	100%		25		

Μητρώο τῶν φοιτητῶν τοῦ ἐν Ἀθήναις Β. Πανεπιστημίου Ὁθωνος ὑπὸ την πρωταγεία Κ. Σχινά το ακαδημαϊκό ἔτος 1837-1838¹

Καθ' ὅλη τη διάρκεια των σπουδών του στην Αθήνα, ο Γούδας εξελίσσεται σε άριστο επιστήμονα. Παρά τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε, κατόρθωσε να ολοκληρώσει τις Ιατρικές του σπουδές στο διάστημα των τριών ετών, αποκτώντας «τό ακόλουθον ἐν εἶδη διπλώματος Ἀποδεικτικόν θεωρούμενον ὡς ἡ ἀρχὴ τῶν καρπῶν τοῦ νέου Ἑλληνικοῦ Πανεπιστημίου», το οποίο θεωρείται ως η αρχή των καρπών που παρήγαγε το νεοσύστατο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ελλάδας (Μπέττης, 2000· Μάλλιος, 2005· Πουλάκου- Ρεμπελάκου, 2008).

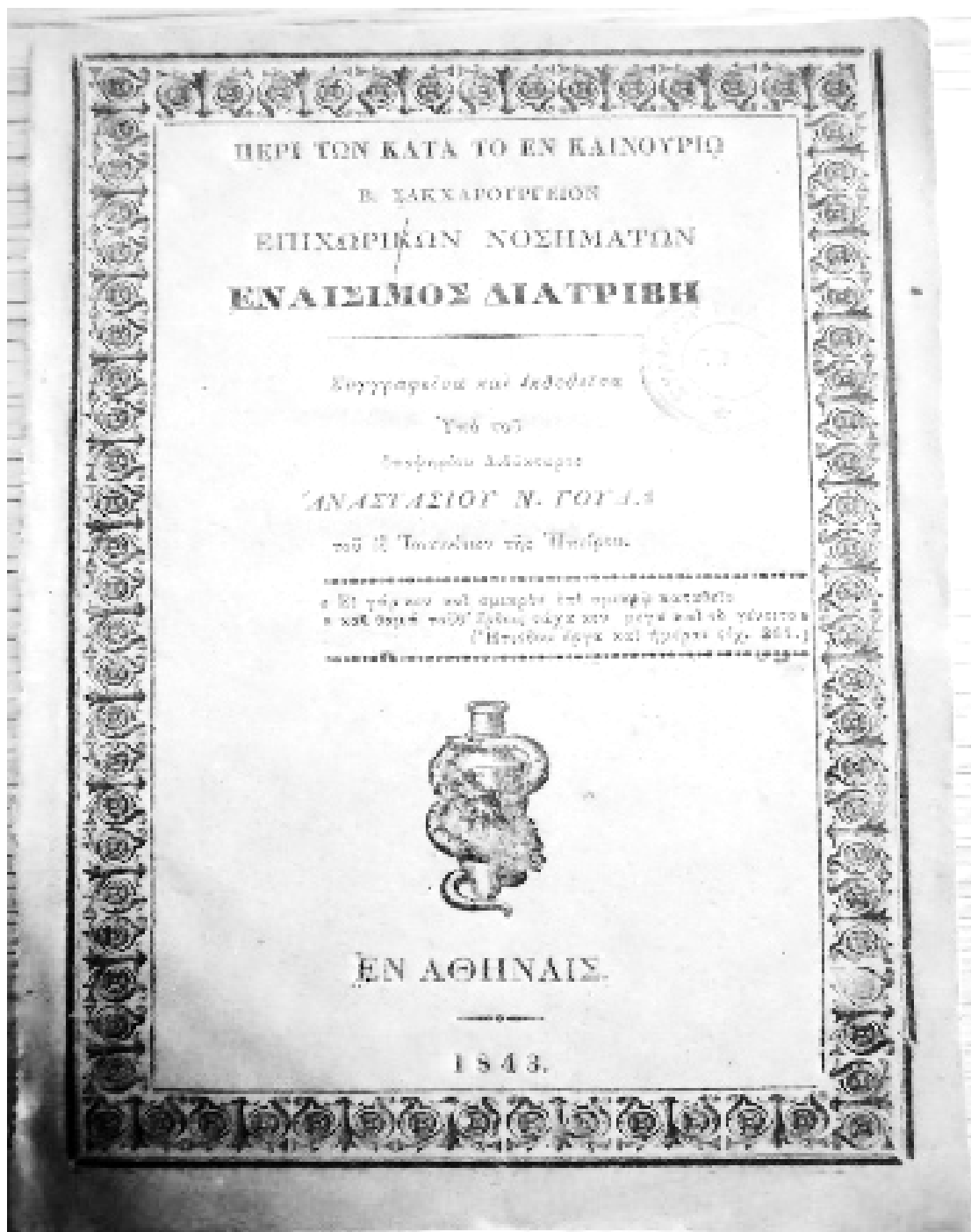
¹ Μητρώο τῶν φοιτητῶν τοῦ ἐν Ἀθήναις Β. Πανεπιστημίου Ὁθωνος ὑπὸ την πρωταγεία Κ. Σχινά το ακαδημαϊκό ἔτος 1837-1838. Στον αὐξων ἀριθμὸς: 33, Ὄνομα καὶ ἐπώνυμον: Ἀναστάσιος Νικολάου Γούδας, Ἡλικία: 19-20, Κτηματική Περιουσία-Τόπος: Ἰωάννινα, Ἀπόδειξις ἐγγραφῆς: τῆς ἐξεταστ. ἐπιτροπῆς, Σχολή: Ἰατρικῆς, Χρονολογία ἐγγραφῆς - Ἔτος: 1838, Μην: Μάρτιος, Ἡμέρα: 28, Συνιστῶντες - Ὄνομα καὶ Ἐπώνυμο: Ἀναστάσιος Κωνσταντίνου Γούδας, Σχετικὸς ἀριθμὸς: 33, Παρατηρήσεις: ἔλαβε δίπλωμα διδάκτορος τῆς ἱατρικῆς ὑπ' ἀριθ. 1 (18) τῇ 9 Ἰουλίου 1843 «ἄριστα».



*Το δίπλωμα του πρώτου διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών Αναστάσιου Ν. Γούδα
(8 Ιουλίου 1843)*

Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του πορείας, ο Γούδας καθιερώθηκε ως μια εξέχουσα φυσιογνωμία, παρουσιάζοντας δημόσια τη διδακτορική του διατριβή ενώπιον του ακαδημαϊκού σώματος. Το θέμα της διατριβής του αναφερόταν στα «Περὶ τῶν ἐν Καινουρίῳ Β. Σακχαρουργείῳ ἐπιχωρικῶν νοσημάτων», προερχόμενο από την εμπειρία του ως ιατρός στο τότε ιδρυθέντος γαλλικού σακχαροποιείου στο Καινούργιο Φθιώτιδος. Μετά από εκτεταμένη παρακολούθηση και επιτυχή δημόσια εξέταση, ο Γούδας τιμήθηκε ως ο πρώτος στη σειρά των φοιτητῶν της Ιατρικῆς του Εθνικοῦ Πανεπιστημίου που απέκτησε διδακτορικό δίπλωμα με ἀρίστη βαθμολογία (9/7/1843) (Δρανδάκης, 1939). Στην πρυτανική έκθεσή του, ο αρχιμανδρίτης Μισαήλ

Αποστολίδης αποθέωσε τον Γούδα, αναγνωρίζοντας το φιλότιμο και τις αρετές του ως φοιτητή του Πανεπιστημίου (Λόγοι του Πρώην Πρυτάνεως κ. Μ. Αποστολίδου και του Πρυτάνεως κ. Κ. Άσωπίου έκφωνηθέντες κατά την έορτήν της εγκαθιδρύσεως τήν αρχήν τοῦ Ὁθ. Πανεπιστημίου τῷ 1843 ἔτει, 1843). Το ίδιο έτος, ο Γούδας περάτωσε με επιτυχία τις πρακτικές εξετάσεις του ιατροσυνεδρίου, αποσπώντας το ιατρικό του δίπλωμα. Επιπλέον, κατέλαβε την θέση του βοηθού στο Νοσοκομείο των Αθηνών υπό τον χειρουργό Ιωάννη Ολύμπιο (Διάφορα, 1864).



Περί τῶν κατὰ τό ἐν Καινουρίῳ Β. Σακχαρουργείων ἐπιχωρικῶν νοσημάτων αἰνέσιμος διατριβή

Μετά τη λήψη του διδακτορικού του διπλώματος, αναλαμβάνει διαδοχικά θέσεις σε δημόσιες υπηρεσίες. Για περίπου ένα χρόνο υπηρέτησε στο γαλλικό ζαχαροποιείο Φθιώτιδος (Διάφορα, 1864) και το Φεβρουάριο του 1844 επιστρέφει στην Αθήνα για να αναλάβει τη θέση του "νομιάτρου Χαλκίδος". Το Νοέμβριο του 1848, διορίζεται δικαστικός γιατρός, για να παραιτηθεί μετά από λίγους μήνες (Ιανουάριο 1849). Το 1853 διορίζεται δημοτικός γιατρός στην Αθήνα, όπου κατά τη διάρκεια της θητείας του πραγματοποιεί επισκέψεις στους ασθενείς του, κρατώντας λεπτομερείς καταγραφές των περιστατικών, τις οποίες παραδίδει στο Δήμαρχο με σχόλια σχετικά με την κατάσταση της δημόσιας υγείας (Διάφορα-Περὶ παύσεως Ι. Καρατζᾶ, παραιτήσεως Ἀ. Ν. Γούδα καὶ διορισμοῦ Σ. Μπαλάνου, 1854). Με το ξέσπασμα της χολέρας, ο Γούδας μεταβαίνει στην Σκιάθο για την έρευνα και αντιμετώπιση της μολυσματικής ασθένειας, και στη συνέχεια στα Μέγαρα. Την περίοδο εκείνη, μια δύσκολη υγειονομική κατάσταση επικρατεί στην Ελλάδα, δίδοντας ο Γούδας δείγμα υψηλού επιστημονικού ήθους και ανθρωπισμού (Γούδας, 1876· Διάφορα, 1855· Περὶ τῶν κακῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐν Σκιάθῳ οὐτοποσίας, 1858· Ρ., 1882).

Σε μια εποχή που η ιατρική εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν ακόμη επιφανειακή, ο Γούδας αποφάσισε να συνεχίσει τις σπουδές του στο Παρίσι, ένα κέντρο επιστημονικής και πνευματικής αναβάθμισης. Υπό την καθοδήγηση επιφανών επιστημόνων όπως ο Claude Bernard, Marie François Xavier Bichat, Τρουσσώ, Ρικόρδ και Σχόμελ εμβάθυνε στη φυσιολογία και την ανατομία, ανακαλύπτοντας νέες πτυχές της λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος. Η εκπαίδευση που έλαβε αποτελούσε το θεμέλιο για τη μελλοντική του επιστημονική καριέρα. Αφού κατέκτησε τις βασικές αρχές της ιατρικής, επέκτεινε τις γνώσεις του στον τομέα της επιστημονικής έρευνας, εργαζόμενος σε εργαστήρια και συμμετέχοντας σε επιστημονικές συναντήσεις και διαλέξεις. Από την εποχή εκείνη γίνεται ευρύτερα γνωστός για τις επιστημονικές του γνώσεις και θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου, αναπτύσσει τα σπάνια χαρίσματα του χαρακτήρα του καθώς και το θαυμαστό σθένος της ψυχής του. Παρόλα αυτά, δεν εφησυχάζει μόνο στην άσκηση του ιατρικού του λειτουργήματος, αλλά ακολουθεί και τη συγγραφή ποικίλων μελετών για την προαγωγή της επιστήμης (Ανδριανάκος, 1930).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής του ήταν η έμφαση στην πειραματική μεθοδολογία. Ενθαρρύνθηκε να αναπτύξει δεξιότητες πειραματισμού και να χρησιμοποιήσει την πειραματική προσέγγιση ως εργαλείο για την κατανόηση των νοσημάτων και την αναζήτηση θεραπευτικών λύσεων. Με την επιστημονική του κατάρτιση στο Παρίσι, ο Γούδας απέκτησε τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον εξέφρασαν ως έναν από τους πρωτοπόρους ιατρούς της εποχής του. Η προσωπική του δέσμευση στην επιστήμη και η αναζήτησή του για την αλήθεια τον καθιέρωσαν ως έναν από τους σημαντικότερους φυσιολόγους και ιατρούς του 19ου αιώνα (Τόγια, 2010).

Η εκπαίδευση του Γούδα στο Παρίσι δεν αποτέλεσε απλώς ένα σημείο αναφοράς στην πορεία της καριέρας του, αλλά έναν πυρήνα γνώσης και εμπειρίας που τον οδήγησε να αναπτύξει πρωτοποριακές ιατρικές αντιλήψεις και πρακτικές. Η προσέγγισή του στην

επιστήμη ήταν επαναστατική για την εποχή του, καθώς συνδύαζε τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή, τον πειραματισμό και τη συστηματική παρατήρηση (Καραμπελόπουλος, 2003).

Ο Γούδας δεν περιορίστηκε μόνο στην επιστημονική έρευνα και την ιατρική πρακτική, αλλά επίσης ανέδειξε τη σημασία της εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ιατρούς. Οι πρωτοποριακές του ιδέες και πρακτικές διαμόρφωσαν ένα νέο παράδειγμα ιατρικής φροντίδας, βασισμένο στην επιστημονική γνώση, τον ανθρωπισμό και την επιμονή στην αναζήτηση της αλήθειας. Τελικά, η κληρονομιά του Αναστασίου Γούδα υπήρξε ένα σημαντικό μέρος της ιατρικής ιστορίας της Ελλάδας και ένα πηγαίο πνεύμα έμπνευσης για τους μελλοντικούς γιατρούς παγκοσμίως. Η συνεχής αναφορά στις αξίες και τις αρχές που υποστήριξε ενίσχυσε την ιατρική κοινότητα και προώθησε την καινοτομία και την πρόοδο στον τομέα της υγείας.

Η συμβολή του Αναστάσιου Ν. Γούδα στην ιατρική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η ιατρική εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19ου αιώνα βρισκόταν σε μια κρίσιμη στιγμή, όπου η επιστημονική πρόοδος και τα επιστημονικά συγγράμματα ήταν αναγκαία. Δεδομένου των επιδημιών που ταλαιπωρούσαν τον πληθυσμό, δημιουργήθηκε η ανάγκη για έγκαιρες επιστημονικές γνώσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Αναστάσιος Ν. Γούδας, με την πρωτοποριακή του προσέγγιση στην ιατρική, δημιούργησε μια σημαντική επιρροή στην ιατρική εκπαίδευση της εποχής. Πέρα από την παρακαταθήκη ιατρικών συγγραμμάτων και πραγματειών που δημοσίευσε ο ίδιος, μετέφρασε εξειδικευμένα βιβλία σημαντικών ιατρών της εποχής, προς διευκόλυνση των εκκολαπτόμενων νέων ιατρών. Πίστευε ότι η μεταφορά γνώσεων από την Ευρώπη θα δημιουργούσε μεγάλο όφελος στην ιατρική κοινότητα (Τόγια, 2010).

Ως τυπική αφετηρία του συγγραφικού του έργου μπορεί να θεωρηθεί το 1843, όπου εκδίδεται το πρώτο σύγγραμμά του με τίτλο «Περὶ τῶν κατὰ τὸ ἐν Καινουρίῳ Β. Σακχαρουργεῖον ἐπιχωρικῶν νοσημάτων αἰνέσιμος διατριβή. Συγγραφεῖσα καὶ ἐκδοθεῖσα ὑπὸ τοῦ ὑποψηφίου διδάκτορος Ἀναστασίου Ν. Γούδα τοῦ ἐξ Ἰωαννίνων τῆς Ἠπείρου, Ἐν Ἀθήναις 1843. Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἑμ. Ἀ[ν]τωνιάδου» (Γκίνης & Μέξας, 1941). Αποτελεί τη διδακτορική διατριβή του Γούδα, όπου υποστήριξε δημόσια λαμβάνοντας τον τίτλο του πρώτου Διδάκτορος του Νεοσύστατου Ελληνικού Πανεπιστημίου. Σε σχήμα 8ου και σε 22 σελίδες (+2 λ. και εξώφυλλο) περιγράφει τη συμπτωματολογία και τις αιτίες των συνηθέστερων ασθενειών της περιοχής, που είναι οι πάσης φύσης και μορφής πυρετοί, κυρίως όμως οι διαλείποντες αλλά και οι φλεγμονές, κυρίως των οργάνων της κάτω κοιλίας.

Τρία χρόνια αργότερα μεταφράζει από τη γαλλική στην ελληνική το σημαντικό έργο «Χριστοφ. Βιλχ. Όυφελάνδου τοῦ ποτέ ἀρχιάτρου τῆς Α. Μ. τοῦ βασιλέως τῆς Βορουσίας καὶ καθηγητοῦ τοῦ ἐν Βερολίνου Πανεπιστημίου. Ἐγχειρίδιον Πρακτικῆς Παθολογίας. Ἐκ τῆς Γαλλικῆς μεταφράσεως εἰς τὴν ἡμετέραν γλῶσσαν μετενεχθέν ὑπὸ Ἀναστασίου Ν. Γούδα, Διδάκτορος τῆς Ἰατρικῆς κτλ., Ἐν Ἀθήναις 1846, Ἐκ τοῦ Τυπογραφείου Ἑμμανουήλ Ἀντωνιάδου» (Γκίνης & Μέξας, 1941) . Το πολυσήμαντο μεταφρασμένο έργο

που είχε σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές της Ιατρικής είχε σχήμα 8ου και εκτείνονταν σε 720 σελίδες (σ. λη' +1 χ.α. +1 λ.). Δεύτερη έκδοση του έργου αυτού αυξημένη με νεότερες προόδους της Ιατρικής, δημοσιεύεται το 1857 με δαπάνη του Κων. Βαρβάτη από το τυπογραφείο του Αλεξ. Γκαρμπολά (Γκίνης & Μέξας, 1941). Για τη μετάφρασή του αυτή ο Γούδας ζήτησε και έλαβε επιχορήγηση από την οικογένεια των Ιωνιδών. Στα περιεχόμενα του βιβλίου υπάρχει αφιέρωση, προσφώνηση, σχετική επιστολή του Πρύτανη του Πανεπιστημίου (Θ. Μανούση) προς το συγγραφέα που δικαιολογείται η απονομή του βραβείου (Γούδας, 1875), προλεγόμενα του μεταφραστή, σύντομη βιογραφία του συγγραφέα, σχετικό Κεφάλαιο που αναφέρει τα καθήκοντα των ιατρών, αλφαβητικό ευρετήριο των κειμένων και τέλος κατάλογο συνδρομητών.

Στα Προλεγόμενα του μεταφρασμένου βιβλίου *Enchiridion medicum, oder Anleitung zur medizinischen Praxis*, ο Γούδας αναφέρει τη σημαντικότητα του συγγράμματος αυτού, καθώς γίνεται ακριβής περιγραφή των νοσημάτων, τρόποι για την εύστοχη διάγνωση και τέλος παρουσίαση κατάλληλων θεραπευτικών μέσων. Παροτρύνει δε τους ιατρούς να μελετούν και να αγωνίζονται για την ιατρική επιστήμη χωρίς φόβο (Γούδας, 1846).

Το έτος 1848 δημοσιεύει «Στοιχεῖα Γενικῆς Παθολογίας ὑπὸ Α. Φ. Σχομέλου, Μεταφρασθέντα κατὰ τὴν τρίτην Γαλλικὴν ἔκδοσιν ὑπὸ Ἀναστ. Ν. Γούδα, Διδάκτορος τῆς Ἰατρικῆς κτλ. «Οὗτος μὲν πανάρετος ...πίθεται» Ἡσιόδ. Ἔργα καὶ ἡμέραι στιχ. 293. ἔκδ. στερεότ. Ἐν Ἀθήναις 1848, Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφέως» (Γκίνης & Μέξας, 1941). Μεταφρασμένο έργο που αποσκοπούσε στη βοήθεια των φοιτητών για την ευκολότερη μελέτη των νοσημάτων, εκτεινόμενο σε 713 σελίδες (σ. κ' + 1 χ. α. + εξώφ.) και σχήμα 8ου. Για τη μετάφρασή του αυτή, επίσης, ο Γούδας λαμβάνει το σχετικό βραβείο της οικογένειας των Ιωνιδών ύστερα από εισήγηση της Πανεπιστημιακής Συγκλήτου, καθώς σε έγγραφό του ο Πρύτανης (Α. Βενιζέλος) επισημαίνει την επιστημονική αξία του συγγράμματος (Γούδας, 1875). Ακόμη και ο ίδιος ο συγγραφέας και καθηγητής του Γούδα στο Παρίσι, εκφράζει τις ευχαριστίες του για τη μετάφραση (Γούδας, 1857). «Τὸ Ἐγχειρίδιον Πρακτικῆς Παθολογίας» του Ὁυφελάνδου (1846), ο Γούδας το αφιέρωσε στον Αλέξανδρο Στούρτζα ιδιαίτερο σύμβουλο της Α. Μ. του Αυτοκράτορα ως απόδειξη ευγνωμοσύνης, ενώ το δεύτερο, «Τά Στοιχεῖα τῆς Γενικῆς Παθολογίας» τοῦ Σχομέλου (1848), στην οικογένεια των Ιωνιδών για τη γενναία προσφορά υπέρ της παιδείας του έθνους.

Στον εκτενή Πρόλογο, ο Γούδας αναφέρεται στο σκοπό της έκδοσης και στις δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη μετάφραση του συγγράμματος, επισημαίνοντας κυρίως το πρόβλημα της αλλοίωσης της ελληνικής γλώσσας και την έλλειψη επιστημονικών όρων στην νέα ελληνική. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι το όνομα του συγγραφέα, η απήχηση του βιβλίου σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και η χρήση του ως διδακτικό σύγγραμμα σε πολλές ιατρικές σχολές υπήρξαν οι λόγοι που επέλεξε να μεταφράσει το σύγγραμμα αυτό (Γούδας, 1857).

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1857, ο Γούδας επανεκδίδει «Τὸ Ἐγχειρίδιον Πρακτικῆς Παθολογίας» του Ὁυφελάνδου, επαυξημένο, προσθέτοντας εξελίξεις

και νεότερες ανακαλύψεις που συντελέστηκαν στο διάστημα που μεσολάβησε. Το βιβλίο *Χριστ. Βιλχ Ουφελάνδου, του ποτε Αρχιάτρου της Α. Μ. του Βασιλέως της Πρωσίας, και Καθηγητού του εν Βερολίνω Πανεπιστημίου, Εγχειρίδιον πρακτικής παθολογίας. Εκ της Γαλλικής μεταφράσεως εις την ημετέραν γλώσσαν μετενεχθέν υπό Αναστασίου Ν. Γούδα, διδάκτορος της Ιατρικής. Έκδοσις Δευτέρα, Επαυξημένη διά πολλών περί τας νεωτέρας προόδους της ιατρικής σημειώσεων. Δαπάνη Κωνστ. Βαρβάτη. Εν Αθήναις, Τύποις Αλεξάνδρου Γκαρπολά, 1857* (Γκίνης & Μέξας, 1941), δημοσιεύτηκε σε μέγεθος 22εκ. με 735 σελ. και περιέχει πρόλογο, επιστολή του Πρύτανη προς τον Γούδα, Προλεγόμενα του μεταφραστή, κατάλογο συνταγών, αλφαβητικό ευρετήριο και παροράματα. Πολλές από τις σημειώσεις που ενσωματώθηκαν στην επαυξημένη αυτή έκδοση, δημοσιεύτηκαν πρώτα στο περιοδικό «*Η (ἐν Αθήναις) Ίατρική Μέλισσα*» (1853-1859) και «*Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν*» (1865-1866).

Με αφορμή τις επιδημίες χολέρας στη Σκιάθο (Ιούλιο 1848), στο Παρίσι (1849 & 1859), τον Πειραιά και την Αθήνα, ο Γούδας ερευνά διεξοδικά τη μολυσματική αυτή νόσο. Η συνεχής μελέτη της νόσου του έδωσαν την αφορμή να δημοσιεύσει πραγματείες όπου ανέλυε τους λόγους εμφάνισής της καθώς και τις κατάλληλες μεθόδους για την καταπολέμηση της επιδημίας. Το «*Υπόμνημα περί καταλληλοτέρας τινός θεραπείας κατά των διαλειπόντων πυρετών και κατά της χολέρας*» (Ηλιού-Πολέμη, 2006) είναι το πρώτο από τα τρία που στέλνει ο Γούδας στην Ιατρική Εταιρεία Αθηνών σχετικά με τη θεραπεία της χολέρας και των διαλειπόντων πυρετών. Βασική επιδίωξη του Γούδα με τη δημοσίευση του κειμένου υπήρξε η ενημέρωση της ιατρικής κοινότητας για τη θεραπεία των δυο αυτών νοσημάτων (Γούδας, 1865). Ακολουθεί δεύτερο υπόμνημα τον Οκτώβριο (Γούδας, 1865), ενώ το Νοέμβριο του ίδιου έτους δημοσιεύει το τρίτο υπόμνημα με τίτλο *Troisième mémoire sur la choléra et sur le succes du traitement de celte maladie par les sinapismes et l' usage extérieur et intérieur de la quinine* (Γούδας, 1865), όπου και τονίζει τη σημαντικότητα της χρήση κινίνης σε εναίσιμη μορφή για τη θεραπεία της χολέρας. Πολλές από τις παρατηρήσεις του Γούδα για τη θεραπεία της χολέρας προσέλκυσαν το ενδιαφέρον και τη προσοχή των επιστημονικών συλλόγων της εποχής. Για το λόγο αυτό, μεταφράστηκαν και δημοσιεύτηκαν στην «*Ίατρικὴν ἔνωσιν τῶν Παρισίων*», στην «*Ἑβδομαδιαίαν Ίατρικὴν Ἐφημερίδα τῶν Παρισίων*» και σε άλλα επιστημονικά περιοδικά συγγράμματα της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ισπανίας και της Ιταλίας (Γούδας, 1865),.

Έμπειρος πλέον γιατρός ο Γούδας και έπειτα από πολύχρονη μελέτη της νόσου, ζητά από την Κυβέρνηση να μεταβεί στην Αλεξάνδρεια με σκοπό να χρησιμοποιήσει τη θεραπευτική του μέθοδο για τον περιορισμό της εξάπλωσης της επιδημίας της χολέρας. Η Κυβέρνηση, όμως, δεν απαντάει ποτέ στο αίτημα του (Γούδας, 1865). Παρ' όλα αυτά, πολλοί συνάδελφοι του χρησιμοποίησαν τη θεραπευτική μέθοδο του Γούδα, επιδοκιμάζοντας την καταλληλότητα της θεραπείας (Η διὰ κινίνης θεραπεία τῆς χολέρας, 1865).

Ο Γούδας, υπεύθυνος και σπουδαίος ιατρός ως ήταν, πειραματίστηκε με πολλές μεθόδους και μέσα για να βρει τη θεραπεία των μiasματικών νοσημάτων. Πρώτος αυτός

ανακάλυψε τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της θεικής κινίνης και του περουβιανού φλοιού στη θεραπεία των επιδημιών και έγινε γενικά αποδεκτή από τον ιατρικό σύλλογο (Ολύμπιος- Μάκας- Γούδας- Άννινος- Γούζαρης, 1865). Παρά όμως το ιατρικό του χάρισμα και την αγάπη του για το λειτούργημα αυτό, γρήγορα τον κέρδισαν τα πολιτικά τεκταινόμενα της εποχής. Αντιοθωνικός και εμμανής της ελευθερίας και της δημοκρατίας στράφηκε ενάντια στη πολιτική του Όθωνα.

Η πρωτοποριακή προσέγγιση της πειραματικής ιατρικής

Ο Αναστασίου Γούδας ήταν πρωτοπόρος στην εφαρμογή της πειραματικής μεθοδολογίας στην ιατρική πράξη. Αντιλαμβανόμενος τη σημασία της επιστημονικής έρευνας για την ανάπτυξη της ιατρικής γνώσης και τη βελτίωση της περίθαλψης των ασθενών, ο Γούδας διεξήγαγε σειρά πειραμάτων με στόχο την κατανόηση των νοσημάτων και την αναζήτηση νέων θεραπευτικών προσεγγίσεων.

Μια από τις κύριες συνεισφορές του Γούδα στην πειραματική ιατρική ήταν η εφαρμογή της αρχής του εξαιρετικά προσεκτικού παρατηρητή στην κλινική πράξη. Συλλέγοντας λεπτομερείς παρατηρήσεις από τα συμπτώματα και την πορεία των ασθενών, κατάφερε να αναγνωρίσει νέα νοσήματα και να διατυπώσει νέες ιατρικές αντιλήψεις. Επιπροσθέτως, ο Γούδας προώθησε τη χρήση πειραματικών μεθόδων για τη δοκιμή νέων θεραπευτικών προσεγγίσεων. Με την ανάπτυξη και τη δοκιμή νέων φαρμάκων και θεραπειών σε πειραματικά μοντέλα, προσπάθησε να βελτιώσει τις θεραπευτικές επιλογές και να προσφέρει αποτελεσματικές λύσεις στους ασθενείς (Γούδας, 1865).

Ο Γούδας ανέπτυξε νέες μεθόδους διάγνωσης και παρακολούθησης των νοσημάτων με χρήση πειραματικών τεχνικών. Με την εφαρμογή νέων τεχνικών και μεθόδων ανάλυσης, κατάφερε να προβλέπει την πορεία των ασθενών και να προτείνει εξατομικευμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Η πρωτοποριακή αυτή προσέγγιση του Γούδα στην πειραματική ιατρική αποτέλεσε ένα σημαντικό οδηγό για την εξέλιξη της ιατρικής πρακτικής και την κατανόηση της ανθρώπινης υγείας και νόσου. Οι αρχές και οι μέθοδοι που ανέπτυξε επηρέασαν την ιατρική έρευνα και πρακτική, προσφέροντας νέες δυνατότητες για τη βελτίωση της ανθρώπινης υγείας. Διακρίθηκε για την εφαρμογή συστηματικής πειραματικής προσέγγισης στην ιατρική έρευνα. Ανέπτυξε πειραματικά πρωτόκολλα και μεθόδους αξιολόγησης θεραπειών, όπως την κλινική δοκιμή, που σήμερα αποτελεί βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και ασφάλειας θεραπειών (Γούδας, 1865· Τόγια, 2010).

Η πρωτοποριακή του προσέγγιση στην πειραματική ιατρική προσέκλυσε ένα δίκτυο συνεργασίας με άλλους επιστήμονες και ιατρούς σε διάφορους τομείς της επιστήμης. Αυτή η συνεργασία οδήγησε στην ανάπτυξη νέων ιατρικών τεχνικών και θεραπειών που είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην πρακτική της ιατρικής. Επιπλέον, ανέπτυξε πειραματικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων και αλγορίθμους για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των πειραμάτων, προσφέροντας νέες προοπτικές για την κατανόηση της νόσου και την ανάπτυξη νέων θεραπευτικών προσεγγίσεων.

Συμπερασματικά, η πρωτοποριακή προσέγγιση του Γούδα στην πειραματική ιατρική πρόσφερε νέες δυνατότητες για την πρόληψη, τη διάγνωση και τη θεραπεία των ασθενειών. Η συνεχής ανάπτυξη και εφαρμογή πειραματικών προσεγγίσεων στην ιατρική έρευνα συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της φροντίδας και την προαγωγή της δημόσιας υγείας.

Συμπεράσματα

Η συμβολή του Αναστασίου Γούδα στην εξέλιξη της ιατρικής σκέψης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα υπήρξε πολυσήμαντη. Μέσω της προώθησης της επιστημονικής μεθόδου, της εκπαίδευσης νέων ιατρών και της προώθησης της υγιεινής και της πρόληψης των νοσημάτων, συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης ιατρικής πρακτικής στην Ελλάδα. Με τη συνδυασμένη του γνώση και αφοσίωση στην επιστήμη και την υγεία, διαμόρφωσε ένα υψηλού επιπέδου ιατρικό πρότυπο που επηρέασε για γενιές την ιατρική πρακτική και την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η προσέγγισή του συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της υγείας και της ευημερίας της κοινωνίας της εποχής του και αποτέλεσε πρότυπο προς μίμηση.

Η πορεία του Αναστασίου Ν. Γούδα αντικατοπτρίζει τη σπουδαιότητα της επιστημονικής έρευνας και της εκπαίδευσης στον τομέα της ιατρικής στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Η δουλειά του συνέβαλε όχι μόνο στην επέκταση των γνώσεων σχετικά με την ανατομία και τη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος, αλλά και στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προωθούσε την επιστημονική και επαγγελματική αρτιότητα στον τομέα της ιατρικής. Με την κληρονομιά του, ο Αναστάσιος Ν. Γούδας παραμένει ένα πρότυπο για τους μελλοντικούς γιατρούς και εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεχούς επιστημονικής προόδου και της παιδείας στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας υγιούς και ενημερωμένης (Μαρκέτος, 2008).

Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου, αναδείξαμε τη ζωή και το έργο του Αναστασίου Ν. Γούδα, ενός πρωτοπόρου ιατρού και εκπαιδευτικού της ελληνικής ιατρικής. Η προσφορά του στην ιατρική εκπαίδευση και η συνεισφορά του στην ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης στην Ελλάδα παραμένουν αξέχαστες. Μέσα από το παράδειγμά του, εμπνέει νέες γενιές ιατρών και ερευνητών να ακολουθήσουν τα ίχνη του, προωθώντας την ανάπτυξη και την καινοτομία στον τομέα της ιατρικής.

Με το πέρας της επιδημίας η ανθρωπότητα προσπαθεί μέσα από εικασίες, θεωρίες, στατιστικές και επιστημονικές μεθόδους να δώσει μια απάντηση στα όσα είχαν συμβεί. Οι επιδημίες άλλαξαν τη ροή της ανθρώπινης ιστορίας, καθώς κράτη και αυτοκρατορίες εξασθένησαν και χάθηκαν, οι αντιλήψεις και η οικονομία άλλαξαν, δημιουργήθηκαν νέες ανάγκες διαβίωσης, ενώ παράλληλα δόθηκε ώθηση στην ιατρική επιστήμη για να προοδεύσει και να εξελιχθεί.

Βιβλιογραφία

- Ανδριανάκος, Τ. *Η ιατρική εν τη νεωτέρα Ελλάδα: γενική επισκόπησις, 1800-1930*. Θεσσαλονίκη: Τύποις Ανατολή.
- Γκίνης Δ. Σ. –Μέξας Β. Γ. (1941), *Ελληνική Βιβλιογραφία 1800-1863*, τ. Β' (1840-1855), Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα.
- Γούδας, Α.Ν. (1843). *Περί τῶν κατὰ τό ἐν Καινουρίῳ Β. Σακχαρουργεῖον ἐπιχωρικῶν νοσημάτων αἰνέσιμος διατριβή. Συγγραφεῖσα καί ἐκδοθεῖσα ὑπό τοῦ ὑποψηφίου διδάκτορος Αναστασίου Ν. Γούδα τοῦ ἐξ Ἰωαννίνων τῆς Ἡπείρου*, Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἑμ. Ἀ[ν]τωνιάδου. (Γ. Α. Κ., Συλλογή Γ. Βλαχογιάννη.)
- Γούδας, Α. Ν. (1857). Θάνατος τοῦ ἱατροῦ Σχομέλου. *Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἰατρική Μέλισσα ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός*, περίοδος Α', τ. Ε' ἢ Ἔτος πέμπτον, φυλλάδιον ΙΒ' (κατά μῆνα Μάϊο), Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Ἀντωνιάδου, Ἐν Ἀθήναις. 556-562.
- Γούδας, Α.Ν. (1865). Ομιλία Γ'. Α. Ν. Γούδα Ἐπὶ τῆς πλατείας τῆς Ὀμονοίας, Περὶ Χολέρας. *Ἡ Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν Σύγγραμμα Περιοδικόν ἀποβλέπων μόνον εἰς τὴν κοινὴν ὠφέλειαν Εκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός*, περίοδος Δευτέρα, τ. Β', Φυλλάδιον Στ', Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, 282-291.
- Γούδας, Α.Ν. (1865). *Υπόμνημα Δεύτερον περὶ επιτυχίας τῆς θεραπείας κατὰ τῆς χολέρας*. Αθήνα.
- Γουδάς, Α. Ν. (1870). *Βίοι παράλληλοι των ἐπὶ τῆς Αναγεννήσεως τῆς Ελλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν*. Ἐκ τοῦ Τυπογραφείου Χ. Ν. Φιλαδελφέως
- Γουδάς, Α. Ν. (1874). *Βίοι παράλληλοι των ἐπὶ τῆς Αναγεννήσεως τῆς Ελλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν*. Τύποις Νικήτα Γ. Πάσσαρη.
- Γουδάς, Α. Ν. (1875). *Βίοι παράλληλοι των ἐπὶ τῆς Αναγεννήσεως τῆς Ελλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν*. Τύποις Νικήτα Γ. Πάσσαρη.
- Γουδάς, Α. Ν. (1876). *Βίοι παράλληλοι των ἐπὶ τῆς Αναγεννήσεως τῆς Ελλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν*. Ἑλληνικῆς Ἀνεξαρτησίας
- Goudas, A.N. (1865). *Troisième mémoire sur la choléra et sur le succes du traitement de celte maladie par les sinapismes et l' usage extérieur et intérieur de la quinine*. Athènes.
- Goudas, A.N. (1865). *Mémoire sur un traitement, le plus convenable contre les fièvres intermittentes, et le choléra-morbus*. Rédacteur de l'Abeille d'Athènes, chevalier de la légion de St. Stanislas. Athenès.

Δρανδάκης, Π. (1926). Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 8^{ος}, Έκδοσις Δευτέρα ενημερωμένη δια συμπληρωμάτων, Εκδοτικός Οργανισμός «Ο Φοίνιξ» Ε.Π.Ε. Αθήναι, στο λήμμα «Γούδας Αναστάσιος Ν.» γραμμένο από τον Π. Καλογερόπουλο, 642.

Διάφορα (1855). *Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα* ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α΄, τ. Γ΄ ἢ ἔτος τρίτον, Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, 190-191.

Διάφορα (1864). *Ἡ Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν Σύγγραμμα περιοδικόν ἀποβλέπον μόνον εἰς τὴν κοινὴν ωφέλειαν ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός*, περίοδος Δευτέρα, τ. Α΄, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, 107.

Ηλιού, Φ. & Πολέμη, Π. (2006). *Ελληνική Βιβλιογραφία 1864-1900: Συνοπτική Αναγραφή*. Αθήνα: Βιβλιολογικό Εργαστήρι «ΦΙΛΙΠΠΙΟΣ ΗΛΙΟΥ»- Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.

Ἡ Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν Σύγγραμμα περιοδικόν ἀποβλέπον μόνον εἰς τὴν κοινὴν ωφέλειαν ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Δευτέρα, τ. Α΄, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἐν Ἀθήναις 1864

Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α΄, τ. Γ΄ ἢ ἔτος τρίτον, Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, Ἐν Ἀθήναις 1855, σ. 190-191. «Περὶ τῶν κακῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐν Σκιάθῳ οὐτοποσίας», *Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα* ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α΄, τ. ΣΤ΄ ἢ ἔτος ἕκτον, φυλλάσιον Ι΄ (κατὰ μῆνα Μάρτιον), Ἐκ τῆς τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, Ἐν Ἀθήναις 1858, σ. 469.

Ἡ Μέλισσα τῶν Ἀθηνῶν Σύγγραμμα περιοδικόν ἀποβλέπον μόνον εἰς τὴν κοινὴν ωφέλειαν ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Δευτέρα, τ. Α΄, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἐν Ἀθήναις 1864

Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α΄, τ. Γ΄ ἢ ἔτος τρίτον, Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, Ἐν Ἀθήναις 1855, σ. 190-191. «Περὶ τῶν κακῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐν Σκιάθῳ οὐτοποσίας», *Ἡ ἐν Ἀθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα* ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α΄, τ. ΣΤ΄ ἢ ἔτος ἕκτον, φυλλάσιον Ι΄ (κατὰ μῆνα Μάρτιον), Ἐκ τῆς τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, Ἐν Ἀθήναις 1858, σ. 469.

Ἡ διὰ κινίνης θεραπεία τῆς χολέρας (1865), *εφ. Ἐθνοφύλαξ*, Ἔτος Δ΄, αριθ. φ. 802, Αθήνα: Τυπογραφίον ο «Ἐθνοφύλαξ».

Καραμπελόπουλος, Δ. (2003). *Ἡ Ἱατρικὴ Εὐρωπαϊκὴ γνώση στον Ελληνικὸ χώρο 1745-1821*.

- Λόγοι του Πρώην Πρυτάνεως κ. Μ. Αποστολίδου καὶ του Πρυτάνεως κ. Κ. Ασωπίου ἐκφωνηθέντες κατὰ τὴν ἐορτὴν τῆς ἐγκαθιδρύσεως τὴν ἀρχὴν τοῦ Ὁθ. Πανεπιστημίου τῷ 1843 ἔτει* (1843), Ἐν Αθήναις: Ἐκ τῆς Βασ. Τυπογραφίας.
- Μάλλιος, Δ. Κ. (2005). Ἑλληνες Γιατροὶ που ξεχώρισαν. *Ιατρικά Ανάλεκτα*, Β, (8), 84-86.
- Μαρκέτος, Σ. (2008). *Εικονογραφημένη ιστορία της ιατρικῆς*. Νέα ἐκδ. Αθήνα: Ζήτα.
- Μπέττης, Στ. (2000). *Τρία Μελετήματα-Γιὰ τὶς θυγατέρες τοῦ Γραμμενιάτη ΚΟΛΙΟΓΟΥΔΑ καὶ τὰ ἐπιφανεῖς ἐπιστήμονες παιδιά τους ἀναστήματα τῆς Ζωσιμαίας Σχολῆς*, Νομαρχιακὴ Αυτοδιοίκηση Ἰωαννίνων, Γιάννενα.
- Ολύμπιος, Ι. – Μάκας, Γ.- Γούδας, Α.Ν.- Ἀννινος, Α. - Γούζαρης, Α. (1856). Περὶ ἀμοιβαίας ἐνεργείας τῆς χρήσεως τῆς θεϊκῆς κινήσεως κατὰ τῶν παθήσεων τῶν οὐροποιητικῶν ὀργάνων, καὶ τοῦτων πρὸς γέννησιν διαλειπόντων πυρετῶν. *Ἡ ἐν Αθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα*, περίοδος Β', τ. Δ' ἢ ἔτος τέταρτον, Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, 183-188.
- Πουλάκου- Ρεμπελάκου, Ε. (2008). Ὑπαρκτοὶ καὶ μυθιστορηματικοὶ φοιτητὲς τῆς Ἱατρικῆς στὶς σελίδες τῆς αστικῆς λογοτεχνίας (1850-1910). *Αρχεῖα Ἑλληνικῆς Ἱατρικῆς*, 25 (6), 673-684.
- Περὶ παύσεως Ι. Καρατζᾶ, παραιτήσεως Ἀ. Ν. Γούδα καὶ διορισμοῦ Σ. Μπαλάνου (1854). *Ἡ ἐν Αθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα* ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α', τ. Β' ἢ ἔτος Δεύτερον, φυλλάδιον Α' (κατὰ μῆνα Ἰούνιον), Ἐκ τῆς Τυπογραφίας Κ. Ἀντωνιάδου, 43-45.
- Περὶ τῶν κακῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐν Σκιάθῳ οὐτοποσίας, (1858). *Ἡ ἐν Αθήναις Ἱατρικὴ Μέλισσα* ἐκδιδόμενον ἅπαξ τοῦ μηνός, περίοδος Α', τ. ΣΤ' ἢ ἔτος ἕκτον, φυλλάσιον Ι' (κατὰ μῆνα Μάρτιον), Ἐκ τῆς τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου, 465-473.
- Ρ. (1882), Αναστάσιος Γούδας-Σκιαγραφία, *περ. Εστία*, αριθ. 324, τ. ΙΓ', ἔτος Ζ', Αθήνησι: Γραφεῖον τῆς Ἐστίας, 171.
- Τόγια, Α. (2010). *Βιβλιογράφηση ἐλληνικῶν παλαιτύπων Παθολογίας: Ἡ εξέλιξη τῆς ἐλληνικῆς ἱατρικῆς σκέψεως ἀπὸ τὸν 18ο μέχρι τὶς ἀρχές τοῦ 20οῦ αἰῶνα* (Doctoral dissertation, Ἀριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολὴ Ἐπιστημῶν Ὑγείας. Τμήμα Ἱατρικῆς. Τομέας Ανατομικῆς καὶ Παθολογικῆς Ανατομικῆς. Εργαστήριον Ἱστορίας τῆς Ἱατρικῆς).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικό σενάριο για τον Φιλελληνισμό, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Στ' Δημοτικού

Μυλωνάς Ευθύμιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Φιλελληνισμός είναι η ιδεολογική και πολιτική κίνηση που αναπτύχθηκε σε ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική και αποσκοπούσε στην ηθική και υλική ενίσχυση των Ελλήνων πριν και κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821. Κάθε ξένος που υποστήριξε την Ελληνική Επανάσταση και ενδεχομένως αγωνίστηκε ο ίδιος στο πλευρό των επαναστατών, χαρακτηρίζεται ως φιλέλληνας.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλέλληνες, Ευρώπη, Αμερική, Ελληνική επανάσταση

Teaching script for Philhellenism, according to the New Study Programs of the 6th Grade

Mylonas Efthimios, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

Philhellenism is the ideological and political movement that developed in European countries and in America and aimed at the moral and material strengthening of the Greeks before and during the Revolution of 1821. Any foreigner who supported the Greek Revolution and possibly fought himself on the side of the revolutionaries, is characterized as Philhellenic.

Key-words, Philhellenism, Europe, United States of America, Greek Revolution

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Ελληνική Επανάσταση του 21 - το κίνημα του Φιλελληνισμού

Βαθμίδα – Τάξη: Δημοτικό – Τάξη ΣΤ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- Γνωστικό αντικείμενο: ΙΣΤΟΡΙΑ (Δημοτικό)
- Θεματικό πεδίο: ΝΕΟΤΕΡΟΙ ΧΡΟΝΟΙ
- Θεματική ενότητα: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ 1821-30.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ: Να αποτιμηθεί η συμβολή των Φιλελλήνων στον αγώνα της ανεξαρτησίας.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα:

Υπάρχει συσχετισμός με τη θεματική ενότητα του βιβλίου που προηγήθηκε «Η ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΑ ΝΕΟΤΕΡΑ ΧΡΟΝΙΑ - ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ» αλλά και με τα προηγούμενα κεφάλαια της υπό διδασκαλία ενότητας για την ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ 21. Υπάρχει συσχετισμός με τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Γεωγραφίας.

Χρονική διάρκεια : 1 ώρα

Σκεπτικό σεναρίου (και πιθανές αντιλήψεις μαθητών/τριών για το προς μελέτη θέμα)
– **επιστημονικό/ γνωστικό περιεχόμενο:**

Οι μαθητές να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια της εμφάνισης στην Ευρώπη και την Αμερική του κινήματος του Φιλελληνισμού. Κατ' επέκταση να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη γενικότερη συμβολή των Φιλελλήνων σε διαφορετικούς τομείς: οικονομικό, διπλωματικό, πνευματικό, στρατιωτικό. Επιπλέον, καθώς οι γνώσεις των παιδιών γύρω από το θέμα περιορίζονται σε κάποια γνωστά ονόματα (Βύρωνας - οδός Φιλελλήνων) και σε στερεότυπα σχετικά με την εθνική τους καταγωγή και την ιδιότητά τους (στρατιωτικοί), δίνεται η δυνατότητα να αποκατασταθεί η ιστορική αλήθεια επί του θέματος. Το σενάριο, αξιοποιώντας τη συνεργατική διερεύνηση σε συνδυασμό με τον εμπνευστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αξιοποιεί ιστορικές πηγές σε εναρμόνιση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να προσεγγίσει πολυπρισματικά το κίνημα του Φιλελληνισμού.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες:

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί κατά την προηγούμενη ενότητα «Η Ευρώπη στα Νεότερα χρόνια – Αναγέννηση» τη στροφή του ευρωπαϊκού πνεύματος προς την κλασική αρχαιότητα, ενώ στην υπό διερεύνηση ενότητα «Προετοιμασία και σταθμοί της Ελληνικής Επανάστασης του 21» έχουν κατανοήσει τη νοοτροπία των αγωνιστών του 1821 για προσμονή κάθε είδους αρωγής από την Ευρώπη - παρά την εχθρική στάση των κυβερνήσεων - προκειμένου να ευοδωθεί ο Αγώνας για ανεξαρτησία. Επιθυμητές δεξιότητες για την εκτέλεση του εν λόγω σεναρίου θεωρούνται η ορθή ακρόαση, η κριτική ανάγνωση και ορθολογική σκέψη, η γραπτή σύνθεση και μάθηση με την αξιοποίηση των γραπτών πηγών

Σκοπός σεναρίου - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου αποτελεί η καλλιέργεια και ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών με την εμπλοκή τους σε διαδικασίες διερευνητικής ιστορικής μάθησης και με τη χρήση και αξιοποίηση πρωτογενούς ιστορικού υλικού για βασικές εξελίξεις και αλλαγές στην ιστορία του Φιλελληνισμού.

Βασικοί στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού Σεναρίου είναι να μπορούν οι μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν και να αποκτήσουν απαραίτητες γνώσεις περιεχομένου που αναφέρονται και χαρακτηρίζουν τον Φιλελληνισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν:

- να γνωρίσουν, να αντιληφθούν, να διακρίνουν και να κατανοήσουν επιμέρους στοιχεία, όψεις, χαρακτηριστικά, πλευρές, ιδέες, αρχές, λόγους, τρόπους, στόχους, αιτίες, παράγοντες, συνέπειες και αποτελέσματα των ενεργειών σημαντικών Φιλελλήνων.
- να γνωρίσουν, να αντιληφθούν, να διακρίνουν και να κατανοήσουν επιμέρους πρόσωπα, μορφές, σύμβολα, θεσμούς και φορείς της ιστορίας του Φιλελληνισμού.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η οργάνωση του περιβάλλοντος εργασίας της σχολικής τάξης, κατά την υλοποίηση του σεναρίου, διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τεσσάρων επιμέρους φάσεων:

Φάση Α: Περιβάλλον εκκίνησης της ιστορικής διερεύνησης

Φάση Β: Διαμόρφωση – διατύπωση ιστορικού ερωτήματος

Φάση Γ: Αξιοποίηση ιστορικών πηγών και εκπαιδευτικού υλικού

Φάση Δ: Απάντηση ιστορικού ερωτήματος

Η σχολική τάξη εργάζεται ατομικά ή και ομαδικά στην ολομέλεια, αναζητεί και αξιοποιεί ψηφιακό υλικό με την υποστήριξη των σχετικών Φύλλων εργασίας της κάθε δραστηριότητας.

Για την υλοποίηση του σεναρίου είναι ανάγκη να έχει εξασφαλιστεί η δυνατότητα αξιοποίησης από τη σχολική τάξη της απαραίτητης ηλεκτρονικής υποδομής (υπολογιστές, συσκευές, εκτυπωτής, προβολέας), η σύνδεση με το διαδίκτυο αλλά και η εξεύρεση του απαραίτητου έντυπου υλικού και αναλωσίμων.

Διδακτική προσέγγιση

Κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού σεναρίου προβλέπονται ομαδικές δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης και συνεργασίας. Με την ομαδοσυνεργατική επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων για αναζήτηση, έλεγχο και δυνατότητες αξιοποίησης των γνώσεων. Η διδακτική στηρίζεται στο τρίπτυχο: μελέτη, σύγκριση, αναφορά, συμπέρασμα. Οι μαθητές εμπλέκονται γνωστικά με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διερεύνηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο, εκεί όπου τα παιδιά εξερευνούν τις ιστορικές πηγές, με στόχο να ανακαλύψουν σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες κ.λπ..

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Εισαγωγική δραστηριότητα (15 λεπτά)

Η ολομέλεια της τάξης παρακολουθεί το βίντεο: «*Το πλαίσιο της Επανάστασης του 1821: Φιλελληνισμός, το πρωτοφανές, παγκόσμιο κίνημα*» από το Youtube. Επακολουθεί συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού γύρω από το φαινόμενο του Φιλελληνισμού. Δίνεται βάση σε ερωτήσεις όπως:

- Τελικά η επανάσταση αφορούσε μόνο τους Έλληνες;
- Ποια ήταν η σχέση των Ευρωπαίων της εποχής εκείνης με τον όρο «ΕΛΛΑΔΑ»;
- Ποιες προσωπικότητες και γεγονότα προκάλεσαν έκρηξη του φιλελληνικού κινήματος;
- Ποιες χώρες πρωταγωνίστησαν στον Φιλελληνισμό; Ας κάνουμε την ετυμολογία της λέξης «φιλελληνισμός».

(Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις θεωρείται ότι εξυπηρετούν το βασικό ιστορικό ερώτημα που έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό αλλά και τη διασύνδεση με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας).

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά)

Με τη βοήθεια του υπολογιστή, του βιντεοπροβολέα και της εφαρμογής google maps, κάθε ομάδα αποκτά μία πλήρη εικόνα για τις περιοχές στις οποίες αναπτύχθηκε το Φιλελληνικό ρεύμα και την καταγωγή των Φιλελλήνων μέσα από τη ιστοσελίδα της Εταιρείας για τον Ελληνισμό και τον Φιλελληνισμό:

<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1vS95h5wzXTEKK9m04iq8caUzSq&msa=0&ll=39.32643357320632%2C-44.35951822471837&spn=6.220667%2C16.864014&z=3>

Στο σημείο αυτό οι ομάδες διαπιστώνουν την απουσία της Ρωσίας (του ξανθού Γένους) από το Φιλελληνικό κίνημα.

3^η δραστηριότητα (20 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες εργασίας. Μοιράζεται στις ομάδες διαφορετικό φύλλο εργασίας με ένα γραπτό κείμενο 5-10 σειρών που αναφέρεται σε Φιλέλληνες από χώρες του εξωτερικού. Κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενο και με βάση την τριπλή ανάγνωση των ιστορικών πηγών α) κατανοεί τη φύση του τεκμηρίου και το εντάσσει στο ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας του, β) κατανοεί τον ρόλο του κειμένου ως μαρτυρίας για τη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης και μνήμης και γ) το αξιοποιεί για την απάντηση του βασικού ιστορικού ερωτήματος. Αυτό συμβαίνει με την απάντηση των ερωτήσεων που υπάρχουν κάτω από το κείμενο. Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε το φιλελληνικό κίνημα

με βάση το κείμενο που τους ανατέθηκε (απαντούν στο βασικό ιστορικό ερώτημα).

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Η ιστοσελίδα του Μουσείου παρέχει και τη δυνατότητα εικονικής περιήγησης στους χώρους του και άντληση περισσότερων πληροφοριών για το φαινόμενο του Φιλελληνισμού από τα εκθέματα που παρουσιάζει.

Φύλλο εργασίας 1^{ης} ομάδας

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

Το 1822 ο πρόεδρος των Ηνωμένων Πολιτειών, James Monroe, συμπεριλαμβάνει στο διάγγελμά του στο Κογκρέσο λόγο για τους Έλληνες, λέγοντας αυτά που συγκινούσαν τον Αμερικανικό λαό: *«Είναι αδύνατον να βλέπη κανείς τις καταπιέσεις που υφίσταται η Ελλάδα, χωρίς να συγκινηθή βαθύτατα. Το όνομα της Ελλάδος πλημμυρίζει το νου και την καρδιά με τα πιο υψηλά και ευγενικά συναισθήματα. Εξαιρετική επιτηδειότητα και λεπτότητα στις τέχνες, ηρωική ευγένεια στις πράξεις, αγνός πατριωτισμός, ενθουσιώδης ζήλος και αφοσίωσις στην ελευθερία, ενώνονται με τις αναμνήσεις μας για την αρχαία Ελλάδα. Η εξαφάνιση της χώρας αυτής επί τόσα χρόνια κάτω από τον σκοτεινό ζυγό που την κατέθλιβε, είχε λυπήσει βαθιά τα γενναϊόφρονα πνεύματα του παρελθόντος· συνεπώς η νέα εμφάνιση στον αρχικό του χαρακτήρα του λαού αυτού, που αγωνίζεται για την ελευθερία του, ήταν φυσικό να ξεσηκώσει τον ενθουσιασμό και την συμπάθεια σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες. Υπάρχει ελπίδα ότι ο λαός αυτός θα ανακτήσει την ελευθερία του και τη θέση του στον κόσμο σε ίση μοίρα με τα υπόλοιπα έθνη»*. (Παπαδόπουλος, Στεφ. Ι., *Το Μεσολόγγι και ο φιλελληνισμός*, Εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1971)

1. Ποιος βγάζει διάγγελμα υπέρ του ελληνικού αγώνα, ποια είναι η καταγωγή του και σε ποια τοποθεσία εκφράζει την άποψή του;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι, σύμφωνα με τον Μονρόε, για τους οποίους ξεσηκώθηκε ο ενθουσιασμός και η συμπάθεια προς τους Έλληνες;
3. Τι υποθέτεις ότι κατάφερε ο Μονρόε με την ομιλία του;
4. Στο βιβλίο της Ιστορίας σου, στη σελίδα 128, αναφέρεται η απόφαση των ΗΠΑ σχετικά με τη στάση τους απέναντι στον ελληνικό λαό. Συνάδει με την υπόθεση που έκανες στην προηγούμενη ερώτηση;

Φύλλο εργασίας 2^{ης} ομάδας

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

Franciszek Mierzejewski (Πολωνός αξιωματικός που λέει τα παρακάτω λόγια στον συμπολεμιστή του, Ιταλό φιλέλληνα Dania λίγο πριν τη μάχη του Πέτα κατά τη διάρκεια της οποίας σκοτώθηκε): *«Όπου κι αν πολέμησα, με τον Ναπολέοντα ή τον Μπολιβάρ, σε Ρωσία, Γαλλία και Αμερική το μόνο που συνειδητοποίησα είναι παντού στη γη τα πράγματα είναι άσχημα. Το μόνο που με παρηγορεί είναι ότι από τα νεανικά μου χρόνια ως*

σήμερα, αγωνίστηκα όπου υπήρχε αγώνας για τα ύψιστα δίκαια της ανθρωπότητας. Το μόνο που επιθυμώ ερχόμενος στην Ελλάδα είναι να κατακτήσω, πιστός στα ιδεώδη μου, έναν έντιμο τάφο στρατιώτη πάνω στην κλασική γη των Ελλήνων, όπου έπεσαν τόσο ήρωες ή να μπορέσω να δω να ξανανθίζει μια νέα ελευθερία ως γηραιός πολίτης της...»

προσαρμογή στη νέα ελληνική (Χαράλαμπος Άννινος, *Οι φιλέλληνες του 1821*, εκδ. Εστία, 1925, Αθήνα)

1. Ποιου είναι τα παραπάνω λόγια που διάβασες και σε ποιον τα απευθύνει; Ποια είναι η καταγωγή των δύο, ποια η ιδιότητά τους και σε ποια τοποθεσία εκτυλίσσεται η ομιλία;
2. Για ποιον λόγο, πιστεύεις ότι πολεμούν και οι δύο;
3. Ποια είναι η τελευταία επιθυμία του Franciszek Mierzejewski;

Φύλλο εργασίας 3^{ης} ομάδας

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

Φιλανθρωπική υπέρ των Ελλήνων Εταιρεία, Παρίσι: «... Φαίνεται ότι οι Τούρκοι ορκίστηκαν την εξόντωση των Ελλήνων. Το συμφέρον της Ελλάδας είναι το συμφέρον της ανθρωπότητας, των γραμμάτων, του χριστιανισμού, και της ελευθερίας. Είναι το συμφέρον του πολιτισμού εναντίον της βαρβαρότητας. Ποια άλλη παρά η πατρίδα τόσο σπουδαίων μεγάλων ανδρών θα μπορούσε να διατηρήσει τα δικά της ήθη, νόμους, γλώσσα και θρησκεία μετά από τόσο μεγάλης διάρκειας δουλεία; Ο λαός αυτός, του οποίου το όνομα αναφερόταν μόνο στο παρελθόν, αναλαμβάνει τη θέση του μεταξύ των πολιτισμένων εθνών. Οι θρίαμβοι του πρωτόγονου Ναυτικού των Ελλήνων εις βάρος των Τούρκων υπενθυμίζουν τα ένδοξα κατορθώματα της αρχαιότητας. Η Γαλλία, η χώρα που είναι τόσο ευγενής και γενναία θα είναι τελικά η τελευταία που θα μιμηθεί ένα τόσο ωραίο παράδειγμα;»

προσαρμογή στη δημοτική (Ευαγγελάτος Χρήστος, *Οι φιλέλληνες*. 1938, Αθήνα)

1. Ποιου οργανισμού είναι η παραπάνω δήλωση και σε ποια τοποθεσία γίνεται;
2. Για ποιον λόγο ξεσηκώθηκαν οι Έλληνες, σύμφωνα με τον συγγραφέα του κειμένου;
3. Τι προτρέπει ο συγγραφέας του κειμένου;

Φύλλο εργασίας 4^{ης} ομάδας

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

Ο Φιλέλληνας Άγγλος ποιητής Πέρσι Σέλλεϋ στον πρόλογο του λυρικού ποιήματός του με τον τίτλο *Ελλάς*, έγραψε: «*Η απάθεια των δυναστών του πολιτισμένου κόσμου στην εκπληκτική περίπτωση των απογόνων αυτού του έθνους, στο οποίο οφείλουν τον πολιτισμό τους, καθώς ανασταίνεται από τις στάχτες της καταστροφής του, είναι κάτι*

ανεξήγητο. Είμαστε όλοι Έλληνες! Οι νόμοι μας, η λογοτεχνία, η θρησκεία μας, οι τέχνες μας έχουν τις ρίζες τους στην Ελλάδα. Γιατί, χωρίς την Ελλάδα, η Ρώμη, η οδηγήτρα, η κατακτήτρια, δεν θα μπορούσε να σκορπίσει κανένα φως κι εμείς θα είμαστε ειδωλολάτρες και άγριοι. Η μορφή και το πνεύμα του ανθρώπου έφτασαν την τελειότητά τους στην Ελλάδα...».

Από το σχολικό βιβλίο Ιστορίας Στ' δημοτικού, σελ.128 (Πέρσι Σέλλεϋ, *Ελλάς*, μετάφραση Αναστάσιος – Μιλάνος Στρατηγόπουλος, σσ. 18-20, 1932, Αθήνα)

1. Ποιος εκφράζει την παραπάνω άποψη και ποια είναι η καταγωγή του;
2. Που αποτυπώνει την άποψή του ο Σέλλεϋ;
3. Τι φαίνεται περίεργο στον Άγγλο ποιητή;
4. Ποια είναι τα κατορθώματα των Ελλήνων, σύμφωνα με τον Άγγλο ποιητή;

Βιβλιογραφία:

Anninos Mpampis, *Oi Philellines tou 1821*, Athina: Estia, 1925.

Elster, Daniel – Johann, *To tagma ton Philellinon. H Idrisi, h ekstrateia kai h katastrofi tou*, Athina: Istoriki kai Ethnologiki Etaireia ths Ellados, 2010.

Evangelatos Xrhstos, *Oi Philellines*, Athina: Aggelos Kleisiounis, 1938.

Fassino, Pier Giorgio, "*Andrea Dania*", Ovada: Accademia Urbense, September 2006.

Mpampiniotis Georgios, *Leksiko ths Neas Ellinikis Glossas*, AthinaQ 1998

Papadopoylos Stefanos, *To Mesologgi kai o philellinismos*, Ekdoseis Panepistimiou Ioanninon, 1971

Percy Bysshe Shelley, *Hellas*, Athina: Gutenberg, 2021.

Πετοσφαίριση για Όλους

*Παπαδοπούλου, Δ., Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Πάτσι, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.*

Περίληψη

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική Φυσική Αγωγή πιθανόν να έχει οφέλη τους/τις μαθητές/τριες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως προς την καλλιέργεια των κινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καλούνται να ανακαλύψουν και να βιώσουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, ανακαλύπτοντας νέες δεξιότητες μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η επαφή με τον ψηφιακό κόσμο και τις πληροφορίες, ενισχύει το ενδιαφέρον για μεγαλύτερη συμμετοχή. Στην παρούσα διδακτική πρόταση, καλούνται οι μαθητές/τριες μέσα από την προβολή βίντεο και διαφόρων λογισμικών, να αφουγκραστούν πληροφορίες σχετικά με το άθλημα της πετοσφαίρισης σαν παραολυμπιακό άθλημα και στη συνέχεια να εφαρμόσουν τη θεωρία στη σχολική αυλή. Τα παραολυμπιακά αθλήματα σχετίζονται με τον αθλητισμό υψηλού επιπέδου για άτομα με αναπηρία. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν παραολυμπιακά αθλήματα αλλά και να γνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία, και την ζωή ατόμων με αναπηρία.. Αφού κατανοήσουν την έννοια της αναπηρίας και γνωρίσουν το παραολυμπιακό άθλημα της πετοσφαίρισης των καθιστών, καλούνται οι ίδιοι να βιώσουν την εμπειρία την συμμετοχής σε ένα τέτοιο άθλημα. Στόχος ήταν η εκμάθηση ενός νέου αθλήματος και η ευαισθητοποίηση έναντι στα άτομα με αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αθλητισμός, Αναπηρία, Συμμετοχή, Παραολυμπιακά Αθλήματα

Volleyball for Everyone

*Papadopoulou, D., Undergraduate student, S.P.E.S.S. at Serres, AUTH
Patsi, C., Special Teaching Staff, S.P.E.S.S. at Serres, AUTH*

Abstract

The interaction of the computer with the individual is immediate, active and improves the learning process. The use of the computer creates on the one hand a rich in stimuli and information learning environment leading the student to knowledge and on the other hand, it is a valuable educational tool in the hands of the teacher. The inclusion of New Technologies in school Physical Education affects students of childhood and adolescence (Primary - Lyceum) in terms of motor, cognitive and emotional skills they can develop in Physical Education lessons. Primary school students are invited to deepen a wide range of experiences by discovering new skills through the use of new technologies. The unaltered promotion and contact with the virtual world and virtual speeches strengthens the interest for greater participation. Young students are invited to watch virtually the world of sports and then put into practice what they have learned. Through lectures, presentations and discussions students discover a new world . . . the world of Paralympic sports. Paralympic sports are related to high-level sport for people with disabilities. Through the program of activities, students are invited to discover not only

the world of Paralympic sports. but also the lives of people with disabilities. On the occasion of the presentation, issues related to disability will be discussed, such as accessibility and participation not only in sports but also in social life. After mastering what it means to be an athlete with disabilities, they are invited to experience participating in such a sport. The goal, apart from learning a new sport, is to raise awareness towards people with disabilities and their position towards sports activities.

Key-Words: Sports. Disability, Participation, Paralympics sports

Εισαγωγή

Η γνωριμία των μαθητών/τριών με το άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (βιντεοπροβολή, οπτική απεικόνιση), ενασχόληση και παρακολούθηση βίντεο τα οποία σχετίζονται με το άθλημα και τα βασικά του στοιχεία, εξοικείωση με νέες τεχνολογίες από τις οποίες οι μαθητές ενημερώνονται για ένα παραολυμπιακό άθλημα, επίλυση αποριών που πιθανόν να υπάρξουν μέσα από τα βίντεο που θα προβληθούν μέσω ψυχαγωγικών κοινών. Ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και παρακίνηση των μαθητών για την ενασχόλησή τους με διαφορετικές δραστηριότητες.

Παραολυμπιακό Άθλημα Πετοσφαίριση Καθιστών

Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδασκαλία

Στο σχολείο του 21ου αιώνα κρίνεται σημαντική η εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, οι οποίοι θα καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, προς όφελος των μαθητών/τριών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) με σκοπό την κατανόηση πληροφοριών σχετικά με έννοιες της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού και την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών/τριών σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο που τους παρουσιάζεται. Αποτελούν σημαντικό μαθησιακό εργαλείο, όμως δεδομένου του χρόνου που δίνεται για το μάθημα της Φ.Α. στο Δημοτικό αλλά και του κυριάρχου στόχου που είναι ο ψυχοκινητικός, θα πρέπει να γίνει σωστή αξιοποίηση του χρόνου παρουσίασης των πληροφοριών σχετικά με τη διδακτική ενότητα. Η διδακτική προσέγγιση με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ επιτυγχάνει την ενεργητική συμμετοχή ακόμα και των πιο αδύνατων στη ΦΑ μαθητών και συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων της ΦΑ, εξοικονομώντας, υπό προϋποθέσεις, επιπλέον χρόνο για φυσική δραστηριότητα. Επιπρόσθετα η χρήση κυρίως σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων ιδιαίτερα με τη μορφή διδακτικών σεναρίων, θέτει τους μαθητές στο κέντρο της διδακτικής διεργασίας οδηγώντας τους σε μια διερευνητική πορεία προς τη γνώση, αναβαθμίζοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας.

Ταυτότητα της Διδακτικής Πρότασης

Τίτλος: Πετοσφαίριση για Όλους!!!

Εμπλεκόμενο Γνωστικό Αντικείμενο: Φυσική Αγωγή

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Στ΄

Στόχοι:

Ψυχοκινητικοί:

- 1) η εκμάθηση δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης καθιστών
- 2) οι μαθητές/τριες να μπορούν να εκτελούν 10 επαναλήψεις για κάθε δεξιότητα από καθιστή θέση

Γνωστικοί:

- 1) Η απόκτηση γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία, για τη διαφορετικότητα, τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους
- 2) Η απόκτηση γνώσεων για το άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών

Συναισθηματικοί:

- 1) Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αποδοχής, συνεργασίας, συναγωνισμού, κοινωνικοποίησης και ομαδικότητας
- 2) Η ισότιμη συμμετοχή σε κοινές και δραστηριότητες, ίδιες ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών

Διάρκεια: μία διδακτική ώρα (45 λεπτά)

Υλικοτεχνική υποδομή: Αξιοποίηση βιντεοπροβολέα και υπολογιστή (Power Point, YouTube, Quizziz) για την παρουσίαση πληροφοριών και αξιολόγηση μέσα στο εργαστήριο των υπολογιστών του σχολείου.

Σκοινί, μπάλες και κώνοι για την πρακτική εφαρμογή του αθλήματος στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Διδακτική μέθοδος: Η διδακτική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι το στυλ του παραγγέλματος (κατά την πρακτική εφαρμογή στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες εκτελούν τις ασκήσεις. Επιπρόσθετα του μη αποκλεισμού (με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών μέσα από προσαρμογές στις ασκήσεις, στο υλικό, στο χώρο κ.α.). Το στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας (το οποίο εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της παρουσίασης μέσα από ερωτήσεις που καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν αλλά και στο τελικό μέρος της παρουσίασης με την επίλυση ενός ψηφιακού κουίζ).

Οργάνωση της τάξης: Οι μαθητές/-ήτριες παρακολουθούν διαλέξεις παρουσιάσεις και βίντεο που σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο στο εργαστήριο των υπολογιστών του σχολείου και στη συνέχεια μεταφέρονται στον προαύλιο χώρο του σχολείου όπου πραγματοποιούν ψυχοκινητικές δραστηριότητες σχετικές με το παραολυμπιακό άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών. Στο εργαστήριο των υπολογιστών, θα αναλογεί ένας υπολογιστής για κάθε μαθητής/-ήτρια.

Ρόλος του/της εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός μέσω των νέων τεχνολογιών επιδιώκει την ενημέρωση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αθλήματα που αφορούν άτομα με αναπηρία. Ο ρόλος του/της είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε.: Γνωριμία των μαθητών/τριών με το άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών, με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων (βίντεοπροβολή, οπτική απεικόνιση), ενασχόληση και παρακολούθηση βίντεο τα οποία σχετίζονται με το άθλημα και τα βασικά του στοιχεία. Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες όπου οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για ένα παραολυμπιακό άθλημα, επίλυση αποριών που πιθανόν να υπάρξουν μέσα από τα βίντεο που θα προβληθούν μέσω ψυχαγωγικών κουίζ. Ενεργή συμμετοχή μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και παρακίνηση των μαθητών/τριών για την ενασχόλησή τους με διαφορετικές δραστηριότητες. Οι ΤΠΕ αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για το σχεδιασμό και προγραμματισμό του μαθήματος καθώς συμβάλλουν στην καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, εκσυγχρονισμό και εμπλουτισμένο.

Δραστηριότητες/ Φάσεις Διδασκαλίας

1η Φάση

1η Δραστηριότητα (10 λεπτά)

Ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μία εισαγωγή, μέσω της αξιοποίησης του λογισμικού του Power Point, σχετικά με το παραολυμπιακό άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών. Στη συνέχεια πραγματοποιείται διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών σχετικά με το άθλημα, τα άτομα με αναπηρία. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν για τους κανονισμούς, τον τρόπο εκτέλεσης του αθλήματος μέσα από τις εικόνες. Στη δεδομένη φάση, οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τα Παραολυμπιακά αθλήματα, τον αθλητισμό για τα άτομα με αναπηρία, τα εμπόδια και την προσβασιμότητα σε αθλητικές δραστηριότητες.

https://docs.google.com/presentation/d/1fjBAjQiimVlGiyMUT7dNtqdzbxuV0XAurU8K_sHP-Js/edit?usp=sharing

2η Δραστηριότητα (10 λεπτά)

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικό με το παραολυμπιακό άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών. Τονίζεται στους/στις μαθητές/τριες ο τρόπος χειρισμού της μπάλας.

https://youtu.be/1_215nba0H4?si=6Uml7laVq1eYKATc

Ακολουθεί ένα δεύτερο βίντεο, το οποίο παρουσιάζει τη σωστή εκτέλεση της πάσας από καθιστή θέση και τονίζεται από τον/την εκπαιδευτικό ότι δεν πρέπει να σηκωθεί ο/η παίκτης/κτρια όρθιος/α κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η λεκάνη είναι πάντα στο έδαφος. https://youtu.be/_ui4OwUW7ko?si=sYNIP11GWf_KYWfz

Το τρίτο βίντεο που παρακολουθούν οι μαθητές/τριες αφορά τη σωστή εκτέλεση του σερβίς. https://youtu.be/g153eY_KACs?si=cW08e5pqGR6cUjpn

3η Δραστηριότητα (5 λεπτά) Αφού παρακολουθήσουν την παρουσίαση και τα βίντεο οι μαθητές/τριες, θα συνδεθούν στην πλατφόρμα Quizizz για να ασχοληθούν με τη διαδραστική δραστηριότητα αξιολόγησης των γνώσεών τους σε σχέση με την ενότητα που διδάχτηκαν.

https://quizizz.com/admin/quiz/6571e1c882be1d39b741418b?source=quiz_share

2η Φάση

4η Δραστηριότητα (20 λεπτά) Οι μαθητές/τριες μετακινούνται από το εργαστήριο των υπολογιστών στον προαύλιο χώρο του σχολείου για την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που διδάχτηκαν σχετικά με το παραολυμπικό άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι έχει από μία μπάλα.

1η Δραστηριότητα Οι μαθητές τοποθετούνται ο ένας απέναντι από τον άλλο σε ανάλογη απόσταση (πραγματοποιούνται προσαρμογές κατά την εκτέλεση) και εκτελούν αρχικά τη δεξιότητα της πάσας και στη συνέχεια της μανσέτας με τον εξής τρόπο: ο πρώτος μαθητής τοποθετείται κάτω στο έδαφος (αυτός που εκτελεί) και ο δεύτερος μαθητής σε γονυπετής θέση πραγματοποιεί ρίψη της μπάλας με αργό ρυθμό στο συμπαίκτη για να εκτελέσει πάσα.

Η ίδια άσκηση εκτελείται από τους μαθητές/τριες, στις ίδιες θέσεις και για την εκτέλεση της μανσέτας.

Ο ποσοτικός στόχος είναι να εκτελέσουν οι μαθητές/τριες 15 πάσες και 15 μανσέτες ο καθένας πάνω από το φιλέ. Σαν φιλέ τοποθετείται είναι ένα σκοινί ανάμεσα από τους μαθητές/τριες σε ύψος . Προτείνονται διαφορετικά ύψη του φιλέ στην κάθε ομάδα των μαθητών/τριών, με σκοπό τη συμμετοχή όλων.

2η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες εκτελούν σερβίς από καθιστή θέση στο/στη συμμεταητή/τρια τους, πάνω από το φιλέ με σκοπό την εκτέλεση πάσας από και το/ τη συμμεταητή/τρια. Ο ποσοτικός στόχος της δραστηριότητας είναι η εκτέλεση 10 σερβίς από τον/την κάθε μαθητή/τρια.

3η Δραστηριότητα Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε έξι τριάδες μέσα στα γήπεδα που θα σχηματίσουμε και ενδιάμεσά τους το φιλέ. Ξεκινάει το παιχνίδι. Τονίζουμε στους μαθητές ότι δεν σηκώνεται η λεκάνη και ότι όλοι παίρνουν πάσες από όλους. (προσομοίωση στον αγώνα). Αν η ροή του παιχνιδιού είναι δύσκολη οι μαθητές παίζουν με πιάσιμο πέταγμα

Πηγές:

Πετοσφαίριση Καθιστών (2024). Ανακτήθηκε στις 07/06/2024 από: eaom-amea.gr

<https://quizizz.com/admin>

Sitting volleyball-Playing for Life Activity Cards

https://www.youtube.com/watch?v=l_2l5nba0H4&ab_channel=AustralianSportsCommission

How to Play Sitting Volleyball

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&si=sYNIP11GWf_KYWfz&v=_ui4OwUW7ko&feature=youtu.be&ab_channel=HolidayInnUKIreland

Sit2Play-How to serve in Sitting Volleyball

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&si=cW08e5pqGR6cUjpv&v=g153eY-KACs&feature=youtu.be&ab_channel=FederazioneItalianaPallavolo

Επεκτάσεις:

Το παραολυμπιακό άθλημα της πετοσφαίρισης καθιστών μπορεί να διδαχθεί από τους/τις μαθητές/τριες σε τάξεις του υπόλοιπου σχολείου (εντός ή εκτός του σχολικού προγράμματος) ή ακόμα και σε διάφορες δράσεις σε συνεργασία με άλλα σχολεία (την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας στις 03/12 ή με τη συμμετοχή τους ως εθελοντές την Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο).

Μία δεύτερη πιθανή επέκταση που συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και ενισχύει τη βιωματική εμπειρία, θα είναι η επίσκεψη στο σχολείο ενός αθλητή/τριας με αναπηρία, η επίδειξη του αθλήματος από τον/την ίδιο/ίδια και η πραγματοποίηση συζητήσεων με τους/τις μαθητές/τριες.

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση νέων διδακτικών αντικειμένων (πετοσφαίριση καθιστών) μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα (π.χ προσβασιμότητα και αναπηρία) αλλά και να εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργή συμμετοχή σε νέες εμπειρίες (συμμετοχή σε σύλλογο SO). Οι νέες τεχνολογίες είναι αυτές που αποτελούν το μέσο το οποίο ενώνει θεωρία και πράξη. Με έναν μοναδικό τρόπο η θεωρία των διδακτικών αντικειμένων γίνεται ένα ευχάριστο βίωμα για τα παιδιά και εντείνει το ενδιαφέρον τους τόσο για συμμετοχή όσο όμως και για εξερεύνηση νέων κόσμων. Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υιοθέτηση καλών πρακτικών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, μέσα από την ένταξη τους στο στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της Φ.Α. αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. ως ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενισχύοντας και εμπλουτίζοντας την ποιότητα της διδακτικής διεργασίας.

Βιβλιογραφία

- I Fysiki Agogi kai oi Nees Technologies ton Pliroforion & ton Epikoinonion: I periptosi ton psifiakon paichnidion konsolas «exergames». Praktika apo to Pa-nellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis (ekt.gr). [fysiki_agogi_kai_tpe.pdf](#) (sch.cy)
- Leontaridou, A. (2016). *I epidrasi ton Neon Technologion sti Scholiki Fysiki Agogi A/thmias kai V/thmias Ekpaidefsis*. Adimosiefti Metaptychiaki Diatrivi tou Diatnmatikou Metaptychiakou Programmatos «Askisi kai Poiotita Zois» ton Tmimatou Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitismou tou Dimokriteiou Panepistimiou Thrakis kai tou Panepistimiou Thessalias stin katefthynsi «Paidagogiki kai Dimiourgiki Mathisi». Komotini.

Εισαγωγή στη Μουσική Παραγωγή με τη χρήση του Bandlab for Education

Σάλτα Μαρία-Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, M.Ed., M.A,

Περίληψη

Η τεχνολογική πρόοδος στις μέρες μας είναι αστραπιαία και έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) τονίζεται όλο και περισσότερο η σημασία χρήσης της τεχνολογίας και η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μία πρόταση για το μάθημα της μουσικής στη Γ' Γυμνασίου, η οποία εισάγει τους μαθητές σε βασικά στοιχεία του ήχου και της μουσικής και παράλληλα προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους μέσω της χρήσης της πλατφόρμας Bandlab for Education. Η εν λόγω πλατφόρμα επιλέχθηκε λόγω της ευχρηστίας, της ελκυστικότητας αλλά και της προσβασιμότητας που προσφέρει.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, μουσική παραγωγή, Bandlab for Education

Introduction to music production using Bandlab for Education

Salta Maria-Eleni, M.Ed., M.A.

Abstracts

In today's rapidly advancing technological landscape, various aspects of life, including education, have undergone significant transformations. The importance of utilizing technology and its integration into teaching is increasingly emphasized in the Detailed Curricula. In this context, this teaching scenario serves as a proposal for the music class in the third grade of high school, introducing students to fundamental elements of sound and music while fostering collaboration among them through the use of Bandlab for Education. This platform was chosen due to its user-friendliness, attractiveness, and accessibility.

Key-Words: music education, music production, Bandlab for Education

Εισαγωγή

Οι μαθητές είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, μερικές φορές ακόμα και περισσότερο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθώς η κοινωνία εξελίσσεται και θεμελιώνεται σε νέες βάσεις, η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του μαθήματος της Μουσικής, πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και των μαθητών. Η ραγδαία εξέλιξη και η ευρεία διαθεσιμότητα της τεχνολογίας έχουν επεκτείνει τόσο τους συνεργατικούς όσο και τους ατομικούς τρόπους μάθησης για τους μαθητές μουσικής (Chee-Hoo Lum, 2017). Οι μαθητές, μέσω της ψηφιακής προσέγγισης, έχουν πλέον στη διάθεσή τους πολλές επιλογές για να εμπλακούν με τη μουσική, όπως η ακρόαση, η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός μουσικής, καθώς και η εκτέλεση της. Συμβαδίζοντας με αυτές τις αλλαγές, η μουσική εκπαίδευση έχει

υιοθετήσει περισσότερο μαθητοκεντρικές πρακτικές με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στη μάθηση (Savage, 2007).

Η μουσική ενσωματώνεται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και διαμορφώνει την καθημερινή τους εμπειρία (Hallam, 2010). Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την σωματική και νοητική κατάσταση των μαθητών (Wang, 2023). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τη συνεργατικότητα, προωθεί την προσβασιμότητα, παρέχει κίνητρα και προσφέρει συμπεριληπτικές δυνατότητες. Για αυτούς τους λόγους, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο (και στο ελληνικό γυμνάσιο) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της χρήσης τεχνολογίας στη διδασκαλία της μουσικής με διάφορες προσεγγίσεις. Έπειτα από πειραματισμό με διάφορες πλατφόρμες και εφαρμογές οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση της μουσικής όπως το Logic Pro, το Cubase, και άλλα, η γράφουσα αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την πλατφόρμα Bandlab for Education ως την πιο κατάλληλη για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών καθώς και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η πλατφόρμα Bandlab for Education αποτελεί ένα εγχείρημα μουσικής εκπαίδευσης το οποίο προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ό,τι χρειάζονται για συνεργατική και ευχάριστη αλλά και γεμάτη νόημα μάθηση. Πρόκειται για μία επέκταση του Bandlab με τη διαφορά πως προορίζεται για εκπαιδευτική χρήση καθώς παρέχει ενισχυμένες δυνατότητες ασφάλειας των χρηστών στο διαδίκτυο. Για τη λειτουργία της δεν απαιτείται εγκατάσταση στον υπολογιστή αλλά η δημιουργία ενός προσωπικού λογαριασμού για κάθε μαθητή, γεγονός που κάνει την πλατφόρμα ακόμη πιο εύχρηστη. Ο χρήστης μπορεί να κατεβάσει την εφαρμογή ακόμη και στο κινητό του τηλέφωνο (Fick & Bulgren, 2022), είναι εύκολα προσβάσιμη και δεν καταλαμβάνει πολύ χώρο. Τα εργαλεία του Bandlab for Education και το περιβάλλον χρήσης είναι πολύ απλά και εύκολα για εκμάθηση (Εικόνα 1) και δεν υπάρχει κάποιο κόστος για την χρήση του.



Εικόνα 1. Γραφικό περιβάλλον χρήση στο Bandlab for Education

Επιπλέον, προσφέρει καλοσχεδιασμένα και ποιοτικά εικονικά όργανα καθώς και μία βιβλιοθήκη με 15.000 ηχητικά δείγματα και βρόγχους (λούπες) τα οποία

εμπλουτίζονται συνεχώς. Αποτελεί λοιπόν ένα θελκτικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες της μουσικής και του ήχου, να δημιουργήσουν, να αποκτήσουν ευχέρεια στη μουσική τεχνολογία και παράλληλα να αναπτύξουν τον ψηφιακό γραμματισμό. Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως η πλατφόρμα αποτελεί πρόσφορο έδαφος ώστε να αυξηθεί το κίνητρο για μάθηση (Budaiawan & Nurmallasari, 2022).

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Βαθμίδα-Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ: Μουσική, Πληροφορική (Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Μουσικής), Μουσική Τεχνολογία - Το ΑΠΠΣ της Μουσικής στο Γυμνάσιο όχι μόνο ενθαρρύνει αλλά και αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης της μουσικής τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής. Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στον 1ο Θεματικό Οργανωτή του ΠΣ Προσεγγίζω και κατανοώ τις βασικές έννοιες και τα στοιχεία της μουσικής και συγκεκριμένα στα θεματικά πεδία “Παλμός-Ρυθμός”, “Τονικό ύψος-Μελωδία”, “Μορφή”, “Δυναμική Αγωγή”, “Ρυθμική Αγωγή”, “Ηχόχρωμα” και “Συνήχηση”. Επιπλέον, εντάσσεται και στον 3ο Θεματικό Οργανωτή του ΠΣ Συνδέω τη Μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες και συγκεκριμένα στο θεματικό πεδίο “Μουσική και άλλα μαθήματα” (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2021).

Χρονική διάρκεια: 5-6 διδακτικές ώρες

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη βασική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Καλό θα είναι σε προηγούμενο μάθημα να έχει γίνει μία εισαγωγή σε βασικές έννοιες μουσικής τεχνολογίας όπως αυτές της ηχογράφησης, της μουσικής παραγωγής, του διαμοιρασμού ηχητικού υλικού, του ψηφιακού ήχου.

Σκοπός Σεναρίου - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

Γνώσεις

- έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες της μουσικής παραγωγής
- διερευνήσουν βασικές έννοιες του ήχου και της μουσικής (τονικό ύψος, μελωδία, παλμός-ρυθμός, συνήχηση, ρυθμική αγωγή, δυναμική αγωγή, ηχόχρωμα)
- προσεγγίσουν βασικές τεχνικές ηχογράφησης και μουσικής παραγωγής
- ενισχύσουν τον ψηφιακό γραμματισμό

Δεξιότητες

- εξερευνούν, επιλέγουν και να οργανώνουν τους ήχους στην πλατφόρμα
- πειραματίζονται με το ηχητικό υλικό
- ανακαλύπτουν νέα ηχοχρώματα

- δημιουργήσουν ένα νέο ηχητικό αποτέλεσμα
- συνθέσουν μουσική με δημιουργικό τρόπο

Στάσεις

- νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην προετοιμασία και παρουσίαση μιας συλλογικής καλλιτεχνικής δημιουργίας
- συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους
- συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εργαστήριο πληροφορικής.

Μέσα/Υλικά

- Υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο (ένας για κάθε μαθητή/τρια)
- Ηχεία,
- Ακουστικά (ένα ζευγάρι για κάθε μαθητή/τρια)
- MIDI μουσικό όργανο/α (προαιρετικά)
- Εξωτερικά Μικρόφωνα (προαιρετικά)
- Bandlab for Education
- Μουσικά όργανα (προαιρετικά)

Διδακτική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1980) ο μαθητής μαθαίνει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, η γνωστική διαδικασία είναι επηρεασμένη και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Με βάση τα παραπάνω, η παιδαγωγική μέθοδος που επιλέγεται για το διδακτικό σενάριο είναι η ομαδοσυνεργατική, δημιουργική και κριτικά αναστοχασόμενη μάθηση μέσω της οποίας τονίζεται η κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων και εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Matsangouras, 2000). Ως υπόβαθρο, ακολουθείται η παιδαγωγική θεωρία του Freire (2000) ο οποίος προτείνει μια προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στο σεβασμό, την αλληλεγγύη και την ελευθερία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη συνεργασία, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στη δημιουργική σκέψη και στην ανάπτυξη της φαντασίας. Σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι η παροχή μίας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας η οποία θα ενισχύσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους σε διάφορους τομείς.



Εικόνα 2. Παραδοσιακή vs Ανεστραμμένη τάξη

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 2, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η ανεστραμμένη τάξη αναφέρεται σε μία εκπαιδευτική πρακτική κατά την οποία οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή αντιστρέφονται σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Tucker, 2012). Συγκεκριμένα, κατά την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class δίνεται πληροφοριακό και εποπτικό υλικό μέσα από εικόνες, ηχητικά παραδείγματα και βιντεοδιαλέξεις. Τέλος, στο forum, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμοιράσει θέματα για προβληματισμό αλλά και οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν τις απορίες τους, ώστε αυτές να απαντώνται είτε από συμμαθητές/τριες τους είτε από τον/την εκπαιδευτικό. Πέρα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα, το υλικό της και τη διάδραση των μαθητών/τριών μέσα από αυτή, κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος σπουδών, γίνεται προσπάθεια να συνδυαστεί η θεωρητική εκπαίδευση με πρακτικές εμπειρίες.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Πρώτη Φάση: Εισαγωγή στο Bandlab και στις βασικές αρχές ηχογράφησης

Στο πρώτο στάδιο, διαμοιράζεται υλικό ψηφιακά από τον/την εκπαιδευτικό για να εισάγει τους μαθητές/τριες στο Bandlab for Education καθώς και στις λειτουργίες, τη χρήση και τις δυνατότητες που η διαδικτυακή πλατφόρμα προσφέρει. Στο πλαίσιο αυτό, εξηγείται ο σκοπός του ως Σταθμός Επεξεργασίας Ψηφιακού Ήχου (DAW - Digital Audio Workstation) και τονίζονται τα οφέλη της χρήσης του για μουσική παραγωγή και συνεργασία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το περιβάλλον διεπαφής συμπεριλαμβανομένου του χώρου εργασίας, του μίκτη και του επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών (track editor). Συγκεκριμένα, γίνεται μια επεξήγηση κάθε τμήματος και δίνονται λεπτομέρειες για τον τρόπο που το καθένα συμβάλλει στη διαδικασία μουσικής παραγωγής.

Στην τάξη, οι μαθητές/τριες δημιουργούν τους προσωπικούς τους λογαριασμούς στο Bandlab με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εάν αυτή είναι απαραίτητη. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν οι ίδιοι ένα νέο έργο στο λογαριασμό τους και προσθέτουν νέα κανάλια

ήχου στον επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών ενώ ο/η εκπαιδευτικός τους δείχνει πως να προσαρμόσουν τις στάθμες εισόδου του ήχου (input levels). Κατόπιν, πραγματοποιείται μία βασική εργασία ηχογράφησης όπου οι μαθητές ηχογραφούν ένα μικρό απόσπασμα φυσικών ήχων, φωνής, ομιλίας ή και τραγουδιού χρησιμοποιώντας το μικρόφωνο του υπολογιστή ή εξωτερικά μικρόφωνα αν αυτά είναι διαθέσιμα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Έπειτα από την ηχογράφηση, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει σύντομα πως γίνεται επεξεργασία σε κανάλια ήχου (audio tracks) συμπεριλαμβανομένου του διαχωρισμού (splitting), συνένωσης, μετονομασίας και τονικής μεταφοράς. Εάν δεν επαρκεί ο χρόνος τότε η εργασία μπορεί να συνεχιστεί από τους μαθητές στο σπίτι.

Δεύτερη Φάση: Εικονικά μουσικά όργανα και πρωτόκολλα MIDI

Στη δεύτερη φάση διαμοιράζεται υλικό για μελέτη στο σπίτι ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με την βιβλιοθήκη εικονικών οργάνων του Bandlab for Education και την εκμάθηση του τρόπου προσθήκης εικονικών οργάνων στον επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών καθώς και της χρήσης του επεξεργαστή πιάνου (piano roll) ή/και της εισόδου MIDI αν υπάρχει MIDI μουσικό όργανο, με σκοπό τη δημιουργία μελωδιών και συγχορδιών. Στην τάξη, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με διαφορετικά ηχοχρώματα και ήχους οργάνων και καθοδηγούνται ώστε να μάθουν να αλλάζουν τις καθορισμένες προεπιλογές (presets) των οργάνων, τα επίπεδα έντασης και να εφαρμόζουν διαφόρων ειδών εφέ (effects) ώστε να αλλάξει το ηχοχρώμα και ο φάκελος του ήχου (envelope). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές μία σύντομη εργασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες δημιουργούν μία σύνθεση 4-8 μέτρων χρησιμοποιώντας εικονικά όργανα κατά την οποία ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η εξερεύνηση διαφορετικών μουσικών ειδών. Εάν δεν επαρκεί ο χρόνος τότε η εργασία μπορεί να συνεχιστεί από τους μαθητές/τριες στο σπίτι.

Τρίτη Φάση: Πακέτα βρόγχων (loop packs) και συνεργασία

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες ώστε να αρχίσει η διαδικασία της συνεργασίας. Αφού γίνει μία εισαγωγή για τις έννοιες του βρόγχου (loop) και της βιβλιοθήκης δειγμάτων ήχου (sample library), ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές πως μπορούν οι ίδιοι να περιηγηθούν στην βιβλιοθήκη αναζητώντας συγκεκριμένα είδη ή μουσικά όργανα και πως να εισάγουν αυτά τα στοιχεία στις μουσικές τους συνθέσεις. Στη συνέχεια, τους αναθέτει μία συνεργατική εργασία για τη δημιουργία μίας σύντομης σύνθεσης χρησιμοποιώντας πακέτα βρόγχων και δείγματα ήχου. Ο/Η εκπαιδευτικός προτρέπει και καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά ενόσω μοιράζονται ιδέες και υποχρεώσεις. Επιπλέον, τους καθοδηγεί ως προς την τήρηση των προθεσμιών (τις οποίες όλοι μαζί έχουν αποφασίσει) και της επικοινωνιακής ανατροφοδότησης του ενός στον άλλον. Η διαδικασία της εργασίας μπορεί να αρχίσει στην τάξη και να συνεχιστεί στο σπίτι.

Τέταρτη Φάση: Μείξη ήχου και ολοκλήρωση των εργασιών

Στο forum γίνεται μία αναφορά στην προηγούμενη φάση και μία σύντομη συζήτηση για τυχόν προβληματισμούς σχετικά με τα πακέτα βρόγχων και τη συνεργασία καθώς και για επίλυση αποριών σχετικών με την εργασία. Στη διαδικτυακή διάλεξη, οι μαθητές εισάγονται σε τεχνικές μείξης ήχου χρησιμοποιώντας το μείκτη ήχου και τα εφέ του Bandlab for Education. Ο/Η εκπαιδευτικός τους δείχνει πως μπορούν να ρυθμίσουν την ένταση του ήχου, τον αυτοματισμό (pan) σε ένα κανάλι ή σε ολόκληρο το έργο, την προσθήκη και επεξεργασία διαφόρων εφέ όπως αντήχηση (reverb), συμπίεση, φίλτρα αυτόματου κουρδίσματος (auto-tune) καθώς και στη χρήση του ισοσταθμιστή (EQ). Κατά τη διαδικασία της μείξης, οι μαθητές/τριες μπορούν να επιταχύνουν και να απλοποιήσουν τη ροή εργασίας με σίγαση και απομόνωση καναλιών. Στην τάξη, κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης των ομαδοσυνεργατικών έργων, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να επιτύχουν ισορροπία στη μείξη, εξασφαλίζοντας πως κάθε μουσικό όργανο ή στοιχείο μπορεί να ακουστεί με καθαρότητα. Στη συνέχεια, συζητάει με τους μαθητές/τριες περί της σημαντικότητας της ολοκλήρωσης ενός έργου η οποία περιλαμβάνει την εξαγωγή ή το διαμοιρασμό του, παρουσιάζοντας τις διαφορετικές επιλογές που το Bandlab for Education προσφέρει όπως για παράδειγμα το να σώσουν το έργο σαν αρχείο ήχου ή να χρησιμοποιήσουν συνδέσμους για το διαμοιρασμό του. Τέλος, αναθέτει στους μαθητές την ολοκλήρωση των συνεργατικών τους έργων με την εφαρμογή τεχνικών μείξης ήχου.

Πέμπτη φάση: Παρουσιάσεις έργων και αναστοχασμός

Η πέμπτη και τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνει την παρουσίαση των έργων στην τάξη εξασφαλίζοντας επαρκή χρόνο για τους μαθητές/τριες ώστε να επεξηγήσουν την διαδικασία της δημιουργίας, δίνοντας έμφαση στα αγαπημένα τους σημεία και παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία συζήτηση με το σύνολο των μαθητών/τριών σχετικά με την εμπειρία μάθησης στο Bandlab for Education και να ζητηθεί από τους μαθητές να μοιραστούν τι τους άρεσε περισσότερο, ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν και διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν. Εάν το σύνολο των μαθητών/τριών συμφωνεί τότε μπορεί να γίνει διάχυση των έργων στην ιστοσελίδα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στη μουσική μπορεί να δείξει την πρόοδο του κάθε μαθητή/τριας στον ίδιο αλλά και στους γύρω του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης, της χρήσης συζητήσεων και των μικρών εργασιών που θα ανατεθούν στη διάρκεια του σεναρίου. Με αυτόν τον τρόπο, έχοντας υπόψιν και το τελικό αποτέλεσμα της κάθε ομάδας, αναδεικνύεται η πορεία της μάθησης και της εξέλιξης των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή/τριας. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με

την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στους μαθητές/τριες μέσω του forum. Στόχος της τελικής αξιολόγησης είναι η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε (McCowin & Butler, 2003).

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε συνθήκες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντί για τη δημιουργία νέων μουσικών συνθέσεων μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να κάνουν διασκευές γνωστών μουσικών έργων ή τραγουδιών της επιλογής τους. Τέλος, η ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό αλλά περισσότερο ένα μέσο ώστε να διδαχθούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, τα τελικά έργα μπορεί να αποτελέσουν προϊόν συνδυασμού της χρήσης μουσικής τεχνολογίας με την εκτέλεση παραδοσιακών μουσικών οργάνων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Budiawan, H. B., & Nurmalasari, S. P. (2022). Learning Models To Increase Learning Motivation Through The Application Of Bandlab. *Jurnal Seni Musik*, 11(2), 123-131.
- Fick, J., & Bulgren, C. (2022). Developing 21st-century musicianship: Tablet-based music production in the general music classroom. *Journal of General Music Education*, 35(2), 4-12.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289.
- Institutou Ekpaideftikis Politikis (2021). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A', V', G' taxeis Gymnasiou*. Athina, 2021.
- Lum, C. H. (2017). Savoring the Artistic Experience in an Age of Commodification. *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, 51.
- Matsangouras, I. (2000). I omadosynergatiki didaskalia: «Giati», «Pos», «Pote» kai «gia Poious». *Eisigisi sto Diimero Epistimoniko Symposio: «I efarmogi tis omadokentrikis didaskalias-Taseis kai efarmoges*, 8-9.
- McCowin, J., & Butler, A. (2003). *The Choral trainer: Decision making training for choral music education*. <http://www.choraltrainer.com/model.html>

- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65-77.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wang, L. (2023). Exploring the influence of music education on the development of college mental health based on big data. *Soft Computing*, 1-17.

Εισαγωγή στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad

Γάκιος Ξενοφών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται την εισαγωγή στην κατασκευή και στον προγραμματισμό απλών συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad (<https://www.tinkercad.com/>). Απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Δευτέρας (Β') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων», της θεματικής ενότητας «Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία» και της υποενότητας «Προγραμματισμός ρομπότ και αυτοματισμοί» σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021). Υιοθετεί και εφαρμόζει εποικοδομιστικές και ανακαλυπτικές διδακτικές στρατηγικές βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια κατακτά την νέα γνώση διερευνώντας και ενεργώντας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηλεκτρονικό Κύκλωμα, Σύστημα Αυτοματισμού, Arduino Uno, Πλακέτα Διασύνδεσης, Αισθητήρες, Ηλεκτρονικό Εξάρτημα, Διδακτικό Σενάριο, Προγραμματισμός με πλακίδια, Προγραμματισμός μικροεπεξεργαστών, Tinkercad.

Introduction to building and programming automation systems using the Arduino UNO board in the Tinkercad simulation environment

Gakios Xenophon, IT teacher

Abstract

This tutorial covers an introduction to building and programming simple automation systems using the Arduino UNO board in the Tinkercad simulation environment (<https://www.tinkercad.com/>). It is addressed to the students of the second (B') Class of the High School for the teaching of the thematic field "Algorithmic and programming of computer systems", the thematic section "Solving problems with programming tools" and the sub-section "Programming robots and automations" in agreement with the new Curriculum for teaching the cognitive subject of Informatics in High School (F.E.K. 5659/ vol. B'/3-12-2021). Adopts and applies constructive and discovery teaching strategies based on which the student acquires new knowledge by investigating and acting.

Key-words: Electronic Circuit, Automation System, Arduino Uno, Breadboard, Sensors, Electronic Component, Tutorial, Board Programming, Microprocessor Programming, Tinkercad.

Ταυτότητα του Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος: «Εισαγωγή στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad».

Διάρκεια Εφαρμογής: Δύο (02) διδακτικές ώρες.

Γνωστικό Αντικείμενο - Ένταξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Δευτέρας (Β') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων», της θεματικής ενότητας «Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία» και της υποενότητας «Προγραμματισμός ρομπότ και αυτοματισμοί» σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021).

Διδακτικός Σκοπός & Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να σχεδιάζουν, κατασκευάζουν και προγραμματίζουν συστήματα αυτοματισμών με μικροεπεξεργαστές, ηλεκτρονικά εξαρτήματα και υλικό προγραμματισμό, σε περιβάλλον προσομοίωσης στο πλαίσιο δημιουργίας εκπαιδευτικών έργων.

Οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, αναμένεται να είναι σε θέση να:

ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-1 σχεδιάζουν, δημιουργούν και διορθώνουν προγράμματα στο πλαίσιο υλοποίησης αλγορίθμων ή έργων δημιουργικής έκφρασης σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με απλές μεταβλητές, επιλογές, επαναλήψεις, γεγονότα και έτοιμα υποπρογράμματα.

ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-2 εντοπίζουν και διορθώνουν σφάλματα σε προγράμματα.

ΓΒ-ΑΠΥΣ-ΑΛΓ- ΠΕΠ-2 αναλύουν προβλήματα σε υποπροβλήματα, ώστε να αντιμετωπίζονται ευκολότερα αλγοριθμικά

- ΓΓ-ΑΠΥΣ-ΠΡΟ- ΥΠΟ-3 εξηγούν βασικές έννοιες του αντικειμενοστρεφούς προγραμματισμού.
- ΓΒ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΠΕΡ-1 λειτουργούν με ευχέρεια και προγραμματίζουν σε προγραμματιστικά περιβάλλοντα με πλακίδια που υποστηρίζουν υποπρογράμματα και λίστες τιμών και αναγνωρίζουν, εξηγούν και τροποποιούν το ισοδύναμο πρόγραμμα μιας κειμενικής γλώσσας που προκύπτει από το πρόγραμμα με τα πλακίδια σε προγραμματιστικά περιβάλλοντα με αυτόματη μετατροπή κώδικα με πλακίδια σε κειμενικό κώδικα.
- ΓΒ-ΑΠΥΣ-ΕΠΡ- ΡΑΥ-1 σχεδιάζουν, συναρμολογούν και προγραμματίζουν σύνθετες ρομποτικές διατάξεις καθώς και συστήματα αυτοματισμών με μικροεπεξεργαστές, αισθητήρες και υλικό προγραμματισμό στο πλαίσιο εκπαιδευτικών έργων.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής

ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη

ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική

ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική

ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική

ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων

Σκεπτικό του Διδακτικού Σεναρίου – Επιστημονικό και Γνωστικό Περιεχόμενο

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται την κατασκευή και τον προγραμματισμό αυτοματισμών με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad.

Η κατασκευή και ο προγραμματισμός συστημάτων αυτοματισμού με τη χρήση της πλακέτας Arduino μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμη. Ανάλογα με τις ανάγκες και τα

προγραμματιζόμενα συστήματα αυτοματισμού μπορούν να προσφέρουν τα εξής οφέλη:

- Το Arduino αποτελεί ένα κατασκευαστικό και προγραμματιστικό περιβάλλον ανοιχτού κώδικα, ένα ευέλικτο πλαίσιο που μπορεί να προσαρμοστεί σε πολλές εφαρμογές. Μπορούν να δημιουργηθούν συστήματα αυτοματισμού για τον έλεγχο των φώτων, την θέρμανση, τον κλιματισμό, τον ποτισμό των φυτών, κ.ά.
- Το Arduino είναι οικονομικό και ευρέως διαθέσιμο. Αυτό το καθιστά μια καλή επιλογή για εκπαιδευτικούς, ερασιτέχνες και μικρούς επαγγελματίες που θέλουν να πειραματιστούν με τον κόσμο του αυτοματισμού.
- Υπάρχει μια ενεργή κοινότητα πίσω από το Arduino με πολλούς πόρους, tutorials, και βοήθεια. Αυτό δίνει τη δυνατότητα της εύκολης εκμάθησης και της δημιουργικής έμπνευσης από τα έργα άλλων.
- Η χρήση του Arduino μπορεί να είναι εκπαιδευτική, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των βασικών αρχών της ηλεκτρονικής και του προγραμματισμού και προσφέρει μια προσιτή, εκπαιδευτική και ευέλικτη λύση για διάφορες εφαρμογές αυτοματισμού. Προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την εκμάθηση ανταγωνιστικών γνώσεων και ικανοτήτων στον τομέα των αυτοματισμών.
- Η δημιουργία αυτοματισμών απαιτεί την εργασία σε ομάδες μαθητών/τριών και συνδυάζει γνώσεις από τα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών, της φυσικής και της πληροφορικής, εντάσσοντας την διδασκαλία σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, με σημαντικά γνωστικά οφέλη για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες.

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια οικοδομεί την νέα γνώση ανακαλύπτοντας, διερευνώντας, ενεργώντας και εφαρμόζοντας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεργασίας και ομαδικότητας.

Η διδακτική ενότητα αναμένεται να έχει έναν βαθμό δυσκολίας. Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση της δομής, της χρήσης και της λειτουργίας της πλακέτας Arduino Uno και της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard), των διαφόρων ηλεκτρονικών εξαρτημάτων (components) που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή αυτοματισμών και των μεθόδων συνδεσμολογίας με την πλακέτα Arduino Uno ή και την πλακέτα διασύνδεσης. Επιπλέον, παρουσιάζονται δυσκολίες στην πρακτική κατανόηση μαθηματικών και φυσικών όρων, μεγεθών και φαινομένων, όπως για παράδειγμα η ένταση του ηλεκτρικού ρεύματος. Επίσης, παρουσιάζει δυσκολία σε αρχάριους προγραμματιστές και μικρούς σε ηλικία μαθητές, ο προγραμματισμός της πλακέτας Arduino Uno μέσω του προγραμματιστικού περιβάλλοντος που παρέχει η εταιρία. Αυτό όμως μπορεί να αντιμετωπιστεί με την χρήση περιβαλλόντων οπτικού προγραμματισμού, όπως αυτό που προσφέρει των περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad. Προγραμματιστικά περιβάλλοντα τύπου «σύρε και άσε» όπως το Snap4Arduino, το Scratch4Arduino, κ.ά. είναι ιδανικά για αρχάριους στον προγραμματισμό χρήστες καθώς τους προσφέρουν την δυνατότητα να επικεντρωθούν στη δομή των λύσεων παρά

στη σύνταξη προγραμματιστικών εντολών (Επιμορφωτικό Υλικό: Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη).

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδακτική παρέμβαση θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, στο οποίο είναι διαθέσιμοι και λειτουργικοί έντεκα σταθμοί εργασίας. Θα χρησιμοποιηθεί πίνακας, διαδραστικός πίνακας, το λογισμικό προσομοίωσης Tinkercad (www.tinkercad.com), το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών και η Ηλεκτρονική Τάξη.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ένα ομαδοσυνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ευνοεί την προσπάθειά τους για ανακάλυψη, διερεύνηση και εφαρμογή της νέας γνώσης και την ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό. Οι ομάδες εργασίας είναι δυνατό να συγκροτηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις και επιθυμίες των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, με τις απαιτούμενες, όμως, παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, κατά την σύνθεση των ομάδων εργασίας επιδιώκεται να υπάρχει διαφοροποίηση των μελών της ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την προσωπικότητα ή και το φύλο. Η πρακτική αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη συνεργασίας σε περιβάλλον ετερότητας και διαφορετικότητας. Η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι βοηθητική, καθοδηγητική και διευκολυντική, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία των ομάδων και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως προς την διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων, ώστε να υπάρχει ομαδικότητα και τα μέλη να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η τεχνική της εναλλαγής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας εργασίας και να διασφαλίζεται η συλλογικότητα, η οποία αποδυναμώνεται όταν κάποιο μέλος της ομάδας αναλάβει τον ρόλο του «ηγέτη».

Διδακτική Προσέγγιση

Το παρόν διδακτικό σενάριο για στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad, υιοθετεί και εφαρμόζει τεχνικές διδασκαλίας που στηρίζονται στις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, καθώς οι μαθητές/τριες μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον ομαδικότητας και συνεργατικότητας, εκπονούν τις κατάλληλες δραστηριότητες του φύλλου εργασίας οικοδομώντας την νέα γνώση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, προσθέτει μια επιπλέον εκπαιδευτική αξία στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO, καθώς είναι ένα δωρεάν περιβάλλον προσομοίωσης, κατάλληλο για μαθητές/τριες με μηδενική ή και μικρή εμπειρία στην κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού. Το προγραμματιστικό περιβάλλον του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, που παρέχει την

δυνατότητα να είναι τύπου «σύρε και άσε», αντικαθιστά τον προς συγγραφή κώδικα με οπτικά αντικείμενα τα οποία επιλέγονται μέσω ενός μενού επιλογών, με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια ως αρχάριος προγραμματιστής ή ως προγραμματιστής με μικρή εμπειρία, να απαλλάσσεται από τον επιπλέον νοητικό φόρτο να θυμάται τους συντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο της γλώσσας προγραμματισμού (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis, & Zaranis, 2016) και επιπλέον να του δίνεται η δυνατότητα να επικεντρωθεί στην επίλυση ενός προβλήματος.

Οι μαθητές/τριες και ανάλογα με τον βαθμό υλοποίησης των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, θα αυτοαξιολογηθούν ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα ανατροφοδοτηθούν και θα καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αναλυτική περιγραφή της μαθησιακής πορείας

Φάση 1: Για την κατασκευή και τον προγραμματισμό συστημάτων αυτοματισμού με χρήση της πλακέτας Arduino UNO και προκειμένου ο διδάσκων να κινητοποιήσει και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, προτείνεται να αναπτυχθεί διαλογική συζήτηση με την καθοδήγηση του διδάσκοντα και σχετική με την προς διαπραγμάτευση διδακτική ενότητα, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες θα αναγνωρίσουν στην καθημερινότητα την ύπαρξη αυτοματισμών και θα αξιολογήσουν την χρησιμότητά τους. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση εξωτερικών πηγών πληροφόρησης και η παρουσίαση αυτοματισμών στην πράξη. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την χρήση της πλατφόρμας περιεχομένου YouTube (www.youtube.com) και την παρουσίαση των παρακάτω αυτοματισμών:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Tmqz6XxFyqg&list=PLlZ0pQKPcu884tB-cOy7l9Z0Ze1NQkpCK&index=4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=MhxxhTj-XtYw&list=PLlZ0pQKPcu884tB-cOy7l9Z0Ze1NQkpCK&index=5>
- https://www.youtube.com/watch?v=HWDd8_JiTM0
- https://www.youtube.com/watch?v=f7nwmH_UUNc

Φάση 2: Μέσω της τεχνική της επίδειξης, προτείνεται οι μαθητές/τριες να ανατροφοδοτηθούν σχετικά με την χρήση, τις δυνατότητες και τις λειτουργίες του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, την παρουσίαση, την δομή, τις δυνατότητες και τις λειτουργίες της πλακέτας Arduino Uno και της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard), την χρήση και την διασύνδεση απλών ηλεκτρονικών στοιχείων (components), παρατηρώντας τον διδάσκοντα.

Φάση 3: Με την εκπόνηση κατάλληλα δομημένων δραστηριοτήτων σε συμφωνία με το Π.Σ., οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν μόνοι τους την γνώση με την μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Η διδασκαλία θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής

του σχολείου. Για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό προσομοίωσης κατασκευής αυτοματισμών με χρήση της πλακέτας Arduino Uno, Tinkercad (www.tinkercad.com), πίνακας, διαδραστικός πίνακας, το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών και η Ηλεκτρονική Τάξη. Στους μαθητές/τριες θα δοθεί φύλλο εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Φάση 4: Οι ομάδες εργασίας αξιοποιούν την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τον/την εκπαιδευτικό και προχωρούν σε βελτιώσεις της πρώτης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας που ανέπτυξαν, στην υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας και ολοκληρώνουν το τελικό παραδοτέο, το οποίο αξιολογεί στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός.

Για την διαμορφωτική αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί η δεύτερη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να πειραματιστούν με την κατασκευή αυτοματισμού και με έτοιμο κώδικα, προκειμένου ένας λαμπτήρας να ανάβει και να σβήνει με το πάτημα ενός διακόπτη. Οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα να συμβουλευτούν σχετικό παράδειγμα κατασκευής αυτοματισμού.

Παρατηρείται ο τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών, τίθενται ερωτήσεις και ενθαρρύνεται η διαλογική συζήτηση, με στόχους την διερεύνηση του βαθμού κατανόησης των λειτουργιών και δυνατοτήτων του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, της δομής, της χρήσης, των δυνατοτήτων και των λειτουργιών της πλακέτας Arduino Uno και της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard), της λειτουργίας, της εφαρμογής και της χρήσης απλών ηλεκτρονικών εξαρτημάτων (components) και με σκοπό την κατανόηση των μεθόδων κατασκευής απλών αυτοματισμών.

Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός κατανόησης και επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών/τριών και ο βαθμός τροποποίησης της διδακτικής προσέγγισης, όπως η αύξηση ή η μείωση των παρεμβάσεων καθοδήγησης.

Για την τελική αξιολόγηση και την περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα εκπονηθεί η τρίτη δραστηριότητα διαβαθμισμένης δυσκολίας, του φύλλου εργασίας.

Η διδασκαλία στηρίζεται σε φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα σχετίζεται με την κατασκευή απλού αυτοματισμού χρησιμοποιώντας την πλακέτα Arduino Uno στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad, ώστε ένα λαμπάκι LED να αναβοσβήνει ανά ένα δευτερόλεπτο. Επιδεικνύεται και εξηγείτε βήμα προς βήμα στους μαθητές/τριες, τόσο ο τρόπος σύνδεσης των εξαρτημάτων στην πλακέτα διασύνδεσης, όσο και η διαδικασία προγραμματισμού του μικροελεγκτή Arduino, προκειμένου παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες εμπλουτίζουν την δραστηριότητα προσθέτοντας και προγραμματίζοντας νέα

ηλεκτρονικά εξαρτήματα (components) στο κύκλωμα και πειραματίζονται με συγκεκριμένα ηλεκτρονικά εξαρτήματα (components) του αυτοματισμού.

Στην δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες έχοντας αποκτήσει τις σχετικές γνώσεις από την προηγούμενη δραστηριότητα, καλούνται να πειραματιστούν με την κατασκευή αυτοματισμού και με έτοιμο κώδικα, προκειμένου ένας λαμπτήρας να ανάβει και να σβήνει με το πάτημα ενός διακόπτη. Οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα να συμβουλευτούν σχετικό παράδειγμα κατασκευής αυτοματισμού.

Η τρίτη δραστηριότητα σχετίζεται με την κατασκευή αυτοματισμού, για το οποίο παρέχεται σχετικό παράδειγμα, χρησιμοποιώντας την πλακέτα Arduino Uno στο περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad, ώστε να προσομοιώνεται η λειτουργία του φωτεινού σηματοδότη (φανάρι κυκλοφορίας). Στη δραστηριότητα αυτή ζητείτε από τους μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους από τις προηγούμενες δραστηριότητες και να υλοποιήσουν το δικό τους έργο.

Φύλλο Δραστηριοτήτων

ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ: _____ ΟΜΑΔΑ: _____

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ:

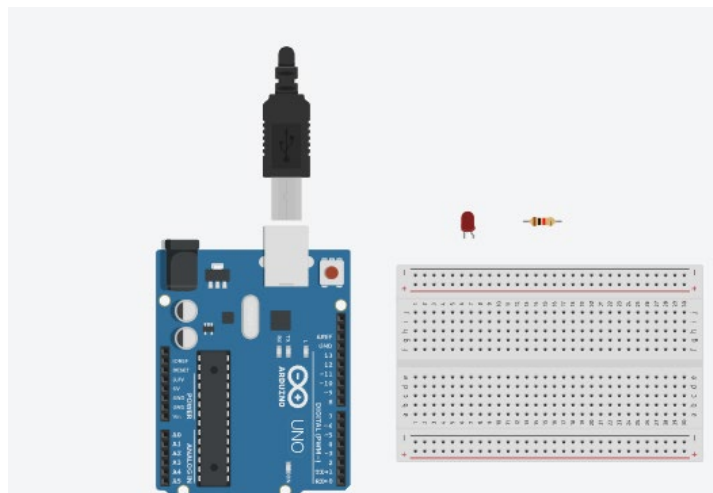
A) _____

B) _____

Πρώτη Δραστηριότητα

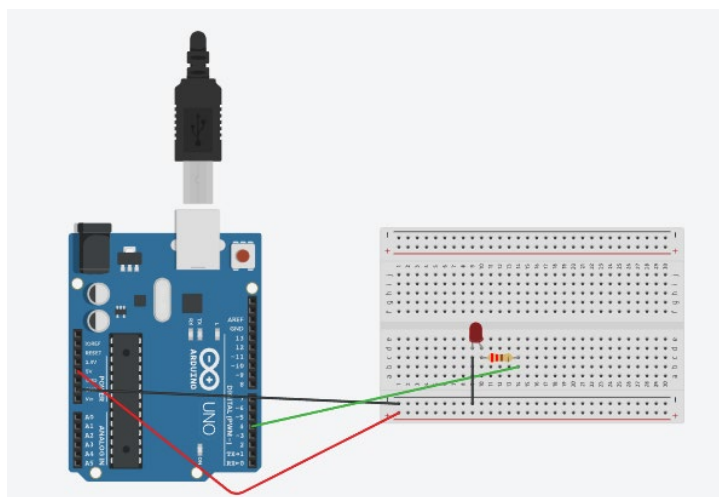
Χρησιμοποιώντας το περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad (www.tinkercad.com), θα συνδέσουμε ένα λαμπάκι LED στην πλακέτα Arduino μέσω της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard). Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας το προγραμματιστικό περιβάλλον του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, θα προγραμματίσουμε τον μικροελεγκτή Arduino ώστε το λαμπάκι LED να αναβοσβήνει ανά ένα δευτερόλεπτο.

Για την κατασκευή του παραπάνω αυτοματισμού θα χρειαστούμε μια πλακέτα Arduino UNO, μία πλακέτα διασύνδεσης (Breadboard), ένα λαμπάκι LED Κόκκινο, μια αντίσταση των 220 Ohm και καλώδια σύνδεσης, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα:



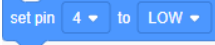
Εικόνα 1: Άποψη των εξαρτημάτων του κυκλώματος στην επιφάνεια εργασίας

Τοποθετούμε κατάλληλα τα παραπάνω εξαρτήματα στην πλακέτα διασύνδεσης (breadboard). Για τον σκοπό αυτό, τροφοδοτούμε μέσω του κόκκινου καλωδίου, το κύκλωμα με τάση 5V από την αντίστοιχη υποδοχή της πλακέτας Arduino, τοποθετούμε μέσω του μαύρου καλωδίου την γείωση στο κύκλωμα και μέσω της αντίστασης των 220 Ohm, συνδέουμε την άνοδο του λαμπτήρα LED με την ψηφιακή υποδοχή τέσσερα (digital pin 4) της πλακέτας Arduino, ενώ την κάθοδο του λαμπτήρα LED την συνδέουμε με την γείωση της πλακέτας διασύνδεσης, όπως φαίνεται παρακάτω:



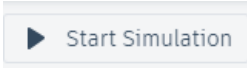
Εικόνα 2: Συνδεσμολογία του αυτοματισμού

Για να αναβοσβήνει το λαμπάκι LED ανά ένα δευτερόλεπτο, θα πρέπει να προγραμματίσουμε κατάλληλα τον μικροελεγκτή Arduino επιλέγοντας  Code από το περιβάλλον Tinkercad. Με την ενεργοποίηση της επιλογής , εμφανίζεται προγραμματιστικό περιβάλλον που στηρίζει προγραμματισμό τόσο με πλακίδια όσο και σε εντολές σε γλώσσα προγραμματισμού C++. Χρησιμοποιώντας τον προγραμματισμό με πλακίδια, θα επιλέξουμε από την ομάδα εντολών «Output», το πλακίδιο  για

ορίσουμε τάση 5 V (high) στην υποδοχή «τέσσερα» με την οποία είναι συνδεδεμένο το λαμπάκι LED, ώστε να ανάψει. Έπειτα από την ομάδα εντολών «Control» επιλέγουμε το πλακίδιο  ώστε το λαμπάκι LED να παραμείνει φωτεινό για ένα δευτερόλεπτο. Στο επόμενο βήμα επιλέγουμε από την ομάδα εντολών «Output» το πλακίδιο  για ορίσουμε τάση 0 V (low) τάση στην υποδοχή «τέσσερα» με την οποία είναι συνδεδεμένο το λαμπάκι LED, ώστε αυτό να σβήσει. Τέλος, ξανά από την ομάδα εντολών «Control» επιλέγουμε το πλακίδιο  ώστε το λαμπάκι LED να παραμείνει σβηστό για ένα δευτερόλεπτο. Ολοκληρώνοντας την συγγραφή του κώδικα, αυτός θα μοιάζει με την παρακάτω εικόνα:

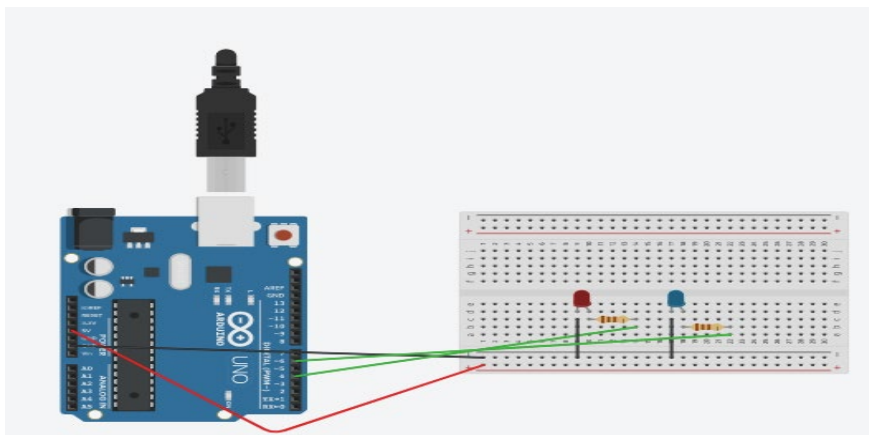


Εικόνα 3: Κώδικας με πλακίδια που επιτρέπει στο λαμπάκι LED να αναβοσβήνει για ένα δευτερόλεπτο.

Επιλέγοντας στη συνέχεια την εντολή , ο κώδικας μεταγλωττίζεται και το λαμπάκι της συνδεσμολογίας αναβοσβήνει για ένα δευτερόλεπτο.

Παραλλαγή της Δραστηριότητας

Α) Παραλλάσσοντας και εμπλουτίζοντας την προηγούμενη δραστηριότητα, θα προσθέσουμε στην πλακέτα διασύνδεσης (breadboard) ένα δεύτερο λαμπάκι LED μπλε χρώματος και με την χρήση αντίστασης των 220 Ohm και καλωδίων, θα την συνδέσουμε με την ψηφιακή υποδοχή έξι (digital pin 6), όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 4: Συνδεσμολογία με δύο λαμπάκια LED

Β) Χρησιμοποιώντας το περιβάλλον προγραμματισμού με πλακίδια του περιβάλλοντος Tinkercad, να συγγράψετε κατάλληλο κώδικα έτσι ώστε τα λαμπάκια LED να αναβοσβήνουν ανά ένα δευτερόλεπτο το ένα μετά το άλλο, προσομοιώνοντας σειράνα αστυνομικού περιπολικού.

Γ) Τροποποιήστε τον κώδικα που συγγράψατε παραπάνω, έτσι ώστε τα λαμπάκια LED να αναβοσβήνουν πιο γρήγορα.

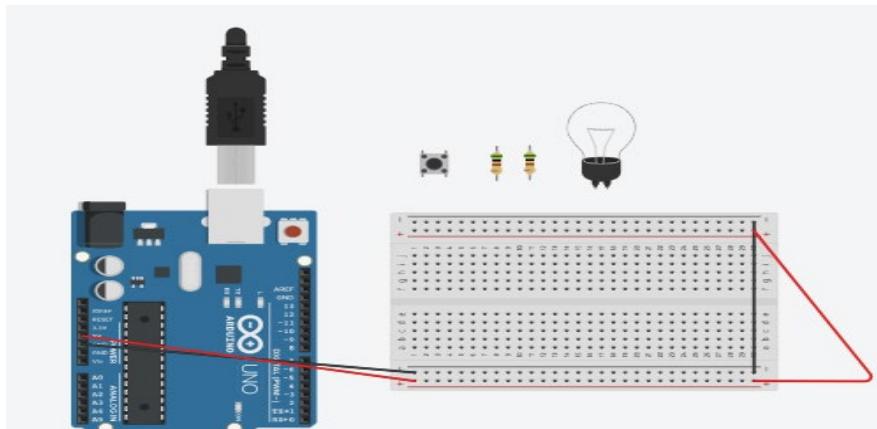
Δ) Αλλάξτε την τιμή της αντίστασης με την οποία είναι συνδεδεμένο το κόκκινο λαμπάκι LED σε 100 Ohm. Τι παρατηρείται;

Δεύτερη Δραστηριότητα

Χρησιμοποιώντας το περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad να συνδέσετε στην πλακέτα Arduino UNO, μια πλακέτα διασύνδεσης (Breadbord), έναν λαμπτήρα (Light bulb), έναν διακόπτη (Push Button) και δύο αντιστάσεις των 500 Ohm, χρησιμοποιώντας καλώδια σύνδεσης. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας το προγραμματιστικό περιβάλλον του λογισμικού προσομοίωσης Tinkercad, προγραμματίστε τον μικροελεγκτή Arduino προκειμένου ο λαμπτήρας να ανάβει και να σβήνει ανάλογα με το πάτημα του διακόπτη (Push Button). Για την κατασκευή του αυτοματισμού, μπορείτε να συμβουλευτείτε το παρακάτω παράδειγμα:

Τροφοδοτούμε μέσω του κόκκινου καλωδίου την μια πλευρά της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard) με τάση 5V από την αντίστοιχη υποδοχή της πλακέτας Arduino. Χρησιμοποιώντας δεύτερο κόκκινο καλώδιο, συνδέουμε μεταξύ τους τις περιοχές της πλακέτας διασύνδεσης που παρέχουν τάση 5 V (+), έτσι ώστε να τροφοδοτείται με τάση όλη η επιφάνεια της πλακέτας. Έπειτα, τοποθετούμε μέσω του μαύρου καλωδίου την γείωση στην μια πλευρά της πλακέτας διασύνδεσης από την αντίστοιχη υποδοχή της πλακέτας Arduino. Χρησιμοποιώντας δεύτερο μαύρο καλώδιο, συνδέουμε μεταξύ τους

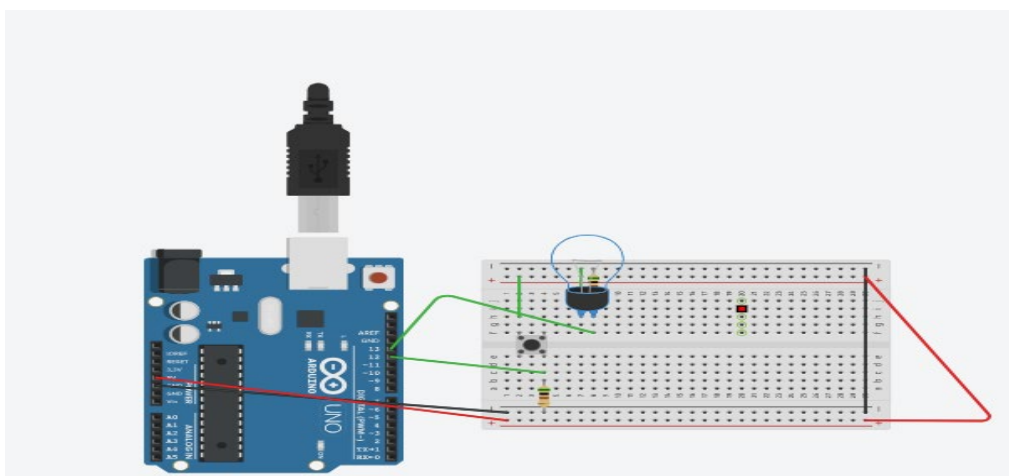
τις περιοχές της πλακέτας διασύνδεσης που παρέχουν γείωση (-), έτσι ώστε να υπάρχει γείωση σε όλη την επιφάνεια της πλακέτας και όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 5: Άποψη των εξαρτημάτων στην επιφάνεια εργασίας

Η τοποθέτηση του διακόπτη (Push Button) πρέπει να γίνει στο μέσω της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard) προς αποφυγή βραχυκυκλώματος. Στο κύκλωμα του παραδείγματος ο ακροδέκτης 1 του διακόπτη είναι τοποθετημένος στη θέση f2 της πλακέτας διασύνδεσης, ο ακροδέκτης 2 στη θέση f4, ο ακροδέκτης 3 στη θέση e2 και ο ακροδέκτης 4 στη θέση e4. Ο διακόπτης (Push Button) τροφοδοτείται μέσω της πλακέτας διασύνδεσης (Breadboard) στον ακροδέκτη 1 και στον ακροδέκτη 4 συνδέεται με την ψηφιακή υποδοχή 12 (Digital pin 12) της πλακέτας Arduino μέσω αντίστασης 500 Ohm.

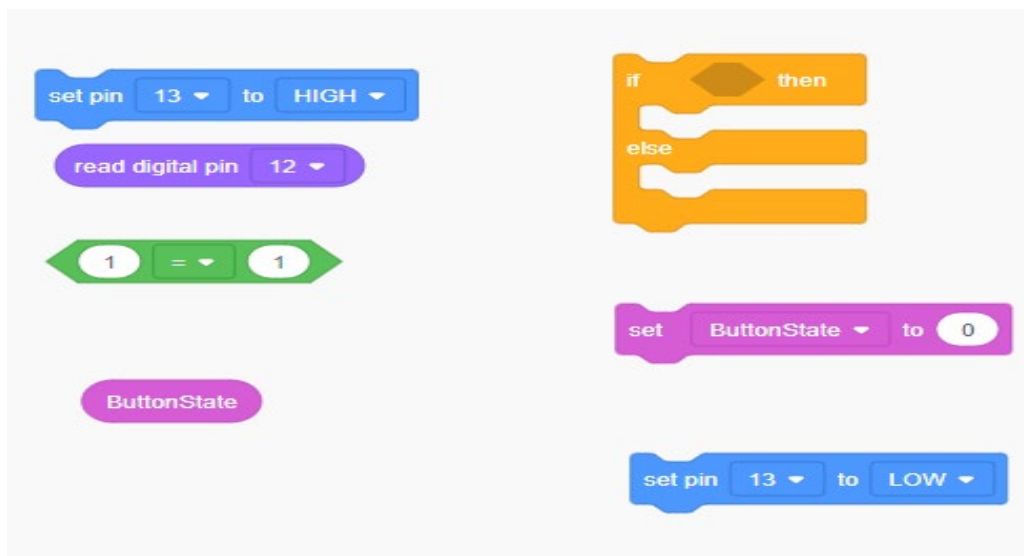
Το terminal 2 του λαμπτήρα είναι τοποθετημένο στη θέση g8 της πλακέτας διασύνδεσης και μέσω αντίστασης των 500 Ohm, συνδέεται με την ψηφιακή υποδοχή δέκα τρία (digital pin 13) της πλακέτας Arduino. Το terminal 1 του λαμπτήρα είναι τοποθετημένο στην θέση g7 της πλακέτας διασύνδεσης και συνδέεται με την γείωση (-) της πλακέτας διασύνδεσης, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 6: Άποψη του αυτοματισμού στην επιφάνεια εργασίας

Ολοκληρώνοντας το hardware, θα περάσουμε στην συγγραφή του κώδικα. Η σκέψη είναι να δημιουργήσουμε μια μεταβλητή που να ελέγχει την κατάσταση του διακόπτη (Push Button) και την οποία μπορούμε να ονομάσουμε «ButtonState». Η μεταβλητή αυτή θα «διαβάζει» την κατάσταση της ψηφιακής υποδοχής δώδεκα (digital pin 12) με την οποία είναι συνδεδεμένος ο διακόπτης. Εάν η ψηφιακή υποδοχή 12 έχει τάση 5V (κατάσταση High ή 1), τότε η ψηφιακή υποδοχή δέκα τρία (digital pin 13) με την οποία είναι συνδεδεμένος ο λαμπτήρας θα παρέχει τάση 5 V και αυτός θα ανάβει. Διαφορετικά η ψηφιακή υποδοχή δέκα τρία (digital pin 13) δεν θα παρέχει τάση και ο λαμπτήρας θα σβήνει.

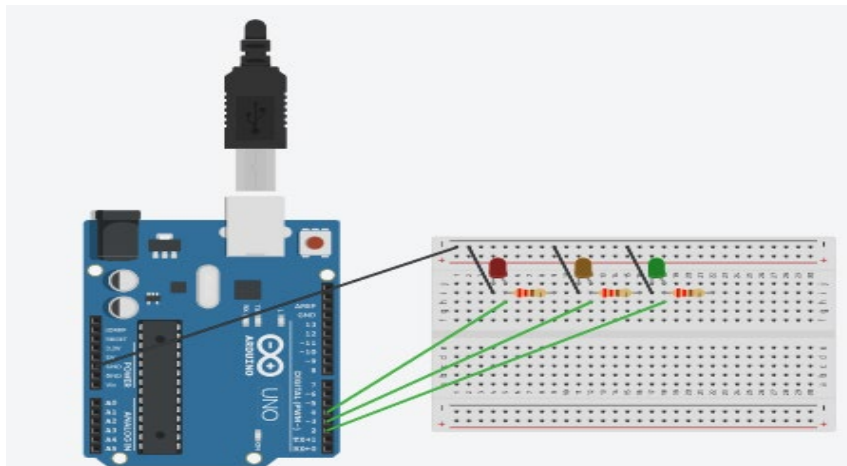
Παρακάτω απεικονίζονται οι εντολές του προγράμματος. Τοποθετήστε τα πλακίδια κατάλληλα, έτσι ώστε ο λαμπτήρας να ανάβει και να σβήνει ανάλογα με το πάτημα του διακόπτη (Push Button):



Τρίτη Δραστηριότητα

Χρησιμοποιώντας το περιβάλλον προσομοίωσης Tinkercad, να δημιουργηθεί αυτοματισμός ο οποίος θα προσομοιώνει την λειτουργία του φωτεινού σηματοδότη (φανάρι κυκλοφορίας). Ο αυτοματισμός θα περιέχει μια πλακέτα Arduino UNO, μια πλακέτα διασύνδεσης (Breadbord), τρία λαμπάκια LED (ένα λαμπάκι κόκκινου χρώματος, ένα λαμπάκι πορτοκαλί και ένα λαμπάκι πράσινου χρώματος), τρεις αντιστάσεις των 220 Ohm και τα απαραίτητα καλώδια σύνδεσης. Έπειτα, χρησιμοποιώντας το προγραμματιστικό περιβάλλον του προσομοιωτή Tinkercad, προγραμματίστε τον μικροελεγκτή Arduino ώστε το κόκκινο φανάρι να ανάβει για 4 δευτερόλεπτα και μετά να σβήνει, το πορτοκαλί φανάρι για 1 δευτερόλεπτο και μετά να σβήνει και το πράσινο φανάρι να ανάβει για 3 δευτερόλεπτα και μετά να σβήνει.

Για την κατασκευή του αυτοματισμού, μπορείτε να συμβουλευτείτε το παρακάτω παράδειγμα:



Εικόνα 7: Άποψη του αυτοματισμού προσομοίωσης φωτεινού σηματοδότη

Συμπεράσματα

Το σενάριο υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους του. Προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και αυτό ήταν φανερό από τον τρόπο που λειτουργούσαν μέσα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας το λογισμικό προσομοίωσης Tinkercad, των λειτουργιών και δυνατοτήτων που αυτό παρέχει σχετικά με την κατασκευή και τον προγραμματισμό αυτοματισμών και τη δική τους ενεργό εμπλοκή, έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον για την κατασκευή και τον προγραμματισμό απλών αυτοματισμών με την χρήση της πλακέτας Arduino UNO.

Από την αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες συμπεραίνουμε ότι αφομοίωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό την διδαχθείσα ύλη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alexouda G., Klonis A., Mathiopoulos K., (2022). Pliroforikh Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko - Odigos Ekpaideutikou, Epoptis Fesakis G., Ekdosi Eggrafou VR2-NOV, 28/11/2022, Athina, Ekdosh IEP.
- Grigoriadou M., Gogolou, A., Gouli, E. (2002). Enallaktikes Didaktikes Prosengiseis se Eisagogika Mathimata Programmatismou: Protaseis Didaskalias. «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Tomos A', Epim. A. Dimitrakopoulou, Praktika 3ou Synedriou ETPE, 26-29/9/2002, Panepistimio Aigaiou, Rodos, Ekdoseis KASTANIOTI.
- Epimorfotiko Yliko: Prochorimeni epimprfosh gia thn axiopoish kai efarmogh ton T.P.E. sth didakrikh praxh. Epimorfosh B2 epipedou TPE. Systada: B.4 Pliroforikh. Ekdosi 1η – Iounios 2019

- Fesakis, G., Serafeim, K. (2009). Mathisi programmatismou I/Y apo ekkolaptomenous ekpaideftikous me to SCRATCH. 1o Ekpaideftiko Synedrio «Entaxi kai chrisi ton TPE stin ekpaideftiki diadikasia», Volos.
- Karen, B. (2009) Conference: Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, CSCL'09, Rhodes, Greece, June 8-13, 2009, Volume 2
- Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., Zaranis, N. (2014). Novice Programming Environments. Scratch & App Inventor: a first comparison. In H. M. Fardoun and J. A. Gallud (Eds.) Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments (pp 1-7), New York: ACM.
- Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in Preschool Education. A case study. International Journal of Mobile Learning and Organisation, 10(3), 187-202.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., & Zaranis, N. (2017). The Appropriateness of Scratch and App Inventor as Educational Environments for Teaching Introductory Programming in Primary and Secondary Education. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 12(4), 58-77.
- Theories mathisis, Didaktiki methodology, Yliko anaforas (2019), Epimorfotiko Yliko Epimorfosis B2 Epipedou TPE, Athina, Ekdosi IEP.
- ITYE, (2019). Enallaktika Ekpaideftika Perivallonta, Athina.
- Bellou I., (2011). Ylopoiisi epimorfosis epimorfoton – ekpaideftikon Pliroforikis, Ioannina.
- Pliroforiki Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko, Odigos Ekpaideftikou, (2002), IEP
- Liakopoulou E., Diamorfotikh Axiologhsh
- A) <https://www.youtube.com/watch?v=2pKdTHnoQOY&t=264s>
- B) https://www.youtube.com/watch?v=5nX_eUctk2c
- Diadiktiaki Platforma Periexomenou YouTube (www.youtube.com)

Οι ιδιότητες των αναγκών

Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Μαρία Φιοράκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Α. Διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων,

Περίληψη

Το ανά χείρας διδακτικό σενάριο αποβλέπει στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και εργαλείων για την προβολή των συνθηκών που διαπερνούν την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων μέσω της παροχής οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Ανώτερος σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης είναι οι μαθητές να προβληματιστούν και να ανακαλύψουν ομαδοσυνεργατικά και βιωματικά το πλήθος, το εύρος και την ποικιλία των ανθρώπινων οικονομικών αναγκών σε συνδυασμό με τις ιδιότητές τους. Με τη χρήση ψηφιακών μέσων τύπου OER θα προηγηθεί η κατάλληλη ψυχολογική τους προετοιμασία με στόχο να τους παρασχεθεί ισχυρό κίνητρο για ενεργό συμμετοχή για τη διερεύνηση της γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: οικονομικές ανάγκες, ιδιότητες αναγκών, πολλαπλασιασμός αναγκών, εξέλιξη αναγκών, κορεσμός αναγκών

Abstract

This teaching scenario aims to use digital media and tools to highlight the habits that permeate the everyday lives of all people through the provision of audiovisual stimuli. The ultimate goal of the proposed teaching approach is for students to reflect on and discover, in a collaborative and experiential way, the multiplicity, range and diversity of human economic needs in combination with their characteristics. The use of OER-type digital media will be preceded by appropriate psychological preparation to provide them with a strong motivation for active participation in the exploration of knowledge.

Key-words: economic needs, characteristics of needs, multiplication of needs, evolution of needs, saturation of needs

Η παρουσίαση του σεναρίου

Ταυτότητα

- **Τίτλος διδακτικής ενότητας:** Οι ιδιότητες των αναγκών
- **Πεδίο:** Τομέας Διοίκησης & Οικονομίας (ΕΠΑ.Λ.)/Κατεύθυνση Οικονομικών Επιστημών (Γ.Ε.Λ.)
- **Διδακτικό αντικείμενο:** Αρχές Οικονομικής Επιστήμης
- **Διδακτική ενότητα:** 1.2.1 Ανάγκες

- **Τάξη & ηλικιακό εύρος μαθητών:** Γ' ημερήσιου & εσπερινού ΕΠΑ.Λ./Γ' ημερήσιου και εσπερινού Γ.Ε.Λ./15ετών και άνω.
- **Χρονική διάρκεια:** Δύο (2) διδακτικές ώρες

Σκοπός του σεναρίου

Η γνωριμία και η εξοικείωση με τις ιδιότητες των ανθρώπινων οικονομικών αναγκών.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις:

Οι μαθητές/τριες θα είναι ικανοί-ές να:

- απαριθμούν τις ιδιότητες των οικονομικών αναγκών.
- κατονομάζουν τις ιδιότητες των οικονομικών αναγκών.
- διακρίνουν και να επαληθεύουν ποιες ιδιότητες αποκτούν οι οικονομικές ανάγκες.

Δεξιότητες:

Οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να:

- διευκρινίζουν τις ιδιότητες των αναγκών.

Στάσεις:

Οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να:

- να διερωτώνται για τις ιδιότητες των οικονομικών αναγκών των ατόμων από το περιβάλλον τους στην καθημερινή ζωή και πως αυτές προκύπτουν.
- να συνειδητοποιούν τις ιδιότητες των οικονομικών αναγκών των ιδίων στην καθημερινή ζωή και πως αυτές προκύπτουν.

Η διδακτική μεθοδολογία του σεναρίου

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση συνδυάζει τρεις (3) επιμέρους διδακτικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής και συγκεκριμένα:

- τις εποικοδομιστικές διδακτικές στρατηγικές, εφόσον διαμέσου της μαιευτικής μεθόδου χτίζεται σταδιακά η γνώση,
- τις κοινωνικοπολιτισμικές διδακτικές στρατηγικές, εφόσον η γνώση χτίζεται συνεργατικά μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα μέλη της ομάδας και
- τις κοινωνικοεποικοδομιστικές διδακτικές στρατηγικές, καθώς η συνεργατική διερευνητική μάθηση, η συζήτηση ο σχολιασμός και η αντιπαράθεση αντιλήψεων

και πεποιθήσεων θα προκαλέσουν κοινωνιογνωστικές «συγκρούσεις» αναμεταξύ των μελών των ομάδων, αλλά και αναμεταξύ των επιμέρους ομάδων.

Ο δάσκαλος θα έχει ρόλο καθοδηγητή, διευκολυντή, εμπνευστή και υποστηρικτή στην πορεία ανακάλυψης/οικοδόμησης της γνώσης.

Το σενάριο χρησιμοποιεί συνεργατικές διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες συνάδουν με τα σύγχρονα τεχνολογικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ (τύπο νοημοσύνης, πχ. οπτικός, ακουστικός) και το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη που προάγουν την κοινωνική αλληλεξάρτηση και την αυθεντική μάθηση και τον αναστοχασμό.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την επιτυχή υλοποίηση του σεναρίου, απαιτείται η έγκαιρη προεργασία του διδάσκοντος/της διδάσκουσας:

Από το σπίτι/σχολείο για:

- Τη δημιουργία των τριών (3) κοινόχρηστων αρχείων Google Docs και συγκεκριμένα: α) ενός (1) αρχείου με τους συνδέσμους για τα σύντομα videos (κοινόχρηστου στην ολομέλεια) που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές και το σύνδεσμο για τον κοινόχρηστο εννοιολογικό χάρτη και β) δύο (2) αρχείων (ξεχωριστών για κάθε Φύλλο Εργασιών, με την ονομασία «Ευρήματα» και «Αναστοχασμός»). Τα 2 Φύλλα Εργασιών θα είναι τόσα όσες και οι ομάδες.
- Τη διερεύνηση της διαθεσιμότητας εργαστηρίου Η/Υ και της ορθής λειτουργίας της υλικοτεχνικής υποδομής.
- Την εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία του Η/Υ και τη χρήση των online εφαρμογών Google Docs και κοινόχρηστης εννοιολογικής χαρτογράφησης.

Στην τάξη για:

- Τον έγκαιρο χωρισμό των μαθητών σε ομάδες εργασίας, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές σε ποια ομάδα ανήκουν και ποιο Φύλλο Εργασίας θα συμπληρώσουν.
- Την έγκαιρη παροχή εξηγήσεων και διευκρινίσεων στις ομάδες ότι κάθε συνεργατικό έγγραφο του Google Drive θα συμπληρώνεται ομαδοσυνεργατικά για συγκεκριμένο χρόνο.

Ενδεικτική υλοποίηση του σεναρίου & χρονοπρογραμματισμός

Βήματα:

1^η διδακτική ώρα (40΄):

- **(5΄) - Ενεργοποιητής** – Σύντομη σύνδεση με τα προηγούμενα. Παρουσίαση των στόχων της νέας διδακτικής ενότητας. Χωρισμός μαθητών σε ομάδες 3-5 ατόμων, παροχή οδηγιών συνεργασίας και παροχή πρόσβασης σε ξεχωριστά κοινόχρηστα αρχεία Google Docs με τους συνδέσμους των βίντεο.
- **(10΄) - Παρακολούθηση των σύντομων βίντεο** μέσω βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα.
- **(15΄) - Ομαδοσυνεργατική συμπλήρωση 1^{ου} Φύλλου Εργασίας «Ευρήματα»** μετά από διάλογο και διαπραγμάτευση.
- **(10΄) - Παρουσίαση ευρημάτων** κάθε ομάδας στην ολομέλεια και συζήτηση.
- 2^η διδακτική ώρα (40΄):
- **(15΄) - Ομαδοσυνεργατική συμπλήρωση 2^{ου} Φύλλου Εργασίας «Αναστοχασμός»** μετά από διάλογο και διαπραγμάτευση.
- **(15΄) - Παρουσίαση του αναστοχασμού** κάθε ομάδας και σχολιασμός στην ολομέλεια.
- **(10΄) - Συνεργατική κατασκευή** ενός συνθετικού - ανακεφαλαιωτικού εννοιολογικού χάρτη τύπου OER (πχ. mindmup.com ως κατακλείδα για ανακεφαλαίωση). Παράλληλα με την αξιοποίησή του ως εργαλείο για την ανακεφαλαίωση του συνόλου του περιεχομένου της 2^{ωρης} διδακτικής ενότητας, ο εννοιολογικός χάρτης λειτουργεί ως εργαλείο οπτικής καταγραφής της σύνθεσης των επιμέρους απόψεων των ομάδων γύρω από την κεντρική έννοια, τις υποέννοιές της και τους συνδέσμους που υφίστανται αναμεταξύ τους.

Σε όλες τις φάσεις υλοποίησης θα δίνεται ικανός χρόνος για συζήτηση, σχολιασμό, στοχασμό, μεταστοχασμό και σύνθεση ιδεών.

Μέθοδος, εργαλεία & κριτήρια αξιολόγησης*Αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας & της μάθησης*

Η αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας θα γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική-ενδιάμεση αξιολόγηση) και στο τέλος της διδασκαλίας (τελική αξιολόγηση) με βάση τα εξής κριτήρια:

- το βαθμό της ενεργής συμμετοχής-ανταπόκρισης και της συνεργασίας των μαθητών,
- το βαθμό αλληλεπίδρασης στις ομαδικές δραστηριότητες,
- την αποτελεσματική χρήση των εργαλείων Web2.0,
- τη ορθή διαχείριση του χρόνου από τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικό και μαθητές) εντός του ορισμένου χρονικού ορίζοντα,
- την ακρίβεια των απαντήσεων και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή του σεναρίου.

Φύλλα Εργασίας

- 3 κοινόχρηστα Google Docs ξεχωριστά για κάθε ομάδα, 1 με τους αρχικούς συνδέσμους για τα βίντεο και τον συνεργατικό εννοιολογικό χάρτη και 2 κοινόχρηστα Google Docs, ξεχωριστά για καθένα από τα Φύλλα Εργασιών (1 με την ονομασία «Ευρήματα», 1 με την ονομασία «Αναστοχασμός»). Τα 2 Φύλλα Εργασιών μπορούν να συμπληρώσουν το e-portfolio μαθητών και ομάδων με τις εργασίες ως τεκμήριο για την αξιολόγηση του έργου μαθητών και διδασκόντων.
- 1 συνεργατικός κοινόχρηστος εννοιολογικός χάρτης (πχ. mindmapr) στη κατακλείδα για την αξιολόγηση της κατάκτησης και της ανάκλησης της γνώσης.

Απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή,

τεχνολογικά μέσα, λογισμικά, εργαλεία & πηγές OER:

Χώρος υλοποίησης: Εργαστήριο Η/Υ (πχ. του τομέα Διοίκησης & Οικονομίας).
Απαιτούμενος Εξοπλισμός & εργαλεία Τ.Π.Ε.:

α) Σε περίπτωση που όλα λειτουργούν σωστά στο εργαστήριο Η/Υ:	β) Σε περίπτωση προβληματικής ή μη ικανοποιητικής σύνδεσης των μέσων Τ.Π.Ε. (πχ. στο διαδίκτυο):
<i>H/Y.</i> <i>Βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας.</i> <i>Σύνδεση στο διαδίκτυο.</i> <i>O.E.R./Web2.0 συνεργατικά εργαλεία.</i> <i>Youtube.</i>	<i>H/Y, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής, γραφική ύλη.</i> <i>Εξωτερικός σκληρός δίσκος/usb stick για την αποθήκευση και προβολή των βίντεο.</i> <i>Εκτυπωμένα Φύλλα εργασίας.</i> <i>Πίνακας και μαρκαδόροι/ή κιμωλίες.</i>

Παραλλαγές του σεναρίου

Η διδακτική ενότητα του σεναρίου που παρουσιάζεται σε περίπτωση μη πρόσβασης στο διαδίκτυο (πχ. λόγω έκτακτου τεχνικού προβλήματος) στη σχολική μονάδα μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση των υπόλοιπων ψηφιακών μέσων και την εκ των προτέρων αποθήκευση των videos σε κάποιο ψηφιακό αποθηκευτικό μέσο που θα έχει μαζί του ο/η εκπαιδευτικός (πχ. εξωτερικός σκληρός δίσκος, usb stick). Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να δοθούν έτοιμα τέσσερα (4) εκτυπωμένα φύλλα εργασίας για κάθε άσκηση στις ομάδες για συμπλήρωση και ο εννοιολογικός χάρτης που θα συντελέσει στο να απεικονισθεί η κατακλείδα της διδακτικής-μαθησιακής προσπάθειας θα δημιουργηθεί και θα συμπληρωθεί στον πίνακα με μαρκαδόρο.

Σημείωση: Δεν προβλέπονται ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες για την κατανόηση των νέων εννοιών. Ενδεχομένως όμως να προκληθεί σύντομος διδακτικός θόρυβος από τον ενθουσιασμό και τις αντιδράσεις των μαθητών στα γνώριμα videos.

Δικτυογραφία

- Θα τσιμπήσω, δεν θα φάω δεν έχω όρεξη
- Παπαγιαννοπουλος ατακα για ανεκδοτο
- Ανακρισούλα ανακρισούλα Ντίνος Ηλιόπουλος
- Ο αχόρταγος

- Γαμπρός απ' το Λονδίνο Κιθάρες έχετε;



Περιεχόμενο 1^{ου} κοινόχρηστου Φύλλου Εργασίας «ΕΥΡΗΜΑΤΑ»

(Χρόνος συμπλήρωσης 15')

Ονομασία ομάδας:

Οδηγίες: Γράψετε στο φύλλο αυτό την ονομασία της ομάδας σας. Απαντήστε συνεργατικά στις ερωτήσεις για τα βίντεο που παρακολουθήσατε για κάθε μια από τις παρακάτω 4 εργασίες που ακολουθούν. Μετά το πέρας του χρόνου θα παρουσιάσετε τα ευρήματα στη συζήτηση που θα ακολουθήσει με όλη την τάξη.

1^η εργασία:

A) Ακολουθείστε τον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=kPu2J7mfjSg>

Τώρα που παρακολουθήσατε το βίντεο, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια ανάγκη θέλει να ικανοποιήσει ο πρωταγωνιστής;
- Πόσα και ποια αγαθά χρειάζεται για να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη;
- Θεωρείτε όντως τόσο έντονη την ανάγκη αυτή ώστε να χρειάζεται στα αλήθεια τόσα αγαθά για να μπορέσει να την καλύψει αφού όπως λέει δεν πεινάει πολύ;;

Ναι ☐

Όχι ☐

B) Ακολουθείστε τον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=O0p8Auyf9bo>

Τώρα που παρακολουθήσατε το βίντεο, απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα:

- Η ανάγκη για την οποία διαμαρτυρόταν ο πρωταγωνιστής παρέμεινε η ίδια ή όχι;

2^η εργασία:

Ακολουθείστε τον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=0lGqdOdu8wQ>

Τώρα που παρακολουθήσατε το βίντεο, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια ανάγκη του ικανοποίησε ο ηθοποιός;
- Πόσο έντονη θεωρείτε ότι ήταν (από τα ποτήρια που βλέπετε μπροστά του);
- Εάν έπινε ένα ποτήρι νερό παραπάνω (5^ο ποτήρι) θεωρείτε ότι θα ένιωθε την ίδια ευχαρίστηση, τόση όση το πρώτο ποτήρι νερό που ήπιε;
- Εξακολουθεί λέτε να θέλει να ικανοποιήσει (εκείνη τη στιγμή) αυτή την ανάγκη και γιατί;

Ναι ☐

Όχι ☐

3^η εργασία:

Ακολουθείστε τον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=fXyRRaelxzo>

Τώρα που παρακολουθήσατε το βίντεο, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια ανάγκη ήθελε να ικανοποιήσει στην αρχή ο πρωταγωνιστής;
- Αφού αυτή ικανοποιήθηκε, έπαψε μετά οριστικά ο πρωταγωνιστής να έχει ανάγκες;
- Οι ανάγκες του έπειτα ποιες ήταν; Ήταν ίδιες με τον καιρό;

4^η εργασία:

Ακολουθείστε τον σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=_1tWBn-Wtxk

Τώρα που παρακολουθήσατε το βίντεο, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Αναφέρετε μερικές ιδιότητες που έχει το «υπεραυτόματο» πλυντήριο και η κουζίνα που επιδεικνύει ο πρωταγωνιστής.
- Ο πελάτης φαίνεται να είναι ευχαριστημένος με τα όσα του λέει ο πωλητής ότι κάνει το πλυντήριο και η κουζίνα; Ικανοποιούνται οι ανάγκες του;

Ναι ☐

Όχι ☐

- Γνωρίζετε μήπως με ποια «μέσα» οι άνθρωποι πλένανε και μαγειρεύανε πριν εμφανιστούν τα «υπεραυτόματα» είδη;

Περιεχόμενο 2^{ου} κοινόχρηστου Φύλλου Εργασίας «ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ»

(Χρόνος συμπλήρωσης 15')

Ονομασία ομάδας:

Οδηγίες: Παραμείνετε χωρισμένοι στις προκαθορισμένες από το εκπαιδευτικό μας συμβόλαιο ομάδες και απαντήστε στις ερωτήσεις που σας δίνονται. Μετά το πέρας του χρόνου θα ακολουθήσει συζήτηση με τις απαντήσεις που δόθηκαν από κάθε ομάδα στην τάξη.

1. Τι κοινό είχαν τα παραπάνω videos που προβλήθηκαν;
2. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε τις ίδιες ακριβώς ανάγκες;
3. Θεωρείτε ότι όλοι οι άνθρωποι στον πλανήτη ικανοποιούμε μια ανάγκη (πχ. την πείνα) με τον ίδιο τρόπο πχ. χρησιμοποιώντας ακριβώς τα ίδια αγαθά (πχ. τρόφιμα);
4. Οι ανάγκες μας μένουν ίδιες στο πέραςμα του χρόνου; Για παράδειγμα οι ανάγκες που είχε ο πρωτόγονος άνθρωπος με τις ανάγκες που έχει ο σύγχρονος άνθρωπος θεωρείτε ότι είναι οι ίδιες (πχ. τροφή, ένδυση, στέγη, μετακίνηση, κλπ.); Αιτιολογείστε συνοπτικά.

Ναι ☐Όχι ☐

5. Τα προϊόντα με τα οποία ικανοποιούμε τις ανάγκες μας μένουν ίδια στο πέρασμα του χρόνου και έχουν ακριβώς τις ίδιες ιδιότητες (πχ. τηλέφωνο 1980 vs τηλέφωνο 2018); Αιτιολογείστε συνοπτικά.

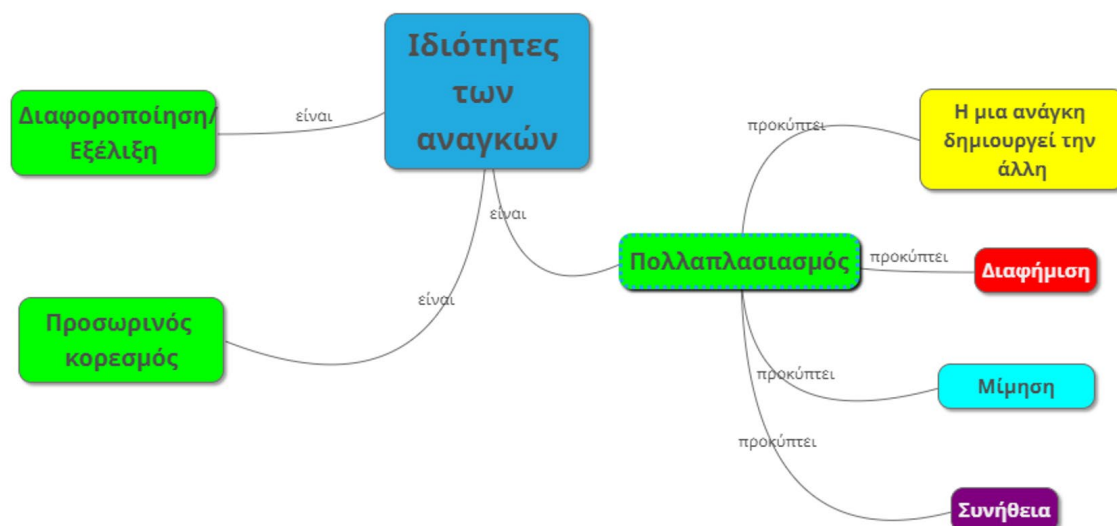
Ναι ☐Όχι ☐

6. Αφού ικανοποιήσουμε μια ανάγκη (πχ. δίψα) αυτή μετά παύει να υπάρχει οριστικά; Αιτιολογείστε συνοπτικά.

Ναι ☐Όχι ☐

7. Οι διαφημίσεις θεωρείτε ότι «δημιουργούν» ανάγκες; Ναι ή όχι; Αιτιολογείστε συνοπτικά.
8. Αγοράζει ο συμμαθητής σας ένα tablet που διαφήμιζε στην τηλεόραση. Σας άρεσε όταν σας το έδειξε και θέλετε να πάρετε και εσείς. Πριν σας το δείξει δεν είχατε την ίδια ανάγκη. Ούτε πριν 10 χρόνια. Τι συνέβη στις ανάγκες σας; Αιτιολογείστε συνοπτικά.
9. «Δεν μπορώ να ξυπνήσω χωρίς καφέ» λέει ο 25χρονος Γιάννης. Είναι όντως τόσο απαραίτητος ο καφές για τον Γιάννη; Πριν 15 χρόνια ούτε να δοκιμάσει μια γουλιά δεν ήθελε. Γιατί παλιά δεν του ήταν τόσο απαραίτητος; Αιτιολογείστε συνοπτικά.

Ενδεικτική μορφή του κοινόχρηστου εννοιολογικού χάρτη που θα κατασκευαστεί ομαδοσυνεργατικά στην τάξη



Οι μορφές, οι συνέπειες, τα μέτρα και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας

Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία,

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο το οποίο μπορεί να βρει εφαρμογή στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ΄ Λυκείου. Η εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να λάβει χώρα με τη χρήση διαδραστικών εργαλείων Τ.Π.Ε. με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική κατασκευή της γνώσης. Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτή της κατευθυνόμενης ιστοεξερεύνησης, σε συνδυασμό με την συνεργατική μαθησιακή στρατηγική Jigsaw ή εναλλακτικά με την καινοτόμο μέθοδο Fishbowl. Στο παραπάνω πλαίσιο, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός του συντονιστή και εμπυχωτή.

Λέξεις-Κλειδιά: ανεργία, μορφές και είδη ανεργίας, συνέπειες ανεργίας, μέτρα καταπολέμησης ανεργίας

The types, the consequences and the unemployment policies

Zoumpoulia Paraskevi Vardiampasi, Educational Leadership, M.A.

Abstract

This paper presents a teaching scenario that can be used in the context of the course “Principles of Economics” for the third year of secondary high schools. The scenario can be implemented using interactive ICT tools, with the ultimate aim of enhancing student interaction, experiential learning and collaborative knowledge construction. The method to be used is that of guided web exploration, combined with the collaborative learning strategy Jigsaw or alternatively with the innovative Fishbowl method. In this context, the teacher's role is to act as the facilitator and inspirer.

Key-words: unemployment, forms and types of unemployment, consequences of unemployment, measures to combat unemployment

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο αυτό εστιάζει στη χειραφετική μάθηση και βασίζεται στη στρατηγική της κατευθυνόμενης ιστοεξερεύνησης σε συνδυασμό με την τεχνική Jigsaw. Εναλλακτικά, μπορεί να υλοποιηθεί με την τεχνική Fishbowl εάν ο αριθμός των μαθητών δεν εξυπηρετεί την εφαρμογή της τεχνικής Jigsaw. Κάθε μια από τις δύο αυτές τεχνικές βασίζεται στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα και συντελεί στη βαθιά κατανόηση της υπό μελέτη διδακτικής ενότητας.

Μέσα από την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση με κάθε μια από τις δύο παραπάνω τεχνικές, επιχειρείται οι μαθητές να χωρίζονται σε ομάδες και υποομάδες με ξεχωριστή αποστολή, οι οποίες θα συνθέτουν σταδιακά τη γνώση και θα τη διαχέουν με διεξοδικές συζητήσεις στην ολομέλεια. Με αυτό τον τρόπο όλος ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης θα συμμετέχει ενεργά και κάθε ένας μαθητής ξεχωριστά θα γνωρίσει με εποικοδομιστικό τρόπο τις μορφές της ανεργίας και θα σταθεί κριτικά απέναντι στις συνέπειες και στα μέτρα που λαμβάνονται για την καταπολέμησή της.

Απώτερος σκοπός και επιθυμητό αποτέλεσμα από την υλοποίησή των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου σεναρίου στο πλαίσιο της καλλιέργειας της οικονομικής παιδείας είναι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να ανακαλύψουν την γνώση. Αυτό θα καταστεί εφικτό μέσα από τις προτεινόμενες τεχνικές που προβλέπουν ότι οι ίδιοι οι μαθητές θα προσκομίσουν ευρήματα ως προς τις συνέπειες της ανεργίας και τα μέτρα που χρησιμοποιούνται για την καταπολέμησή της, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επιμέρους μορφών της. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εξοικειωθούν εύκολα και θα κατανοήσουν βιωματικά τις νέες έννοιες και μέσα από το διάλογο, την ώσμωση ιδεών και τη διαπραγμάτευση θα καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τον στοχασμό, ενώ παράλληλα θα τους δοθεί η ευκαιρία να αναστοχαστούν και να αποκτήσουν μετάγνωση.

Η παρουσίαση του σεναρίου

Ταυτότητα

Τίτλος διδακτικής ενότητας: «Οι μορφές, οι συνέπειες, τα μέτρα και οι πολιτικές για την καταπολέμηση της ανεργίας»

Πεδίο: Τομέας Διοίκησης & Οικονομίας (ΕΠΑ.Λ.)/Κατεύθυνση Οικονομικών Επιστημών (Γ.Ε.Λ.)

Διδακτικό αντικείμενο: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Γενικού Λυκείου

(Λιανός Θ., Παπαβασιλείου Α., & Χατζηανδρέου Α.)

Διδακτική Ενότητα: 9.4. Ανεργία (σελ. 169-171)

Τάξη & ηλικιακό εύρος μαθητών: Γ' ημερήσιου & εσπερινού ΕΠΑ.Λ./Γ' ημερήσιου και εσπερινού Γ.Ε.Λ./15ετών και άνω.

Χρονική διάρκεια: Δύο (2) διδακτικές ώρες

Το σενάριο αυτό είναι συμβατό με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων και τοποθετεί στο επίκεντρο τις ανάγκες του μαθητή. Η πορεία υλοποίησής του συντελεί στην προαγωγή της αυθεντικής-βιωματικής μάθησης με

διαδραστικό τρόπο και θεμελιώνεται στις ήπιες δεξιότητες της λήψης απόφασης, της επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας/συνεργατικότητας χρησιμοποιώντας εργαλεία O.E.R./Web2.0.

Η διδακτική μεθοδολογία του σεναρίου

- Μαθητοκεντρική/ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που βασίζεται στον κοινωνικό εποικοδομισμό, στη χειραφέτηση και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
- Ο δάσκαλος έχει ρόλο καθοδηγητή, διευκολυντή, εμπνευστή και υποστηρικτή στην πορεία ανακάλυψης/οικοδόμησης της γνώσης.
- Το σενάριο χρησιμοποιεί συνεργατικές διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες συνάδουν με τα σύγχρονα τεχνολογικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ (τύπο νοημοσύνης, πχ. οπτικός, ακουστικός) και το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη που προάγουν την κοινωνική αλληλεξάρτηση και την αυθεντική μάθηση και τον αναστοχασμό.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Απώτερος σκοπός και επιθυμητό αποτέλεσμα από την υλοποίηση του σεναρίου είναι να προκύψει σε μεγάλο βαθμό η αυθεντική, ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων της επικοινωνίας, της λήψης απόφασης, της συνεργασίας και της ενίσχυσης των διαπραγματευτικών τους δεξιοτήτων.

Διδακτικοί στόχοι & προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι διδακτικοί στόχοι αυτού του σεναρίου αναφέρονται σε τρεις άξονες ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι του σεναρίου διακρίνονται σε:

Στόχους Γνώσεων (γνωστικοί/μαθησιακοί):

- (Γ1) – Να κατονομάζουν και να διακρίνουν τις μορφές της ανεργίας (εποχική, τριβής, ανεπαρκούς ζήτησης, διαρθρωτική).
- (Γ2) – Να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής ανεργίας.

Στόχοι Δεξιοτήτων (παιδαγωγικοί):

- (Δ1) – Να διακρίνουν τις επιπτώσεις της ανεργίας στα νοικοκυριά, στην οικονομία και στην κοινωνία.
- (Δ2) – Να ερμηνεύουν τη συμβολή των μέτρων καταπολέμησης της ανεργίας στα νοικοκυριά, στην οικονομία και στην κοινωνία.

Στόχοι Στάσεων/συμπεριφορών:

-  (Σ1) - Να παροτρυνθούν να διερωτώνται για τις επιπτώσεις της ανεργίας στο άτομο, στην οικονομία και στην κοινωνία.

- ✚ (Σ2) - Να είναι σε θέση να εκτιμούν τα οφέλη από τα μέτρα κατάρτισης και επανεκπαίδευσης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στο σενάριο με τους παραπάνω διδακτικούς στόχους.

Πίνακας 1

Η πορεία υλοποίησης των διδακτικών στόχων του σεναρίου

Στόχοι & προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά φάση υλοποίησης	Περιγραφή δραστηριοτήτων & παιδαγωγική αξιοποίηση εργαλείων Τ.Π.Ε.
(Γ1) Να κατονομάζουν και να διακρίνουν τις μορφές της ανεργίας (εποχική, τριβής, ανεπαρκούς ζήτησης, διαρθρωτική).	1. Εισαγωγή-ενεργοποιητής – Προβολή εκπαιδευτικού Video «Τα είδη της ανεργίας και οι συνέπειές τους» από το Φωτόδεντρο ή εναλλακτικά από το Youtube . 2. Ερώτηση στην τάξη: «Θυμάστε ποιες μορφές ανεργίας είδατε να παρουσιάζονται στο βίντεο;» - Σύντομη συζήτηση
(Γ2) Να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής ανεργίας.	3. Ερώτηση στην τάξη: «Μπορείτε να περιγράψετε με 2-3 λέξεις ή μια πρόταση κάποια από τα χαρακτηριστικά τους;» - Σύντομη συζήτηση
(Δ1) Να διακρίνουν τις επιπτώσεις της ανεργίας στα νοικοκυριά, στην οικονομία και στην κοινωνία.	4. Εργασία-Αποστολή (1/2): Διερεύνηση των συνεπειών των 4 μορφών/ειδών ανεργίας στις πρωτεύουσες ομάδες.
(Δ2) Να ερμηνεύουν τη συμβολή των μέτρων καταπολέμησης της ανεργίας στα νοικοκυριά, στην οικονομία και στην κοινωνία.	5. Εργασία-Αποστολή (2/2): Διερεύνηση των μέτρων καταπολέμησης των 4 μορφών/ειδών ανεργίας στις δευτερεύουσες ομάδες.
(Σ1) Να διερωτώνται για τις επιπτώσεις της ανεργίας στο άτομο, στην οικονομία και στην κοινωνία.	6. Συμπλήρωση κοινόχρηστου post it τύπου Google Jamboard/Trello/Miro, κλπ. με θέμα: « Τι συνέπειες έχει ένας άνεργος; » με επέκταση της συζήτησης από τις συνέπειες που βιώνει το άτομο σε αυτές που υφίσταται η κοινωνία και η οικονομία κατά την παρουσίαση των ευρημάτων των ομάδων.
(Σ2) Να είναι σε θέση να εκτιμούν τα οφέλη από τα μέτρα κατάρτισης και επανεκπαίδευσης.	7. Συμπλήρωση κοινόχρηστου post it τύπου Google Jamboard/Trello/Miro, κλπ. με θέμα: « Προτείνετε μέτρα για να καταπολεμήσουμε την ανεργία » και συζήτηση για την ωφέλεια των μέτρων για το άτομο, την κοινωνία και την οικονομία κατά την παρουσίαση των ευρημάτων των ομάδων.

Ενδεικτική υλοποίηση του σεναρίου & χρονοπρογραμματισμός

Η υλοποίηση του σεναρίου θα γίνει με κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση συνδυαστικά με την τεχνική Jigsaw. Η εργασία θα ολοκληρωθεί συνολικά σε 3 χρονικές φάσεις.

Οι 2 πρώτες φάσεις θα υλοποιηθούν την 1^η διδακτική ώρα, ενώ τη 2^η διδακτική ώρα θα υλοποιηθεί η 3^η και τελευταία φάση της.

Πιο αναλυτικά, η διαδικασία της ιστοεξερεύνησης θα υλοποιηθεί ως εξής:

1^η διδακτική ώρα

1. **(10'-12') - Εισαγωγή-ενεργοποιητής:** Η ανεργία ως προσωπικό πρόβλημα και κοινωνικό φαινόμενο – Σύντομη αναφορά στα προηγούμενα και στο σκοπό της νέας διδακτικής ενότητας.

Η ολομέλεια παρακολουθεί σύντομο εκπαιδευτικό βίντεο (5') με τίτλο **«Τα είδη της ανεργίας και οι συνέπειές τους»**. Σε αυτό θα παρουσιάζονται σύντομα τα είδη/οι μορφές, οι συνέπειες και τα μέτρα κατά της ανεργίας (με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα/διαδραστικού πίνακα).

Βήματα υλοποίησης:

- ✚ Το βίντεο βρίσκεται διαθέσιμο στο [Φωτόδεντρο](#) ή εναλλακτικά στο [Youtube](#).
- ✚ Πριν την παρουσίαση του βίντεο ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις 4 μορφές της ανεργίας που θα δουν και κάποια χαρακτηριστικά τους.
- ✚ Παρουσίαση του βίντεο.
- ✚ Μετά την παρουσίαση, ο/η εκπαιδευτικός ζητά να ανακαλέσουν στη μνήμη τα είδη της ανεργίας και να τα κατονομάσουν στην ολομέλεια θέτοντας την ερώτηση «*Θυμάστε ποιες μορφές ανεργίας είδατε να παρουσιάζονται στο βίντεο;*». Ακολουθεί σύντομη συζήτηση.
- ✚ Αφού ολοκληρωθεί το παραπάνω βήμα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά τους ο εκπαιδευτικός θέτει δεύτερη ερώτηση «*Μπορείτε να περιγράψετε με 2-3 λέξεις ή μια πρόταση κάποια από τα χαρακτηριστικά τους;*». Ακολουθεί σύντομη συζήτηση και εντοπίζονται τα κενά μνήμης/μάθησης.

2. **(5'-7') – Ανάθεση εργασίας-αποστολή:** Να γίνει διερεύνηση των συνεπειών και των μέτρων καταπολέμησης των 4 μορφών/ειδών ανεργίας από τους μαθητές.

Διδακτική μεθοδολογία-ανάθεση ρόλων:

- ☞ Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των 4 ατόμων στις οποίες αποδίδονται ονόματα (πχ. ομάδα Α, Β, Γ, Δ).

Ανακοινώνει την αποστολή τους να ανακαλύψουν με ιστοεξερεύνηση τις συνέπειες και τα μέτρα καταπολέμησης της ανεργίας και το διαθέσιμο χρόνο για να υλοποιήσουν την εργασία τους.

Επισημαίνει ότι εάν χρειαστεί θα τους διευκολύνει και θα τους καθοδηγεί και ότι θα τους δώσει συγκεκριμένους σύνδεσμούς για να περιηγηθούν και να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

Ζητά ένα άτομο από κάθε ομάδα να αναλάβει τον ρόλο του γραμματέα που θα κρατάει σημειώσεις και ένα-δύο άτομα να αναλάβουν το ρόλο του παρουσιαστή των ευρημάτων.

Διαμοιράζει ένα αρχείο Google Docs που περιέχει μέσα 8 συνδέσμους. Οι σύνδεσμοι θα είναι διακριτοί από μεταξύ τους ανά τετράδες. Οι 4 πρώτοι σύνδεσμοι θα έχουν ο καθένας όνομα ομάδας με γράμματα (πχ. Ομάδα Α, Ομάδα Β, κλπ.). Οι 4 δεύτεροι σύνδεσμοι θα έχουν συνδέσμους με αριθμούς (πχ. Ομάδα 1, Ομάδα 2, κλπ.).

Εξηγεί ότι με κλικ σε αυτούς, οι μαθητές θα οδηγούνται σε ένα νέο κοινόχρηστο Google Docs, ανάλογα με την ομάδα που θα τοποθετηθούν και ότι ανάλογα με την ομάδα στην οποία βρίσκονται θα δουλεύουν σε αυτό το κοινόχρηστο έγγραφο που της αντιστοιχεί και μόνο σε αυτό.

Διευκρινίζει ότι οι μαθητές συνολικά θα δουλέψουν σε 2 ομάδες, άρα σε 2 διαφορετικά έγγραφα.

- ☞ Ρόλος των μαθητών: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Μέσα από αυτές θα συνεργαστούν και θα εμπλακούν σε κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση για να φέρουν επιτυχώς εις πέρας την αποστολή που τους έχει ανατεθεί.

Απώτερος σκοπός τους είναι να περιηγηθούν σε διάφορες πληροφορίες που θα τους δοθούν σε συνδέσμους, να αξιοποιήσουν σωστά τις πληροφορίες που θα βρουν, να λάβουν αποφάσεις ως προς το ποιες θα κρατήσουν και ποιες όχι, και πώς θα προσκομίσουν τα πιο ωφέλιμα ευρήματα στην ολομέλεια.

Οι μαθητές θα στοχαστούν, θα συζητήσουν, θα συνεκτιμήσουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα λάβουν αποφάσεις, θα αποκτήσουν αναλυτική και συνθετική κριτική σκέψη, θα αναστοχαστούν και στο τέλος θα καταλήξουν ως ομάδα σε κοινά συμπεράσματα.

3. (21΄) – Υλοποίηση της ιστοεξερεύνησης σε 2 φάσεις για την 1^η διδακτική ώρα:

Διδακτική μεθοδολογία: Εφαρμογή της τεχνικής Jigsaw

Τρόπος υλοποίησης: Η εργασία θα ολοκληρωθεί σε 2 χρονικές φάσεις για την 1^η διδακτική ώρα.

Α΄ φάση ιστοεξερεύνησης με την τεχνική Jigsaw (10΄-11΄)

Τα 4 είδη της ανεργίας

Η αποστολή των ομάδων: Να συλλέξουν στοιχεία για τα 4 είδη της ανεργίας.

✚ Σε κάθε ομάδα δίνεται πρόσβαση σε προεπιλεγμένους από τον/την εκπαιδευτικό διαδικτυακούς συνδέσμους για την εξερεύνηση γενικών πληροφοριών για τις συνέπειες και τα μέτρα καταπολέμησης των 4 ειδών ανεργίας. Οι σύνδεσμοι θα βρίσκονται σε κάθε κοινόχρηστο έγγραφο. Ο/η εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει η ιστοεξερεύνηση ζητά η κάθε ομάδα να επιλέξει και να κρατήσει από το σύνολο των συνδέσμων που της δίνεται 4-5 από αυτούς για την εργασία της.

👉 Αυτό προϋποθέτει την καταγραφή των συνδέσμων στο κοινόχρηστο Google Docs, το οποίο θα διαφέρει από ομάδα σε ομάδα (άρα θα έχουν δημιουργηθεί 4 Google Docs με την ονομασία κάθε ομάδας Α,Β,Γ,Δ).

👉 Κάποιοι σύνδεσμοι θα εμπεριέχουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των ειδών της ανεργίας ή/και θα έχουν ενδεικτικά παραδείγματα.

👉 Κάποιοι άλλοι σύνδεσμοι θα εμπεριέχουν πληροφορίες για την ανεργία σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές.

Σημείωση: Ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει η κάθε ομάδα να δουλέψει με σύστημα. Δηλαδή, αφού τα μέλη διαβάσουν συνοπτικά το περιεχόμενο των συνδέσμων και η ομάδα επιλέξει ποιοι από αυτούς εξυπηρετούν την αποστολή της με βάσει τις πληροφορίες που παρέχουν, να τους τοποθετήσει ξεχωριστά στο κοινόχρηστο έγγραφο ή να τους επισημάνει (πχ. με κάποιο χρώμα) ή/και να τους ομαδοποιήσει ανάλογα με τη θεματική τους (πχ. συνέπειες ανεργίας). Επίσης, με τον ίδιο τρόπο σε ξεχωριστό κοινόχρηστο έγγραφο, θα κάνουν αντιγραφή και επικόλληση των παραγράφων που θα επιλέξουν (από τα δοθέντα κείμενα στους συνδέσμους) για την παρουσίαση.

✚ Οι μαθητές κάνουν κλικ στους συνδέσμους ενημερώνονται σύντομα για το περιεχόμενό τους, διαπραγματεύονται και λαμβάνουν την απόφαση να επιλέξουν μετά

από επιχειρηματολογία τους 4-5 συνδέσμους με τις περισσότερες πληροφορίες για τα 4 είδη της ανεργίας, σύμφωνα με το σύστημα που τους ζητήθηκε.

Η κάθε ομάδα θα κρατήσει τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε είδους ανεργίας (με αντι-γραφή-επικόλληση) όπως και τις διευθύνσεις των πηγών τους (<https://>) με τον τρόπο που προαναφέρθηκε.

Β' φάση ιστοεξερεύνησης με την τεχνική Jigsaw (9'-10')

Εστίαση αποκλειστικά σε 1 είδος της ανεργίας

-  Ο εκπαιδευτικός προχωρά σε αναδιανομή των μαθητών σε 4 νέες ομάδες. Οι 3 από τους 4 μαθητές αλλάζουν θέσεις στο εργαστήριο (ένας παραμένει σταθερός στη θέση του).
-  Σε κάθε νέα ομάδα αποδίδεται μια νέα ονομασία (πχ. ένας αριθμός 1,2,3,4).
-  Η σύνθεση της νέας ομάδας περιλαμβάνει 4 μαθητές, καθένας εκ των οποίων προέρχεται από διαφορετική ομάδα από τις προηγούμενες ομάδες Α, Β, Γ, Δ. Έτσι, κάθε ομάδα έχει 1 μόνο μαθητή από κάθε μια από τις ομάδες Α,Β,Γ,Δ στη σύνθεσή της.
-  Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει τους νέους συνδέσμους Google Docs που αναφέρονται στις νέες ομάδες 1,2,3,4. Οι νέες ομάδες δουλεύουν με το σύστημα που δούλευαν και πριν.

Η αποστολή των νέων ομάδων: Να εστιάσουν και να διερευνήσουν 1 μόνο είδος της ανεργίας.

-  Κάθε ομάδα θα αναλάβει τη μελέτη των επιπτώσεων και των μέτρων καταπολέμησης μιας μόνο 1 μορφής ανεργίας. Συγκεκριμένα:
- ✓ 1^η ομάδα: Διερευνά την εποχική ανεργία.
- ✓ 2^η ομάδα: Διερευνά την ανεργία τριβής.
- ✓ 3^η ομάδα: Διερευνά τη διαρθρωτική ανεργία.
- ✓ 4^η ομάδα: Διερευνά την ανεργία ανεπαρκούς ζήτησης (Κεϋνσιανή).

Ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να δουλέψουν συστηματικά όπως και πριν με τους συνδέσμους που τους δόθηκαν για το είδος της ανεργίας που ανέλαβαν.

2^η διδακτική ώρα

Γ' φάση – τελικό στάδιο της ιστοεξερεύνησης με την τεχνική Jigsaw (28'-37')

Επιστροφή στις αρχικές ομάδες – Παρουσίαση ευρημάτων & συζήτηση για όλα τα είδη της ανεργίας – Διάχυση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια

 **(12'-14') – Επιστροφή στις αρχικές ομάδες.** Τα μέλη επιστρέφουν στις κύριες ομάδες τους (ομάδα Α, Β, Γ, Δ) και ξαναγυρνούν στις αρχικές θέσεις που είχαν λάβει στο εργαστήριο.

 Συζητούν για το τι έχει προηγηθεί στην ομάδα από την οποία προήλθαν (1,2,3,4).

 Κάθε μέλος προσκομίζει τα ευρήματα ως προς τις συνέπειες και τα μέτρα καταπολέμησης του είδους της ανεργίας με το οποίο ασχολήθηκε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο γίνεται διάχυση των αποτελεσμάτων της ιστοεξερεύνησης των επιμέρους ομάδων 1,2,3,4 μέσα στις αρχικές ομάδες Α,Β,Γ,Δ.

 Μετά τη διάχυση των πληροφοριών ακολουθεί ώσμωση ιδεών και σύνθεση των επιμέρους πληροφοριών για τα 4 είδη της ανεργίας εν συντομία (πχ. με λέξεις-κλειδιά) σε post-it σε ένα κοινόχρηστο Google Jamboard/Trello/Miro, κλπ. με τίτλο «Τι συνέπειες έχει ένας άνεργος». Σε αυτό, οι μαθητές καταγράφουν τις συνέπειες της ανεργίας, ανάλογα με κάθε είδος της.

 Σε ένα άλλο κοινόχρηστο Google Jamboard/Trello/Miro με τίτλο «Προτείνετε μέτρα για να καταπολεμήσουμε την ανεργία» οι μαθητές καταγράφουν τις προτεινόμενα μέτρα για την καταπολέμηση της ανεργίας, ανάλογα με το είδος της.

 **(14'-18') – Παρουσίαση ευρημάτων/διάχυση αποτελεσμάτων/συζήτηση:** Οι εκπρόσωποι κάθε ομάδας (1-2 άτομα) με τη χρήση του προβολέα/διαδραστικού πίνακα και του Google Jamboard/Trello/Miro, κλπ. παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματα της ομάδας επεξηγώντας τα ως προς τις συνέπειες και τους ενδεικτικούς τρόπους καταπολέμησής τους, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά κάθε είδους ανεργίας.

Οι μαθητές συζητούν, συνεκτιμούν και αξιολογούν τα ευρήματα κάθε ομάδας στην ολομέλεια. Στοχάζονται, διατυπώνουν κριτικές θέσεις, επιχειρηματολογούν και συζητούν εις βάθος τις συνέπειες κάθε μορφής ανεργίας σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων μέτρων καταπολέμησής της.

 **(2'-5') – Συμπεράσματα:** Σύντομη σύνοψη στην ολομέλεια των ευρημάτων που συνέβαλαν στην ομαδική θεμελίωση της νέας γνώσης ως προς τα είδη της ανεργίας, τις συνέπειες και τα μέτρα αντιμετώπισής τους. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει αναφορά στη θετική/αρνητική αποτίμηση από την αξιοποίηση των πληροφοριών της ιστοεξερεύνησης από τις ομάδες, το ομαδικό πνεύμα, τον πλούτο των ευρημάτων, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και την διαπραγμάτευση.

Δ' φάση (2'-3') – Αξιολόγηση της εμπειρίας

Οι μαθητές καταγράφουν πως τους φάνηκε η διαδικτυακή εμπειρία. Συμπληρώνουν post-it σε νέο κοινόχρηστο Google Jamboard αξιολογώντας την εμπειρία τους από το νέο μάθημα (ατομικά/ομαδικά).

Ενδεικτικές πηγές/μέσα για την κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση

Συνέπειες της Ανεργίας

Πιο λίγοι στο όριο φτώχειας και μείωση των ανισοτήτων

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ

Η ανεργία, οι μορφές, οι συνέπειες και η καταπολέμησή της

Ανεργία στην Ελλάδα | Greece in Figures

Η ανεργία των νέων και οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση της απασχόλησης

Η ΑΝΕΡΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ - ENTREPRENEURSHIP

Η ανεργία των νέων και οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση της απασχόλησης

Απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή,

τεχνολογικά μέσα, λογισμικά, εργαλεία & πηγές OER:

Χώρος υλοποίησης: Εργαστήριο Η/Υ (πχ. του τομέα Διοίκησης & Οικονομίας). Απαιτούμενος Εξοπλισμός & εργαλεία Τ.Π.Ε.:

α) Σε περίπτωση που όλα λειτουργούν σωστά στο εργαστήριο Η/Υ:	β) Σε περίπτωση προβληματικής ή μη ικανοποιητικής σύνδεσης των μέσων Τ.Π.Ε. (πχ. στο διαδίκτυο):
<i>H/Y. Βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας. Σύνδεση στο διαδίκτυο. Ο.Ε.Ρ./Web2.0 συνεργατικά εργαλεία. Φωτόδεντρο/Youtube.</i>	<i>H/Y, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής, γραφική ύλη. Εξωτερικός σκληρός δίσκος/usb stick για την αποθήκευση και προβολή των βίντεο. Εκτυπωμένα Φύλλα εργασίας. Πίνακας και μαρκαδόροι/ή κιμωλίες.</i>

Μέθοδος, εργαλεία & κριτήρια αξιολόγησης

Αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας

Η αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας θα γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική-ενδιάμεση αξιολόγηση) και στο τέλος της διδασκαλίας (τελική αξιολόγηση) με βάση τα εξής κριτήρια:

- το βαθμό της ενεργής συμμετοχής-ανταπόκρισης και της συνεργασίας των μαθητών,
- το βαθμό αλληλεπίδρασης στις ομαδικές δραστηριότητες,
- την αποτελεσματική χρήση των εργαλείων Web2.0,
- τη ορθή διαχείριση του χρόνου από τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικό και μαθητές) εντός του ορισμένου χρονικού ορίζοντα,
- την ορθότητα των απαντήσεων και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή του σεναρίου.

Αξιολόγηση της πορείας της μάθησης

Η αξιολόγηση της πορείας της μάθησης θα γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική-ενδιάμεση αξιολόγηση) και στο τέλος της διδασκαλίας (τελική αξιολόγηση) με βάση τα εξής κριτήρια:

- Τις απαντήσεις στα Google Docs και στα post-it του Google Jamboard/Trello/Miro που χρησιμοποιούνται ως Φύλλα ομαδικών εργασιών, ή σε περίπτωση προβληματικής σύνδεσης στα έντυπα Φύλλα ομαδικών εργασιών που μπορούν να δημιουργηθούν εκείνη τη στιγμή στην τάξη σε ένα απλό χαρτί, στην μια όψη θα έχει τίτλο «Τι συνέπειες έχει ένας άνεργος» και στην άλλη «Προτείνετε μέτρα για να καταπολεμήσουμε την ανεργία» για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Τις επεξηγήσεις που θα δίνονται στις παρουσιάσεις στην ολομέλεια με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα/διαδραστικού πίνακα.

Φύλλα Εργασίας

- 3 Google Docs για κάθε ομάδα, 1 με τους αρχικούς συνδέσμους και 1 με τα παραθέματα από την ιστοεξερεύνηση από τις ομάδες Α,Β,Γ,Δ και 1 με τα παραθέματα από τις ομάδες 1,2,3,4.
- 2 Google Jamboard/Trello/Miro για το συννεφόλεξο τύπου post-it, 1 για τις επιπτώσεις με επικεφαλίδα «**Τι συνέπειες έχει ένας άνεργος**» και 1 για τα μέτρα αντιμετώπισης της ανεργίας με επικεφαλίδα «**Προτείνετε μέτρα για να καταπολεμήσουμε την ανεργία**» (δημιουργούνται εύκολα εκείνη τη στιγμή στην τάξη).
- 1 Google Jamboard/Trello/Miro για την ατομική/ομαδική αξιολόγηση της ιστοεξερεύνησης και της εμπειρίας από την ομαδική εργασία με επικεφαλίδα «**Πως σας φάνηκε το σημερινό μάθημα;**» (δημιουργείται εύκολα εκείνη τη στιγμή στην τάξη).



Εικόνα 1

Ενδεικτική εικόνα συννεφόμενου αξιολόγησης με post-it στο Google Jamboard

Προαπαιτούμενα για την υλοποίηση του σεναρίου

Ως προς το ρόλο του διδάσκοντα

- Να είναι εξοικειωμένος με τη χρήση των Τ.Π.Ε., του διαδικτύου, των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων και των συνεργατικών Web 2.0 εργαλείων.
- Να έχει διαβάσει από πιο πριν το σενάριο, να γνωρίζει τη λογική του και να έχει δει από πιο πριν τα εκπαιδευτικά videos του.
- Να σκεφθεί κριτικά ως προς την υλοποίηση του σεναρίου για την επιτυχή εφαρμογή του (πχ. εάν στο δικό του πλαίσιο υλοποίησης έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να λάβει υπόψη έγκαιρα για να υλοποιηθεί σωστά το σενάριο με καλή διαχείριση του προτεινόμενου χρόνου).

Ως προς το ρόλο των μαθητών

- Να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου.
- Να έχουν καλλιεργήσει την ήπια δεξιότητα της συνεργατικότητας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

Ως προς τις γνώσεις:

- Να έχει προηγηθεί η διδασκαλία του σεναρίου με τίτλο «**Τα είδη του πληθυσμού και ο υπολογισμός του ποσοστού της ανεργίας**» της ίδιας συγγραφέως.

Άλλες εκδοχές - παραλλαγές υλοποίησης - επεκτάσεις

Το σενάριο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί στη φυσική ή την ψηφιακή τάξη. Ενδεικτική παραλλαγή του σεναρίου, αποτελεί η υλοποίησή του με τη μέθοδο της ιστοεξερεύνησης συνδυαστικά με την τεχνική Fishbowl. Η τεχνική Fishbowl ενδείκνυται στην περίπτωση που ο αριθμός των μαθητών δεν είναι ικανοποιητικός για να υλοποιηθεί η τεχνική Jigsaw (πχ. μικρός αριθμός μαθητών στο τμήμα ή δημιουργία άνισων ομάδων). Ενδεικτικά βήματα της υλοποίησης του σεναρίου με ιστοεξερεύνηση και την τεχνική Fishbowl:

- **1^η φάση (6'-10')** - Δίνεται στην ολομέλεια το υπό διερεύνηση θέμα για τα είδη, τις συνέπειες και τα μέτρα καταπολέμησης της ανεργίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους. Έπειτα ανακοινώνεται στους μαθητές ότι η εργασία τους θα γίνει σε 2 ομάδες σε 2 ομόκεντρους κύκλους, ένα πιο μικρό εσωτερικό κύκλο (την ομάδα των ειδικών, η οποία θα είναι μικρή σε μέγεθος) και ένα πιο μεγάλο εξωτερικό κύκλο (την ομάδα των παρατηρητών, η οποία θα είναι μεγαλύτερη σε μέγεθος). Και από τις δύο ομάδες θα οριστούν γραμματείς, τα άτομα δηλαδή εκείνα που θα καταγράφουν τις απόψεις των μελών τους στα κοινόχρηστα έγγραφα.
- **2^η φάση (24'-30')** - Παρέχεται πρόσβαση στους μαθητές στους συνδέσμους της ιστοεξερεύνησης, όπως αναφέρεται στο σενάριο, προκειμένου οι μαθητές στην εσωτερική ομάδα των ειδικών να μεταβούν στον Η/Υ τους για να διερευνήσουν, να συζητήσουν, να στοχαστούν και να επιχειρηματολογήσουν για τα 4 είδη της ανεργίας, τις συνέπειες και τα μέτρα καταπολέμησης τους. Από την εξωτερική ομάδα των παρατηρητών θα ζητηθεί οι μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά την εσωτερική ομάδα, χωρίς να επεμβαίνουν ή να σχολιάζουν και να κρατούν σημειώσεις. Και από τις δύο ομάδες θα ζητηθεί οι εργασίες τους να λαμβάνουν χώρα στα Google Docs για να αποθηκεύουν τους συνδέσμους και να κάνουν αντιγραφή επικόλληση τα κομμάτια που τους ενδιαφέρουν. Έπειτα θα μεταφέρουν με λίγες λέξεις τα συμπεράσματα τους από τα Google Docs στα σημειώματα post-it των Google Jamboards, από τα οποία θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους.
- **3^η φάση (20'-40')** - Στην φάση της παρουσίασης ενδιαφέρον θα έχουν τα ευρήματα που θα προσκομίσουν οι δύο ομάδες στην ολομέλεια κατά πόσο θα είναι κοινά ή κατά πόσο θα είναι πιο διαφοροποιημένα/εμπλουτισμένα (πχ. η ομάδα των παρατηρητών μπορεί να εισάγει περισσότερα ευρήματα σε σχέση με την ομάδα των ειδικών την οποία παρατηρούσε, εάν προσθέσει επιπλέον κριτική σκέψη και στοχασμό και διαφοροποιηθούν/προστεθούν επιπλέον απαντήσεις). Ενδεχομένως όμως να υπάρξει και το αντίθετο ή συμφωνία ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τα ευρήματα που θα προσκομίσουν. Στο τέλος ακολουθεί η κατακλείδα και η σύνοψη των συμπερασμάτων και η ομαδική και ατομική αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών από το μάθημα της ημέρας.

Ως προς τις πιθανές επεκτάσεις του το σενάριο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας Ανεργία (σελ. 122-124) στην Α' Τάξη

ΕΠΑ.Λ. του βιβλίου Αρχές Οικονομίας του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Κώττη, Πετράκη & Μοσχολέα (2009).

Δικτυογραφία

Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2023, Απρίλιος). *Τα είδη της ανεργίας και οι συνέπειές τους* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=l24j0i4BQBk&t=5s>

Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία και ο υπολογισμός της ανεργίας

Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση, ΠΕ80, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο το οποίο μπορεί να βρει εφαρμογή στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ' Λυκείου. Η εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να λάβει χώρα με τη χρήση διαδραστικών εργαλείων Τ.Π.Ε. με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική κατασκευή της γνώσης. Στο παραπάνω πλαίσιο, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός του συντονιστή και εμψυχωτή. Η πορεία που ακολουθεί το σενάριο αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται το παρόν σενάριο, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή της ταυτότητας του σεναρίου και η προτεινόμενη μεθοδολογία της υλοποίησής του στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Κατηγοριοποίηση του πληθυσμού βάσει της απασχολησιμότητας, απασχόληση, ανεργία, τρόποι υπολογισμού της ανεργίας, οικονομία

The population groups in economy and the estimation of unemployment

Zoumpoulia Paraskevi Vardiampasi, Educational Leadership, M.A.

Abstract

This paper presents a teaching scenario that can be used in the context of the course "Principles of Economics" for the third year of secondary high schools. The scenario can be implemented using interactive ICT tools, with the ultimate aim of enhancing student interaction, experiential learning and collaborative knowledge construction. In this context, the teacher's role is to act as the facilitator and inspirer. The course followed in this scenario is divided into two parts. First, the theoretical framework on which this scenario is structured is presented, followed by a description of the identity of the scenario and the proposed methodology for its implementation in the classroom.

Key-words: Categorization of the population on employment status, employment, unemployment, ways of calculating unemployment, economy

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, οι πόροι, τα λογισμικά και τα εργαλεία σε συνδυασμό με την πρόσβαση στο διαδίκτυο προσφέρουν ένα πλήθος δυνατοτήτων εξεύρεσης ποικίλων δεδομένων και πληροφοριών που μπορούν να εμπλουτίσουν, να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν τις καθημερινές διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές στο πεδίο των Οικονομικών Επιστημών (Tate & Warschauer, 2022). Μέσω αυτών οι μαθητές θα μπορούν να εμβαθύνουν και να διευρύνουν τη γνώση τους γύρω από τις σημαντικές οικονομικές έννοιες. Η συμβολή των σύγχρονων διευκολύνσεων

που προσφέρει η τεχνολογία στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική κρίνεται ολοένα και πιο ουσιώδης, καθώς τα παραπάνω μέσα συμβάλλουν στο να προάγουν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή και την ώσμωση ιδεών, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο σκοπό τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης υπό την καθοδήγηση και την υποστήριξη εκπαιδευτικών-εμπυχωτών (Al-Omoush και συν., 2021).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, επίσης, υπερθεματίζουν την ανάγκη της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (ήπιων και ψηφιακών) στους μαθητές, προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία (Almulla & Al-Rahmi, 2023). Στην παραπάνω εξέλιξη συνέβαλε καθοριστικά η σταδιακή μετάβαση από μια δασκαλοκεντρική αντίληψη σε μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η θεώρηση αυτή όμως, δεν ήταν δυνατό να μείνει ανεπηρέαστη από τις ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Μέσω της ένταξης και αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη σύγχρονη διδακτική και μαθησιακή πρακτική, οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται, κύρια ή συμπληρωματικά στη διδακτική πρακτική, ως ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας ιδιαίτερης δυναμικής, ο οποίος μπορεί να ενισχύει σημαντικά το ενδιαφέρον για μάθηση και να υποστηρίζει τους μαθητές να αποκτήσουν σταδιακά ανεξαρτησία και αυτορρύθμιση στη μαθησιακή τους διαδρομή (Ainulluluaah και συν., 2022).

Εν γένει, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία των μαθημάτων που σχετίζονται με τις Οικονομικές Επιστήμες, εκτός του ότι μπορεί να συμβάλει στη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης, συντελεί στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και στην βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Seifu, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, η ενσωμάτωση στη φυσική και ψηφιακή τάξη μαθητοκεντρικών ομαδοσυνεργατικών πρακτικών που βασίζονται στις Τ.Π.Ε. κρίνεται ολοένα και περισσότερο ζωτικής σημασίας για την ανακαλυπτική μάθηση, τη διδασκαλία, την εποικοδομητική μάθηση, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση. Η σύγχρονη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων δεν νοείται πλέον χωρίς τη χρήση των Τ.Π.Ε., η οποία θα βρίσκεται υπό την καθοδήγηση, την εποπτεία και το συντονισμό των εκπαιδευτικών.

Η κατασκευή του ανά χείρας διδακτικού σεναρίου βασίζεται στο παραπάνω πλαίσιο που προτάσσει τη χρηστή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πλαίσιο των μαθημάτων της Οικονομικής Επιστήμης.

Η παρουσίαση του σεναρίου

Ταυτότητα

Τίτλος διδακτικής ενότητας: «Τα είδη του πληθυσμού και ο υπολογισμός του ποσοστού της ανεργίας»

Πεδίο: Τομέας Διοίκησης & Οικονομίας (ΕΠΑ.Λ.)/Κατεύθυνση Οικονομικών Επιστημών (Γ.Ε.Λ.)

Διδακτικό αντικείμενο: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Γενικού Λυκείου
(Λιανός Θ., Παπαβασιλείου Α., & Χατζηανδρέου Α.)

Διδακτική Ενότητα: 9.4. Ανεργία (σελ. 168-169)

Τάξη & ηλικιακό εύρος μαθητών: Γ' ημερήσιου & εσπερινού ΕΠΑ.Λ./Γ' ημερήσιου και εσπερινού Γ.Ε.Λ./15ετών και άνω.

Χρονική διάρκεια: Δύο (2) διδακτικές ώρες

Το σενάριο αυτό είναι συμβατό με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων και τοποθετεί στο επίκεντρο τις ανάγκες του μαθητή. Η πορεία υλοποίησής του συντελεί στην προαγωγή της αυθεντικής-βιωματικής μάθησης με διαδραστικό τρόπο και θεμελιώνεται στις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας/συνεργατικότητας χρησιμοποιώντας εργαλεία Ο.Ε.Ρ./Web2.0.

Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου

Ο μικρός Νικόλας συστήνει τα μέλη της οικογένειάς του. Μέσα από ένα σύντομο βίντεο ο μικρός Νικόλας μας συστήνει τα μέλη της οικογένειάς του, με τα οποία οι μαθητές ταυτίζονται και μαθαίνουν εύκολα και ευχάριστα τις έννοιες: α) εργατικό δυναμικό, β) απασχολούμενοι, γ) άνεργοι, δ) άεργοι, ε) οικονομικά ενεργός πληθυσμός, στ) οικονομικά μη ενεργός πληθυσμός.

Τα μέλη της οικογένειας του μικρού Νικόλα θα αξιοποιηθούν στο τέλος της Α' φάσης του σεναρίου επίσης για να συσχετίσουν οι μαθητές με άνεση τα μέλη της δικής τους οικογένειας ή οικογενειών και φίλων του στενού ή ευρύτερου περιβάλλοντός τους με τις νέες οικονομικές έννοιες.

Στη δεύτερη ώρα θα ακολουθήσει ένα δεύτερο σύντομο βίντεο που παρουσιάζει και θα συμβάλει στην αξιολόγηση του τρόπου που γίνεται ο υπολογισμός και η μέτρηση της ανεργίας και του εργατικού δυναμικού.

Η προστιθέμενη αξία από τη χρήση Τ.Π.Ε. στο σενάριο

Οι εικόνες και τα παραδείγματα της καθημερινής ζωής στα videos και στις διαδραστικές ασκήσεις που περιλαμβάνει το σενάριο βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν ομαδοσυνεργατικά το νόημα, το περιεχόμενο και τις διαστάσεις των εννοιών *εργατικό δυναμικό, απασχολούμενοι, άνεργοι, άεργοι, οικονομικά ενεργός πληθυσμός και οικονομικά μη ενεργός πληθυσμός*. Μέσα από αυτά οι μαθητές θα γνωρίσουν με ευχάριστο τρόπο πως γίνεται η μέτρηση της ανεργίας (ως ποσοστό και ως απόλυτο μέγεθος) και θα είναι ικανοί να υπολογίσουν το ποσοστό της.

Η προστιθέμενη αξία των videos και των διαδραστικών ασκήσεων τύπου H5P που επιλέχτηκαν αναφέρεται στο γεγονός ότι:

α) βρίσκονται στο Φωτόδεντρο και στο Youtube ως λογισμικά τύπου O.E.R. (ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι) με άδειες χρήσης Creative Commons. Αυτό σημαίνει ότι είναι αξιοποιήσιμα και ελεύθερα προσβάσιμα στους μαθητές (πχ. για σύντομη επανάληψη της ημερήσιας διδαχθείσας ύλης από το σπίτι) αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό που θα θελήσει να τα χρησιμοποιήσει στο δικό του σενάριο.

β) είναι σύντομα και προσεγγίζουν με βιωματικό τρόπο τις νέες έννοιες.

γ) τα videos εμπεριέχουν ασκήσεις ενδιάμεσης αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στην τάξη, μετά την παρουσίαση των νέων εννοιών.

δ) οι διαδραστικές ασκήσεις H5P συμβάλλουν στην παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στους διδάσκοντες ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων, αλλά και στους μαθητές ως προς την αυτοαξιολόγηση της μαθησιακής τους πορείας.

Η διδακτική μεθοδολογία του σεναρίου

Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται έχει τα εξής χαρακτηριστικά σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε:

- Πρόκειται για μια μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική, χειραφετική προσέγγιση που βασίζεται στον κοινωνικό εποικοδομισμό και στη μαιευτική μέσω της χρήσης της τεχνικής της ιδεοθύελας (brainstorming).
- Ο δάσκαλος έχει ρόλο εμπυχωτή, διευκολυντή, υποστηρικτή σε όλη την πορεία ανακάλυψης/οικοδόμησης της γνώσης.
- Το σενάριο βασίζεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας διότι χρησιμοποιεί συνεργατικές διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες συνάδουν με τα σύγχρονα τεχνολογικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ (τύπο νοημοσύνης, πχ. οπτικός, ακουστικός) και το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη που προάγουν την συλλογική οικοδόμηση της γνώσης, την κοινωνική αλληλεξάρτηση, την αυθεντική μάθηση και τον αναστοχασμό.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Απώτερος σκοπός και επιθυμητό αποτέλεσμα από την υλοποίησή του σεναρίου στο πλαίσιο της καλλιέργειας της οικονομικής παιδείας είναι να προκύψει σε μεγάλο βαθμό η αυθεντική, ανακαλυπτική, εμπλουσιωμένη μάθηση. Αυτό θα καταστεί εφικτό μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες του σεναρίου, οι οποίες προάγουν την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μαθητών και συμβάλλουν στην εξοικείωση και την κατανόηση οικονομικών όρων, την επίλυση

προβλημάτων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, το στοχασμό και τον αναστοχασμό και τη μεταγνώση.

Διδακτικοί στόχοι & προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι διδακτικοί στόχοι αυτού του σεναρίου αναφέρονται σε τρεις άξονες ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι του σεναρίου διακρίνονται σε:

Στόχους Γνώσεων (γνωστικοί/μαθησιακοί):

- (Γ1) – Οι μαθητές θα μπορούν να κατατάσσουν τον πληθυσμό σε οικονομικά ενεργό και οικονομικά μη ενεργό πληθυσμό.
- (Γ2) – Οι μαθητές θα μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα σε απασχολούμενους, ανέργους, άεργους και εργατικό δυναμικό.

Στόχους Δεξιοτήτων (παιδαγωγικοί):

- (Δ1) – Οι μαθητές θα είναι ικανοί να επαληθεύουν σε ποια πληθυσμιακή ομάδα ανήκει κάθε άτομο ανάλογα με την απασχολησιμότητά του (οικονομικά ενεργός ή μη πληθυσμός, απασχολούμενος, άνεργος, άεργος, εργατικό δυναμικό).
- (Δ2) – Οι μαθητές θα υπολογίζουν και θα συγκρίνουν τα ποσοστά της ανεργίας.

Στόχο Στάσεων/συμπεριφορών:

- (Σ1) – Οι μαθητές θα παροτρύνονται να διερωτώνται και να ανακαλύπτουν την πληθυσμιακή ομάδα που μπορεί να εντάσσεται κάθε άτομο του στενού ή ευρύτερου περιβάλλοντός τους, ανάλογα με την απασχολησιμότητά του (οικονομικά ενεργός ή μη πληθυσμός, απασχολούμενος, άνεργος, άεργος, εργατικό δυναμικό).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στο σενάριο με τους παραπάνω διδακτικούς στόχους.

Πίνακας 1

Η πορεία υλοποίησης των διδακτικών στόχων του σεναρίου

Στόχοι - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά φάση υλοποίησης	Περιγραφή των δραστηριοτήτων & η παιδαγωγική αξιοποίηση των εργαλείων Τ.Π.Ε.
Στόχος (Γ1) Α' φάση (40') Κατάταξη πληθυσμού σε οικονομικά ενεργό και μη	1. Συζήτηση - Στοχασμός - Κριτική σκέψη - Μαιευτικά Quiz ανακάλυψης γνώσης με το εκπαιδευτικό video με τίτλο: «Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Εργατικό δυναμικό – Ανεργία» στο <u>Φωτόδεντρο</u> ή εναλλακτικά στο <u>Youtube</u>. 2. Ατομική ή ομαδική εργασία - Διαμορφωτική αξιολόγηση με τη βοήθεια Η5Ρ διαδραστικού quiz με τίτλο «Quiz: Τα είδη του πληθυσμού στην Οικονομία» από το <u>Φωτόδεντρο</u> - Παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια
Στόχος (Γ2) Α' φάση (40') Διάκριση διαφορών ανάμεσα στις έννοιες απασχολούμενοι, άνεργοι, άεργοι και εργατικό δυναμικό	3. Συζήτηση - Στοχασμός - Κριτική σκέψη - Μαιευτικά Quiz ανακάλυψης γνώσης με τη χρήση του εκπαιδευτικού video «Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Εργατικό δυναμικό – Ανεργία» στο <u>Φωτόδεντρο</u> ή εναλλακτικά στο <u>Youtube</u>. 4. Ατομική ή ομαδική εργασία - Διαμορφωτική αξιολόγηση με ΗΤΡ (διαδραστικό) quiz στο <u>Φωτόδεντρο</u> με τίτλο «Quiz: Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία» - Παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια
Στόχος (Δ1) Α' φάση (40') Ανακάλυψη και επαλήθευση της ένταξης ατόμων σε ομάδες πληθυσμού σύμφωνα με την απασχολησιμότητά του	5. Συζήτηση - Στοχασμός - Κριτική σκέψη - Μαιευτικά Quiz ανακάλυψης γνώσης στο εκπαιδευτικό video «Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Εργατικό δυναμικό – Ανεργία» στο <u>Φωτόδεντρο</u> ή εναλλακτικά στο <u>Youtube</u>. 6. Ατομική ή ομαδική εργασία - Διαμορφωτική αξιολόγηση με ΗΤΡ (διαδραστικό) quiz στο <u>Φωτόδεντρο</u> με τίτλο «Quiz: Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία» - Παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια

Στόχος (Δ2) Β' φάση (40') Υπολογισμός και σύγκριση μεταξύ ποσοστών ανεργίας	7. Παρουσίαση θεωρίας – Επίδειξη τρόπου υπολογισμού του ποσοστού της ανεργίας - Μαιευτικά Quiz επίλυσης προβλημάτων μέσω του εκπαιδευτικού video με τίτλο «Πώς γίνεται ο υπολογισμός και η μέτρηση της ανεργίας;» στο <u>Φωτόδεντρο</u> ή εναλλακτικά στο <u>Youtube</u>. – Παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια 8. Ατομική ή ομαδική εργασία - Διαμορφωτική αξιολόγηση με HTP (διαδραστικό) quiz στο <u>Φωτόδεντρο</u> με τίτλο «Quiz: Υπολόγισε την ανεργία και το εργατικό δυναμικό» - Παρουσίαση απαντήσεων στην ολομέλεια
Στόχος (Σ1) Α' φάση (40') Παρότρυνση για στοχασμό γύρω από τις οικονομικές ομάδες που ανήκουν τα άτομα του κοντινού μας περιβάλλοντος	9. Σύντομη συζήτηση στην τάξη - Κριτική σκέψη - Αναστοχασμός Κατάταξη των μελών της οικογένειας των μαθητών (ή φιλικών τους προσώπων).σε κάποια ομάδα του πληθυσμού ανάλογα με την απασχολησιμότητά τους.

Ενδεικτική υλοποίηση του σεναρίου & χρονοπρογραμματισμός

Η υλοποίηση του σεναρίου θα γίνει σε τρεις (3) χρονικές φάσεις υλοποίησης, οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής επιμέρους στάδια με τη βοήθεια δύο (2) σύντομων εκπαιδευτικών videos:

1^η Φάση – 1^η ώρα (40') – Γνωριμία με τα είδη του πληθυσμού μέσα από την οικογένεια του μικρού Νικόλα. Στάδια υλοποίησης:

- (2') - **Ενεργοποιητής** – Σύντομη σύνδεση με τα προηγούμενα. Παρουσίαση των στόχων της νέας διδακτικής ενότητας.
- (2'-3') – **Αφόρμηση** – Παρουσίαση του 1^{ου} σύντομου εκπαιδευτικού video (4:50') με τίτλο «**Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Εργατικό δυναμικό – Ανεργία**» από το **Φωτόδεντρο** ή εναλλακτικά από το **Youtube** με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα/διαδραστικού πίνακα. Τα μέλη της οικογένειάς του διαφέρουν σε ηλικία, ιδιότητες και απασχολησιμότητα.

Τρόπος παρουσίασης: Θα γίνει προσωρινή παύση της προβολής στο 1'λεπτό μέχρι το οποίο ο μικρός Νικόλας μας παρουσιάζει τα μέλη της οικογένειάς του.

Μετά την παρουσίαση των μελών της οικογένειας και για το επόμενο (1') λεπτό ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να υπενθυμίσουν στην τάξη τα μέλη της οικογένειας του Νικόλα, τα ονόματα και την ιδιότητά τους (πχ. Νικόλας-μαθητής, παππούς Νικόλας-συνταξιούχος, μαμά-δασκάλα, κλπ.), ούτως ώστε να εκτιμήσει έγκαιρα το βαθμό παρακολούθησης, την παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον και να τους ενεργοποιήσει περισσότερο για τη συνέχεια που θα ακολουθήσει.

- (7'-10') – **Συζήτηση – «Μαιευτικά» Video Quiz** – Ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει την παρουσίαση του βίντεο μετά το 1^ο λεπτό για γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από μια σειρά quiz του video την οικογένεια του Νικόλα με άλλο μάτι: με τον τρόπο που «βλέπει» η οικονομία τα μέλη της ως προς το βαθμό απασχολησιμότητάς τους.

Τρόπος υλοποίησης: Στα quiz εμφανίζονται τα μέλη της οικογένειας σε συνδυασμό με τις νέες έννοιες ως προς την απασχολησιμότητα του πληθυσμού. Οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν και να μαντέψουν στην ολομέλεια γρήγορα και φωναχτά σε ποια ομάδα μπορεί να ανήκει το κάθε μέλος στο χρόνο των 15-20 δευτερολέπτων που επιτρέπει για κάθε ερώτημα το βίντεο (μπορεί φυσικά ο εκπαιδευτικός να παρατείνει το χρόνο κάνοντας προσωρινή παύση εφόσον το κρίνει απαραίτητο). Μετά από αυτό το χρόνο ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει να δείχνει το βίντεο για να εμφανιστεί η σωστή απάντηση που έπεται κάθε ερώτησης.

Διδακτική τεχνική: Για όλα τα μέλη της οικογένειας οι μαθητές θα μαντέψουν τη σωστή απάντηση σύμφωνα με την κρίση τους λειτουργώντας με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών/της ιδεοθύελας-brainstorming χωρίς να έχει δοθεί από πριν καμία εξήγηση ή υπαινιγμός ή διόρθωση για τις νέες έννοιες. Έτσι, θα προκύψει η κατάταξη του κάθε μέλους σε κάθε κατηγορία πληθυσμού ανάλογα με την απασχολησιμότητά του και οι μαθητές θα ανακαλύψουν από μόνοι τους τη νέα γνώση με τη Σωκρατική μαιευτική. Σε όλη τη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης ο/η εκπαιδευτικός διατηρεί το ρόλο του εμπνευστή, του διευκολυντή, του υποστηρικτή και του καθοδηγητή σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και ψηφιακές προσεγγίσεις.

- (8'-10') – **H5P Quiz - Διαμορφωτική αξιολόγηση με διαδραστική άσκηση από το Φωτόδεντρο** – Σύντομο quiz στην τάξη με τη βοήθεια διαδραστικού quiz (application/h5p εργαλείου) με τίτλο **«Quiz: Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία»** που περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων συνοδευόμενες με εικόνες. Οι μαθητές θα επιλέξουν σε ποια-ες κατηγορία-ες του πληθυσμού κατατάσσεται το άτομο ή τα άτομα των φωτογραφιών. Το quiz μπορεί να συμπληρωθεί είτε ομαδικά, είτε ατομικά.
- (5'-7') – **Παρουσίαση και εξήγηση των απαντήσεων του H5P quiz την ολομέλεια** – Οι μαθητές θα λάβουν επεξηγηματική ανατροφοδότηση στο τέλος του quiz για τις σωστές απαντήσεις και το σκορ που πέτυχαν. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία από όλους, παράγονται και τα στατιστικά (το σκορ) των ατόμων/των ομάδων/του συνόλου της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει επιπλέον διευκρινίσεις εφόσον χρειαστεί.
- (6'-8') – **Σύντομη συζήτηση στην τάξη** για τα μέλη της οικογένειας των μαθητών ή φιλικών τους προσώπων ως προς την κατάταξή τους σε κάποια ομάδα του πληθυσμού ανάλογα με την απασχολησιμότητά τους. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από μαθητές να αναφέρουν τα μέλη της οικογένειας τους ή συγγενικών/φιλικών

προσώπων όπως έκανε ο μικρός Νικόλας και να τα κατατάξουν μόνοι ή με τη βοήθεια της ολομέλειας σε κάποια ομάδα του πληθυσμού ανάλογα με την απασχολησιμότητά τους.

2η Φάση – 2^η ώρα (40') – Η μέτρηση & ο υπολογισμός του ποσοστού της ανεργίας.

Στάδια υλοποίησης:

- (2'-4') - **Ενεργοποιητής** – Σύντομη σύνδεση με όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη ώρα. Παρουσίαση των στόχων της νέας διδακτικής ενότητας.
- (4'-6') – Παρουσίαση σε 1' λεπτό των δύο τρόπων μέτρησης της ανεργίας (σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστό). Αυτό θα γίνει με την επίδειξη του τρόπου υπολογισμού του ποσοστού της ανεργίας με τη βοήθεια του 2^{ου} σύντομου εκπαιδευτικού video (3:19') με τίτλο «**Πως γίνεται ο υπολογισμός του ποσοστού της ανεργίας**» στο **Φωτόδεντρο** ή εναλλακτικά στο **Youtube**.

Τρόπος υλοποίησης: Θα γίνει προσωρινή παύση της προβολής στο 1' λεπτό (πριν τα quiz). Ο/Η εκπαιδευτικός θα παρέχει περισσότερες διευκρινήσεις κατά την παύση του video, εάν αυτές ζητηθούν (για 2-3 ακόμη λεπτά).

- (12'-17') – **Επίλυση τριών (3) ασκήσεων του σύντομου video (3:19')** για τον υπολογισμό του ποσοστού της ανεργίας και την εύρεση του εργατικού δυναμικού, οι οποίες εμπεριέχονται στη συνέχεια (μετά το 1^ο λεπτό) του εκπαιδευτικού video.

Τρόπος υλοποίησης: Μετά από κάθε εκφώνηση ο/η εκπαιδευτικός παγώνει το video της άσκησης δίνοντας σύντομο χρόνο για την επίλυσή της. Έπειτα συνεχίζει το βίντεο όπου επαληθεύεται η ορθότητα των υπολογισμών με την παρουσίαση της σωστής απάντησης. Το ίδιο μοτίβο θα συνεχιστεί έως ότου ολοκληρωθούν και οι τρεις (3) ασκήσεις, οι οποίες θα συντελέσουν στην εμπέδωση και στην απομνημόνευση του τρόπου υπολογισμού του εργατικού δυναμικού και του ποσοστού της ανεργίας από τους μαθητές.

- (8'-10') – **H5P Quiz - Διαμορφωτική αξιολόγηση με διαδραστική άσκηση από το Φωτόδεντρο** – Σύντομο quiz στην τάξη με τη βοήθεια διαδραστικού quiz (application/h5p εργαλείου) με τίτλο «**Quiz: Υπολόγισε την ανεργία και το εργατικό δυναμικό**» που περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων συνοδευόμενες με εικόνες. Οι μαθητές θα απαντήσουν στις ερωτήσεις γύρω από τον υπολογισμό της ανεργίας και του εργατικού δυναμικού σε διάφορα πλαίσια. Το quiz μπορεί να συμπληρωθεί είτε ομαδικά είτε ατομικά.

3η Φάση (3') – Συνολική ανακεφαλαίωση

- (3') - Κατακλείδα – Σύντομη αναφορά στις νέες έννοιες που έχουν διδαχθεί κατά την παρουσίαση της διδακτικής ενότητας της 2^{ης} ώρας, αλλά και εκ νέου αναφορά

στις έννοιες γύρω από τις ομάδες του πληθυσμού ως προς την παρουσίαση της 1^{ης} ώρας (συγκεντρωτικά).

Μέθοδος, εργαλεία & κριτήρια αξιολόγησης

Αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας

Η αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας θα γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (ενδιάμεση αξιολόγηση) και στο τέλος της διδασκαλίας (τελική αξιολόγηση) με βάση τα εξής κριτήρια:

- το βαθμό της ενεργής συμμετοχής και της ανταπόκρισης των μαθητών,
- το βαθμό διάδρασης στις ομαδικές δραστηριότητες,
- την αποτελεσματική χρήση των εργαλείων Ο.Ε.Ρ./Web2.0,
- τη ορθή διαχείριση του χρόνου από τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικό και μαθητές) εντός του ορισμένου χρονικού ορίζοντα,
- την ορθότητα των απαντήσεων και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή του σεναρίου, σύμφωνα με τα μετρήσιμα αποτελέσματα.

Αξιολόγηση της πορείας της μάθησης

Η αξιολόγηση της πορείας της μάθησης θα γίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική-ενδιάμεση αξιολόγηση) μέσω των ασκήσεων των videos. Επίσης θα λάβει χώρα και στο τέλος της διδασκαλίας (τελική αξιολόγηση) μέσω των διαδραστικών ασκήσεων Ο.Ε.Ρ. του Φωτόδεντρου με βάση τα εξής κριτήρια:

- Την ορθότητα των απαντήσεων στα ατομικά/ομαδικά quiz των videos και των ασκήσεων Ο.Ε.Ρ./Web2.0 του Φωτόδεντρου. Σε περίπτωση προβληματικής σύνδεσης στα αντίστοιχα έντυπα Φύλλα ομαδικών εργασιών που θα έχουν διανεμηθεί.

Η επίλυση των ασκήσεων μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική σε πραγματικό χρόνο για τα videos, ενώ οι ασκήσεις του Φωτόδεντρου μπορούν να υλοποιηθούν είτε στη φυσική τάξη, είτε στην ψηφιακή (πχ. ως επαναληπτική άσκηση για το σπίτι).

Προαπαιτούμενα για την υλοποίηση του σεναρίου

Ως προς το ρόλο του διδάσκοντα

- Να είναι εξοικειωμένος με τη χρήση των Τ.Π.Ε., του διαδικτύου, των ψηφιακών εποπτικών μέσων και των συνεργατικών Ο.Ε.Ρ./Web2.0 εργαλείων.
- Να έχει διαβάσει από πιο πριν το σενάριο, να γνωρίζει τη λογική του και να έχει δει από πιο πριν τα εκπαιδευτικά videos.
- Να σκεφθεί κριτικά ως προς την υλοποίηση του σεναρίου για την επιτυχή εφαρμογή του (πχ. εάν στο δικό του πλαίσιο υλοποίησης έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να λάβει υπόψη έγκαιρα για να υλοποιηθεί σωστά το σενάριο με καλή διαχείριση του προτεινόμενου χρόνου).

Ως προς το ρόλο των μαθητών

- Να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου.
- Να έχουν καλλιεργήσει την ήπια δεξιότητα της συνεργατικότητας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

Απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή,
τεχνολογικά μέσα, λογισμικά, εργαλεία & πηγές ΟΕΡ:

Χώρος υλοποίησης: Εργαστήριο Η/Υ (πχ. του τομέα Διοίκησης & Οικονομίας).
Απαιτούμενος Εξοπλισμός & εργαλεία Τ.Π.Ε.:

α) Σε περίπτωση που όλα λειτουργούν σωστά στο εργαστήριο Η/Υ:	β) Σε περίπτωση προβληματικής ή μη ικανοποιητικής σύνδεσης των μέσων Τ.Π.Ε. (πχ. στο διαδίκτυο):
- Η/Υ. - Βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας. - Σύνδεση στο διαδίκτυο. - Ο.Ε.Ρ./Web2.0 συνεργατικά εργαλεία. - Φωτόδεντρο/Youtube.	- Η/Υ, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής, γραφική ύλη. - Εξωτερικός σκληρός δίσκος/usb stick για την αποθήκευση και προβολή των βίντεο. - Εκτυπωμένα Φύλλα εργασίας. - Πίνακας και μαρκαδόροι/ή κιμωλίες.

Άλλες εκδοχές - παραλλαγές υλοποίησης – επεκτάσεις

Το σενάριο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μεγάλη ευκολία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη/ασύγχρονη). Επίσης, μπορεί να υλοποιηθεί με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός ζητήσει από τους μαθητές να παρακολουθήσουν πρώτα τα βίντεο από το σπίτι, πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη φυσική ή ψηφιακή τάξη.

Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός μετά τη διδασκαλία θέλει να δώσει ελαφρώς τροποποιημένες εργασίες για το σπίτι, μπορεί επιπρόσθετα να χρησιμοποιήσει τα αντίστοιχα Ο.Ε.Ρ. διαδραστικά βίντεο (τύπου H5P) που εμπεριέχουν επιπλέον ερωτήσεις με ανατροφοδότηση, για να βοηθήσουν στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή:

A) Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Διαδραστικό βίντεο στο Φωτόδεντρο.

B) Πως γίνεται ο υπολογισμός της ανεργίας – Διαδραστικό βίντεο στο Φωτόδεντρο.

Επίσης, όσον αφορά τις ασκήσεις του Φωτόδεντρου, αυτές μπορούν να κατασκευαστούν εναλλακτικά σε Google Forms. Μέσα από αυτές, οι απαντήσεις των quiz μπορούν να παραμείνουν στο αρχείο του εκπαιδευτικού σε μορφή Excel και να

εμπλουτίσουν το portfolio κάθε μαθητή/ομάδας με τεκμήρια για την αξιολόγηση της πορείας μάθησης.

Τέλος, το σενάριο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη σε περίπτωση, ακόμη και σε περίπτωση που δεν υπάρχει καλή σύνδεση στο διαδίκτυο ή επάρκεια Η/Υ. Για παράδειγμα εάν υλοποιηθεί σε αίθουσα διδασκαλίας τα φύλλα εργασίας μπορούν να μοιραστούν σε έντυπη μορφή ενώ η υπόλοιπη παρουσίαση θα γίνει κανονικά (πχ. εάν δεν υπάρχει διαθεσιμότητα εργαστηρίου και στην αίθουσα υπάρχει μόνο ένας διαθέσιμος Η/Υ στην τάξη μαζί με ένα video projector που λειτουργούν ικανοποιητικά). Ή εάν υπάρχει πρόβλημα σύνδεσης στο διαδίκτυο, τα videos μπορούν να μεταφορτωθούν σε εξωτερικό μέσο αποθήκευσης (usb stick, εξωτερικός σκληρός δίσκος, κλπ.). Συμπληρωματικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο πίνακας και ο μαρκαδόρος/οι κιμωλίες εάν ο εκπαιδευτικός δεν έχει άλλη εναλλακτική λύση ή το κρίνει απαραίτητο για την επίλυση των ασκήσεων.

Αναφορές – Δικτυογραφία

- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2023, Απρίλιος). *Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία - Εργατικό δυναμικό – Ανεργία* [Video]. Φωτόδεντρο <https://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/2716> και YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LbJIUhWnIEE&t=14s>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2023, Απρίλιος). *Πως γίνεται ο υπολογισμός του ποσοστού της ανεργίας* [Video]. Φωτόδεντρο <https://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/2717> και YouTube. <https://youtu.be/iUwidjql9g>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2024, Φεβρουάριος). *Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία – Διαδραστικό βίντεο* [Video]. Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/2917>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2024, Μάιος). *Πως γίνεται ο υπολογισμός της ανεργίας – Διαδραστικό βίντεο* [Video]. Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/2978>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2024, Μάιος). *Quiz: Τα είδη του πληθυσμού στην οικονομία. Ασκήσεις Πρακτικής & Εξάσκησης* [application/h5p]. Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/3000>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. (2024, Μάιος). *Quiz: Υπολόγισε την ανεργία & το εργατικό δυναμικό. Ασκήσεις Πρακτικής & Εξάσκησης* [application/h5p]. Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/2981>
- Ainulluluah, A., Boeriswati, E., Rahmawati, Y., & Setiawan, B. (2022). Systematic Literature Review: Improving Self-Regulated Learning Through The Flipped Classroom Model Based on Interactive E-Books. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4679–4685. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2853>

- Al-Omoush, K. S., Orero-Blat, M., & Ribeiro-Soriano, D. (2021). The role of sense of community in harnessing the wisdom of crowds and creating collaborative knowledge during the COVID-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 132, 765–774. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.056>
- Almulla, M. A., & Al-Rahmi, W. M. (2023). Integrated Social Cognitive Theory with Learning Input Factors: The Effects of Problem-Solving Skills and Critical Thinking Skills on Learning Performance Sustainability. *Sustainability*, 15(5), 3978. <https://doi.org/10.3390/su15053978>
- Seifu, K. (2020). Determinants of information and communication technology integration in teaching-learning process at Aksum University. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1824577>
- Tate, T., & Warschauer, M. (2022). Equity in online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2062597>

Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο: Προγράμματα, μέθοδοι και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής

*Κατσιώπη Παρασκευή, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου
Νότη Αλεξάνδρα, Φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ*

Περίληψη

Διαχρονικά, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, παγκοσμίως, αναπτύσσονται και εξελίσσονται όλο και περισσότερο, καθώς απαίτηση κάθε εποχής είναι η ισχυρή συμβολή της εκπαίδευσης στη δημιουργία ολοκληρωμένων και ακέραιων προσωπικοτήτων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύπλευρος, αφού σχετίζεται τόσο με τη γνωστική ανάπτυξη όλων των ατόμων όσο και με την ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Ως αποτέλεσμα αυτής της ολιστικής -συμπεριληπτικής αρχής και απαίτησης είναι και η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων και συνθηκών για την ενεργό συμμετοχή και μάθηση και εκείνων των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η εξισωτική αξίωση μπορεί να παρέχεται και μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού αυτή έχει, πλέον, καθιερωθεί σταθερά ως μια κύρια εκπαιδευτική πολιτική για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθιστώντας τη μια κομβική αντίληψη και κατεύθυνση για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Μάλιστα, στη χώρα μας τα τελευταία είκοσι χρόνια υπάρχουν ενδείξεις βελτίωσης αυτής της συμπεριληπτικής ανάγκης, δεδομένου ότι η δημιουργία τμημάτων συνεκπαίδευσης, στα σχολεία, συνεχώς αυξάνεται. Στην παρούσα εργασία, αρχικά, γίνεται αναφορά στις μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες και κατόπιν επίκεντρο αποτελεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, με κύρια εστίαση σε προγράμματα, τεχνικές, μεθόδους και προϋποθέσεις αβίαστης και αποτελεσματικής εφαρμογής της.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη, διαφοροποίηση, ένταξη

Inclusion of students with special learning difficulties in general school: Programs, methods and conditions of effective application

*Katsiopi Paraskevi, Headmaster in Elementary School
Noti Alexandra, Undergraduate student University of Athens*

Abstracts

Over time, all educational systems, worldwide, have been developing and evolving more and more, as a demand of every period is the strong contribution of education to the creation of complete and integral personalities. The role of education is multifaceted, since it is related both to the cognitive development of all individuals and to their integration into social and economic life. As a result of this holistic-inclusive principle and requirement, it is the creation of appropriate conditions for the active participation and learning of those students with special educational needs or learning difficulties. This egalitarian claim can also be provided through inclusive education, since it has now been firmly established as a main educational policy for students with special

educational needs, making it a key concept and direction for all education systems. In fact, in our country over the last twenty years there have been signs of improvement in this inclusive need, given that the creation of inclusive education classes in schools is constantly increasing. In this paper, initially, reference is made to learning educational needs and difficulties and then the focus is on inclusive education, with the main focus on programs, techniques, methods and conditions for its effortless and effective implementation.

Key-Words: Learning difficulties, inclusive education, differentiation

Εισαγωγή - Οι μαθησιακές δυσκολίες

Ένα από τα πλέον κρίσιμα προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές, το οποίο προκαλεί ανησυχία στους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Liang & Li, 2019). Τα σχολεία αλλά και ευρύτερα τα κοινωνικά συστήματα είναι επιφορτισμένα, με την ανεύρεση πρόσφορων και αποτελεσματικών λύσεων, ώστε να διαχειρίζονται όσο το δυνατόν καλύτερα και αποδοτικότερα τέτοια μαθησιακά «ελλείμματα» (Barth & Florescu, 2016). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά συχνά, αυτά τα παιδιά μπορεί να προσπαθούν πολύ σκληρά να ακολουθήσουν οδηγίες, να συγκεντρωθούν και να ανταποκριθούν στο σπίτι και στο σχολείο (Sridevi et al., 2015).

Πολλοί είναι οι ορισμοί που δίνονται, κατά καιρούς, σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με το Λεξικό της Παιδαγωγικής (Barth & Florescu, 2016), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ορατές κυρίως στον τομέα της αποτελεσματικότητας. Συνδέονται κυρίως με επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και έχουν ανεπιθύμητες επιδράσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ένας πιο σύνθετος ορισμός δίνεται από τον Catalano (στο Barth & Florescu, 2016), ο οποίος επισημαίνει πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι φραγμοί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας που επηρεάζουν την εισροή της πληροφορίας, τόσο από γνωστική όσο και από μεταγνωστική άποψη, σε άτομα που έχουν, ωστόσο, μια βασική διανοητική ικανότητα, πλήρη από δομική και λειτουργική άποψη. Σε αντίθεση με τις νοητικές ελλείψεις, οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε παιδιά που ανήκουν στο πεδίο της κανονικότητας, που χαρακτηρίζονται από δείκτες νοημοσύνης που βρίσκονται τουλάχιστον στην κλίμακα της αμβλότητας ή της μέσης βαθμολογίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως οι δυσκολίες των μαθητών, να φτάσουν σε ένα επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων στο σχολείο, που θεωρείται απαραίτητο για την ηλικιακή τους ομάδα ή ως μια σοβαρή, εκτεταμένη και μακροχρόνια ανεπάρκεια της μαθησιακής τους ικανότητας (Krämer, Möller & Zimmermann, 2021). Οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται (Siregar, Ningsih & Rohmah, 2023) από διαταραχές στον τομέα της μάθησης που εμποδίζουν τον μαθητή να επιτύχει ακαδημαϊκές επιδόσεις παρόμοιες με εκείνες των συνομηλίκων του (της ίδιας ηλικίας και με ίδιο νοητικό επίπεδο), χωρίς να υφίσταται κάποια ορατή ή αναγνωρίσιμη ανεπάρκεια ή αναπηρία.

Εν ολίγοις, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία λογίζεται η διαταραχή μιας ή περισσότερων βασικών ψυχολογικών διεργασιών που σχετίζονται με την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας και του προφορικού ή γραπτού λόγου, η οποία διαταραχή μπορεί να εκδηλώνεται με ατελή ικανότητα ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών υπολογισμών. Βέβαια, να σημειωθεί πως τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, γενικά, όπως αναφέρθηκε, δεν έχουν νοητική υστέρηση (Liang & Li, 2019). Οι μαθησιακές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά είναι προβλήματα που επηρεάζουν την ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει, να επεξεργάζεται, να αναλύει ή να αποθηκεύει πληροφορίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η μαθησιακή διαδικασία των παιδιών να παρεμποδίζεται (Siregar, Ningsih & Rohmah, 2023), αν και έχουν δείκτη νοημοσύνης άνω του φυσιολογικού ($IQ > 85$) (Aral, 2021).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή ανάπτυξη ή ατελή ανάπτυξη ορισμένων απλών εργαλειακών λειτουργιών, αλλά και να υφίσταται, εξαιτίας χαμηλής αυτοεκτίμησης, λόγω προβληματικών σχέσεων των μαθητών με τους γύρω τους (Barth & Florescu, 2016). Γενικά, τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να αποδοθούν σε παράγοντες εσωτερικούς και εξωτερικούς (Anggadewi, 2017). Στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα νευρολογικά προβλήματα, ενώ στους εξωτερικούς εντάσσονται τα προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως η παροχή λιγότερων κινήτρων ή η λαθεμένη στρατηγική μάθησης (Anggadewi, 2017). Ευρήματα άλλων μελετών καταλήγουν ότι είναι πολλές οι αιτίες που μπορεί να είναι υπεύθυνες για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές (Siregar, Ningsih & Rohmah, 2023). Συγκεκριμένα, ως κυριότερες αιτίες θεωρούνται (Suryani, 2010):

- *Οι κληρονομικοί παράγοντες*
- *Οι διαταραχές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, κατά τη διάρκεια του τοκετού ή εξαιτίας πρόωρου τοκετού.*
- *Η κατάσταση του εμβρύου που δεν λαμβάνει αρκετό οξυγόνο ή τροφή ή επειδή η μητέρα καπνίζει, χρησιμοποιεί ναρκωτικά (ναρκωτικές ουσίες) ή πίνει αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.*
- *Τραύματα μετά τη γέννηση, όπως πολύ υψηλός πυρετός, τραύμα στο κεφάλι ή πνιγμός.*
- *Οι επαναλαμβανόμενες λοιμώξεις του αυτιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα.*
- *Η συχνή επαφή, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, με αλουμίνιο, αρσενικό, υδράργυρο και άλλες νευροτοξίνες.*

Παρόλο, όμως, που τα επίπεδα νοημοσύνης αυτών των παιδιών είναι φυσιολογικά ή πάνω από φυσιολογικά, διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ανάγνωσή τους είναι αρκετά αργή και γεμάτη λάθη. Επιπλέον, ορισμένα άτομα κάνουν λάθη κατά τη διάρκεια της φωνολογικής επεξεργασίας (αλλαγή ήχων), έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ παρουσιάζουν και άλλα προβλήματα με την ορθογραφία ή την ταχεία οπτικο-λεκτική ανταπόκριση (Skiada et al., 2014). Είναι πολύ σημαντικό, επομένως, για να

αντιμετωπιστούν δυσκολίες που, ενδεχομένως, προκύψουν στο μέλλον αλλά και για να αποφευχθεί ο στιγματισμός των μαθητών, να αναγνωρίζονται έγκαιρα τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική και τα πρώτα χρόνια φοίτησης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Salman et al., 2016)

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αν δεν αντιμετωπιστούν σωστά και στοχευμένα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, θα έχουν στο μέλλον αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη και τη ζωή των μαθητών. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Mezquita-Hoyos et al., 2018) υποστηρίζει ότι περισσότερο από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι επηρεάζονται από κάποιο είδος αναπηρίας, εκ των οποίων διακόσια εκατομμύρια παρουσιάζουν σοβαρή αναπηρία. Ως αποτέλεσμα αυτού, πολλά άτομα υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποιούνται, αφού δεν έχουν πρόσβαση σε θέσεις εργασίας, είναι φτωχά, ευάλωτα και περιθωριοποιημένα, όσον αφορά στην υγειονομική βοήθεια. Ακόμη, αυτά τα άτομα μπορεί να εμφανίσουν και άλλες δυσκολίες, όπως άγχος, νευρική κόπωση, αδυναμία, απογοήτευση και τάση να υποτιμούν τα δικά τους επιτεύγματα (Rezai, Jabbari & Ahmadi, 2018).

Στη συνέχεια, θα νοηματοδοτηθεί και θα αποσαφηνιστεί ο όρος της συμπερίληψης, θα αναφερθούν τα πλεονεκτήματά της και θα παρουσιαστούν προγράμματα, τεχνικές και μέθοδοι, που μπορούν να εφαρμοστούν στο Δημοτικό Σχολείο, υπό ένα ισχυρό συμπεριληπτικό-εξισωτικό πλαίσιο, ώστε και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να φοιτούν απарέγκλιτα στην γενική τάξη, με άμεσο δυνητικό επαγόμενο την κοινωνικοποίησή τους, την ανάδειξη και πιστοποίηση της σημαντικότητάς τους, την ισχυροποίηση του γνωστικού κεφαλαίου τους αλλά και τη θωράκιση και ενίσχυση του πλαισίου των δεξιοτήτων τους. Σε κάθε περίπτωση, είναι θεμελιωμένη και απαράβατη αρχή, πια, ενός σύγχρονου σχολείου ότι οποιοσδήποτε διαχωρισμός και διαμερισμός σε μαθητές είναι απάνθρωπος, σκληρός, ανάλγητος και αστήρικτος, για αυτό ασυμβίβαστος με την εκπαίδευση (Μαστρογιάννης, 2021).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, το 1989, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν εκπαίδευση, δίχως διακρίσεις σε οποιαδήποτε μορφή (Septiana, 2018). Δηλαδή, η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Συνεπώς, κάθε άτομο δικαιούται να λάβει εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις με βάση το φύλο, τη φυλή ή τη φυσική και πνευματική του κατάσταση (Mezquita-Hoyos et al., 2018). Επειδή, λοιπόν, η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό μοχλό που παρέχει δυνατότητες και δίνει ευκαιρίες στους ανθρώπους να προοδεύσουν, να εξελιχθούν και να αποκτήσουν μια ποιοτικότερη ζωή, αλλά και να γίνουν πιο δραστήριοι και να αποκτήσουν δεξιότητες (Sintadewi, Artini & Febryan, 2020), ένας καίριος και αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η συμπερίληψη των μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μια από τις κορυφαίες προκλήσεις στον σημερινό κόσμο (Mag, Sinfield & Burns, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, η πεποίθηση ότι οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες πρέπει να βρίσκονται σε διαφορετικές τάξεις αποτελεί παρελθόν (Le Mahieu, 2023), αφού η συμπερίληψη προωθείται όλο και πιο πολύ στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, παγκοσμίως (Kyriakides et al., 2018). Για αυτόν τον λόγο, αποτελεί και ένα ευαίσθητο, συνεχές ζήτημα, διότι η απουσία συμπερίληψης αφαιρεί από όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να απολαμβάνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να τους δίνει την ευκαιρία να αναπτυχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Mag, Sinfield & Burns, 2017). Προτεραιότητα στις πολιτικές ατζέντες πολλών χωρών αποτελεί η εξασφάλιση μιας δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και η προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους (Sánchez, Rodriguez & Sandoval, 2021). Παρατηρείται, λοιπόν, μια στροφή, καθ' όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, από την απομόνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες προς την ενσωμάτωσή τους στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (McCain, 2020). Δηλαδή, η γενική και ειδική εκπαίδευση συγχωνεύονται για να δημιουργήσουν ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν πλήρως με μαθητές της ίδιας ηλικίας (Kauffman & Hornby, 2020). Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη ορίζεται ως μια μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την οποία παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε σχολεία γενικής παιδείας μαζί με τα άλλα συνομήλικα παιδιά (Ilahi & Rose, 2013).

Παρόλο που η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ποικίλει ανά τον κόσμο, διάφορες διεθνείς οργανώσεις, όπως η UNICEF, η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης, τα Ηνωμένα Έθνη και η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδίδουν πολλά κοινά στοιχεία στον ορισμό της συμπερίληψης (Hardy & Woodcock 2015). Συγκεκριμένα, στη συμπερίληψη περιλαμβάνονται αξίες, όπως η συντροφικότητα, η συμμετοχή, η ίση πρόσβαση, η ισότητα, η δικαιοσύνη αλλά και η συμμετοχή στη σχολική κουλτούρα και στα προγράμματα σπουδών για όλους τους μαθητές (Haug, 2017). Η συμπερίληψη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη σύγχρονη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αφού στόχος της είναι η ύπαρξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς, στα οποία θα εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορών που εμφανίζουν στην κουλτούρα, το φύλο, τη γλώσσα, την ικανότητα και την εθνότητά τους (Artiles & Kozleski, 2007).

Αναμφίβολα, η συμπερίληψη των μαθητών σε σχολεία γενικής παιδείας ωφελεί πολλαπλά τους μαθητές (Carter, et al., 2015), ακόμη και στην ενίσχυση των κοινωνικών, διαπροσωπικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους. Πρωτίστως, μέσω της συμπερίληψης γίνονται προσπάθειες για την αλλαγή της στάσης του κοινού απέναντι στα παιδιά και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ilahi & Rose, 2013). Προς αυτήν την συμπεριληπτική κατεύθυνση, τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικο-συναίσθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ιδιαιτερότητες (Bakhri, Fibrianto & Hudi, 2017). Μάλιστα, καθώς βελτιώνονται οι σχέσεις αυτών των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και λόγω της αποδοχής τους, έχει αποδειχθεί ότι, χάρη στη συμπερίληψή τους, οι μαθητές αυτοί τείνουν να κάνουν όλο και λιγότερες απουσίες και, μάλιστα, είναι ορατά τα μαθησιακά οφέλη μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Khan & Sharma, 2022). Επιπροσθέτως, μερικά άλλα

οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πέραν της ενθάρρυνσης των κοινωνικών σχέσεων, είναι η άνευ όρων αποδοχή, η δημιουργία στόχων με βάση τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες, η συμμετοχή των γονέων αλλά και η προώθηση μιας ατμόσφαιρας σεβασμού και συμμετοχής (Hutchinson & Specht, 2020).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, και αυτοί ωφελούνται, επειδή εμπλουτίζουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να συμπεριλάβουν παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες στην τάξη. Ακόμη, αξιοποιούν νέες καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας, για να μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές. Γενικά, η συνεκπαίδευση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν ιδιαίτερη και ξεχωριστή συναισθηματική σχέση με αυτά τα παιδιά, καθώς γίνονται περισσότερο ευαισθητοποιημένοι, δείχνοντας τον δέοντα σεβασμό απέναντί τους (Petrovska, Sivevska & Runceva, 2016).

Επιλογικά, να σημειωθεί ότι η σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αναμφίβολη, αφού προάγει την αίσθηση του ανήκειν και την αίσθηση της κοινότητας σε όλους τους μαθητές. Βοηθά, επίσης, να καλλιεργηθεί μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης στους μαθητές, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιτυχίες. Τέλος, η συνεκπαίδευση, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό και φιλόξενο περιβάλλον μάθησης, μπορεί να αναβαθμιστεί σε κρίσιμο ανασταλτικό παράγοντα μείωσης του αριθμού των παιδιών εκείνων, που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο ή εκείνων που αδιαφορούν για τη μαθησιακή διαδικασία (Thangavel & Selvan, 2023). Είναι, μάλλον, σίγουρο πως όλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης, θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν και να ενταχθούν στην «κανονική τάξη» υπό κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όμως. Για αυτό, η παρούσα εργασία, στη συνέχεια, θα αναδείξει κάποια προγράμματα, μεθόδους αλλά και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Προγράμματα, τεχνικές και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μια διδακτική μέθοδος που παρέχει τις προϋποθέσεις για την κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών, εξαιτίας της αύξησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις (Ginja & Chen, 2020), είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δηλαδή, κατά την διαφοροποιημένη πρακτική, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν μια ενιαία βάση για όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιούν σκόπιμα τις δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν κατάλληλες παρεμβάσεις, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Van Geel et al., 2019). Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του κάθε μαθητή του αποτελεί τον διδακτικό πυρήνα των παρεμβάσεων του. Διαφοροποιείται το περιεχόμενο (υλικό), οι διαδικασίες (δραστηριότητες), καθώς και τα αποτελέσματα (εργασίες), με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Μαστρογιάννης, Κουζέλη & Λεβεντάκης, 2022). Κατά τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκείνο που προέχει είναι ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών και ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων (Onyishi Sefotho, 2020) και της εφαρμογής στοχευμένων μεθόδων διδασκαλίας για τη διευκόλυνση εκείνων των μαθητών που δυσκολεύονται μαθησιακά (Smale-Jacobse et al., 2019). Για αυτό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μορφή διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και προσαρμόζεται στις ατομικές μαθησιακές τους ανάγκες (Pozas et al, 2022). Βέβαια, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τα κίνητρα, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών (Ismajli & Imami-Morina, 2018).

Εξατομικευμένη διδασκαλία

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμβάλλει αποτελεσματικά και η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία, περίπου το 2008 (Shemshack & Spector, 2020), άρχισε να εφαρμόζεται με αυξητικό ρυθμό στα σχολεία. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν πως η εξατομίκευση μπορεί να αποτελέσει πανάκεια στην κακή επίδοση των μαθητών ή στην έλλειψη των εσωτερικών, κυρίως, κινήτρων τους (Tetzlaff, Schmiedek & Brod, 2021). Για αυτό, όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, σε όλο τον κόσμο, καταβάλλουν προσπάθειες να εξατομικεύσουν τη μάθηση με την ελπίδα να αντιμετωπιστεί η αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητών, παρέχοντας ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Zhang, Basham & Yang, 2020).

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Μια άλλη, εξίσου, σημαντική τεχνική για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληψης σε τάξεις γενικής παιδείας, είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη, για να πετύχουν τους ίδιους στόχους και να βελτιώσουν τη μάθησή τους (Devi, Musthafa & Gustine, 2015). Δηλαδή, ως συνεργατική μάθηση ορίζεται ένα σύνολο εκπαιδευτικών μεθόδων, μέσω των οποίων οι μαθητές ενθαρρύνονται να δουλεύουν τις εργασίες που τους ανατίθενται ή κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες, σε μικρές ομάδες, προκειμένου να ευοδωθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Nasri & Biria, 2017).

Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές, κρατώντας οι ίδιοι τα ηνία του μαθήματος και τοποθετώντας σε δεύτερη θέση τον εκπαιδευτικό, αφού ο ρόλος του δασκάλου είναι κυρίως διαμεσολαβητικός, ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός (Ehsan, Vida & Mehdi, 2019). Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον και υποστηρίζοντας ο ένας τις μαθησιακές διαδικασίες του άλλου (Abramczyk & Jurkowski, 2020). Έτσι, με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές ωφελούνται πολύπλευρα, αφού εξασφαλίζουν την ανάπτυξη της γλωσσικής κατάρκτησης, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις κοινωνικές δεξιότητές τους, όπως η

επικοινωνία, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης (Alrayah, 2018) αλλά και η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Devi, Musthafa & Gustine, 2015).

Ενισχυτική διδασκαλία

Αδιαμφισβήτητη θεωρείται και η σπουδαιότητα αλλά και η προσφορά της ενισχυτικής διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού ο ρόλος της είναι η ενίσχυση των μαθητών εκείνων που δυσκολεύονται και είναι πιο αργοί στη μάθηση, σε σύγκριση με συνομήλικους τους, και δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το συνολικό επίπεδο μιας κανονικής τάξης. Για αυτό με την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας επιδιώκεται να βοηθηθούν και να βελτιωθούν μαθησιακά οι μαθητές, ώστε να καταφέρουν να φτάσουν στο μαθησιακό επίπεδο των συμμαθητών τους (Abraham, 2019). Για αυτούς τους μαθητές που υστερούν πολύ σε σχέση με τους συμμαθητές τους, παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας, οι μαθητές, που μετέχουν σε τέτοια προγράμματα, αποχωρούν από την τάξη τους κατά τη διάρκεια «δευτερευόντων μαθημάτων» (π.χ. Θρησκευτικά, Γεωγραφία κ.ά.) και ενισχύονται μαθησιακά σε κύρια μαθήματα, όπως η Γλώσσα ή και τα Μαθηματικά. Βέβαια, αυτή η πρόσθετη υποστήριξη βοηθά τους μαθητές όχι μόνο στην κάλυψη των κενών τους, αλλά και στην απόκτηση περισσότερης αυτοπεποίθησης, δημιουργώντας ένα ισχυρότερο υπόβαθρο για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και σε όλα τα άλλα μαθήματα (Papadogiannis et al., 2023).

Τμήματα ένταξης

Στη χώρα μας από το 2008 ψηφίστηκε ο νόμος περί της ειδικής αγωγής (Ν.3699/2008), ο οποίος προέβλεπε ότι οι μαθητές με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν, κάποιες ώρες την εβδομάδα, μαθήματα σε τμήματα ένταξης (Κατσίβελου & Μουχτή, 2022). Έτσι, από τότε, στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης λειτουργούν τμήματα ένταξης, που αποτελούν ξεχωριστά τμήματα (Πολυχρονοπούλου, 2003), και στα οποία μπορούν να φοιτήσουν μαθητές, για συγκεκριμένο αριθμό ωρών εβδομαδιαίως. Οι μαθητές των τμημάτων Ένταξης εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ως προς την παρακολούθηση του κανονικού ωρολογίου σχολικού προγράμματος, προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και χαμηλή σχολική επίδοση (Φασουλάκης, Κουρκούνα & Μαμαλάκη, 2017).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία τμήματος ένταξης σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης αποτελεί η φοίτηση σε αυτό τουλάχιστον τριών μαθητών, που κατόπιν από τη σχετική γνωμάτευση από δημόσιο πιστοποιημένο φορέα (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ), μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε αυτό. Έχοντας, λοιπόν, οι μαθητές την απαραίτητη γνωμάτευση περνούν κάποιες ώρες της ημέρας στο τμήμα ένταξης, όπου υποστηρίζονται μαθησιακά από ειδικούς παιδαγωγούς, ενώ τις υπόλοιπες ώρες του σχολικού τους ωραρίου παρακολουθούν τάξεις γενικής παιδείας μαζί με τους υπόλοιπους συνομήλικους συμμαθητές τους (Dev & Haynes, 2015).

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Τέλος, κλειδί για την επιτυχία της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία, θεωρείται και η αγαστή σχέση και η αποτελεσματική συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι δυο παράμετροι είναι σημαντικές πτυχές για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Skyba, Balogová & Fabianová, 2020), διότι, εάν δεν υπάρξει αντιστοιχία μεταξύ των αξιών που προωθούνται στο σχολείο με αυτών που προβάλλονται στο οικογενειακό περιβάλλον, είναι μάλλον δεδομένη μια σύγκρουση με πολλές αρνητικές συνέπειες για τον μαθητή (Yaşaroğlu 2016). Άλλωστε, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου που έχει ο ισχυρός δεσμός συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bunijevac, 2017). Για παράδειγμα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς συνεργάζονται τακτικά με το σχολείο, εμφανίζουν αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Εάν οι γονείς ενθαρρύνουν τη μάθηση στο σπίτι και συνεργάζονται με το σχολείο, τα παιδιά τους γίνονται πιο αποτελεσματικοί μαθητές (Mehmedi & Ameti, 2022).

Συζήτηση- συμπεράσματα

Η συνεκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολυάριθμα οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους, πρωτίστως στους μαθητές αλλά και στις οικογένειές τους, καθώς και στα ίδια τα σχολεία. Μπορεί να προωθήσει μια μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας, αποδοχής και συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, να προωθήσει τον σεβασμό για τη διαφορετικότητα και να δημιουργήσει ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Ακόμη, μπορεί να βοηθήσει για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να καλλιεργήσει το έδαφος για επιτυχεστέρα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Είναι σημαντικό γονείς και δάσκαλοι να γνωρίζουν τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνδέονται με τη συνεκπαίδευση, ώστε να διαδραματίζουν και οι ίδιοι ενεργό ρόλο στην υποστήριξη και την προώθηση αυτών των πρακτικών στα σχολεία και τις κοινότητές τους.

Αναντίρρητα, όλοι οι μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τις αδυναμίες τους. Για αυτό, δεν είναι σκόπιμο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να φοιτούν σε διαφορετικά ιδρύματα. Σε όλους τους μαθητές αξίζει να έχουν πρόσβαση στους πόρους και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που παρέχονται στα σχολεία γενικής παιδείας. Και, φυσικά, όλα αυτά είναι πιθανόν να πραγματοποιηθούν χάρη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού, πλέον, με την εφαρμογή διάφορων παρεμβάσεων, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν σε σχολεία γενικής παιδείας. Έτσι, δε θα υφίσταται αποκλεισμός αυτών των μαθητών, αλλά τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και οι οικογένειές τους δε θα αισθάνονται αποκομμένοι από το σχολείο και ούτε θα αισθάνονται μειονεκτικά, λόγω της σχετικής τους ιδιαιτερότητας. Αντίθετα, θα νιώθουν αποδεκτά, ισότιμα και χρήσιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας ευρύτερα. Ο συγγραφέας Robert Hensel, πολύ χαρακτηριστικά, αφοπλιστικά και ξεκάθαρα, το δήλωσε απερίφραστα (Lyons et al., 2018):

«Δεν έχω αναπηρία, έχω διαφορετική ικανότητα».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abraham, B. (2019). Effective strategies in remedial instruction. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 15(3).
- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308.
- Alrayah, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Learners' Fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31.
- Anggadewi, B. E. T. (2017). Scaffolding: How it works for students with learning difficulties. In *The 2017 International Conference on Research in Education* (pp. 210-218).
- Aral, N. (2021). Visual perception in specific learning difficulties. *Theory and Practice in Child Development*, 1(1), 25-40.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language arts*, 84(4), 357-364.
- Bakhri, S., Fibrianto, A. S., & Hudi, I. R. (2017, October). Benefits and challenges of inclusive schools in implementing education for all in Indonesia. In *4th Asia Pacific Education Conference (AECON 2017)* (pp. 258-264). Atlantis Press.
- Barth, K., & Florescu, C. (2016). The Management of Learning Difficulties In Classroom. Education Facing Contemporary World Issues. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 112-1118.
- Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., ... & Vincent, L. B. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 48(1), 9-18.
- Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and self-contained classrooms? *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9.
- Devi, A. P., Musthafa, B., & Gustine, G. G. G. (2015). Using cooperative learning in teaching critical thinking in reading. *English Review: Journal of English Education*, 4(1), 1-14.

- Ehsan, N., Vida, S., & Mehdi, N. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of language and education*, 5(3 (19)), 83-101.
- Fasoulakis, I., Kourkouna, M., & Mamalaki, E. (2017). *O thesmos tis parallilis stirixis kai ton tmimaton entaxis gia paidia me eidikes ekpaideftikes anagkes stin protovathmia ekpaidefsi*. Bachelor Theses [9026]. Elliniko Mesogeiako Panepistimio.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
- Hutchinson, N. L., & Specht, J. (2020). *Inclusion of learners with exceptionalities in Canadian schools: A practical handbook for teachers*. Pearson Canada.
- Ilahi, M. T., & Rose, K. R. (2013). *Pendidikan inklusif: konsep dan aplikasi*. Jogjakarta: ArRuzz Media.
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International journal of Instruction*, 11(3), 207-218.
- Katsivelou, A. O., & Mouchti, Ch. (2022). *Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis pou ergazontai se Tmimata Entaxis gia ton rolo tous stin entaxi ton anapiron mathiton*. Ptychiaki Ergasia. Dimokriteio Panepistimio Thrakis. Scholi Epistimon Agogis. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education sciences*, 10(9), 258.
- Khan, S. A., & Sharma, S. (2022). Inclusion for students with special needs & benefits for students with disabilities. *International Journal of Childhood and Development Disorders*, 3(1): 28-31
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Charalambous, E., Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2018). Implications for research, policy and practice: a way

- forward. *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*, 181-199.
- LeMahieu, M. (2023). *Analyzing the Social Benefits of Inclusion for Students in Special Education*. Master's thesis, Bethel University. Spark Repository.
- Liang, F., & Li, P. (2019). Characteristics of cognitive in children with learning difficulties. *Translational Neuroscience*, 10(1), 141-146.
- Lyons, B. J., Martinez, L. R., Ruggs, E. N., Hebl, M. R., Ryan, A. M., O'Brien, K. R., & Roebuck, A. (2018). To say or not to say: Different strategies of acknowledging a visible disability. *Journal of Management*, 44(5), 1980-2007.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. In *MATEC web of conferences* (Vol. 121, p. 12011). EDP Sciences.
- Mastrogiannis, A. (2021). Dierevnitikes, exatomikevmenes kai symperiliptikes praktikes stin Protovathmia Ekpaidefsi, ypo ti didaktiki «bagketa» ton TPE. *i-Teacher*, 27, 17-59.
- Mastrogiannis, A., Kouzeli, Ch. & Leventakis, Ch. (2022). Stratigikes mathisis kai didaktikes praktikes diaforopoiisis tis didaskalias se polypolitismiki taxi: Mathainontas kai kataktontas to gramma «K». *i-Teacher*, 34, 216-243.
- McCain, M. M. (2020). Benefits of inclusion: Supports and strategies for students with intellectual disabilities. *Culminating Experience Projects*, 17.
- Mehmedi, L., & Ameti, M. (2022). Forms and methods of school-family cooperation. *Journal of Educational Research*, 4(7-8), 53-60.
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. D. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- Nasri, M., & Biria, R. (2017). Integrating multiple and focused strategies for improving reading comprehension and l2 lexical development of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(1), 311-321.
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136-150.
- Papadogiannis, I., Wallace, M., Pouloupoulos, V., Vassilakis, C., Lepouras, G., & Platis, N. (2023). An assessment of the effectiveness of the remedial teaching education policy. *Knowledge*, 3(3), 349-363.

- Petrovska, S., Sivevska, D., & Runceva, J. (2016). Inclusive Education-Advantages and Disadvantages. In *6th International Conference LUMEN RSACV 2015*, 16-19 April 2015. Iasi, Romania.
- Polychronopoulou, S. (2003). *Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites*. Athina: Diadrasi.
- Pozas, M., Letzel, V., Bost, N., & Reichertz, J. (2022, August). Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 964341). Frontiers.
- Rezai, M. J., Jabbari, A. A., & Ahmadi, M. (2018). Its greatest benefit of inclusion is its challenge”: EFL teachers' attitudes towards inclusion of learners with disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 262-292.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sánchez, S., Rodriguez, H., & Sandoval, M. (2021). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 1-13.
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1), 33.
- Sintadewi, N. M. D., Artini, N. P. J., & Febryan, I. (2020). Analysis of english learning difficulty of students in elementary school. *International Journal of Elementary Education*, 4(3), 431-438.
- Siregar, F., Ningsih, A. C., & Rohmah, O. (2023). Learning Difficulties in Early Children. *Scientia*, 2(2), 32-38.
- Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A., & Zissis, D. (2014). EasyLexia: A mobile application for children with learning difficulties. *Procedia Computer Science*, 27, 218-228.
- Skyba, M., Balogová, B., & Fabianová, A. S. (2020). School And Family Cooperation With Regard To Schools Providing Inclusive Education. *Ad Alta: Journal Of Interdisciplinary Research*, 10(1).
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 472176.
- Sridevi, G., George, A. G., Sriveni, D., & Rangaswami, K. (2015). Learning disability and behavior problems among school going children. *Journal of Disability Studies*, 1(1), 4-9.

- Suryani, Y. E. (2010). Kesulitan belajar. *Magistra*, 22(73), 33.
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2021). Developing personalized education: A dynamic framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863-882.
- Thangavel, K., & Selvan, A. (2023). The benefits of inclusive education: promoting an equitable and accessible learning environment. In M. Mahendraprabu & G. Kalaiyarasan (Eds.). *Holistic Outcome Based and Multicultural Education (HOME-2023). Conference Monograph* (Vol. 1, 14-16). Department of Education Alagappa University.
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European journal of multidisciplinary studies*, 1(2), 66-71.
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning A research synthesis. *Educational research review*, 31, 100339.