ΕΤΕΑΔ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΔΡΑΜΑΣ
EDUCATION SCIENCES ASSOCIATION OF DRAMA
www.eteadramas.weebly.com

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ Δ/ΝΣΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Α.Μ.Θ.
ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ Δ/ΝΣΗ ΠΡ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΡΑΜΑΣ

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

"The Challenge of Otherness and Diversity in Education"

7th ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΤ.Ε.Α.Δ.
International Conference of E.S.A.D.

08 - 09 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ- DECEMBER 2023

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΩΔΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ MUNICIPAL CONSERVATORY OF DRAMA

ΧΟΡΗΓΟΙ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ
ΔΗΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ
ΣΥ.Κ.Π.Ε. ΔΡΑΜΑΣ
LIDL
ΣΚΛΑΒΕΝΙΤΗΣ
STAR ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ
WINE ART ESTATE ΚΤΗΜΑ ΤΕΧΝΗ ΟΙΝΟΥ
ΤΣΙΑΜΟΥΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΑΓΩΓΗΣ
ΔΡΑΜΑΣ

7ο Διεθνές Συνέδριο

7th International Conference

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

The Challenge of Otherness and Diversity in Education

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Β’

Επιμέλεια Έκδοσης: Δημήτριος Κωνσταντινίδης

Βασιλική Πατένταλη

ΔΡΑΜΑ 2025

ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας

Education Science Association of Drama

Ταχ. Θυρίδα: 150, 66 100 Δράμα

E-mail: eteadramas@gmail.com

Website: www.eteadramas.weebly.com

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές - ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση.

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

Επιμέλεια Έκδοσης: Κωνσταντινίδης Δημήτριος

Πατένταλη Βασιλική

Σχεδιασμός Εξώφυλλου:

ISBN: 978-618-87895-1-7

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ Β' ΤΟΜΟΥ

Προλογικό Σημείωμα των επιμελητών.....10

Επιστημονική Επιτροπή 13

Οργανωτική Επιτροπή 15

Πρόγραμμα Συνεδρίου 16

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΑΛΛΙΩΣ, Αϊβαλιώτου Αποστολία, Τσιμπανάκου Αφροδίτη – Μαρία 34
2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, Ανδρούτσου Νεφέλη – Παρθένα.....47
3. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ, Γαλανού Αναστασία 60
4. ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ CLIL: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ, Δημοσθενίδης Δημήτριος.....71
5. ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ/ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, Ιωαννίδου Κυριακή – Ραφαηλία 83
6. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΑΡΩΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, Καρανάσιου Μαρία - Νεκταρία, Δαχλύθρα Αθανασία 93
7. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Μαζαράκη Αφροδίτη 105
8. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ, Ξυδά Χριστίνα 117
9. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, Πούλου Δήμητρα..... 128
10. Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΥΣΤΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ, Σαμαρά Νίκη 139
11. Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Τούντα Δήμητρα..... 147

ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ, HARD SKILLS AND SOFT SKILLS

12. Η ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΙΛΩΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ, ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ 10ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ, Βασιλούδη Ευτυχία, Γιαμακίδου Ελισάβετ, Κολοκοτρώνης Φώτιος 155
13. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΜΕ LEGO ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΕΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΑΝΩ ΣΕ ΒΑΣΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, Βασιλούδη Ευτυχία, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σιώπη Ελευθερία 165
14. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ (ATTACHMENT THEORY) ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ, Καράκελε Σύμη 174
15. «ΔΕΝ ΜΕ ΝΟΙΑΖΕΙ ΠΟΥ ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ. ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΦΙΛΟΙ;» ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Λακκοβικιώτη Στεργιανή, Χρυσοπούλου Δέσποινα 182
16. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ, Μπουκόρου Βασιλική, Παπαδοπούλου Αθηνά, Φιλιππίδης Γεώργιος 189
17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 4.0: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΓΕΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ, Πριμικίρη Αθηνά 201

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

18. VIDEO GAMES ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΑΓΗΣ, Γρόλλιου Μαλαματή 209

ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

19. ΓΙΑΤΙ ΣΚΟΤΩΝΟΥΜΕ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ; ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΟΚΤΟΝΙΩΝ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ, Αμπατζή Ευδοκία, Πετσάνη Αγγελική 219
20. ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑ ΡΟΜΑΝΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Γαρδάνη Αικατερίνη, Στούρος Στέργιος 228
21. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ, Γίτσου Μαρία, Πρανέντση Αικατερίνη 237
22. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ 6ΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕΡΡΩΝ, Καραγιαννακίδου Έλλη – Αικατερίνη 251

23. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΕΡΡΩΝ, Παπουτσής Αλέξανδρος 267
24. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ – ΣΗΜΑΣΙΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ, Πετρά Βασιλική 271
25. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Τσιομπάνου Αναστασία 280

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

26. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ, Εμφιετζίδου Άννα 287
27. Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ, Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Χαλκιαδάκης Λεωνίδας 299
28. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ, Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Σαλπιγκτή Σοφία..... 311
29. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ, Σαχουλίδου Ελένη 320

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

30. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, Αποστόλου Ματεντζίδου Κυριακή 330
31. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΓΚΡΙΝΙΑΡΗΣ-ΦΙΔΑΚΙ» ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΚΕΤΩΝ ΒΕΕΒΟΤ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΑΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ, Βασιλούδη Ευτυχία, Καλπακίδου Μαρίνα, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σκαράκη Ευαγγελία..... 344
32. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ETWINNING ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Γεώργα Ευφροσύνη 352
33. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΙΜΟΔΟΣΙΑΣ, Γκίκα Μαρία 361
34. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: «ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΩ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΩ Ο,ΤΙ ΑΓΑΠΩ», Θεοδοσίου Ελένη, Πατσατζάκη Ουρανία 369
35. Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΝΟΕΡΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΜΕ ΑΒΑΚΑ, Θεοδώρου Μαρία..... 378
36. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΠΕΛΛΑΣ, Καλλιοντζή Βασιλική 387

37. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ, Καρακασίδου Ελισάβετ, Καραμπατζάκης Δημήτρης, Νάνου Ανδρομάχη, Τσιωμή Ευαγγελία 397
38. ΕΙΔΙΚΟ Δ.Σ. ΛΑΥΡΙΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ Καντσιούλη Μαρία, Καραφώτης Αντώνιος 404
39. ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΥΜΒΟΥ ΚΑΣΤΑ ΑΜΦΙΠΟΛΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Κλεΐδου Θεοπίστη 414
40. ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, Κληρονόμου Χρυσή, Κουκαργιώτη Αθανασία, Κυριακάκη Φωτεινή, Μπαμπαλή Βασιλική, Παζούλης Παναγιώτης, Πεκτέσογλου Αναστασία 427
41. ΕΡΓΟ ETWINNING : «STEAM- ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΗΛΙΟΥ», Κοτζαγιώργη Καλλιόπη 438
42. ERASMUS+ ΚΑ2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ 17Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ, Κυδά Σωτηρία 452
43. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. Ο/Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ (5) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ, Κωτόπουλος Η.,Τριαντάφυλλος, Μπαμπλά Έλλη 464
44. ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ, Πατένταλη Βασιλική 476
45. LEAD FOR PEACE ΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΟΙ/ ΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΙΡΗΝΗ, Πολίτου Ουρανία 486
46. MISSIONX:TRAIN LIKE AN ASTRONAUT, ΜΙΑ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ, Πριμικίρη Αθηνά 500
47. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ΚΑ122, ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ –ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ, Τσιλεπώνη Αικατερίνη 509
48. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. FIRST LEGO LEAGUE: «ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ, Τσιλεπώνη Αικατερίνη 520
49. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΥΟ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Τσιμπλίδου Ελισάβετ, Τσιμπλίδη Ανδριάνα 528
50. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, Χατζηδημητρίου Βασιλική 535

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ – ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΦΥΣΗΣ

51. ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΓΕΝΝΙΕΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Δημητρακοπούλου Δήμητρα 544
52. ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ PISA 2003 ΚΑΙ 2012 ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ, Καλαϊτζίδου Μαγδαλήνη..... 555
53. Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Καλογραία Μαρία, Δρ. Ντούκα Αφροδίτη 566
54. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΟ 3ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Μαυροειδή Σμαράγδα..... 579
55. ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΣΕ Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ COVID-19, Νάνου Ανδρομάχη, Παντελέρη Δέσποινα, Ταραλά Ραφαέλα 589
56. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ, Πετσάνη Ράϊδα..... 606
57. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΚΑΒΑΛΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ, Ποζατζίδου Παρασκεύη 619
58. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΠΙ ΣΚΗΝΗΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, Χατζηκυριάκου Βασιλική 629
59. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ, Χατζηπαναγιώτου Ευστράτιος..... 638

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΠΟΡΡΕΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΤΙΤΛΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

60. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ, Μπαρμπαρούση Μαρία 650
61. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, Παλασίδου Αικατερίνη, Παλασίδου Μαρία..... 665
62. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ, Σέντρου Νικολέτα..... 671
63. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Τσούτσας Γεώγιος Νικόλαος 683

64. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, Κωνσταντινίδης Θεόδωρος..... 706
65. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, Κωνσταντινίδης Θεόδωρος 715
66. ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ, Κωνσταντινίδης Θεόδωρος..... 724

Προλογικό Σημείωμα των επιμελητών των πρακτικών

Αξιότιμες κυρίες και κύριοι με ιδιαίτερα μεγάλη τιμή και χαρά σας καλωσορίζουμε στο 7ο Διεθνές Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα: «Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση» το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο Δημοτικό Ωδείο της Δράμας στις 8 και 9 Δεκεμβρίου 2023.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας δεν επέτρεψαν την πραγματοποίηση του συνεδρίου της ΕΤ.Ε.Α.Δ. τα προηγούμενα χρόνια και για αυτό τον λόγο είναι μεγάλη η συγκίνησή μας για την υλοποίηση του. Έξι (6) χρόνια έχουν περάσει από το τελευταίο συνέδριο μας και ευελπιστούμε ότι το 7ο Συνέδριο της ΕΤ.Ε.Α.Δ. θα αποτελέσει μία ευκαιρία για την εκπαιδευτική κοινότητα να συγκεντρωθεί, να μοιραστεί ιδέες και να εμπνευστεί από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών.

Η θεματική του φετινού συνεδρίου επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης, η οποία είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη. Αποτελεί τον πυρήνα της αναζήτησης της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ευκαιρίας για όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως φύλου, εθνοτικής καταγωγής, κοινωνικής τάξης ή ειδικών αναγκών. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και φέρει μέσα του μια ποικιλία δυνατοτήτων, προκλήσεων και ταλέντων που πρέπει να αναγνωριστούν και να υποστηριχθούν.

Τις τελευταίες δεκαετίες, γινόμαστε όλοι μας θεατές ταχύτατων και βίαιων κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και περιβαλλοντολογικών μεταβολών και ανακατατάξεων. Είναι μάλιστα τόσο γρήγορες, που τόσο οι μαθητές/τριες μας όσο εμείς οι ίδιοι και θα πρέπει να αναπτύξουμε νέες δεξιότητες, ώστε να μπορέσουμε να εναρμονιστούμε στα νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις. Δεξιότητες όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα, η ενεργή ακρόαση, η πολιτειότητα/πολιτότητα, η επίλυση προβλημάτων είναι πλέον απαραίτητες.

Σε όλες αυτές τις αλλαγές παρατηρούμε αντιστάσεις άλλοτε δικαιολογημένες και άλλοτε αδικαιολόγητες. Αντί λοιπόν να γινόμαστε πιο ανεκτικοί, διαλλακτικοί, δημοκρατικοί, γινόμαστε πιο δύσπιστοι, ανασφαλείς και κάποιες φορές φοβικοί. Ακόμη και σήμερα υπάρχει μια μερίδα ανθρώπων που λειτουργούν με στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα διαιωνίζοντας διακρίσεις και ανισότητες αδιαφορώντας ότι ο κόσμος μας είναι φτιαγμένος για την ετερογένεια, την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα.

Η ετερογένεια των μαθητικών τάξεων αυξάνει διαρκώς τις τελευταίες δεκαετίες με γεωμετρική πρόοδο τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Για την Ευρώπη και την Ελλάδα αυτό ήταν συνέπεια, των μεγάλων μεταναστευτικών εισροών έπειτα από την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη το 1989 και αργότερα εξαιτίας του πόλεμου στη Συρία, Λιβύη και άλλες Αραβικές και όχι μόνο χώρες.

Πολλές χώρες μεταξύ αυτών και η Ελλάδα πιάστηκαν απροετοίμαστες να διαχειριστούν αυτό το πρόβλημα με αποτέλεσμα πολλοί από τους πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως εργασίας, κατοικίας, εκπαίδευσης και διακρίσεων από μια μερίδα πολιτών. Η Ελλάδα ακολούθησε τις διεθνείς εξελίξεις με μία χρονική καθυστέρηση σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης.

Αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε η ανάλογη προετοιμασία για την εκπαίδευση όλων αυτών των παιδιών που εισήλθαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Διαφορετικοί τύποι τάξεων υποδοχής, έλλειψη κατάλληλου προγράμματος σπουδών, προβλήματα μετακίνησης των προσφυγόπουλων από τις δομές στα σχολεία, καθυστερήσεις στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών Ζ.Ε.Π. κτλ.. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκαν και άλλου είδους ζητήματα τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν, όπως η ελλιπής φοίτηση, η δυσκολία επικοινωνίας, η έλλειψη ενδιαφέροντος μάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, οι συνεχείς μετακινήσεις εντός του ελλαδικού χώρου αλλά και σε χώρες του εξωτερικού των μαθητών/τριών. Από τότε έως και σήμερα πολλά από αυτά τα προβλήματα λύθηκαν ενώ άλλα παραμένουν ανοικτά.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως τα ελληνικά σχολεία δε διαθέτουν τις απαραίτητες υλικοτεχνικές, κτηριακές και υποστηρικτικές υποδομές ούτε τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους έτσι ώστε οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στο 7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας οι εισηγητές/τριες θα προσπαθήσουν να διαφωτίσουν διάφορα θέματα που απασχολούν τόσο το διεθνή όσο και τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και να μας προβληματίσουν γύρω από αυτά: Ειδική Αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση, Παιδαγωγικές καινοτομίες και πρακτικές σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, Συνεκπαίδευση παιδιών - Παιδαγωγικές πρακτικές ένταξης, Διαχείριση ετερογενών τάξεων, Ταυτότητες- ετερότητες και η διαχείρισή τους στη σχολική τάξη, Γλώσσα και γραμματισμός- Διγλωσσία και μητρικές γλώσσες, Ενεργή πολιτειότητα. Κεντρικές θεματικές του συνεδρίου αποτελούν επίσης το Σχολείο και η Κοινωνία, ο Ενεργός και Συνειδητοποιημένος πολίτης, Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας και της Ετερότητας, η Χρήση των ΤΠΕ, η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην πολυπολιτισμική τάξη, οι Ευάλωτες ομάδες καθώς και η παρουσίαση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ ά.

Στο πλαίσιο αυτού του συνεδρίου, έχουμε την ευκαιρία να αναδείξουμε βέλτιστες πρακτικές, να εξετάσουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε και να διερευνήσουμε πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για να δημιουργήσουμε πιο περιεκτικά και δίκαια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Σας καλούμε λοιπόν να συμμετέχετε ενεργά, να μοιραστείτε τις ιδέες σας και να ακούσετε τις φωνές των άλλων. Μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων μπορούμε να προχωρήσουμε προς ένα καλύτερο μέλλον για την εκπαίδευση.

Αναμφισβήτητα την αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας δεν μπορούμε να την πετύχουμε μόνο μέσα από νόμους. Χρειάζεται ενημέρωση και ευαισθητοποίηση πρώτα των μαθητών/τριών μας αλλά και όλων των πολιτών ώστε να πετύχουμε να αλλάξουμε την κουλτούρα μας σ' αυτά τα θέματα και εξαλείψουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.
Επισημαίνουμε πως το "νέο" δεν είναι πάντα καινούριο.
Οι αλλαγές όμως που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια δείχνουν το τέλος μιας παλιάς εποχής και άρα την αρχή μιας νέας.

Δημήτριος Κωνσταντινίδης

Βασιλική Πατένταλη

Δεκέμβριος 2023

Επιστημονική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Angelides Panayiotis, Vice Rector for Academic Affairs, Professor at the University of Nicosia, Cyprus, Director of UNESCO Chair
Baros Wassilios, Professur, der Paris- Lodron-Universitat Salzburg
Chatzipanagiotidou Anna, Associate Professor Frederick University, Cyprus
Michailidis Grigoris, Assistant, Professor University Of Nicosia
Violeta Djondjorova Ioannidi, Assistant Professor, Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Αλβανόπουλος Γιώργος, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας
Βλαστάρης Κωνσταντίνος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Καβάλας
Βλαχόπουλος Λάζαρος, Ψυχολόγος, Ε.Δ.Υ. Δράμας
Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Δημάση Μαρία, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος, Διευθυντής Δ.Π.Ε. Δράμας
Λαμπρίδης Ευθύμιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραμπατζάκης Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Κιουλάνης Σπυρίδων,, Διευθυντής Δ..Δ..Ε. Δράμας
Κοσμίδου Μαίρη, Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Α.Μ.Θ.
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Ηρακλείου
Μούσιου Όλγα Μυλωνά, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Φλώρινας
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Δ.Π.Ε. Ηρακλείου
Μπιρμπίλη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
Μπούτσκου Ευαγγελία, Διευθύντρια ΔΠΕ, Δυτικής Θεσσαλονίκης
Νταφούλης Βάιος, Διευθυντής Παιδοψυχιατρικού Τμήματος Γ.Ν.Θ. Ιπποκράτειου
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παναγιωτίδου Αναστασία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ-06 Έβρου & Καβάλας
Παπαοικονόμου Αντώνιος, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πεντέρη Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δράμας
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ροδόπης
Σέμογλου Κλειώ, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Φυσικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σταγιόπουλος Πέτρος, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Στυλιανίδου Ευμορφία, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ξάνθης

Τζωρτζάκης Γιάννης, Συντονιστής Ε.Ε. Π.Δ.Ε. Πελοποννήσου
Τσιάντος Βασίλειος, Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας
Φιλιππίδης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Φύκαρης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παν. Λευκωσίας
Χατζηφωτίου Σεβαστή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Χατζηνικολάου Σοφία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Χαλκιδικής

Οργανωτική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Πρόεδρος
Κωνσταντινίδης Δημήτριος

Αντιπρόεδρος
Σαραφίδου Κατερίνα

Γραμματέας
Πατένταλη Βασιλική

Ταμίας
Κυδά Σωτηρία

Μέλη
Βλαστάρης Κωνσταντίνος
Παπαδοπούλου Σαββατούλα
Τσιλεπώνη Κατερίνα
Γρηγοριάδου Ελίζα

Γραμματεία 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Αβράμη Αναστασία
Αβραμίδου Στέλλα
Βελένη Ευαγγελία
Γκογκάκη Παναγιώτα
Δημητριάδης Κυριάκος
Ιπποκράτους Φωτεινή
Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία
Κάντζα Γεωργία
Καράκελε Σύμη
Κυριακίδου Φωτεινή
Κωνσταντινίδου Όλγα
Κωνσταντινίδου Αθανασία
Κωνσταντινίδης Φίλιππος
Κωστενίδου Ιωάννα
Λατρόβαλη Ελισάβετ Ιωάννα
Μπάγγαλα Στεργιανή
Μπότσας Παναγιώτης
Παπανώτας Γεώργιος
Πασχαλίδης Νικόλαος
Πεκτέσογλου Αναστασία
Σαραφίδου Μαρία
Σαραφίδου Αναστασία
Σουλτανίδου Μαρία
Χατζηαλεξιάδου Μερόπη
Χατζηνάστου Σουλτάνα

Πρόγραμμα Συνεδρίου

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 09:15-11:15			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 09:00-11:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Σαραφίδου Αικατερίνη, Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Πατένταλη Βασιλική	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Ρεκαλίδου Γαλήνη, Βλαχόπουλος Λάζαρος, Καράκελε Σύμη	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Δημάση Μαρία, Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Κυδά Σωτηρία	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μπούτσκου Ευαγγελία, Αλβανόπουλος Γεώργιος, Τσιλεπώνη Αικατερίνη
Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΤΜΉΜΑΤΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ **Πατένταλη Βασιλική** ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ **Πατένταλη Βασιλική** Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Σαλπιγκτή Σοφία** "TALE MORPHOLOGY" – ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ PROPP **Violeta Djondjorova Ioannidi**	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΤΥΧΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ- Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ **Κοτζαγιώργη Καλλιόπη** ΕΡΓΟ ETWINNING : «STEAM- ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΗΛΙΟΥ» **Κοτζαγιώργη Καλλιόπη** Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ (ATTACHMENT THEORY) ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ **Καράκελε Σύμη** Εργαστήρια Δεξιοτήτων **Αποστόλου Ματεντζίδου Κυριακή** ΜΑΖΙ ΔΙΑΣΚΕΔΑΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΛΟΥΝΑ ΠΑΡΚ **Βλασίου Ανθή**	ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ/ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία** ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ **Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία** ERASMUS+ ΚΑ2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ 17Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ **Κυδά Σωτηρία**	Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΩΝ 2Δ:4Δ, ΩΣ ΑΠΛΟΣ ΚΑΙ ΜΗ ΕΠΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΒΙΟΔΕΙΚΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ **Μητσιώρη Μαρία, Γρούϊου Ελπίδα, Κοΐδου Ειρήνη** ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ – Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ **Λευκαδίτη Ζωή, Σουστάκοβσκα-Παπαδοπούλου** Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΦΡΑΣΗ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ **Γαλαξίδου Ζωή, Σαμαρά Αθηνά** MOVE GREEN, KEEP THE NATURE CLEAN **Urška Novinič**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Ντομπρίκη Ευαγγελία** ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ PISA 2003 ΚΑΙ 2012 ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ **Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή**	Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Τσιγκαροπούλου Αθηνά**	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΙΜΟΔΟΣΙΑΣ **Γκίκα Μαρία** ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ **Γαλανού Αναστασία** ΤΟ MOBILE SCHOOL ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ **Τσιαμούρα Αλίκη**	ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ **Γούλιαρης Παναγιώτης, Δασκαλάκη Γεωργία, Τσάρας Γιάννης, Γρηγοριάδου Μαρία** Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ).ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ **Γεωργοπούλου Σωτηρία** ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ **Γεωργοπούλου Σωτήρια, Σιόλου Ευδοξία** Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΠΙΘΑΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ **Σιόλου Ευδοξία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
			ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΥΠΙΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ **Σαμσάρη Ελένη,** **Σιομπότη Μαρία** ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΓΕΝΝΙΕΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **Δημητρακοπούλου Δήμητρα**
Διάλειμμα 11:15-12:00	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:30-12:00**

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 12:00-13:45			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 12:00-14:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Παναγιωτίδου Αναστασία, Τσιλεπώνη Αικατερίνη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Violeta Djondjorova Ioannidi, Σέμογλου Κλειώ, Μούσιου Όλγα	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Γρίβα Ελένη, Μπιρμπίλη Μαρία, Καράκελε Σύμη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Χατζηφωτίου Σεβαστή, Παπαοικονόμου Αντώνιος, Αλβανόπουλος Γεώργιος
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Κατσιαντρίδης Χρήστος** Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ **Σπανουδάκης Δημοσθένης** ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Παπασάββα Τσαμπίκα, Φραντζή Κατερίνα** Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ-ΣΗΜΑΣΙΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Πετρά Βασιλική**	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Χατζηδημητρίου Βασιλική** ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Χατζηδημητρίου Βασιλική** Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Κόνδη Βικτωρία** ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ **Σέντρου Νικολέτα**	ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ **Γεωργιάδου Ελευθερία** ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ **Πετσάνη Ράιδα** ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ **Χατζηπαναγιώτου Ευστράτιος** ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ CLIL **Κουμπρόγλου Ελένη**	ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ETWINNING ΕΡΓΟΥ **Σάλτα Μαρία -Ελένη, Σιλιγκούνας Γρηγόριος** ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Γ' ΚΑΙ Δ' ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ **Παπαδοπούλου Κυριακή** Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ **Μπαρμπαρούση Μαρία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ΚΑ122, ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ –ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ **Τσιλεπώνη Αικατερίνη**	ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΣΕ Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ COVID-19 **Νάνου Ανδρομάχη,** **Παντελέρη Δέσποινα,** **Ταραλά Ραφαέλα**	ΠΛΑΘΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ **Μαδεμλή Δέσποινα,** **Μπουχορίκου Ευθυμία** ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ **Εμφιετζίδου Άννα**	Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ **Μπαρμπαρούση Μαρία** ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΜΟΥΣΕΙΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ **Διαμαντή Βασιλική** ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΥΟ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ **Τσιμπλίδη Ανδριάνα,** **Τσιμπλίδου Ελισάβετ**
13:45 ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:30** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 16:15-18:00			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 16:00**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος, Βλαχόπουλος Λάζαρος, Βλαστάρης Κωνσταντίνος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:, Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Πεντέρη Ευθυμία, Σταγιόπουλος Πέτρος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Καραμπατζάκης Δημήτρης, Κοσμίδου Μαίρη, Πατένταλη Βασιλική	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Κιουλάνης Σπυρίδων, Στυλιανίδου Ευμορφία, Νταφούλης Βάιος
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ **Θεοδοσίου Ελένη** ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΩ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΩ Ο,ΤΙ ΑΓΑΠΩ» **Θεοδοσίου Ελένη, Πατσατζάκη Ουρανία** BULLYING BY PARENTS AGAINST TEACHERS: THE CASE OF THE NETHERLANDS AND BELGIUM **Thanasis Dialektopoulos** Η ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ **Βλαστάρης Κωνσταντίνος** Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Βουρδόγλου Δήμητρα**	ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ **Κληρονόμου Χρυσή, Κουκαργιώτη Αθανασία, Κυριακάκη Φωτεινή, Μπαμπαλή Βασιλική, Παγωνάκη Στυλιανή, Παζούλης Παναγιώτης, Πεκτέσογλου Αναστασία** ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ:Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **Παλασίδου Αικατερίνη, Παλασίδου Μαρία** Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ **Μπρούσας Πρόδρομος**	Η ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΙΛΩΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ, ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ 10ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ **Βασιλούδη Ευτυχία, Γιαμακίδου Ελισσάβετ, Κολοκοτρώνης Φώτιος** ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΓΚΡΙΝΙΑΡΗΣ-ΦΙΔΑΚΙ» ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΚΕΤΩΝ ΒΕΕΒΟΤ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΑΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ **Βασιλούδη Ευτυχία, Καλπακίδου Μαρίνα, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σκαράκη Ευαγγελία**	ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ «ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ» ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN **Καραγιάννη Ελένη** «ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΕΡΘΕΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΑΡΑΒΙΑ, ΑΛΛΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΒΑΡΚΑ ΤΩΡΑ» ΜΑΡΤΙΝ ΛΟΥΘΕΡ ΚΙΝΓΚ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ **Φαρσάρη Γεωργία** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ **Καραγιάννη Ελένη** Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κατσούγκρη Αναστασία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
	ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΥΜΒΟΥ ΚΑΣΤΑ ΑΜΦΙΠΟΛΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Κλεΐδου Θεοπίστη** LEAD FOR PEACE ΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΟΙ/ ΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΙΡΗΝΗ **Πολίτου Ουρανία** ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΚΑΒΑΛΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ **Ποζατζίδου Παρασκευή**	ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ **Τιμπλαλέξη Παρασκευή** Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΜΕ LEGO ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΕΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΑΝΩ ΣΕ ΒΑΣΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ **Βασιλούδη Ευτυχία, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σιώπη Ελευθερία** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ **Καρακασίδου Ελισάβετ, Καραμπατζάκης Δημήτρης, Νάνου Ανδρομάχη, Τσιωμή Ευαγγελία** Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κορομηλά Νίκη Αικατερίνη, Παπαδοπούλου Στυλιανή**	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΑΛΛΙΩΣ" **Αϊβαλιώτου Αποστολία, Τσιμπανάκου Αφροδίτη Μαρία** Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΑΡΩΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ **Καρανάσιου Μαρία Νεκταρία, Δαχλύθρα Αθανασία** ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ **Πούλου Δήμητρα** ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ **Εγγλέζου Φωτεινή**
Διάλειμμα 18:00-18:30	**Διάλειμμα 18:00-18:30**	**Διάλειμμα 18:00-18:30**	**Διάλειμμα 18:00-18:30**

ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΗ- ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ (ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΟΥ ΩΔΕΙΟΥ) **18:30**
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ: Πεντέρη Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δ.Π.Θ. **Θέμα: «Όψεις της διαφορετικότητας και η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του σχολείου»** **Παρουσίαση του εθίμου της Ειρεσιώνης από τους μαθητές/τριες του 2ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας** **Τραγούδια από την χορωδία του 6ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας** **Μουσικό αφιέρωμα: Κατσαβούνη Πωλίνα -σαξόφωνο και τραγούδι, Καλοτραπέζης Αγγελάκης-πιάνο**

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 09:15-11:15			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 09:00-11:15**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Νταφούλης Βάιος, Σαραφίδου Αικατερίνη	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Κοσμίδου Μαίρη, Μπούτσκου Ευαγγελία, Κιουλάνης Σπυρίδων	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μαρία Δημάση, Ντίνας Κωνσταντίνος, Μπελαδάκης Εμμανουήλ	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Μαράκη Ελένη, Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης,Γρηγοριάδου Λίζα
«ΔΕΝ ΜΕ ΝΟΙΑΖΕΙ ΠΟΥ ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ. ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΦΙΛΟΙ;»ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Λακκοβικιώτη Στεργιανή, Χρυσοπούλου Δέσποινα** Ο ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ **Καραδαγλή Ευανθία** ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ **Μαυρίδου Αναστασία, Μπαχαροπούλου Ελισάβετ**	«Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ»: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ **Αλεξάνδρου Αικατερίνη** MISSIONX:TRAIN LIKE AN ASTRONAUT, ΜΙΑ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ **Πριμικίρη Αθηνά** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 4.0: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΓΕΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ **Πριμικίρη Αθηνά** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΠΙ ΣΚΗΝΗΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ **Χατζηκυριάκου Βασιλική** ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕ ΤΟ Ν.4823/2021 **Τσιαπλές Νικόλαος**	ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑ ΡΟΜΑΝΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ **Γαρδάνη Αικατερίνη, ρος Στέργιος** ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ-ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ **Ψυλλάκη Βασιλική** ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ **Μπόκαρη Σοφία** ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΤΗ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Μπόκαρη Σοφία**	ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ **Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα** ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ETWINNING ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Γεώργα Ευφροσύνη** Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ **Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα** VIDEO GAMES ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΑΓΗΣ **Γρόλλιου Μαλαματή**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. Ο/Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ (5) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ **Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, Μπαμπλά Έλλη** Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΡΟΔΟΠΗΣ **Κωστενίδου Ιωάννα** ΓΙΑΤΙ ΣΚΟΤΩΝΟΥΜΕ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ; ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΟΚΤΟΝΙΩΝ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ **Αμπατζή Ευδοκία , Πετσάνη Αγγελική**	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Τσιομπάνου Αναστασία**	ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ **Σαχουλίδου Ελένη** ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ CLIL: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ **Δημοσθενίδης Δημήτριος**	Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΠΕΛΛΑΣ **Καλλιοντζή Βασιλική** ΕΙΔΙΚΟ Δ.Σ. ΛΑΥΡΙΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ **Καντσιούλη Μαρία, Καραφώτης Αντώνιος** ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ **Γίτσου Μαρία, Πρανέντση Αικατερίνη** ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΕΦΗΒΩΝ ΕΝ ΩΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΑΞΗΣ, ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΙΑΣ **Τουλούπης Θάνος, Χασάπης Δημήτριος** Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Καλογραία Μαρία, Ντούκα Αφροδίτη**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
			ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ **Βασιλοπούλου Σοφία**
Διάλειμμα 11:15-12:00	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**

ΠΡΟΘΑΛΑΜΟΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (POSTERS)
ΣΑΒΒΑΤΟ 10:30-11:30

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. FIRST LEGO LEAGUE: «ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ»
Τσιλεπώνη Αικατερίνη

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΔΕΥ
Βλαχόπουλος Λάζαρος,
Καρναβάς Βασίλειος,
Κωνσταντινίδης Δημήτριος,
Σαραφίδου Αικατερίνη

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
Αποστόλου Ελευθερία,
Παρασκευοπούλου Χαρά

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 12:00-14:25			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ 12:00:13:30	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ 1ο ΚΑΙ 2ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12:00-14:00**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ 3ο ΚΑΙ 4ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12:00-15:00**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 12:00-14:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Ντίνας Κωνσταντίνος, Στυλιανίδου Ευμορφία, Μαράκη Ελένη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Δημάση Μαρία, Γρηγοριάδου Ελίζα	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Βλαχόπουλος Λάζαρος, Αλβανόπουλος Γεώργιος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Παπαοικονόμου Αντώνιος, Σταγιόπουλος Πέτρος, Βλαστάρης Κωνσταντίνος,
Η ΗΘΙΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ – MOBBING - ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Μαράκη Ελένη** Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ **Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Χαλκιαδάκης Λεωνίδας** Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΥΣΤΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ **Σαμαρά Νίκη**	ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ **12:00-12:55** **Δημάση Μαρία** ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ **13:00-14:00** **Δημάση Μαρία**	Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ, ΕΝΑΣ ΠΛΗΡΗΣ, ΘΑΝΑΤΟΛΟΓΙΚΑ, ΜΥΘΟΣ **12:00-13:25** **Βλαχόπουλος Λάζαρος** ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **13:35-15:00** **Αλβανόπουλος Γεώργιος, Κετάνη Χρυσάνθη, Μπόκαρη Σοφία** **5ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΙΘΟΥΣΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ** ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ **10:30-12:00** **Γιαμακίδου Ελισσάβετ**	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΟΠΕΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ **Χατζηιωακειμίδου Νικολέτα** ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-12 ΧΡΟΝΩΝ ΜΕ ΧΡΟΝΙΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ **Πετσάνη Αγγελική** ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Καρανικολάου Ελευθερία, Παπαχρήστου Αναστασία** Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Τούντα Δήμητρα**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΩΝ.. ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ! **Κεραμιτσοπούλου Όλγα,** **Μίκικη Βαΐα- Αλεξάνδρα**			PROMOTING INTERCULTURALITY THROUGH COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING: IMPLICATIONS AND REFLECTIONS BASED ON ETWINNING PROJECTS **Mouratoglou Nikolaos** ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: «ΠΡΟΛΗΨΗ, ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» **Αϊβαλιώτη Ιωάννα,** **Γκουδεσίδου Σοφία,** **Παπαδοπούλου Δήμητρα,** **Φυρινίδου Δήμητρα** Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΕΡΡΩΝ **Παπουτσής Αλέξανδρος** ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΒΑΘΜΙΔΑΣ ΤΟΥ 1ΟΥ ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Α΄ΑΘΗΝΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ "ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ" **Σισμανίδου Θεοδώρα** "ΤΟ SAKIDIO: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ-ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ" **Πλακαρού Ευτυχία**
13:30 ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:30** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 16:15-18:00			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 16:00-18:15**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Μιχαηλίδης Γρηγόρης, Φιλιππίδης Γεώργιος	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μπιρμπίλη Μαρία Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος,, Κωστενίδου Ιωάννα	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Πλατσίδου Μαρία, Χατζηνικολάου Σοφία, Μπελαδάκης Εμμανουήλ	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Τσιάντος Βασίλειος, Πασχαλίδης Νικόλαος, Παπαδοπούλου Σαββατούλα,
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΥΕΛΙΚΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ **Αμπράζη Ζωή,** **Σιάτρη Χάρη,** **Φραγγοπούλου Σμαρώ** ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ **Ξενή Έλενα** ΟΤΑΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΠΑΡΕΑ… ΜΕ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΖΙΑΝΝΙ ΡΟΝΤΑΡΙ **Ξενή Έλενα**	ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: CLIL ΚΑΙ TRANSLANGUAGING **Χαραλαμπόγλου Νικολέτα** ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ: «ΠΩΣ ΜΙΑ ΑΘΛΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΚΑΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΡΟΜΑ **Ντόγκα Χρυσή** ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ :ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ODD) **Ξενίδου Θένια**	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ **Αμανατίδου Ελένη** Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ **Θεοδώρου Μαρία** Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΝΟΕΡΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΜΕ ΑΒΑΚΑ **Θεοδώρου Μαρία** Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ (Κ.Ι.Ε.Π.Ε.) ΣΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ **Μιχαλούδη Θεοδώρα**	ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ **Λυμπέρης Γιώργος** Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ:ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Τσιότσικα Μαγδαληνή** ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ 6ΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕΡΡΩΝ **Καραγιαννακίδου Έλλη-Αικατερίνη** RITUELLE GEWALT MIT IN UNSERER GESELLSCHAFT, DAS SCHWEIGEN BRECHEN **Panoria Panagiota**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΠΑΙΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΕΥΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: Η ΠΟΛΥΑΝΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ **Ξενή Έλενα** ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ **Ξυδά Χριστίνα** ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ **Μπουκόρου Βασιλική, Παπαδοπούλου Αθηνά, Φιλιππίδης Γεώργιος**	Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Μαζαράκη Αφροδίτη** ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΟ 3Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ **Μαυροειδή Σμαράγδα** ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **Ανδρούτσου Νεφέλη Παρθένα**	ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Τσούτσας Γεώργιος Νικόλαος** ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ **Τσαχαλίδου Παναγιώτα**	FINDE UND ENTDECKE DEIN WARUM **Panoria Panagiota** ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΩΣ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΛΥΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ **Κατσιούλα Παναγιώτα, Μπούτσκιου Λεμονιά** Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑΣ **Παπαχρήστου Μαρία, Τσομώκου Χριστίνα** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ **Αλεξιάδου Αναστασία-Σοφία** Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠΥ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ **Γκαϊδατζή Χρυσή**

Διάλειμμα 18:00-19:00	Διάλειμμα 18:00-19:00	Διάλειμμα 18:00-19:00	Διάλειμμα 18:15-19:00

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ (ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ)

19:00

ΟΜΙΛΙΑ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων Πανεπιστημίου Λευκωσίας,

Διευθυντής Έδρας UNESCO, Καθηγητής Σχολής Εκπαίδευσης Τμήμα Παιδείας

Θέμα: «Η πρόκληση του πλουραλισμού στο σύγχρονο σχολείο»

ΛΗΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Συμπεράσματα -Στρογγυλό τραπέζι με συντονιστές/στριες:

Αγγελίδης Παναγιώτης, Πλατσίδου Μαρία, Τσιάντος Βασίλειος, Πεντέρη Ευθυμία, Σαραφίδου Αικατερίνη

Επιστημονική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.	**Οργανωτική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.**
Angelides Panayiotis, Vice Rector for Academic Affairs, Professor at the University of Nicosia, Cyprus, Director of UNESCO Chair **Baros Wassilios,** Professur, der Paris- Lodron-Universitat Salzburg **Chatzipanagiotidou Anna,** Associate Professor Frederick University, Cyprus **Michailidis Grigoris,** Assistant, Professor University Of Nicosia **Violeta Djondjorova Ioannidi,** Assistant Professor, Paisii Hilendarski University of Plovdiv **Αλβανόπουλος Γιώργος,** Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας **Βλαστάρης Κωνσταντίνος,** Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Καβάλας **Βλαχόπουλος Λάζαρος,** Ψυχολόγος, Ε.Δ.Υ. Δράμας **Γρίβα Ελένη,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Δημάση Μαρία,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος,** Διευθυντής Δ.Π.Ε. Δράμας **Λαμπρίδης Ευθύμιος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Καραμπατζάκης Δημήτρης,** Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος **Κιουλάνης Σπυρίδων,,** Διευθυντής Δ..Δ..Ε. Δράμας **Κοσμίδου Μαίρη,** Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Α.Μ.Θ. **Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Μαράκη Ελένη,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Ηρακλείου **Μούσιου Όλγα Μυλωνά,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Φλώρινας **Μπελαδάκης Εμμανουήλ,** Διευθυντής Δ.Π.Ε. Ηρακλείου **Μπιρμπίλη Μαρία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης **Μπούτσκου Ευαγγελία,** Διευθύντρια ΔΠΕ, Δυτικής Θεσσαλονίκης **Νταφούλης Βάιος,** Διευθυντής Παιδοψυχιατρικού Τμήματος Γ.Ν.Θ. Ιπποκράτειου **Ντίνας Κωνσταντίνος,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Παναγιωτίδου Αναστασία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ-06 Έβρου & Καβάλας	**Πρόεδρος** Κωνσταντινίδης Δημήτριος **Αντιπρόεδρος** Σαραφίδου Κατερίνα **Γραμματέας** Πατένταλη Βασιλική **Ταμίας** Κυδά Σωτηρία **Μέλη** Βλαστάρης Κωνσταντίνος Παπαδοπούλου Σαββατούλα Τσιλεπώνη Κατερίνα Γρηγοριάδου Ελίζα **Γραμματεία 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.** Αβράμη Αναστασία Αβραμίδου Στέλλα Βελένη Ευαγγελία Γκογκάκη Παναγιώτα Δημητριάδης Κυριάκος Ιπποκράτους Φωτεινή Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία Καράκελε Σύμη Κυριακίδου Φωτεινή Κωνσταντινίδου Όλγα Κωνσταντινίδου Αθανασία Κωνσταντινίδης Φίλιππος Μπάγγαλα Στεργιανή Μπότσας Παναγιώτης Κάντζα Γεωργία

Παπαοικονόμου Αντώνιος, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης **Πεντέρη Ευθυμία,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Πλατσίδου Μαρία,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας **Ρεκαλίδου Γαλήνη,** Ομότιμη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δράμας **Σαραφίδου Κατερίνα,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ροδόπης **Σέμογλου Κλειώ,** Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Φυσικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Σταγιόπουλος Πέτρος,** Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ανατολικής Θεσσαλονίκης **Στυλιανίδου Ευμορφία,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ξάνθης **Τζωρτζάκης Γιάννης,** Συντονιστής Ε.Ε. Π.Δ.Ε. Πελοποννήσου **Τσιάντος Βασίλειος,** Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας **Φιλιππίδης Γεώργιος,** Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Φύκαρης Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **Χατζησωτηρίου Χριστίνα,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παν. Λευκωσίας **Χατζηφωτίου Σεβαστή,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Χατζηνικολάου Σοφία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Χαλκιδικής	Κωστενίδου Ιωάννα Λατρόβαλη Ελισάβετ Ιωάννα Παπανώτας Γεώργιος Πασχαλίδης Νικόλαος Πεκτέσογλου Αναστασία Σαραφίδου Μαρία Σαραφίδου Αναστασία Σουλτανίδου Μαρία Χατζηαλεξιάδου Μερόπη Χατζηνάστου Σουλτάνα

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΑΛΛΙΩΣ

Αφροδίτη Μαρία Τσιμπανάκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Αποστολία Αϊβαλιώτου
Ειδική Παιδαγωγός, ΠΕ71

Περίληψη
Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως μια πολυδιάστατη διδακτική προσέγγιση, μέσα από καλές πρακτικές. Γίνεται αναφορά στο τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρουσιάζονται τα δομικά της στοιχεία, οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος όλων των παραπάνω η δημιουργία ευνοϊκών και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, αναφέρονται παραδείγματα εφαρμογής της και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίησή της. Αναντίρρητα, η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου συνιστά μεγάλη πρόκληση, καθώς η διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο απευθύνεται στο μέσο μαθητή, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν εκείνες τις προσεγγίσεις που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ικανοποιήσουν τις ατομικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες αναπτύσσοντας

στο μέγιστο τις δυνατότητες που διαθέτουν, υλοποιώντας παράλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακή ετοιμότητα, ρυθμός μάθησης, καλές πρακτικές

Abstract

The main purpose of this work is to highlight differentiated teaching as a multidimensional teaching approach through best practices. It references what differentiated teaching is, presents its structural elements, the key differentiation axes, and the reasons why its implementation is deemed necessary by educators. The goal of all the above is to create favorable and effective learning environments for the entire student population. Additionally, examples of its application are provided, along with suggestions for further utilization. Undoubtedly, achieving such a goal poses a significant challenge, as contemporary education is aimed at the average student, without considering the needs of students who deviate from the class average. Educators are called upon to implement approaches that enable students to meet their individual educational needs while maximizing their potential, while also implementing the curriculum rigorously.

1. Εισαγωγή

Οι ανάγκες των παιδιών, όπως αυτές καταγράφονται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, αντανακλούν μια διόλου αμελητέα διεύρυνση της διαφορετικότητας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, όπως α) τα ολοένα και αυξανόμενα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών, που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, β) ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που διεκδικεί μια θέση στο τυπικό σχολείο στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και γ) μια μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τις σημαντικές διαστάσεις στη μάθηση (Sims & Sims, 2006).

Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με την Tomlinson (1999), αναφέρεται σε μια διαδραστική κατάσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, κατά την οποία ο μεν εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, ο δε μαθητής έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει συνέχεια, απρόσκοπτα και να φτάνει στο μέγιστο των ατομικών δυνατοτήτων του. Πρόκειται για μια πολυπαραγοντική έννοια, που οφείλει να λαμβάνει υπόψη της διάφορους παράγοντες που αλληλεπιδρούν χωροχρονικά μεταξύ τους (Αργυρόπουλος, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν νέα εργαλεία μάθησης για την κινητοποίηση των μαθητών, καθώς και ενίσχυση των στρατηγικών της μάθησης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα ιδιαίτερα διαφοροποιημένο μαθητικό δυναμικό, που πλέον καθίσταται ανέφικτο να διδαχθεί με τους παραδοσιακούς, δασκαλοκεντρικούς τρόπους της μετωπικής διδασκαλίας, στην οποία ανταποκρίνεται μόνο ο μέσος μαθητής (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Έχοντας, συνεπώς, κατά νου τη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, το ενδιαφέρον της διδασκαλίας εστιάζεται στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ακαδημαϊκή επιτυχία (Κακανά, 2020).

Εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να τροποποιήσει το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας, τη διαδικασία

υλοποίησής της αλλά και το τελικό προϊόν, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ αλλά και τις ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή. Έτσι, προάγεται η συμπερίληψη όλων των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα ισότητας και συνεργασίας (Ηλιοπούλου, 2022).

Συνεπώς, στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού πλαισίου τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου τον κεντρικό ρόλο αναλαμβάνει ο μαθητής, ενώ ο εκπαιδευτικός γίνεται ο αρωγός, ο εμψυχωτής, ο καθοδηγητής, ο συντονιστής αλλά και ο διευκολυντής όλων όσων πραγματοποιούνται και εξελίσσονται μέσα στην τάξη (Φιλιππάτου, 2021). Κυρίως, όμως, στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος δίχως αποκλεισμούς, όπου όλοι οι μαθητές, λαμβάνοντας την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση βάσει των ατομικών τους αναγκών, θα καταφέρουν να ευδοκιμήσουν και να επιτύχουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

2.1.1 Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι *«μια εκπαιδευτική προσέγγιση όπου η διδασκαλία διαμορφώνεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, το γλωσσικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά* τους*, τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και το ρυθμό μάθησής τους»* (Tomlinson 1999). Θεωρείται μια από τις αποτελεσματικότερες διδακτικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη διαχείριση της ετερογένειας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων (Κακανά, 2020).

Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν εκ των προτέρων το σύνολο της διδασκαλίας τους με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο (Tomlinson, 2001, όπ. Δημητροπούλου, 2013) προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές στην ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Εξυπακούεται ότι ο εκ των προτέρων προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι ευέλικτος, ούτως ώστε να προσαρμόζεται και να διαμορφώνεται σε κάθε περίπτωση και σε σχέση πάντα με τις αντιδράσεις των μαθητών σε δραστηριότητες ελέγχου προαπαιτούμενων αλλά και βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2016).

2.1.2 Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συντελείται σε δύο άξονες: α) το αναλυτικό πρόγραμμα και β) το μαθητή.

Αναλυτικό πρόγραμμα

Αναφέρεται: α) στο μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή το χώρο μέσα στον οποίο διενεργείται η μαθησιακή διαδικασία (ο χώρος θα πρέπει να είναι σωστά οργανωμένος και άνετος, φωτεινός, με εύκολη πρόσβαση σε υλικά και πληροφορίες) και στο σχολικό κλίμα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (αλληλοσεβασμός, αποδοχή, συνεργασία, γόνιμος διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ανάπτυξη συνηθειών για παροχή βοήθειας, όταν ο εκπαιδευτικός είναι απασχολημένος) (Βαστάκη, 2010), β) το περιεχόμενο, δηλαδή το τι ακριβώς θα διδαχθεί (γνώσεις, έννοιες, δεξιότητες) καθώς επίσης και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα αποκτήσουν πρόσβαση σ’ αυτές (Tomlinson & Imbeau, 2010), γ) τη

διαδικασία, δηλαδή την προσαρμογή των δραστηριοτήτων που θα δοθούν στους μαθητές, με τρόπο τέτοιο ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλους να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην κατανόηση βασικών εννοιών, αποδίδοντας έτσι νόημα στο περιεχόμενο της μάθησης και συνειδητοποιώντας τη χρηστικότητά της, (Rock et al, 2008, Tomlinson & Imbeau, 2010) δ) το τελικό προϊόν, που αποτελεί και την κύρια πηγή της αξιολόγησης των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010) και που σχετίζεται με το τι κατανόησαν οι μαθητές, με ποιο τρόπο θα το επιδείξουν και πώς θα το χρησιμοποιήσουν στο μέλλον και ε) την αξιολόγηση, που εστιάζει στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και που καθορίζει το βαθμό επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών, με σκοπό την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τον περαιτέρω σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας (Earl, 2012).

Μαθητής/τρια

Μαθησιακή ετοιμότητα: Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αφετηρία της διδασκαλίας, εντοπίζεται με την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2008, Tomlinson & Imbeau, 2010) και αναφέρεται στο υπόβαθρο που έχει ο κάθε μαθητής, για να δεχτεί τη νέα γνώση (Λουάρη, 2014). Δεν πρέπει να συνδέεται με τις δυνατότητες του μαθητή ούτε και με τις ικανότητές του. Αναδεικνύει, ωστόσο, τις προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις πάνω στις οποίες καλείται ο μαθητής να χτίσει νέες γνώσεις και εμπειρίες (Γεωργίου, 2020). Στόχος της διαφοροποιημένης μαθησιακής ετοιμότητας είναι η διασφάλιση της παροχής των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Ενδιαφέρον: Θέματα και διαδικασίες που εμπνέουν και δημιουργούν περιέργεια στους μαθητές, τους ωθούν να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ανακαλύπτοντας τι καινούριο μπορεί να τους ενδιαφέρει. Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δίνοντάς τους καθημερινά την ευκαιρία να τα εκφράσουν στην ολομέλεια, είναι πιθανό, ακόμη και ο «χαμηλών τόνων» ή ο «περιθωριοποιημένος» μαθητής να ανακαλύψει, σύμφωνα με τον Lawrence-Brown (2004) το δικό του προσωπικό χώρο. Μαθησιακό προφίλ: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει, επεξεργάζεται δηλαδή τις πληροφορίες, επηρεάζει και καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους θα δουλέψει γρήγορα και αποτελεσματικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ταξινομεί τους μαθητές, με βάση τον τρόπο που ο καθένας προτιμά να λαμβάνει και να επεξεργάζεται τη γνώση σε α) ακουστικούς, β) οπτικούς και γ) κιναισθητικούς/απτικούς τύπους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το περιβάλλον (θόρυβος, κίνηση), ο τρόπος εργασίας (ομαδικά ή ατομικά), ο τρόπος σκέψης (δημιουργική, αναλυτική, πρακτική), η κουλτούρα, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το μαθησιακό στιλ των μαθητών (Χολέβας & συν. 2018). Διαφοροποιώντας, συνεπώς, τη διδασκαλία ως προς το μαθησιακό προφίλ ο εκπαιδευτικός προάγει τη μάθηση με τρόπο φυσικό και αποδοτικό.

Λαμβάνοντας, συνεπώς, κανείς υπόψη ότι το περιεχόμενο διαφοροποιείται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η διαδικασία διαφοροποιείται από τη μαθησιακή ετοιμότητα και το τελικό προϊόν από τις πολυαισθητηριακές προτιμήσεις (οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές, απτικές) των μαθητών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η προστιθέμενη αξία της πολλαπλής διαφοροποίησης έγκειται στο γεγονός ότι όλες οι παρουσιάσεις γίνονται πιο ενδιαφέρουσες απ’ ό,τι αν όλες οι ομάδες τις

προετοίμαζαν με τον ίδιο τρόπο, οπότε η κάθε παρουσίαση θα ήταν απλώς μια επανάληψη της προηγούμενης. (Βαστάκη, 2010)

2.1.3 Τι δεν είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία: (Ηλιοπούλου, 2022, Πιλάτου, 2022, Μαντζαρίδου, 2021α; 2021β; Φιλιππάτου, 2021, Χολέβας & συν. 2018, Νικολαραΐζη, 2013, Βαστάκη, 2010)

Δεν είναι χαοτική, αλλά γίνεται με βάση συμφωνίες, διαδικασίες και ρουτίνες, σε περιβάλλον λειτουργικό και ήσυχο.

Δεν είναι εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι μαθητές εργάζονται πάνω στους ίδιους διδακτικούς στόχους, με κοινά κριτήρια επιτυχίας και συγκρίνονται μόνο με τον εαυτό τους, με γνώμονα την προσωπική τους εξέλιξη.

Δεν είναι ομοιογενής διδασκαλία και ως εκ τούτου δε σχεδιάζεται με βάση το μέσο μαθητή.

Δεν ανατίθεται περισσότερη δουλειά στον «καλό» μαθητή και λιγότερη ή διαφορετική στον «αδύνατο» μαθητή.

Δεν τροποποιείται το σύστημα βαθμολόγησης ούτε μειώνεται ο φόρτος εργασίας.

Δεν είναι δασκαλοκεντρική.

Η ομαδοποίηση δε γίνεται με βάση τις ικανότητες των μαθητών, αλλά κυρίως με βάση το βαθμό ετοιμότητάς τους, τα κοινά τους ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ.

2.1.4 Για ποιους λόγους κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, προτείνει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, με στόχο να καταφέρουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ αλλά και τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας του μαθητικού πληθυσμού. Δημιουργεί ένα σχολείο για όλους, όπου μέσω διαφορετικών διαδρομών, οι μαθητές θα καταφέρουν να προσεγγίσουν το περιεχόμενο (το «Τι» της μαθησιακής διεργασίας) (Heacox, 2009), τη διαδικασία (το «Πώς» της διδασκαλίας) και να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν (το παραγόμενο), συμμετέχοντας έτσι ενεργά στη διδακτική πράξη (Κακανά, 2020). Γνωρίζοντας και υιοθετώντας, συνεπώς, πολλαπλές διδακτικές στρατηγικές, η μάθηση και η γνώση θα μετατραπούν σε ευχαρίστηση και δημιουργία (Ηλιοπούλου, 2022). Ωστόσο, σύμφωνα με την Tomlinson (2005) η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια συνταγή που πρέπει απλώς να εφαρμοστεί, αλλά απαιτεί και από τον εκπαιδευτικό, ως φορέα παιδαγωγικών και κοινωνικών αλλαγών πλέον, να κατέχει το θεωρητικό πλαίσιό της και να το μετουσιώνει σε διδακτική πράξη (Κακανά, 2020).

2.2. Πώς υλοποιείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και στρατηγικών. Ως μια καινοτόμα και συνεχής αναστοχαστική διαδικασία αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης δε θα μπορούσε να στηριχτεί σε «δοκιμασμένες» συνταγές και διδακτικά σενάρια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2016). Απαιτείται γνώση, ετοιμότητα και επαγρύπνηση από

την πλευρά του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποφευχθούν αποτυχίες, ανικανοποίητες προσδοκίες και αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές.
Σύμφωνα με την Μαντζαρίδου (2016) η πορεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ακολουθεί τα εξής βήματα:
Επιλογή στόχων σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, με σκοπό την προσέγγιση των διαφορετικών επιπέδων σκέψης τους (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση).
Προσδιορισμός ετοιμότητας και ενδιαφερόντων μέσω διαγνωστικών τεστ (πχ πολλαπλή νοημοσύνη Gardner).
Επιλογή περιεχομένου με βάση την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (δημιουργία κέντρων μάθησης, συνεργατική συναρμολόγηση κά).
Επιλογή διαδικασίας (γραφικοί οργανωτές, Frayer Model, κύβοι, εσωτερικοί – εξωτερικοί κύκλοι κά).
Διαμορφωτική αξιολόγηση των δράσεων και ερωτήσεις αναστοχασμού σε όλη την τάξη.
Τελικό προϊόν, όπου οι μαθητές επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα επιδείξουν τη νέα γνώση (γραπτό κείμενο, συνέντευξη, θεατρικό δρώμενο, ψηφιακή παρουσίαση κά).

2.2.1 Στρατηγικές διαχείρισης διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2000b, όπ. Παπαδημητρίου 2014, Γκαραγκούνη, 2019, Βαστάκη, 2010)
Μια γνωστική χαρτογράφηση των μαθητών της τάξης κρίνεται αναγκαία, πριν το σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθότι η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή συνεπάγεται διαφορετικό ρυθμό μαθησιακής ετοιμότητας, διαφορετικό ρυθμό κατανόησης, διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες (Αργυρόπουλος, 2013). Για να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συγκεντρώσει και να επεξεργαστεί όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τον οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις προσαρμογές που πρέπει να κάνει στο αναλυτικό πρόγραμμα (Φιλιππάτου, 2013).
Μαθησιακή ετοιμότητα: Ο δάσκαλος θα πρέπει να καθορίσει την ετοιμότητα των μαθητών του αξιοποιώντας μια ποικιλία αξιολογήσεων. Μια εργασία για το σπίτι θα μπορούσε για κάποιο μαθητή να είναι περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένη-αφηρημένη, απλή-σύνθετη, μονοδιάστατη-πολυδιάστατη (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017). Επίσης, ένας μαθητής με περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα θα μπορούσε να ωφεληθεί διαβάζοντας παρέα με ένα συμμαθητή του ή ακούγοντας μια ιστορία, έτσι ώστε να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες, αλλά με τρόπο που να του ταιριάζει καλύτερα (Βαστάκη, 2010).
Εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, που έχουν τους ίδιους στόχους, βοηθούν στην κατανόηση εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια εργασία τυπικού επιπέδου και κατόπιν τη διαφοροποιεί προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Το μάθημα περιστρέφεται γύρω από το ίδιο θέμα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση να παρέχονται κάθε φορά ποικίλες διαδρομές πρόσβασης και διαχείρισης των πληροφοριών.
Συμπίεση διδακτέας ύλης: Δίνεται έμφαση στο τι πρέπει να μάθουν οι αδύναμοι μαθητές, με βάση τις ικανότητές τους και παρέχονται εναλλακτικές δραστηριότητες σε εκείνους που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης.

Επιτάχυνση ή επιβράδυνση του ρυθμού απόκτησης της γνώσης: Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες θα χρειαστούν προσαρμοσμένες στις ικανότητές τους δραστηριότητες, έτσι ώστε να επιτύχουν το στόχο τους, αλλά με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Ευέλικτη ομαδοποίηση: Κυρίαρχη στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών. Ομαδοποίηση δε σημαίνει χωρισμός της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες διαφορετικών ικανοτήτων (Χολέβας & συν., 2018). Η ομαδοποίηση δε δημιουργεί μόνιμες ομάδες, αφορά ένα συγκεκριμένο μάθημα ή μια βασική έννοια, διαρκεί μια ώρα ή μια μέρα ή όσο χρειαστεί και συγκροτείται από μαθητές με παρόμοια ή τελείως διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ενδιαφέροντα και ετοιμότητα (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017). Σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων οι διαφορετικές ικανότητες και το διαφορετικό υπόβαθρο, βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας της συνεργασίας.

Μαθησιακό προφίλ: το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του είναι εξαιρετικά ωφέλιμο, μια και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής. Συνεπώς, ο τρόπος παρουσίασης του υλικού από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό στιλ των μαθητών του, παρότι θα ήταν χρήσιμο να αποφεύγεται η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους μια και ενέχει ο κίνδυνος παραίτησης του μαθητή, όταν αυτός βρεθεί ενώπιον μιας διαφορετικής προσέγγισης σε σχέση με το δικό του τύπο (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017).

Εργασία κατά ζεύγη: Η εργασία σε ζεύγη, στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, στηρίζεται στο σύστημα της αμφίδρομης διπολικής επικοινωνίας, που προάγει την επικοινωνία μεταξύ ισότιμων μαθητών, βάσει του βαθμού ομοιογένειας ή ανομοιογένειας των μελών της (Ματσαγγούρας, 1998). Ένας μαθητής που συναντά δυσκολίες, ενδέχεται να χρειάζεται μια διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, δηλαδή δασκάλου-μαθητή. Μετά από αυτό, θα μπορούσε να θεωρηθεί «ειδικός» στο θέμα με το οποίο ασχολήθηκε και να διδάξει αυτό που «κατέκτησε» στο άλλο μέλος της ομάδας (peer-tutoring) (Γκαραγκούνη, 2019).

Ενδιαφέροντα: Το ενδιαφέρον που θα δείξουν οι μαθητές για μια δραστηριότητα υποδηλώνει το κατά πόσο θα εστιάσουν την προσοχή τους σ’ αυτήν, πόσο καλά θα την επεξεργαστούν και τελικά θα την κάνουν κτήμα τους (Γεωργίου, 2020).

Projects, ανεξάρτητη μάθηση: Δίνεται ένα ερευνητικό project στους μαθητές, με βάση τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Στόχος του είναι να βελτιώσουν την ανεξάρτητη μελέτη ανάλογα με το πώς οργανώνουν και διαχειρίζονται τις ιδέες τους, το χρόνο και την παραγωγικότητά τους.

Μελέτη με φίλους σε ομάδες: Μικρές ομάδες μαθητών εργάζονται πάνω σε ένα project. Μοιράζονται την έρευνα, την ανάλυση των δεδομένων αλλά και την οργάνωση των πληροφοριών. Στο τέλος, ο καθένας καλείται να επιδείξει τη γνώση που κατέκτησε μέσω ενός παραγόμενου, επισημαίνοντας παράλληλα πώς οργάνωσε τη δουλειά του και πώς διαχειρίστηκε το χρόνο του.

Συμβόλαιο μάθησης: Πρόκειται για μια γραπτή συμφωνία, που συντάσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή και αποσκοπεί στην ανεξάρτητη εργασία των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν να βάζουν στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες διαχείρισης τέτοιων θεμάτων.

Κέντρα μάθησης: Ένα εξαιρετικό εργαλείο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη δημιουργία σταθμών διαφορετικών δραστηριοτήτων, υλικών και πόρων, ανάλογα με το μαθησιακό στιλ και το επίπεδο ικανότητας των μαθητών, αλλά με σαφείς στόχους και προσδοκίες. Οι μαθητές εναλλάσσονται στα κέντρα, κυκλικά, εργάζονται σε μικρές ομάδες ή ανεξάρτητα ο καθένας, αυτορυθμίζοντας τη μάθησή τους. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των συνεργατικών δραστηριοτήτων βοηθούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

2.3. Ενδεικτικές προτάσεις διαφοροποίησης περιεχομένου, διαδικασίας και τελικού αποτελέσματος στη Λογοτεχνία

2.3.1 Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιεχομένου

Στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης αλλά και στην άσκηση της δεξιότητας της ακρόασης, της αναδιήγησης και της συνεργατικής ικανότητας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός μέσα από μια πληθώρα εναλλακτικών λύσεων που έχει στη διάθεσή του, καλείται να επιλέξει την προσφορότερη για τους μαθητές του, εκείνη δηλαδή που ανταποκρίνεται στις διαθέσεις, τις προτιμήσεις αλλά και τις δυνατότητές του (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007:60). Ως εκ τούτου το εναλλακτικό πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει:

Ανάγνωση βιβλίων μιας συγκεκριμένης θεματικής αλλά διαβαθμισμένης δυσκολίας. Εκπαιδευτικός και μαθητές επιλέγουν βιβλία, που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών. Πιο σύνθετα για αναγνώστες με μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία, λιγότερο σύνθετα για εκείνους με μικρότερη αναγνωστική εμπειρία. Παιδιά που χρειάζονται απλούστερα κείμενα, με μικρότερες περιόδους για να κατανοήσουν μια ιστορία επιλέγουν βιβλία διαφορετικά από εκείνα που αρέσκονται σε πιο σύνθετες ιστορίες και, αφού χωριστούν σε ομάδες, μοιράζονται κοινά αναγνώσματα.

Ανάγνωση του ίδιου βιβλίου σε διαφορετικές εκδόσεις και μορφές.

Ανάλογα με την αναγνωστική εμπειρία των μελών της κάθε ομάδας εργασίας είναι δυνατή η επεξεργασία του ίδιου βιβλίου με την αξιοποίηση πρόσθετου σχετικού υλικού (εκπαιδευτική τηλεόραση, κόμικς, ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πύλες, πολυμεσικό παραμύθι, ψηφιακά βιβλία εμπλουτισμένα με διαδραστικό υλικό, e-books όπου ανάγνωση και ακρόαση συνυπάρχουν), κάνοντας με τον τρόπο αυτό την όλη διαδικασία πιο ελκυστική. Επιπρόσθετα, διαφορετικοί τύποι κειμένων (λογοτεχνικό βιβλίο, κόμικς, παραμύθι, ποίημα) ίδιας θεματικής, θα μπορούσαν να πλαισιώσουν και να ενισχύσουν τη λογοτεχνική δράση, στοχεύοντας αφενός στην ανάπτυξη ενός πιο διευρυμένου ρεπερτορίου αναγνωστικών δεξιοτήτων και αφετέρου στη δημιουργία συνδέσεων με κάθε είδος κειμένου. (Οδηγός ΙΕΠ, 2015)

2.3.2 Διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας

Ζητήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη Λογοτεχνία αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού συμβάλλει στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων όπου απουσιάζει η ανταγωνιστική μάθηση (Κεσίδου,2008:24, όπ. Οδηγός ΙΕΠ, 2015).

Χωρισμός σε ομάδες

Ο χωρισμός των ομάδων στη Λογοτεχνία μπορεί να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και την αξιοποίηση των σχέσεών τους, τις φιλίες τους αλλά και τη διεύρυνσή τους, ούτως ώστε να μην παγιώνονται οι υφιστάμενες σχέσεις ούτε όμως και να περιθωριοποιούνται μαθητές και ομάδες μαθητών. Η εμπειρία ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών ανακαλύπτοντας κοινά σημεία και ενδιαφέροντα με συμμαθητές που έως εκείνη τη στιγμή δεν ανήκαν στον κύκλο των φίλων τους.

Διαμόρφωση τάξης

Γωνιές: Στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης η σωστή διαμόρφωση του χώρου είναι μείζονος σημασίας. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας επιλέξει με τους μαθητές του την ενότητα που θα επεξεργαστούν, μπορεί να οργανώσει «γωνιές» που να εστιάζουν σε διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Σ’ αυτές τις γωνιές τα παιδιά μπορούν να διαβάζουν βιβλία, να ακούνε ηχογραφημένα βιβλία, να δουλεύουν στον υπολογιστή, να χρησιμοποιούν υλικά για την κατασκευή κοστουμιών, μουσικών οργάνων, αφισών, να συνθέτουν ένα τραγούδι γράφοντας στίχους. Παρέχοντας στους μαθητές πολλαπλές διόδους πρόσβασης στο μαθησιακό περιεχόμενο, επιλέγοντας οι ίδιοι κάποιες από αυτές, επιτυγχάνεται η δημιουργική συνεργασία μεταξύ μαθητών, που έχουν διαφορετικό επίπεδο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς.

2.3.3 Διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στο να αναδείξει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να εργαστεί, τις διαφορετικές διαδρομές που μπορεί να ακολουθήσει για να προσεγγίσει τη γνώση, μέσα από μια μαθησιακή εμπειρία της οποίας ο στόχος είναι κοινός για όλους τους μαθητές. Δεδομένου του κοινού στόχου συνεπώς, η διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και τα διαφορετικά αντικείμενα των εργασιών, με τις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές. Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση της μάθησης εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης παρά στο αποτέλεσμά της. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος τίθενται ερωτήματα σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν τη γνώση που κατέκτησαν, καθώς και το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση στο μέλλον.

Κλειστές εργασίες

Αφορούν κυρίως ερωτήσεις ή εργασίες τεκμηρίωσης για τη διερεύνηση της κατανόησης από τους μαθητές ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης. Μπορεί να είναι γενικές ερωτήσεις κατανόησης και να απαντηθούν προφορικά ή κλειστές ερωτήσεις με δεδομένη απάντηση.

Εναλλακτικά (και ανάλογα με τον επιθυμητό στόχο) ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δώσει στους μαθητές του κάρτες με εικονογραφημένα αποσπάσματα του λογοτεχνικού έργου που επεξεργάστηκαν και να παίξει μαζί τους το «παιχνίδι με τις κάρτες» αξιολογώντας με παιγνιώδη τρόπο, αν κατανόησαν, για παράδειγμα, τη χρονική αλληλουχία, ζητώντας τους να βάλουν τα γεγονότα στη σωστή χρονική σειρά.

Ανοιχτές ερωτήσεις

Είναι οι αυθεντικές ερωτήσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία διαλόγου στην τάξη και δίνουν την ευκαιρία στον κάθε μαθητή να συνεισφέρει με την απάντησή του στην κοινή γνώση που οικοδομήθηκε, επεκτείνοντας, θέτοντας υπό διερεύνηση ή αμφισβήτηση ή επαναπροσδιορίζοντας κάτι που έχει ήδη ειπωθεί. Ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζεται χωρίς περιορισμούς και φόβο απόρριψης ή επικρίσεων, αλλά θέτοντας πλέον τις δικές του ερωτήσεις αισθάνεται ασφαλής με το «να επανεξετάζει και να συμπληρώνει τις ιδέες που δεν έχουν βρει ακόμη την ολοκλήρωσή τους» (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007:70-71). Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι εισαγωγικές «Τι συμβαίνει εδώ;», ενθαρρυντικές «Καμιά άλλη ιδέα;», προτρεπτικές «Γιατί αισθάνεστε έτσι για τον ήρωά μας;» ή να προσπαθούν να προβλέψουν «Τι νομίζεις ότι θα συμβεί;». Εξάλλου, σύμφωνα με τον Sipe (όπ. Οδηγός ΙΕΠ:169) οι ανοιχτές ερωτήσεις στοχεύουν «*όχι να προσπαθήσουν να στρέψουν τα παιδιά προς τη σωστή απάντηση, αλλά να δώσουν «φωνή» σε όλους τους μαθητές και να τους ωθήσουν στο να εξερευνήσουν τους δικούς τους ερμηνευτικούς ορίζοντες».*

3. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα εξακολουθεί να παρουσιάζει έντονη ομοιομορφία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έρχεται να ανταποκριθεί στο αίτημα της εποχής για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Δεν αποτελεί απλώς άλλη μια μέθοδο ή στρατηγική αλλά μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην ετερότητα και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. (Αργυρόπουλος, 2013) Η απομάκρυνση πλέον από παρωχημένες μορφές παραδοσιακής διδασκαλίας κρίνεται, αν μη τι άλλο, επιβεβλημένη.

Δεδομένης της ανομοιογένειας των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη τη βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αφορά στην ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού δυναμικού των μαθητών μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε ενδιαφέρουσες και ευέλικτες διδακτικές δράσεις, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι είναι επιτακτική πλέον η ανάγκη τροποποίησης κάποιων παραμέτρων, ούτως ώστε να αρθεί η μαθησιακή αδυναμία και να ενισχυθεί η απόκτηση της γνώσης του κάθε μαθητή χωριστά. (Φύκαρης, 2014). Η ενεργός πρόσκτηση της γνώσης, η βιωματική και διερευνητική μάθηση, η αλληλεπίδραση αλλά και η μεταγνωστική διαδικασία της μάθησης είναι μερικές μόνο από τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

Οι διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα απαιτούν από τον εκπαιδευτικό οργανωμένες και εκ των προτέρων σχεδιασμένες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τις ατομικές ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί δίκαιη και αποτελεσματική αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων κλίσεών του και θα προκύψουν μαθησιακά περιβάλλοντα, που συνεπικουρούν τη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας εποικοδομητικά.

Σημαντική προϋπόθεση, τέλος, για την υλοποίηση όλων των παραπάνω είναι και η βαθύτερη αναζήτηση και κατανόηση απ’ την πλευρά του εκπαιδευτικού των ιδεών των μαθητών αναφορικά με τις έννοιες και τα φαινόμενα, άρα και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του «λάθους» στη διδακτική πράξη. Το «λάθος»

που αυτομάτως γίνεται ευκαιρία για νέες αναζητήσεις, με στόχο μια νέα πολυεπίπεδη γνώση (Ράπτη, 2002, Ψύλλος & συν. 1993) και όχι αιτία στιγματισμού, περιθωριοποίησης και τελικά άρνησης από την πλευρά του μαθητή. Για να μπορεί ο μαθητής να είναι χαρούμενος και ικανοποιημένος, η μάθηση θα πρέπει να είναι ενεργή (Tomlinson, 2003).

Βιβλιογραφία
Ελληνόγλωσση

Αργυρόπουλος, Β. (2013): Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα. Πεδίο.

Βαλιαντή Σ. & Κουτσελίνη, Ιωαννίδου Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία (2008).

Βαλιαντή & Νεοφύτου, (2016): Η αποτυχία στο σχεδιασμό αποτελεί σχεδιασμό της αποτυχίας. Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας. 3^{ο} Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής «Σύγχρονες τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία», Λευκωσία.

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.

Βαστάκη, Μ. (2010): «Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία». *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12

Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (2017): Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Συλλογικός τόμος. Αθήνα. ΙΕΠ.

Γεωργίου, Σ. (2020): Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο – Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Πτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη.

Γκαραγκούνη, Χ. (2019): Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική από την οπτική εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα.

Δημητροπούλου, Π. (2013): Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα. Πεδίο.

Ηλιοπούλου, Μ. (2022): Διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education* - Vol.2 (2022) Issue 3

ΙΕΠ (2015): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό.

Κακανά Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5–11. https://doi.org/10.12681/dial.25584

Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblat στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο: Τζ. Καλογήρου & Ε. Βησσαράκη (επ) Λογοτεχνία και Σχολείο. Αθήνα: Δάρδανος.

Λουάρη, Μ. (χ.χ.): Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ανακτήθηκε από https://shorturl.at/bozNT

Μαντζαρίδου, Α. (2021α). Ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων και υλικού για την εκπαίδευση των επιμορφωτών/ριών. Στο Ι.Ε.Π.: Επιμόρφωση σε πρακτικές στήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ), Αθήνα.

Μαντζαρίδου, Α. (2021β). Σχεδιασμός και δημιουργία πέντε (5) σεναρίων Δ.Δ. με παράλληλη παραγωγή video clips στο πλαίσιο υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος Δ.Δ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (με έμφαση στη γλώσσα, ή/και στα μαθηματικά, ή/και στις φυσικές επιστήμες, ή/και τις τέχνες). Στο Ι.Ε.Π.: Επιμόρφωση σε πρακτικές στήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ), Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα

Νικολαραΐζη, Μ. (2013): Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα. Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές, σελ. 15. Αθήνα. Πεδίο

Παπαδημητρίου, Α. (2014): Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Καλές πρακτικές σε μαθήματα ειδικότητας.

Πιλάτου, Β. (2022): Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ΔΕΠ-Υ: ένα παράδειγμα εφαρμογής για τη διδασκαλία του απλού ηλεκτρικού κυκλώματος στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα.

Ράπτη, Μ. (2002). Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Gutenberg

Tomlinson, C. A. (2010): Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φιλιππάτου, Δ. (2013): Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα. Πεδίο.

Φιλιππάτου, Δ. (2021): Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 2022, σελ. 516

Φύκαρης, Ι. (2014): Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών (Κατσαρού & Λιακοπούλου, επιμ.)

Χολέβας Ν., Αλεξόπουλος Δ., & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 130–143. https://doi.org/10.12681/dial.16126

Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993): Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνεργασία δασκάλου-μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 34-41

Ξενόγλωσση

Earl, L. M. (2012). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Heacox, D. (2009). Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms. Minneapolis: Free Spirit.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. American Secondary Education, 32(3), 34-62.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(2), 31-47

Sims, R. R. & Sims, S. J. (2006): Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education. New York: Nova Science Publishers Inc

Tomlinson, C. A. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, όπ. Mavidou, A. & Kakana, D. (2019): Teachers' Experiences of a Professional Development Program for Differentiated Instruction. Vol. 10 No 3.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades (ERIC Digest). Reston, VA: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. EDD00036)

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria, VA: ASCD

Δικτυογραφία

Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία (auth.gr), προσπελάστηκε 20/8/23

https://upbility.gr/blogs/blog/differentiated-teaching, προσπελάστηκε 25/8/2023

2.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Νεφέλη Παρθένα Ανδρούτσου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλόλογος), MSc

Περίληψη
Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου οδήγησε στη δημιουργία στρατηγικών. Με τη χρήση αυτών, ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγείται συνειδητά ή μη στην απόκτηση κριτικής σκέψης.
Η παρούσα εργασία επιδιώκει την ανάδειξη των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω της συγκριτικής μελέτης αξιοποίησής τους από το Δραστηριοκεντρικό και το Παραδοσιακό Μοντέλο μάθησης.
Στο πρώτο μέρος αναλύονται τα δύο μοντέλα και ο τρόπος συσχέτισής τους με τη διδασκαλία λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακολουθούν οι επικρατέστερες ταξινομήσεις στρατηγικών και η λειτουργία αυτών στο Δραστηριοκεντρικό Μοντέλο. Τέλος, σημειώνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών βάσει προγενέστερων ερευνών για την αξιοποίηση στρατηγικών σε συνδυασμό με τα δύο μοντέλα.
Στο δεύτερο μέρος αναφέρεται η μεθοδολογία, η στατιστική ανάλυση (SPSS) και τα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κατέδειξαν ευρεία χρήση στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, αναδείχθηκε η προτίμηση των εκπαιδευτικών στο συνδυασμό των προαναφερθέντων μοντέλων μάθησης.
Λέξεις-Κλειδιά: στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, δραστηριοκεντρικό μοντέλο μάθησης, παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, απόψεις, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Abstract
The increasing researchers' interest for the vocabulary led to the discovery of strategies and to their classification. The most important is that the use of these strategies led to the fact that students began to take an active role in the process of learning. In this way, unconsciously or not, students acquire critical thinking.
In this thesis stand out the vocabulary strategies in the teaching of Greek as second/foreign language through the comparative study of their use in Task-Based Language Teaching, which represents significant number of vocabulary teaching strategies, and their use in Presentation-Practice-Production respectively.
In the light of these facts, in the first part of the study, basic terms are clarified and these two teaching methods and their correlation with the vocabulary teaching of

Greek as second/foreign language are analyzed. Then, the most prevalent classifications of vocabulary teaching strategies are presented as well as their use in Task-Based Language Teaching as international researches have shown. In addition, teachers' aspects of using vocabulary teaching strategies in combination with the two teaching methods are noted.
The second part refers to the methodology of the present research, the statistical analysis using the statistical package SPSS and the conclusions. The results of the questionnaire showed that vocabulary learning /teaching strategies are widely used in both Primary and Secondary education. Finally, the teachers' preference for combining the above learning models became apparent.

1. Εισαγωγή

Η σημερινή ελληνική κοινωνία αποτελείται από οικογένειες διαφορετικών γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Η ανομοιογένεια αυτή έχει άμεσο αντίκτυπο τόσο στην κοινωνία, όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Υπό το πρίσμα αυτό η πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα είναι απόρροια, κυρίως, του μεγάλου κύματος οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, που αναγκάζονται να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Οι μαθητές, που φτάνουν στην Ελλάδα είτε βρίσκονται σε νηπιακή/προσχολική ηλικία και γνωρίζουν μόνο τη μητρική γλώσσα, αλλά δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες εγγραμματισμού είτε έχουν φοιτήσει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και έχουν αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες με τους Έλληνες συμμαθητές τους είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από γονείς αλλοδαπούς ή μεικτούς (Χατζηδάκη, 2014). Για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον βασικό ρόλο διαδραματίζει η κατάκτηση των δεξιοτήτων εγγραμματισμού της ελληνικής γλώσσας, αλλά και η συνύπαρξή τους με φυσικούς ομιλητές. Έτσι, πλέον αποτελεί ανάγκη η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ορολογία

2.1.1 Δεύτερη γλώσσα (Γ2)

Σύμφωνα με τον Ellis (1994) μπορούμε να ορίσουμε ως «δεύτερη γλώσσα» (Γ2) οποιαδήποτε γλώσσα έχει κατακτήσει ή μαθαίνει το άτομο πέρα από την Γ1. Είναι σημαντικό ότι το άτομο οδηγείται στην εκμάθηση μίας Γ2 είτε επειδή οι γονείς του έχουν ως μητρική διαφορετική γλώσσα λόγω διαφορετικής εθνικότητας είτε επειδή οι κοινωνικές συνθήκες το επιβάλλουν. Για να μην συγχέεται, όμως, ο όρος αυτός με τον όρο «ξένη γλώσσα» η Μπέλλα (2019: 21) τονίζει ότι η Γ2 «*κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια/πρώτη γλώσσα*» και παραθέτει το εξής παράδειγμα: οι ξένοι μαθαίνουν τα ελληνικά στην Ελλάδα ως Γ2, ενώ οι ξένοι σε οποιαδήποτε άλλη περιοχή εκτός Ελλάδας μαθαίνουν τα ελληνικά ως ξένη.

2.1.2 Ξένη γλώσσα (ΞΓ)

Σύμφωνα με τους Υψηλάντη και Μουτή (2015: 12) ο όρος ΞΓ «*περιγράφει αποκλειστικά μία γλώσσα, που διδάσκεται και προσεγγίζεται μέσα από τις δομές της σε ένα σχολικό περιβάλλον*». Η γλώσσα μελετάται σε περιβάλλον, όπου η

συμβολή της είναι περιορισμένη και τα κίνητρα εκμάθησης ενδέχεται να μεταβάλλονται διαρκώς (Oxford, 2003). Επιπλέον, όταν το άτομο μαθαίνει μία ΞΓ δε σημαίνει απαραίτητα ότι έχει επαφή με φυσικούς ομιλητές, όπως συμβαίνει σε μία Γ2 (Σκούρτου, 1997; Μανίκα, 2005; Υψηλάντης, 2015).
Είναι σημαντικό, τέλος, να αναφερθεί ότι ο όρος Γ2 καλύπτει τις περισσότερες φορές «*γενικώς την εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας πλην της μητρικής*» (Μπέλλα, 2019: 21).

2.2 Τα δύο μοντέλα μάθησης και οι μεταξύ τους διαφορές

2.2.1 Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (ΠΕΠ)

Παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες ένταξης σύγχρονων μοντέλων διδασκαλίας, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται συχνότερα στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Ίσως η στασιμότητα αυτή να οφείλεται στο αίσθημα του φόβου για χρήση νέων μεθόδων. Το αίσθημα ασφάλειας προκύπτει από τη δυνατότητα, την οποία δίνει το ΠΕΠ στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν εκ των προτέρων τα γραμματικά/γλωσσικά φαινόμενα, που πρόκειται να διδάξουν.
Ο Ellis (2003) αναφέρει ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας περιλαμβάνει συγκεκριμένη μεθοδολογία, που ονομάζεται *Παρουσίαση-Εξάσκηση-Παραγωγή* (ΠΕΠ). Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίστηκε σε συμπεριφοριστικές πρακτικές διδασκαλίας και εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1950 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Έκτοτε διαδόθηκε και άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλά σχολεία ανά τον κόσμο (Maftoon & Sarem, 2015). Τα τρία αυτά στάδια περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία.

- Στο στάδιο της παρουσίασης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το γλωσσικό στοιχείο μέσα σε κάποιο συγκείμενο, δίνοντας πληροφορίες σχηματισμού, σημασίας και θέσης, που κατέχει στη γλώσσα-στόχο. Η παρουσίαση επιτυγχάνεται ενδεικτικά με τη βοήθεια κειμένου σε φωτοτυπικό, ακουστικό (π.χ. κασέτα) και οπτικό υλικό (π.χ. προτζέκτορα).
- Στο δεύτερο στάδιο της εξάσκησης οι μαθητές χρησιμοποιούν το νέο γλωσσικό στοιχείο σε διάφορα περιβάλλοντα π.χ. μέσα σε προτάσεις με στόχο την ορθή αναπαραγωγή και εφαρμογή του. Η πρακτική εξάσκηση επιτυγχάνεται είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια και περιλαμβάνει κυρίως μηχανικές ασκήσεις που αποσκοπούν στην εξάλειψη των λαθών (Willis, 1996; Ματθαιουδάκη, 2013). Εκτός από μηχανικές ασκήσεις προτείνονται και δημιουργικότερες εναλλακτικές, όπως ερωτήσεις σωστού-λάθους, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής κ.ά.
- Στο τελευταίο στάδιο της παραγωγής οι μαθητές γίνονται περισσότερο δημιουργικοί, κάνουν χρήση του γλωσσικού στοιχείου δημιουργώντας δικές τους προτάσεις και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η σύνθεση τραγουδιού, η συζήτηση μεταξύ των μαθητών ή ακόμα και η συμμετοχή σε ολιγόλεπτες θεατρικές παραστάσεις (Willis, 1996; Ματθαιουδάκη, 2013).

2.2.2 Αμφισβήτηση του ΠΕΠ και μετάβαση στο ΔΜ

Οι έρευνες έδειξαν ότι οι συμπεριφοριστικές αρχές, επομένως και το ΠΕΠ δεν έχουν θέση στη διδασκαλία της Γ2, εφόσον οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους διαγλώσσα, η οποία μεταβάλλεται όσο εκτίθενται σε νέα γλωσσικά στοιχεία.

Καταρρίπτεται, λοιπόν η άποψη, η οποία κυριαρχεί στο συμπεριφοριστικό μοντέλο ότι οι μαθητές αποκτούν πιο εύκολα τη γλώσσα-στόχο μέσω της διδασκαλίας συσσωρευμένων γλωσσικών δομών σε ακολουθίες (Ellis, 2003).
Επίσης, το ΠΕΠ δεν είναι κατάλληλο για την εκμάθηση της Γ2 εφόσον πρεσβεύεται η άποψη ότι η πρακτική εξάσκηση οδηγεί στην «αλάνθαστη αναπαραγωγή και τελικά στην αφομοίωση» της νέας γλωσσικής δομής, τη στιγμή, που έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν την ανάγκη να περάσουν από στάδια συστηματικών λαθών μέχρι να φτάσουν στο σημείο να αναπαραγάγουν αλάνθαστα το νέο γλωσσικό στοιχείο (Ματθαιουδάκη, 2013: 34). Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, τέλος, οι μαθητές να κάνουν ορθή χρήση της νέας δομής κατά το τρίτο στάδιο, της παραγωγής, αλλά ύστερα από καιρό να παρατηρείται έντονα η λανθασμένη χρήση της (Willis, 1996).

2.2.3 Το Δραστηριοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (ΔΜ)

Η *Δραστηριοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας* (Task Based Learning/TBL) αποτελεί μία από τις νεοαποκτηθείσες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, καθώς η εφαρμογή και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της από την επιστημονική κοινότητα ξεκίνησε τη δεκαετία του ’90 (Ματθαιουδάκη, 2013). Ωστόσο, η σύλληψη της ιδέας ανήκει στον ινδικής καταγωγής καθηγητή N. Prabhu, ο οποίος εισήγαγε ένα project, γνωστό ως «Bangalore Project», που ξεκίνησε το 1979 και ολοκληρώθηκε το 1984. Ο σκοπός του έργου ήταν να διερευνήσει νέους τρόπους, που να προκύπτουν από την εστίαση στο νόημα παρά στις γραμματικές μορφές.
Ειδικότερα, περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, που οι μαθητές έχουν κυρίαρχο ρόλο, εμπλέκονται ελεύθερα στη διαδικασία μάθησης και έρχονται σε επαφή με ρεαλιστικές καταστάσεις μέσα από τη συμπλήρωση παζλ, τη συμμετοχή σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, την ανταλλαγή εμπειριών κ.λπ. (Willis, 1996; Αλεξίου & Τζακώστα, χ.χ).
Από το 1987 έως το 2000 (Willis, 1996, Prahbu, 1987; Estaire and Zanon, 1994; Shekan, 1996; Lee, 2000; στο Ellis, 2009) έχουν προταθεί ποικίλες μορφές ΔΜ, ωστόσο όλες έχουν κοινή πορεία. Τα στάδια αυτά ονομάζονται *Προδραστηριότητα* (Pre- task), *Κυρίως δραστηριότητα* (During task) και *Μετά- δραστηριότητα* (Post-task). Για την παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί και αναλυθεί το επικρατέστερο μοντέλο από τη Willis (1996).
Η *Προδραστηριότητα* (Pre- task) διαρκεί από δύο έως είκοσι λεπτά καθώς εξαρτάται από τις γνώσεις των μαθητών. Τα πιο σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με τη Willis (1996) κατά την εφαρμογή της προδραστηριότητας είναι τα εξής: η εισαγωγή στο θέμα, ο προσδιορισμός των γλωσσικών φαινομένων της γλώσσας-στόχου, η επιλογή κατάλληλης δραστηριότητας, οι οδηγίες και ο χρόνος προετοιμασίας προς τους μαθητές. Το επόμενο βήμα είναι να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να ενεργοποιήσουν χρήσιμες λέξεις/φράσεις, ενώ, παράλληλα, πρέπει να εισαγάγει και καινούργιο λεξιλόγιο. Βασικό μέλημα αποτελεί η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών να εμπλακούν στην επικείμενη δραστηριότητα (π.χ. μέσω της τεχνικής «καταιγισμός ιδεών»).
Το δεύτερο στάδιο του ΔΜ (Task cycle) χωρίζεται σε τρία διακριτά μέρη: την *«Κυρίως δραστηριότητα»* (Task), τον *«Σχεδιασμό»* (Planning) και την *«Αναφορά»* (Report) Κατά την κύρια δραστηριότητα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συγκεντρώσουν λεξιλόγιο, να εργαστούν σε ζευγάρια ή σε ομάδες και να πετύχουν τους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας. Σε αυτή τη φάση, ο καθορισμός

συγκεκριμένου χρόνου είναι πολύ σημαντικός και μια δραστηριότητα μπορεί να διαρκέσει από ένα λεπτό έως δέκα ή και παραπάνω. Επίσης, στόχος είναι να επικοινωνήσουν οι μαθητές μεταξύ τους, ώστε να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει διακριτική/ μη ενεργή παρουσία, να παρατηρεί και να παροτρύνει όλους τους μαθητές να εμπλακούν στη δραστηριότητα. Μετά το πέρας της κύριας δραστηριότητας, οι μαθητές σχεδιάζουν τα ευρήματά τους, που προέκυψαν από την προηγούμενη δραστηριότητα και ετοιμάζονται να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Ακολουθεί η αναφορά, η οποία διαρκεί από λίγα δευτερόλεπτα έως δύο λεπτά για κάθε ζευγάρι/ ομάδα. Στόχος δεν είναι οι μαθητές να μιλήσουν σαν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας- στόχου, καθώς είναι πιθανό ότι θα καταφύγουν σε συντακτικά και γραμματικά λάθη, αλλά να παρουσιάσουν το υλικό, που έχουν δημιουργήσει και να γίνουν κατανοητοί. Ο εκπαιδευτικός στο σημείο της αναφοράς έχει τον ρόλο του «προέδρου», ο οποίος παρουσιάζει το πρόσωπο, που παίρνει τον λόγο και συνοψίζει ό,τι έχει ειπωθεί δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Στην *Εστίαση στη γλώσσα* (Language focus) ακολουθεί η πρακτική εξάσκηση, κατά την οποία γίνονται αισθητά τα μαθησιακά αποτελέσματα των προηγούμενων φάσεων. Χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη: την *Ανάλυση* (Analysis) και την *Πρακτική* (Practice), κατά τα οποία, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναγνωρίσουν, να σκεφτούν και να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και τύπους της γλώσσας- στόχου. Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο της ανάλυσης πρέπει σε πρώτο στάδιο να δίνει χρόνο στους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και έπειτα να επεξηγήσει ο ίδιος το γλωσσικό φαινόμενο στο ζητούμενο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Καθώς ο εκπαιδευτικός επεξηγεί, οι μαθητές ακούνε προσεκτικά και στη συνέχεια εξασκούνται σε δύο ή τρεις πρακτικές δραστηριότητες.

Είναι, τέλος, σημαντικό να τονιστεί ότι μόνο η δεύτερη φάση είναι υποχρεωτική, ενώ η πρώτη και η τρίτη μπορούν να παραλειφθούν, παρόλο που είναι πολύ σημαντικές για την οργάνωση, αλλά και την επισκόπηση των αποτελεσμάτων της κύριας δραστηριότητας (Ellis, 2003).

2.3 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στη Γ2

Οι O' Malley & Chamot (1990) ταξινόμησαν τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τις μεταγνωστικές, β) τις γνωστικές και γ) τις κοινωνικές/ συναισθηματικές (Πίνακας 3.1).

1)Μεταγνωστικές (για την κατανόηση ή παραγωγή λόγου):	**2)Γνωστικές** (για την κατανόηση προφορικού λόγου και κατανόηση γραπτού λόγου)	**3)Κοινωνικές/ Συναισθηματικές** (για την κατανόηση προφορικού λόγου)
• Επιλεκτική προσοχή για ειδικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως στο στάδιο του σχεδιασμού αποτελεί η εύρεση λέξεων-κλειδιών • Σχεδιασμός της οργάνωσης γραπτού ή προφορικού λόγου • Παρακολούθηση ή και αναθεώρηση της προσοχής	• Εξάσκηση ή επανάληψη λέξεων, που έχουν ήδη ακουστεί • Ομαδοποίηση και ταξινόμηση λέξεων, ορολογίας ή εννοιών σύμφωνα με τις σημασιολογικές ή συντακτικές ιδιότητες • Συμπεράσματα ή χρήση	• Συνεργασία και αλληλεπίδραση με συμμαθητές για την επίλυση ενός προβλήματος, για εύρεση πληροφοριών ή και για αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας • Ερωτήσεις ή διευκρινίσεις στον

σε μία δραστηριότητα, κατανόηση πληροφοριών, παρακολούθηση κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου • Αξιολόγηση ή έλεγχος κατανόησης μετά την ολοκλήρωση προσληπτικής ή παραγωγικής γλωσσικής δραστηριότητας	πληροφοριών από προφορικό κείμενο για πρόβλεψη της σημασίας καινούργιων λέξεων, πρόβλεψη αποτελεσμάτων ή πρόβλεψη από ελλειπτικά κομμάτια • Σύνοψη ή σύνθεση πληροφοριών, που έχουν ακουστεί • Εφαρμογή κανόνων για την κατανόηση της γλώσσας • Απεικόνιση ή χρήση εικόνων για την κατανόηση ή ανάκληση λεκτικών πληροφοριών • Μεταφορά ή αναπαραγωγή γνωστών πληροφοριών για την καλύτερη κατανόηση της νέας πληροφορίας	διδάσκοντα ή τους συμμαθητές για επεξήγηση, αναδιατύπωση ή παραδείγματα • Εσωτερικό διάλογος για την αξιολόγηση της μαθησιακών αποτελεσμάτων ή και για μείωση του άγχους για την διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας

Πίνακας 3.1: Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου κατά O' Malley & Chamot (1990)

Αργότερα, ο Schmitt (1997), στηριζόμενος στην ταξινόμηση της Oxford (1990), πρότεινε την ταξινόμηση των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στρατηγικές για την ανεύρεση της σημασίας μίας καινούργιας λέξης και β) στρατηγικές για την ανάκληση και εμπέδωση μίας λέξης. Και οι δύο κατηγορίες χωρίζονται σε επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω (Πίνακας 3.2).

A) **Στρατηγικές ανακάλυψης λέξης**	B) **Στρατηγικές ανάκλησης και εμπέδωσης λέξης**
1) Προσδιοριστικές (DET) 2) Κοινωνικές (SOC)	1) Κοινωνικές (SOC) 2) Μνημονικές (MEM) 3) Γνωστικές (COG) 4) Μεταγνωστικές (MET)

Πίνακας 3.2: Ταξινόμηση στρατηγικών διδασκαλίας κατά Schmitt (1997)

2.4 Μεθοδολογία

2.4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου κατά την αξιοποίηση της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης έναντι της παραδοσιακής μεθόδου. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μπορέσει να εκτιμηθεί κατά πόσο θεωρούν αξιόπιστο και κατάλληλο το εκάστοτε μοντέλο διδασκαλίας και ποιες στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στο πλαίσιο των ανωτέρων μοντέλων.

2.4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στην Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
2. Αν ναι, αυτές συνδέονται με το ΔΜ ή με το ΠΕΠ;
3. Σε ποια βαθμίδα χρησιμοποιούνται περισσότερο;

2.4.3 Δειγματοληψία

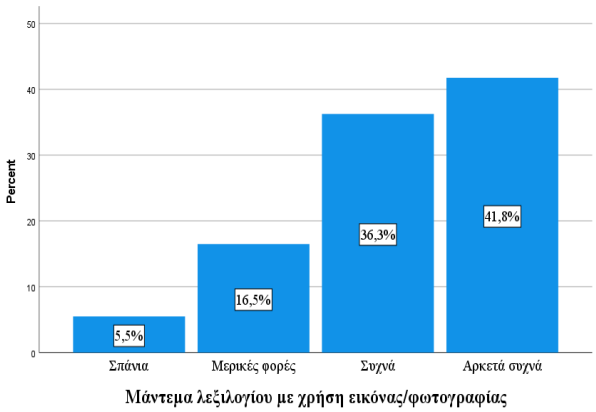
Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διαθέτουν τάξεις υποδοχής, σε όλα τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία της Ελλάδας. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών, που έλαβαν και είχαν τη δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά γνωρίζουμε ότι στο σύνολο συμπληρώθηκε από 91 εκπαιδευτικούς.

2.4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα ως τρόπος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (*closed-ended questions*). Από θεωρητικής απόψεως στηρίχτηκε στην ταξινόμηση στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, όπως διαμορφώθηκε και αναλύθηκε παραπάνω (Κεφάλαιο 5) από τους O' Malley & Chamot (1990) και Schmitt (1997). Είναι χωρισμένο σε πέντε ενότητες προς διευκόλυνση των συμμετεχόντων και αποτελείται συνολικά από σαράντα (40) ερωτήσεις κλειστού τύπου και δύο (2) ανοιχτού τύπου.
Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα συνοδευτικό κείμενο, που αναφέρει σε ποιους απευθύνεται και γνωστοποιεί στους συμμετέχοντες τον λόγο, που πραγματοποιείται η εν λόγω έρευνα και τονίζει ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των απαντήσεων τους.

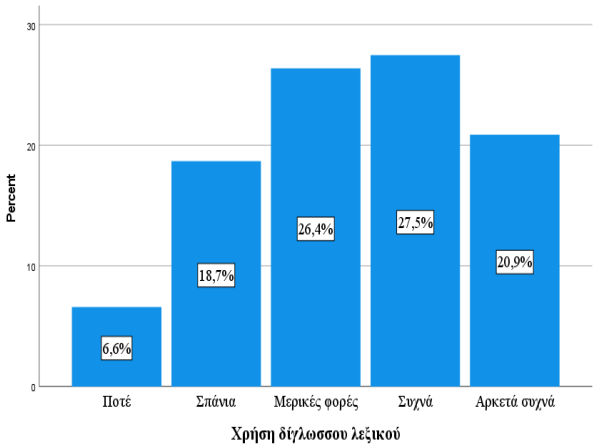
2.5 Στατιστική ανάλυση

Από τους 91 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, το 76,9% ήταν γυναίκες και το 23,1% άνδρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 39,71 έτη. Οι 72 από αυτούς δίδασκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι υπόλοιποι 19 στη Δευτεροβάθμια. Όσον αφορά τις στρατηγικές ανακάλυψης λεξιλογίου, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως μοιράζουν εικόνες ή φωτογραφίες στους μαθητές τους και τους ζητούν να βρουν σε ποιες λέξεις αντιστοιχούν, αλλά με διαφορετική συχνότητα. Το 41,8% εφαρμόζει αυτή τη στρατηγική αρκετά συχνά και το 36,3% συχνά (Γράφημα 5.1)



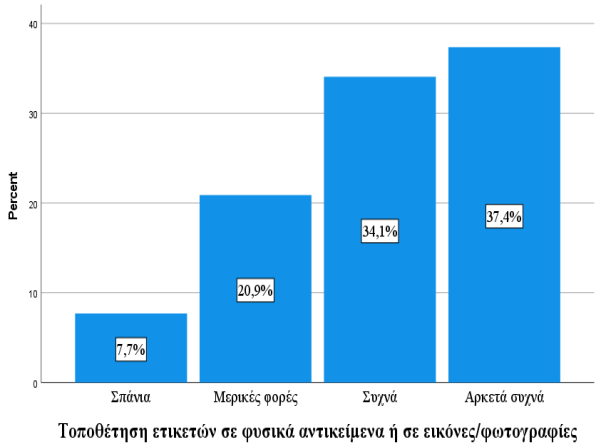
Γράφημα 5.1: Ραβδόγραμμα για Μάντεμα λεξιλογίου με χρήση εικόνας/φωτογραφίας

Επίσης, το 27,5% του δείγματος προτείνει συχνά στους μαθητές τη χρήση δίγλωσσων λεξικών για ανακάλυψη της σημασίας των λέξεων και το 26,4% την προτείνει μερικές φορές, ενώ το 6,6% δεν προτρέπουν ποτέ τους μαθητές τους να χρησιμοποιήσουν δίγλωσσο λεξικό (Γράφημα 5.2).



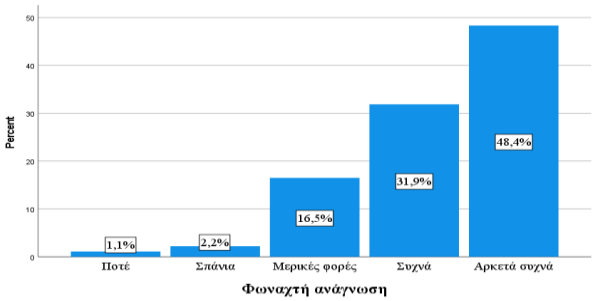
Γράφημα 5.2: Ραβδόγραμμα για Χρήση δίγλωσσου λεξικού

Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μαθητές τους να τοποθετήσουν ετικέτες σε φυσικά αντικείμενα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ή λεζάντες σε εικόνες/φωτογραφίες. Η πλειοψηφία (37,4%) χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική εμπέδωσης αρκετά συχνά, ενώ το 34,1% συχνά. Μόλις 7 άτομα δήλωσαν πως επιλέγουν τη χρήση της στρατηγικής αυτής σπάνια (Γράφημα 5.3).



Γράφημα 5.3 Ραβδόγραμμα για Τοποθέτηση ετικετών σε φυσικά αντικείμενα ή εικόνες/φωτογραφίες

Η «φωναχτή» ανάγνωση κειμένου θεωρείται ωφέλιμη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς το 48,4% και το 31,9% δήλωσαν πως αξιοποιούν τη στρατηγική αυτή αρκετά συχνά και συχνά αντίστοιχα (Γράφημα 5.4).



Γράφημα 5.4: Ραβδόγραμμα για Φωναχτή ανάγνωση

Αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου στα δύο μοντέλα διδασκαλίας, το 89% απάντησε πως θα χρησιμοποιούσε στρατηγικές κατά τη διδασκαλία με ΔΜ (Γράφημα 5.5). Κατά τη διδασκαλία με ΠΕΠ στο αντίστοιχο ποσοστό παρατηρούμε μια μικρή μείωση. Εδώ, το 83,5% θα αξιοποιούσε στρατηγικές (Γράφημα 5.6).

Γράφημα 5.5: Κυκλική πίτα για Αξιοποίηση στρατηγικών στο ΔΜ

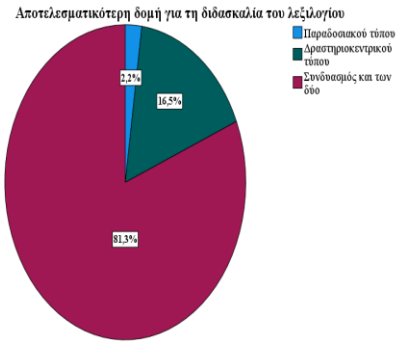
Γράφημα 5.6: Κυκλική πίτα για Αξιοποίηση στρατηγικών στο ΠΕΠ

Στη συνέχεια, ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσέγγιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Η πλειοψηφία (81,3%), απάντησε πως η προσέγγιση διδασκαλίας είναι συνάρτηση και της ηλικίας των μαθητών και του επιπέδου ελληνομάθειάς τους. Το 13,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως ο τρόπος διδασκαλίας έχει άμεση σχέση μόνο με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, ενώ το 3,3% θεωρεί πως το λεξιλόγιο πρέπει να διδάσκεται με τρόπο ανάλογο μόνο της ηλικίας (Γράφημα 5.7).

Γράφημα 5.7: Κυκλική πίτα ύπαρξης συνάρτησης της διδασκαλίας του λεξιλογίου με την ηλικία και το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών

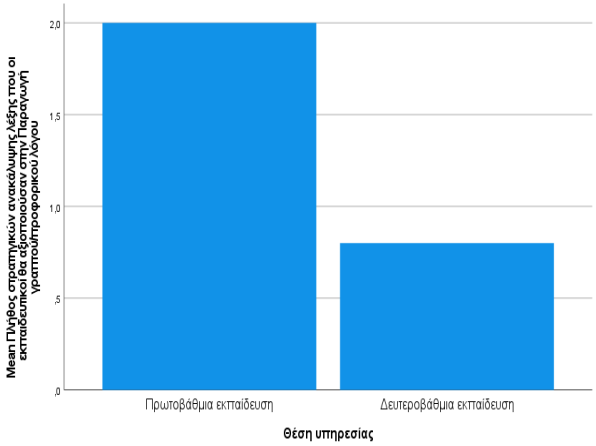
Όσον αφορά τις δομές, που θεωρούν οι συμμετέχοντες πιο αποτελεσματικές στη διδασκαλία του λεξιλογίου, 74 άτομα αποκρίθηκαν πως αποτελεσματικότερος είναι ο συνδυασμός του ΔΜ και του ΠΕΠ. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (2,2% του δείγματος)

θεωρούν πως η χρήση του ΠΕΠ είναι αποτελεσματικότερη από αυτή του ΔΜ ή του συνδυασμού τους (Γράφημα 5.8).



Γράφημα 5.8: Κυκλική πίτα αποτελεσματικότερης δομής σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι πως ενώ στις στρατηγικές ανάκλησης/εμπέδωσης δεν υπάρχει στατιστικά διαφορά στην χρήση μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, στις στρατηγικές ανακάλυψης παρατηρείται διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές ανακάλυψης της λέξης στο στάδιο της ΠΓΛ/ΠΠΛ από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γράφημα 5.9).



Γράφημα 5.9 Ραβδόγραμμα παρουσίασης μέσων όρων του πλήθους στρατηγικών ανακάλυψης λέξης στην ΠΓΛ/ΠΠΛ στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3. Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προέκυψαν σημαντικά ευρήματα για τη χρήση στρατηγικών εκμάθησης/διδασκαλίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το πρώτο σημαντικό εύρημα έγκειται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν στρατηγικές ανακάλυψης λεξιλογίου συχνά κατά τη διδασκαλία. Εστιάζοντας σε συγκεκριμένες στρατηγικές, φαίνεται ότι εντάσσουν πάρα πολύ συχνά στο μάθημα τους τις εξής: «μάντεμα λέξης με χρήση εικόνας/φωτογραφίας», «χρήση δίγλωσσου λεξικού». Τα ανωτέρω αποτελέσματα έρχονται εν μέρει σε συμφωνία με τη μελέτη, που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊβάν

(Chou, 2008), καθώς επιβεβαιώνεται η ευρεία χρήση της στρατηγικής «μάντεμα λέξης», αλλά απορρίπτεται η συχνή «χρήση δίγλωσσου λεξικού».

Αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών εμπέδωσης διδαγμένου λεξιλογίου, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Αξίζει να τονιστεί πως οι στρατηγικές: «τοποθέτηση ετικετών σε φυσικά αντικείμενα ή σε εικόνες/φωτογραφίες», «φωναχτή ανάγνωση», καθώς και «χρήση οπτικοακουστικού υλικού» υιοθετούνται αρκετά συχνά με σκοπό την ανάκληση του λεξιλογίου. Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μαθητές τους να κάνουν ευρεία χρήση των αισθήσεων τους, έχοντας ως απώτερο στόχο την πρόκληση ενδιαφέροντος για τη διαδικασία μάθησης. Η ευρεία χρήση και αποτελεσματικότητα της «φωναχτής ανάγνωσης», αλλά και η χρήση μνημονικών στρατηγικών, όπως είναι η «τοποθέτηση ετικετών» επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ταϊβάν (Chou, 2008), στο Βιετνάμ (Tran, 2011) και στη Γερμανία (Augustyn, 2013).

Επόμενο σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων θα αξιοποιούσαν στρατηγικές λεξιλογίου τόσο κατά τη χρήση του ΠΕΠ όσο και κατά τη χρήση του ΔΜ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε, επιπλέον, να αναδειχθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Οι περισσότεροι αποκρίθηκαν ότι λαμβάνουν υπόψη κατά τη διδασκαλία τόσο το ηλικιακό εύρος των μαθητών όσο και το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Το γεγονός ότι η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι συνάρτηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, που έλαβε χώρα στην Ινδονησία (Siti Rohani, 2011). Επίσης, οι περισσότεροι ερωτηθέντες πιστεύουν πως ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας λεξιλογίου είναι ο συνδυασμός των δύο προαναφερθέντων μοντέλων.

Τέλος, αν και το δείγμα δεν κατείχε τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ως προς την αναλογία, δεν ανιχνεύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Θ. & Τζακώστα, Μ. (χ.χ.) Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας.* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/280609903_Alexiou_Th_M_Tzakosta_2014_Strategies_of_language_teaching_directed_to_chidren_Strategikes_didaskalias_se_paidia_Diadromes_tou_Kentro_Ellenikes_glossas_in_Greek_National_Strategic_Research_Framework_-

Μανίκα, Δ. (2005). Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών. (Διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1045

Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf

Μπέλλα, Σ. (2019). *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαβητισμό, στο Σκούρτου, Ε. (επιμ), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Ά., (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4999
Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. *Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο., Θεσσαλονίκη*.

Ξενόγλωσση

Augustyn, P. (2013). Translation and Bilingual Practice for German Vocabulary Teaching and Learning. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, *46*(1), 27-43.
Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, *1*(1).
Chou, Y. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Fengchia Journal of Humanities and Social Sciences, 16*, 183-216.
Chung, E. (2018). Revisiting second language vocabulary teaching: Insights from Hong Kong in-service teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*(6), 499-508.
Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGrawHill.
Maftoon, P. & Sarem, S. N. (2015). A critical look at the presentation, practice, production (ppp) approach: challenges and promises for ELT. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *3*(4), 31-36.
O' Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Oxford: Gala.
Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford, UK: Oxford University Press.
Rohani, S. (2011). Impact of task-based learning on Indonesian ter-tiary EFL students' employment of oral communication strat-egies. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5(10), 85-102.
Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies.* In Schmitt, N., and McCarthy, M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.
Skehan, P. (1996). 'Second language acquisition research and task-based instruction'. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*, (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.

Tran, T. H. (2011). *EFL Teachers' Perceptions about Vocabulary Acquisition and Instruction.* Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Longman.

3.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

Αναστασία Γαλανού
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Β.Α. Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., MSc Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ε.Α.Π., B.Sc. Πολιτική Επιστήμη, ΔΠΘ

Περίληψη
Η αξία και η σημασία της βιωματικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποστηρίχθηκε από το πρώτο μισό του 20ου αιώνα μέσα από τις φιλοσοφικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές θεωρήσεις των John Dewey, Maria Tecla Artemisia Montessori και Carl Ransom Rogers. Η Carol Ann Tomlinson τονίζει ότι ιδιαίτερα σήμερα, το ετερογενές γνωστικό, κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που καλείται να υιοθετήσει μια ολιστική, πλουραλιστική θεώρηση βιωματικής εκπαίδευσης, με διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα λαμβάνει υπ' όψιν τις γλωσσικές, μαθησιακές και πολλαπλές δυσκολίες των μαθητών, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, το μαθησιακό τους προφίλ, τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες τους. Η βιωματική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μετατρέπουν τη σχολική τάξη σε βωμό της γνώσης, όπου αναγνωρίζονται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα ίσα δικαιώματα για ποιοτική εκπαίδευση και η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη.
Λέξεις-Κλειδιά: βιωματική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract
The value and importance of experiential learning and differentiated instruction has been supported since the first half of the 20th century through the philosophical, educational and psychological considerations of John Dewey, Maria Tecla Artemisia Montessori and Carl Ransom Rogers. Carol Ann Tomlinson emphasizes that, especially today, the heterogeneous cognitive, social, linguistic and cultural background of students in modern multicultural classrooms, is a challenge for the educator, who is called to adopt a holistic, pluralistic view of experiential education, with differentiated teaching that will take into account the language, learning and multiple difficulties of the students, their educational needs, their different levels of readiness, their learning profile, their preferred ways of learning, their interests, their inclinations, their particularities. Experiential learning and differentiated teaching transform the classroom into an altar of knowledge, where equal rights to quality education and the need for social justice are recognized by all members of the school community.

1. Εισαγωγή

Η βιωματική εκπαίδευση όταν εφαρμόζεται σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες, τους στόχους, τις ικανότητες

και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ταυτότητας των μαθητών, στοχεύοντας στην ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία μέσα από κατάλληλα προετοιμασμένο και διαμορφωμένο διδακτικό σχεδιασμό, με εκπαιδευτικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και δημιουργικούς διαλόγους της καθημερινής ζωής, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τον σεβασμό και την αποδοχή για κάθε είδους διαφορετικότητα (Janks, 2010).

Ο συνδυασμός βιωματικής μάθησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να αποφέρει σημαντικά και πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Φιλόσοφοι, ιατροί, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, όπως οι John Dewey, Maria Tecla Artemisia Montessori, Carl Ransom Rogers και Carol Ann Tomlinson, από τον προηγούμενο αιώνα έως και σήμερα, υποστηρίζουν τόσο την καθοριστική συμβολή της βιωματικής μάθησης για την αποτελεσματική πρόσληψη, κατανόηση και εμπέδωση της γνώσης, όσο και την ανάγκη για αποτελεσματική διδασκαλία που θα περιλαμβάνει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, αξιοποιώντας, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, μια σειρά διαφορετικών οδών για την κατανόηση και επεξεργασία των νέων πληροφοριών.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται θεωρητικές προσεγγίσεις για την αξία και τα αποτελέσματα της βιωματικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, από τις αρχές του 20ου αιώνα με το έργο της Maria Montessori, του John Dewey και τη θεωρία του Carl Rogers για την εκπαίδευση, ως τις αρχές του 21ου αιώνα που διανύουμε, με τις διδακτικές προτάσεις για σχεδίαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύγχρονων παιδαγωγών, όπως η Carol Ann Tomlinson.

Στοχεύει, μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση, να αναδείξει την εκπαιδευτική χρησιμότητα και την παιδαγωγική αναγκαιότητα της βιωματικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, προχωρά και στη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού, όσον αφορά, τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, την εκπαιδευτική προσέγγιση ως προς την επεξεργασία, την κατασκευή και κατανόηση της νέας γνώσης από τους μαθητές και την κατάλληλη ανάπτυξη διδακτικού υλικού και μέτρων αξιολόγησης, προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά, ανεξάρτητα από τις διαφορές στις ικανότητές τους, απολαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Βιωματική μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία, μπορούν να οδηγήσουν στη συνεχή βελτίωση, αφ ‘ενός των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων, και αφετέρου, του σχολικού κλίματος, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη, με ισότητα, αξιοπρέπεια και δημοκρατία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι θέσεις του John Dewey ως προς τη Βιωματική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως θεωρητική εκπαιδευτική προσέγγιση, ετέθη ως εκπαιδευτική πρόταση κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα από τον Αμερικανό ψυχολόγο και φιλόσοφο John Dewey (1859-1952), με έμφαση στη δημοκρατία στην εκπαίδευση, την εμπειρική μάθηση, τα σχέδια δράσης με συγκερασμό θεωρίας και

πράξης, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με ομαδοσυνεργατική εργασία.

Κατά τον Dewey, το μεγαλύτερο πρόβλημα κάθε εκπαίδευσης είναι ο τρόπος συντονισμού του ψυχολογικού με τον κοινωνικό παράγοντα. Διότι, αφ' ενός, ο ψυχολογικός παράγοντας απαιτεί από το άτομο, τόσο την ελεύθερη χρήση όλων των προσωπικών του ικανοτήτων, όσο και την ανάλυση του εαυτού του, με τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπ' όψιν οι νόμοι της προσωπικής του δομής. Και αφ' ετέρου, ο κοινωνικός παράγοντας, απαιτεί από το άτομο να εξοικειωθεί με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, σε όλες τις σημαντικές σχέσεις του, και να μάθει να λαμβάνει υπόψη του αυτές τις σχέσεις μέσα στις δραστηριότητες του. Ο συντονισμός λοιπόν, απαιτεί από το παιδί, κατά συνέπεια, να είναι ικανό να εκφράζεται, αλλά με τρόπο που να υλοποιεί τους κοινωνικούς σκοπούς (Dewey, 2007).

Ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαλεκτική αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία, όπως και αντίστοιχα, η κοινωνία αναπτύσσεται σε άμεση συνάρτηση με τα άτομα που την απαρτίζουν (Dewey, 1990).

Η μάθηση μέσω της εμπειρίας που προέκρινε ο John Dewey, βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία μέσα από αυθεντικές, προσωπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, που δημιουργούν μαθησιακά κίνητρα και προσδίδουν νόημα στη μάθηση. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα προπαρασκευαστικό στάδιο προετοιμασίας του ατόμου για την ζωή. Η εκπαίδευση είναι η ίδια η ζωή. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός ξεκινά μέσα στην τάξη, καθώς η μαθησιακή διεργασία, πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη, αφορά και τη διαμόρφωση προσωπικών ιδεών, θεωρήσεων, πρακτικών και σταδίων με σημαντικό κοινωνικό αντίκτυπο. Σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η παθητική απορρόφηση πληροφοριών, αλλά η προσωπική, βιωματική εμπλοκή των μαθητών, οι οποίοι καθοδηγούνται παιδαγωγικά, να εξερευνούν, να εξετάζουν, να κατανοούν, να αναλύουν, να ανακαλύπτουν και να αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενεργοποιώντας τα δικά τους ατομικά γνωστικά μοντέλα που θα κρατούν δια βίου, άσβεστη τη φλόγα της μάθησης (Dewey, 2007).

2.2 Οι θέσεις της Maria Montessori ως προς τη Βιωματική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Ιταλίδα ιατρός, παιδαγωγός και φιλόσοφος Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), θεμελίωσε και ανέπτυξε θεωρητικά, το πρωτοπόρο για την εποχή της μοντεσοριανό παιδαγωγικό σύστημα και τη μοντεσοριανή εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία καλλιεργεί και προστατεύει τις εσωτερικές διεργασίες και τις δραστηριότητες του παιδιού, ικανοποιεί τις ψυχικές του ανάγκες και του παρέχει τη δυνατότητα της προσωπικής αυτοανάπτυξης, προσφέροντάς του διεξόδους δημιουργίας, ηρεμία και ικανοποίηση. Μέσα από τέτοιες συνθήκες εργασίας, η ελευθερία οδηγεί στην ανάπτυξη και τελειοποίηση των δεξιοτήτων του παιδιού (Montessori, 1914).

Η Montessori προτάσσει την ανεξαρτησία και ελευθερία του μαθητή να επιλέγει την προσωπική του εκπαιδευτική πορεία πνευματικής ανάπτυξης, στα πλαίσια ενός προγράμματος σπουδών που διευκολύνει την προσωπική έκφραση και βοηθά τον μαθητή να οικοδομήσει τον προσωπικό του χαρακτήρα, αλληλεπιδρώντας αυθόρμητα και ενεργά με το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον (Lillard, 2017).

Ως σκοπός της εκπαίδευσης, προτάσσεται η ανάγκη οι μαθητές να απελευθερώσουν δημιουργικά το πνεύμα και την ψυχή τους, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και ταυτόχρονα την προσωπικότητά τους, μέσα σε κατάλληλα προετοιμασμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που σέβονται το ρυθμό μαθησιακής εξέλιξης κάθε παιδιού, και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των σωματικών, ψυχικών και διανοητικών ικανοτήτων κάθε μαθητή (Lillard, 2017).

Η εκπαίδευση βοηθά ολιστικά τον μαθητή για τη ζωή: σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά. Με σεβασμό, αγάπη και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, υποστηρίζει, συντονίζει και εποπτεύει τις φυσικά εξελισσόμενες προσπάθειες των μαθητών να μάθουν και να αντιληφθούν τον κόσμο. Ο εκπαιδευτικός με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διδασκαλίας, αξιοποιεί τις αισθήσεις, την πηγαία και αυθόρμητη αγάπη των παιδιών για τη γνώση και την εξερεύνηση, το βίωμα, τις έμφυτες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Η βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδυναμώνουν τον μαθητή, καθώς τον βοηθούν να οικοδομήσει το εγώ του, αποκτώντας αυτοσυγκέντρωση, αυτοκυριαρχία, αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, ανεξαρτησία και ενσυναίσθηση (Gutek, 2004).

2.3 Οι θέσεις του Carl Rogers ως προς τη Βιωματική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Carl Ransom Rogers (1902-1987), με την προσωποκεντρική ανθρωπιστική θεωρία του για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την εκπαίδευση, υποστήριξε ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν την αυτοπραγμάτωση, όταν το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, τους προσφέρει ασφάλεια, κατανόηση και αποδοχή.

Ασκώντας κριτική στις επικρατούσες παιδαγωγικές πρακτικές, χαρακτήρισε το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα ως μια δυσάρεστη, αυταρχική εκπαιδευτική εμπειρία, που δίνει προτεραιότητα στη βαθμοθηρία, τον ανταγωνισμό και τη μεταβίβαση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό αυθεντία προς τους μαθητές, παραβλέποντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και τα συναισθήματα του μαθητή (Rogers, 1969).

Ο Rogers τόνισε την ανάγκη για βιωματική, ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης, συνδυάζοντας τη γνωστική με την εμπειρική ομαδοσυνεργατική μάθηση και την αυτενέργεια, μέσα σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο κάθε μαθητής θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει, θα αναπτύσσει την προσωπικότητά του και θα καθοδηγείται παιδαγωγικά προς τη σταδιακή αυτονόμηση του, και τη δια βίου μάθηση (Rogers, 1969).

Προσέδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολικό κλίμα και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Έθεσε στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας την ανάγκη για εκπαιδευτικούς που θα λειτουργούν ως υποστηρικτές, συντονιστές και διευκολυντές, προκειμένου κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι δεν απαγορεύεται να κάνει λάθη. Στόχος, ο μαθητής να εμπιστευτεί και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, ανακαλύπτοντας τον εαυτό του, αναγνωρίζοντας τι και πως του αρέσει να μαθαίνει, επαναβιώνοντας την εγγενή χαρά της μάθησης που ένιωθε όταν ήταν μικρό παιδί, αναπτύσσοντας και αξιολογώντας το προσωπικό του πρόγραμμα μάθησης και ταυτόχρονα τον εαυτό του (Rogers, 1969).

Η δημοκρατική εκπαιδευτική προσέγγιση του Rogers διατυπώνει 3 βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διευκολύνεται και να προάγεται η μάθηση: ενσυναίσθηση και επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων, των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών του, αποδοχή και σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, καθώς και αυθεντικότητα ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών με ειλικρινές ενδιαφέρον, χωρίς προσχήματα, σε καθεστώς ειλικρινούς διαλόγου, ώστε να επιλύονται ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές (Rogers κ. ά., 2013).

2.4 Οι θέσεις της Carol Ann Tomlinson ως προς τη Βιωματική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στο ερώτημα τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, η Carol Ann Tomlinson απαντά ότι η διαφοροποίηση δε λειτουργεί σαν μία,απαράλλακτη και μοναδική συνταγή που ταιριάζει σε κάθε μαθητή και κάθε τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται πράξη όταν ο εκπαιδευτικός, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες των μαθητών του, απλά φροντίζει για τις μαθησιακές ανάγκες καθ’ ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών, αντί να διδάσκει μια τάξη, λες και όλα τα άτομα σ’αυτήν, θα μπορούσαν ποτέ να είναι τα ίδια (Tomlinson, 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί τη διδακτική φιλοσοφία που βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών, αντί να ακολουθούν με τους μαθητές τους ένα αυστηρά προδιαγεγραμμένο, ανελαστικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τροποποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, τις μαθησιακές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σχεδιάζοντας εκ των προτέρων μια ποικιλία τρόπων για να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές τη γνώση (Tomlinson, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να διδάξουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στους μαθητές τους, λαμβάνοντας υπ’ όψιν ότι όλοι οι μαθητές προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο διαφορετικά, και δεν το κατανοούν με τον ίδιο τρόπο, καθώς δεν έχουν τους ίδιους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, δεν χρειάζονται τον ίδιο χρόνο και δεν κάνουν τους ίδιους συσχετισμούς (Tomlinson, κ. ά., 2003).

Οπότε, το ίδιο υποστηρικτικό σύστημα, δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους. Διότι, διαφέρουν ως προς το γένος, τα γλωσσικά υπόβαθρα, την ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα, τη συναισθηματική ασφάλεια, τις προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, και τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Όλες αυτές οι διαφορές, καθιστούν την κάθε τάξη διαφορετική. Απαιτείται χρόνος και προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει και να κατανοήσει τις διαφορές των μαθητών του, να δει κάτω από το φαινομενικά προφανές, να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί την επίδραση αυτών των διαφοροποιήσεων στη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να διαφοροποιήσει τον διδακτικό του σχεδιασμό κατάλληλα. Ο εκπαιδευτικός συνεπώς, θα πρέπει να θέσει σαφείς, υλοποιήσιμους μαθησιακούς στόχους, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, τους τρόπους μάθησης, τις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών (Tomlinson, 2011).

2.5 Βιωματική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία κατά τον Διδακτικό Σχεδιασμό

Αναγνωρίζοντας την αξία της βιωματικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, είναι ανάγκη να λαμβάνει υπ' όψιν του τις ατομικές διαφορές κάθε μαθητή προκειμένου να διαφοροποιήσει κατάλληλα τη διδασκαλία του, ώστε κάθε μαθητής να έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τους προσωπικούς του τρόπους μάθησης, αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητές του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σχεδιάζεται βάσει:

α) των ιδιαίτερων μαθησιακών ή φυσιολογικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μειώνουν την ικανότητά τους να μάθουν ή να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά: δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, διάχυτες αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές, υπερκινητικότητα, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή ακοής, νοητικές ή κινητικές, διαταραχές λόγου ή μνημονικής ικανότητας,

β) των ιδιαιτεροτήτων, των εμπειριών και επιρροών που βιώνει ο μαθητής στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό του περιβάλλον, ως προς την αυτοαντίληψη, τα πρότυπα, τις προσδοκίες, το σύστημα αξιών και τους κώδικες έκφρασης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς,

γ) της γνωστικής ετοιμότητας επεξεργασίας και αφομοίωσης της νέας γνώσης μέσα από τη σύνδεσή της με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες,

δ) των κινήτρων για ενεργητική μάθηση, των αναγκών, των κλίσεων, των ενδιαφερόντων του μαθητή, σε συνδυασμό με το μαθησιακό προφίλ, την ψυχοσύνθεση και το συνδυασμό των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης του μαθητή: νατουραλιστική, μουσική, λογική/ μαθηματική, υπαρξιακή, διαπροσωπική, κιναισθητική, γλωσσική, ενδοπροσωπική, χωροταξική (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017 ; Tomlinson κ. ά., 2003).

Στο αρχικό στάδιο του διδακτικού σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του βάσει:

- της αρχικής αξιολόγησης και της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών,
- των διδακτικών στόχων που έχει θέσει για τη διδακτική ενότητα,
- της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών σε σχέση με τους στόχους που ετέθησαν,
- των ενδιαφερόντων των μαθητών,
- του μαθησιακού προφίλ των μαθητών σε σχέση με την κάθε δραστηριότητα,
- μιας κατάλληλα ευέλικτης συγκρότησης ομάδων εργασίας,
- σημαντικών δραστηριοτήτων για τον κάθε μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Bearne, 1996).

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί και προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του:

1. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Δηλαδή, τι θα διδαχθούν οι μαθητές (κείμενα, ασκήσεις, λεξιλόγιο, ορισμούς, πολυτροπικό υλικό, ακαδημαϊκή γλώσσα , κτλ) και βάσει ποιων στόχων (στόχοι των δραστηριοτήτων).

Οπότε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει:

- τι θα διδάξει: βασικές δεξιότητες, κατανόηση λεξιλογίου, βασικών εννοιών, επαγωγική σκέψη, κτλ.,
- τον ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης,

- την πιθανή αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης,
- την αξιοποίηση Τ.Π.Ε., πολλαπλών κειμένων, ασκήσεων και δραστηριοτήτων διαφορετικού βαθμού δυσκολίας,
- την αξιοποίηση σχεδιαγραμμάτων, ιστοριογραμμών, λέξεων-κλειδιών, ιδεοκαταιγίδων, υπογραμμίσεων, πλαγιότιτλων, γραφικών οργανωτών οδηγιών, κύριων σημείων, κ.τ.λ.
- την αξιοποίηση παραδειγμάτων και πολυαισθητηριακού, πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού που θα ανταποκρίνεται στα διάφορα είδη νοημοσύνης,
- την αξιοποίηση συμμαθητών ως σκαλωσιά, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική θεώρηση του Lev Vygotsky,
- τη σύνθεση των ομάδων εργασίας που θα συνεργαστούν σε παράλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
- τον βαθμό υποστήριξης ανά μαθητή και ομάδα (Tomlinson, 2014).

2. Τη Διαδικασία του Μαθήματος. Δηλαδή, πως θα κατανοήσουν οι μαθητές τη γνώση και σε ποιο βαθμό θα αποδώσει έμφαση σε: περιγραφές, συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις, αναλύσεις, συνθέσεις, κρίσεις, συμπληρώσεις, τεκμηριώσεις, κτλ.
Οπότε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει:

- πως θα διδάξει το διδακτικό περιεχόμενο που έχει ήδη επιλέξει, διαφοροποιήσει και προσαρμόσει,
- την πιθανή αξιοποίηση μαθησιακών συμβολαίων, portfolio, φακέλων εργασίας,
- τη δυνατότητα καθορισμού από τους μαθητές, του περιεχομένου των δραστηριοτήτων και του ρυθμού και χρόνου εκπόνησης της κάθε εργασίας,
- την πιθανή αξιοποίηση δραστηριοτήτων πολλαπλών επιλογών, προσεγγίσεων και κατευθύνσεων,
- την ισόρροπη ή ανισομερή χρήση ομαδικών, ατομικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων,

στ) την πιθανή συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάσει προτάσεων που αντανακλούν τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2014).

3. Την επιλογή των τελικών παραγόμενων προϊόντων. Δηλαδή, πως θα δείξουν οι μαθητές τι έμαθαν. Εάν τα τελικά παραγόμενα προϊόντα θα είναι: γραπτός λόγος (παράγραφος, περίληψη, έκθεση, κτλ), e-book, αφήγηση-παρουσίαση, κόμικ, διαφήμιση, αφίσα, ζωγραφιά, νοηματικός χάρτης, ιστοριογραμμή, παίξιμο ρόλων, κτλ.
Οπότε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει:

- ποιες εργασίες τελικού παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος διαβαθμισμένης δυσκολίας θα αναθέσει σε ποιον μαθητή και σε ποια ομάδα, ώστε κάθε μαθητής να παρουσιάσει όλα όσα έμαθε, κατανόησε και είναι σε θέση να κάνει και να παρουσιάσει,
- την πιθανή δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές, δημιουργικών, πρακτικών ή αναλυτικών, οπτικών, ακουστικών ή κιναισθητικών προϊόντων,
- τα κριτήρια ποιότητας που θα εφαρμοστούν για την αξιολόγηση των ατομικών και συνεργατικών εργασιών,
- τις σαφείς, λεπτομερείς οδηγίες, με υποδείγματα ή παραδείγματα για την εκτέλεση των εργασιών,

- τη δυνατότητα προσαρμογής της μορφής των εργασιών: απλή δομή και λεξιλόγιο στις εκφωνήσεις, οδηγίες, οπτικοποιήσεις, λίγες πληροφορίες ανά σελίδα, υπογραμμισμένες λέξεις-κλειδιά, κ.τ.λ. (Tomlinson, 2014).

4. Το μαθησιακό περιβάλλον και την οργάνωση της τάξης ως προς τον χώρο, τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας, αξιοποιώντας: ομάδες εργασίας, σαφείς κανόνες για το μάθημα και την τάξη, σταθμούς συνεργασίας και μάθησης, μαθησιακά συμβόλαια συνεργασίας μαθητών και ομάδων, υλικά για την οργάνωση και διακόσμηση της τάξης, ατομικές και συνεργατικές εργασίες, γωνιές μάθησης και συνεργασίας, παίξιμο ρόλων, κτλ.

Οπότε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει πως πρέπει να λειτουργεί, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι:

- ο ρόλος του είναι να λειτουργεί ως συντονιστής, καθοδηγητής, διευκολυντής, συντονιστής και οργανωτής της καθημερινής ρουτίνας της μαθησιακής διαδικασίας, προς όφελος όλων των μαθητών,
- δεν αποφασίζει μόνο αυτός για τον τρόπο που θα λειτουργήσει η τάξη, διότι λόγο έχουν και οι μαθητές,
- όλοι είναι υπεύθυνοι για την καλή λειτουργία της τάξης, συνεπώς, όλοι πρέπει να συνεργάζονται προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, που έχουν γίνει ξεκάθαρα σαφείς από τις εκφωνήσεις και τις οδηγίες,
- απαιτείται από όλους, και φυσικά και από τον ίδιο, σεβασμός προς όλους, αισιόδοξη οπτική, φιλότιμη προσπάθεια και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες όλων,
- έχει εξασφαλίσει πως το μαθησιακό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα είναι υποστηρικτικό και αποπνέει ασφάλεια (Tomlinson, 2014).

3. Συμπεράσματα

Βιωματική εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία και διδακτικός σχεδιασμός καθορίζουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Σε εκπαιδευτικά συστήματα, σχολικές μονάδες και τάξεις που στοχεύουν να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση για όλους, αναγνωρίζεται η ανάγκη για προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας, της επιλογής των τελικών παραγόμενων προϊόντων, του μαθησιακού περιβάλλοντος και της οργάνωσης της τάξης, στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητες όλων των μαθητών, καταβάλλουν συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες, ώστε να προσφέρονται γνώσεις και βιωματικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, με κατάλληλη πλαισιακή στήριξη, και σεβασμό προς το πολιτισμικό-γλωσσικό τους υπόβαθρο, και τις ιδιαιτερότητές τους,. Η διερευνητική διαδικασία για την ανίχνευση των αναγκών και των δεξιοτήτων των μαθητών, στοχεύει στη σύνταξη ενός κατάλληλα στοχευμένου προγράμματος ενισχυτικής υποστήριξης και διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές να καλύψουν πιθανά μαθησιακά κενά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Η διδασκαλία, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, όσο και στην εφαρμογή της, συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς εμπεριέχει επικοινωνιακούς στόχους και πρακτικές κατασκευής και παραγωγής νοημάτων, που πρέπει οι μαθητές να κατακτήσουν προκειμένου να αλληλεπιδράσουν, να διαπραγματευτούν και εν τέλει

να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, έτσι ώστε να βρουν τη δική τους θέση, ως ενεργοί πολίτες, μέσα σε αυτόν (Cope & Kalantzis, 2016 ; Long, 2014).

Η αποτελεσματική διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, δεν μπορεί να είναι μία και μοναδική, καθολική για όλους, αμετάβλητη συνταγή. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές, όχι απλώς να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αξιοποιώντας στο μέγιστο τις δυνατότητές τους, αλλά κυρίως, να μοιράζονται όλοι τα αισθήματα της προόδου, της κατάκτησης της γνώσης και της επιτυχίας. Τους βοηθά να συνεργάζονται. Τους βοηθά να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους, αποκομίζοντας θετικές και ευχάριστες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που θα τους κινητοποιήσουν, θα τονώσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, και θα ενισχύσουν τη θέλησή τους για μάθηση, με ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson & Moon, 2013).

Με αισιόδοξη οπτική, σύνδεση της γνώσης με το βίωμα και έμφαση στη δυνατότητα ευελιξίας, προσαρμογής και διαφοροποίησης, αφ’ ενός επιτυγχάνεται ο αποτελεσματικός διδακτικός σχεδιασμός που θα οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές στις ικανότητές τους, και αφ’ ετέρου, συνδέεται η διδασκαλία με τη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Σταδιακά, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν πρόθυμα και ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, διασφαλίζεται η ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση τους και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους (Tomlinson, 2003).

Εφαρμόζοντας τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κατά τον διδακτικό σχεδιασμό και τη διδακτική πράξη, οι μαθητές θα μπορούν να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, κώδικες συμπεριφοράς, κριτική σκέψη και να καλλιεργούν στάσεις που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Διότι, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλους τους μαθητές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς σχεδιάζει, οργανώνει, βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί, διευκολύνει, καθοδηγεί, υποστηρίζει και αξιολογεί διαρκώς και με λεπτομέρεια, τον βαθμό επίτευξης των στόχων καθ’ όλη τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας εύστοχη ανατροφοδότηση στους μαθητές. Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις κλίσεις και ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και τον ατομικό τους ρυθμό μάθησης, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία και προωθεί την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτονομίας κάθε μαθητή.

Μέσω της βιωματικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαμορφώνεται μια κοινότητα μάθησης, όπου επιτυγχάνεται ο στόχος, όλοι να μαθαίνουν στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, όλοι να συνυπάρχουν χωρίς διακρίσεις, όλοι να συνεργάζονται και να αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με διαφορετικές γνωστικές περιοχές, συμβάλλοντας στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη τους. Παράλληλα, προωθείται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η σύνδεσή του με την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς η διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις αποτελεί τον

κανόνα. Η άρνησή της, αποτελεί βασικό παράγοντα που προωθεί τη διάκριση και διαιωνίζει κοινωνικές αδικίες και ανισότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Tomlinson, C.A. (2011). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer. https://doi.org/10.1057/9781137539724.

Dewey, J. (1990). *The School and Society: The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (2007). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Gutek, G, L. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method.* Lanham: Rowman& Littlefield Publishers.

Janks, H. (2010*).* Language, power and pedagogies. In N. H. Hornberger& S. Lee McKay (Eds), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 40-61).

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius.* New York: Oxford University Press.

Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's Own Handbook*. F. A. Stokes Co.: New York. Ανακτήθηκε: https://ia800900.us.archive.org/24/items/drmontessorisown00mont/drmontessorisown00mont.pdf

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Merrill.

Rogers, C. R., Lyon, H. C. & Tausch, R. (2013). *On Becoming An Effective Teacher*. London and New York: Routledge.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3),* 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd Edition, ASCD: Alexandria. Ανακτήθηκε:

https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf

4.

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ CLIL: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Δημήτριος Δημοσθενίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη
Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθησίας αποτελεί ανάγκη τόσο για την ομαλή συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όσο και για την παιδαγωγική διαχείριση μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας. Η μέθοδος CLIL αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας με ταυτόχρονη εκμάθηση τόσο του περιεχομένου, όσο και της γλώσσας και παράλληλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Στην παρούσα εργασία προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες διάρκειας δύο διδακτικών δίωρων στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας της Ε’ Δημοτικού. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες για μια τάξη όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Περιλαμβάνουν τη χρήση οπτικοακουστικών πηγών, τη χρήση ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και τη χρήση τεχνικών διδασκαλίας που προάγουν την επικοινωνία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης. Η διδακτική αυτή πρόταση αναμένεται να συμβάλει παράλληλα με την επίτευξη των γνωστικών στόχων του αντικειμένου της Γεωγραφίας, στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθησίας των μαθητών.
Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, μέθοδος CLIL, Γεωγραφία Ε’ Δημοτικού

Abstract
The cultivation of intercultural awareness and sensitivity is essential for the smooth coexistence of students from different cultural backgrounds, as well as for the pedagogical management of students with varying levels of proficiency in Greek. The CLIL method is an instructional approach that involves simultaneous learning of both content and language, promoting the development of intercultural awareness. In this paper, indicative activities are proposed for two instructional sessions in the subject of Geography for the 5th grade of elementary school. The activities are designed for a class with students having different levels of language proficiency. They include the use of audiovisual sources, group-centered teaching methods, and instructional techniques that enhance communication and participation among all students in the class. This teaching proposal is expected to contribute to the achievement of the cognitive goals of the Geography subject, while simultaneously developing communicative and academic language skills and fostering intercultural awareness and sensitivity among students.

1. Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις προσφυγικών πληθυσμών στη σύγχρονη εποχή αποτελούν μια πραγματικότητα η οποία επηρεάζει ιδιαίτερα τα τελευταία έτη και τη χώρα μας (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018). Η διαχείριση της ετερότητας έχει αποκτήσει εκ νέου ιδιαίτερη σημασία, λόγω της αύξησης των προσφυγικών ροών την τελευταία δεκαετία και ιδιαίτερα μετά τα τέλη του 2014 (Ziomas, Capella & Konstantinidou, 2017). Οι πρόσφυγες σχολικής ηλικίας καλούνται να προσαρμοστούν στον χώρο του σχολείου, σε ένα νέο περιβάλλον όπου κυριαρχεί μια διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater-Mathieson, 2004). Η φοίτησή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο αποκτούν πρόσβαση σε ένα γλωσσικό σύστημα διαφορετικό από το μητρικό τους, τους κατατάσσει στην κατηγορία των δίγλωσσων μαθητών (Grosjean, 2010).

Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες – πρόσφυγες μαθητές κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για την επικοινωνία, όσο και για τη γνωστική τους βελτίωση. Το λεξιλόγιο της επικοινωνίας αποτελείται από ευκολότερες λέξεις συχνής χρήσης, ενώ στο σχολείο χρησιμοποιείται η ακαδημαϊκή γλώσσα ως μέσο επίτευξης των στόχων του κάθε μαθήματος (Σκούρτου, 2011). Η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας από τους αλλόγλωσσους μαθητές δεν συντελείται σύντομα αλλά απαιτεί ένα ευρύ χρονικό διάστημα πέντε έως επτά ετών (Collier, 1995). Δημιουργούνται έτσι ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες στους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ταυτόχρονη εκμάθηση τόσο της γλώσσας, όσο και του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων. Η προσέγγιση αυτή αποδίδει οφέλη τόσο σε μαθητές που διδάσκονται μια νέα γλώσσα, όσο και σε γηγενείς μαθητές όσον αφορά τη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική τους ικανότητα (Ζάγκα, 2014).

Το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει εδώ και αρκετά χρόνια τις Τάξεις Υποδοχής ως θεσμό (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999) ο οποίος συναντάται στα σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Στα πλαίσια της λειτουργίας τους πραγματοποιείται προσπάθεια για ενισχυτική διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών για ορισμένες ώρες την εβδομάδα για την απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης που φοιτούν.

Οι αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν οι δίγλωσσοι μαθητές επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της εκμάθησης της νέας γλώσσας, όπως η δυσκολία της αποδοχής του διαφορετικού, η οποία οδηγεί σε μια μειονοτική κουλτούρα (Γκότοβος, 2007). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μέσο το οποίο βοηθά στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας, την αποδοχή της και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η χρήση πρακτικών που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα και τη διατήρηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των δίγλωσσων μαθητών συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της προσωπικής τους ταυτότητας και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους (Hymel & Katz, 2019; Reynolds & Bacon, 2018; Rossiter, Hatami,

Ripley & Rositter, 2015) και κατά συνέπεια στην ομαλότερη προσαρμογή τους και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Cummins, Hu, Marcus & Montero, 2015).
Η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL αποτελεί έναν τρόπο ομαλότερης μετάβασης από τις Τάξεις Υποδοχής στις κανονικές μικτές τάξεις γηγενών και δίγλωσσων μαθητών καθώς εστιάζει στην εκμάθηση του περιεχομένου παράλληλα με την εκμάθηση της νέας γλώσσας (Αλεξοπούλου, Μαντζανίδου & Μήλιου, 2014; Papadopoulos & Kalafati, 2016). Επιπλέον, η πολιτισμική διάσταση αποτελεί ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά της μεθόδου (Coyle, 2007). Η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL προάγει τη διαπολιτισμική επίγνωση και ευαισθησία των μαθητών της τάξης (Byram, 2008; Sudhoff, 2010) αποτελώντας μια μέθοδο για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας παράλληλα με τη συνεισφορά της στην εκμάθηση της νέας γλώσσας (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001).

1.1 Καλλιέργεια και προώθηση της διαπολιτισμικότητας

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως όρος από τη δεκαετία του ’90 και έπειτα ιδιαίτερα στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Abdallah-Pretceille, 2006· James, 2008· Meer & Modood, 2012$^{\alpha}$), ως πολιτική σκέψη αλλά και ως πρακτική διαχείρισης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαίδευση (Portera, 2008). Αποτελεί την προσπάθεια τόσο για την διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτήτων, όσο και τη διασφάλιση των αξιών και των παραδόσεων της χώρας υποδοχής με τη χρήση πολιτικών ένταξης που σέβονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Emerson, 2011). Η διαπολιτισμικότητα αφορά την προσπάθεια για αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αφορά έναν τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Gundara, 2000).
Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος η διαπολιτισμικότητα αφορά την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercultural education) αποτελεί τον τρόπο αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη (Coulby, 2006). Αρχές όπως η συνεργασία, η αναγνώριση της ισοτιμίας μεταξύ των ανθρώπων, η αποδοχή της ετερότητας, η μείωση του εθνοκεντρισμού και η ομαλή αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία μπορούν να επιτευχθούν μέσω της εκπαίδευσης (Khoi, 1994· Portera, 2008).
Ο Νικολάου (2011) ορίζει τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολικό επίπεδο ως ένα περιβάλλον που προωθεί το σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού, την επικοινωνία και συνεργασία και που παρέχει ίσες ευκαιρίες, όχι μόνο όσον αφορά τις γνώσεις, αλλά σε γενικότερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η κουλτούρα του σχολείου, όπως αναφέρει ο Χατζησωτηρίου (2014) διαφοροποιεί και επηρεάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο επίπεδο της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και την καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης.

1.2 Η μέθοδος CLIL

Η συντομογραφία CLIL προέρχεται από τη φράση *Content and Language Integrated Learning*. Αναφέρθηκε ως όρος πρώτα από τον Marsh (1994) και κυριάρχησε στην επιστημονική συζήτηση και έρευνα ως πρακτική τις τελευταίες τρεις δεκαετίες σχετικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Μπορεί να αποδοθεί στα ελληνικά ως *Ολιστική Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου*. Οι Mehisto, Marsh και Frigols (2008, σ.9) την ορίζουν ως: «..*μία διττή εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία μία επιπρόσθετη γλώσσα χρησιμοποιείται για την εκμάθηση και διδασκαλία τόσο του περιεχομένου, όσο και της γλώσσας*». Οι μαθητές που μαθαίνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί τη μέθοδο αυτή, διδάσκονται το περιεχόμενο ενός μαθήματος – γνωστικού αντικειμένου με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται παράλληλα και όχι ξεχωριστά και είναι αμφίδρομη. Η εκμάθηση του γνωστικού περιεχομένου πραγματοποιείται μέσω της ξένης γλώσσας και η ξένη γλώσσα κατακτάται σταδιακά μέσω της εκμάθησης της ορολογίας που χρησιμοποιείται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Cummins, 2001, European Commission, 2000). Στην περίπτωση του παρόντος σεναρίου εκπαιδευτικού δραστηριοτήτων ως ξένη γλώσσα λογίζεται η ελληνική.

Η μέθοδος CLIL οικοδομείται σε τέσσερις διαστάσεις, τα 4Cs, σύμφωνα με τον Coyle (2007):

- Διάσταση του περιεχομένου (content): αποτελεί τις πληροφορίες που υπάρχουν στο γνωστικό αντικείμενο. Σκοπό αποτελεί η βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του υπό διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου.
- Γνωστική διάσταση (cognition): περιλαμβάνει τις γνωστικές ικανότητες, τη γενικότερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, τον τρόπο σκέψης του μαθητή και τις γνωστικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί προκειμένου να οικοδομήσει τη νέα γνώση.
- Πολιτισμική διάσταση (culture): αποτελεί τη διάσταση της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού και της κατανόησης. Η διαπολιτισμική επίγνωση αποτελεί στοιχείο της πολιτισμικής διάστασης. Η μέθοδος CLIL μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και αποδοχής της διαφορετικότητας.
- Διάσταση της επικοινωνίας (communication): Η μέθοδος στοχεύει την εκμάθηση χρήσης της ξένης γλώσσας προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Περιλαμβάνεται τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος. Οι μαθητές αποκτούν επίγνωση, τόσο για τη μητρική, όσο και για την ξένη γλώσσα.

Η μέθοδος CLIL διαθέτει ορισμένα πλεονεκτήματα που την καθιστούν ιδιαίτερα αποδοτική για διδασκαλία σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές. Η χρήση της ξένης γλώσσας αποτελεί κίνητρο για την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητές προσεγγίζουν το υπό διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο με τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και εποπτικών υλικών, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται εις βάθος κατάκτηση της νέας γνώσης. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να έχουν κατακτήσει πλήρως την ξένη γλώσσα αφού η κατάκτησή της πραγματοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία του περιεχομένου. Η επικοινωνιακή ικανότητα και η διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών ενισχύεται (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001). Υπάρχουν έρευνες σύμφωνα με τις οποίες φαίνεται ότι μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο CLIL πετυχαίνουν καλύτερα

μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς που διδάσκονται το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων ξεχωριστά από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Coyle, Hood & Marsh, 2010· Lagasabaster, 2008· Seikkula-Leino, 2007).

Προκειμένου να υλοποιηθεί η μεθοδος CLIL με επιτυχία, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν ορισμένες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων από τους εκπαιδευτικούς. Ένα από τα βασικά σημεία της μεθόδου και βασικό κριτήριο της επιτυχίας αποτελεί η συνεργασία που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνήθως η συνεργασία πραγματοποιείται μεταξύ του διδάσκοντα της γλώσσας και του διδάσκοντα του γνωστικού αντικειμένου (Pavesi, Bertoccchi, Hofamannova & Kazianka, 2001). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που ο δάσκαλος διδάσκει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να είναι το ίδιο πρόσωπο, στην περίπτωση που ως ξένη γλώσσα για τους δίγλωσσους μαθητές λογίζεται η ελληνική.

Οι βασικές αρχές κατά τον σχεδιασμό μιας προσέγγισης ταυτόχρονης εκμάθησης γλώσσας και περιεχομένου θα πρέπει να περιλαμβάνουν (Ζάγκα, 2014):

- Τόσο γνωστικούς, όσο και γλωσσικούς στόχους
- Εξάσκηση των μαθητών σε δεξιότητες προφορικής αλλά και γραπτής επικοινωνίας
- Υποστήριξη και εμπλουτισμός της διδασκαλίας με μέσα που διευκολύνουν την κατανόηση (οπτικοακουστικά μέσα, διαγράμματα, χάρτες κτλ).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL μπορεί να πραγματοποιηθεί σε γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία, η μελέτη περιβάλλοντος, η γεωγραφία, η φυσική ή η κοινωνική και πολιτική αγωγή. Ενδείκνυται τόσο για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας (projects), όπου υπάρχει συνεργασία και ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, η οποία αποτελεί μία διάσταση της μεθόδου, όσο και για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας (Attard-Montalto, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015).

Οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί στο παρόν διδακτικό σενάριο αφορούν μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα είναι σχεδιασμένες για μια τάξη Ε’ Δημοτικού.

2. Κυρίως μέρος -Η πρόταση διδασκαλίας

Για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης επιλέχθηκε από το βιβλίο της Γεωγραφίας Ε’ τάξης η ενότητα «Καιρός, κλίμα και ανθρώπινες δραστηριότητες». Το λεξιλόγιο περιέχει εξειδικευμένη γεωγραφική ορολογία, όχι όμως σε τέτοιο βαθμό που να καθίσταται δύσκολη η προσαρμογή του σε δίγλωσσους μαθητές επιπέδου Α2-Β1. Ως ομάδα – στόχος ορίζεται η Ε’ Δημοτικού σε τμήμα με 15-20 μαθητές, εκ των οποίων φοιτούν πρόσφυγες μαθητές από Αφγανιστάν-Ιράκ και μετανάστες δεύτερης γενιάς, με γονείς από την Κίνα και την Αλβανία. Το επίπεδο ελληνομάθειας είναι μικτό και κυμαίνεται από Α2 έως Γ2. Η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια είναι τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων δίνονται tablet του σχολείου στις ομάδες μαθητών που έχουν δημιουργηθεί και απαιτείται να υπάρχει και βιντεοπροβολέας. Γίνεται χρήση του εμπλουτισμένου σχολικού βιβλίου μέσω του οποίου πραγματοποιούνται υπερσυνδέσεις στο αποθετήριο *Φωτόδεντρο*, και της ιστοσελίδας *Accuweather* που καταγράφει σε πραγματικό χρόνο επικίνδυνα καιρικά φαινόμενα ανά τον κόσμο. Επιπλέον χρησιμοποιείται η εφαρμογή *E-content* της *E-*

me για την δημιουργία διαδραστικού βίντεο καθώς και η ιστοσελίδα *Kahoot!* Για την αξιολόγηση των αποκτηθέντων γνώσεων.

2.1 Στόχοι

Οι στόχοι της διδακτικής πρότασης διαμορφώθηκαν σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της Γεωγραφίας Ε' τάξης, τις αρχές της προώθησης της διαπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αρχές της μεθόδου CLIL.
Σύμφωνα με τις αρχές των 4Cs που ακολουθούνται κατά τη χρήση της μεθόδου CLIL, αναμένεται να αποκτηθούν οι παρακάτω γνώσεις-δεξιότητες:
Περιεχόμενο: Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο καιρός και το κλίμα μιας περιοχής επηρεάζει τη ζωή των κατοίκων της και η επίδραση του ανθρώπου στο κλίμα της γης.
Επίγνωση: αναπτύσσεται η αντίληψή τους σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τις καιρικές συνθήκες και που ώθησαν και ωθούν τους ανθρώπους να μεταβάλλουν τις δραστηριότητές τους και αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα στις συνήθειες και δραστηριότητες των ανθρώπων σε διαφορετικά μέρη της γης, οι οποίες επηρεάζονται από το κλίμα.
Πολιτισμός: Θα δουλέψουν μαζί οργανωμένα. Θα προσπαθήσουν να βρουν το κλίμα σε διαφορετικές περιοχές της γης, μεταξύ άλλων και από τις περιοχές που κατάγονται οι δίγλωσσοι μαθητές. Οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν διαπολιτισμική γνώση, αφού θα αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στους τόπους καταγωγής των μαθητών.
Επικοινωνία: Οι μαθητές θα μάθουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας λέξεις-φράσεις σχετικά με τον καιρό, το κλίμα και τα μετεωρολογικά φαινόμενα. Θα εκφραστούν τόσο με τη χρήση του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου.
Ως γλωσσικοί στόχοι ορίζονται η κατανόηση και ικανότητα χρήσης της ορολογίας που σχετίζεται με τα μετεωρολογικά φαινόμενα και τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Επιπλέον η κλίση επιθέτων και η χρήση του Ενεστώτα-Αόριστου για την περιγραφή μιας είδησης. Η ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου σχετικού με το γνωστικό περιεχόμενο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.
Ως γνωστικοί στόχοι, σύμφωνα με τους στόχους που υπάρχουν στο βιβλίο του δασκάλου της Γεωγραφίας, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να συσχετίζουν τον καιρό μιας περιοχής με τις καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες και να συσχετίζουν το κλίμα μιας περιοχής με τις ασχολίες των ανθρώπων. Επιπλέον να γνωρίζουν τα διάφορα μετεωρολογικά φαινόμενα και να κατανοούν ότι σε διαφορετικές περιοχές της γης υπάρχουν διαφορετικά καιρικά φαινόμενα.

2.2 Δραστηριότητες πρώτου διδακτικού δίωρου (90')

Στις δραστηριότητες του πρώτου διδακτικού δίωρου δίνεται προτεραιότητα στην απόκτηση γλωσσικών και γνωστικών στόχων με τη διαθεματική εκμάθηση κανόνων γραμματικής και λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας.

2.2.1 1^{η} δραστηριότητα (20'): Αρχικά πραγματοποιείται αφόρμηση με την προβολή ενός διαδραστικού βίντεο το οποίο έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο e-content της e-me. Σε αυτό (https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1304178) βλέπουμε ειδήσεις με ακραία καιρικά φαινόμενα από όλο τον κόσμο. Κατά τη διάρκεια προβολής του βίντεο σταματάει η ροή, αφού υπάρχουν

κουίζ ενσωματωμένα σε αυτό, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ποιο είναι το καιρικό φαινόμενο που βλέπουν. Στο τέλος και έπειτα από συζήτηση απαντούν σε επίσης ενσωματωμένο κουίζ στο βίντεο σχετικά με τις αλλαγές που προκαλούν τα καιρικά φαινόμενα στις ζωές των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, προβάλλονται δύο βίντεο στο Youtube, ένα animation όπου περιγράφεται το φαινόμενο του θερμοκηπίου και ένα δεύτερο βίντεο στο οποίο εξηγείται το φαινόμενο του θερμοκηπίου, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η παρέμβαση του ανθρώπου στη φύση η οποία και εντείνει τα ακραία καιρικά φαινόμενα. (https://www.youtube.com/watch?v=wa58h4IJ6Hk)

2.2.2 2η δραστηριότητα (20'): Ακολουθεί η προβολή ενός χάρτη έντονων καιρικών συνθηκών σε όλο τον κόσμο (πληροφορίες υπάρχουν μόνο στις χώρες όπου υπάρχει επίσημη κρατική ενημέρωση): https://www.accuweather.com/el/gr/severe-weather. Στη συνέχεια προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα η ιστοσελίδα accuweather. Οι μαθητές βλέπουν σε πραγματικό χρόνο ότι καθημερινά συμβαίνουν ποικίλα ακραία καιρικά φαινόμενα ανά τον κόσμο. Πραγματοποιείται συζήτηση για τον ρόλο του κράτους και το πόσο σημαντικό είναι να είναι ενημερωμένος ο πληθυσμός σχετικά με τα καιρικά φαινόμενα που επίκεινται. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε μεικτές ομάδες Ελλήνων και δίγλωσσων, συζητούν μεταξύ τους και απαντούν προφορικά πώς θα μπορούσαν να προφυλαχθούν ως πολίτες σε μια ημέρα όπου προβλέπονται έντονα καιρικά φαινόμενα. Κάθε ομάδα επιλέγει ένα ξεχωριστό καιρικό φαινόμενο για να απαντήσει.

2.2.3 3η δραστηριότητα (20'): οι μαθητές παραμένουν χωρισμένοι σε μεικτές ομάδες. Τους δίνονται διαφορετικά σενάρια. Μία χιονισμένη ημέρα σε μια ορεινή περιοχή ενός κατοίκου που ασχολείται με την κτηνοτροφία, ενός εργαζόμενου στο κέντρο μιας πόλης, μία ημέρα με καταρρακτώδη βροχή σε ένα πεδινό οικισμό που έχει μετατρέψει χωράφια σε πλημμυρισμένες περιοχές, μία ημέρα με θυελλώδεις ανέμους σε ένα νησί ενός κατοίκου που θέλει να ταξιδέψει. Οι μαθητές γράφουν κείμενα όπου περιγράφουν την ημέρα τους και τα διαβάζουν στην τάξη.

2.2.4 4η δραστηριότητα (30'): Προβάλλεται η δραστηριότητα του Φωτόδεντρου στον βιντεοπροβολέα (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2861) όπου υπάρχουν άρθρα από εφημερίδες σχετικά με φυσικές καταστροφές που έχουν προκληθεί από διάφορα μετεωρολογικά φαινόμενα στην Ελλάδα. Πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη σχετικά με το κάθε μετεωρολογικό φαινόμενο και πώς αυτό δημιουργείται. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, όπου αναπαριστούν τους ρεπόρτερ. Κάθε ομάδα διαλέγει ένα από τα κείμενα του φωτόδεντρου και κάθε μαθητής της ομάδας επιλέγει να μετατρέψει τα ρήματα μίας παραγράφου του κειμένου από αόριστο σε χρόνο ενεστώτα για να γίνει πιο ζωντανή η περιγραφή. Πριν την ολοκλήρωση βοηθάει ο ένας τον άλλο για να διορθωθούν τυχόν λάθη. Στη συνέχεια κάθε ομάδα διαβάζει την περιγραφή σαν να παρουσιάζει την είδηση στην τηλεόραση.

2.3 Δραστηριότητες δεύτερου διδακτικού δίωρου (90')

Στις δραστηριότητες του δεύτερου διδακτικού δίωρου δίνεται προτεραιότητα στην προώθηση της συνεργασίας και της διαπολιτισμικότητας, ενώ δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές της τάξης να γνωρίσουν στοιχεία από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών συμβάλλοντας στην ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Επιπλέον επιχειρείται η σύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών.

2.3.1 1η δραστηριότητα (20'): Δίνονται tablet στους μαθητές οι οποίοι μοιράζονται σε ομάδες. Δίνονται τέσσερις διαφορετικές χώρες, μία σε κάθε ομάδα, προκειμένου μέσω της Wikipedia να διαβάσουν πληροφορίες σχετικά με το κλίμα τους (οι χώρες είναι η Ελλάδα, το Αφγανιστάν, η Αλάσκα και η Κίνα). Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σκέφτονται και διαμορφώνουν μικρά κείμενα, με το τι προβλήματα φαντάζονται ότι αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της κάθε χώρας, αναλόγως του κλίματος που αυτή διαθέτει και πώς φαντάζονται ότι μπορούν να εκμεταλλευτούν τη γη για να ζήσουν (π.χ. ψάρεμα, αγροτικές δραστηριότητες κτλ). Έπειτα η κάθε ομάδα παρουσιάζει το κείμενό της και γίνεται συζήτηση στην τάξη. Παράλληλα και εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, μπορούν να εκφράσουν και εικαστικά το πώς φαντάζονται τη χώρα αυτή.

2.3.2 2η δραστηριότητα (15'): Οι μαθητές διαλέγουν από τη σχετική δραστηριότητα του Φωτόδεντρου ένα από τα σπίτια που υπάρχουν και απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις, αφού έχουν συζητήσει μεταξύ τους ως ομάδα: «Από τι υλικά είναι φτιαγμένο το σπίτι; Γιατί πιστεύετε ότι χρησιμοποιήθηκαν αυτά τα υλικά; Ποιες ανάγκες των ανθρώπων εξυπηρετούν τα σπίτια αυτά;»

2.3.3 3η δραστηριότητα (10'): Ως αξιολόγηση των όσων διδάχθηκαν, δίνεται στους μαθητές να συμπληρώσουν μια δραστηριότητα αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή πλατφόρμα Kahoot! Και κάνοντας χρήση των tablet που υπάρχουν. Δίνονται ερωτήσεις με τη μορφή κουίζ όπου οι απαντήσεις είναι πολλαπλής επιλογής ή σωστού-λάθους.

2.3.4 4η δραστηριότητα (45'): Γονείς παιδιών μεταναστών δεύτερης γενιάς καθώς και γονείς προσφύγων μαθητών επισκέπτονται την τάξη και συζητούν με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για το κλίμα της χώρας τους και τα επαγγέλματα τα οποία τυχόν υπάρχουν και εξαρτούνται από αυτό ή τις ιδιαίτερες κατασκευές (τρόπος κτισίματος σπιτιών κτλ). Εναλλακτικά μεταφράζουν οι μαθητές αυτά που λένε οι γονείς, σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά.

3. Συμπεράσματα

Το μάθημα της Γεωγραφίας ενδείκνυται για διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL. Αν και διαθέτει εξειδικευμένη ορολογία, οι γλωσσικές απαιτήσεις είναι λιγότερες από ότι σε άλλα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα εκτενούς χρήσης εποπτικού υλικού που καθιστά την πρόσληψη της γνώσης ευκολότερη για τους δίγλωσσους μαθητές. Απώτερος σκοπός της διδακτικής πρότασης που παρουσιάστηκε είναι η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με διττό προσανατολισμό. Αφενός η στοχοθεσία επιδιώκει σε γνωστικό επίπεδο την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών

μιας πολυπολιτισμικής τάξης με διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, παράλληλα με τη διδασκαλία του αντικειμένου της Γεωγραφίας. Αφετέρου την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθησίας στο σύνολο των μαθητών της τάξης, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλότερη προσαρμογή και η ενίσχυση των ταυτοτήτων των μαθητών που διδάσκονται σε μια άλλη γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Η χρήση των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν συμβαδίζει με τις αρχές της μεθόδου CLIL, οι οποίες εξυπηρετούν τον διπλό σκοπό της διδακτικής αυτής πρότασης.

Η προσέγγιση CLIL διαθέτει ορισμένα αρνητικά γνωρίσματα, τα οποία ενδέχεται να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από τη χρήση της. Όπως σημειώνεται από τους Wossala et al. (2013) είναι μία αρκετά απαιτητική προσέγγιση, τόσο σε διάρκεια χρονικής δαπάνης όσο και σε επίπεδο επαγγελματικών και γνωστικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα καταγράφεται και το ρίσκο της έλλειψης κινήτρου εκ μέρους των μαθητών, ιδίως εκείνων με χαμηλή αυτοεκτίμηση για τις γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες. Καθοριστική σημασία αποδίδεται και στην επιλογή και προετοιμασία των κατάλληλων δραστηριοτήτων, ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές, διατηρώντας παράλληλα έναν βαθμό σχετικής δυσκολίας για τη δημιουργία της αίσθησης της πρόκλησης. Η Klimova (2012) αναγνωρίζει ως εμπόδιο την ποικιλομορφία του επιπέδου γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών μιας τάξης η οποία δυσχεραίνει την επιλογή τους.

Η διδακτική αυτή πρόταση σχεδιάστηκε, στα πλαίσια πολύμηνου επιμορφωτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας κατά το σχολικό έτος 2021-22 με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, σε ένα γενικότερο πλαίσιο διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε σχολείο όπου φοιτούσαν πρόσφυγες μαθητές. Αν και η συγκεκριμένη πρόταση δεν εφαρμόστηκε, λήφθηκε υπόψη η επιστημονική θεώρηση των αρχών εφαρμογής της μεθόδου CLIL και της προώθησης της διαπολιτισμικότητας αλλά και καλές πρακτικές που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της, να αναδειχθούν τυχόν αδυναμίες και να βελτιωθεί όπου κριθεί απαραίτητο επίκειται η υλοποίηση σε μια αντίστοιχη τάξη. Ωστόσο η συνειδητοποίηση περί ανάγκης για επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου CLIL (Mattheoudakis, 2017) και η διαχρονική ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στη χώρα καταδεικνύει τη χρησιμότητα της διδακτικής αυτής πρότασης προς τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τάξεις με διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας και επιθυμούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε αυτές, ιδιαίτερα σε μαθήματα γνωστικών αντικειμένων όπως η γεωγραφία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Attard- Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., Chrysanthou, K., (2015). *Εγχειρίδιο CLIL*. Lifelong Learning European Programme/Project CLIL4U (KA2). Ανακτήθηκε από https://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20GR.pdf

Αλεξοπούλου, Ζ., Μαντζανίδου, Σ., Μήλιου, Ου. (2014). Μελετώντας Γλώσσα και Περιβάλλον: μια πρόταση διδακτικής εφαρμογής στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού. Στο: G. Kotzoglou et al (eds) Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics, Rhodes, University of the Aegean, 65-79.

Γκότοβος, Α. (2007). Εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: Δυνατότητες και όρια πολιτικών παρεμβάσεων στο 96 εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Χαραλάμπους, Δ.(επιμ.) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν, παρόν, μέλλον. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ, 99-112.

Ζάγκα, Ε. (2014) .*Η διδασκαλία της ελληνικής με βάση το περιεχόμενο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Εργαστήριο μελετών απόδημου Ελληνισμού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/ 260.pdf

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από http:// www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2018). *Εθνική στρατηγική για την ένταξη*. Ανακτήθηκε στις 25/09/2023 από: http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/ downloads/ 2019/01/ethniki-stratigiki.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1999). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών τμημάτων*. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β΄ 28-9-1999).

Ξενόγλωσση

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. London: RoutledgeFalmer.

Abdallah-Pretceille, M. (2006) Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, *17*(5), 475-483.

Attard-Montalto, Walter, Theodorou και Chrysanthou, 2015

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in language and education. National Clearinghouse for Bilingual Education, 1: 4, 509-551Coulby, D. (2006). Intercultural theory: theory and practice. *Intercultural education*, *17*(3), 245-257.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, *17*(3), 245-257.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5), 543-562.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd Ed.)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL quarterly*, *49*(3), 555-581.

European Commission (2000). *European report on quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Directorat-General for Education and Culture.

Emerson, M., Bezunartea, P., & Centre for European Policy Studies (2011). *Interculturalism: Europe and its Muslims in search of sound societal models*. Brussels, Belgium: Centre for European Policy Studies.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gundara, J., (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.

Hymel, S. & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, *54*(4), 331-339.
doi: 10.1080/00461520.2019.1652098

James, M. (2008). *Interculturalism: theory and policy*. Birbingham: Baring Foundation. Ανακτήθηκε από https://pdfs.semanticscholar.org/b8e3/dd98e9be7e68682b273671 cd9f8bc97b6a5e.pdf

Khoi, L. T. (1994). Intercultural Education. In L. F. B. Dubbeldam, T. Ohsako, L. T. Khôi, P. Dasen, P. Furter, G. Rist, P. Batelaan, S. Churchill, K. P. Epskamp, F. M. Butos, and G. R. Teasdale (Eds.) *International Yearbook of Education* (pp. 79-104). Paris: UNESCO.

Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 572-576.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms. *Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies*.

Mattheoudakis, M. (2017). CLIL-from theory to practice: challenges and perspectives. An interview with Dr Marina Mattheoudakis. *Research Papers in Language Teaching and Learning: Special Issue on CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives, 8*(1), 15-21. http://rpltl.eap.gr.

Meer, N., & Modood, T. (2012). Interculturalism, Muliticalturalism or both? *Political Insight*, *3*(1), 30-33.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

Lagasabaster, D. (2008). Foreign Language "Competence in Content and Language Integrated Learning", *Open Applied Linguistics Journal*, *1*, 31–42.

Papadopoulos, I. M., Kalafatati, A. (2016). Greek Language Development and awareness of Ancient Greek Philosophy: Introducing a Content-based Project to Immigrant Students. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, *4*(1), 85-95.

Pavesi, M., Bertoccchi, D., Hofamannova M., & Kazianka, M. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. TIE CLIL, Milan.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, *19*(6), 481-491.

Reynolds, A. D., & Bacon, R. (2018). Interventions supporting the social integration of refugee children and youth in school communities: a review of the literature. *Advances in Social Work*, *18*(3), 745-766.

Rossiter, M. J., Hatami, S., Ripley, D., & Rossiter, K. R. (2015). Immigrant and refugee youth settlement experiences: "A new kind of war." *International Journal of Child Youth & Family Studies*, 6, 746–770. doi: 10.18357/ijcyfs.641201515056

Seikkula-Leino, J. (2007). "CLIL learning: Achievement levels and affective factors", in Language and Education, *21*(4), 328-341

Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion, International CLIL Research Journal, *1*(3), 30-37.

Wossala, J., Laitochová, J., Nocar, D., & Janská, L. (2013). Content and Language Integrated Learning in Mathematics Education.

Ziomas, D., Capella, A., & Konstantinidou, D. (2017). *Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece*. *Flash Report 2017/67, EU Network of Independent Experts on Social Inclusion*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId= 18245&langId=en.

5.

ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ/ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κυριακή-Ραφαηλία Ιωαννίδου
Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής ΠΕ60, MSc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, MSc Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του University of Nicosia

Περίληψη
Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της αξίας των απόψεων των μαθητών, ως προς τη βελτίωση των σχολικών δομών μέσα από τα μάτια τους. Τα φαινομενικά ασήμαντα σημεία είναι εκείνα, που δρουν ουσιαστικά στην μεταβολή του σύγχρονου σχολείου και των διδακτικών πρακτικών. Οι φωνές των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος, με ισάξια απόδοση ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών και αποδοχή κάθε διαφορετικότητας. Αναφέρονται οι παράγοντες, που δρουν ενισχυτικά ή κατασταλτικά στην πορεία προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς επίσης ορισμένοι τρόποι-τεχνικές εμπλοκής των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί η μεταβολή αυτή είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των σύγχρονων παιδιών, τα οποία πλέον θεωρούνται «ψηφιακά αυτόχθονες», αφού παρουσιάζουν εξαιρετική εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και την ψηφιακό γραμματισμό. Συνεπώς, παραθέτονται τα οφέλη της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ως προς την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου σε συμπεριληπτικό, τόσο από τη σκοπιά των μαθητών, όσο και των στελεχών εκπαίδευσης. Ακόμη, επιτυγχάνεται η διδακτική αξιοποίηση των φωνών των παιδιών, αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ίδιες ως εργαλείο μάθησης, με τη χρήση ποικίλων συνεργατικών ψηφιακών εφαρμογών. Ολοκληρώνοντας, τα οφέλη των νέων τεχνολογιών σε μια συμπεριληπτική τάξη ενεργοποιούν πολλαπλές αισθήσεις, ενδυναμώνοντας το μαθητή και επιτρέποντας του να χρησιμοποιήσει τη δική του φωνή για να εκφράσει σκέψεις και προτάσεις που αναβαθμίζουν καθολικά το σύγχρονο σχολείο.
Λέξεις-Κλειδιά: φωνές, συμπερίληψη, ενδιαφέροντα, νέες τεχνολογίες, βελτίωση

Abstract
This paper aims at the promotion of the value of students' opinion, as far as the improvement of schools from their own point of view is concerned. The, ostensibly insignificant points are those which affect the transformation of modern education and teaching practices. Student voice contributes significantly to the shaping of an inclusive school atmosphere, providing all students with equal opportunities and acceptance of all types of diversity. Specific reference is made to the factors which function in an enhancing or restraining way, leading to the development of an inclusive form of education, as well as to specific ways-strategies of increasing student engagement in the educational process. In order to achieve this change, it is important to observe the interests and aptitudes of the new generation of students,

who are already regarded as “digital natives”, since they appear to be exceptionally acquainted with modern technology and digital literacy. Consequently, the benefits of the employment of modern technology, in terms of the overhaul of modern education into a more inclusive one, both on the students’ part and on the education staff professionals’ part, are cited in this paper. Furthermore, since student voice itself could be used as a learning tool through the use of various online discussion apps for education, the instructional material utilization of student voice is accomplished. To conclude with this paper, the benefits of modern technology in a classroom characterized by inclusion activate multisensory learning, empowering students and allowing them to use their own voice to express thoughts and suggestions which improve modern education as a whole.

1. Εισαγωγή

Τα οφέλη της μετατροπής του γενικού σχολείου σε συμπεριληπτικό, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά για το σύνολο της κοινωνίας, αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο ζήτημα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες (Στασινός, 2016). Για να επιτευχθεί η αλλαγή απαιτείται μια συνολική προσπάθεια, κατά την οποία αξιοσημείωτο ρόλο διαμορφώνει η ακρόαση των φωνών των ίδιων των παιδιών. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, στοχεύει στην ανάδειξη της αξίας, που έχουν οι απόψεις των μαθητών, καθώς εξετάζοντας τις σχολικές δομές μέσα από τα μάτια τους, δύνανται να προσφέρουν βελτιωμένες κατευθύνσεις, ώστε να τροποποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο συνολικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζεται η έννοια της συμπερίληψης, ώστε να γίνει αντιληπτή η φιλοσοφία και τα θεμέλια στα οποία στηρίζεται, ενώ έπειτα αναλύεται η αξία που έχουν οι φωνές των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους παράγοντες, που δρουν κατασταλτικά στην πορεία προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και στους τρόπους που οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας τα οφέλη και την ευχέρεια τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Ενότητα 1η : Οι φωνές των παιδιών

2.1.1 Προσεγγίζοντας την έννοια της συμπερίληψης

Κέντρο αναφοράς του συμπεριληπτικού σχολείου αποτελεί η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι σε θέση να ικανοποιεί και να καλύπτει το σύνολο των αναγκών κάθε μαθητή. Έγκειται στην προσπάθεια, να υπερνικηθούν οι παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση του συνολικού μαθητικού πληθυσμού ανεξαρτήτως διαφορών, ικανοτήτων και δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζει το κάθε παιδί ξεχωριστά (Αγγελίδης, 2019), συνεπώς αφορά στη λειτουργία ενός κοινού και δημοκρατικού σχολείου, όπου απουσιάζουν οι διακρίσεις και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί (Στασινός, 2016). Στόχο της αποτελεί η ισάξια συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε μία κοινή τάξη, με τον ίδιο διδάσκων, αξιοποιώντας ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στο γενικό σχολείο, που θα χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα και τις νέες τεχνολογίες, ώστε να παρέχει διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή. Πρόκειται για την προώθηση και επικράτηση της ισότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, που θα οδηγήσει στην ισότητα στην κοινωνία. Βασική προϋπόθεση η

προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, έχει γίνει αντιληπτή η σημασία της συνεισφοράς των ίδιων των παιδιών στην μεταβολή του γενικού σχολείο σε συμπεριληπτικό, με τη συμβολή της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων τους, σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου γενικότερα (Αγγελίδης, 2019).

2.1.2 Η αξία των φωνών των παιδιών

Όπως προαναφέρθηκε, η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο σε ένα μέρος των μαθητών, όπως για παράδειγμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των όποιων διαφορών τους. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες, οι οποίες αποδίδονται στο ίδιο το άτομο, ενώ δεν αφορούν στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η συμπερίληψη ως έννοια ταυτίζεται με το κοινωνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο κάθε μαθητής δικαιούται να εκπαιδεύεται εντός του κοινωνικού συνόλου, μέσα στο οποίο ζει. Συνεπώς αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας της γειτονιάς του (Στασινός, 2016), όπως μάλιστα ορίστηκε στη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών σύμφωνα με τον νόμο του 1959 στο άρθρο 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου υπογραμμίζετε και η σημασία της ακρόασης των φωνών των μαθητών (Gidley, Hampson, Wheeler, & Bereded-Samuel, 2010).

Σύμφωνα με την τελευταία, οι φωνές των παιδιών προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με τις ανησυχίες, τους φόβους, τις ανάγκες των μαθητών, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να τις αφουγκραστεί και να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στο έργο της, ενισχύοντας την προσπάθεια κάθε μαθητή να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει την προσωπικότητά του, διαθέτοντας ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές του (Αγγελίδης & Μιχαηλίδου, 2012).

Οι επιδράσεις αναδιαμόρφωσης ενός παραδοσιακού σχολείου σε συμπεριληπτικό έχουν χαρακτηριστεί μόνο θετικά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ενώ απόψεις των ίδιων των μαθητών σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης και την συμπερίληψη έχουν κριθεί απαραίτητες. Οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση στον κοινωνικό περίγυρο, η ελεύθερη έκφραση των παιδιών για οποιοδήποτε ζήτημα τα απασχολεί κ.λπ. αποτελούν στοιχεία, που συνάδουν στις αξίες τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οφείλουν να διατυπώνονται με ελευθερία λόγου (Στασινός, 2016).

Η ελευθερία έκφρασης των απόψεων των μαθητών και η έμφαση στις ανησυχίες τους μέσα από την ακρόαση των φωνών, άρα και των σκέψεων τους, έχει ωφελήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αντιλαμβάνεται έγκαιρα και να προλαμβάνει περιστατικά απόκλισης ή περιθωριοποίησης παιδιών, λόγω διαφορετικής καταγωγής, θρησκείας, οικονομικής κατάστασης, μαθησιακών δυσκολιών, στερεοτυπικών αντιλήψεων που οδηγούν σε ηθελημένη ή αθέλητη παραγκώνιση (Hwang & Evans, 2011). Μάλιστα, μαθητές που βιώνουν περιστατικά περιθωριοποίησης, είναι πιθανό να εκδηλώσουν είτε παθητική στάση, μη αντιδρώντας σε οποιαδήποτε ερέθισμα ή κατάσταση, είτε ενεργητική με προσπάθεια να διεκδικήσουν το δίκιο τους (Hajisoteriou & Aggelides, 2014). Συνεπώς, η ακρόαση των φωνών των μαθητών συμβάλει σημαντικά στην πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, επιδιώκοντας τη μείωση του αποκλεισμού. Ταυτόχρονα, εξακολουθεί να προωθεί την συμπεριληπτική

εκπαίδευση, ενώ υπερτονίστηκε και προωθήθηκε η σημασία της παροχής ίσων ευκαιριών για κάθε μαθητή σε εκπαιδευτικό επίπεδο εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. (Hwang & Evans, 2011).

Κάθε παιδική φωνή αξίζει να ακουστεί, αφού μέσα από εκείνες αναδεικνύονται ζητήματα, που δεν αντιλαμβάνονται άμεσα οι ενήλικες. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλουν να παροτρύνουν τους μαθητές, να συμμετέχουν σε σχολικά ζητήματα, να δημοσιοποιούν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους και να εκφράζονται ελεύθερα για ότι τους απασχολεί σε πολιτισμικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από την ακρόαση των φωνών των παιδιών το σχολείο μπορεί να βελτιωθεί για τα ίδια αλλά και για την κοινωνία, ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνολο των αναγκών της εκάστοτε μαθητικής κοινότητας, το οποίο αποτελεί δομή των συμπεριληπτικής κουλτούρας που επιδιώκεται να αποκτηθεί από τις σύγχρονες σχολικές μονάδες (Αγγελίδης & Μιχαηλίδου, 2012).

2.2 Ενότητα 2η Οι φωνές των παιδιών και οι νέες τεχνολογίες

2.2.1 Ψηφιακοί αυτόχθονες

Σύμφωνα, με Αγγελίδη (2011), οι λεπτομέρειες και τα φαινομενικά ασήμαντα σημεία είναι εκείνα, που δρουν ουσιαστικά στην μεταβολή του σχολείου και των διδακτικών πρακτικών. Για να επιτευχθεί η μεταβολή αυτή είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των σύγχρονων παιδιών, τα οποία πλέον θεωρούνται «ψηφιακά αυτόχθονες», αφού παρουσιάζουν εξαιρετική εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και την ψηφιακό γραμματισμό. Ορίζοντας εν συντομία τον όρο «ψηφιακοί αυτόχθονες», πρόκειται για τη νέα γενιά πολιτών, οι οποίοι έχουν πλήρη εξοικείωση με την τεχνολογία, καθώς βρίσκονται σε τριβή μαζί της από τη στιγμή της γέννησης τους (Prensky, 2001). Το προαναφερθέν, έχει ως επακόλουθο να αντιλαμβάνονται βέλτιστα τεχνολογικές έννοιες και ότι σχετίζεται με αυτές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν με αναπροσαρμογές του παιδαγωγικού τους έργου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης γενιάς (Φωκίδης, 2017).

Για τους παραπάνω λόγους είναι επιτακτική η ανάγκη του εκσυγχρονισμού εντός και εκτός σχολικής μονάδας, για να ανταποκριθεί καλυτέρα η εκπαιδευτική κοινότητα στα ζητούμενα των σύγχρονων παιδιών. Ταυτόχρονα η απόκτηση ορισμένων βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί προτεραιότητα στις μέρες μας. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους θα τους επιτρέπει να καθοδηγούν τους μαθητές με τις νέες τεχνολογίες προς όφελος τους και με παιδαγωγικό τρόπο. Το προαναφερθέν αποτελεί εξαιρετικής σημασίας ζήτημα, καθώς μια νέα τεχνολογία, δεν δύναται να εγγυηθεί βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας ή αποτελεσματικότερη μάθηση, χωρίς την κατάλληλη παιδαγωγική κατεύθυνση. Το αποτέλεσμα επηρεάζεται πάντα από την πρακτική αξιοποίηση της τεχνολογίας.

2.2.2 Τα οφέλη της χρήσης νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση του σύγχρονου σχολείο

2.2.2.1 Τα οφέλη για τους μαθητές

Η δραστηριοποίηση γύρω από τις νέες τεχνολογίες προσφέρει στους μαθητές αίσθημα ευχαρίστησης με ποικίλα ερεθίσματα. Επίσης επιτρέπει την ανάκληση των

προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών, εφόσον στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ήχος, η εικόνα και το βίντεο συλλειτουργούν για το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα (Σερπάνου & Σερίφη, 2020). Η ενασχόληση με τη τεχνολογία ενισχύει δεξιότητες που θα ωφελήσουν τους μαθητές σε ζητήματα της σύγχρονης ζωή. Αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά θα επεξεργαστούν, θα μοιραστούν και θα σχολιάσουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται με τρόπο δημιουργικό (Καριπίδης & Πρέντζας, 2015).

Στα οφέλη της αξιοποίησης της τεχνολογίας εντάσσεται το ζήτημα της παροχής κινήτρων στους μαθητές. Οι δραστηριότητες οργανώνονται και υλοποιούνται στην διδακτική ώρα, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον, την περιέργεια των μαθητών και χαρακτηρίζονται από παιγνιώδη στοιχεία. Ακόμη, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση εξασφαλίζουν τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, που προάγει την ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών, αναδεικνύοντας τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά των εκπαιδευομένων, χάρη στο διαδραστικό και πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον που διασφαλίζει. Ταυτόχρονα, παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σύνολο των παιδιών, καθώς ενισχύεται η αυτονομία των συμμετεχόντων. Τέλος, θέτουν το παιδί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μπορεί να δραστηριοποιείται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του (Μικρόπουλος, 2011·Αναστασιάδης, Γκερτσάκης, Μαρινάτος, & Καρβούνης, 2006).

Αξίζει να αναφερθεί η συμβολή των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές μαθαίνουν με διαδραστικό τρόπο και αλληλεπιδρούν μέσα από ποικιλότροπη παρουσίαση νέων πληροφοριών. Η ταχύτητα, το εύρος και οι αυτόματες λειτουργίες είναι χαρακτηριστικά που εμπλουτίζουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως, τονίζουν και οι Νικολοπούλου και Σάλτα (2016), προσφέρεται η δυνατότητα πολλαπλών αλλαγών και τροποποιήσεων, νέων δοκιμών και εναλλακτικών λύσεων, λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση σε κάθε βήμα

Τα προαναφερθέντα επιτυγχάνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευομένων, προσθέτοντας παιγνιώδη χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυξάνεται η διάθεση ενασχόλησης των παιδιών με το περιεχόμενο μάθησης, συνεπώς και η αποδοτικότητά τους. Πέρα από το διδακτικό κομμάτι, οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ανεξάντλητη πηγή γνώσης και δε διαθέτουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση τους, όταν ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών. Την ίδια στιγμή εκμηδενίζουν τις αποστάσεις, ισοπεδώνοντας κάθε χρονικό και χιλιομετρικό περιορισμό στη σύγχρονη επικοινωνία (π.χ. e-class, e-me, WedEx κ.λπ.). Επιπρόσθετα, χάρη στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη μάθηση, η γνώση μπορεί να διαμοιραστεί με τη χρήση του διαδικτύου. Οι μαθητές καταφέρνουν να συνομιλήσουν με άτομα και σχολεία άλλων εθνών. Ο κόσμος φαίνεται αισθητά μικρότερος και οι πολίτες διαφόρων πολιτισμών έρχονται σε επαφή.

2.2.2.2 Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Στο πλαίσια του νέου παιδοκεντρικού χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου που χαρακτηρίζεται από συμπεριληπτικά στοιχεία, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός λαμβάνει συντονιστικό και συμβουλευτικό ρόλο, ξεπερνώντας εκείνον της μετάδοσης στείρας γνώσης. Ο ρόλος του έγκειται στην ενεργητική μάθηση μέσα από την ανακάλυψη,

δηλαδή στην οργάνωση, στον έλεγχο και στη δόμηση της μαθησιακής διαδικασίας, στη συζήτηση του προβλήματος, ώστε η επίλυση να αποκαλύπτεται σταδιακά από τους εκπαιδευομένους. Με αυτό τον τρόπο, μαθητές και εκπαιδευτικοί δημιουργούν δεσμούς, συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται. Μάλιστα, αυτός ο νέος ρόλος προσεγγίζει περισσότερο τα ενδιαφέρονται των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά ενδιαφέρονται να αναβαθμίσουν το παιδαγωγικό τους έργο χάρη στη θετική διάθεση που αποκτούν.

2.2.3 Η συμπερίληψη και οι νέες τεχνολογίες προς τη βελτίωση του σύγχρονου σχολείου

Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός συμπεριληπτικού σχολείου, που προάγει την ισότητα και αγκαλιάζει το διαφορετικό. Προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης μάθησης, καθώς επίσης αναθεωρεί τις ήδη υπάρχουσες στρατηγικές για τη μετάδοση της γνώσης.

Είναι γνωστό πως οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τις ανάγκες, το ρυθμό και την ταχύτητα αφομοίωσης της γνώσης. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προσφέρει ποικίλους τρόπους παρουσίασης του παιδαγωγικού υλικού, ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών (εικόνα, βίντεο, ήχος, μετάφραση σε άλλες γλώσσες κ.λπ.). Ταυτόχρονα, η διδακτική αξιοποίηση μίας ηλεκτρονικής συσκευής (π.χ. ηλ. υπολογιστής, tablet κ.λπ.), επιτρέπει την προσαρμογή του ρυθμού μάθησης σύμφωνα με τις ανάγκες τους (προσαρμοσμένη ταχύτητα). Απενοχοποιεί τα λάθη (μαθαίνουν από τα λάθη π.χ. κουΐζ), προσφέρει ελευθερία μέσα από τη διακοπή και επανέναρξη της ενασχόλησης τους αλλά και σε διαφορετικά σημεία ανάλογα τις ανάγκες κάθε παιδιού. Ο μαθητευόμενος λαμβάνει άμεσα θετική ανατροφοδότηση (έναυσμα να συνεχίσει, άμεση διόρθωση λαθών). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι νέες τεχνολογίες ενισχύουν την βαθύτερη κατανόηση εννοιών, γεγονότων και φαινομένων, ενώ παράλληλα οι εμπλεκόμενοι αλληλεπιδρούν για τη μάθηση, αναπτύσσοντας ικανότητες στη διαχείριση των πληροφοριών με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου συμβάλλει στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Λαμβάνει υπόψη τους πολυγραμματισμούς, δηλαδή το σύνολο των τύπων γραμματισμού που καταφέρνει να επικοινωνεί μέσω σημειωτικών τρόπων (εικόνα, ήχος, βίντεο) πέραν της λεκτικής επικοινωνίας και της γλώσσας (Cope & Kalantzis, 2000). Οι τελευταίοι μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτύχουν τη βέλτιστη αλληλεπίδραση του συνόλου των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικούς- μαθητές), αφού προσφέρει ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με τη χρήση πολυμέσων, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας.

Με την αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού, ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες, τα κίνητρα και τις δυσκολίες του συνόλου των μαθητών. Παράδειγμα, στην πρακτική εφαρμογή όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω, προτείνεται η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, ώστε να επωφεληθούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι δυσκολίες στην όραση ή τύφλωση με ηχογράφηση κειμένων μέσω προγραμμάτων του υπολογιστή κ.λπ. Ακόμη, μαθητές με προβλήματα ακοής, δύνανται να συμμετέχουν στη εκπαιδευτική

δραστηριότητα λαμβάνοντας οπτικά ερεθίσματα. Υπάρχει εύρος προγραμμάτων και εφαρμογών κατάλληλων για κάθε περίπτωση, όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν απαντώντας μέσα από προγράμματα σε ερωτήσεις ή να ασχοληθούν με το υλικό.

2.2.4 Οι φωνές των παιδιών ως εργαλείο μάθησης

Μέσω ποικίλων συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων ο εκάστοτε διδάσκων προτείνει τα ιδανικά μέσα, ώστε να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το σύγχρονο σχολείο με τη διδακτική αξιοποίηση των ίδιων των φωνών των παιδιών ως εργαλείο μάθησης. Για να επιτευχθούν τα προαναφερθέντα κρίνεται απαραίτητη η χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και δικτύωσης, ώστε να εξελιχθούν η κριτική και η αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευομένων. Ένα, λοιπόν, αξιοσημείωτο εργαλείο που συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιώντας τις φωνές των παιδιών, είναι το Flip (πρώην Flipgrid), μία εφαρμογή της Microsoft που απαρτίζει μια «πλατφόρμα συζήτησης βίντεο» ενθαρρύνοντας τους εμπλεκόμενους να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και απόψεις για ένα θέμα. Ταυτόχρονα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού-κονστρουκτιβιστικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η παρούσα εφαρμογή αποσκοπεί στην προσφορά ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, ώστε να ακουστούν οι φωνές του συνόλου των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας ασύγχρονης πλατφόρμας επικοινωνίας, όπου ο εκάστοτε διδάσκων αναπτύσσει μία θεματική ενότητα με τη δυνατότητα χρήσης κειμένου, ήχου, βίντεο ή εικόνας. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καταγράψουν τις απαντήσεις τους με αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό. Μπορεί να αποτελέσει ένα ασύγχρονο ψηφιακό εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης για τη συνοικοδόμηση της γνώσης. Προσφέρει πλήθος επιλογών, με παιγνιώδη χαρακτήρα, δίνοντας φωνή σε κάθε μαθητή της τάξης (Flanagan, 2019).

Το εν λόγω εργαλείο εμπεριέχει σημαντικές λειτουργίες που συμβάλουν σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως είναι το «Immersive Reader», το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το κείμενο αυξάνοντας τα κενά ανάμεσα στα γράμματα, τονίζοντας το κείμενο με χρώματα, με μεγέθυνση υπότιτλων κ.λπ. Έτσι μπορεί να απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών ή και παιδιών με προβλήματα όρασης κλπ.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί η δυνατότητα σύνδεσης τμημάτων, εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευομένων και επαγγελματιών από κάθε μεριά του κόσμου με τη λειτουργία «gridpals» και την δυνατότητα «co-pilot» για συνδιδασκαλία.

Οι φωνές των παιδιών μπορούν να ακουστούν καλύτερα μέσα από τη χρήση καταλλήλων εργαλείων στην εκπαίδευση. Συνεπώς, οι ηχητικές αφηγήσεις με «Podcasts» αποτελούν ένα ακόμη εργαλείο και μέσο επικοινωνίας, που μπορεί να προσφέρει μοναδικά παιδαγωγικά οφέλη. Πρόκειται για μέθοδο επικοινωνίας, με την όποια ο χρήστης δημιουργεί ηχητικές δημοσίευσης στο διαδίκτυο, τις όποιες μπορούν να ακούσουν οποιαδήποτε στιγμή οι υπόλοιποι χρήστες. Η διαχείριση τέτοιων ηχητικών δημοσιεύσεων από τον εκπαιδευτικό του επιτρέπει την κάλυψη ευρείας γκάμας θεματολογίας, καθώς προσφέρει ηχητικές σημειώσεις του μαθήματος για την παρακολούθηση του από τους μαθητές σε δικό τους χρόνο και χώρο. Ένας κατάλληλος τρόπος αξιοποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου στην εκπαίδευση είναι η χρήση του από τους ίδιους τους μαθητές με τη καταγραφή

σχολίων μετά από μια εκπαιδευτική επίσκεψη, παρουσίαση του εαυτού τους στα πλαίσια θεματικής για την προσωπική ενδυνάμωση κ.λπ.

Συμπεραίνουμε πως οι φωνές των παιδιών μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για τη δημιουργία μιας συμμετοχικής κουλτούρας σε παγκόσμιο επίπεδο. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός έρχεται κοντά στο μαθητή μιλώντας στη ψηφιακή του γλώσσα. Ο τελευταίος έρχεται στο επίκεντρο της μάθησης, αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο (ως δημοσιογράφος, παραγωγός υλικού κ.α.), ενώ κινητοποιείται το ενδιαφέρον και τα κίνητρα του μέσω μιας ενεργής μαθησιακής διαδικασίας.

3. Συμπεράσματα

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα οφέλη των νέων τεχνολογιών σε μια συμπεριληπτική τάξη ενεργοποιούν πολλαπλές αισθήσεις ενδυναμώνοντας το μαθητή και επιτρέποντας του, να χρησιμοποιήσει τη δική του φωνή για να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα. Με αυτό τον τρόπο οι φωνές των παιδιών, τα ενδιαφέροντα τους και η κλήση τους προς τις νέες τεχνολογίες οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού τους έργου. Πλέον, κάθε ιδιαιτερότητα των μαθητών τους δεν αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση, αλλά λειτουργεί ως εναρκτήριος δύναμη για την επινόηση τρόπων κατανόησης και εμπέδωσης της νέας γνώσης από το σύνολο των εκπαιδευομένων. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου και κατ' επέκταση στη μετατροπή του παραδοσιακούς σχολείου από ένα στείρο περιβάλλον σε ένα βελτιωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο με συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Εκεί, το σύνολο των μαθητών αντιμετωπίζεται ισάξια και πράττονται τα μέγιστα για να τους παρέχεται γνώση με κάθε απαραίτητο μέσο. Βέβαια, η έλλειψη υποδομών συχνά παρεμποδίζει το έργο των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική εξέλιξη. Ωστόσο, αποτελεί πρόκληση η αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας τεχνολογικής υποδομής (π.χ. ηλ. υπολογιστές, tablets, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λπ.), έτσι ώστε το παιδαγωγικό έργο να προσφέρει την υποσχόμενη γνώση, χωρίς διακρίσεις στο σύνολο των μαθητών και όλα αυτά ξεκινούν, αναπτύσσονται και ολοκληρώνουν την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου χάρη στο άκουσμα των φωνών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2019). Από την «ειδική» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ.297 - 325). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.* Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ.17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Μιχαηλίδου, Α. (2012). Ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης με τη χρήση του σχεδίου για μείωση της περιθωριοποίησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων* (σσ.121-146). Αθήνα: Διάδραση.

Αναστασιάδης, Π., Γκερτσάκης, Ν., Μαρινάτος, Γ., & Καρβούνης, Λ. (2006). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη*. Ανακτήθηκε από http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1169.pdf

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000) (eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London-New York:Routledge.

Flanagan, B. (2019). Creating Community, Enhancing Engagement, and Fostering Verbal Expression Through A Video Discussion Platform. *Paper presented at Conference: International Universal Design for Learning Implementation & Research Network Summit (UDL-IRN). DOI:*10.13140/RG.2.2.24667.62247

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. ΒλάχουΜπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.11-27). Αθήνα: Πεδίο.

Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L., & Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, *23*(1), 123-147.

Hajisoteriou, C., & Aggelides, P. (2014). «Facing the 'challenge'. School leadership in intercultural schools». *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 65-82.

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Ed**u**cation*, *26*(1), 136-146.

Καριπίδης, Ν., & Πρέτζας, Δ. (2015). Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου- 1 Νοεμβρίου 2015* (σ.855-864). Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4251

Μικρόπουλος, Α. (2011). Εργαλεία γνώσης στην ψηφιακή εποχή. *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: https://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98994/mod_resource/content/2/%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE.pdf

Νικολοπούλου, Κ., & Σάλτα, Ε. (2016). *Δημιουργικότητα και ΤΠΕ: θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2431.pdf

Prensky, M. (2001a, September/October). Digitalnatives, digitalimmigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Σερπάνου, Δ., & Σερίφη, Γ. Β. (2020). *Πολλαπλές ψηφιακές αφηγήσεις σε εικονική περιβάλλον: Το παράδειγμα του ψηφιακού παιχνιδιού «Παραμυθοπαρμένος» στην προσχολική εκπαίδευση.* Εισήγηση στο 7ο Συνέδριο "Νέος Παιδαγωγός", Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_07_Synedrio_Neos_Paidagogos_2020.pdf

Στασινός, Δ. Π. (2016). Συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση. Στο Δ.Π. Στασινός (Επιμ.), *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* (σσ.53-59). Αθήνα: Παπαζήση.

Φωκίδης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια-Σοβαρά Παιχνίδια*. Ανακτήθηκεαπό: https://www.researchgate.net/profile/Emmanuel_Fokides/

publication/309935390_Trisdiastata_ekpaideutika_paichnidia_sobara_paichnidia/links/5864c3e408ae8fce490c1876.pdf

6.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΑΡΩΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Μαρία-Νεκταρία Καρανάσιου
Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής, MA in Special Needs, University of Nottingham, MA στην Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, University of Nicosia

Αθανασία Δαχλύθρα
Φιλόλογος

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας με άξονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και να καλλιεργήσουν στάσεις και αξίες ζωής που προωθούν την πολυφωνία και την αποδοχή του ξένου και του διαφορετικού. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται σχέδιο μαθήματος στην Α' Γυμνασίου, διάρκειας 6 διδακτικών ωρών, στο οποίο ακολουθείται συνδυασμός διδακτικών προσεγγίσεων, όπως ο ερμηνευτικός κύκλος, η αναγνωστική ανταπόκριση, η τετραπλή ανάγνωση, η διακειμενική προσέγγιση, καθώς και ο διακαλλιτεχνικός διάλογος με άξονα σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επιλέγεται συνδυασμός μορφών αξιολόγησης (διαμορφωτική, περιγραφική, portfolio), έχοντας ως στόχο την αύξηση της εμπλοκής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία (Μανωλάκος, 2010 · Ματσαγγούρας, 2007). Η εφαρμογή μέρους του σχεδίου την φετινή σχολική χρονιά έδειξε θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην συζήτηση για την σημασία του σχεδιασμού του μαθήματος και την χρήσης συνδυασμού διδακτικών προσεγγίσεων στην διδασκαλία.
Λέξεις-Κλειδιά: λογοτεχνία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχέδιο μαθήματος, διδακτικές προσεγγίσεις, αξιολόγηση

Abstract
The present proposal focuses on the employment of the subject of literature through the lens of intercultural education, in order for students to gain empathy skills and cultivate attitudes and life values that promote polyphony and the acceptance of the different. Towards this goal, a Secondary School Grade A lesson plan is suggested, with a duration of 6 teaching hours, in which a varied combination of teaching approaches is pursued, such as the hermeneutic circle, the reader- response theory, the four kinds of meaning method for understanding a poem, the intertextual approach, as well as the interartistic dialogue drawing on contemporary pedagogical teaching principles. With regards to the assessment of the results, a combination of evaluation practices has been selected (formative, descriptive, portfolio), having as its objective the involvement of students in the learning process (Μανωλάκος, 2010 · Ματσαγγούρας, 2007). The implementation of part of the plan during the current

school year yielded positive results that could contribute to the discussion regarding the significance of lesson planning and the employment of combined teaching approaches in class.

1. Εισαγωγή

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκτεταμένη εισροή μεταναστών και προσφύγων στην χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες έχει δημιουργήσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία η ομαλή Αγια την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015) και για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής εν γένει (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Σύμφωνα με τις οδηγίες της Unesco (2014) είναι καταφανής ο ρόλος του σχολείου στην επίδειξη σεβασμού, ανεκτικότητας, ισότητας και κατανόησης προς όλους τους ανθρώπους. Οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα χρειάζονται πέραν της διδασκαλίας της γλώσσας, την δημιουργία κλίματος συναισθηματικής υποστήριξης και ασφάλειας προκειμένου να «ανθίσουν» στο νέο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Coelho, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να προαγάγει και να αξιοποιήσει την πολιτισμική ετερότητα, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Κεσίδου, 2004). Η αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει προς αυτόν τον σκοπό (Χοντολίδου,2004), καθώς καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, την συνεργασία, την αυτογνωσία και την πολιτισμική εγγραματοσύνη (Αναγνωστοπούλου, 2004 · Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011 Νικολάου, 2005), ενώ παράλληλα τα τελευταία χρόνια προβάλλεται η αδήριτη ανάγκη για ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Βλαχοδήμος, 2015 · Γκούνη, 2013 · Khatib, Derakhshan & Rezaei, 2011), στο οποίο ο μαθητής γίνεται μέτοχος και διαμορφωτής της γνώσης (Τικτοπούλου, 2015). Συνεπώς, η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει τόπο συνάντησης με τον ξένο, τον «άλλον», καθώς εκκινεί αναπαραστάσεις μέσω των οποίων σκιαγραφείται και αναπλάθεται η εικόνα του εγώ και του «άλλου» με όχημα τις ερμηνείες που διακινούνται (Αναγνωστοπούλου, 2018).

1.2 Σκοποθεσία-Στοχοθεσία

- Να οδηγηθούν οι μαθητές/-τριες στην αισθητική απόλαυση που θα συνδράμει στον αγώνα τους για αυτοανακάλυψη και αυτογνωσία.
- Να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το αλλότριο και το διαφορετικό και να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης.
- Να νοηματοδοτήσουν προσωπικά και ιστορικά βιώματα και να συνδέσουν την εποχή των κειμένων με την σύγχρονή τους εποχή υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας (πολιτισμική εγγραμματοσύνη).
- Να ανευρίσκουν τρόπους παρέμβασης για να βοηθήσουν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Να κάνουν εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση των λογοτεχνικών κειμένων και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης
- Να διατυπώνουν ελεύθερα υποθέσεις και να εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις σχετικά με τα κείμενα.
- Να ενισχυθούν στην κατανόηση σημαντικών λογοτεχνικών όρων (π.χ. αφηγηματικές τεχνικές, αφηγηματικοί τρόποι, σχήματα λόγου).

- Να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα και τη συνθετική τους σκέψη ερχόμενοι σε επαφή με διαφορετικά είδη λογοτεχνικού λόγου, κειμενικά είδη και καλλιτεχνικές δημιουργίες.
- Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες με όλους τους συμμαθητές τους και να εμπλακούν σε δραστηριότητες παιγνιώδους μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και προσεγγίσεις, όπως ο ερμηνευτικός κύκλος, η αναγνωστική ανταπόκριση, η τετραπλή ανάγνωση, η πολυτροπική διδασκαλία, η παιγνιώδης μάθηση, η διακειμενική προσέγγιση της γνώσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

2.1.1 Διδακτικές προσεγγίσεις

Στο παρούσα διδακτική πρόταση-σχέδιο μαθήματος προτείνονται σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας με στόχο να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να δοθούν ευκαιρίες αυτοέκφρασης (Σπανός, 2010). Οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται αναφέρονται ακολούθως.

Συγκεκριμένα, επιλέγεται η μέθοδος του ερμηνευτικού κύκλου, η οποία ανάγεται στην ερμηνευτική παράδοση, την οποία ο Dilthey στην «Γένεση της Ερμηνευτικής» εξελίσσει υπογραμμίζοντας την ψυχολογική πλευρά της ερμηνευτικής του Schleiermacher (Schleiermacher, 2017), προτάσσοντας παράλληλα ως προϋπόθεση για την ουσιαστική κατανόηση ενός κειμένου, την συγκρότηση μιας γενικής εικόνας του συνολικού νοήματος, το οποίο για να γίνει αντιληπτό ο αναγνώστης καλείται να εγκύψει στα επιμέρους στοιχεία οδηγούμενος σε μια συνεχή μετάβαση ανάμεσα στο γενικό και στο επιμέρους (όλον-μέρη-όλον).

Συνεπώς, στον ερμηνευτικό κύκλο, το όλον (ανάγνωση και πρώτη εντύπωση του κειμένου), τροφοδοτείται από τα μέρη, με την διάκριση σε γλώσσα (λέξη-σημείο, γραμματική και συντακτική μορφή) και λόγο (σημαινόμενο, εκφραστικοί τρόποι, ατμόσφαιρα), καταλήγοντας στο όλον (αισθητικό βίωμα και πλήρης θεώρηση του κειμένου) (Dilthey, 2010).

‘Οσον αφορά την θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser (Φρυδάκη, 2003), ο ρόλος του αναγνώστη κατά την αλληλεπίδραση με το κείμενο ισχυροποιείται, δίνοντας έμφαση στην ερμηνεία, σημασιοδότηση και πρόσληψη του αναγνώστη, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το κείμενο. Ο αναγνώστης καλείται να καλύψει περιοχές απροσδιοριστίας του κειμένου ανάλογα με τις ατομικές του προσδοκίες (Holub, 2004).

Αντίθετα, στην μέθοδο της τετραπλής ανάγνωσης, απότοκο της «Νέας Κριτικής» του Richards, στην οποία προτάσσεται η αυτονομία του κειμένου και η μελέτη του ad hoc, η διδασκαλία του ποιήματος εστιάζει στην εξέταση του νοήματος μέσω της εσωτερικής κειμενικής ανάλυσης και της διερεύνησης της σημασίας, του συναισθήματος, του τόνου και της πρόθεσης του ποιητή (Ζερδελή, 2013).

Σύμφωνα με την διακειμενική προσέγγιση, τα κείμενα συνομιλούν με άλλα κείμενα μέσω των λέξεων και των νοημάτων που αναδύονται σε αυτά και καθορίζονται από την διαλεκτική και την αναδόμηση άλλων κειμένων (Martinez Alfaro, 1996). Αντίστοιχα, μέσω του διακαλλιτεχνικού διαλόγου, οι διάφορες μορφές τέχνης συνδιαλέγονται και επιδιώκεται η δημιουργία ερμηνειών και συνδέσεων μεταξύ τους (Finger, 2013).

2.1.2 Οργάνωση της τάξης – διδακτικά μέσα: αίθουσα διδασκαλίας με διαδραστικό πίνακα, ηλεκτρονικός υπολογιστής ή τάμπλετ, οπτικοακουστικά μέσα, γραφική ύλη, ιστοσελίδες, ψηφιακά εργαλεία (wordwall, I'm a puzzle, e-class, παρουσιάσεις powerpoint, worditout, wordart, storyboardthat), φύλλα εργασίας

2.1.3 Τεχνικές διδασκαλίας: Διάλογος, ερωταποκρίσεις, πρόβλεψη, καταιγισμός ιδεών, κατηγοριοποίηση πληροφοριών, κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, οπτικοποίηση, χρήση σημειώσεων, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, εστίαση προσοχής, συνεργασία, ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης, χρήση πηγών, εργασία ατομική, εργασία σε ομάδες.

2.2 Παρουσίαση σχεδίου μαθήματος

Στην παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιούνται τα λογοτεχνικά κείμενα της Α' Γυμνασίου του σχολικού βιβλίου, και συγκεκριμένα το ποίημα «Το παιδί με τα σπίρτα», του Νικηφόρου Βρεττάκου, καθώς και το διήγημα «Ο Κωνσταντής», της Λίτσας Ψαραύτη, τα οποία αφού αναλυθούν, συνδιαλέγονται και εξετάζονται διακειμενικά με το ποίημα του Μαχμούντ Νταρουίς, «Να σκέφτεσαι τους άλλους» και το τραγούδι των Εμιγκρέ και Σταβέντο «Όσο γυρίζει η γη». Στην συνέχεια, προτείνεται η δημιουργία διακαλλιτεχνικού διαλόγου, κατά την διάρκεια του οποίου τα κείμενα «συνομιλούν» με τον πίνακα του Luis Cruz Azaceta, «The journey».

1η ώρα

Πριν την ανάγνωση. Προετοιμασία αναγνωστικής ανταπόκρισης με το εισαγωγικό κείμενο «Το παιδί με τα σπίρτα», κατά την οποία διερευνώνται προγενέστερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, την παιδική εργασία και το φαινόμενο της μετανάστευσης. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει τον τίτλο του κειμένου « Το παιδί με τα σπίρτα » και ζητάει από τους μαθητές να μαντέψουν τι λέει το ποίημα (πρόκληση και πρόβλεψη). Αναμένουμε σύνδεση με το γνωστό παραμύθι « Το κοριτσάκι με τα σπίρτα» του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και αναφορά στην παιδική εργασία. Στον πίνακα σε συννεφόλεξο ή στο ψηφιακό εργαλείο wordart σημειώνουμε τις σκέψεις των μαθητών.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα και προωθεί τον διάλογο με τους μαθητές. Λόγου χάριν: Είναι το θέμα του ποιήματος αυτό που φαντάστηκες;», «Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του ποιήματος; Τι ηλικία έχει;», «Μπορείτε να περιγράψετε μία μέρα από τη ζωή του ήρωα;», «Τι αισθάνεστε εσείς για τον πρωταγωνιστή;»

Μετά τις ερωταποκρίσεις, οι μαθητές παρακολουθούν μία παρουσίαση με φωτογραφίες εργαζόμενων παιδιών (πολυτροπική διδασκαλία) με στόχο να σχολιαστεί και να αναδειχθεί το πρόβλημα της παιδικής εργασίας στη σημερινή εποχή και να συνδεθεί με τη μετανάστευση. https://docs.google.com /presentation/d/1Ug4f23DUN3sfOZFq7h62RHA8HFw76ACh/edit#slide=id.p1

2η ώρα

Κατά την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός διαβάζει τον τίτλο του κειμένου «Ο Κωνσταντής» και παρακινεί τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για το ποιος είναι και με τι ασχολείται (πρόβλεψη). Έπειτα, προβαίνει σε γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, εφ' όσον χρειάζεται, και αναγιγνώσκει εκφραστικά το διήγημα, «Ο

Κωνσταντής». Οι μαθητές υπογραμμίζουν λέξεις-κλειδιά ή κρατούν σημειώσεις καταγράφοντας τις σκέψεις τους.

Μετά την ανάγνωση (τελειοποίηση ανταπόκρισης) ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου (π.χ. Ποια η γνώμη σας για το τέλος της ιστορίας; Πώς θα χαρακτηρίζατε την κυρά-Δέσποινα με βάση την συμπεριφορά της;). Με τις απαντήσεις τους δημιουργείται ένα συννεφόλεξο στον πίνακα.

Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονται σε 6 ομάδες των 4 ατόμων, οι οποίες είναι ανομοιογενείς ως προς την επίδοση και το γνωστικό-συναισθηματικό υπόβαθρο για την υποστήριξη όλων. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για το τρόπο εργασίας και οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, π.χ. (συντονιστής, υπεύθυνος για την χρήση Η/Υ ή τάμπλετ, αναγνώστης, γραμματέας), ώστε να αναδυθούν διαφορετικές δεξιότητες. Στην συνέχεια, μοιράζονται,ανά τρεις ομάδες, δύο φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα Εικόνες 1, 2) με αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας.

3η ώρα

Την 3η ώρα ξεκινάει να αξιοποιείται η μέθοδος του ερμηνευτικού κύκλου (βλ. Παράρτημα, Εικόνες 1, 2). Στο 1ο στάδιο, επιδιώκεται η πρώτη θεώρηση του κειμένου (όλον), οπότε οι μαθητές επεξεργάζονται τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν, προκειμένου να κατανοήσουν το κείμενο και να αποδώσουν την αρχική συνολική αίσθηση, ανταπόκριση – πρώτη εντύπωση, απαντώντας σε ερωτήσεις που τους καλούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τους ήρωες, καθώς και να μπουν στην θέση και τον τρόπο σκέψης των ηρώων.

Ακολουθεί το 2ο στάδιο (μέρη-επεξεργασία επιμέρους στοιχείων του κειμένου), στο οποίο μελετώνται ζητήματα δομής της γλώσσας και επιδιώκεται η εμβάθυνση στον χαρακτήρα των ηρώων.

Έπεται το 3ο στάδιο (τελειοποίηση ανταπόκρισης-όλον-εκ νέου απόδοση περιεχομένου στο κείμενο). Επιχειρείται η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου μετά την ανάλυση που προηγήθηκε. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές παροτρύνονται να προβούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, να ταυτιστούν με τους ήρωες και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά αυτών.

Καθ΄όλη την διάρκεια του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ στο τέλος, οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης, με συντονιστή τον εκπαιδευτικό. Στο τέλος της ώρας, οι μαθητές ενημερώνονται ότι έχει αναρτηθεί φύλλο εργασίας στο e-class, ως εργασία για το σπίτι (βλ. Παράρτημα, Εικόνα 3).

4η και 5η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν έχουν κάποια απορία από όσα μελέτησαν στο προηγούμενο μάθημα και στην συνέχεια, τους προτρέπει να παρουσιάσουν τις εργασίες που είχαν για το σπίτι ενθαρρύνοντας σχετική συζήτηση. Έπειτα, ακολουθώντας την προηγούμενη ομαδοποίηση, τρεις ομάδες μελετούν το ποίημα του Παλαιστίνιου ποιητή Μαχμούντ Νταρουίς «Να σκέφτεσαι τους άλλους» και οι άλλες τρεις τους στίχους του τραγουδιού «Όσο γυρίζει η γη», των Εμιγκρέ & Σταβέντο (στίχοι: Μιχάλης Κουινέλης). Στόχος είναι σταδιακά να αναδειχθεί η διακειμενική προσέγγιση των κειμένων.

Όλοι οι μαθητές ακούν την ανάγνωση του ποιήματος «Να σκέφτεσαι τους άλλους» στον Μικρό Αναγνώστη https://youtu.be/6SHhHUlMNIQ?t=64. Ο στόχος είναι να

υπάρξει μια πολυτροπική προσέγγιση του ποιήματος που απευθύνεται στους διαφορετικούς μαθητότυπους. Γίνεται εν συντομία αναφορά στα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή με έμφαση στον τόπο καταγωγής του και στα ζητήματα πολέμου, βίας και εξορίας που επανέρχονται στο έργο του. Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις, όπως: «Τι μας λέει το ποίημα με λίγα λόγια;» «Ποιες είναι οι εικόνες που σχηματοποιούνται;», «Ποια φράση επαναλαμβάνεται;». Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούν το τραγούδι των Εμιγκρέ & Σταβέντο. Μετά το άκουσμα του τραγουδιού, ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το τραγούδι. Ύστερα, διατυπώνει ερωτήσεις όπως: «Σας άρεσε το τραγούδι που ακούσατε;», «Γνωρίζετε τους καλλιτέχνες;», «Ποιο είναι θέμα του τραγουδιού;». Ο στόχος των ερωτήσεων είναι να προλειανθεί το έδαφος για την ανάλυση των κειμένων που θα ακολουθήσει.

Έπειτα, οι μαθητές διαβάζουν σιωπηλά τα κείμενα (βλ. Παράρτημα), και λαμβάνουν ανά τρεις ομάδες τα δύο φύλλα εργασίας (Εικόνες 4,5), τα οποία εμπεριέχουν ερωτήσεις ερμηνείας και επέκτασης και οι μαθητές τα επεξεργάζονται με τη χρήση τάμπλετ ή ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Στο κείμενο «Να σκέφτεσαι τους άλλους», δίνεται σύνδεσμος από το ψηφιακό εργαλείο «wordwall», https://wordwall.net/resource/55956156 με δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής, προκειμένου οι μαθητές να κινητοποιηθούν και να διασκεδάσουν. Στις ερωτήσεις που τίθενται έχουν ακολουθηθεί εν πολλοίς οι αρχές της τετραπλής ανάγνωσης.

Στο κείμενο «Όσο γυρίζει η γη», των Εμιγκρέ & Σταβέντο, επιδιώκεται η συναισθηματική διέγερση των μαθητών/-τριών με στόχο να κατανοήσουν την οικουμενικότητα και την συναισθηματική αμοιβαιότητα όσον αφορά το θέμα της μετανάστευσης σε πανανθρώπινο επίπεδο.

Μετά την κατανόηση των κειμένων και την απάντηση των φύλλων εργασίας, επιδιώκεται η διακειμενική προσέγγιση, δηλαδή η αλληλεπικάλυψη στοιχείων των κειμένων (Σιαφλέκης, 1989) στο κοινό φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα, Εικόνα 6). Οι δραστηριότητες αφορούν τα τρία κύρια κείμενα («Ο Κωνσταντής», «Να σκέφτεσαι τους άλλους», «Όσο γυρίζει η γη») τα οποία αναλύονται στο παρόν διδακτικό σενάριο. Οι μαθητές/-τριες απαντούν στις ερωτήσεις με στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικο-συνθετικής και κριτικής σκέψης και την έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης των απαντήσεων στα ψηφιακά εργαλεία και τα φύλλα εργασίας.

6η ώρα

Την 6η και τελευταία ώρα, ο εκπαιδευτικός προωθεί δραστηριότητες διακαλλιτεχνικού διαλόγου μέσω του διαδραστικού πίνακα. Συγκεκριμένα, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης ο πίνακας του Κουβανού μετανάστη στην Αμερική, Luis Cruz Azaceta «The journey" https://allenartcollection.oberlin.edu/objects/3442/ σε κομμάτια παζλ μέσω της εφαρμογής «I' m a puzzle» https://im-a-puzzle.com/make-puzzle (βλ. Παράρτημα, Εικόνα 7). Οι μαθητές καλούνται να τον συνθέσουν ενώνοντας τα κομμάτια και με αυτόν τον τρόπο (παιγνιώδης μάθηση), παρατηρούν τις λεπτομέρειες αυτού. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να συνδέσουν οι μαθητές στοιχεία του πίνακα με τα κείμενα που εξετάστηκαν θέτοντας ερωτήσεις, όπως: «Θα μπορούσε το εικονιζόμενο πρόσωπο στον πίνακα να είναι κάποιο από τα πρόσωπα στα κείμενα που

εξετάσαμε;», «Αν ναι, ποια στοιχεία του πίνακα σας επιτρέπουν να κάνετε αυτή την συσχέτιση;», «Γιατί πιστεύετε ότι βρίσκεται σε μια βάρκα; Πού πηγαίνει;» «Ποια συναισθήματα μπορεί να νιώθει το πρόσωπο που απεικονίζεται;». Οι απαντήσεις καταγράφονται σε ξεχωριστό σημείο στον πίνακα.
Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει στους μαθητές ότι ο τίτλος του έργου είναι «The journey=Το ταξίδι». Έπειτα, διαβάζουν τα βιογραφικά στοιχεία του δημιουργού και δίνεται έμφαση στους άξονες του έργου του, οι οποίοι αφορούν την μετανάστευση, την εξορία και την βία. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το αν άλλαξαν ή παρέμειναν ίδιες η αντιλήψεις τους για τους μετανάστες και την παιδική εργασία μετά την εξοικείωσή τους με το θέμα. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να ενισχυθούν δεξιότητες εσωτερικής ανασκόπησης και αναστοχασμού στα παιδιά καθώς και να εξοικειωθούν με την χρήση ημερολογιακής γραφής. Στο τέλος, οι μαθητές απαντούν στο τελευταίο φύλλο εργασίας (Εικόνα 8, Παράρτημα), αναπτύσσοντας σε μια παράγραφο εν είδει αναστοχασμού όσα έμαθαν, ένιωσαν ή αναδιαμόρφωσαν μετά την ενασχόλησή τους με τα κείμενα. Κάποιοι μαθητές διαβάζουν τις απαντήσεις, ενώ άλλοι σχολιάζουν. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η επαφή των παιδιών με διαδικασίες αυτό- και ετεροαξιολόγησης.

2.3 Αξιολόγηση

Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιλέγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία δίνει την δυνατότητα για πληροφοριακή ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό και μαθητές σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας παρέχοντας την δυνατότητα για βελτιωτικές παρεμβάσεις (Μανωλάκος, 2010). Μέσω αυτής, εξετάζεται ο βαθμός αυτοβελτίωσης και μαθησιακής εξέλιξης του κάθε μαθητή σε σχέση με το σημείο εκκίνησής του (Ματσαγγούρας, 2007). Η αξιολόγηση βασίζεται στο κίνητρο των παιδιών και στην ποιότητα των απαντήσεων, προφορικών και γραπτών, των μαθητών, μέσω των οποίων αξιολογείται η δηλωτική και διαδικαστική γνώση, καθώς και η μεταγνωστική δεξιότητα των μαθητών (Μανωλάκος, 2010 · Ματσαγγούρας, 2007). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος επιλέγεται η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία δίνει έμφαση στην μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με τους στόχους διδασκαλίας που έχουν τεθεί (Ματσαγγούρας, 2007), ενώ δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να ενημερωθεί για την μαθησιακή του πορεία με έμφαση στις επιτυχίες του μαθητή και με τρόπο περισσότερο κατανοητό και λιγότερο αγχωτικό για τον ίδιο (Μανωλάκος, 2010· Σουλιώτης, 2012). Επιπροσθέτως, ο ατομικός φάκελος μαθητή (portfolio), ενημερώνεται με τα φύλλα εργασίας, καθώς συνεργάζονται μαθητές και εκπαιδευτικοί επιλέγοντας τις εργασίες και τα επιτεύγματα του μαθητή που θα συμπεριληφθούν σε αυτόν (Ματσαγγούρας, 2007). Βασική προϋπόθεση είναι εκπαιδευτικός και μαθητής να έχουν εξοικειωθεί με την χρήση του ατομικού φακέλου (portfolio) (Αρβανίτης, 2007).

3. Συμπεράσματα

Η Α’ Γυμνασίου σηματοδοτεί την είσοδο των μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προλειαίνει το έδαφος για την μετέπειτα μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Η διδασκαλία που προσαρμόζεται στις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής καλείται να έλξει το ενδιαφέρον των εφήβων. Ο συνδυασμός διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων (ερμηνευτικός κύκλος, αναγνωστική ανταπόκριση, τετραπλή ανάγνωση, διακειμενική προσέγγιση, διακαλλιτεχνικός διάλογος,

πολυτροπική προσέγγιση) και η διαλεκτική συστάδας κειμένων με παράλληλη χρήση διαφορετικών τεχνικών και μέσων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χρήση Η/Υ, αξιοποίηση βίντεο και εικόνας, χρήση ψηφιακών εργαλείων) ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες τάσεις για εφαρμογή τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σχολική τάξη.

Η επί μέρους εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου την σχολική χρονιά (2022-2023), έδειξε αύξηση του κινήτρου των μαθητών, βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου, καλλιέργεια συνεργατικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, εκδήλωση διάθεσης αυτοέκφρασης, αλλά κυρίως, υιοθέτηση μιας στάσης ζωής που προάγει την ισότητα και τον αλληλοσεβασμό. Η παρούσα διδακτική πρόταση στο σύνολό της, ελπίζουμε να συμβάλει θετικά στην συζήτηση σχετικά με την σημασία της διεξοδικής προετοιμασίας του σχεδίου μαθήματος και της ευελιξίας του εκπαιδευτικού στην χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πρακτική, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του (Φρυδάκη, 2009). Εν κατακλείδι, δεν υπάρχει ενδεδειγμένος τρόπος διδασκαλίας, αλλά ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το θεωρητικό του υπόβαθρο, τις γνώσεις και το μαθητικό δυναμικό, διαβλέπει, επιλέγει, συνδυάζει και αναπροσαρμόζει μοντέλα διδασκαλίας και τεχνικές (Lehman, 1995) με στόχο να εξάρει την πολυεπίπεδη πολυφωνία και να γονιμοποιήσει στάσεις και αξίες ζωής με τις οποίες θα αφήσει το στίγμα του στην ζωή των μαθητών του και μελλοντικών συνοδοιπόρων σε μια δημοκρατική και υγιή κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασοπούλου, Α., & Μπαζούκης, Α. (2015). ¨Το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου: Στόχοι, καινοτομίες και εμπειρίες από την εφαρμογή του¨. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και Εκπαίδευση*. *Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σ. 30-77). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας- Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: https://www.openbook.gr/i-neoelliniki-logotexnia-simera/

Αναγνωστοπούλου, Δ.(2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά». *Στο Η Λογοτεχνία Σήμερα, όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου- 1 Δεκεμβρίου 2002* (σ. 350-355*).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2018). Γυναικεία μυθιστορηματικά πρόσωπα και διαχείριση της κρίσης από αυτά σε σύγχρονα ελληνικά μυθιστορήματα. *Στο Ταυτότητες: γλώσσα και λογοτεχνία : πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για τα 20 χρόνια λειτουργίας του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δ.Π.Θ., β'τόμος* (σ. 525-538). Ανακτήθηκε από: http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php/component/chronoforms/?chronoform=simiktaBook&book=3521

Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, - Μάρτιος 2007, (σ.168-181). Ανακτήθηκε από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/14_arbanitis.pdf

Βλαχοδήμος, Δ. (2015). ¨Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία, πραγματικότητα¨. Στο *Η Νεοελληνική*

Λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας, 28-30 Νοεμβρίου 2013 (σ.129-139). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας- Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: https://www.openbook.gr/i-neoelliniki-logotexnia-simera/

Γκούνη, Β (2013*).* Η δημιουργική γραφή «αρωγός» στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική γραφή» Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013* (σ.1-15*)*. Ανακτήθηκε από: http://cwconference.web.uowm.gr/index.php /el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr

Ζερδελή, Σ. (2013). Η «μεταγλωσσική» προοπτική της λογοτεχνικής πρακτικής και ησυμβολή βασικών ορολογικών πόρων της θεωρίας της λογοτεχνίας στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων: Η περίπτωση του ποιήματος «Θερμοπύλες» του Κ.Π. Καβάφη. Στο *ΕΛΕΤΟ – 9ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία» Αθήνα, 7–9 Νοεμβρίου 2013* (σ.221-233). Ανακτήθηκε από: https://www.eleto.gr/download /Conferences/9th%20Conference/Papers-and-speakers/9th_17-25 15_ZerdeliSofia_ Paper_V03.pdf

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, (1),*(σ.595-605).Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/258/223

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α.(2011). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης

Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου*, (σ.75-83).

Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, *Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* Τεύχος 1, (σ.1-8). Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.Τ.Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στην Διδακτική Πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Εκδόσεις: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιαφλέκης, Ζ. (1989). Επίδραση και Διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της λογοτεχνίας.*Σύγκριση,*1, (σ.15-20).Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/ comparison.4

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία. τ. Α':Η διδασκαλία του ποιήματος*. Μέρος Β', (σ. 145-215).Αθήνα: Γρηγόρη.

Τικτοπούλου, Κ. (2015). ¨Σκέψεις για τη σημασία και τη λειτουργία του διδακτικού βιβλίου στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από το σχολικό ανθολόγιο στα εκπαιδευτικά υλικά¨. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα:*

κοινωνία και Εκπαίδευση. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013 (σ. 189-200). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας- Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: https://www.openbook.gr/i-neoelliniki-logotexnia-simera/

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2009*). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*.Αθήνα: Κριτική

Χοντολίδου, Ε. (2004). Α' Λυκείου: Ο ξένος: εικόνες για τον άλλο. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ. 259-268). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Barr, J.J. (2013). Student-Teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, *1*(8):87-100. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/287811286_StudentTeachers%27_Attitudes_toward_Students_with_Disabilities_Associations_with_Contact_and_Empathy

Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Dilthey, W. (2010). *Η Γένεση της Ερμηνευτικής*, (Δ. Υφαντής μετ.). Αθήνα: Ροές

Finger, A. (2013). Comparative literature and interart studies. Στο Steven Tötösy de Zepetnek and Tutun Mukherjee (Επιμ.), *Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies. Ed. (σ. 124-136*). New Delhi: Cambridge UP India.

Holub,R.C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Khatib, M., Derakhshan, A., & Rezaei, S. (2011). ¨Why & Why Not Literature: a Task-Based Approach to Teaching Literature"*. International Journal of English Linguistics*,*1*(1),213-218.Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Saeed_Rezaei3/publication/262187597_Why_Why_Not_Literature_A_Task-Based_Approach_to_Teaching_Literature/links/00b7d536fd9b3768d9000000/Why-Why-Not-Literature-A-Task-Based-Approach-to-Teaching-Literature.pdf

Lehman, B.A. (1995). The different faces of literature- based Instruction. Στο M.R. Sorensen, B. Lehman (Επιμ.)*, Teaching with Children's books. Paths to Literature-based Instruction,* (σ. 120-126), Urbana, I11: National Council of Teachers of English

Martínez Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: Origins and Development of the Concept. Atlantis, 18(1/2), 268-285. Ανακτήθηκε από: https://faculty.weber.edu/cbergeson/quixote/martinez.pdf

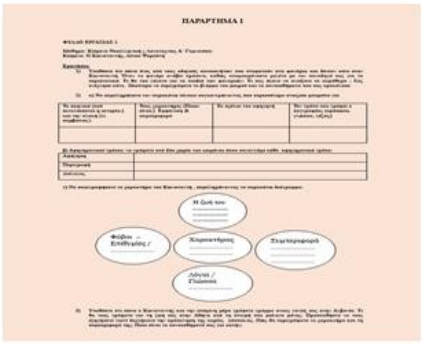
Schleiermacher, F. (2017).*Περί μετάφρασης, ερμηνείας και κριτικής* (μτφρ.-σχ. Δ. Υφαντής & Β. Κακοσίμου (μετ.), Δ. Υφαντής (εισαγωγή-επιμ.)). Αθήνα: Ροές

Solhaug. T., & Osler, A. (2018). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective, *International Journal of Inclusive Education*, *22* (1), 89-110. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768

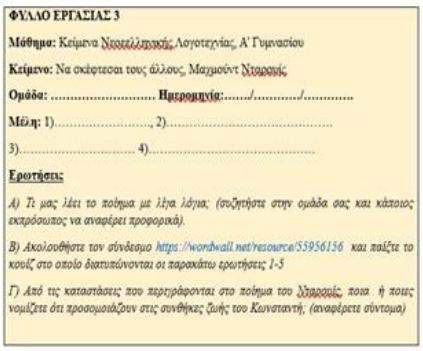
UNESCO, 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983

Warren, C. A. (2017). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, *69*(2), 169–183. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1177/0022487117712487

Παράρτημα



Εικόνα 1 Εικόνα 2



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου

Κείμενο: Να σκέφτεσαι τους άλλους, Μαχμούντ Νταρουίς

Ομάδα: ..... **Ημερομηνία:**...../...../.....

Μέλη: 1)....., 2).....

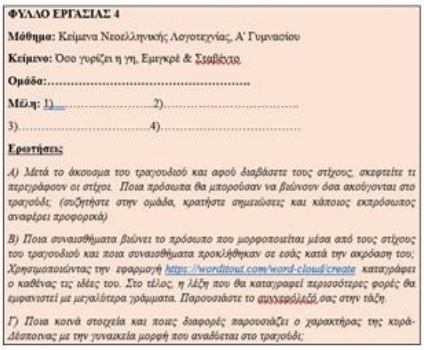
3)..... 4).....

Ερωτήσεις:

Α) Τι μας λέει το ποίημα με λίγα λόγια; (συζητήστε στην ομάδα σας και κάποιος εκπρόσωπος να αναφέρει προφορικά).

Β) Ακολουθήστε τον σύνδεσμο https://wordwall.net/resource/55956156 και παίξτε το κουίζ στο οποίο διατυπώνονται οι παρακάτω ερωτήσεις 1-5

Γ) Από τις καταστάσεις που περιγράφονται στο ποίημα του Νταρουίς, ποια ή ποιες νομίζετε ότι προσομοιάζουν στις συνθήκες ζωής του Κωνσταντή; (αναφέρετε σύντομα)



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου

Κείμενο: Όσο γυρίζει η γη, Εμιγκρέ & Σταβάκο

Ομάδα:.....

Μέλη: 1).....2).....

3).....4).....

Ερωτήσεις:

Α) Μετά το άκουσμα του τραγουδιού και αφού διαβάσετε τους στίχους, σκεφτείτε τι περιγράφουν οι στίχοι. Ποια πρόσωπα θα μπορούσαν να βιώνουν όσα ακούγονται στο τραγούδι; (συζητήστε στην ομάδα, κρατήστε σημειώσεις και κάποιος εκπρόσωπος αναφέρει προφορικά)

Β) Ποια συναισθήματα βιώνει το πρόσωπο που μορφοποιείται μέσα από τους στίχους του τραγουδιού και ποια συναισθήματα προκλήθηκαν σε εσάς κατά την ακρόαση του; Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή https://worditout.com/word-cloud/create καταγράφει ο καθένας τις ιδέες του. Στο τέλος, η λέξη που θα καταγραφεί περισσότερες φορές θα εμφανιστεί με μεγαλύτερα γράμματα. Παρουσιάστε το συννεφολέξό σας στην τάξη.

Γ) Ποια κοινά στοιχεία και ποιες διαφορές παρουσιάζει ο χαρακτήρας της κυρά-Δέσποινας με την γυναικεία μορφή που αναδύεται στο τραγούδι;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Κοινό φύλλο εργασίας

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου

Κείμενα: «Να σκέφτεσαι τους άλλους», Μαχμούντ Νταρουίς

«Όσα γυρίζει η γη», Εμιγκρέ & Σταβάνσο

Ομάδα:.....

Μέλη: 1).....2).....

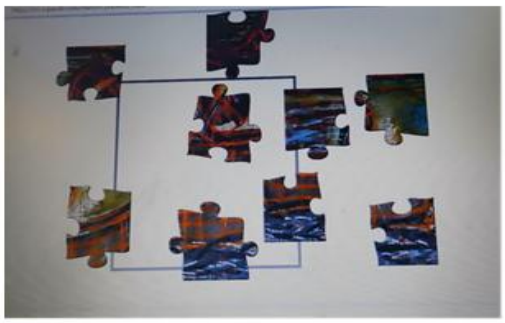
3).....4).....

Ερωτήσεις:

Α)Υπογραμμίστε 3 φράσεις που σας έκαναν εντύπωση (μία για κάθε ένα κείμενο που εξετάστηκε) και γράψτε σύντομα τις σκέψεις που σας δημιουργήθηκαν με αφορμή τις φράσεις αυτές.

Β) Συμπληρώστε σε μορφή πίνακα ποιες βασικές ανάγκες των ανθρώπων εκφράζονται στα τρία κείμενα που μελετήσατε. Εντοπίστε ποιες ανάγκες είναι κοινές και ποιες διαφορετικές. Έπειτα, γράψτε σε μορφή πυραμίδας τις ανάγκες που εκφράζονται ξεκινώντας από τις βιολογικές ανάγκες στην βάση και οδηγούμενοι στις ψυχολογικές ανάγκες στην κορυφή. Θα σας βοηθήσει η παρακάτω πυραμίδα του ψυχολόγου Abraham Maslow.

Εικόνα 6



Εικόνα 7

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γυμνασίου

Ερώτηση

Το τελευταίο διάστημα έχουμε ασχοληθεί εκτενώς με το θέμα της παιδικής εργασίας και της μετανάστευσης. Μετά την ενασχόλησή σου με το θέμα έμαθες κάτι καινούριο; Τι συναισθήματα ένιωσες; Οι απόψεις σου παραμένουν οι ίδιες ή άλλαξαν; Αν άλλαξαν, αυτό μπορεί να επηρεάσει την καθημερινότητά σου και αν ναι, με ποιο τρόπο; (Απάντησε σε ένα κείμενο περίπου 100-150 λέξεων)

Εικόνα 8

7.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αφροδίτη Μαζαράκη
Νηπιαγωγός, Δασκάλα μουσικής προπαιδείας, απόφοιτος μεταπτυχιακού προγράμματος στη Δημιουργική γραφή στο Ε.Α.Π

Περίληψη
Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι, τη μάθηση του λόγου και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς 2001).
Ως γνωστόν στις μεγαλύτερες τάξεις δημοτικού, ένα μέρος του μαθήματος της «Γλώσσας» αποτελείται από την γνωστή σε όλους μας «Έκθεση». Σκοπός μας είναι να διαμορφώσουμε ένα πιο παιγνιώδες και δημιουργικό πλαίσιο προσέγγισης της γραφής στη τάξη, όπου τα παιδιά θα πλησιάσουν τόσο την ανάγνωση όσο και την γραφή με έναν πιο ευφάνταστο τρόπο.
Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, παιχνίδι, φαντασία, λέξη, γραφή

Abstract
Creative Writing is a modern educational method, which aspires to convey and correctly convey the primary role of expression, writing and speech to students, an area in which most educational systems are lagging. It is the process in which, with the appropriate stimulation of children's creativity, the production of speech is caused in a playful way and free from strict learning and evaluative frameworks (Souliotis 1995). This method approaches experientially, through the game, the learning of language and is based on the reconstruction of the elements of the word, the sentence and by extension the text, with the aim of producing new texts (Passia & Mandilaras 2001).
As is well known in the older primary classes, a part of the "Language" lesson consists of the well-known "Exposition". Our aim is to create a more playful and creative framework for approaching writing in the classroom, where children will approach both reading and writing in a more imaginative way.

1. Εισαγωγή
Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Στον χώρο της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού που γραπτά, αλλά και προφορικά αποτυπώνει ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τον δικό του

τρόπο. Οι μαθητές στη σχολική τάξη πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους και πρέπει να τονιστεί εμφατικά πως η μέχρι σήμερα εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ ταυτόχρονα δρα ως υποστήριξη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Κωτόπουλος 2012).

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, η οποία έλαβε χώρα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου προγράμματος στη «Δημιουργική γραφή» στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, εργάστηκα με τμήματα πέμπτης και έκτης δημοτικού. Μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο επίπεδο αυτών των τάξεων- κάποιες από τις οποίες είναι βασισμένες σε εργασίες του μεταπτυχιακού- στόχος μου ήταν η ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, η εκμάθηση βασικών αρχών και κανόνων της λογοτεχνικής γραφής, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων αλλά και η προσέγγιση της τέχνης της λογοτεχνίας με ένα πιο ευφάνταστο τρόπο.

Η επιλογή της Δημόσιας κεντρικής βιβλιοθήκης της Δράμας έγινε τόσο για συναισθηματικούς όσο και για πρακτικούς λόγους. Η Δημόσια κεντρική βιβλιοθήκη της Δράμας αποτελεί ένα κρυφό στολίδι, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στους βιβλιολάτρες της πόλης. Εμπεριέχει στούντιο μουσικής, χώρο υπολογιστών και χώρο ειδικά διαμορφωμένο για video games και vr.

2. Κυρίως μέρος

Στο πλαίσιο των εννέα εβδομάδων της πρακτικής άσκησης, ασχοληθήκαμε τόσο με τη βασική δομή ενός λογοτεχνικού έργου ή κειμένου, την σχεδίαση ηρώων και διαλόγων όσο και με την γραφή ατομικών ή ομαδικών ιστοριών. Παρακάτω θα αναλυθούν οι εβδομαδιαίες συναντήσεις, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα.

1η εβδομάδα - Πυραμίδα Freytag

Στόχοι:

- Να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της πλοκής σε μια ιστορία
- Να γνωρίσουν λίγες πληροφορίες για τον συγγραφέα Freytag αλλά και για το μοντέλο πλοκής, το οποίο απεικονίζεται με μια πυραμίδα και είναι βασισμένο στην αριστοτελική δομή
- Να αναγνωρίσουν τη συγκεκριμένη δομή σε διάφορες ιστορίες ή παιδικά παραμύθια
- Να εξοικειωθούν με τους όρους που συναντώνται στην πυραμίδα όπως π.χ. «έκθεση», «κλιμάκωση» κτλ.

Μεθοδολογία

Στα 1863 ο Γερμανός συγγραφέας και κριτικός Gustav Freytag στη μελέτη του Technik des Dramas (Τεχνική του δράματος) αναπαριστά σχηματικά την ιδανικότερη πλοκή ενός (θεατρικού) κειμένου. Ο Freytag, κάνει λόγο για μια πυραμίδα, η οποία ξεκινά από μια δράση εν τη γενέσει, οδηγεί σε μια κορύφωση και στη συνέχεια με πτωτική δραστηριότητα οδηγεί σε μια λύση και στο τέλος. Στην πυραμίδα αυτή διακρίνουμε: την έκθεση (Exposition), το βασικό γεγονός που πυροδοτεί τη δράση (Inciting Incident), την ανοδική πορεία της δράσης (Rising Action) [ο Αριστοτέλης την ονόμαζε δέση (complication)], την κορύφωση (Climax), την κρίση (Crisis) [είναι η στιγμή της αντιστροφής που εγκαινιάζει την καθοδική πορεία της δράσης], την

καθοδική πορεία της δράσης (Falling Action), τη λύση (Resolution) [διευθέτηση των συγκρούσεων] και το τέλος (Dénouement)(Field Syd 1986).

Αποτελέσματα

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό το σχηματικό μοντέλο της πλοκής. Προσπαθώντας να εντοπίσουν την «πυραμίδα» σε διάφορα γνωστά παραμύθια και κατάφεραν στα περισσότερα να βρουν σχετικά εύκολα τα κύρια σημεία- έκθεση, κλιμάκωση, κορύφωση, αποκλιμάκωση, λύση-. Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν είχαν να κάνουν με πιο μεγάλες ή/και πιο περίπλοκες ιστορίες, όπου είναι λογικό ότι η πλοκή μπορεί να είναι αρκετά περιπλεγμένη. Σε εκείνη την περίπτωση προσπαθούσαμε να εντοπίσουμε τα κύρια στοιχεία της πλοκής σε μια μεγαλύτερη κλίμακα. Μια ακόμη δυσκολία που εντοπίσαμε σε κάποιες ιστορίες ήταν στην εύρεση του κορυφαίου γεγονότος ή αλλιώς της κορύφωσης.

Στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας παραδείγματος χάριν, τα παιδιά είχαν ενδοιασμούς για το αν αποτελεί κορύφωση της ιστορίας το γεγονός ότι ο λύκος έφαγε την Γιαγιά ή το γεγονός ότι ο λύκος έφαγε την κοκκινοσκουφίτσα. Οι ίδιες δυσκολίες εντοπίστηκαν και στα δύο τμήματα παιδιών με τα οποία εργάστηκα. Προσπαθήσαμε ακόμη να εντοπίσουμε την πλοκή και σε λογοτεχνικά βιβλία αρεσκείας των παιδιών, αλλά εκεί γρήγορα διαπιστώθηκε ότι αυτό το σχήμα μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε μια πολύ γενικευμένη κλίμακα με «σημεία-σταθμούς».

2η εβδομάδα- Φιλαναγνωσία «Τα μαγικά μαξιλάρια»

Στόχοι

- Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με κείμενα και συγγραφείς που δεν γνωρίζουν.
- Να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν αποτελεσματικά, κατανοώντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων.
- Να αναπτυχθεί η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.
- Να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να εντοπίσουν ένα σχήμα δομής και πλοκής στο κείμενο που τους δίνεται

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η αρχική συζήτηση πάνω στα βασικά σημεία πλοκής, για τα οποία συζητήσαμε την πρώτη εβδομάδα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση της ιστορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας γινόντουσαν ερωτήσεις κατανόησης όπως π.χ. « Ποιοι βρισκόντουσαν στο επιτελείο του βασιλιά Αρπατίλαου;», «ποια ήταν τα αγαπημένα αντικείμενα του Αρπατίλαου;» ή ερωτήσεις όπου τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να απαντήσουν με τον δικό τους τρόπο, π.χ. «τι θα βάζατε εσείς σε μαξιλάρια που θα θέλατε να προκαλέσουν εφιάλτες;» ή «τι θα είχαν μέσα τα δικά σας χαρούμενα μαξιλάρια;», «τι θα κάνατε εσείς αν ήσασταν πολίτης της Ουρανούπολης;»

Αποτελέσματα

Τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν αμέσως για την γνωστή αυτή ιστορία του Τριβιζα. Ο γλαφυρός μα και συνάμα χιουμοριστικός τρόπος συγγραφής του Τριβιζά εξέπληξε και ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία παρακολουθούσαν με προσοχή την εξέλιξη της ιστορίας. Στο τέλος της ιστορίας, τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τα βασικά σημεία της πλοκής της ιστορίας, βασισμένα στην πυραμίδα του Freytag για την οποία είχαμε μιλήσει κατά την πρώτη εβδομάδα. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε και από τις δυο ομάδες, οι οποίες μέσα από συζήτηση και διάλογο κατάφεραν να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα κύρια στοιχεία.

3η εβδομάδα- Χαρακτήρας

Στόχοι

- Να μάθουν τα παιδιά για τους χαρακτήρες «αρχέτυπα» στις ιστορίες
- Να εντοπίσουν αυτά τα αρχέτυπα στις ιστορίες στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί αλλά και στη δική μας.
- Να μπορούν να ξεχωρίσουν τα εξωτερικά από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των χαρακτήρων των ηρώων
- Να σχεδιάσουν τους ήρωες και να φτιάξουν το περίγραμμα του χαρακτήρα τους

Μεθοδολογία

Αφού συζητήσαμε με τα παιδιά για τα πιο συνήθη αρχέτυπα ηρώων που συναντώνται στις περισσότερες ιστορίες, όπως είναι ο «ήρωας», ο «μέντορας», ο «φύλακας της εισόδου» κτλ. προσπαθήσαμε να τα εντοπίσουμε στην ιστορία μας. Στις μυθολογίες όλων των πολιτισμών καθώς και στη λογοτεχνία παρουσιάζονται αυτά τα αρχέτυπα. Στην εμφάνιση αυτών των αρχετύπων οφείλουν τα σπουδαία λογοτεχνικά έργα τη μεγάλη δύναμη τους να συγκινούν(Γαβαλάς 1997).

Στη συνέχεια καταγράψαμε στον πίνακα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούμε να εντοπίσουμε σε έναν ήρωα μιας ιστορίας. Ο σχεδιασμός ενός χαρακτήρα ξεκινάει με δυο προοπτικές: Το σύνολο όλων των εξωτερικών στοιχείων ενός χαρακτήρα, όπως είναι η φυσική εμφάνιση, η ηλικία, ο χώρος κι ο τρόπος που ζει κτλ., ο εσωτερικός του κόσμος, δηλαδή αν είναι θαρραλέος ή δειλός, αποφασιστικός ή αδύναμος κτλ. (Mc kee 1999). Ζητήθηκε λοιπόν από τα παιδιά να χωριστούν σε μικρές ομάδες των τριών ατόμων, να σχεδιάσουν έναν από τους ήρωες του βιβλίου και αφού φτιάξουν το περίγραμμα του, στο εσωτερικό να γράψουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ήρωα και έξω από το περίγραμμα τον εσωτερικό του κόσμο. Ένα επιπλέον στοιχείο που ζητήθηκε και ήταν αυτό που δυσκόλεψε περισσότερο από όλα τα παιδιά, ήταν ο αναλογισμός πάνω στις αιτίες που έχουν κάνει τον «χ» ήρωα να συμπεριφέρεται με τον εκάστοτε τρόπο.

Αποτελέσματα

Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε να ενδιαφέρει πολύ τα παιδιά, καθώς κλήθηκαν να σχεδιάσουν τους ήρωες του βιβλίου, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Αν και κατάφεραν με πολύ ευκολία να περιγράψουν τους χαρακτήρες εξωτερικά, δυσκολεύτηκαν αρκετά να εντοπίσουν τα στοιχεία του χαρακτήρα των ηρώων και ακόμα παραπάνω να υποθέσουν ή να σκεφτούν έναν λόγο για τον οποίο ο κάθε χαρακτήρας συμπεριφέρεται με τον εκάστοτε τρόπο. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίστηκαν και στα δυο τμήματα. Παρόλα ταύτα ήταν μια δραστηριότητα, η οποία έγινε με χαρά και προκάλεσε γενικές συζητήσεις που αφορούσαν τους λόγους, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν κάποιον να φέρεται είτε απάνθρωπα, είτε σκληρά κτλ. (βλ. παράρτημα εικόνα 1 και 2).

4η εβδομάδα- Διάλογοι

Στόχοι

- Να αναπτύξουν τα παιδιά τις δεξιότητες τους στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο
- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας
- Να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- Να μπορέσουν να διαχειριστούν τα ζητούμενα της άσκησης
- Να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του κάθε χαρακτήρα και να τα εντάξουν στους διαλόγους

Μεθοδολογία

Στην συγκεκριμένη εβδομάδα, δόθηκαν στα παιδιά κάποια θέματα διαλόγου, από τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν όποιο θέμα ήθελαν και να γράψουν έναν υποτιθέμενο διάλογο ανάμεσα στους ήρωες της γνωστής ιστορίας. Οι διάλογοι γίνανε σε ομαδικά πλαίσια. Κάποια από τα θέματα διαλόγου ήταν τα εξής: «Το γκρέμισμα των εργοστασίων», «Η τούμπα του Αρπατίλαου», «Το σχέδιο εκδίκησης». Εδώ πρέπει να παρατηρήσω ότι καμία ομάδα από τα δυο τμήματα δεν επέλεξε κάποιο από τα ζητούμενα θέματα, αλλά προτίμησε να ασχοληθεί με ένα άλλο θέμα, κάτι το οποίο οδήγησε σε πολύ εμπνευσμένους και ευφάνταστους διαλόγους.

Το σημαντικό ζητούμενο της δραστηριότητας, ήταν να καταφέρουν τα παιδιά να εντάξουν τα στοιχεία συμπεριφοράς του κάθε χαρακτήρα στους διαλόγους. Οι χαρακτήρες πρέπει να χρησιμοποιούν φράσεις, γλωσσικά μοτίβα, να μιλούν αυστηρά ή όχι, με τέτοιο τρόπο ώστε ο αναγνώστης να τους αναγνωρίζει και να τους ξεχωρίζει(Nash 2012).

Αποτελέσματα

Τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες με μεγάλη επιτυχία. Κατάφεραν να εντάξουν τα στοιχεία συμπεριφοράς των ηρώων στους διαλόγου. Αν και δεν επέλεξαν από τα δεδομένα θέματα, κατάφεραν να φτιάξουν ενδιαφέροντες διαλόγους με πολλά χιουμοριστικά στοιχεία. Μια από τις ομάδες έγραψε έναν διάλογο με θέμα «Το λαχταριστό σουβλάκι του Αρπατίλαου». Μεγάλο ενδιαφέρον επίσης είχε μια άλλη ομάδα, η οποία ανατρέποντας τα δεδομένα των χαρακτήρων, επέλεξε να αλλάξει τους χαρακτήρες των «κακών» και να τους κάνει «καλούς» και το αντίστροφο.

5η εβδομάδα- Περιγραφή, χώρος

Στόχοι

- Να καταλάβουν τα παιδιά τη σημασία του χώρου σε μια ιστορία και την λειτουργία του στην δράση ενός κειμένου
- Να εμπλουτίσουν τα παιδιά το λεξιλόγιο τους και να αναπτύξουν την δεξιότητα της περιγραφής
- Να μπορέσουν να περιγράψουν με επιτυχία ένα κτίριο, ένα τοπίο και ένα αντικείμενο
- Να αναπτύξουν τη συνεργασία τους και να παράγουν μια κοινή ιστορία

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο αυτής της εβδομάδας μιλήσαμε για το πόσο σημαντική είναι η επιλογή του χώρου σε μια ιστορία. Συζητήσαμε για το πόσο διαφορετική θα μπορούσε να είναι μια ιστορία αν οι ήρωες της τοποθετούνταν σε διαφορετικά μέρη. Παρά το γεγονός ότι ο χώρος είναι δυνατόν να μη συνδέεται με τη δράση των ηρώων και να αποτελεί απλώς τον χώρο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δράση, στην πλειονότητα τους στα κείμενα της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, ο χώρος ανταποκρίνεται σε λειτουργίες σχετικές με τη δράση των ηρώων. Η παρουσία του χώρου δεν υπηρετεί μόνο αισθητικούς σκοπούς μέσα από την περιγραφή του αλλά έχει πολλές λειτουργίες σε σχέση με τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες (Παπαντωνάκης 2011 σ.40).

Αναφερθήκαμε σε κάποιες από αυτές τις λειτουργίες και έπειτα συζητήσαμε για το πως μπορούμε να περιγράψουμε ένα αντικείμενο, ένα τοπίο και ένα κτήριο. Οι σκέψεις των παιδιών καταγράφηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, όπου το κάθε παιδί θα έπρεπε να περιγράψει κάτι

από αυτά τα στοιχεία. Στο τέλος θα έπρεπε να ενταχθούν σε μια κοινή ιστορία. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνω ότι ζητήθηκε από τα άτομα που επέλεξαν το κτίριο, να κάνουν περιγραφή σαν να είναι οι ίδιοι τα κτίρια και να μιλάνε για τον εαυτό τους. Αυτή η λεπτομέρεια βασίστηκε σε μια εργασία που πραγματοποιήσαμε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού. Τέλος, κάποια παιδιά επέλεξαν και να σχεδιάσουν αυτό που είχαν στο μυαλό τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Από τα τρία ζητούμενα «κτίριο», «αντικείμενο» και «τοπίο» αυτό που αρχικά δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά ήταν το τοπίο. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να βρουν κατάλληλα επίθετα ώστε να μπορέσουν να το περιγράψουν με λεπτομέρεια. Στην αρχική συζήτηση που είχαμε, αναζητώντας το λεξιλόγιο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, εντόπισα και στα δυο τμήματα την αδυναμία των παιδιών να κάνουν περιγραφές με γλαφυρότητα. Τα παιδιά χρειαζόντουσαν επισημάνσεις και ιδέες για το πως θα μπορούσαν να περιγράψουν είτε ένα αντικείμενο είτε ένα μέρος. Τα παιδιά που ανέλαβαν την περιγραφή του κτιρίου μέσα από την ταυτοπρόσωπη αφήγηση αν και φοβήθηκαν ότι θα δυσκολευτούν, το βρήκαν πολύ ενδιαφέρον και δημιούργησαν πολύ εντυπωσιακά κείμενα.

6^{Η} εβδομάδα- Παραμυθόκουτο

Στόχοι

- Να μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσω του γραπτού λόγου και να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- Να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη ιστορία χρησιμοποιώντας τα στοιχεία, τα οποία τους δίνονται
- Να αντιληφθούν τα παιδιά πόσο δημιουργική και διασκεδαστική μπορεί να γίνει η διαδικασία της γραφής
- Να γράψουν μια ιστορία με βάση όσα μάθανε, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της πλοκής, των χαρακτήρων και του χωροχρόνου

Μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια αυτής της εβδομάδας δημιουργήσαμε τα δικά μας παραμυθόκουτα. Αυτό το κουτί αποτελείται από χαρτάκια διαφορετικού χρώματος, όπου το κάθε χρώμα αποτελεί και ένα στοιχείο που θα χρησιμοποιηθεί στην ιστορία. Για παράδειγμα ροζ χαρτάκι= χαρακτήρας, κίτρινο χαρτάκι- χρόνος, μπλε χαρτάκι- χώρος, μπεζ χαρτάκι- κάτι από «α», πράσινο χαρτάκι-αντικείμενο. Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν ένα χαρτάκι από όλα τα χρώματα και στη συνέχεια αφού τα χαρτάκια μπήκαν στο παραμυθόκουτο ανακατεύτηκαν. Το κάθε παιδί πήρε χαρτάκια από το κάθε χρώμα και κλήθηκε να φτιάξει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, χρησιμοποιώντας τα όλα.

Αποτελέσματα

Τα παιδιά το διασκέδασαν, χρησιμοποίησαν άπλετη φαντασία και ως επί το πλείστον δημιούργησαν κωμικές ιστορίες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ιστοριών ακολούθησε την δομή της πλοκής. Κάποιες ιστορίες δεν είχαν φανερό το σημείο της κορύφωσης, κάποιες ιστορίες υστερούσαν στο σημείο της λύσης και κάποιες ιστορίες υστερούσαν στο κομμάτι της δράσης. Τα παιδιά κλήθηκαν να συνδέσουν πέντε φαινομενικά ασύνδετα στοιχεία σε ένα κείμενο. Σε κάποιες εργασίες κατάφεραν να τα συνδέσουν με επιτυχία, αλλά σε κάποιες άλλες τα στοιχεία απλά ενσωματώνονταν χωρίς να συνδέονται με όσα είχαν προηγηθεί. Στο παράρτημα θα

δείτε μια από τις πιο ευφάνταστες ιστορίες που δημιουργήθηκαν. Τα χαρτάκια στην συγκεκριμένη ιστορία αναγράφανε «Θεόδωρος Κολοκοτρώνης», «κατσαρόλα ενός γίγαντα», «9/11/2001», «ένα στοιχείο από «γ»-γίγαντες», «σπαθί»(βλ. εικόνα 4 και 5).

7η εβδομάδα- Δημιουργία φανταστικού χαρακτήρα

Στόχοι

- Να αναπτύξουν τα παιδιά τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν τους δικούς τους χαρακτήρες
- Να μάθουν σε τι ερωτήματα θα πρέπει να απαντήσουν προκειμένου να δημιουργήσουν ένα χαρακτήρα και την ιστορία του
- Να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους

Μεθοδολογία

Πρώτος ο E.M.Forster στο Aspects of novel και στη συνέχεια πολλοί νεότεροι επιχειρηματολόγησαν πως γνωρίζουμε τους «ανθρώπους» στη μυθοπλασία καλύτερα από αυτούς στην πραγματικότητα, γιατί ξέρουμε τι σκέφτονται και όχι αυτό που λένε πως σκέφτονται. Πολλές φορές μας δίνεται η ευκαιρία ως αναγνώστες να εισχωρήσουμε και στις πιο μύχιες σκέψεις των κειμενικών ηρώων. Οι συγγραφείς είναι «υποχρεωμένοι» να γνωρίζουν πολύ καλά τους χαρακτήρες τους (Κωτόπουλος 2012).

Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να σχεδιάσουν τους δικούς τους ήρωες. Στη συνέχεια ζητήθηκε να φτιάξουν ξανά το περίγραμμα του χαρακτήρα και να γράψουν συνοπτικά εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά του ήρωα τους. Τέλος, απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια μικρή ιστορία με τους ήρωες τους. Σε προηγούμενη συζήτηση για τον «ήρωα» μιλώντας για το πρόσωπο που δείχνει και τον αληθινό χαρακτήρα του, τονίσαμε το γεγονός ότι ο αληθινός χαρακτήρας φαίνεται όταν εμφανίζεται στη ζωή του ήρωα ένα εμπόδιο. Οι ερωτήσεις που θα καθοδηγούσαν τα παιδιά βασίστηκαν στη μέθοδο του Stanislavski για τους ηθοποιούς- ερωτήσεις που πρέπει να ρωτήσει κάποιος για τον χαρακτήρα που έχει να υποδυθεί και είναι οι εξής: 1) Ποιο είναι το βαθύτερο θέμα της ιστορίας; 2)Πως δρα ο ήρωας σε αυτή την ιστορία; 3) Τι θέλει ο χαρακτήρας; 4)Ποια είναι η κατάσταση του χαρακτήρα; 5) Ποιο είναι το εμπόδιο που εμφανίζεται; (Blum 1984).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των παιδιών όσον αφορά τον σχεδιασμό και την δημιουργία του προφίλ των χαρακτήρων ήταν εξαιρετικά. Τα παιδιά φάνηκαν να το διασκεδάζουν και να απολαμβάνουν κατά κύριο λόγο τη διαδικασία σχεδίασης του ήρωα. Αν και δεν δυσκολεύτηκαν σ' αυτά τα πρώτα βήματα της διαδικασίας, όταν ήρθε η ώρα δημιουργίας της ιστορίας, κάποια από τα παιδιά αντιμετώπισαν προβλήματα στην δόμηση της ιστορίας τους καθώς δεν ήξεραν σε πολλές περιπτώσεις πως να απαντήσουν στα ερωτήματα, τα οποία ήταν εκεί για να βοηθήσουν στην οργάνωση της ιστορίας. Στο ένα τμήμα, υπήρχε μια μικρή ομάδα τριών παιδιών που φτιάχνανε τα δικά τους κόμικς. «Εκμεταλλεύτηκαν» λοιπόν αυτή τη δραστηριότητα ώστε να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους κάποιους από αυτούς τους ήρωες. Έναν από αυτούς θα τον δείτε και στο παράρτημα. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν κατά κύριο λόγο στη δημιουργία της ιστορίας και του παρελθόντος του κάθε ήρωα, η οποία ιστορία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την παρούσα δράση του ήρωα (βλ. εικόνα 6 και 7).

8η εβδομάδα- Αρχή δημιουργίας ιστορίας με δοσμένη φράση

Στόχοι

- Να μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά γραπτά και να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- Να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη ιστορία χρησιμοποιώντας τα στοιχεία που τους δίνονται
- Να αντιληφθούν τα παιδιά πόσο δημιουργική και διασκεδαστική μπορεί να γίνει η διαδικασία της γραφής
- Να γράψουν μια ιστορία με βάση όσα μάθανε, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της πλοκής, των χαρακτήρων και του χωροχρόνου.
- Να καταφέρουν να μοιράσουν ρόλους και να συντονίσουν τις εργασίες τους

Μεθοδολογία

Η επιλογή της δοσμένης εισαγωγής έγινε ώστε τα παιδιά να «αναγκαστούν» να εργαστούν με τον συγκεκριμένο χωροχρόνο και τα στοιχεία που δόθηκαν, προκειμένου ναι μεν να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά, αλλά σε συγκεκριμένο πλαίσιο δε. Όταν ο χώρος δηλώνεται από την αρχή του κειμένου, ο αναγνώστης και στη δική μας περίπτωση ο συγγραφέας προσανατολίζεται πιο εύκολα. Καθοριστικό ρόλο στην πρόσληψη του χωροχρόνου αποτελεί και η λεκτική εκφορά του. Επίθετα με λειτουργική σημασία ή ρήματα με ενεργητική ή παθητική διάθεση αποκαλύπτουν τη δυναμική του χώρου με σημείο αναφορά τους ήρωες (Παπαντωνάκης, Κωτόπουλος 2011).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι βασισμένη σε εργασία που υπήρξε στο μάθημα του κινηματογραφικού λόγου. Δόθηκαν στα παιδιά σελίδες Α4 και ζητήθηκε να γράφουν στην μια πλευρά και στην άλλη όσοι και αν θέλουν να εικονογραφούν την ιστορία. Η εισαγωγική φράση που δόθηκε στα παιδιά ήταν η εξής: «Η βροχή χτυπούσε με μανία στη στέγη του σπιτιού. Απόλυτο σκοτάδι απλωνόταν παντού. Μάλλον κάποιος κεραυνός είχε πέσει εκεί κοντά. Το φως του κεριού πάνω στο τραπέζι φάνταζε απόκοσμο. Ξαφνικά ακούστηκε ένα δυνατό χτύπημα πάνω στην πόρτα». Μπορείτε να δείτε τις εισαγωγές των δυο τμημάτων στις εικόνες 8 και 10 αντίστοιχα στο παράρτημα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και στις δυο τάξεις. Τα παιδιά δούλεψαν με δυο πολύ διαφορετικούς τρόπους και κατάφεραν να παρουσιάσουν ένα πολύ εντυπωσιακό αποτέλεσμα, κάτι που μπορείτε να δείτε στις σελίδες του παραρτήματος.

Στη μία τάξη παρουσιάστηκε αρχικά δυσκολία στο συντονισμό, στη συνέχεια όμως μετά κι από προσωπική καθοδήγηση, τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν. Τα μισά παιδιά της τάξης επέλεξαν να εργαστούν στη δημιουργία της πλοκής- ιστορίας και τα υπόλοιπα παιδιά επέλεξαν να «εικονογραφούν». Οι αρχικές δυσκολίες εντοπίστηκαν στον διαμοιρασμό των καθηκόντων, καθώς δεν υπήρξε καλή συνεννόηση ανάμεσα στα παιδιά. Μετά από τον καλύτερο συντονισμό, τα παιδιά άρχισαν να δουλεύουν αρμονικά έχοντας συζητήσει για την ροή που θέλανε να έχει η ιστορία τους. Ο τρόπος συγγραφής που ακολούθησαν ήταν αρκετά ενδιαφέρον. Τα παιδιά είχαν συμφωνήσει ομαδικά στη βασική δομή της ιστορίας και στη συνέχεια η συγγραφή ξεκίνησε να γίνεται ατομικά και σε κυκλικό πλαίσιο. Ξεκίνησε κάποιος την συγγραφή της ιστορίας, την διάβασε ο επόμενος και έγραψε τη συνέχεια.

Στην άλλη τάξη τα πράγματα κύλησαν εξαρχής πιο ομαλά. Τα παιδιά εκφράστηκαν, έδωσαν ιδέες, σχημάτισαν τη δομή της ιστορίας, τους χαρακτήρες και τους χώρους δράσης και στη συνέχεια μοίρασαν ρόλους. Η δική τους ιστορία σε κάποια σημεία έμοιαζε με «κόμικς». Στην αριστερή πλευρά της σελίδας υπήρχε ένα μικρό κείμενο και στη δεξιά πλευρά εικονογράφηση.

9η εβδομάδα- Ολοκλήρωση ιστορίας

Στόχοι

- Να καταφέρουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν την ιστορία τους μέσα στο δοσμένο χρονικό περιθώριο
- Να καταφέρουν να συντονιστούν και να μοιράσουν τις εργασίες τους
- Να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα τους στα υπόλοιπα παιδιά

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια. Η μια τάξη κατάφερε να ολοκληρώσει το έργο της σε μικρό χρόνο και στη συνέχεια μετά από συζήτηση σκέφτηκε κάτι πολύ δημιουργικό. Αν και είχε γίνει η εικονογράφηση της κάθε σελίδας του βιβλίου από τα ίδια τα παιδιά, τα παιδιά θέλησαν να ενσωματώσουν στην ιστορία τους εικόνες από το διαδίκτυο. Έτσι όρισαν υπεύθυνο αυτής της εύρεσης ένα από τα παιδιά της τάξης, το οποίο είχε πολύ καλή σχέση με τη τεχνολογία. Ένα άλλο παιδί ανέλαβε την μεταφορά του κειμένου σε ψηφιακή μορφή και την επανεγγραφή της ιστορίας σε κείμενο word.

Η άλλη τάξη ολοκλήρωσε το συγγραφικό της έργο και μετά οι καλύτεροι εικονογράφοι της τάξης, ανέλαβαν αυτό το δύσκολο έργο της εικονογράφησης. Όπως θα δείτε στις φωτογραφίες του παραρτήματος, το αποτέλεσμα είναι εντυπωσιακό(βλ. εικόνα 8,9,10,11,12).

Αποτελέσματα

Οι δυο τάξεις παρουσίασαν τα έργα τους η μια στην άλλη. Τα έργα αν και είχαν την ίδια εισαγωγή ήταν τόσο μοναδικά και ξεχωριστά ταυτόχρονα. Η μια τάξη επέλεξε να προβάλλει το έργο της μέσω του προτζέκτορα της βιβλιοθήκης. Έτσι λοιπόν ένα άτομο ανέλαβε το ρόλο του αφηγητή και κάποια από τα υπόλοιπα παιδιά ανέλαβαν να δραματοποιήσουν τους χαρακτήρες του έργου, όσο το έργο κυλούσε. Το έργο λοιπόν κατέληξε να έχει και θεατρικά στοιχεία.

Η ιστορία της άλλης τάξης ήταν ένα κανονικό βιβλίο με μεγάλο αριθμό σελίδων. Κάποιος ανέλαβε και σε αυτή την περίπτωση τον ρόλο του αφηγητή. Η συγκεκριμένη ιστορία ήταν πιο περίπλοκη καθώς περιείχε πολλούς χαρακτήρες και αλλαγές σκηνικών. Αυτή η πολυπλοκότητα θεώρησα ότι θα περιπλέξει σε τέτοιο βαθμό την δράση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολευτούν στα τελικά στάδια της πλοκής. Κάτι τέτοιο όμως δεν συνέβη και τα παιδιά κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα.

3. Συμπεράσματα

Θα έλεγα ότι αυτές οι εβδομάδες ήταν πραγματικά απολαυστικές τόσο για μένα όσο και για τα παιδιά. Η γραφή στην ηλικία αυτή των παιδιών μπορεί να εμπλουτιστεί πολύ, να φέρει τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο σαν έννοια και να απελευθερώσει δημιουργικά τη φαντασία και τις ιδέες τους. Πιστεύω πως η ανάπτυξη λόγου στα σχολεία θα έπρεπε να βασίζεται σε τέτοιες δραστηριότητες, οι οποίες αναπτύσσουν τη φαντασία και τη χαρά των παιδιών και δεν είναι στείρες και απαρχαιωμένες. Οι δραστηριότητες που επέλεξα φάνηκε να είναι διασκεδαστικές

και παιγνιώδεις μα παράλληλα κατάλληλες ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν και να μάθουν κάποια βασικά στοιχεία της συγγραφής.
Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά κατάφεραν να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της πλοκής και να τα εντοπίσουν σε γνωστά τους παραμύθια, γνώρισαν τη σημασία των ηρώων- χαρακτήρων και δημιούργησαν τους δικούς τους ήρωες. Ακόμα αντιλήφθηκαν τη σημασία του χωροχρόνου σε μια ιστορία αλλά και τη σημασία της χρήσης κατάλληλων επιθέτων στην περιγραφή ενός τοπίου, κτιρίου ή αντικειμένου.

Βιβλιογραφία

Γαβαλάς Δημήτρης. (1997).*Ο βυθισμένος κόσμος των αρχέτυπων*, Το βήμα Πολιτισμός

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος. (2012). *Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους.*

Παπαντωνάκης Γεώργιος, Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος. (2011). *Σκηνικό. Χαρακτήρες. Πλοκή.* Αθήνα: Ίων

Kallas- Καλογεροπούλου Χριστίνα .(2006). *Η τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο*, Αθήνα: Νεφέλη,

Field Syd. (1986). *Το σενάριο, η τέχνη και η τεχνική*, Αθήνα: Κάλβος

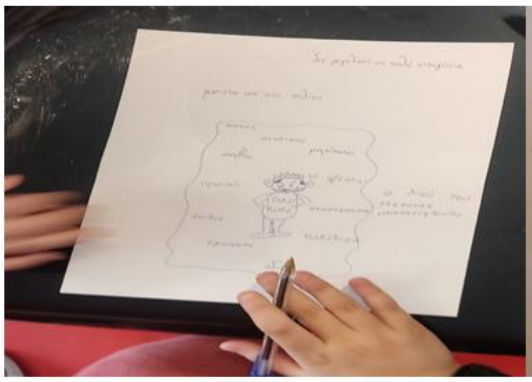
Robert Mc Kee. (1999). *Story. Substance, structure, style, and the principles of screenwriting*. Metheum

Nash Patrick.(2012). Short films, writing the screenplay, creative essentials

Richard A. Blum. (1984). Television Writing- From Concept to Contract, U.S.A: Focal Press

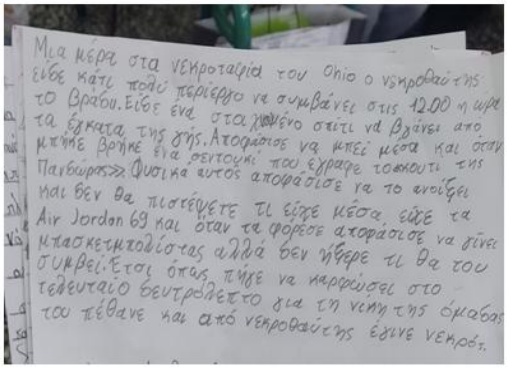
Παράρτημα

Εικόνα 1- Το περίγραμμα του Αρπατίλαου (εβδ.3)



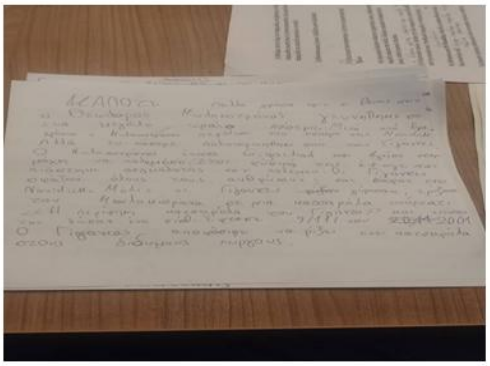
Εικόνα 2- Ο Αρπατίλαος (εβδ.3)

Εικόνα 3- Ιστορία με τρείς περιγραφές(εβδ.5)

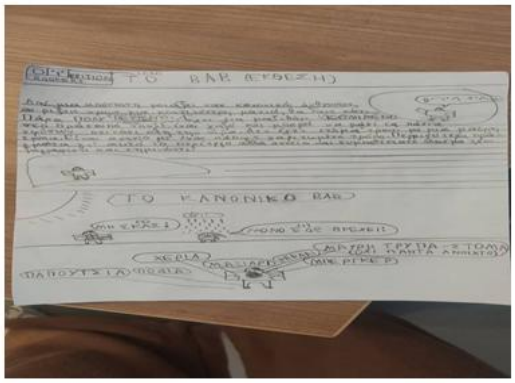


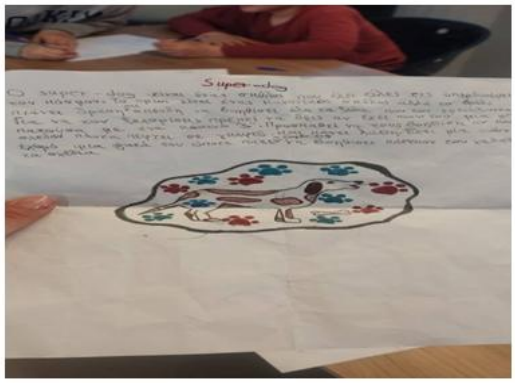
Εικόνα 4- Χαρτάκια από το παραμυθόκουτο (εβδ.6)

Εικόνα 5-Μια ιστορία-δημιούργημα του παραμυθόκουτου (εβδ.6)

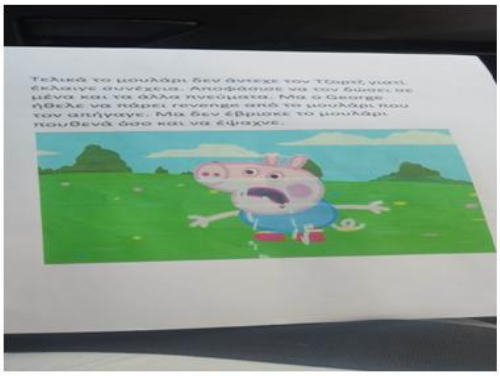


Εικόνα 6-7 Ιστορία προσωπικού χαρακτήρα (εβδ.7)





Εικόνες 8-9 (Τάξη Α) (εβδ.9)



Εικόνες 10-11-12 (Τάξη Β) (εβδ.9)

8.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

Χριστίνα Ξυδά
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση-έρευνα δράσης, η οποία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Θράκης. Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός προέρχονταν από τη μουσουλμανική μειονότητα, είχε ως πρώτη γλώσσα την τουρκική και δεν γνώριζε ούτε χρησιμοποιούσε το ελληνικό γλωσσικό σύστημα στην καθημερινή του επικοινωνία.
Η διδακτική παρέμβαση είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των νηπίων και της βελτίωσης δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Παράλληλα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της συμβολής των τεχνικών και στρατηγικών της διαφοροποίησης στην ενεργητικότερη εμπλοκή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η άμεση παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωναν οι μαθητές/μαθήτριες.
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης και αξιολόγησης των δεδομένων έδειξαν ότι η αξιοποίηση στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνέβαλε σε ικανοποιητικό βαθμό στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των νηπίων της μουσουλμανικής μειονότητας. Η σημαντικότερη συμβολή των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης εντοπίζεται στο γεγονός ότι παρακίνησε τους πιο αδύναμους μαθητές να εμπλακούν με ενεργητικότερο τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία.
Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαφοροποιημένη διδασκαλία, στρατηγικές διαφοροποίησης, τεχνικές διαφοροποίησης, γλωσσική ικανότητα, προσχολική αγωγή, μουσουλμανική μειονότητα

Abstract
In this paper presented a teaching intervention-action research based on the principles of differentiated instruction and implemented in a kindergarten class in Thrace. The total school population came from the muslim minority, had as mother tongue the Turkish language and did not know or use the Greek linguistic system in its daily communication.

The teaching intervention had as its main objective the development of the oral speech of the infants and improvement of the ability to comprehend and produce forms of oral abilities. The aim of the research was to investigate the effectiveness of differentiated instruction strategies and techniques implemented in achieving the teaching objectives. At the same time an attempt was made to investigate the contribution of techniques and strategies of differentiated instruction for a more active involvement of infants. In the learning process the tools involved in the data collection were the following: the immediate observation, video recording, a diary, the questionnaire, the interview and the worksheets which filled in by the infants.
The results of the analysis and assessment of the data indicated that utilization of differentiated instruction strategies and techniques contributed satisfactorily to the development of the linguistic competence of infants of the muslim minority. The most important contribution of strategies and techniques of differentiated instruction is that it has encouraged the weakest pupils to be more actively involved in the learning process.

1. Εισαγωγή

Το νηπιαγωγείο έχει ως σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, σωματικά και κοινωνικά, προωθώντας ταυτόχρονα την ευημερία τους αλλά και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη (Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, ΦΕΚ 687/Β'/10-2-2023). Το ενδιαφέρον των νηπίων να γνωρίσουν τον κόσμο αποτελεί το κίνητρο για τη μάθηση. Ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, όπως είναι το νηπιαγωγείο, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν με τις αισθήσεις, να δημιουργήσουν ιδέες και να δομήσουν τη γνώση. Καθώς αναπτύσσονται οδηγούνται σε ολοένα και περισσότερο σύνθετες και πολύπλοκες μορφές αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και τους ενήλικες, οι οποίες επηρεάζουν τις γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2003).

Η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο που διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Ειδικότερα, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η γλώσσα βοηθάει τα νήπια να γνωρίσουν τον κόσμο, να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομήλικους και τους ενήλικες, να αποκτήσουν και να εκφράσουν εμπειρίες αλλά και να κοινωνικοποιηθούν. Η σημασία της διδασκαλίας της Γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι πρωταρχική, διότι δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αλλά διαχέεται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές αφού αποτελεί το μέσο με το οποίο κατακτούνται οι γνώσεις σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κ.ά.) (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Η παιδαγωγός οφείλει κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης να λαμβάνει υπόψη της και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες, στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των νηπίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2003). Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζονται και δεν σταματούν στους μαθητές με διαφορές ως προς τη φυλή ή την πολιτισμική ταυτότητα. Στις σχολικές τάξεις συνυπάρχουν παιδιά που διαφοροποιούνται με

βάση έναν συνδυασμό ποικίλων παραγόντων, όπως οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, η μαθησιακή ετοιμότητα, ο ρυθμός μάθησης, τα ενδιαφέροντα κ.ά. (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης, 2015).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια σύγχρονη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του σχεδιάζει και οργανώνει τη διδακτική πράξη έχοντας ως βάση τις ανάγκες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, το ρυθμό μάθησης, τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, με τελικό στόχο τη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών (Νικολαραΐζη, 2013).

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται το πρόβλημα το οποίο αποτέλεσε την αφετηρία της έρευνας δράσης και προσδιορίζεται ο σκοπός της, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται η ερευνητική μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και παρουσιάζεται η μέθοδος με την οποία αυτά αναλύθηκαν. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση την ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού και των δεδομένων της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας και οι προτάσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

2. Κυρίως Μέρος-Μεθοδολογία

2.1 Το πρόβλημα, ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Η εκπαιδευτικός-συγγραφέας της παρούσας εργασίας εργάζεται εδώ και έξι σχολικά έτη σε νηπιαγωγείο της Θράκης στο οποίο φοιτούν νήπια της μουσουλμανικής μειονότητας. Οι μαθητές του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου έχουν ως πρώτη γλώσσα την τουρκική και σχεδόν η πρώτη επαφή τους με την ελληνική γλώσσα γίνεται στο νηπιαγωγείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και της εκπαιδευτικού να είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα στις αρχές της σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια και με αργό ρυθμό οι μαθητές κατακτούν μόνο τις στοιχειώδεις έννοιες και λέξεις που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας, ενώ η ορθή σύνταξη απλών προτάσεων επιτυγχάνεται σε λίγες περιπτώσεις. Η γνώση και χρήση του ελληνικού γλωσσικού συστήματος παραμένει φτωχή. Η εκπαιδευτικός, κάνοντας τον απολογισμό και την αυτοκριτική της στο τέλος κάθε διδακτικού έτους αλλά και κατά την έναρξη του νέου, διερωτάται αν και κατά πόσο είναι αποτελεσματικό το έργο της και ειδικότερα οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζει. Παρ' όλο που πραγματοποιούνται αρκετές δραστηριότητες σε όλες τις μαθησιακές περιοχές, αναπτύσσονται προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας κ.ά., τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατακτήσουν τη νέα γνώση, λόγω της αδυναμίας που εμφανίζουν στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, στην τάξη εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών σε γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο, στον ρυθμό μάθησης, στον βαθμό συμμετοχής κ.ά. Κατά συνέπεια, οι μαθησιακές ανάγκες των νηπίων είναι διαφορετικές.

Η εκπαιδευτικός αναστοχαζόμενη και συνειδητοποιώντας τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών της, άρχισε να αναζητά νέες διδακτικές πρακτικές με σκοπό να κινητοποιήσει όλους τους μαθητές και να τους ωθήσει σε μια πιο ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Μία πολλά

υποσχόμενη εναλλακτική διδακτική προσέγγιση αποτελεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ιδέα να εφαρμόσει η εκπαιδευτικός τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προέκυψε μέσα από την ενασχόλησή της με τη συγκεκριμένη έννοια στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διδακτική προσέγγιση, παιδαγωγική αντίληψη και πράξη, μέσω της χρήσης διαφορετικών τεχνικών, μεθόδων, στρατηγικών, μέσων και υλικών, ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Παράλληλα, προσφέρει ποικιλία ευκαιριών στους μαθητές να δείξουν τί έχουν μάθει μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, προσφέροντάς τους έτσι τη δυνατότητα να πετύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Βαλιαντή, 2013). Για αυτούς τους λόγους η εκπαιδευτικός αποφάσισε να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιώντας στρατηγικές και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ειδικότερα, η διδακτική παρέμβαση-έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

1) Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των νηπίων και ειδικότερα: α) στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, β) στην ανάπτυξη της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου και γ) στη σύνταξη ορθών απλών προτάσεων;

2) Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα συμβάλλουν στην πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία;

3) Είναι εφικτό να εφαρμόζεται συστηματικά και σε καθημερινή βάση η διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

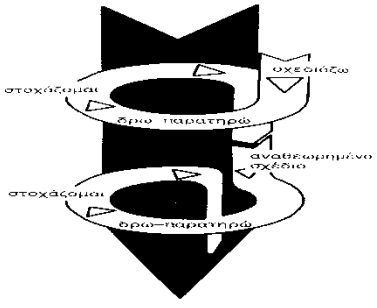
Επιπλέον, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η έρευνα δράσης συνδέεται και με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, διότι μέσω του συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικής έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, το επίπεδο αυτογνωσίας τους κ.ά. και κατά συνέπεια ενισχύουν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους γνώση, τέθηκε και το παρακάτω ερώτημα:

4) Ποιες επαγγελματικές γνώσεις θα αποκτήσει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσα από την προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και ποιες διδακτικές δεξιότητες θα αναπτύξει;

2.2 Η ερευνητική μέθοδος: έρευνα δράσης

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ως καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η έρευνα δράσης (action research).

Σχήμα 1: Μοντέλο έρευνας δράσης των Stephen Kemmis και Robin McTaggart (Kemmis και McTaggart, 2016)



Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη σε τέσσερα στάδια, όπως προτείνεται από τους Altrichter, Posch και Somekh (Altrichter, Posh και Somekh, 2001):

- Εντοπισμός αφετηρίας
- Αποσαφήνιση της κατάστασης
- Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης
- Δημοσιοποίηση της γνώσης

2.3 Οι συμμετέχοντες

Στη διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν συνολικά 7 μαθητές, ηλικίας 4 και 5 ετών, δύο προνήπια και πέντε νήπια. Ως προς το φύλο τα πέντε ήταν κορίτσια και τα δύο αγόρια. Όλα τα νήπια προέρχονταν από τη μουσουλμανική μειονότητα, έχοντας, όμως, διαφορετική καταγωγή: 3 μαθητές ήταν τουρκογενούς καταγωγής, 3 μαθητές ήταν Ρομά και μία μαθήτρια είχε πομακική καταγωγή. Στην έρευνα δράσης συμμετείχε η εκπαιδευτικός έχοντας διπλό ρόλο: ως εκπαιδευτικός, διότι ήταν υπεύθυνη για την εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα ως ερευνήτρια. Στην έρευνα δράσης συμμετείχε, επίσης, ο διευκολυντής, ο οποίος ήταν ο επιβλέπων καθηγητής της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι γονείς των νηπίων, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους εκτός της σχολικής αίθουσας και ανέλαβαν το ρόλο του μεταφραστή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που πήρε η εκπαιδευτικός από τους μαθητές.

2.4 Τα ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων ήταν: 1) Η άμεση παρατήρηση, 2) Η βιντεοσκόπηση, 3) Το ημερολόγιο, 4) Το ερωτηματολόγιο, 5) Η συνέντευξη και 6) Τα φύλλα εργασίας.

2.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση και η ερμηνεία αποτελούν βασικές διαδικασίες επεξεργασίας των δεδομένων στην έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016). Κατά την παρούσα έρευνα η ανάλυση των δεδομένων οδηγούσε σε ευρήματα και η ερμηνεία των ευρημάτων κατέληγε να δίνει νόημα στα ευρήματα και με αυτό τον τρόπο τροφοδοτούνταν ο σχεδιασμός της κάθε διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς των νηπίων και τη συνέντευξη που έδωσαν οι μαθητές (έχοντας ως διερμηνείς τους γονείς τους), από τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, από τις καταγραφές και τις αναστοχαστικές σημειώσεις στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αλλά και από τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωναν τα νήπια εξετάστηκαν με προσεκτικό και λεπτομερή τρόπο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η διαδικασία ανάλυσής τους, ακολουθώντας τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας ανάλυσης που προτείνουν οι Altrichter, Posch και Somekh (Altrichter, Posh και Somekh, 2001).

Αρχικά, στο δημιουργικό στάδιο της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η «ανάγνωση» των δεδομένων και στη συνέχεια προέβη στη συγγραφή περιλήψεων. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η επιλογή των δεδομένων, όπου τα σημαντικά διαχωρίστηκαν από τα ασήμαντα, με κριτήριο το κατά πόσο αυτά σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και με το εάν μπορούσαν να περιγράψουν και να οδηγήσουν στην κατανόηση καταστάσεων και συμβάντων που

προέκυψαν. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πέρασε στην παρουσίαση των δεδομένων με τη μορφή κειμένου. Τέλος, επιχειρήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

2.6 Η διδακτική παρέμβαση (Δράση)

2.6.1 Σχεδιασμός της δράσης

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση σε έξι κύκλους-τρίωρες διδασκαλίες, σε χρονικό διάστημα δυόμισι εβδομάδων (Νοέμβριος και Δεκέμβριος 2019). Οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν χρονική απόσταση δύο ημερών μεταξύ τους, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για ανάλυση των δεδομένων, αξιολόγηση των ευρημάτων, στοχασμό και επανασχεδιασμό του επόμενου κύκλου.

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης στηρίχθηκε στο μοντέλο και την ορολογία που προτείνεται από τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Αρχικά καθορίστηκε ο σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Στη συνέχεια προσδιορίστηκαν οι *βασικές πυρηνικές γνώσεις* και *δεξιότητες*. Οι συγκεκριμένοι όροι αναφέρονται σε εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία του κάθε μανθάνοντα και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να τις κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν στρατηγικές, τεχνικές, εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες που προσφέρουν στα παιδιά πληθώρα επιλογών, έτσι ώστε αυτά να εργαστούν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, δυνατότητες και μαθησιακό στιλ. Κατά τον σχεδιασμό καθορίστηκαν και οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Επιπλέον, καθορίστηκαν και οι μετασχηματιστικές γνώσεις. Οι γνώσεις αυτές δεν αφορούν όλους τους μαθητές αλλά μόνο τους πιο προχωρημένους (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017).

3. Συμπεράσματα-Αποτελέσματα

Οι στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά την παρούσα έρευνα ήταν η διαβάθμιση δραστηριοτήτων και η ασύγχρονη εργασία μαθητών και οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ήταν το δελτίο εισόδου, δελτίο εξόδου, δελτίο πορείας και εργασία αγκυροβολίας.

Με βάση: α) τα μαθησιακά αποτελέσματα των έξι κύκλων της διδακτικής παρέμβασης και β) την αναστοχαστική ανάλυση και ερμηνεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διδακτικής πράξης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ύστερα από κάθε τρίωρη διδασκαλία (κύκλο δράσης), προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

1. Ως προς τη συμβολή των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των νηπίων:

α) Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Οι στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των νηπίων. Ειδικότερα, η εφαρμογή των στρατηγικών και τεχνικών αυτών συνέβαλε στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας για περισσότερα από τα μισά νήπια. Συγκεκριμένα, τα νήπια του ανώτερου μαθησιακού επιπέδου (3 παιδιά) κατάφεραν να εμπλουτίσουν σε σημαντικό βαθμό το λεξιλόγιό τους, σε μικρότερο βαθμό

κατόρθωσε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του το νήπιο που βρισκόταν στο μέσο επίπεδο και σε πολύ μικρό βαθμό κατάφεραν να αναπτύξουν την λεξιλογική τους ικανότητα τα παιδιά κάτω του μέσου επιπέδου (3 νήπια).

β) Ανάπτυξη της δεξιότητας ορθής σύνταξης απλών προτάσεων στον προφορικό λόγο

Οι στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν δεν συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δεξιότητας των νηπίων να διατυπώνουν ορθές από συντακτική άποψη απλές προτάσεις στον προφορικό τους λόγο. Ωστόσο, οι μαθητές του ανώτερου μαθησιακού επιπέδου (3 μαθητές), οι οποίοι εργάστηκαν στις δραστηριότητες μετασχηματιστικής γλωσσικής γνώσης, κατάφεραν να κατακτήσουν τη νέα γνώση που αφορούσε την αναγνώριση του γένους των ουσιαστικών και την ορθή χρήση του άρθρου, καθώς και την «πυρηνική» γνώση που αναφέρονταν στην ορθή χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμη και μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, στην επικοινωνία τους με την εκπαιδευτικό οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούσαν τις περισσότερες φορές το σωστό άρθρο πριν από κάθε ουσιαστικό και σε μικρότερο βαθμό τον σωστό αριθμό.

γ) Ανάπτυξη της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου

Οι τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στη διδακτική παρέμβαση συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου. Τα περισσότερα νήπια αν και δεν χρησιμοποιούσαν με ορθό τρόπο το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας, τις περισσότερες φορές κατανοούσαν την νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους προφορικής επικοινωνίας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν διάλογοι μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι, αν και σύντομοι και ελλιπείς, ήταν ουσιαστικοί, καθώς υπήρξε, για πρώτη φορά, αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και στα νήπια.

2. Ως προς τη συμβολή των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία:

Οι στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στη διδακτική παρέμβαση συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην ενεργό εμπλοκή όλων των νηπίων. Ειδικότερα, η αξιοποίηση της στρατηγικής διαβάθμιση δραστηριοτήτων συνέβαλε στην πιο ενεργό συμμετοχή κυρίως των πιο αδύναμων μαθητών και εκείνων που πριν από τη διδακτική παρέμβαση δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φάνηκε ότι οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες, λόγω του ότι ανταποκρίνονταν στη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε παιδιού, έδιναν στα νήπια αυτά την ευκαιρία να τα καταφέρνουν και να ενισχύεται με αυτόν τον τρόπο η αυτοπεποίθησή τους. Η επιτυχής συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους γενικώς για το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως και η χρήση της στρατηγικής ασύγχρονη εργασία βοήθησε σε σημαντικό βαθμό στο να εμπλακούν τα νήπια με πιο ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη στρατηγική έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε διαφορετικές εργασίες ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό εργασίας και μάθησης, προσφέροντας τη δυνατότητα για ουσιαστική ενεργοποίηση σε δραστηριότητες ανάλογες του γνωστικού επιπέδου τους.

Επίσης, η τεχνική του δελτίου εισόδου με χρήση εκπαιδευτικών βίντεο αποδείχθηκε ως η περισσότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με άλλα μέσα ή υλικό, όπως π.χ. οι εικόνες.

Με βάση τις καταγραφές της άμεσης παρατήρησης της νηπιαγωγού και τον αναστοχασμό της στο προσωπικό της ημερολόγιο, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και να εμφανίσουν μεγαλύτερη δέσμευση προς τις εργασίες τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν περισσότερο προσηλωμένοι στο έργο τους και επιθυμούσαν να το φέρουν εις πέρας με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο· πράγμα το οποίο οδήγησε σε βελτίωση και της ποιότητας των εργασιών τους. Επίσης, τα νήπια εμφανίστηκαν πιο αυτόνομα, απέκτησαν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

3. Ως προς τη δυνατότητα συστηματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε καθημερινή βάση

Η συστηματική εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή της παρούσας διδακτικής παρέμβασης-έρευνας δράσης αποδείχθηκε ως αρκετά απαιτητική και εξαιρετικά χρονοβόρα. Αρχικά η εκπαιδευτικός έπρεπε, ύστερα από μελέτη, να επιλέξει με λεπτομερή και προσεκτικό τρόπο τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις διαφορές αλλά και στις διαφορετικές ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών μουσουλμανικής μειονότητας του νηπιαγωγείου της. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης σχεδόν καθημερινά αφιέρωνε πολύ χρόνο για αναζήτηση κατάλληλου διδακτικού υλικού στο διαδίκτυο (π.χ. εικόνες και βίντεο) αλλά και για κατασκευή υλικού (π.χ. δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας). Βέβαια, η επιλογή και η κατασκευή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν καθήκον της νηπιαγωγού και είναι μέσα στην καθημερινότητά της, ωστόσο κατά την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης όλα τα παραπάνω έγιναν με πιο συστηματικό και λεπτομερή τρόπο και αυτό όντως απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο από αυτόν του συνηθισμένου τρόπου καθημερινής προετοιμασίας· ήταν κάτι καινούργιο για την εκπαιδευτικό.

Το γεγονός, λοιπόν, πως ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώσει πολύ περισσότερο χρόνο από ό,τι συνήθως, για να σχεδιάσει και να οργανώσει συστηματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθιστά την καθημερινή εφαρμογή της μάλλον μη ρεαλιστική.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συστηματική και πλήρης εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε καθημερινή βάση είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός που αποφασίζει να διαφοροποιήσει τη διδακτική του πράξη θα μπορούσε να εισάγει σταδιακά στοιχεία διαφοροποίησης στην καθημερινή διδασκαλία. Στην αρχή, επειδή δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία, δεν χρειάζεται να διαφοροποιήσει όλα τα στοιχεία διδασκαλίας με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς – κάτι τέτοιο θα τον δυσκόλευε αρκετά και το πιο πιθανό είναι ότι θα τον απέτρεπε από τη συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή της διαφοροποίησης (Tomlinson, 2010). Σε βάθος χρόνου, με την εμπειρία της σταδιακής εφαρμογής και τη συσσώρευση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να φθάσει στο επιθυμητό επίπεδο να διαφοροποιεί

συστηματικά και με σχετική άνεση και πληρότητα την καθημερινή του διδασκαλία, χωρίς να δαπανά πολύ περισσότερο χρόνο από ό,τι συνήθως για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας.

Βασική προϋπόθεση για συστηματική εφαρμογή της διαφοροποίησης στην καθημερινή πράξη αποτελεί η σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Ένας εκπαιδευτικός που αποφασίζει να διαφοροποιήσει την καθημερινή διδασκαλία του χρειάζεται ασφαλώς ενημέρωση σε ό,τι αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης, τις πηγές, τις μεθόδους, τα μέσα και τα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιήσει. Εκτός αυτού ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα οποία θα αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και να παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας με ειδικούς που είναι έμπειροι στη διαφοροποίηση (Παντελιάδου, 2013).

4. Ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού μέσω της έρευνας δράσης

Η εμπειρία του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης-έρευνας δράσης συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η νηπιαγωγός μέσα από την προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης κατάφερε να αναπτύξει τις επαγγελματικές της γνώσεις και δεξιότητες. Καταρχάς, κατάφερε να εμπλουτίσει και να διευρύνει το μεθοδολογικό της ρεπερτόριο με νέες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας-μάθησης που μέχρι τότε της ήταν άγνωστες. Επίσης, αντιλήφθηκε ότι οι οδηγίες προς τους μαθητές θα πρέπει να είναι πιο σαφείς και ξεκάθαρες, ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοούν τι ακριβώς έχουν να κάνουν. Παράλληλα άρχισε να σχεδιάζει και να οργανώνει με πιο προσεκτικό τρόπο τις δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας που καλούνται να συμπληρώσουν τα νήπια. Συνειδητοποίησε την αναγκαιότητα της διαβάθμισης των δραστηριοτήτων ούτως ώστε αυτές να είναι σύμφωνες με τη μαθησιακή ετοιμότητα κάθε νηπίου και κατ' επέκταση να καταφέρνουν όλοι οι μαθητές να κατακτούν τη νέα γνώση. Επίσης, έμαθε να σχεδιάζει και να υλοποιεί διαβαθμισμένες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη διαδικασία όπως και η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της διαβάθμισης των δραστηριοτήτων, ήταν εντελώς άγνωστη στην εκπαιδευτικό πριν από τη διδακτική παρέμβαση.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός εξοικειώθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό με το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, εφόσον, προκειμένου να οργανώσει και να σχεδιάσει τις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης, μελέτησε με πιο διεξοδικό και αναλυτικό τρόπο το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών και ειδικότερα τους στόχους και τις μαθησιακές περιοχές.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας η εκπαιδευτικός έμαθε επίσης να λειτουργεί με μεγαλύτερη ευελιξία, όπως π.χ. να τροποποιεί ή να αντικαθιστά δραστηριότητες όταν αυτές εμφάνιζαν κάποιο πρόβλημα. Πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης η εκπαιδευτικός προχωρούσε στην ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας, ακόμη και εάν ορισμένα νήπια δεν συμμετείχαν με ενεργό τρόπο σε αυτή· συνέχιζε τη διδασκαλία χωρίς να στοχάζεται σχετικά με το τί έφταιγε που οι μαθητές έδειχναν απροθυμία να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, η νηπιαγωγός ανέπτυξε την ικανότητα αναστοχασμού και αυτοκριτικής. Άρχισε πλέον να κάνει έναν απολογισμό της κάθε ημέρας, να εντοπίζει λάθη,

αστοχίες και αδυναμίες της και να φροντίζει να τις αντιμετωπίζει με όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητικό τρόπο.
Επίσης, η εκπαιδευτικός μέσω της υλοποίησης της έρευνας δράσης ένιωθε περισσότερη ικανοποίηση από τα αποτελέσματα της εργασίας της και απέκτησε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό της, καθώς έβλεπε τους μαθητές της να συμμετέχουν με μεγάλη προθυμία στις δραστηριότητες, να καταφέρνουν να επικοινωνούν μαζί της, να ενδιαφέρονται για τις εργασίες που πραγματοποιούσαν και να χαίρονται με τα αποτελέσματα αυτών κ.ά.
Μία ακόμη σημαντική συνεισφορά της έρευνας δράσης ήταν το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνειδητοποίησε λανθάνουσες αντιλήψεις που καθόριζαν τις διδακτικές της επιλογές και ενέργειες. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός έδινε μεγαλύτερη προσοχή στα νήπια ανώτερου μαθησιακού επιπέδου, θεωρώντας ότι εκείνα μόνο μπορούσαν να την κατανοήσουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις εργασίες τους. Επίσης, αναθεώρησε υποκειμενικές απόψεις, όπως π.χ. το ότι τα προνήπια έχουν περιορισμένες ικανότητες σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα νήπια.
Επιπλέον, μία ακόμη συμβολή της έρευνας δράσης ήταν ότι βοήθησε σε σημαντικό βαθμό την νηπιαγωγό να αναπτύξει περισσότερο την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Εμφανίστηκε πιο ευαισθητοποιημένη σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και, παράλληλα, συνειδητοποίησε σε μεγαλύτερο βαθμό την παιδαγωγική και την κοινωνική ευθύνη που φέρει ως παιδαγωγός.

3.1 Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο της Θράκης με μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα, μπορούν ωστόσο να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα και ερευνητικές υποθέσεις για παρόμοιες μελλοντικές διδακτικές παρεμβάσεις-έρευνες δράσης. Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας (όχι μόνον αυτών που εφαρμόστηκαν στην έρευνα δράσης που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία) στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας νηπίων της μουσουλμανικής μειονότητας (και όχι μόνον), στην πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κ.ά.
Με την συσσώρευση ευρημάτων από περισσότερες παρόμοιες έρευνες θα ήταν δυνατή η συσχέτιση, η επιβεβαίωση ή διάψευση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας δράσης και στην περίπτωση κοινών ή παρόμοιων ευρημάτων μεταξύ των ερευνών να διατυπωθούν γενικότερα έγκυρα συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Με την ερευνητική αυτή τεκμηρίωση η διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα έχει περισσότερες πιθανότητες να εδραιωθεί και στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posh, P., & Somekh, B., (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ.

Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 419-449). Αθήνα: Πεδίο.
Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
ΙΕΠ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf.
Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2016). *The action research planner* (Ε. Κατσαρού, Μετ.). Αθήνα: 2016.
Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
Νικολαραΐζη, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 99-116). Αθήνα: Πεδίο.
Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία κι ειδική αγωγή: Μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 149-173). Αθήνα: Πεδίο.
Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1/2023, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/Β'/10-2-2023).
Tomlinson, C.A., (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf.

9.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Δήμητρα Πούλου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ02.50), M.Ed

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και αξιολογείται ένα παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας της Α' Γυμνασίου που εφαρμόστηκε σε μαθητικό πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) -ειδικές και γενικευμένες- δύο γενικών γυμνασίων της Αττικής και σε ένα γυμνάσιο ειδικής αγωγής. Οι διαφοροποιήσεις και οι τροποποιήσεις που έγιναν ήταν σύμφωνες με τις συνήθεις οδηγίες που περιλαμβάνονται στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΜΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το διαφοροποιημένο υλικό βοήθησε τους μαθητές των γενικών σχολείων να ανακαλέσουν πιο εύκολα μεγαλύτερο αριθμό πληροφοριών του μαθήματος, να συμμετέχουν αυτόνομα στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί και να πετύχουν υψηλότερη επίδοση σε εργασίες αξιολόγησης. Το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μαθητές επέδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση και θετική στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Θετική ήταν και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής που εφάρμοσαν το υλικό. Ωστόσο οι μαθητές του ειδικού σχολείου δεν ωφελήθηκαν στον ίδιο βαθμό.
Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη

Abstract
This paper presents and evaluates an example of differentiated instruction in the subject of History for 7th-grade students with learning difficulties (LD) - both specific and generalized - in two mainstream schools in Attica, Greece, as well as in a special education school. The modifications and adaptations made were in accordance with the usual guidelines included in the individualized educational programs for students with LD. The results showed that the differentiated materials helped the students in mainstream schools to recall a greater amount of information from the lesson, participate autonomously in the planned activities, and achieve higher performance in assessment tasks. The most significant finding is that the students demonstrated greater satisfaction and a positive attitude towards the history lesson. The response from the general education teachers who implemented the materials was also positive. However, the students in the special education school did not benefit to the same extent.

1.Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ένα διαφοροποιημένο υλικό στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου σε μαθητές γενικού και ειδικού σχολείου με μέτριες και σοβαρές μαθησιακές

δυσκολίες (ΜΔ). Το υλικό καταρτίστηκε με στόχο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά και ειδικής σε ένα σχετικά ευρύ φάσμα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός αλλά και εκτός τάξης (στο χώρο του σπιτιού κατά την προσωπική μελέτη πλέον των μαθητών). Οι αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό είναι σύμφωνες με τις κατευθυντήριες οδηγίες που δίνονται στους μαθητές από τα κατά τόπους Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και συμπεριλαμβάνονται συνήθως στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που καταρτίζονται μετά τη αξιολόγηση των μαθητών από την διεπιστημονική ομάδα και αφορούν σε προτάσεις που στόχο έχουν την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Αρχικά θα γίνει λόγος για τις βασικές αρχές αλλά και την χρησιμότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ, τις γνωστικές μειονεξίες και τη συμπτωματολογία που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί και τις δυσκολίες όπως εγείρονται συγκεκριμένα πλέον στο μάθημα της ιστορίας. Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά στα ΕΕΠ, στις οδηγίες και τους στόχους που αυτά θέτουν και πώς αυτοί τελικά ενσωματώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μέσω συγκεκριμένων τεχνικών και δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση του διαφοροποιημένου υλικού και του τρόπου εφαρμογής στο μαθητικό πληθυσμό. Τέλος θα αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του και θα αναλυθούν οι προβληματισμοί αλλά και οι προοπτικές που ανακύπτουν.

1.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

1.1.1 Ορισμός

Οι σημερινές τάξεις περιλαμβάνουν -περισσότερο από ποτέ ίσως- μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, φύλο, εμπειρίες, ικανότητες, εθνική και κοινωνική προέλευση, πολιτισμικό υπόβαθρο, νοητικές ικανότητες, κλίσεις, ενδιαφέροντα, γλωσσικό επίπεδο, ρυθμό και τύπο μάθησης, κίνητρο για συμμετοχή και πρόοδο κ.α. (Σακελλαρίου, Στράτη & Μήτση, 2022). Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη εκ μέρους του εκπαιδευτικού προκειμένου να ασκήσει με επάρκεια τα διδακτικά του καθήκοντα και να προωθήσει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών σε ένα περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από παροχή ίσων ευκαιριών και συνεργατική διάθεση (Αργυρόπουλος, 2013). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία απευθύνεται κυρίως σε έναν μέσο μαθητή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαντά με τον πιο πρόσφορο τρόπο στο αίτημα για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή αφού αναγνωρίζει την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και μάθησης και προσφέρει τη διδασκαλία που ταιριάζει περισσότερο στον κάθε μαθητή ώστε να αναπτυχθεί ολόπλευρα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013 Tomlinson, 2001).

Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει ήδη αποδειχθεί ερευνητικά και εμπειρικά. Η υιοθέτηση των αρχών και των πρακτικών της προσέγγισης αυτής έχει φανεί ότι –μεταξύ άλλων- συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή, 2015) σε αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεπίγνωση (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003), στην τόνωση της επιθυμίας των μαθητών για μεγαλύτερη εμπλοκή με το διδακτικό αντικείμενο, στην βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων του και στην διαμόρφωση

θετικότερης στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana, 2019).
Ωστόσο, παρά τα υποσχόμενα αποτελέσματα, η εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα είναι περιορισμένη, εξαιτίας του περιορισμένου διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και συχνά της έλλειψης γνώσεων για τις πρακτικές της εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (DeSimone & Parmar 2006).

1.1.2 Επίπεδα διαφοροποίησης

Σύμφωνα με την Tomlison (2014) σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε τροποποιήσεις και προσαρμογές που αφορούν στα παρακάτω επίπεδα:

- στο περιεχόμενο
- στη διαδικασία
- στο τελικό προϊόν
- στο μαθησιακό περιβάλλον

Το υλικό που κατασκευάστηκε για την παρούσα εργασία έχει διαφοροποιηθεί κυρίως ως προς το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν και ελάχιστα ως προ τη διαδικασία, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο φιλόλογος το μάθημα της ιστορίας.

1.2 Μαθητές με ΜΔ

1.2.1 Ορισμός και είδη

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς για τις ΜΔ είναι αυτός του Hammil, σύμφωνα με τον οποίο **«**Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2018). Τα βασικά είδη ΜΔ που συναντώνται στον μαθητικό πληθυσμό σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας είναι η Δυσαναγνωσία, η Δυσορθογραφία, η Δυσαριθμησία και η μικτή διαταραχή σχολικών δεξιοτήτων.

1.2.2 Οι δυσκολίες-τα συμπτώματα των μαθητών με ΜΔ

Από τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται σαφές ότι πρόκειται για δυσκολίες που έχουν βιολογική βάση. Η δυσλειτουργία στον εγκέφαλο επηρεάζει μνήμη, αντίληψη, προσοχή και άλλους γνωστικούς τομείς και οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό προφίλ. και μια συγκεκριμένη συμπτωματολογία των

μαθητών με ΜΔ η οποία παρατηρείται στην επίδοση των μαθητών κυρίως στο σχολείο από γονείς και δασκάλους (Frith, 1997, Bishop,2008). Στα συμπτώματα συγκαταλέγονται προφανώς και αυτά που αποτελούν δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα και είναι μείζονος σημασίας σε μια ολοκληρωμένη κατανόηση και αντιμετώπιση των ΜΔ (Μαυρομμάτη, 2004). Έτσι, μεταξύ άλλων, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν:

- Δυσκολία στην ανάγνωση και άρα στην αναγνωστική κατανόηση
- Αδυναμία στην κατάκτησης και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφίας των λέξεων
- Φτωχό λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους
- Δυσκολία στη χρήση σύνθετων συντακτικών δομών σε προτάσεις (είτε προφορικός είτε γραπτός λόγος)
- Δυσκολία στην απομνημόνευση ορισμών, ονομάτων και χρονολογιών
- Λακωνικό και τηλεγραφικό λόγο (είτε προφορικός είτε γραπτός λόγος)
- Αργή γραφή
- Δυσκολία στην προφορική απόδοση κειμένου ή στοιχείων του κειμένου σε ρέοντα λόγο
- Μέτρια σχολική επίδοση και σίγουρα όχι ανάλογη της προσπάθειας που καταβάλουν
- Προτίμηση να ακούν προφορικά μια παράδοση παρά να την διαβάζουν
- Έλλειψη αυτονομίας κατά τη μελέτη
- Αίσθημα ντροπής και απογοήτευσης για την πρόοδο τους στο σχολείο
- Παραίτηση και ματαίωση
- Μειωμένο κίνητρο για μάθηση
- Χαμηλή αυτοπεποίθηση

1.2.3 Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) είναι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και υπάγονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018 στα καθήκοντα των ΚΕΔΑΣΥ συγκαταλέγονται η έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω ατομικών αξιολογήσεων και έκδοσης αξιολογικών εκθέσεων-γνωματεύσεων. Ταυτόχρονα καθορίζονται τα είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης. Σχεδιάζεται λοιπόν το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι εξατομικευμένες τροποποιήσεις (διαφοροποιήσεις και διευκολύνσεις) στην οργάνωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βλαχόπουλος, 2015). Τέτοια παραδείγματα είναι :

- Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση γραπτών εργασιών
- Περιγραφή και καθοδήγηση του μαθητή βήμα-βήμα προκειμένου να μειωθεί η πολυπλοκότητα των ζητουμένων
- Τροποποίηση της δυσκολίας των εργασιών ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή

- Απαντήσεις επιλογών
- Συγκεκριμένη και άμεση ανατροφοδότηση
- Απλές, σαφείς και σύντομες οδηγίες
- Καθοδήγηση για τον τρόπο και τα στάδια μελέτης στο σπίτι
- Τροποποίηση μεθόδου αξιολόγησης όταν αυτό είναι εφικτό με ερωτήσεις και ζητούμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας και ερωτήσεις κλειστού τύπου

1.3 Στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί πιλοτικά και να αξιολογηθεί σε μια μικρής κλίμακας έρευνα, διαφοροποιημένο υλικό στο μάθημα της ιστορίας το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές με ΜΔ γυμνασίων. Το υλικό στόχευε να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τα μαθησιακά ελλείμματα στο μάθημα της ιστορίας και ως εκ τούτου να βελτιωθεί η πρόοδος τους, η συμμετοχή τους και η κινητοποίηση τους. Ταυτόχρονα στόχος ήταν να ενισχυθεί η αυτονομία των μαθητών στη μελέτη και να εξασφαλιστούν συνθήκες επιτυχίας. Περαιτέρω, το υλικό θα μπορούσε να γίνει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία, στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων, εκείνων που υπηρετούν τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και των δασκάλων των γενικών τάξεων οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδακτικής αλλά και να ακολουθήσουν τις οδηγίες που περιλαμβάνονται στα ΕΕΠ των μαθητών με ΜΔ και συνήθως δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο ή τις κατάλληλες γνώσεις να το κάνουν.

2. Κυρίως μέρος - Μεθοδολογία

2.1 Μέθοδος Διαμόρφωση και σχεδιασμού του διαφοροποιημένου υλικού

Το υλικό που σχεδιάστηκε ακολουθεί τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Α’ Γυμνασίου «Αρχαία Ιστορία» και αποτελείται από δύο διακριτά μέρη, ήτοι το α’ μέρος της θεωρίας και το β’ μέρος της εξάσκησης.

α’ μέρος: Το πρωτότυπο κείμενο των ενοτήτων μειώθηκε σε όγκο πληροφοριών αφού αφαιρέθηκαν οι λεπτομέρειες. Στη συνέχεια ολόκληρο το κείμενο της θεωρίας διαμορφώθηκε από συνεχόμενο κείμενο παρουσίασης πληροφοριών, σε μορφή κειμένου ερωτήσεων-απαντήσεων σύντομης έκτασης. Σε επόμενο βήμα απλουστεύτηκε η σύνταξη και λεξιλόγιο. Η προσπάθεια ήταν συνεχής να μην αλλοιωθεί το νόημα του ιστορικού περιεχομένου της ενότητας και να μην παραλειφθεί οποιαδήποτε πληροφορία θα μπορούσε να είναι σημαντική για την κατανόηση της ενότητας. Τέλος το κείμενο διαμορφώθηκε ως προς την παρουσίαση. Η γραμματοσειρά άλλαξε (τύπος και μέγεθος) και το διάστιχο μεγάλωσε ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωσή του. Έρευνες έχουν δείξει άλλωστε ότι η παρουσίαση του γραπτού κειμένου μπορεί να κινητοποιήσει θετικά τους δυσλεξικούς αναγνώστες να διαβάσουν (Berget & Fagernes 2021) αλλά ακόμα και να έχουν καλύτερη επίδοση (Tooze, 2022). Δείγμα του τελικού αποτελέσματος του α’ μέρους φαίνεται στην εικόνα 1α στο παράρτημα.

β’ μέρος: Στο β’ μέρος σχεδιάστηκαν ασκήσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου. Ο συγκεκριμένος τύπος ασκήσεων είναι και ο ενδεδειγμένος τρόπος εξέτασης και αξιολόγησης μαθητών με ΜΔ. Οι ασκήσεις καλύπτουν όλη την θεωρία του κεφαλαίου. Δόθηκε μάλιστα μέριμνα ώστε η κάθε σημαντική πληροφορία της εκάστοτε ενότητας να εντοπίζεται ει δυνατόν δύο φορές στο ασκησιακό υλικό με

στόχο ο μαθητής να εκτίθεται σε αυτή και να την επαναλαμβάνει και άρα να την αφομοιώνει σταδιακά μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες. Δείγμα του τελικού αποτελέσματος του β' μέρους φαίνεται στην εικόνα 1β.

2.2 Το δείγμα της έρευνας

Το υλικό εφαρμόστηκε σε μαθητικό πληθυσμό δύο γενικών γυμνασίων της Αττικής και σε ένα ειδικής από τους φιλολόγους του τμήματος ένταξης και από τον φιλόλογο της τάξης στο ειδικό γυμνάσιο. Οι μαθητές που αξιοποιήσαν το υλικό στα γενικά γυμνάσια ήταν συνολικά 9 και είχαν όλοι διαπιστωμένες από τα οικεία ΚΕΔΑΣΥ ΜΔ ειδικού τύπου. Στο ειδικό γυμνάσιο οι μαθητές ήταν στο σύνολο 8 με ΜΔ γενικευμένου τύπου συνοδευόμενες όμως από περαιτέρω ελλείμματα και μειονεξίες (κοινωνικά/συμπεριφορικά /νευροβιολογικά. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου και ήταν γεννημένοι το 2010 με εξαίρεση δύο μαθητές του ειδικού γυμνασίου που είχαν γεννηθεί το 2009.

2.3 Τρόπος χορήγησης του υλικού

Οι εκπαιδευτικοί και στα δύο πλαίσια ακολούθησαν το προσωπικό στυλ διδασκαλίας του μαθήματος που εφαρμόζουν στην τάξη. Οι μαθητές των γενικών γυμνασίων παρακολούθησαν τη διδασκαλία δύο ενοτήτων στη γενική τάξη και στη συνέχεια εκτέθηκαν στο υλικό στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν παρουσίαση του α' μέρους του υλικού και διάβασαν μεγαλόφωνα με τη συμμετοχή των μαθητών τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις. Στη συνέχεια υπέδειξαν στους μαθητές τα ακριβή βήματα που ήθελαν να ακολουθήσουν κατά την προσωπική τους μελέτη. Η οδηγία ήταν να διαβάσουν κάθε ερώτηση με την αντίστοιχη απάντηση της τρεις φορές μεγαλόφωνα. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το β' μέρος με το ασκησιακό υλικό και έδωσαν παραδείγματα για κάθε άσκηση. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τις ασκήσεις στην κατ' οίκον μελέτη μετά την ανάγνωση του α' μέρους, είτε βλέποντας τις απαντήσεις από το α' μέρος, είτε χωρίς να τις κοιτούν, εφόσον τις θυμούνταν. Οι οδηγίες δόθηκαν μαζί με το υλικό γραπτώς στους μαθητές. Το υλικό δόθηκε και στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης οι οποίοι στο επόμενο μάθημα το χρησιμοποιήσαν για να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών στην ενότητα που είχαν επεξεργαστεί. Στη συνέχεια ήταν τα υποκείμενα που αξιολόγησαν την χρήση και την αποτελεσματικότητα του υλικού.

2.4 Η Ερευνητική μέθοδος

Ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ήταν χρήσιμο να γίνει διερεύνηση των εκτιμήσεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων που είχαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης μετά τη χρήση του διαφοροποιημένου υλικού στους μαθητές τους αλλά να γίνει και η όποια εμβάθυνση σε θέματα που θα προέκυπταν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του υλικού τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί εξ αρχής. Ένας ακόμα λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι γιατί η έρευνα ήταν κατά βάση πιλοτική και γινόταν μία πρώτη προσπάθεια να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί το υλικό οπότε μια ευελιξία αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που είχαν καθοριστεί ήταν χρήσιμη. Οι ερωτήσεις έγινε προσπάθεια να είναι ανοικτές και να επιτρέπουν στους

ερωτώμενους –χωρίς να κατευθύνονται- να καταθέσουν την εμπειρία τους, την αυθεντική γνώμη τους αλλά και τις παρατηρήσεις τους πάνω στο αντικείμενο της έρευνας.

2.5 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στην περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις τα οποία αξιολόγησαν την εφαρμογή του υλικού στους μαθητές.

2.5.1 Τα αποτελέσματα στο Γενικό Γυμνάσιο

Η ανάλυση έδειξε ότι οι δύο εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου παρατήρησαν ότι οι μαθητές που είχαν επεξεργαστεί το υλικό στην προσωπική τους μελέτη, στο επόμενο μάθημα ήταν σε θέση να ανακαλούν τις περισσότερες πληροφορίες της ενότητας που υπήρχαν στο α’ μέρος. Επίσης η συμμετοχή τους στο μάθημα αυξήθηκε σημαντικά και κατά την εξέταση του μαθήματος αλλά και κατά τη διάρκεια της επόμενης διδασκαλίας. Οι συνθήκες επιτυχίας που δημιουργήθηκαν συνετέλεσαν στο να δείξουν οι μαθητές αυτοί κινητοποίηση και θετική στάση απέναντι σε ένα μάθημα που σε γενικές γραμμές δεν «συμπαθούσαν» πολύ. Επίσης το γεγονός ότι η μελέτη του μαθήματος έγινε αυτόνομα, φάνηκε να ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους. Αξίζει να σημειωθεί πως σε μια περίπτωση μαθητή παρατηρήθηκε ακόμα και βελτίωση σε επίπεδο συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι δύο φιλόλογοι σημείωσαν ότι κατανόησαν σε σημαντικό βαθμό τις αρχές και τις προϋποθέσεις που πρέπει να ενυπάρχουν σε ένα διαφοροποιημένο υλικό που προορίζεται για μαθητές ΜΔ και ότι πλέον ήταν σε θέση να εφαρμόσουν κάποιες από αυτές. Αισθάνθηκαν ικανοποίηση από την πρόοδο των μαθητών τους και εκδήλωσαν την επιθυμία να γίνουν μέρος αυτής της θετικής εξέλιξης με το να εφαρμόσουν οι ίδιοι στο μέλλον το υλικό στις τάξεις τους. Η χρήση του υλικού αξιολογήθηκε ως ιδιαιτέρως εύκολη. Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως και οι δύο φιλόλογοι πιστεύουν πως το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να τους εξοικονομήσει πολύτιμο χρόνο για την κατασκευή διαφοροποιημένου υλικού το οποίο θεωρούν απαραίτητο συστατικό σε μια σύγχρονη και αποτελεσματική διδασκαλία.

2.5.2 Τα αποτελέσματα στο Ειδικό Γυμνάσιο

Στο ειδικό γυμνάσιο η ανάλυση των δεδομένων δεν έδειξε τόσο θετικά αποτελέσματα. Από τους οκτώ μαθητές μόνο οι τέσσερις επεξεργάστηκαν το υλικό στο σπίτι. Οι υπόλοιποι τέσσερις το μελέτησαν ελάχιστα ή και καθόλου. Από τους τέσσερις που το μελέτησαν, οι δύο μόνο ήταν σε θέση να ανακαλούν κάποιες πληροφορίες οι οποίες όμως δεν ήταν σημαντικά περισσότερες από αυτές που ανακαλούσαν με την μέχρι τότε διδασκαλία. Στο ασκησιακό υλικό που τους δόθηκε εκ νέου μέσα στην τάξη για να αξιολογηθεί η αφομοίωσή της ύλης, η πρόοδος τους κυμάνθηκε κοντά στη βάση. Η εκπαιδευτικός βρήκε εύχρηστο το υλικό όμως θεώρησε ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των περισσοτέρων μαθητών.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα μετά την πιλοτική εφαρμογή του διαφοροποιημένου υλικού που σχεδιάστηκε είναι θετικά. Ο μαθητικός πληθυσμός του ειδικού γυμνάσιου δεν φάνηκε να ωφελήθηκε, κάτι που δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί. Οι μαθητές που

φοιτούν στα ειδικά γυμνάσια παρουσιάζουν κατά κανόνα γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και ένα ιδιαιτέρως ευρύ φάσμα γνωστικών προφίλ με συγκεκριμένες και ιδιαίτερες δυσκολίες και ικανότητες ο καθένας. Η διδασκαλία σε μια τάξη ειδικού σχολείου είναι ούτως ή άλλως εξ' αρχής διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη σχεδόν για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Δεν εκπλήσσει λοιπόν το γεγονός ότι κάποιοι λίγοι μαθητές θα ωφεληθούν από το συγκεκριμένο υλικό αλλά ακόμη και αυτοί θα χρειαστούν μια ποικιλία από διαφορετικές προσεγγίσεις και τροποποιήσεις προκειμένου να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν μέρος της ύλης. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν το υλικό να βρει κατά αρχήν πρακτική εφαρμογή στους μαθητές που παρουσιάζουν ΜΔ ειδικού τύπου και να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που είτε από έλλειψη χρόνου είτε από έλλειψη γνώσης δεν είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές με ΜΔ. Ωστόσο θεωρήθηκε χρήσιμο να γίνει μια απόπειρα να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητικό πληθυσμό ειδικού σχολείου περισσότερο για να καθοδηγήσει μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες.

3.1 Ανακεφαλαίωση και συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπαθεί να δημιουργηθεί ένα διαφοροποιημένο υλικό στο μάθημα της ιστορίας προοριζόμενο για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που θα χορηγείται από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Τα πρώτα αποτελέσματα οδηγούν σε μια θετική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του, κατά κύριο λόγο σε μαθητές με ειδικές ΜΔ που φοιτούν σε γενικά σχολεία. Οι μαθητές φάνηκε ότι αύξησαν τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους και οι μαθησιακές τους επιδόσεις. Θετική απήχηση είχε και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά, παρά την καλή προαίρεση, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις, εργαλεία και εκπαίδευση στο να εντάσσουν τους μαθητές αυτούς ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζουριάδου, Βουγιούκας & Αναγνωστοπούλου, 2015) και δυσκολεύονται να εξειδικεύσουν τους στόχους που υπάρχουν στα ΕΕΠ των μαθητών αυτών. Θεωρήθηκε όμως ότι αν διαθέτουν ένα έτοιμο προς χρήση υλικό θα μπορούσαν να το εντάξουν στην πρακτική τους ώστε να ωφελήσουν τους ίδιους τους μαθητές και να βελτιώσουν ταυτόχρονα την επαγγελματική τους επάρκεια.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε καμία περίπτωση το υλικό αυτό δεν αντικαθιστά και δεν υπερτερεί έναντι άλλων προσεγγίσεων που εφαρμόζονται είτε κατά τη διδασκαλία είτε κατά την αξιολόγηση των μαθητών και έχουν αποδειχθεί εμπειρικά αλλά και ερευνητικά πολύ χρήσιμες. Τέτοιες προσεγγίσεις ενδεικτικά είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος (Στασινός,2009), η χρήση οπτικοποιημένου εποπτικού υλικού, η χρήση των εννοιολογικών -νοητικών χαρτών (Γεωργούλα, 2021), η βιωματική μάθηση (Μπαστέα & Βρανάς, 2017), η χρήση των ΤΠΕ (Cidrim & Madeiro, 2017). Το υλικό προτείνεται να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με οποιαδήποτε μέθοδο κρίνεται πρόσφορη για τη διδασκαλία των παιδιών με ΜΔ ή μεμονωμένα όταν οι συνθήκες το υποδεικνύουν.

Καθώς πρόκειται για μια αρχική έρευνα κατά την οποία το διαφοροποιημένο υλικό σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε αλλά και αξιολογήθηκε σε ένα μικρό δείγμα υποκείμενων, είναι μείζονος σημασίας να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες που θα εξειδικεύσουν και θα εμβαθύνουν σε όλα τα επίπεδα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει το υλικό να εφαρμοστεί για ένα μεγάλο

χρονικό διάστημα (τουλάχιστον δύο μηνών) σε ομάδα μαθητών με ΜΔ και σε αντίστοιχη ομάδα ελέγχου που δεν θα εκτεθεί στη χρήση του υλικού ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις. Ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνει ανάλυση της προόδου των μαθητών πριν και μετά τη χρήση του υλικού με αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια για να είναι ξεκάθαρη η αποτελεσματικότητα του στην πρόοδο των μαθητών σε επίπεδο ακαδημαϊκό και ψυχολογικό. Να ελεγχθεί δηλαδή σε βάθος η πρόοδος σε όλους τους τομείς που φάνηκε να βελτιώθηκαν στην παρούσα πιλοτική έρευνα. Επιπρόσθετα το δείγμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών κρίνεται απαραίτητο να είναι σαφώς μεγαλύτερο ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Berget, G., & Fagernes, S. (2021, July). Reading experiences and reading efficiency among adults with dyslexia: An accessibility study. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 221-240). Cham: Springer International Publishing.

Bishop, D. V. (2008). Forty years on: Uta Frith's contribution to research on autism and dyslexia, 1966–2006. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*(1), 16-26.

Cidrim, L., & Madeiro, F. (2017). Information and Communication Technology (ICT) applied to dyslexia: literature review. *Revista CEFAC*, *19*, 99-108.

DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *21*(2), 98-110.

Frith, U. (1997). Brain, mind and bahaviour in dyslexia. *Dyslexia, biology, cognition and intervention*.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved July*, *29*, 2010.

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*, 2366.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look?. *Understanding Our Gifted*, *14*(1), 3-6.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Tooze, L. (2022). The Effect of Typographic Modifications on Pupil and Blink Behavior in Dyslexic and Non-Dyslexic Readers. *Open Access Library Journal*, *9*(9), 1-16.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. *Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Education Sciences*, *2015*(1), 07-35.

Βλαχόπουλος, Λ. (2015). Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γεωργούλα, Φ. (2021). *Τροποποίηση σχολικών βιβλίων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/ανάγκες-Δυσλεξία στο μάθημα της Ιστορίας στ'Δημοτικού* (Bachelor's thesis).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπαστέα, Α., & Βρανάς, Θ. (2017). Πρόγραμμα βιωματικής μάθησης στα τμήματα ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 725-743.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. *Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο*.

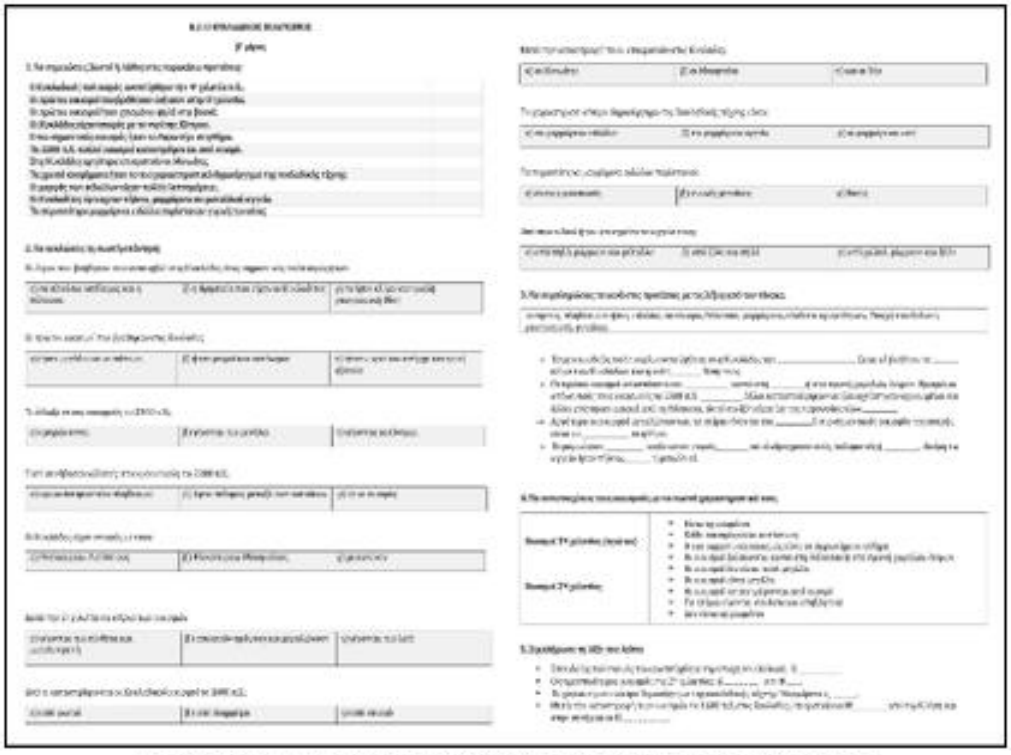
Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2022). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Education Sciences*, *2022*(1), 237-258.

Στασινός, Δ. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. *Αθήνα: Gutenberg*.

Ταταβίλη, Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1029-1034.

Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2015). Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. *ΙΑ'Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*.

Παράρτημα



Εικόνα 1β : Δείγμα του β' μέρους (ασκησιακό υλικό)

Β2. Ο ΚΥΚΛΑΔΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

α΄ μέρος

Πού αναπτύχθηκε ο κυκλαδικός πολιτισμός

Στις Κυκλάδες

Πότε αναπτύχθηκε ο κυκλαδικός πολιτισμός

Κατά την 3η και 2η χιλιετία π.Χ. (Εποχή του Χαλκού)

Ποιοι λόγοι βοήθησαν στη ανάπτυξη του κυκλαδικού πολιτισμού

α) Το ήπιο κλίμα τους

β) Η προνομιακή γεωγραφική τους θέση

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των οικισμών του βράθηκαν στις Κυκλάδες

α) Ανήκουν στην 3η χιλιετία π.Χ.

β) Δεν έχουν πολύ μεγάλα

γ) Κάθε οικισμός αποτελούσε αυτόνομο

δ) Αρχικά οι οικισμοί βρίσκονταν κοντά στη θάλασσα ή στα πρανή χαμηλών λόφων.

Τι αλλάζει στους οικισμούς τον 2300 π.Χ.

α) Οχυρώνεται ακρόπολη εγκαθίστανται

β) Άλλοι καταστρέφονται και ξαναχτίζονται αργότερα

γ) Άλλοι χτίζονται σε υψηλούς λόφους μακριά από τη θάλασσα

Τι κατοικίες κτίζονταν τότε

Από φτωχόσπιτα κάποια αναπαράσταση της ζωής από την παρουσία νέων πληθυσμών.

Με ποιους έχουν επαφές οι Κυκλάδες

Με την ηπειρωτική Ελλάδα και με την Κρήτη.

Τι αλλαγές παρατηρούνται τη 2η χιλιετία π.Χ.

Οι οικισμοί μεγαλώνουν, το κάστρο είναι πιο σύνθετο και μεγαλύτερο.

Ποιος είναι ο πιο σημαντικός οικισμός αυτής της εποχής

Το Ακρωτήρι στη Θήρα.

Τι συμβαίνει στις Κυκλάδες περίπου το 1600 π.Χ.

Μεγάλοι οικισμοί καταστρέφονται από σεισμό.

Ποιοι εγκαταστάθηκαν στις Κυκλάδες αργότερα

α) Πρώτοι οι Μινωίτες

β) Δεύτεροι οι Μυκηναίοι

ΤΕΧΝΗ

Ποια είναι τα χαρακτηριστικότερα δημιουργήματα της κυκλαδικής τέχνης

Τα μαρμάρινα ειδώλια

Τι παριστάνουν τα κυκλαδικά μαρμάρινα ειδώλια

α) Τα περισσότερα γυμνές γυναίκες

β) Λίγοι άνδρες (μουσικούς, πολεμιστές ή κυνηγούς)

Ποιες είναι οι μορφές των ειδωλίων

Είναι έντονα αφαιρετικοποιημένες, με λίγες λεπτομέρειες.

Τι αγγεία δημιούργησαν οι Κυκλαδίτες

α) Πήλινα

β) Μαρμάρινα αγγεία

γ) Μεταλλικά αγγεία

Εικόνα 1α : Δείγμα του α’ μέρους του διαφοροποιημένου υλικού

10.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ

Νίκη Σαμαρά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Η εργασία παρουσιάζει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί στο μάθημα της Γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού και συμπεριλαμβάνει στη μαθησιακή διεργασία όλους τους μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης: μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής, νεοεισερχόμενων μαθητών με μηδενική ή περιορισμένη γλωσσομάθεια στα ελληνικά και μαθητών μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάστηκε με βάση το μαθησιακό στυλ, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, βάσει της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και υλοποιείται με δραστηριότητες σε σταθμούς εργασίας, στις οποίες συμμετέχουν 4 ανομοιογενείς ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, οι ομάδες γίνονται δυάδες και οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και στο τέλος η τελική άσκηση αξιολόγησης γίνεται ατομικά. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι δραστηριότητες επιλέγονται βάσει της ταξινομίας του Bloom και διακρίνονται ως χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου, είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, γίνεται χρήση πολυαισθητηριακού υλικού και στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως η στρατηγική «Know, Understand and Do», το μοντέλο Frayer και δραστηριότητες με vocab man.
Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μετανάστες, πρόσφυγες, πολυπολιτισμική τάξη.

Abstract
The paper presents a differentiated teaching that is designed in the Language course of the 3rd grade and includes in the learning process all the students of a multicultural class: students of Greek origin, newly entering students with zero or limited language skills in Greek and students with middle level of Greek. Differentiated teaching was designed based on the learning style, the interests of the students, based on the cooperative method and is implemented with activities in workstations. The groups are heterogeneous and the participated students separated by their interests. Afterwards, the groups are divided into dyads and according to their learning readiness. At the final assessment the exercise is done individually. In the context of differentiated teaching, the activities are selected based on Bloom's taxonomy and are distinguished as low, medium and high level, they have a variety of difficulty, use multisensory material and differentiated teaching strategies, such as the "Know, Understand and Do" strategy, the Frayer model and vocab man activities.

1. Εισαγωγή - Η διαφοροποιημένη μάθηση

Η έννοια της διαφοροποιημένης μάθησης πρόεκυψε από την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών σε τάξεις συνεκπαίδευσης, όταν παρατηρήθηκε ότι είχαν διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, επίδοση, ετοιμότητα και εργάζονταν με διαφορετικούς ρυθμούς. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), η διαφοροποίηση δεν αφορά σε απλές προσαρμογές στη διδακτέα ύλη, αλλά έχει θεωρητική επιστημονική βάση, βασίζεται σε προσεκτικό σχεδιασμό και σε συνεχή αξιολόγηση δείχνοντας την πρόοδο των μαθητών μέσω κατάλληλων επιλογών.

Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν: α) τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών ανακαλύπτοντας , διευρύνοντας και εφαρμόζοντάς τα μέσα από δεξιότητες και τρόπους έκφρασης, β) το μαθησιακό προφίλ, το οποίο θα το ανακαλύψει μέσω της παρατήρησης και γ) τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε παιδιού, στοχεύοντας στις λειτουργίες που βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Καραγεώργου, 2008).

Τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που μπορούν να διαφοροποιηθούν αφορούν στο περιβάλλον της μάθησης, δηλαδή στον χώρο, στις συνθήκες εργασίας και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών. Επίσης, μπορεί να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας: με ποιον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πληροφορίες για το μαθησιακό αντικείμενο. Ένας άλλο στοιχείο διαφοροποίησης είναι οι δραστηριότητες μέσω κατάλληλων επιλογών και διαβαθμισμένης δυσκολίας ή ακόμη και παράλληλων διαφορετικών εργασιών. Επίσης, η τελική εργασία αξιολόγησης του μαθητή/τριας μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς τον τρόπο έκφρασης ή τις επιμέρους πτυχές ενός θέματος (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020, Καραγεώργου, 2008, Μαντζαρίδου, 2018, Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014).

2. Κυρίως μέρος - Το διαφοροποιημένο σχέδιο διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάστηκε στο μάθημα της Γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού προκειμένου να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή διεργασία όλοι οι μαθητές/τριες της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Αφορά στην υποενότητα «Καλή όρεξη!» (ενότητα 3.2. «Του κόσμου το ψωμί», Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, γ τεύχος, σελ 40-43). Σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις στην υγιεινή των διατροφικών συνηθειών. Στόχοι της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν προφορικό λόγο με την ανάπτυξη επιχειρημάτων στο πεδίο των διατροφικών συνηθειών (κατευθυντικός λόγος), να αντλούν πληροφορίες από χρηστικά κείμενα, να αναπτύσσουν συνθετικές εργασίες και οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο στον θεματικό κύκλο της διατροφής.

Η συγκεκριμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάστηκε με βάση το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και με γνώμονα τη συμπερίληψη όλων των μαθητών της τάξης: μαθητών/τριών ελληνικής καταγωγής, νεοεισερχόμενων μαθητών με μηδενική ή περιορισμένη γλωσσομάθεια στα ελληνικά και μαθητών μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας.

Προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η ύπαρξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, που χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις, αλληλοσεβασμό,

εμπιστοσύνη, ελευθερία, ευελιξία. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό οδηγεί τον κάθε μαθητή να αισθάνεται ότι τον εκτιμούν και αναγνωρίζουν τις ικανότητες του. Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αισθάνεται δικαιωμένος καθώς οι μαθητές δεν κάνουν όλοι το ίδιο αλλά αυτό που χρειάζεται ο καθένας ώστε να εξελιχθεί μαθησιακά (Καραγεώργου, 2008). Σύμφωνα με την Στεργίου (2019), η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, που μπορεί να προκύψει και μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με κύρια χαρακτηριστικά τον σεβασμό, την υποστήριξη και τη συνεργατικότητα δημιουργεί πολλαπλά οφέλη που ενσωματώνονται στο σχολικό περιβάλλον και οδηγούν σε μια κουλτούρα συμπερίληψης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας ξεκινάει από το σχολείο καθώς δύναται να δημιουργήσει πεδία ισότιμης και δημιουργικής ανάπτυξης μέσα από την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος (Στεργίου, 2019).

Πριν από την έναρξη της διδασκαλίας έχει αποφασιστεί από την εκπαιδευτικό η οργάνωση και διεύθυνση της τάξης που θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επειδή η διδασκαλία σχεδιάστηκε βάσει της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που θα υλοποιηθεί με δραστηριότητες σε σταθμούς εργασίας, η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές θέτει τους κανόνες εξαρχής. Σκοπός είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς όταν κάνει η κάθε ομάδα διαφορετική εργασία. Θα πρέπει οι μαθητές να συνηθίσουν κάποιες ρουτίνες που δε θα τους κουράσουν και θα τους βοηθήσουν να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητές τους. Για παράδειγμα μέχρι να δώσει η εκπαιδευτικός οδηγίες σε κάθε ομάδα το τι πρέπει να κάνει, οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες «άγκυρες» μέχρι να έρθει η σειρά τους (για παράδειγμα η ανάγνωση ενός βιβλίου, κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι) τις οποίες μπορούν να ξαναπιάσουν όταν τελειώσουν όλες οι δραστηριότητες της διδασκαλίας. Έτσι, δε θα ενοχλούν τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό (Καραγεώργου, 2008).

Η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται με κέντρα εργασίας που αποτελούν οργανωμένες γωνιές στην τάξη. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η εκπαιδευτικός οργανώνει 4 γωνιές μάθησης με τα απαραίτητα υλικά: η γωνιά των κατασκευών (χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, εικόνες), η γωνιά του θεάτρου (απαραίτητα κουστούμια και αξεσουάρ για δραματοποίηση), η γωνιά των εικαστικών (μπλοκ, μπογιές, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές) και η γωνιά της γλώσσας (μολύβια, γόμες, ετικέτες, μαγνητοφωνάκι).

Σημαντικό στοιχείο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί και η ευέλικτη ομαδοποίηση. Οι μαθητές πρέπει να εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες κάθε φορά, οι οποίες μπορεί να είναι είτε ομοιογενείς είτε ανομοιογενείς. Τις σχηματίζει η εκπαιδευτικός αλλά μπορεί να τις διαλέξει και ο μαθητής αν κάποιο θέμα άλλης ομάδες τον ενδιαφέρει περισσότερο. Αυτή η ευέλικτη ομαδοποίηση βοηθάει και τους μαθητές να βρουν την ταυτότητά τους σε διάφορα περιβάλλοντα αλλά και την εκπαιδευτικό να γνωρίζει τους μαθητές της σε διάφορους ρόλους και σχήματα. Το πιο σημαντικό είναι ότι προστατεύονται οι μαθητές από χαρακτηρισμούς (πχ καλοί-κακοί μαθητές, Έλληνες-πρόσφυγες) (Καραγεώργου, 2008). Η συγκεκριμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάστηκε πάνω σε 4 ανομοιογενείς ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια, οι ομάδες γίνονται

δυάδες και οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και στο τέλος η τελική άσκηση αξιολόγησης γίνεται ατομικά.

Η εκπαιδευτικός με ρόλο συντονιστικό, βοηθητικό και παρωθητικό κυρίως προς τους αλλοδαπούς μαθητές, χρησιμοποιεί τη στρατηγική «Know, Understand and Do» που αποτελεί παρουσίαση στοχοθεσίας και χάρτη πορείας για τους μαθητές και αυξάνει τα κίνητρα εμπλοκής (Μαντζαρίδου, 2018). Στη συνέχεια, τους ανακοινώνει ότι θα χωριστούν σε 4 ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, με το ποιες δραστηριότητες τους βοηθούν να μαθαίνουν και πως τους αρέσει να εργάζονται στην τάξη. Οι τομείς στους οποίους θα χωριστούν οι ομάδες και θα εργαστούν πάνω σ' αυτούς είναι: γλώσσα, κατασκευές, καλλιτεχνικά, θέατρο-δραματοποίηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του διαφορετικού επιπέδου ελληνομάθειας σε κάθε ομάδα θα υπάρχουν βοηθοί συμμαθητές με το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο έτσι ώστε να αναπτυχθεί το αίσθημα του ανήκειν και να προωθηθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Αφόρμηση της διδασκαλίας είναι το κείμενο με τον τίτλο «Το ψωμί σου, η δύναμη σου». Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και ζητάει από τους μαθητές να το σχολιάσουν. Παράλληλα δείχνει εικόνες τροφίμων και καλεί τους μαθητές να τις σχολιάσουν. Παροτρύνει του μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική να πουν τις λέξεις ενώ τους μαθητές με μεσαίο επίπεδο ελληνικής να γράψουν τις λέξεις στον πίνακα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές πηγαίνουν στα κέντρα εργασίας με την ομάδα τους και ασχολούνται με τις δραστηριότητες του βιβλίου («η πυραμίδα της διατροφής», «οι παγίδες της διατροφής μας», «στο κυλικείο του σχολείου», «προσέχω και διαλέγω-χυμός πυραμίδα»). Κάθε ομάδα ασχολείται με τις δραστηριότητες και τις εργασίες που αντιστοιχούν σ' αυτήν. Εάν ένας μαθητής διαπιστώσει ότι τον ενδιαφέρει μια άλλη ομάδα μπορεί να μετακινηθεί σ' αυτήν.

Η πρώτη ομάδα υλοποιεί τη δραστηριότητα «η πυραμίδα της διατροφής» (σελ.40). Οι μαθητές διαβάζουν χαμηλόφωνα το κείμενο. Οι μαθητές μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας υποστηρίζονται από την εκπαιδευτικό κατά την ανάγνωση (ερμηνεία εννοιών και άγνωστων λέξεων) και οι μαθητές με μηδενική γλωσσομάθεια υποστηρίζονται με μετάφραση των λέξεων και την παρουσίαση εικόνων ή την παρουσίαση της πυραμίδας διατροφής. Αφού οι μαθητές σχολιάσουν το περιεχόμενο του κειμένου αποφασίζουν ποιες τροφές θεωρούνται ως καλές, υγιεινές και ποιες όχι, ανθυγιεινές. Η εκπαιδευτικός τους δίνει περιοδικά, φυλλάδια με τρόφιμα και τους ζητεί να δημιουργήσουν ένα κολάζ σε χαρτόνι με διαφορετικά χρώματα την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής αφού πρώτα κατανοήσουν ποιες τροφές θα μπουν στη βάση και ποιες στην κορυφή της. Ένας μαθητής παρουσιάζει το αποτέλεσμα στην ολομέλεια. Ολοκληρώνονται οι 3 πρώτες εργασίες στη σελ. 42 και η εκπαιδευτικός ρωτάει τις άλλες ομάδες αν έχουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

Η δεύτερη ομάδα υλοποιεί την δραστηριότητα «οι παγίδες της διατροφής μας» (σελ. 41). Ακολουθείται η παραπάνω διαδικασία και σ' αυτή την ομάδα. Αφού οι μαθητές σχολιάσουν το κείμενο, τους ζητείται να παίξουν δύο παιχνίδια ρόλων. Στο πρώτο παιχνίδι, κάποιος θα κάνει τον υπεύθυνο του κυλικείου που προσπαθεί να πουλήσει και κάποιοι μαθητές τους πιθανούς αγοραστές. Στο δεύτερο παιχνίδι κάποιος θα υποδυθεί τον γιατρό που δίνει συμβουλές για την αγορά τροφίμων από τους μαθητές. Οι μαθητές με αρχάριο ή μεσαίο επίπεδο υποστηρίζονται κατά τη

διάρκεια του παιχνιδιού από την εκπαιδευτικό. Ολοκληρώνονται η 2 και 3 εργασία στη σελ. 42 και από αυτή την ομάδα και η εκπαιδευτικός ρωτάει τις άλλες ομάδες αν έχουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

Η τρίτη ομάδα υλοποιεί τη δραστηριότητα «στο κυλικείο του σχολείου». Ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις άλλες ομάδες. Οι μαθητές σχολιάζουν το κείμενο. Στη συνέχεια τους ζητείται να κατασκευάσουν μία αφίσα για το κυλικείο του σχολείου, να ζωγραφίσουν σ' αυτήν και να γράψουν τα προϊόντα που μπορούν να αγοράσουν. Οι μαθητές με αρχάριο ή μεσαίο επίπεδο υποστηρίζονται στη γραφή των προϊόντων από την εκπαιδευτικό. Ένας μαθητής παρουσιάζει το αποτέλεσμα στην ολομέλεια. Ολοκληρώνονται η 2 και 3 εργασία στη σελ. 42 και από αυτή την ομάδα και η εκπαιδευτικός ρωτάει τις άλλες ομάδες αν έχουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

Η τέταρτη ομάδα υλοποιεί τη δραστηριότητα «προσέχω και διαλέγω-Χυμός πυραμίδα» (σελ 42). Ακολουθείται η ίδια διαδικασία όπως και στις άλλες ομάδες. Αφού οι μαθητές σχολιάσουν ποιο χυμό θα επέλεγαν, η εκπαιδευτικός τους δίνει μια άδεια ετικέτα για να σχεδιάσουν ένα προϊόν υψηλής διατροφικής αξίας και να γράψουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Στη συνέχεια τους ζητάει να γράψουν ένα ραδιοφωνικό διαφημιστικό μήνυμα για το προϊόν που επέλεξαν και με τη βοήθεια της να το ηχογραφήσουν βάζοντας και μουσική υπόκρουση. Οι μαθητές με αρχάριο ή μεσαίο επίπεδο υποστηρίζονται στη γραφή της ετικέτας και στην ηχογράφηση του μηνύματος από την εκπαιδευτικό. Ένας μαθητής παρουσιάζει το αποτέλεσμα στην ολομέλεια. Ολοκληρώνονται η 2, η 3 και 4 εργασία στη σελ. 42 και από αυτή την ομάδα και η εκπαιδευτικός ρωτάει τις άλλες ομάδες αν έχουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

Οι επόμενες δραστηριότητες που αφορούν κυρίως στο λεξιλόγιο βασίστηκαν στη θεωρία ότι οι μαθητές μαθαίνουν λεξιλόγιο συνειδητά (explicit learning): εστιάζουν την προσοχή στα γλωσσικά δεδομένα, εφαρμόζουν στρατηγικές για την αναζήτηση σημασίας, σχηματίζουν υποθέσεις για τη σημασία των λέξεων και τις ελέγχουν (Ellis, 1994). Η εκμάθηση του λεξιλογίου γίνεται συστηματικά και οργανωμένα. Για την επιλογή και την οργάνωση του λεξιλογίου λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η διδασκαλία του λεξιλογίου οργανώνεται βάσει θεματικών κύκλων που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η διατροφή (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014).

Οι ασκήσεις 6 και 7 (σελ. 43) στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα προσεγγιστούν με το μοντέλο Frayer που έχει ως σκοπό να αναλύσει και να προσδιορίσει έννοιες και λέξεις (Μαντζαρίδου, 2018). Οι μαθητές μέσα από έναν γραφικό οργανωτή περιγράφουν μια λέξη μέσα από 4 διαφορετικούς τρόπους που περιβάλλουν την κεντρική έννοια ή ιδέα: ορισμός, χαρακτηριστικά, παραδείγματα, μη παραδείγματα. Στον ορισμό ορίζεται η κεντρική λέξη, στα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης λέξης, στα παραδείγματα οι μαθητές χρησιμοποιούν λέξεις, φράσεις ή εικόνες που να αποδεικνύουν την κατανόηση της λέξης και στα μη παραδείγματα γράφονται αντίθετες έννοιες (Μαντζαρίδου, 2018).

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δυάδες. Οι μαθητές με αρχάριο ή μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας συνεργάζονται με μαθητές ελληνικής καταγωγής. Τους παρουσιάζει ένα διάγραμμα του Frayer και τους εξηγεί πως πρέπει να συμπληρωθεί. Στη συνέχεια τους δίνει τις λέξεις κλειδιά που πρέπει να αναλύσουν

στο διάγραμμα με βάση όσα έμαθαν. Οι λέξεις κλειδιά προέρχονται από τις ασκήσεις 5,6,7 της σελ. 43 και είναι οι εξής: επιτρεπόμενα, ανθυγιεινά, ωφέλιμα, άνοστα, φρούτα, λαχανικά, όσπρια, γαλακτοκομικά, κρέας, γλυκά. Οι μαθητές, αφού συμπληρώσουν τα διαγράμματα, τα ανταλλάσουν μεταξύ τους και στη συνέχεια μπορούν να προσθέσουν σύμβολα και εικόνες. Οι μαθητές με αρχάριο και μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας υποστηρίζονται από την εκπαιδευτικό, δουλεύοντας κυρίως με εικόνες και ζωγραφιές.

Η τελευταία άσκηση (άσκηση 8, σελ. 43) που είναι άσκηση ορθογραφίας και λεξιλογίου προσεγγίζεται διαφοροποιημένα με δραστηριότητες που περιέχονται σε έναν Vocab Man (Μαντζαρίδου, 2018). Σκοπός είναι οι μαθητές να επιλέγουν συγκεκριμένο αριθμό δραστηριοτήτων προκειμένου να συμπληρώσουν 100 βαθμούς. Οι δραστηριότητες επιλέγονται βάσει της ταξινομίας του Bloom και διακρίνονται ως χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.

Η τελική δραστηριότητα που αποτελεί και δραστηριότητα αξιολόγησης για όλες τις ομάδες των μαθητών πληροφορεί τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή για την πορεία της επίτευξης των στόχων και του αποτελέσματος της μάθησης (Καραγεώργου, 2008). Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας ξεκίνησε με την προ-αξιολόγηση στην έναρξη της διδασκαλίας και τη στρατηγική «Know, Understand and Do», συνεχίστηκε με την διαμορφωτική αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τον έλεγχο των δραστηριοτήτων, την ανατροφοδότηση και την τροποποίηση της διδασκαλίας όπου χρειαζόταν. Στο τέλος, λοιπόν, της διδασκαλίας η τελική αξιολόγηση θα δείξει τις δεξιότητες που αποκόμισαν οι μαθητές. Ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει τις δεξιότητες και έννοιες που έχει κατανοήσει ενώ η εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει διάφορους τρόπους έκφρασης δίνοντας περισσότερα κίνητρα στους μαθητές. Η τελική αξιολόγηση θα διαφοροποιηθεί ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, θα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και θα γίνει χρήση πολυαισθητηριακού υλικού προκειμένου να ανταποκριθούν όλες οι ομάδες μαθητών (Καραγεώργου, 2008).

Στους μαθητές δίνονται ατομικά 3 διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο της ελληνομάθειας τους. Στους μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική η αξιολόγηση αφορά στη σύνταξη ενός άρθρου για τη σχολική εφημερίδα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ένα άρθρο για το τι θα έπρεπε να πωλείται σ’ ένα σχολικό κυλικείο και για ποιο λόγο, κάνοντας χρήση εννοιών και λεξιλογίου που κατέκτησαν στη διδασκαλία. Οι μαθητές με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας καλούνται να σχεδιάσουν 2 σχεδιαγράμματα με υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές και να καταγράψουν και να ζωγραφίσουν σ’ αυτά τις ανάλογες τροφές και προϊόντα. Τέλος, οι μαθητές αρχάριου επιπέδου ελληνομάθειας πρέπει να παρουσιάσουν προφορικά τις ωφέλιμες και μη τροφές στη μητρική τους γλώσσα προσπαθώντας κάθε φορά να εκφέρουν και τις αντίστοιχες λέξεις στην ελληνική.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εργασία παρουσιάζει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία σε γλωσσικό μάθημα που συμπεριλαμβάνει στη μαθησιακή διεργασία όλους τους μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Αποδεικνύει ότι διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων και βάσει

ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, λαμβάνοντας υπ' όψιν κυρίως το μαθησιακό στυλ, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά και οι μαθητές/τριες με μηδενική ή περιορισμένη γλωσσομάθεια στα ελληνικά και μαθητές/τριες μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Μ. & Κατσαλήρου, Α. (2014). Λεξιλόγιο. Στο Ιακώβου, Μ. (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. (σ.158-196). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη, *Επιστήμες Αγωγής, (1*), 129-148.

Καραγεώργου, Α. (2008). Μία τάξη για όλους τους μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο, Τεύχος 109*, σελ. 10-18

Μαντζαρίδου, Α. (2018). Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Στο "*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά*". Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 2014.

Στεργίου, Λ. (2019). Ολιστική Εκπαιδευτική Προσέγγιση και Σχολικό Κλίμα. Στο *Δράση 4: Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων - Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξενόγλωσση

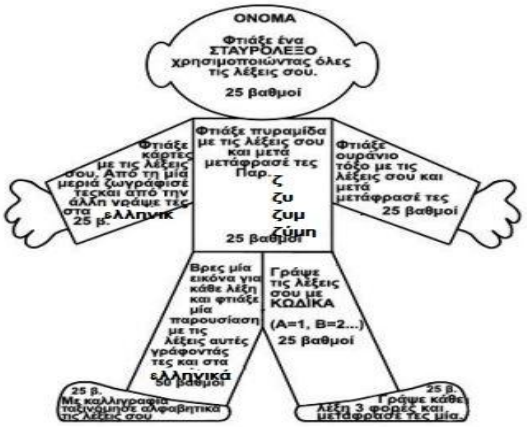
Ellis, N. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning: an overview. In N. *Ellis (Ed.), Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press

Tomlinson, C.A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms, Alexandria, *VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.

Παράρτημα

Εικόνα 1: Δραστηριότητα με διάγραμμα Frayer

Εικόνα 2: Δραστηριότητες που περιέχονται σε έναν Vocab Man (Μαντζαρίδου, 2018). Στους μαθητές αρχάριου ή μεσαίου επιπέδου θα μπορούσε να δοθεί η παρακάτω δραστηριότητα



Στους μαθητές ελληνικής καταγωγής οι οχτώ δραστηριότητες θα μπορούσαν να ήταν οι εξής:

- γράψτε τις λέξεις του λεξιλογίου και στη συνέχεια γράψτε τις λέξεις με αλφαβητική σειρά.
- γράψτε κάθε λέξη με δύο χρώματα: ένα για τα φωνήεντα και ένα για τα σύμφωνα
- γράψτε μία πρόταση για κάθε λέξη του λεξιλογίου.
- συλλαβίστε τις λέξεις του λεξιλογίου
- γράψτε τις λέξεις στη σειρά προκειμένου να δημιουργήσετε μ’ αυτές ένα σχήμα
- γράψτε ένα ποίημα/τραγούδι με τις λέξεις του λεξιλογίου
- σχεδιάστε ένα σταυρόλεξο με τις λέξεις του λεξιλογίου
- δημιουργήστε μια ιστορία κόμικς με ήρωες που χρησιμοποιούν τις λέξεις του λεξιλογίου

ΠΗΓΗ: Μαντζαρίδου, 2018

11.

Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δήμητρα Τούντα
Εκπαιδευτικός Θεολόγος ΠΕ01, Υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη
Το θέμα της εισήγησης είναι ο τρόπος επικοινωνίας και διδασκαλίας του Ιησού Χριστού προς διαφοροποιημένους και αποκλεισμένους ανθρώπους ως υπόδειγμα διδακτικής στάσης και πράξης στο σύγχρονο σχολείο. Ο Ιησούς Χριστός απευθύνεται, διδάσκει και αποδέχεται όλους χωρίς να κάνει διακρίσεις, στηρίζοντάς τους όποτε αυτοί Τον έχουν ανάγκη. Περιστατικά από την επίγεια παρουσία Του διδάσκουν συγκεκριμένους τρόπους λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και διαφοροποιημένης διδακτικής εφαρμόσιμους συνολικά στη σχολική ζωή. Ξεπερνάει κάθε κοινωνικό και πολιτιστικό εμπόδιο με επικοινωνιακές πρακτικές παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως η ιδιόρρυθμη χρήση της σιωπής, της μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και του διαλόγου, της παραβολικής διήγησης με όρους προσιτούς στο ακροατήριό Του. Δεκτικός και ανοιχτός σε όλους, διδάσκει ακούραστα για τρία χρόνια περιοδεύοντας στην Παλαιστίνη, παρέχοντάς μας ένα εξαιρετικό και διαχρονικό υπόδειγμα δασκάλου με διαφοροποιημένη διδακτική που εφαρμοζόμενη στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.
Λέξεις-Κλειδιά: Ιησούς Χριστός παραβολές διαφοροποιημένη διδακτική

Abstract
The subject of the presentation is the way of communicating and teaching Jesus Christ to differentiated and excluded people as a model of teaching attitude and action in the modern school. Jesus Christ addresses, teaches and accepts everyone without discrimination, supporting them whenever they need Him. Incidents from His earthly presence teach specific modes of verbal and nonverbal communication and differentiated instruction that applies to school life as a whole. He overcomes every social and cultural barrier with communicative practices of a pedagogical nature, such as the peculiar use of silence, non-verbal communication, but also dialogue, parabolic narration in terms accessible to His audience. Receptive and open to all, he taught tirelessly for three years traveling in Palestine, providing us with an excellent and timeless example of a teacher with a differentiated pedagogy that applied in the modern school can have positive learning outcomes.

1. Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εισήγησης είναι ο τρόπος επικοινωνίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας του Ιησού Χριστού ως υπόδειγμα διδακτικής στάσης και πράξης στο σύγχρονο σχολείο. Αποτελεί καρπό θεωρητικής έρευνας

σχετικά με γενικές έννοιες όπως επικοινωνία, και ειδικότερες όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον ήταν απαραίτητη η ερμηνευτική και συγκριτική μελέτη του κειμένου της Καινής Διαθήκης αναφορικά με στοιχεία της ζωής και δράσης του Ιησού Χριστού και η συσχέτιση με τις σύγχρονες συνθήκες ζωής και διδασκαλίας.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Περί επικοινωνίας και εκπαιδευτικής διαδικασίας ο λόγος

Η επικοινωνία, είναι δομικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και ζωής και σε αυτή βασίζεται και η διδασκαλία μας, όποια και αν είναι. Η διενέργεια της επικοινωνιακής- διδακτικής διαδικασίας προέρχεται από την ανάγκη μας να συνδεθούμε και να αλληλεπιδράσουμε με τους μαθητές μας, επομένως αυτή λειτουργεί ουσιαστικά ως «μηχανισμός επιβίωσης» για όλους: «*Communication is a survival mechanism for human beings*» (Emmert & Donaghy, 1981, σ.322). Επικοινωνία σημαίνει «*την πραγματοποίηση, με κάποιο τρόπο ή μέσο, επαφής μεταξύ δύο ανθρώπων και την ανταλλαγή πληροφοριών ή μηνυμάτων*» (Μπώκος, 1981, σ.42. Βλ. Τούντα, 2019, σ.10) και συνεπάγεται κάποιον που μεταδίδει ένα μήνυμα με κάποιο μέσο/τρόπο, έναν παραλήπτη-δέκτη, και μια σχέση μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη που αφορά στο κίνητρο και στο αποτέλεσμα της επικοινωνίας (Cooley, 1991, σσ.30-42. Gerbner, 1974, σσ.57–64. Καϊτατζή-Γουίτλοκ, 2021).

Μιλώντας για την εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να τονιστεί πόσο μεγάλη είναι η σημασία του κινήτρου για την ουσιαστική μάθηση (Ανδρούσου, 2003, σ.14-15). Για να δημιουργήσει όμως ο εκπαιδευτικός κίνητρα στον μαθητή του, πρέπει να ξέρει σε ποιον απευθύνεται. Για να του μάθει πώς να μαθαίνει, πρέπει να ξέρει ποιος είναι (Ζωγραφάκη, 2004, σ.18). Η απλή, απροϋπόθετη και ουσιαστική επικοινωνία με κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά διασφαλίζει τη γνωριμία μαζί του, τις απαραίτητες πληροφορίες για τη συνέχεια (Samovar & Porter, 1994, σ.15).

Η συμπεριφορά του καθενός μας γίνεται μήνυμα προς το περιβάλλον μας και οι άλλοι καλούνται να απαντήσουν σε αυτό. Η αληθινή επικοινωνία μας με τους άλλους, με τους μαθητές μας, καθιστά δυνατή τη συναίνεση και κατανόηση ανάμεσά μας, ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, τη σχολική τάξη και τελικά δίνει και στην ομάδα και στα άτομα τον χαρακτήρα μιας πολιτισμικής ενότητας διασώζοντάς την (Park, 1991, σ.43-64. Στο πρωτότυπο: Park, 1938, 187-205). Όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε, οι ρόλοι που διαδραματίζουμε ή ο χρόνος που επιλέγουμε για να μιλήσουμε είναι βασικά στοιχεία της διδακτικής-επικοινωνιακής μας συμπεριφοράς (Σπινθουράκη, Κατσίλλη, Μουσταΐρα, 1996, σ.122-133).

2.2 Διαφοροποίηση στο σχολείο

Ο χώρος του σύγχρονου σχολείου είναι ένα ποικίλο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου οι μαθητές συχνά παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από το σύνολο διασπώντας την ενότητά του. Αυτές επηρεάζουν καταλυτικά τη στάση τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα οι μαθητές μας διαφοροποιούνται εφόσον έχουν:

• Ατομικές διαφορές με τους υπόλοιπους μαθητές - διαφορά στη κοινωνική τάξη, άλλο τρόπο ζωής και εμπειρίες

• Διγλωσσία, διαφορά στην καταγωγή, πολιτισμικές διαφορές
• Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με διαφορές στη μάθηση και στις επιδόσεις,
• Ιδιαίτερα χαρίσματα που τους κάνουν χαρισματικούς
• Συναισθηματικές δυσκολίες για ποικίλους λόγους.

Κατά συνέπεια είναι απαραίτητη καταρχήν η γνώση και η αντίληψη αυτών των διαφοροποιήσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια ο ανάλογος σχεδιασμός της διδασκαλίας του.

2.3 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Όταν αναφερόμαστε με τον γενικό όρο στη **διαφοροποιημένη διδασκαλία** εννοούμε πιο συγκεκριμένα την *αλλαγή στο ρυθμό, στο επίπεδο και στο είδος της διδασκαλίας* που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ιδιαίτερες, ατομικές ανάγκες των μαθητών, στα ενδιαφέροντα ή στον τρόπο που ο καθένας μαθαίνει πιο εύκολα και αποδοτικά (Λουάρη, 2023). Η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς το **περιεχόμενο**, τη **διαδικασία-το είδος της διδασκαλίας** και το **τελικό προϊόν (**ΟΠΣ Επιμόρφωσης - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023).

Ο δάσκαλος Ιησούς Χριστός

Κεντρικό θέμα μας στην παρούσα μελέτη αποτελεί το πρότυπο του **Ιησού Χριστού** ως δασκάλου με καλές πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διδακτικής προσέγγισης. Στην Καινή Διαθήκη, ο Ιησούς Χριστός περιγράφεται να περιοδεύει στη γη της Παλαιστίνης για τρία ολόκληρα χρόνια, να απευθύνεται με δική Του πρωτοβουλία και να διδάσκει ανθρώπους διαφόρων ηλικιών, θρησκευτικής, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης. Ως δάσκαλος ο Χριστός, αν και προϊστατο διδάσκοντας σε λατρευτικές και άλλες συγκεντρώσεις (Γαλίτης, 1991, σσ.142-150) ήταν απλός και προσιτός σε όλους, χωρίς «προσωπική ακολουθία» να Τον κολακεύουν και να Του δηλώνουν τη στήριξή τους, ενώ Αυτός περπατούσε, όπως συνηθιζόταν εκείνη την εποχή με τα σπουδαία πρόσωπα και τους ρήτορες (Kennedy, 1972, σ.13–14). Μάλιστα συνήθιζε να προετοιμάζεται με ησυχία για τη δημόσια διδασκαλία «αναχωρώντας» από τη φασαρία και τη σύγχυση του πλήθους (Θεοφύλακτος Αρχιεπίσκοπος Βουλγαρίας, 1973, σ.45).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι λίγο μετά την ανάστασή Του, ο Ιησούς εμφανίστηκε στους μαθητές Του και τους έδειξε τα χέρια του και τα πόδια Του (Λκ 24, 39-40). Αυτό δεν το έκανε μόνο να δείξει την απόδειξη της ανάστασής Του αλλά και επιπλέον εστίασε σε δύο μέρη του ανθρώπινου σώματος, βασικά για την πραγματοποίηση όλης της δράσης Του. Μέσα από τις πράξεις των χεριών Του και τις περιοδείες των ποδιών Του, εκπλήρωσε ουσιαστικά το Νόμο της Παλαιάς Διαθήκης για προστασία όλων των αδύναμων και με ιδιαιτερότητες μελών της κοινωνίας.

2.4 Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Κάθε διαφοροποιημένη διδασκαλία και διδακτική προσέγγιση ξεκινάει αρχικά από τη **διαφοροποίηση του περιεχομένου** της διδασκαλίας**.** Αυτή σημαίνει την επιλογή από τον δάσκαλο τέτοιων πληροφοριών και των ιδεών που παρέχονται στους μαθητές προκειμένου να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, να χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές άντλησης αυτών των πληροφοριών και διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.

Για παράδειγμα ο Ιησούς συχνά δίδασκε για βασικές αξίες και αλήθειες που επηρέαζαν την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, συζητούσε σχετικά με αυτές και πολλές φορές μιλούσε χρησιμοποιώντας *παραβολές* στους ανθρώπους της εποχής Του. Οι παραβολές Του είναι εύληπτες διηγήσεις επινοημένων ιστοριών από την καθημερινή ζωή, που φανερώνουν με παραστατικό και απλό τρόπο βασικά θεωρητικά στοιχεία για την ανθρώπινη ζωή, τη Βασιλεία του Θεού, τον Θεό, τον άνθρωπο και τη σχέση του με τον συνάνθρωπο (Βιβλίο μαθητή Θρησκευτικών Α΄Γυμνασίου, σ.75).

Στο ερώτημα γιατί ο Ιησούς συχνά δίδασκε τις παραβολές, η απάντηση είναι ότι χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές άντλησης ιδεών και διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας με έναν επιτυχημένο τρόπο για να διδάξει ανατρεπτικές και συχνά δυσνόητες αλήθειες ζωής ώστε να τον καταλάβουν όλοι. Γενικά οι αφηρημένες ιδέες και τα θεωρητικά σχήματα συχνά είναι κατανοητά μόνον για λίγους. Οι ακροατές του Ιησού εντύπωναν βαθιά μέσα τους τις αλήθειες που φανέρωναν με διαφορετικούς τρόπους οι παραβολές που χρησιμοποιούσε, αυτές οι απλές διδακτικές ιστορίες από την καθημερινή ζωή που επινοούσε, και δεν τις ξεχνούσαν ποτέ.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους αποτελεί η βαθμιαία πολυεπίπεδη κατανόησή τους. Όλοι ακούνε και αντιλαμβάνονται στοιχεία του νοήματός τους με διαφορετικό βαθμό αντίληψης και εμβάθυνσης στα νοήματά τους, ανάλογα με τη δική τους κατάσταση, γιατί το περιεχόμενό τους είναι κοντά στις εμπειρίες τους. Συχνά μάλιστα οδηγούνται στην απόκτηση δεξιοτήτων - καλών πρακτικών της καθημερινότητας με αντίκρυσμα τη βελτίωση διάφορων πτυχών στη ζωή τους.

Τέτοια παραβολή αποτελεί η γνωστή σε όλους «παραβολή του σπλαχνικού Πατέρα» ή «του Ασώτου Υιού» όπως έχουμε συνηθίσει όλοι να τη λέμε (Λκ 15, 1132). Παραλληλίζει την άπειρη αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο με την αγάπη ενός πατέρα προς το άσωτο παιδί του.Σε αυτή την περίπτωση ακόμη κι αν κάποιος δυσκολεύεται μεταφυσικά να δεχτεί τη θεία παρουσία, σίγουρα την αντιλαμβάνεται στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής.

2.5 Διαφοροποίηση του είδους της διδασκαλίας

Το επόμενο σημείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η **διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία-το είδος της διδασκαλίας,** που σημαίνει τη χρήση πολλαπλών διαδικασιών δημιουργίας νοήματος. Έχοντας ως αντικείμενο μελέτης την διδακτική και επικοινωνιακή πρακτική του Ιησού Χριστού, παρατηρούμε ότι ο Ιησούς ανάλογα με το ακροατήριό Του - αν ήταν οι μαθητές Του, απλός λαός, μορφωμένοι θρησκευτικοί ηγέτες και διδάσκαλοι, πολιτική και στρατιωτική ηγεσία, - χρησιμοποιούσε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και επικοινωνίας μαζί τους. Άλλοτε ήπιος και μειλίχιος, άλλοτε σιωπηλός ή έστω ολιγόλογος, ο Ιησούς δίδασκε με πρωτότυπες πρακτικές απαλλαγμένος από θρησκευτικά και κοινωνικά στερεότυπα (Παναγόπουλος, 1994, σ.138).

Η στάση Του, η ανοικτότητα και δεκτικότητά Του Τον χαρακτηρίζουν όταν απευθύνεται, διδάσκει και αποδέχεται όλους χωρίς να κάνει διακρίσεις, στηρίζοντάς τους όποτε αυτοί Τον έχουν ανάγκη. Δεν ακολουθεί απόλυτα τους κανόνες συμπεριφοράς του περιβάλλοντός Του αλλά προσεγγίζει τους ανθρώπους γύρω Του «φιλοξενώντας» τους και οδηγώντας τους σε έναν άλλο τρόπο σκέψης και ζωής. Με αυτό τον τρόπο δείχνει και σε εμάς τον τρόπο προσέγγισης του ξένου και διαφορετικού.

Δημιουργούσε νόημα ακολουθώντας διαφορετικούς δρόμους όπως τον άμεσο - επαγωγικό διάλογο ακόμη και σε ακατάλληλες ώρες όπως έκανε με τον βουλευτή Νικόδημο μέσα στη νύχτα (Ιω 3, 18) ή τη δημιουργία νοητών εικόνων και σκηνικών με θεατρικούς διαλόγους μπροστά στα μάτια τους με τη μορφή των παραβολών που αναφέραμε, μη περιοριζόμενος σε θεωρητικά σχήματα περιγραφής βασικών ιδεών.

Ο Χριστός συνάντησε ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτιστικό περιβάλλον από το ιουδαϊκό, όπως η Χαναναία, η αιμορροούσα ελληνικής καταγωγής Βερονίκη και η Σαμαρείτιδα μετέπειτα Φωτεινή ισαπόστολος στους οποίους φερόταν με σεβασμό προσαρμόζοντας την διδακτική Του. Σε ανθρώπους με σωματικές ιδιαιτερότητες που τους απέκλειαν από τη κοινωνική ζωή και δράση της εποχής τους, όπως ο εκ γενετής τυφλός, δεν δίστασε να προχωρήσει στην απαράδεκτη προσέγγιση για την εποχή Του και να τους αγγίξει θεραπευτικά.

Όταν στο πηγάδι του Ιακώβ (Τρεμπέλας, 2005, σ.133-152), συνάντησε μια απλή γυναίκα από τη Σαμάρεια ξεκίνησε έναν σπουδαίο θεολογικό διάλογο μαζί της. Ακολουθεί μια ασυνήθιστη διαλογική συνομιλία αφού πρώτα ζήτησε νερό να πιει απευθύνοντας πρώτος το κάλεσμα σε αυτή την απομονωμένη, αλλόθρησκη και ανήθικη για τους συγχρόνους της γυναίκα, που δεν θα έπρεπε καν να κυκλοφορεί από το φόβο του λιθοβολισμού λόγω της αμαρτωλής ζωής της.

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας το φυσικό στοιχείο του νερού οδηγεί τη σκέψη της επαγωγικά με άμεσο διαλεκτικό τρόπο στο «ζωντανό νερό» και στη σχέση με τον Θεό που δεν εξαρτάται από φυσικά στοιχεία, τόπο ή χρόνο (Carson, 1991 σ.171 και Cohick, 2009, σ.122-3). Κατά τη διάρκεια του διαλόγου τους της φανερώνει σημαντικές θεολογικές αλήθειες, όπως ότι ο Θεός είναι Πνεύμα (Τσαμαντάνη, 2017, σ.25-31) λέγοντάς της: «*πνεῦμα ὁ Θεός, καὶ τοὺς προσκυνοῦντας αὐτὸν ἐν πνεύματι καὶ ἀληθείᾳ δεῖ προσκυνεῖν.»* (Ιω 4,24). Επισημαίνει δηλαδή ότι επειδή ο Θεός είναι πνεύμα, δηλαδή χωρίς υλική υπόσταση, αντίθετα με τους τόπους λατρείας με υλική υπόσταση η λατρεία του Θεού δεν πρέπει να υποτάσσεται σε χωροχρονικούς περιορισμούς, αλλά ο Θεός πρέπει να λατρεύεται πνευματικά (Carson, 1991 σ.174-5; Bernard, 1928, σ147; Τούντα, 2019, 51-60).

Ο Ιησούς προχωρά τη συζήτηση βαθμιαία όλο και σε ανώτερο επίπεδο. Η κατάληξη της συζήτησης είναι η αποκάλυψη της ταυτότητας του Χριστού στη γυναίκα ομολογώντας ότι είναι ο Μεσσίας. Το αποτέλεσμα όλων ήταν η ίδια η γυναίκα να γίνει η Αγία Φωτεινή Ισαπόστολος αλλά και πολλοί Σαμαρείτες συμπατριώτες της να πιστέψουν στον Χριστό από τα λόγια της και να Τον συναντήσουν οι ίδιοι.

2.6 Διαφοροποίηση του προϊόντος-αποτελέσματος - Ενσυναίσθηση

Η δυνατότητα πολλαπλών μορφών έκφρασης της γνώσης σημαίνει τη **διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος** σε σχέση με το αποτέλεσμα. Όταν αναφερόμαστε στη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση του Ιησού, συμπεριλαμβάνουμε την ανταπόκριση των ακροατών Του στη διδασκαλία Του. Πλήθος κόσμου Τον άκουγε και ανταποκρινόταν θετικά καθημερινά σε αυτήν αλλάζοντας τη ζωή τους. Τον ακολουθούσαν πλήθη ανθρώπων, άνδρες και γυναίκες. Μαθητές του ήταν όλοι όσοι ήθελαν, χωρίς διακρίσεις. Οι άνθρωποι έμεναν κατάπληκτοι από τη διδασκαλία Του (Μκ 1, 2122) και ενώ οι προύχοντες ζητούσαν ευκαιρία να Τον εξοντώσουν, δεν έβρισκαν τον τρόπο, γιατί ο λαός, όταν τον άκουγε, κρεμόταν από τα χείλη Του (Λκ 19, 4748). Αυτή η αποτελεσματικότητα

της διδασκαλίας Του αποδεικνύεται και από τη διαχρονικότητα της πίστης στο πρόσωπό Του. Αυτό ήταν κάτι αντίστοιχο με τον στόχο διαφοροποίησης γενικά της διδασκαλίας, δηλαδή την ανταπόκριση του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τι γνωρίζει και τι θα πρέπει να μάθει και δίνοντάς του τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις πάνω στις οποίες θα δομήσει τη νέα γνώση.

Ο δάσκαλος χρειάζεται να διαθέτει ενσυναίσθηση, να συναισθάνεται τις μεγάλες δυσκολίες που μπορεί να έχει ο μαθητής του. Ως «ενσυναίσθηση» ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με τη ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, και η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του. Η ενσυναίσθηση, προερχόμενη από τις λέξεις «εν», «συν» και «αίσθηση», υποδηλώνει την επέκταση της αίσθησης του ατόμου πέρα από τον εαυτό του (Μπαμπινιώτης, 1998). Για την απόδοση της έννοιας χρησιμοποιούνται και άλλοι συγγενείς όροι όπως «εναίσθηση», «εμβίωση» και «ενσυναίσθητη κατανόηση» (Ματσαγγούρας, 2002). Η Μαλικιώση-Λοϊζου ταυτίζει την ενσυναίσθηση με την εμβίωση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008, σσ.1-15). Ο ορισμός της αναφέρει: «Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμβίωσης (εμβιώ = ζω έν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008, σ.2). Στην επικοινωνιακή της διάσταση χαρακτηρίζεται από τη χρήση παραγλώσσας που αναφέρεται και στη μεταβίβαση δηλαδή να δείχνεις με βάθος και ευαισθησία στον άλλο ότι τον συναισθάνεσαι.

Σημείο αναφοράς αποτέλεσε η στάση του Ιησού όταν βρέθηκε μπροστά στο πένθος. Τον άμεσο, διακριτικό και σύντομο παρηγορητικό λόγο Του «Μην κλαις» στη μάνα που πενθούσε για το μοναχοπαίδι της στη Ναΐν (Λκ 7, 11-16), ακολούθησε η θαυματουργική ανάσταση του παιδιού. Τέλος ο Χριστός με ευαισθησία και ενσυναίσθηση έπιασε το παιδί και το έδωσε γερό πίσω στη μητέρα του. Έκανε αμέσως δηλαδή αυτό που θα θέλαμε όλοι οι δάσκαλοι να κάνουμε, να λύσουμε άμεσα το μεγάλο οικογενειακό πρόβλημα που ταλαιπωρεί και πληγώνει τον μαθητή μας. Το ίδιο έκανε και στον Ιάειρο με την ανάσταση της κόρης του (Λκ 8, 41-56).

3. Συμπεράσματα

Γενικότερα ο Ιησούς Χριστός κάνει ό,τι μπορεί για να επικοινωνήσει ουσιαστικά και να βοηθήσει όλους τους ανθρώπους. Μετακινείται διαρκώς για 3 χρόνια και διδάσκει ακούραστα.

Σήμερα τα τεχνολογικά επιτεύγματα μας διευκολύνουν και οι κοινωνικές επαφές επεκτείνονται στον *χώρο* και επιταχύνονται στον *χρόνο* χωρίς μεγάλο κόπο δικό μας. Τα συστήματα επικοινωνίας με την πάροδο του χρόνου ακολουθούν μια πορεία αλλαγής η οποία χαρακτηρίζεται από «*διεύρυνση*» και «*ζωογόνηση*» (Cooley, 1991, σ.35-6). Εμείς σήμερα μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε αυτό στο έργο μας.

Μελετώντας το αγιογραφικό κειμένο όχι με ηθικοπλαστικά αλλά με επιστημονικά παιδαγωγικά κριτήρια μπορεί πραγματικά να μας αποδώσει σημαντικούς διδακτικούς καρπούς. Ο Ιησούς δεκτικός και ανοιχτός σε όλους διδάσκει με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά μας παρέχει ένα εξαιρετικό και διαχρονικό υπόδειγμα δασκάλου με διαφοροποιημένη διδακτική που εφαρμοζόμενη στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να έχει σπουδαία μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cooley, Charles H. (1991) Η σημασία της Επικοινωνίας. Στο *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, σσ.30–42. Δ΄ έκδοση, Σειρά Συνθέσεις 1. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Park, Robert E. (1991). Σκέψεις για την Επικοινωνία και την Κουλτούρα. Στο *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, σσ.43–64. Δ΄ έκδοση, Σειρά Συνθέσεις 1. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ανδρούσου, Αλεξάνδρα (2003). *Το κίνητρο στην εκπαίδευση*, Σειρά: Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γαλίτης, Γεώργιος (1991). *Ιστορία Εποχής της Καινής Διαθήκης*, Ε΄έκδοση, Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναρά.

Ζωγραφάκη, Μαρία (2004). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη, Διδακτική Μεθοδολογία*, Σειρά:Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θεοφύλακτος, Αρχιεπίσκοπος Βουλγαρίας (1973). *Ἑρμηνεία εἰς τὰ τέσσερα Ἱερά Εὐαγγέλια*. Επιμ. ιερομονάχου Γαλακτίωνος Π. Γκαμίλη. τ. Α΄. Αθήνα.

Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή (Φάκελος Μαθήματος), Επιμ. Στογιαννίδης Αθανάσιος, Υπ.Παιδείας και Θρησκευμάτων – ΙΕΠ.

Καϊτατζή-Γουίτλοκ, Σοφία (Φεβρουάριος 2021). *Θεωρία Επικοινωνίας - Σημειώσεις,* Σημειώσεις διδάσκουσας Β' Εξαμήνου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: eLearning AUTh https://elearning.auth.gr › course › overviewfiles .

Λουάρη, Μαρίνα, (2023). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Σημειώσεις διδασκαλίας από την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2023 από: ΑΣΠΑΙΤΕ eClass.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μαρία (2008). «Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης», *στο Ψυχολογία*, 15 (1), σσ.1-15. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας,* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπώκος, Γεώργιος Δ. (2001). *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Πληροφόρησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

ΟΠΣ Επιμόρφωσης - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Εισαγωγικές έννοιες στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, στο πλαίσιο της Δράσης Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2023 από: https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/tool/print/index.php?id=1214

Παναγόπουλος, Ιωάννης (1994). *Εισαγωγή στην Καινή Διαθήκη,* Αθήνα: Ακρίτας.

Σπινθουράκη, Ιουλία Α., Κατσίλλης, Ιωάννης Μ. και Μουσταΐρας, Παναγιώτης (1996). Στο *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο για τον Ρόλο της Γλώσσας και του Πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996* (σσ. 122-133). Αθήνα: Gutenberg.

Τούντα, Δήμητρα (2019). *Η επικοινωνιακή μέθοδος του Ιησού Χριστού προς τις γυναίκες στη βιβλική και υμνολογική παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία (MSc thesis). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών (Πάτρα).

Τρεμπέλας, Παναγιώτης (2005-Ε΄έκδοση). *Υπόμνημα εις το κατά Ιωάννην Ευαγγέλιον*, Αθήνα: ο Σωτήρ.

Τσαμαντάνη, Ελένη (2017). *Η αφήγηση του Ιησού με τη Σαμαρείτιδα, Η εξήγηση και η ιστορία πρόσληψής της στην Αρχαία Εκκλησία*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία (MSc thesis). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή (Θεσσαλονίκη).

Ξενόγλωσση

Bernard, John H. (1928), *A critical and exegetical commentary on the Gospel according to St. John.* Edinburgh: T & T Clark.

Carson, Don A. (1991) *The Gospel according to John. The Pillar New Testament Commentary,* United Kingdom: APOLLOS.

Cohick, Lynn H. (2009), *Women in the world of the earliest Christians,* Grand Rapids: Baker Academic.

Gerbner, George (1974). Society is the Message. *Communication,* 1, pp.57–64. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2023 από
URL:https://web.asc.upenn.edu/Gerbner/Asset.aspx?assetID=357

Emmert, Philip και. Donaghy, William C. (1981). *Human Communication. Elements and contexts* , California: Addison-Wesley Publishing Company.

Kennedy, George (1972). *The Art of Rhetoric Roman World.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Park, Robert E. (1938). Reflections on communication and culture. *American Journal of Sociology,* 44, 2, pp.187–205. DOI : 10.1086/217969

Samovar, Larry A. και Porter, Richard E. (1994). *Intercultural Communication: A Reader*. Z΄ έκδοση. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ, HARD SKILLS AND SOFT SKILLS

12.

Η ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΙΛΩΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ, ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ 10ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ

Ευτυχία Βασιλούδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Ελισσάβετ Γιαμακίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Φώτιος Κολοκοτρώνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη
Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα το σχολείο επικρατεί ως μία εκπαιδευτική συνθήκη αναγκαία, η οποία οφείλει καθημερινά να εξελίσσεται. Η μη τυπική μάθηση αποτελεί έναν πιο βιωματικό τρόπο λήψης γνώσεων και δεξιοτήτων. Βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή, έχει έναν πιο ρεαλιστικό χαρακτήρα και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, αφού ανταποκρίνεται, στα ενδιαφέροντά τους. Ένα παράδειγμα μη τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί όμιλοι, που θεσμοθετήθηκαν με το άρθρο 89 του Νόμου 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», με κύριο σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων κλίσεων και ελεύθερης έκφρασης των μαθητών. Έρευνες στο παρελθόν έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των μαθητών σε ενδοσχολικούς

απογευματινούς ομίλους συνδέονται άμεσα με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και παράλληλα χαμηλότερο επίπεδο αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, κατά το σχολικό έτος 2022-2023 δημιουργήθηκαν στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, τρεις εκπαιδευτικοί όμιλοι, εκπαιδευτικής ρομποτικής, φιλοσοφίας με παιδιά και κινηματογράφου αντίστοιχα. Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές εργάστηκαν στους παραπάνω ομίλους και τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους, τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν μία καλή πρακτική κι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη των εκπαιδευτικών ομίλων.
Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, Κινηματογράφος, Φιλοσοφία, Εκπαιδευτικός Όμιλος, Δημοτικό Σχολείο

Abstract

In the modern educational system, the school prevails as a necessary educational condition which must evolve daily. Non-formal learning is a more experiential way of acquiring knowledge and skills. It is based on voluntary participation, has a more realistic character and attracts the interest of pupils, as it is responsive to their interests. An example of non-formal education are the educational groups, which were established by Article 89 of Law 4823/2021 "Upgrading the school, empowerment of teachers and other provisions", with the main purpose of developing knowledge and skills, cultivating the students' interests and free expression. Research in the past has shown that the participation of pupils in after-school clubs is directly linked to improved academic performance, achievement of educational objectives and, at the same time, a lower level of anti-social behaviour. In this context, during the school year 2022-2023, three educational groups were created at the 10th Primary School of Komotini, educational robotics, philosophy with children and cinema respectively. In this article, we present the way in which the students worked in these groups and the results of their participation, which could be considered a good practice and a typical example of the multiple pedagogical benefits of educational groups.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση παραμένει σε συνεχή εξέλιξη, αναζητώντας πάντα τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους για να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενώ το σχολείο συνεχίζει να είναι η κεντρική πηγή μάθησης, ερευνώνται και άλλες προσεγγίσεις, όπως η μη τυπική μάθηση, η οποία βρίσκει ολοένα και περισσότερο χώρο στο εκπαιδευτικό τοπίο. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης, που είναι βαθιά ριζωμένη στην εθελοντική συμμετοχή και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, προσφέρει μια πιο πρακτική και βιωματική προσέγγιση στη μάθηση.

Η ρομποτική, ο κινηματογράφος και η φιλοσοφία παρουσιάζονται ως ισχυρά εργαλεία για τη σύγχρονη εκπαίδευση, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος των μαθητών (Bers, 2010). Στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, η υιοθέτηση εκπαιδευτικών ομίλων, που εστιάζουν σε αυτές τις περιοχές έχει οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να

εξερευνήσουν νέα ενδιαφέροντα και να διευρύνουν τις γνώσεις τους μέσα από πρακτικές εφαρμογές.
Με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ρομποτικής δημιουργούνται μαθησιακά πλαίσια, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν και παράλληλα να διασκεδάζουν. Αυτό οδηγεί στην επέκταση των μεθόδων μάθησης, συνδυάζοντας την με δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες για τους μαθητές (Καρκάνη, 2017).
Από την άλλη πλευρά, το ζητούμενο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης δεν είναι να μετατρέψει τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σκηνοθέτες, αλλά να τους παρέχει τις δυνατότητες για προσωπική αυτοπραγία, ομαδική συνεργασία, κατανόηση του παγκόσμιου πολιτισμού, εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και αναλυτικής ικανότητας, αυτογνωσία και ανακάλυψη των δικών τους δεξιοτήτων (Σπύρου, 2006).
Συνολικά, η ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ομίλων του Δημοτικού Σχολείου είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

2. Κυρίως μέρος

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2022-2023 στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, ιδρύθηκαν τρεις ξεχωριστοί εκπαιδευτικοί όμιλοι: ένας για Προγραμματισμό-Ρομποτική, ένας για Κινηματογράφο, και ένας για Φιλοσοφία με παιδιά. Καθένας από αυτούς λειτουργούσε αυτόνομα, με το δικό του υλικό και προγραμματισμένες δραστηριότητες.
Τα οφέλη αυτού του πολυδιάστατου εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν πολλαπλά και πολυσχιδή. Καταρχάς, κάθε όμιλος προσφέρει εξειδίκευση σε συγκεκριμένες δεξιότητες, αναπτύσσοντας τη βάθυνση και την εμπειρογνωμοσύνη των μαθητών. Στις ομάδες προγραμματισμού-ρομποτικής, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εκμάθηση της υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ). Η ΥΣ είναι μία πολύ σημαντική ικανότητα για τα παιδιά στον 21ο αιώνα (Wing, 2006) και αποτελεί σημαντικό θέμα στον τομέα της εκπαίδευσης (Lin κ.α., 2020). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, υπήρξε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαίδευση στην ΥΣ στα σχολεία και τον ρόλο της στην απόκτηση δεξιοτήτων σκέψης και ψηφιακών ικανοτήτων των παιδιών (Angeli & Giannakos, 2020).
Στην άλλη πλευρά του φάσματος, οι ομάδες κινηματογράφου και φιλοσοφίας καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Ειδικότερα, στον τομέα της φιλοσοφίας, βασιζόμενοι στις παρατηρήσεις του Lipman (2006) και της ομάδας του κατά την εφαρμογή του προγράμματος "Φιλοσοφία για Παιδιά", διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά διαθέτουν την προοπτική βελτίωσης στο να αξιολογούν την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζουν τι να σκεφτούν ή τι να κάνει μέσω συλλογισμών (Fisher, 2008). Η δημιουργική σκέψη είναι η επάρκεια των ιδεών που ένα άτομο διατυπώνει μπροστά σε ένα πρόβλημα, ένα γεγονός ή μια κατάσταση από την άποψη της ευχέρειας, της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας (Torrance, 1966). Η δημιουργικότητα είναι μία από τις κρίσιμες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για να είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων στην εποχή της πληροφορίας καθώς θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα

για την αντιμετώπιση των απρόβλεπτων και σύνθετων προκλήσεων του σύγχρονου κόσμου.
Επιπλέον, οι διάφοροι όμιλοι ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αυτή η συνεργασία αναδεικνύει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα προετοιμάζει για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, που θα συναντήσουν τόσο στην εκπαιδευτική τους πορεία όσο και στην ενήλικη ζωή. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί όμιλοι στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής αποτελούν ένα εξαιρετικό παράδειγμα του πώς η πολυδιάστατη εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, προετοιμάζοντας τα παιδιά για έναν ολοένα πιο πολυπλοκοποιημένο κόσμο.

2.1 Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η παγκόσμια τάση στην εκμάθηση ΥΣ στην εκπαίδευση αποκαλύπτει τη σημασία της εκπαίδευσης μαθημάτων προγραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Lindberg, Laine & Haaranen 2019). Επειδή οι μαθητές προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου είναι σε θέση να ασκήσουν τις γνωστικές τους ικανότητες για να επιλύσουν τη βασική υπολογιστική λογική, αυτό το δημογραφικό έχει δημιουργήσει σημαντικό ενδιαφέρον για τη μελέτη των μαθησιακών προθέσεων και συμπεριφορών τους (Lin κ.α., 2020). Η διεθνής έρευνα έχει τονίσει ότι η διδασκαλία του προγραμματισμού σε μικρά παιδιά επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη των γνωστικών τους λειτουργιών (Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2016). Η εκπαίδευση των παιδιών στις ψηφιακές δεξιότητες δεν είναι πλέον προαιρετική, αλλά απαραίτητη. Τα παιδιά του 21ου αιώνα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με τα απαραίτητα εργαλεία και γνώσεις για να επιτύχουν στον ψηφιακά συνδεδεμένο κόσμο μας.
Η ΥΣ αποφασίστηκε από τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής να διδαχθεί μέσω του εξοπλισμού που διέθετε το σχολείο στην εκπαιδευτική ρομποτική. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, οι βασικές γνώσεις προγραμματισμού, αλγοριθμικού τρόπου σκέψης και εκπαιδευτικής ρομποτικής γίνονται καθοριστικές. Τα εκπαιδευτικά πακέτα που διέθετε το σχολείο ήταν Beebot, Kids First Coding & Robotics, Lego WeDo 2, Lego Spike και Microbit. Το εργαστήριο πληροφορικής διέθετε ήδη laptop και tablet όπως επίσης και ένα μεγάλο τραπέζι 2.40 x 1.20 ιδανικό για να δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά οι ομάδες. Λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών και μαθητριών δημιουργήθηκαν 2 τμήματα. Ένα για ηλικίες (6-9) και ένα για ηλικίες (10-12). Το μάθημα γινόταν μια φορά την εβδομάδα στο εργαστήριο πληροφορικής και στο Κέντρο Διερευνητικής Μάθησης 10ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής και διαρκούσε 1,5 ώρα. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές/τριες έμαθαν για τον/την:

- Προγραμματισμό: Πέραν της τεχνικής κατανόησης, ο προγραμματισμός εκπαιδεύει τα παιδιά στην ακρίβεια και την προσοχή στη λεπτομέρεια. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί το Beebot για να κατευθύνει το ρομπότ σε ένα συγκεκριμένο μονοπάτι, κατανοεί την ακολουθία εντολών και τις επιπτώσεις των λαθών.
- Αλγοριθμικό Τρόπο Σκέψης: Με την κατανόηση του πώς να δομεί ένα πρόβλημα και να αναζητά λύσεις βήμα προς βήμα, τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε πολλούς τομείς της ζωής. Ένας μαθητής που χρησιμοποιεί το Lego WeDo2 για να δημιουργήσει μια

γέφυρα, για παράδειγμα, μαθαίνει να εντοπίζει προβλήματα σταδιακά, εφαρμόζοντας λύσεις με λογική και δομημένο τρόπο.

- Εκπαιδευτική Ρομποτική: Εδώ, το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται συγκεκριμένο και απτό. Χρησιμοποιώντας το Lego Spike, ένα παιδί μπορεί να δει πώς οι εντολές του μεταφράζονται σε φυσικές κινήσεις. Ενώ, με το Microbit, τα παιδιά πειραματίζονται με ηλεκτρονικά κυκλώματα, δημιουργώντας διαδραστικές εφαρμογές, όπως έναν απλό μετεωρολογικό σταθμό.

Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι, ενώ τα εργαλεία και οι τεχνολογίες αλλάζουν, οι βασικές αρχές παραμένουν οι ίδιες. Η διδασκαλία των παιδιών σε αυτές τις έννοιες προετοιμάζει τους μαθητές για ένα μέλλον όπου η τεχνολογία θα είναι ακόμη πιο διαδεδομένη και καθοριστική. Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν με έναν τρόπο που θα ήταν αδύνατο χωρίς αυτά τα εργαλεία.

2.2 Όμιλος Κινηματογράφου

Στην εποχή της ψηφιακής ενημέρωσης, η κινηματογραφική παιδεία παίζει έναν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων καθώς οι μαθητές είναι διαρκώς εκτεθειμένοι σε μια πληθώρα πληροφοριών μέσω διαφόρων μέσων. Αντιμετωπίζοντας την πληροφορία που παρέχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι μαθητές χρειάζονται τα κατάλληλα εργαλεία για να αξιολογήσουν την αξιοπιστία της. Η χρήση επιλεγμένων οπτικοακουστικών υλικών ενισχύει την κριτική σκέψη και μπορεί να συμβάλει στη διδακτική διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν θέματα της καθημερινότητας, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να αντιδρούν σε δύσκολες καταστάσεις (Γούλης, 2009). Επιπλέον ο οπτικοακουστικός γραμματισμός, είναι σημαντικός για την κατανόηση και την ερμηνεία αυτών των πληροφοριών (Hobbs, 2004). Οι μαθητές, μέσω της εκπαίδευσης με ταινίες, έρχονται σε επαφή με είδη και έργα που πιθανόν να μην ανακάλυπταν από μόνοι τους, εμπλουτίζοντας έτσι τον πολιτιστικό τους ορίζοντα (Γουλής, 2016). Η Ανδριοπούλου (2010) τονίζει ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική αίσθηση των μαθητών, συνδέοντάς τους με τον ευρύτερο κινηματογραφικό κόσμο. Μέσω των ταινιών, οι μαθητές μαθαίνουν να "διαβάζουν" το υποκείμενο νόημα και να αντιλαμβάνονται την βαθύτερη ουσία των περιεχομένων.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι μαθητές, μετά από συζήτηση πάνω στην ιστορία και εξέλιξη του κινηματογράφου, απέκτησαν σημαντικές γνώσεις σχετικά με αυτό το αντικείμενο. Αυτή η κατανόηση τους οδήγησε, κατά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, στην κατασκευή ενός τρισδιάστατου μοντέλου χρησιμοποιώντας τουβλάκια Lego. Το μοντέλο αποτέλεσε τη βάση για την δημιουργία μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων τεχνικής stop-motion, την οποία ονόμασαν "Η Αίθουσα".

Το μάθημα του κινηματογράφου αποτελούνταν από 10 περίπου παιδιά ηλικίας 6 με 11 ετών και των δύο φύλων. Το μάθημα γινόταν κάθε Σάββατο 10.30-12.00 π.μ. σε αίθουσα του 10ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά διδάχθηκαν τα εξής για τον κινηματογράφο:

- Ιστορία του Κινηματογράφου: Από τις πρώτες μορφές κινούμενων εικόνων μέχρι τις σύγχρονες ταινίες. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις βασικές εποχές και τις εξελίξεις του κινηματογράφου.
- Είδη Ταινιών: Μυθοπλασία, ντοκιμαντέρ, κινούμενα σχέδια, ταινίες μικρού μήκους, stop motion animation. Μέσα από την προβολή διαφορετικών ειδών, τα παιδιά μπόρεσαν να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά τους.
- Τα Βασικά Στοιχεία μιας Ταινίας: Διδάχθηκαν στοιχεία όπως η πλοκή, οι χαρακτήρες, τα σκηνικά, τα ειδικά εφέ και τις τεχνικές λήψης.
- Προβολή και Κριτική Ταινιών: Μετά από την προβολή, τα παιδιά μπόρεσαν να γνωρίσουν διάφορες ταινίες και τα είδη τους και να συζητήσουν, να αναλύουν και να εκφράζουν τη γνώμη τους.
- Δημιουργία Ταινίας: Σε μια πιο πρακτική προσέγγιση, τα παιδιά μπόρεσαν να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός σύντομου φιλμ, αναπτύσσοντας τόσο τις τεχνικές όσο και τις δημιουργικές τους δεξιότητες.

2.3 Φιλοσοφία με παιδιά

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στην Αμερική, ο Matthew Lipman ξεκίνησε ένα φιλοσοφικό και παιδαγωγικό κίνημα υπό τον τίτλο «Φιλοσοφία για παιδιά». Διαπιστώνοντας την ανεπάρκεια του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και έχοντας την πεποίθηση ότι τα παιδιά είναι ικανά να σκέφτονται αφ' εαυτών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι έπρεπε να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που θα συνέβαλλε στην καλλιέργεια της πολυδιάστατης σκέψης των μαθητών (Camhy, 2013 ; Χατζηστεφανίδου, 2011). Η έννοια του πολυδιάστατου αναφέρεται στις ποικίλες διαστάσεις της σκέψης, όπως είναι η κριτική (critical), η δημιουργική (creative) και η φιλόστοργη ή σκέψη φροντίδας (caring) (Lipman, 2006). Αντλώντας την έμπνευσή του από τους Dewey και Pierce, εισήγαγε την έννοια της «κοινότητας διερεύνησης», ως εκείνου του φυσικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να μετατραπούν από παθητικοί αποδέκτες γνώσεων σε συμμετοχικούς και σκεπτόμενους μανθάνοντες (Νικολιδάκη, 2011; Πέτρου, 2013).

Η προσέγγιση της φιλοσοφίας με παιδιά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να προσφέρει πολλαπλά ωφελήματα στους μαθητές, τόσο αυτά που θα τα χαρακτηρίζαμε περισσότερο εργαλειακά (π.χ. καλλιέργεια δεξιοτήτων συλλογισμού, διερεύνησης, οργάνωσης) όσο και εκείνα που θα τα ονομάζαμε εγγενή (π.χ. απόλαυση, βελτίωση αυτοεκτίμησης) (Πέτρου, 2012). Ο σκοπός του συγκεκριμένου ομίλου, ο οποίος λάμβανε χώρα κάθε Πέμπτη 7.00-9.00 μ.μ σε αίθουσα του 10ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής, εξειδικεύτηκε στους ακόλουθους επιμέρους στόχους:

- Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στην τάξη
- Όξυνση της ενεργητικής ακρόασης των ιδεών όλων των παιδιών
- Βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και της ποιότητας της αλληλεπίδρασής τους
- Επίτευξη της συν-οικοδόμησης νοήματος, χτίζοντας ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της προσέγγισης αυτής

- Καλλιέργεια αισθημάτων ανεκτικότητας, σεβασμού και φροντίδας για τον άλλο (Lipman, 2006).

Σε ότι αφορά την κυρίως διαδικασία, κατά την εκκίνηση μιας φιλοσοφικής διερεύνησης, ο εκπαιδευτικός θέτει από κοινού με τους μαθητές κάποιους κανόνες αλληλεπίδρασης. Σε μια δεύτερη φάση, απαραίτητο κρίνεται το στοιχείο εκείνο που θα παρακινήσει την έρευνα. Εφαλτήριο της έρευνας λοιπόν μπορεί να αποτελέσει η παιδική λογοτεχνία, ένα μουσικό κομμάτι, μια εικόνα, ακόμα και μια εμπειρία των ίδιων των παιδιών. Αφού παρουσιαστεί το ερέθισμα, παρέχεται χρόνος, ώστε οι μαθητές να σκεφτούν και να καταγράψουν τις ιδέες ή τα ερωτήματά τους. Μάλιστα, οι μαθητές μπορούν προβούν σε διασυνδέσεις και ομαδοποιήσεις των ερωτημάτων τους. Στη συνέχεια, επιλέγεται ένα ερώτημα και η έρευνα ξεκινά. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να ακούν προσεκτικά, να εξετάζουν τις απαντήσεις και να εξερευνούν σε βάθος. Το ουσιώδες είναι να μην πραγματοποιηθεί απλώς μια παράθεση απόψεων ή εμπειριών, αλλά ένας διάλογος με στόχο την παραγωγή νοήματος και κατανόησης. Όταν κρίνεται απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβαίνει σε σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών ή ιστογραμμάτων, ώστε να συμβάλλει στην επίτευξη μιας πιο διεισδυτικής θέασης της πορείας της συζήτησης από τους μαθητές. Η διαδικασία περατώνεται με μια σύνοψη των όσων ειπώθηκαν ή καταγράφηκαν, καθώς και τον αναστοχασμό των μαθητών πάνω στην ίδια τη διαδικασία (Trickey & Topping, 2004).

2.4 Συνεργασία Ομίλων

Η ΥΣ και η εκπαίδευση των μαθητών μας σε αυτή θα μας απασχολήσει τα επόμενα χρόνια, καθώς αποτελεί μία πολύ σημαντική δεξιότητα, η οποία είναι δυνατό να καλλιεργηθεί ακόμη και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πληροφορικής και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων θα μπορούσε να δώσει νέες διαστάσεις και οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία (Skaraki & Kolokotronis, 2022).

Με αυτόν τον γνώμονα, στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, πραγματοποιήθηκε συνεργασία μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών ομίλων.

Συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2023, ο όμιλος ρομποτικής και ο όμιλος του κινηματογράφου συνεργάστηκαν για τη δημιουργία της ταινίας μικρού μήκους stop-motion animation με τη χρήση Lego. Το κεντρικό σκηνικό της ταινίας αποτελούσε μια πιστή απεικόνιση μιας αίθουσας διερευνητικής μάθησης (δωρεά από τον όμιλο "Μαζί για το Παιδί" και την Τράπεζα Πειραιώς). Σε αυτή την αίθουσα, φιγούρες Lego παρίσταναν μαθητές που συμμετείχαν σε ένα μάθημα, με τον δάσκαλό τους επίσης να είναι απεικονισμένος με Lego. Οι μαθητές και των δύο ομίλων ανέλαβαν την κατασκευή του σκηνικού με τους μαθητές από τον όμιλο ρομποτικής να υποστηρίζουν τεχνικά τους μαθητές του ομίλου κινηματογράφου στην κατασκευή της μακέτας. Επιπλέον ο όμιλος της ρομποτικής παρείχε την τεχνολογική υποστήριξη, δημιουργώντας την επιγραφή "10ο ΔΣ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ" με την χρήση των microbit. Παράλληλα, οι μαθητές του κινηματογραφικού ομίλου δημιούργησαν την ταινία, εφαρμόζοντας τεχνικές stop-motion με την χρήση κάμερας DSLR για να ζωντανέψουν τις Lego φιγούρες. Στο τέλος με την βοήθεια των δύο υπεύθυνων εκπαιδευτικών οι μαθητές διάλεξαν τα καρέ και με την χρήση προγράμματος δημιούργησαν την ταινία τους με τίτλο “Η Αίθουσα”.

Αφού ολοκληρώθηκε η δημιουργία της ταινίας, οι δύο όμιλοι προχώρησαν σε πρόσκληση και της ομάδας του ομίλου της φιλοσοφίας με παιδιά, ώστε να πραγματοποιηθεί προβολή της ταινίας τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές – δημιουργοί της ταινίας εξήγησαν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν. Ακολούθως και αξιοποιώντας την ταινία των παιδιών ως ερέθισμα για διερεύνηση στην κοινότητα, οι μαθητές του ομίλου φιλοσοφίας κατέγραψαν τα ερωτήματα που θα ήθελαν να διερευνήσουν σχετικά με την ταινία και αφού πραγματοποιήθηκε ομαδοποίησή τους, ακολούθησε διάλογος μεταξύ όλων των παιδιών και των τριών ομίλων.

2.5 Open Day

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2022-2023, οι εκπαιδευτικοί όμιλοι της ρομποτικής, του κινηματογράφου και της φιλοσοφίας ένωσαν τις δυνάμεις τους για τη δημιουργία μιας ξεχωριστής εκδήλωσης: την "OPEN DAY". Αυτή η ημέρα αποτέλεσε την ευκαιρία για τους μαθητές κάθε ομίλου να παρουσιάσουν με περηφάνια τις εργασίες και τα επιτεύγματά τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Οι καλεσμένοι, που περιλάμβαναν εκπαιδευτικούς, οικογένειες, φίλους των μαθητών, καθώς και το ευρύτερο κοινό της σχολικής κοινότητας, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν την ταινία stop-motion που δημιούργησε ο όμιλος κινηματογράφου, και παράλληλα, να ενημερωθούν για το πώς πραγματοποιήθηκε η δημιουργία της μέσα από τις δυνατότητες της ρομποτικής. Αυτό περιελάμβανε την κατασκευή της μακέτας αίθουσας διερευνητικής μάθησης, αλλά και την προγραμματιστική ενσωμάτωση μέσω microbit.

Ο όμιλος της ρομποτικής, από την πλευρά του, παρουσίασε τα προγράμματα προγραμματισμού πάνω στα οποία είχε εργαστεί, όπως microbit, scratch, και beebot. Τέλος, η ημέρα είχε έναν ιδιαίτερο φιλοσοφικό χαρακτήρα, όπου οι καλεσμένοι είχαν την ευκαιρία να αναρωτηθούν πάνω σε γρίφους, να συμμετέχουν σε παιχνίδια όπως “δώσε μου ένα καλό επιχείρημα”, να αναστοχαστούν πάνω σε ηθικά διλήμματα και να ανταλλάξουν απόψεις, σκέψεις και ιδέες, χάρη στον όμιλο φιλοσοφίας.

3. Συμπεράσματα

Η εργασία που πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο αντιπροσώπευε ένα ενδιαφέρον παράδειγμα συνεργασίας και δημιουργικότητας μεταξύ τριών εθελοντικών ομίλων: προγραμματισμός-εκπαιδευτική ρομποτική, κινηματογράφος και φιλοσοφία με παιδιά.

Η συνεργασία των ομίλων κινηματογράφου και εκπαιδευτικής ρομποτικής-προγραμματισμού στη δημιουργία ενός κοινού έργου, μιας ταινίας μικρού μήκους με χρήση Lego stop motion animation, αντικατοπτρίζει το πνεύμα συνεργασίας και την ολοκληρωμένη προσέγγιση των διαφορετικών καλλιτεχνικών και εκπαιδευτικών πεδίων.

Το open day στο τέλος του σχολικού έτους αποτελεί ένα ιδανικό φόρουμ για τα παιδιά να παρουσιάσουν τα επιτεύγματά τους σε φίλους, συμμαθητές και συγγενείς. Αυτή η εκδήλωση δείχνει την αξία της μάθησης μέσα από τη δράση και τη συνεργασία, ενθαρρύνοντας τα παιδιά όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και να τις προβάλλουν και να τις μοιράζονται με τους άλλους.

Η πολυπλοκότητα των θεμάτων που καλύφθηκαν, όπως ο προγραμματισμός, ο κινηματογράφος και η φιλοσοφία, αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα πώς η

εκπαίδευση μπορεί να ενσωματώσει διαφορετικές διαπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την πλούσια και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδριοπούλου Ε., (2010). «Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση», Συχνότητες, τεύχος 10, σελ. 15-20.

Γούλης. Δ. (2016). Εικόνες της παιδικής ηλικίας στη μεγάλη οθόνη Σκέψεις και ιδέες για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γούλης, Δ. (2009). Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του άλλου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας. Πρακτικά: Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο ίδρυμα Τεχνών,Ε. Σ. Η. Ε .Μ. Θ

Καρκάνη, Ε. (2017). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως αφόρμηση για τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτισης & Χ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 21-23 Απριλίου 2017 (σσ. 604-614). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Πέτρου, Α. (2013). Ο ρόλος των μύθων στην πλατωνική παιδαγωγική και στη Φιλοσοφία για Παιδιά. Στο Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά (σσ. 309-318). Αθήνα: Διάδραση.

Πέτρου, Α. (2012). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων : Σχέση αμφίδρομη (σσ. 260-279). Αθήνα: Διάδραση.

Νικολιδάκη, Σ. (2011). Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά. Στην ιστοσελίδα: http://philosophicalbibliography.com/attachments/article/6/136_Nikolidaki-Eisigisi-2011.pdf.

Σπύρου, Δ., (2006). Σχολείο και Κινηματογράφος. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.). Πιάσε με αν μπορείς, σ. 271-277.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2011). Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής. Στην ιστοσελίδα:
http://philosophicalbibliography.com/attachments/article/6/140_Xatjistefanidou-Eisigisi-2011.pdf.

Ξενόγλωσση

Angeli, C., & Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. In *Computers in Human Behavior* (Vol. 105). https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106185

Bers, M. U. (2010). *The TangibleK Robotics Program: Applied Computational Thinking for Young Children, Early Childhood Research & Practice, 2010*. Early Childhood Research & Practice, V12 N2 Fall 2010.

Camhy, D. (2013). Η Διδασκαλία της Σκέψης- Η Πρακτική της Φιλοσοφίας με τα παιδιά. Στο Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά (σσ. 175-188). Αθήνα: Διάδραση.

Fisher, R. (2008). Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom. Continuum.

Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. In *American Behavioral Scientist* (Vol. 48, Issue 1). https://doi.org/10.1177/0002764204267250

Lin, S. Y., Chien, S. Y., Hsiao, C. L., Hsia, C. H., & Chao, K. M. (2020). Enhancing Computational Thinking Capability of Preschool Children by Game-based Smart Toys. *Electronic Commerce Research and Applications*, *44*. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101011

Lindberg, R. S. N., Laine, T. H., & Haaranen, L. (2019). Gamifying programming education in K-12: A review of programming curricula in seven countries and programming games. *British Journal of Educational Technology*, *50*(4). https://doi.org/10.1111/bjet.12685

Lipman, M. (2006). Η σκέψη στην εκπαίδευση. Μτφρ. Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.

Papadakis, S., 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. https://doi.org/10.1504/IJMLO.2016.077867

Skaraki, E., & Kolokotronis, F. (2022). Preschool and early primary school age children learning of computational thinking through the use of asynchronous learning environments in the age of Covid-19. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(1), 180-186. https://doi.org/10.25082/AMLER.2022.01.002

Torrance, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B. Princeton: Personnel Pres. Inc.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004) 'Philosophy for children': a systematic review, *Research Papers in Education*, 19:3, 365-380, https://10.1080/0267152042000248016

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

13.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΜΕ LEGO ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΕΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΑΝΩ ΣΕ ΒΑΣΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ευτυχία Βασιλούδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Φώτιος Κολοκοτρώνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Ελευθερία Σιώπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη
Στα Ελληνικά σχολεία όπου τα παιδιά συνεχίζουν να ακολουθούν στην πλειονότητα το ίδιο εκπαιδευτικό μοτίβο οφείλουμε ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να γίνουμε δημιουργικοί δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση. Η εικαστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ρομποτικής με την χρήση των Lego αναδεικνύει την δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων με τον σχεδιασμό και την δημιουργία Lego κατασκευών. Η Ρομποτική με Lego τουβλάκια μπορεί να προσεγγίσει εικαστικά το θέμα μέσα από τον θεματικό σχεδιασμό, από έργα τέχνης όπως επίσης και από την σκηνική απεικόνιση. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά εξασκούν και εξελίσσουν soft skills όπως ομαδική εργασία, επίλυση προβλημάτων, δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη, επικοινωνία, προσαρμοστικότητα, προγραμματισμό και τεχνολογική γνώση. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει την συνεργασία που μπορεί να δημιουργηθεί ανάμεσα στις Τ.Π.Ε. και στην Τέχνη αξιοποιώντας εκπαιδευτικά πακέτα Lego, με αποτέλεσμα τη σύμπραξη δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών κλάδων, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν μέσω του σχεδιασμού και της κατασκευής την κατανόηση βασικών δομικών στοιχείων και μηχανικών αρχών, όπως η ισορροπία, η σταθερότητα και η κινητική ενέργεια. Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι πολύτιμες για την τεχνολογική εποχή μας και μπορούν να ενισχύσουν την απασχόληση των μαθητών σε μια ποικιλία τομέων, από την επιστήμη και την τεχνολογία, μέχρι τη μηχανική και τα παιχνίδια. Το να κατανοούν και να είναι άνετοι με την τεχνολογία είναι απαραίτητο για τους σύγχρονους μαθητές και η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες.
Λέξεις-Κλειδιά: Εικαστικά, Lego, Ρομποτική, Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, Δημιουργικότητα, Δεξιότητες

Abstract
In Greek educational institutions, where a significant proportion of students adhere to a traditional educational framework, contemporary educators must employ innovative approaches that prioritize collaborative and experiential learning. The utilization of Lego in instructional robotics fosters creativity and problem-solving skills through the visual approach of designing and constructing Lego buildings. The utilization of Lego in robotics allows for a visual approach to the field, achieved through the incorporation of thematic design, artwork, and scenic imagery. It is important to emphasize that children engage in these activities as a means of practicing and cultivating soft skills, including but not limited to teamwork, problem-solving, creative thinking, critical thinking, communication, adaptability, programming, and technological expertise. The objective of this project is to emphasize the potential for collaboration between Information and Communication Technology (ICT) and Art. This collaboration is achieved by employing Lego educational packages, which facilitate the integration of these two distinct educational disciplines. Consequently, students are able to explore and comprehend fundamental concepts related to design and construction, including the principles of balance, stability, and kinetic energy. The aforementioned abilities possess significant value within the context of our contemporary technological era, as they have the potential to augment student involvement across many academic disciplines, encompassing but not limited to science, technology, engineering, and games. The acquisition of technological proficiency and adaptability is crucial for contemporary pupils, and educational robots serves as a very effective means of cultivating these competencies.

1. Εισαγωγή
Σήμερα, το σχολείο αντιμετωπίζει τον σημαντικό στόχο να παρέχει μια ποιοτική εκπαίδευση που είναι στενά συνδεδεμένη με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να προάγει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον πολίτη του 21ου αιώνα. Στόχος αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να δημιουργήσει ένα σχολείο που είναι αποτελεσματικό, αποδοτικό, δημιουργικό, καινοτόμο και ανοιχτό στις προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές εμφανίζονται λόγω των εξελίξεων που παρατηρούνται τόσο σε κοινωνικό όσο και τεχνολογικό επίπεδο και ο κλάδος της παιδείας δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορος στην πρόκληση αυτή.
Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, η εκπαιδευτική ρομποτική και η εικαστική παιδεία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που ενσωματώνονται στη διαδικασία μάθησης. Η εκπαιδευτική ρομποτική επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες προγραμματισμού και πρακτικές δεξιότητες, καθώς κατασκευάζουν και προγραμματίζουν ρομπότ, αναζητώντας λύσεις σε πραγματικά προβλήματα. Αυτή η συνεργασία με την τεχνολογία ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργική σκέψη. Από την άλλη πλευρά, η εικαστική παιδεία ενισχύει την αισθητική αντίληψη των μαθητών και ενθαρρύνει την έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους. Μέσω της ζωγραφικής και της κατασκευής, οι μαθητές αναπτύσσουν τις αισθητικές τους δεξιότητες και ανακαλύπτουν νέους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους.

Η συνδυασμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της εικαστικής παιδείας συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις του μέλλοντος. Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την αυτονομία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα διασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Καθολικό ρόλο στην όλη διαδικασία αποτελούν τόσο η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση όσο και η διαθεματικότητα.

Στον 21ο αιώνα, οι δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τα παιδιά εξελίσσονται συνεχώς, αντανακλώντας τις αλλαγές στον κόσμο γύρω μας. Για τα παιδιά δημοτικού, εκτός από την ακαδημαϊκή γνώση, είναι ζωτικής σημασίας να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα και η συνεργασία. Επίσης, η ικανότητα προσαρμογής σε νέες τεχνολογίες και η αυτορρύθμιση της μάθησης είναι αναγκαίες για το σημερινό περιβάλλον που αλλάζει γρήγορα. Τέλος, η πολιτισμική συνειδητοποίηση και η ευαισθητοποίηση προς τη διαφορετικότητα έχουν γίνει απαραίτητες για την αρμονική συνύπαρξη σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ως διδακτική προσέγγιση, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε μικρές ομάδες, με στόχο τη συλλογική δημιουργία και την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων (Johnson & Johnson, 2009). Αυτό το μοντέλο μάθησης, αν και υιοθετείται παγκοσμίως, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, όπου ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει τους βασικούς της προσανατολισμούς (Slavin, R. E., 2014). Τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης περιλαμβάνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της ανεκτικότητας μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων. Είναι αξιοσημείωτο ότι, με την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, μαθητές διαφορετικών φυλών, πολιτιστικών υποβάθρων και ακαδημαϊκών επιδόσεων δείχνουν να συνεργάζονται επιτυχώς και να αποκτούν θετική στάση προς την μάθηση (Gillies, R. M., 2016).

Από την άλλη πλευρά, η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση γνώσης μέσω της άμεσης εμπειρίας και της πρακτικής εφαρμογής. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων, παρατηρώντας, πειραματιζόμενοι και εξερευνώντας. Η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη δημιουργία συναισθηματικού δεσμού με την ύλη. Αυτή η προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία των γνώσεων και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις.

Η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική μάθηση είναι δύο προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης και της κατανόησης των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναφέρεται στο να διεξάγεται η μάθηση μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες, λύνουν προβλήματα και δημιουργούν κοινά αποτελέσματα. Η δημιουργικότητα είναι μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες του 21ου αιώνα, αναγκαία όχι μόνο στον κλάδο της τέχνης, αλλά και σε επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Στον σύγχρονο κόσμο, η δημιουργικότητα έχει καθιερωθεί ως κεντρικό εργαλείο για τη μάθηση και την εργασία στην καθημερινή ζωή. Είναι αναγκαίο το άτομο να αναπτύσσει αυτή τη δεξιότητα, καθώς ορίζεται ως μια κρίσιμη πτυχή για την προσαρμογή και την επιτυχία στη σύγχρονη εποχή

(Hooshyar, Yousef & Lim, 2019). Η διαπλεκόμενη μάθηση μέσω της ρομποτικής και των εικαστικών τεχνών, όπως με τη χρήση Lego, προωθεί αυτή την δεξιότητα, καθώς ενθαρρύνει την εξερεύνηση, την πειραματικότητα και την ανοιχτόμυαλη σκέψη (Runco, 2004). Τα δημιουργικά και διανοητικά μυαλά θα παράγουν δημιουργικά προϊόντα που είναι πρωτότυπα, περιέχουν μια κοινωνική ή προσωπική αξία με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας στους χρήστες. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, το δημιουργικό προϊόν αναφέρεται στις εφαρμογές μάθησης που βασίζονται σε παιχνίδια (Hu & Adey, 2002). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η κατασκευή μοντέλων με Lego, διευρύνουν τα πεδία σκέψης των μαθητών και τους βοηθούν να ανακαλύψουν νέους τρόπους για την επίλυση προβλημάτων. Αυτό αποτελεί μια εξαιρετική πλατφόρμα για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να συνδυάζουν διάφορα στοιχεία με τρόπους που δεν είχαν προβλέψει αρχικά (Csikszentmihalyi, 1996). Εν ολίγοις, η δημιουργικότητα είναι ζωτική για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, και η εφαρμογή συνδυαστικών μεθόδων όπως της ρομποτικής με Lego και των εικαστικών τεχνών μπορεί να είναι μια ιδιαίτερα επιτυχημένη προσέγγιση για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας.
Αυτές οι προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η διαχείριση συγκρούσεων και η συνεργασία. Συνδυάζοντας αυτές τις προσεγγίσεις, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει μια εκπαιδευτική εμπειρία πλούσια και ολοκληρωμένη. Οι μαθητές θα επιτύχουν μια πιο βαθιά κατανόηση των θεμάτων και θα αναπτύξουν κρίσιμες δεξιότητες που τους εξοπλίζουν για τον πολύπλοκο κόσμο του 21ου αιώνα.

2. Κυρίως μέρος

Τα LEGO, τα πολύχρωμα τουβλάκια παιχνιδιών από πλαστικό ABS σύμφωνα με τις Mazzarella και Hains (2019) κατατάσσονται σταθερά μεταξύ των εμπορικών σημάτων με τη μεγαλύτερη επιρροή παγκοσμίως. Η LEGO έχει δημιουργήσει ένα παθιασμένο δίκτυο οπαδών-δημιουργών, οι οποίοι αξιοποιούν την αγάπη τους για το σύστημα παιχνιδιού με τούβλα για διάφορους καλλιτεχνικούς, αισθητικούς, εμπορικούς ή και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Jennings,2019). Ο νεαρός αλλά δυναμικός τομέας των μελετών LEGO έχει προσφέρει γνώσεις σε μια σειρά από θέματα που σχετίζονται με τις κατασκευές LEGO από την Εκπαιδευτική Ρομποτική, το Lego Serious Playing, το Lego Building μέχρι και τη χρήση του LEGO στην τυπική τάξη όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης καθώς αυτά συμβάλλουν στην εξάλειψη φυλετικών και έμφυλων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων (Lachney, 2014).
Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένας γρήγορα αναπτυσσόμενος τομέας που συνδυάζει την επιστήμη, την τεχνολογία, την μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) με σκοπό την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών (Alimisis, 2013). Αυτός ο τομέας εφαρμόζει την ρομποτική για να κινητοποιήσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (Atmatzidou & Demetriadis, 2016). Η διδασκαλία της ρομποτικής και του προγραμματισμού σε νεαρή ηλικία έχει γίνει ακόμη πιο δημοφιλής με τα προγράμματα όπως το LEGO Mindstorms και το Scratch, τα οποία βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στον προγραμματισμό και την κριτική σκέψη (Bers, Flannery, Kazakoff & Sullivan, 2014). Αυτή η μεθοδολογία εκμάθησης μέσω παιχνιδιού βοηθά τους

μαθητές να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα σε πραγματικές καταστάσεις, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Kazakoff, Sullivan & Bers, 2013). Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πιο σύνθετες έννοιες στον προγραμματισμό και να αναπτύξουν ισχυρότερες δεξιότητες προβληματολύσεων.
Η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξερευνήσουν τις ιδέες τους με βάση την εμπειρική μάθηση, δηλαδή μέσα από την άμεση εμπειρία και τη διαδραστικότητα, αντί μέσω της θεωρητικής εκμάθησης (Rasmussen, 2006). Αυτό προσφέρει μια πιο άμεση, εμπειρική και διαδραστική προσέγγιση στην εκμάθηση.
Η διαδικασία της ζωγραφικής και της απεικόνισης σχεδίων με Lego προωθεί τη διαδραστική μάθηση, την εξοικείωση με την τεχνολογία και την εφαρμογή μηχανικών αρχών, όπως η ισορροπία και η κινητική ενέργεια. Ενώ οι μαθητές απεικονίζουν τη ζωγραφική τους σε μία τρισδιάστατη κατασκευή, θαρραλέα πειραματίζονται, αναπτύσσουν την σκέψη τους και κατανοούν την σημασία της πολυδιάστατης σκέψης (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014). Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση επιτρέπει την εξέλιξη των λεγόμενων "soft skills", απαραίτητων για την αντιμετώπιση των πολυπλοκοτήτων της σημερινής τεχνολογικής κοινωνίας.

2.1 Εισαγωγή για το σενάριο

Την άνοιξη του 2023 διερευνήσαμε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα Lego τουβλάκια ως εργαλείο για μια δομημένη, καινοτόμα προσέγγιση στη διαμόρφωση ενός πλάνου διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο πραγματοποιώντας ένα διάλογο μεταξύ εικαστικών και Lego Building.
Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο συνθέτει αρμονικά την κατασκευαστική δημιουργία με τα Lego τουβλάκια και την εικαστική έκφραση-αξιοποίηση του εικαστικού σημειωματάριου. Αυτή η συνένωση δραστηριοτήτων υποκινεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, παρατηρητικότητας, δημιουργικότητας και προβληματολύσης, ενώ παράλληλα επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν θέματα των εικαστικών και των φυσικών επιστημών.
Το Lego Building είναι μια παραδοσιακή δραστηριότητα που βασίζεται στην κατανόηση των βασικών αρχών της τρισδιάστατης γεωμετρίας και της στατικής. Κατασκευάζοντας δομές με Lego, οι μαθητές εφαρμόζουν τη γνώση τους για σχήματα, αναλογίες, κλίμακες, καθώς και τις ιδέες της ισορροπίας και της σταθερότητας.
Τα εικαστικά, από την άλλη πλευρά, επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο το χρώμα, η υφή, η γραμμή, και η μορφή συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης. Μέσα από την πρακτική εφαρμογή των εικαστικών, οι μαθητές ανακαλύπτουν επίσης πώς οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν την τέχνη για να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα.
Συνδυάζοντας όλα αυτά τα στοιχεία, αυτό το διδακτικό σενάριο δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι φυσικές επιστήμες συναντούν την τέχνη και τις Τ.Π.Ε., προσφέροντας μια πλούσια και διαδραστική εμπειρία μάθησης. Τα Lego είναι ένα σύνηθες μέσο διάδρασης στο μάθημα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Απαραίτητο για την πραγματοποίηση αυτής της διδασκαλίας είναι το υλικό Lego από το εργαστήριο πληροφορικής στο σχολείο

μας καθώς και οι Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, τους οποίους θα χρησιμοποιήσουμε στο τέλος για να ανεβάσουμε το αποτέλεσμα της δουλειάς μας στην ιστοσελίδα του σχολείου.

2.2 Πορεία Υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Σεναρίου

1η Διδακτική Ώρα

Εισαγωγικά, εμβαθύνουμε στον κόσμο της τέχνης, αναδεικνύοντας τη σύνθεση και τη δημιουργική έκφραση. Κατά τη συζήτηση με τους μαθητές, εξερευνούμε τις ποικίλες μορφές τέχνης με τις οποίες έχουν έρθει σε επαφή, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η τέχνη μπορεί να γίνει δίαυλος έκφρασης προσωπικών ιδεών και συναισθημάτων. Εστιάζοντας στην πρακτική εφαρμογή, παρουσιάζεται στους μαθητές η πρόκληση της ομαδικής δημιουργίας μιας πόλης. Μέσα από τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προτζέκτορα της τάξης, οι μαθητές αφήνονται να εμπνευστούν από συγκεκριμένες Lego κατασκευές. Κάτω από τη διευθυντική οπτική των εκπαιδευτικών, αναλύουν τη μετάβαση από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση, αναγνωρίζοντας το πώς ένα σχέδιο μετατρέπεται σε τρισδιάστατη κατασκευή με Lego, ακόμη και με αρχιτεκτονική προσέγγιση. Σε μια προπαρασκευαστική κίνηση για την επόμενη διδακτική συνάντηση, παρουσιάζονται επιπλέον σχέδια από Lego τουβλάκια μέσω του προτζέκτορα, αποσκοπώντας στη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές, τέλος, προετοιμάζονται δημιουργικά, διασκεδάζοντας στα Sketchbook τους, προσδοκώντας τις προκλήσεις της επόμενης μαθητικής δραστηριότητας.

2η Διδακτική Ώρα

Έχοντας χωριστεί σε ζευγάρια οι μαθητές επισκέπτονται το εργαστήριο πληροφορικής, όπου εξερευνούν τα διαθέσιμα Lego. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, με την υποστήριξη του προτζέκτορα, εικονογραφήσεις από τουβλάκια Lego, αφήνοντας τους μαθητές να απορροφήσουν το ζητούμενο μέσω της παρατήρησης. Με τον οδηγό αυτό, οι μαθητές ξεκινούν τον σχεδιασμό της δικής τους ιδέας στο εικαστικό τους σημειωματάριο, το Art Sketchbook. Το Sketchbook λειτουργεί ως ένας ζωντανός χώρος δημιουργίας, όπου μπορούν να καταγράφουν την πρόοδο της ιδέας τους, να προσθέτουν ή να τροποποιούν στοιχεία, και να σημειώνουν τυχόν προβληματισμούς πάνω στην κατασκευή. Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να συμπεριλάβουν είναι η καταγραφή των κομματιών και των χρωμάτων που θα χρειαστούν για την υλοποίηση της ιδέας τους. Καθώς ο κάθε μαθητής αναπτύσσει ατομικές προτάσεις, οι ομάδες στην συνέχεια συνεργάζονται για να συγχρονίσουν και να ενώσουν τις ιδέες τους, καταλήγοντας σε μια ολοκληρωμένη και συνεκτική κοινή ιδέα.

3η Διδακτική Ώρα

Κατά τη διάρκεια της τρίτης Διδακτικής Ώρας, κατευθυνόμαστε προς τον χώρο του εργαστηρίου πληροφορικής. Στο περιβάλλον αυτό, τα Sketchbook αναδεικνύονται ως κεντρικός άξονας, αποτελώντας τη βάση από την οποία οι μαθητές πρόκειται να εξάγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την πραγματοποίηση των κατασκευών τους. Οι μαθητές συγκεντρώνονται στις ομάδες τους και έχοντας συνδυάσει τις ιδέες τους, προχωρούν στην υλοποίηση των σχεδίων. Ενδεχομένως να πραγματοποιηθούν ελαφριές τροποποιήσεις, οι οποίες καταγράφονται στο Sketchbook, προκειμένου να αναλύσουμε εν τέλει πόσο πιστά το αρχικό σχέδιο αντικατοπτρίζεται στην τελική τους κατασκευή.

4η Διδακτική Ώρα
Κατά τη διάρκεια της τέταρτης Διδακτικής Ώρας, οι μαθητές προσπαθούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, ενώ ταυτόχρονα στοχεύουν στη συγκέντρωση όλων των κατασκευών τους σε ένα σημείο, προκειμένου να προβούν στην τελική δημιουργία της πόλης τους. Με την επιτυχή συναρμολόγηση της πόλης, οι μαθητές διοργανώνουν ένα διαδραστικό παιχνίδι μέσα από τις δημιουργίες τους. Συντάσσουν ένα συνοπτικό σενάριο στα Sketchbook τους, και μόλις είναι έτοιμοι, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τους διαλόγους και προβαίνουν σε λήψη φωτογραφιών και βίντεο. Στη συνέχεια με την βοήθεια των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιώντας το λογισμικό Bookcreator, οι μαθητές επεξεργάζονται και συνθέτουν ένα ψηφιακό βιβλίο που περιλαμβάνει τις φωτογραφίες, τις ηχογραφήσεις και τα βίντεο από κάθε Διδακτική Ώρα. Το πολύτιμο αυτό έργο θα δημοσιευτεί τελικά στον επίσημο ιστότοπο του σχολείου.

3. Συμπεράσματα

Η συνδυασμένη χρήση Ρομποτικής και Εικαστικών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση παρέχει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργικότητας και συνεργασίας.

Η Κινητική Μάθηση με τη Ρομποτική αφ’ ενός ενθαρρύνει την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων (καθώς οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε πρακτικά προβλήματα, σχεδιάζοντας, προγραμματίζοντας και ελέγχοντας ρομπότ) και προάγει τη σκέψη σχεδιασμού (αφού οι μαθητές μαθαίνουν να σχεδιάζουν τις δικές τους λύσεις για προβλήματα, προωθώντας τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη κριτικού σκέλους της σκέψης). Η Εικαστική Αναπαράσταση και Δημιουργία αφ’ ετέρου ενδυναμώνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, αλλά και συνδέει την τέχνη με την τεχνολογία, καθώς μέσα από τον συνδυασμό Εικαστικών και Ρομποτικής, οι μαθητές ανακαλύπτουν την Τέχνη ως ένα μέσο για να εκφραστούν σχετικά με την τεχνολογία και την καινοτομία. Ο συνδυασμός Ρομποτικής και Εικαστικών λοιπόν δεν εμπλουτίζει μόνο τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά επίσης παρέχει ένα πλούσιο περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα, τη σκέψη σχεδιασμού και τη συνεργασία.

Ιδιαίτερα η χρήση των LEGO στον συνδυασμό εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Εικαστικών προσφέρει μια εντυπωσιακή ποικιλία δυνατοτήτων για τη μάθηση και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Τα LEGO, με τα διάφορα σετ και τα τεχνικά εξαρτήματα που προσφέρουν, δίνουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία ποικιλίας ρομπότ, αλλά και για την ανάπτυξη καλλιτεχνικών έργων. Αναλυτικότερα, η κατασκευή ρομπότ με LEGO προσφέρει:

- Εκπαίδευση στην Τεχνολογία, καθώς διδάσκει τους μαθητές σχετικά με τη μηχανική, την τεχνολογία και τη φυσική με έναν διασκεδαστικό και πρακτικό τρόπο.
- Δυνατότητα δημιουργίας τεχνολογικών έργων (οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη δημιουργική διαδικασία τους, χρησιμοποιώντας τα LEGO, για να δημιουργήσουν κινούμενα και διαδραστικά έργα τέχνης).

- Προαγωγή της Συνεργατικής Μάθησης (η κατασκευή ρομπότ με LEGO μπορεί να γίνει σε ομάδες, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή ιδεών).
- Δημιουργία Εικαστικών Έργων (τα LEGO μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων, συνδυάζοντας τον κόσμο της τεχνολογίας με την έκφραση και τη δημιουργικότητα) και
- Εκπαιδευτικά Παιχνίδια (οι δραστηριότητες με LEGO συνήθως είναι παιγνιώδεις, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από το παιχνίδι).

Η συνδυαστική αυτή προσέγγιση ενώνει την εκπαιδευτική Ρομποτική και τα Εικαστικά, δημιουργώντας ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει τη διασκέδαση, τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση. Όλα αυτά συνδέονται και με τη θεωρία της ροής, που επισημαίνει τη σημασία του βαθμού συγκέντρωσης και εμβαθύνσεως σε μια δραστηριότητα. Η εκπαιδευτική Ρομποτική και οι εικαστικές δραστηριότητες μπορούν να δημιουργήσουν αυτήν την κατάσταση ροής. Η συνδυασμένη προσέγγιση όλων των παραπάνω τομέων μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, που ενισχύει τη δημιουργικότητα, τις τεχνολογικές δεξιότητες και την αίσθηση της επίτευξης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, *75*. https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers and Education*, *72*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins Publishers.

Gillies, Robyn. 2016. Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education* 41(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Honey, M. A., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research. In *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. https://doi.org/10.17226/18612

Hooshyar, D., Yousefi, M., & Lim, H. (2019). A systematic review of data-driven approaches in player modeling of educational games. *Artificial Intelligence Review*, 52. https://doi.org/10.1007/s10462-017-9609-8

Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, *24*(4). https://doi.org/10.1080/09500690110098912

Jennings, N. A. (2019). It's all about the brick: Mobilizing adult fans of LEGO. In *Cultural Studies of LEGO: More Than Just Bricks*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32664-7_10

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5). https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kazakoff, E. R., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2013). The Effect of a Classroom-Based Intensive Robotics and Programming Workshop on Sequencing Ability in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, *41*(4). https://doi.org/10.1007/s10643-012-0554-5

Lachney, M. (2014). Building the Lego classroom. In M. J. P. Wolf (Ed.), *Lego studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon* (pp. 166–186). Routledge

Mazzarella, S. R., & Hains, R. C. (2019). "Let there be LEGO!": An introduction to Cultural studies of LEGO. In *Cultural Studies of LEGO: More Than Just Bricks*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32664-7_1

Rasmussen, R. (2006). When You Build in the World, You Build in Your Mind. *Design Management Review*, *17*(3). https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2006.tb00053.x

Runco, Mark. (2004). Creativity. *Annual review of psychology*. 55. 657-687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, *30*(3).

14.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ(ATTACHMENT THEORY) ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ

Σουμέλα Καράκελε,
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-Συστημική Σύμβουλος

Περίληψη
Η Θεωρία Προσκόλλησης συνιστά μία από τις πιο επιδραστικές θεωρίες στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας η οποία συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται η πρώιμη σχέση μεταξύ φροντιστή και βρέφους αλλά και του βαθμού επιρροής της στην ποιότητα ζωής των ατόμων. Η πλειοψηφία των διεξαχθεισών μελετών έχει υποδείξει ότι η ανάπτυξη μίας ασφαλούς προσκόλλησης κατά την παιδική ηλικία συμβάλλει στην ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Fearon&Roisman, 2017). Παρόλο που οι μέχρι τώρα διεξαχθείσες μελέτες εξέτασαν ερευνητικά τον τρόπο προσκόλλησης μεταξύ φροντιστή και βρέφους, ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός μεταγενέστερων μελετών υποδεικνύουν ότι τα άτομα μπορεί να δημιουργήσουν επιπρόσθετες προσκολλήσεις σε σημαντικούς άλλους οι οποίοι λειτουργούν ως φιγούρες δευτερογενούς προσκόλλησης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτελούν για τους μαθητές όχι μόνο φορείς γνώσεις αλλά μέντορες και καθοδηγητές. Η σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έχει βρεθεί να έχει καθοριστική επίδραση όχι μόνο στην εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και την ευημερία τους εν γένει. Η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και το ρόλο της στην ποιότητα ζωής των μαθητών. Αρχικά θα γίνει μία αναφορά στη Θεωρία Προσκόλλησης έτσι όπως αυτή αναπτύχθηκε αρχικά από τον John Bowlby και εμπλουτίστηκε στη συνέχεια από τη Mary Ainsworth. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά για τον τρόπο με τον οποίο η Θεωρία Προσκόλλησης εφαρμόζεται στο πεδίο της εκπαίδευσης και τέλος θα γίνει αναφορά σε μελέτες οι οποίες έχουν εξετάσει το ρόλο της δευτερογενούς προσκόλλησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στην εκπαιδευτική ευημερία των τελευταίων.
Λέξεις-Κλειδιά: δευτερογενής προσκόλληση, σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, Θεωρία Προσκόλλησης

Abstract
Attachment Theory is one of the most influential theories in the field of developmental psychology which contributes to understanding how the early relationship between caregiver and infant develops and the degree of its influence on the quality of life of individuals. The majority of studies conducted have indicated that the development of a secure attachment during childhood contributes to the development of necessary cognitive, emotional and social skills (Fearon & Roisman,

2017). Although studies to date have examined caregiver–infant attachment, a growing body of subsequent research suggests that individuals may form additional attachments to significant others who serve as secondary attachment figures. One such example is the teachers who are not only knowledge bearers but mentors and guides for the students. The relationship between students and teachers has been found to have a decisive effect not only on the educational experience but also on their well-being in general. This presentation will focus on the relationship between teachers and students and its role in the quality of life of students. First a reference will be made to Attachment Theory as it was first developed by John Bowlby and later enriched by Mary Ainsworth. Then, reference will be made to the way in which Attachment Theory is applied in the field of education, and finally, reference will be made to studies that have examined the role of secondary attachment between teacher and students in the educational well-being of the latter.

1. Εισαγωγή

Η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών συνιστά ένα θεμελιώδες στοιχείο του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος το οποίο περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών μερών στα πλαίσια του μαθησιακού περιβάλλοντος (Wentzel, 2016). Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς γνώσης όχι μόνο μεταδίδουν διδακτικές πληροφορίες αλλά συμβάλλουν σημαντικά στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός αποτελούν τους πυλώνες μιας εποικοδομητικής σχέσης δασκάλου-μαθητή, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο ένα περιβάλλον που ευνοεί την ακαδημαϊκή εξερεύνηση και την προσωπική ανάπτυξη. Επίσης, η επιρροή της δυναμικής αυτής της σχέσης δεν περιορίζεται στα όρια της τάξης, αλλά διαμορφώνει τις στάσεις, τα κίνητρα και τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών (Wentzel, 2016).

Η Θεωρία Προσκόλλησης αποτελεί μία ψυχολογική προσέγγιση που βοηθά στην κατανόηση του τρόπου δημιουργίας και επιρροής των πρώιμων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ κύριου φροντιστή και βρέφους. Ειδικότερα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, τη γνωστική λειτουργία και τη συνολική ευημερία των ατόμων. Παρόλο που η εν λόγω θεωρία εστίασε αρχικά στη σχέση μεταξύ φροντιστή και βρέφους, έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να εφαρμοστεί και εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η Θεωρία Προσκόλλησης προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποτελέσουν φιγούρες δευτερογενούς προσκόλλησης για τους μαθητές (π.χ. Asakhulu & Mwania, 2021 ˙Imran et al., 2021 ˙Van Ryzin, 2010). Η ποιότητα των δευτερογενών αυτών σχέσεων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών.

Η κατανόηση της δευτερογενούς προσκόλλησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιδιαιτέρως σημαντική καθώς η επιρροή της δεν περιορίζεται μόνο στην ποιότητα της μετάδοσης της ακαδημαϊκής γνώσης αλλά περιλαμβάνει τις συναισθηματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις της μαθησιακής

εμπειρίας, που επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συνολική ευημερία των μαθητών. Ειδικότερα, οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή έχουν συνδεθεί με αυξημένη ακαδημαϊκή επιτυχία, αποτελεσματική συμπεριφορική αυτορρύθμιση και ενισχυμένη ψυχολογική ανθεκτικότητα (π.χ. Caputi et al., 2017 ˙Collins et al., 2017 ˙Curby et al., 2013 ˙Garcia-Rodriguez et al., 2023 ˙Gillespie, 2005). Επιπρόσθετα, η κατανόηση των παραγόντων που διέπουν τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών είναι καταλυτική για τη δημιουργία και διαμόρφωση υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στη πνευματική άνθιση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Η παρούσα εισήγηση θα εξετάσει της συμβολή της Θεωρίας Δεσμού στην κατανόηση των δυναμικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και στον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη ψυχική και ακαδημαϊκή ευημερία των τελευταίων. Αρχικά θα γίνει μία αναφορά στη Θεωρία Προσκόλλησης και στο πως έχει διαμορφωθεί και στη συνέχεια θα γίνει εστίαση στο πως αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης και τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών. Κατόπιν, θα γίνει αναφορά στα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τους τομείς επιρροής της δευτερογενούς προσκόλλησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

2.Κυρίως Μέρος

2.1 Η Θεωρία Προσκόλλησης

Η Θεωρία δεσμού αποτελεί μία ψυχολογική προσέγγιση η οποία έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και έχει διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση της δυναμικής που διέπει τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών ζωής. Η εν λόγω θεωρία αναπτύχθηκε κατά τα μέσα του 20ου αιώνα και εστιάζει στον τρόπο διαμόρφωσης της σύνδεσης μεταξύ βρέφους και κυρίως φροντιστή αλλά και στην καθοριστική επιρροή που αυτή έχει για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Στον πυρήνα της η Θεωρία Δεσμού υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν μία εγγενή προδιάθεση να δημιουργούν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς ή προσκόλληση με τους κύριους φροντιστές τους ως μία θεμελιώδη στρατηγική επιβίωσης. Αυτός ο τρόπος προσκόλλησης, που διαμορφώνεται από τη γέννηση ακόμα, λειτουργεί ως θεμέλιο για τη συναισθηματική ασφάλεια του βρέφους αλλά και ως αφετηρία εξερεύνησης του ευρέος περιβάλλοντος (Fearon & Roisman, 2017). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η ποιότητα του τρόπου προσκόλλησης επηρεάζει σημαντικά τη κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του βρέφους όπως και τη γενικότερη ψυχολογική ευημερία του (Fearon & Roisman, 2017).

Ο John Bowlby παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών τα οποία είχαν αποχωριστεί από τις οικογένειές τους κατά τη διάρκεια αλλά και κατόπιν του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, αναγνώρισε ότι αναπτύσσονται διαφορετικές μορφές προσκόλλησης οι οποίες γίνοντας εμφανείς από τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών αυτών. Ειδικότερα, παρατήρησε ότι τα βρέφη και τα μικρά παιδιά έχουν μια φυσική τάση να παραμείνουν σωματικά κοντά στους κύριους φροντιστές τους ώστε να διασφαλίζουν την εγγύτητά τους με την πηγή προστασίας, άνεσης και

διατροφής (Bowlby, 1979). Ο Bowlby επίσης παρατήρησε ότι τα παιδιά απευθύνονται στους φροντιστές τους για παρηγοριά σε περιόδους στενοχώριας. Αυτή η συμπεριφορά περιλαμβάνει την αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης, επιβεβαίωσης και αίσθησης ασφάλειας από το πρόσωπο της προσκόλλησης, ιδιαίτερα όταν υπάρχει φόβος, άγχος ή αβεβαιότητα. Έτσι, ο κύριος φροντιστής συνιστά έναν φορέα παροχής συναισθηματικής ασφάλειας και άνεσης και αποτελεί κεντρική πτυχή της σχέσης προσκόλλησης. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι τα βρέφη και τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τους φροντιστές τους ως μια ασφαλή βάση για να εξερευνήσουν τον κόσμο. Το παιδί συμμετέχει ενεργά σε διερευνητικές δραστηριότητες ενώ περιοδικά επιστρέφει στον φροντιστή για υποστήριξη και καθησυχασμό (Bowlby, 1979). Πιο συγκεκριμένα, ο φροντιστής λειτουργεί ως βάση που ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού να εξερευνήσει το περιβάλλον του και συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, μία επιπρόσθετη παρατήρηση του Bowlby ήταν ότι τα βρέφη παρουσιάζουν σημάδια αγωνίας όταν χωρίζονται από τους κύριους φροντιστές τους.

Την αρχική θεωρία του Bowlby ενίσχυσε περεταίρω και εξακρίβωσε ερευνητικά η Mary Ainsworth μέσω του σχεδιασμού και εφαρμογής της διαδικασίας της Παράξενης Κατάστασης, μιας πρωτοποριακής μεθόδου για την αξιολόγηση των προτύπων προσκόλλησης στα βρέφη. Σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον απόλυτα ελεγχόμενο, η Παράξενη Κατάσταση περιελάμβανε μία σειρά αποχωρισμών και επανενώσεων μεταξύ βρεφών και των μητέρων τους (Van Rosmalen et al., 2015). Βάσει των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των φάσεων, κατηγοριοποίησε τον τρόπο προσκόλλησης των νηπίων και των φροντιστών τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες: την ασφαλή και τη μη-ασφαλή προσκόλληση. Η ασφαλής προσκόλληση εμφανιζόταν ως αποτέλεσμα της ικανότητας και διαθεσιμότητας των φροντιστών να ικανοποιούν με συνέπεια τις ανάγκες του παιδιού, καλλιεργώντας ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Αντίθετα, η ανάπτυξη ανασφαλούς προσκόλλησης είναι αποτέλεσμα της μη συνεπούς κάλυψης των αναγκών των βρεφών (Van Rosmalen et al., 2015). Ειδικότερα, η Ainsworth και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι στην κατηγορία της ανασφαλούς προσκόλλησης εντάσσονται δύο ακόμα υποκατηγορίες δεσμών : ο ανασφαλής αποφευκτικός και ανασφαλής αγχώδης/αμφιθυμικός. Ο ανασφαλής-αποφευκτικός δεσμός χαρακτηρίζεται από την απροθυμία του παιδιού να αναζητήσει παρηγοριά και συναισθηματική υποστήριξη από τους φροντιστές τους και συχνά εμφανίζουν συναισθηματική απόσταση από αυτούς. Αντίθετα, ο ανασφαλής αγχώδης/αμφιθυμικός δεσμός εκδηλώνεται ως αυξημένη εξάρτηση από τους φροντιστές, που χαρακτηρίζεται από άγχος και αβεβαιότητα στις σχέσεις (Van Rosmalen et al., 2015). Αργότερα, περεταίρω μελέτες οδήγησαν και στην πρόσθεση μίας ακόμα κατηγορίας προσκόλλησης, αυτής της ανασφαλούς αποδιοργανωτικής όπου τα παιδιά φαίνεται να δείχνουν αποδιοργανωμένη συμπεριφορά στη σχέση τους με το φροντιστή και η οποία συνδέεται με κακοποιητικά περιβάλλοντα (Ainsworth et al., 2015).

Εκτός από την περίοδο της παιδικής ηλικίας, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η επιρροή του τρόπου πρώιμης σχέτισης με τον κύριο φροντιστή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα ζωής του ατόμου κατά την ενήλικη ζωή. Κεντρική έννοια στη Θεωρία Δεσμού είναι το εσωτερικό μοντέλο εργασίας. Μέσω της συνεχούς επαφής και των επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων των βρεφών με τον κύριο

φροντιστή τους, τα βρέφη αναπτύσσουν νοητικές αναπαραστάσεις αυτού του τρόπου σχέτισης (Bowlby, 1979). Αυτά τα εσωτερικά μοντέλα εργασίας χρησιμεύουν ως πλαίσιο για την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με πρόσωπα του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, διαμορφώνοντας τις προσδοκίες και επηρεάζοντας την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων. Έτσι, ένα άτομο που έχει αναπτύξει ασφαλή προσκόλληση κατά την βρεφική ηλικία έχει αναπτύξει ένα θετικό εσωτερικό μοντέλο εργασίας. Κατ' επέκταση, αυτό το μοντέλο λειτουργεί ως οδηγός διαχείρισης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη μετέπειτα ζωή του ατόμου μέσω ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, της θετικής αυτοεκτίμησης και της ικανότητας δημιουργίας και διατήρησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Bowlby, 1979).

2.2 Η Θεωρία Δεσμού και η εφαρμογή της στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού καιμαθητή

Το εσωτερικό μοντέλο εργασίας παρόλο που διαμορφώνεται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, αποτελεί μία δυναμική οντότητα η οποία δέχεται επιρροές και διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Ως αποτέλεσμα, πέραν του οικογενειακού πλαισίου το άτομο διαβιεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και έρχεται σε επαφή με σημαντικούς άλλους που μπορούν να αποτελέσουν φιγούρες δευτερογενούς προσκόλλησης. Σύμφωνα με τον Bowlby (1984) ένας από τους πιο σημαντικούς άλλους στη ζωή ενός ατόμου είναι ο εκπαιδευτικός. Φέρνοντας την εφαρμογή της Θεωρίας Προσκόλλησης στο εκπαιδευτικό πεδίο, ο εκπαιδευτικός αποτελεί την ασφαλή βάση από όπου ο μαθητής θα μπορέσει να εξερευνήσει την ακαδημαϊκή και μαθησιακή εμπειρία. Όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ασφαλής βάση διευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα να παίρνουν ακαδημαϊκά ρίσκα. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως μία πηγή ειλικρινούς υποστήριξης, καθοδήγησης και συναισθηματικής ασφάλειας, τότε είναι πιο πιθανό να διερευνήσουν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις με περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά καθώς γνωρίζουν ότι μπορούν πάντα να επιστρέφουν σε αυτούς για βοήθεια. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ενίσχυση της γνωστικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών τους (Van Ryzin, 2010).

Επιπρόσθετα, η Θεωρία Προσκόλλησης υποδεικνύει και τον καθοριστικό ρόλο της συναισθηματικής ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ευαισθησία και ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας τους γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικο-συναισθηματικών συμπεριφορών. Η συναισθηματική αυτή υποστήριξη μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους μαθητές ειδικότερα κατά τη διάρκεια καταστάσεων άγχους και ανησυχίας που βιώνουν οι μαθητές λειτουργώντας ως μέσο αποφόρτισης των μαθητών (Van Ryzin, 2010). Ακόμα, μέσω της Θεωρίας Προσκόλλησης μπορούν να γίνουν κατανοητά τα εσωτερικά μοντέλα εργασίας που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η καθημερινή, σχεδόν, αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών σχημάτων των μαθητών κατανόησης των

κοινωνικών σχέσεων. Η ασφαλής προσκόλληση σε έναν δάσκαλο καλλιεργεί θετικά εσωτερικά μοντέλα εργασίας, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις των μαθητών για τον εαυτό τους, τους άλλους και την ικανότητά τους για ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτό, με τη σειρά του, συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ακόμα και εκτός της σχολικής τάξης (Van Ryzin, 2010).

2.3 Μελέτες στη δευτερογενή προσκόλληση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της δευτερογενούς προσκόλλησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν υποδείξει ότι αυτή η σχέση μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη γενικότερη ευημερία τους. Αρχικά, έχει βρεθεί ότι οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή συμβάλλουν στη συναισθηματική υποστήριξη και ευεξία των μαθητών. Οι δάσκαλοι που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, ενθάρρυνση και μια ασφαλή βάση στην τάξη συμβάλλουν στη συνολική ψυχική υγεία των μαθητών. Για παράδειγμα, οι Garcia-Rodriguez et al. (2023) διεξήγαγαν μία μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία δέκα έτη όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών και την σύνδεσή της με τη Θεωρία Προσκόλλησης. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά προσκόλλησης που έχει αναπτύξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αλλά και η συναισθηματική διαθεσιμότητά του απέναντι στις ανάγκες των μαθητών του σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ευκολία προσαρμογής των μαθητών στη σχολική κοινότητα αλλά και τη συμπεριφορά που αυτοί θα αναπτύξουν στα πλαίσιά της.

Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι η δευτερογενής προσκόλληση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνδέεται με την αύξηση του μαθησιακού κινήτρου και της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, οι Caputi et al. (2017) διεξήγαγαν μία μελέτη με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του τρόπου προσκόλλησης των παιδιών στις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση με τη μητέρα αλλά και η σχέση με τον εκπαιδευτικό επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των λεκτικών δεξιοτήτων των παιδιών και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπρόσθετη μελέτη των Curby et al. (2013) διεξήχθη με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχέσης τους με τους μαθητές τους στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στους μαθητές προνηπίου μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη μαθησιακή δυνατότητα στις μετέπειτα τάξεις. Επομένως, οι μαθητές οι οποίοι αναπτύσσουν μία αίσθηση συναισθηματικής και ψυχολογικής σύνδεσης με τους εκπαιδευτικούς τους τείνουν να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία, να αναζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται και να σημειώνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ένα επιπρόσθετο αποτέλεσμα που έχει βρεθεί να έχει η δευτερογενής προσκόλληση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι η συναισθηματική ρύθμιση των τελευταίων. Για παράδειγμα, οι Collins et al. (2017) διεξήγαγαν μία μελέτη με στόχο την επιρροή της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη

εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συμπεριφορών των πρώτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συσχετίστηκε με την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι συγκρουσιακές αυτές σχέσεις σχετίζονταν με προβλήματα συμπεριφοράς και σε μετέπειτα εκπαιδευτικά επίπεδα εν συγκρίσει με τους μαθητές που είχαν πιο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, οι Jellesma et al. (2015) εξέτασαν τις αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχετικά με την ποιότητα σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς τους και της επιρροής που αυτές είχαν για την ανάπτυξη εσωτερικευμένων συμπεριφορών στα πλαίσια του σχολείου. Η αρνητική αντίληψη της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς συσχετιζόταν με την αυξημένη εμφάνιση εσωτερικευμένων συμπεριφορών των μαθητών. Επομένως, η θετική σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν θετική συμπεριφορά, να ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες και να αναπτύξουν προκοινωνικές συμπεριφορές.

Ακόμα, η δευτερογενής προσκόλληση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών έχει σημαντική επιρροή στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, οι Arbeau et al. (2010) εστίασαν ερευνητικά στο ρόλο της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών στην προσαρμογή των ντροπαλών μαθητών κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι οι ντροπαλοί μαθητές οι οποίοι βίωσαν αρνητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο σε αντίθεση με τους μαθητές που είχαν αναπτύξει μία θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους. Επιπρόσθετα, οι Buyse et al. (2011) εξέτασαν το ρόλο της διαμεσολάβησης της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ πρώιμης ανάπτυξης μη ασφαλούς προσκόλλησης με τη μητέρα και της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θετική και στενή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που είχαν αναπτύξει ανασφαλή προσκόλληση λειτούργησε ως ρυθμιστικός παράγοντας για την ομαλή μετέπειτα προσαρμογή και συμπεριφορά του.

3. Συμπεράσματα

Η δευτερογενής προσκόλληση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στο πεδίο της εκπαίδευσης, που ασκεί βαθιά επιρροή τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης αλλά διαμορφώνει σημαντικά την ίδια την ουσία της μαθησιακής εμπειρίας. Η κατανόηση της επιρροής της δευτερογενούς σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που διασφαλίζουν όχι μόνο την πνευματική ανάπτυξη αλλά και τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.

Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, *34*(3), 259-269.

Asakhulu, W. O. O. N. M., & Mwania, J. M. (2021). Role of Attachment Styles in Aggressive Behavior among Secondary School Students in Nairobi County, Kenya.

Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637-638.

Buyse, E., Verschueren, K., &Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, *20*(1), 33-50.

Caputi, M., Lecce, S., &Pagnin, A. (2017). The role of mother–child and teacher–child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(2), 141-158.

Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher–child relationships. *The Journal of Educational Research*, *110*(1), 72-84.

Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, *24*(3), 292-309.

Fearon, R. P., & Roisman, G. I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 131-136.

Garcia-Rodriguez, L., Redín, C. I., &Abaitua, C. R. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review, 38*, 100488.

Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, *52*(2), 211-219.

Imran, S., MacBeth, A., Quayle, E., & Chan, S. W. (2021). Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents: A moderated mediation model. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *94*, 339-358.

Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 30-38.

Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In *Handbook of motivation at school* (pp. 211-230). Routledge.

Van Rosmalen, L., Van der Veer, R., & Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's strange situation procedure: The origin of an instrument. *Journal of the History of the BehavioralSciences*, *51*(3), 261-284.

15.

«ΔΕ ΜΕ ΝΟΙΑΖΕΙ ΠΟΥ ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ. ΘΕΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΦΙΛΟΙ;» ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Δέσποινα Χρυσοπούλου
Κοινωνική Λειτουργός ΣΔΕΥ- Δασοπόνος, MSc

Στεργιανή Λακκοβικιώτη
Σχολικός Ψυχολόγος ΣΔΕΥ-Ειδικός παιδαγωγός, MSc

Περίληψη
Στο σύγχρονο σχολείο η μάθηση πρέπει να έχει χαρακτήρα βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό, να συνδέεται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής και να μην αποτελεί απλή παροχή πληροφοριών. Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να καλλιεργηθούν με την κατάλληλη παρέμβαση. Από τα προγράμματα προκύπτουν οφέλη όπως: βελτίωση της αυτοεκτίμησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοελέγχου, αναγνώρισης συναισθημάτων, αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων-συγκρούσεων. Η παρούσα εργασία συνδέεται άμεσα με το παραπάνω πλαίσιο. Τα soft skills είναι δύσκολο να μετρηθούν ποσοτικά. Επομένως στα πλαίσια της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) επιλέχθηκε και πραγματοποιήθηκε άτυπη ποιοτική έρευνα με συλλογή πληροφοριών μέσα από παρατήρηση των μαθητών και άτυπες ημι-δομημένες συζητήσεις με τους δύο εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των τάξεων στις οποίες υλοποιήθηκε το πρόγραμμα. Η θεματική αφορούσε την επίδραση των βιωματικών δράσεων σε δείγμα μαθητών της Ε’ και ΣΤ’ δημοτικού με έμφαση κυρίως στον τομέα των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων - συγκρούσεων. Το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών επιλέχθηκε λόγω των αναδυόμενων αναγκών που προέκυψαν μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύθηκε η συμμετοχή των μαθητών, η λεκτική έκφραση, η ενσυναίσθηση, το δέσιμο της ομάδας και η ομαλότερη επίλυση των μεταξύ τους διαφορών.
Λέξεις-Κλειδιά: soft skills, βιωματικά εργαστήρια, επίλυση συγκρούσεων, συνεργασία μαθητών.

Abstract
In the modern school, learning must be experiential and collaborative. It is important to be connected to real-life situations and not to be just a mere provision of information. Life skills can be cultivated with appropriate intervention. Indicatively the benefits of these programs are: improvement of self-esteem, development of self-control skills, recognition of emotions, effective problem- conflict resolution. The present work is directly linked to the above framework. Soft skills are difficult to measure quantitatively. Therefore, as part of the interdisciplinary support committee, an informal qualitative research was selected and carried out by collecting information through observation of the students, informal semi-structured discussions with the two teachers and the students of the classes in which the

project was implemented. The topic concerned the impact of the experiential activities on a sample of students in the 5th and 6th grade with a focus mainly on the area of problem-solving skills – conflict. This particular sample of students was selected because of needs that emerged after discussion with them and their teachers. The results showed an increase in student participation, verbal expression, empathy, team bonding and smoother resolution of conflicts between them.

1. Εισαγωγή

Στον σημερινό κόσμο, όπου οι αλλαγές είναι ραγδαίες, η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει την δυνατότητα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Ειδικά όταν γίνεται αναφορά σε μαθητές δημοτικού θα πρέπει πλέον να δοθεί έμφαση όχι μόνο στην στείρα απόκτηση γνώσεων αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα είναι απαραίτητη για την ατομική τους ανάπτυξη (Al-Mamun, 2012). Η καλλιέργεια των «ήπιων δεξιοτήτων» (soft skills) είναι ωφέλιμη και πλέον απαραίτητη όχι μόνο για την μαθησιακή διαδικασία αλλά και για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μετέπειτα ζωής τους (Thacker & Yost, 2002).

Ως soft skills σύμφωνα με την UNESCO μπορούμε να ορίσουμε το σύνολο των άυλων προσωπικών χαρακτηριστικών, στάσεων και συμπεριφορών, που μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά πλαίσια. Οι Lippman, Ryberg, Carney και Moore (2015) αναφέρουν ότι τα «soft skills» περιλαμβάνουν δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και ατομικά χαρακτηριστικά, ώστε τα άτομα να είναι ευέλικτα και να μπορούν να συνεργαστούν σε διάφορα περιβάλλοντα. Οι δεξιότητες αυτές περικλείουν τις κοινωνικές, τις επικοινωνιακές, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, την λήψη αποφάσεων, την ομαδική εργασία, την δια βίου μάθηση, τον αυτοέλεγχο και τη θετική αυτοαντίληψη (αυτοπεποίθηση). (Claxton, Costa & Kallick, 2016).

Ωστόσο σύμφωνα με τους οι Matteson, Anderson και Boyden (2016) δεν υπάρχει κάποιος κοινώς αναγνωρισμένος κατάλογος των soft skills. Οι δεξιότητες αυτές είναι δύσκολο να μετρηθούν με ποσοτικό τρόπο και κυρίως μπορούν να αξιολογηθούν ποιοτικά. Αντιθέτως, τα hard skills επειδή αναφέρονται σε γνώσεις με την στενή έννοια του όρου είναι εύκολα μετρήσιμες (Fraser, 2001). Οι ορισμοί των ήπιων δεξιοτήτων είναι αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους, χωρίς να υπάρχει ιεράρχηση ποια έχει τη μεγαλύτερη αξία για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη του παιδιού (Matson & Wilkins, 2007).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγεί στην καλλιέργεια θετικών και ισχυρών σχέσεων με επιτυχίες τόσο στην σχολική ζωή όσο και μετέπειτα. Η απουσία τους μπορεί να μην επιτρέπει την συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την μετάβαση των παιδιών στην ενήλικη ζωή (Bremer & Smith, 2004). Τα παιδιά που μπορεί να αποτύχουν στην εκμάθηση των παραπάνω μπορεί να έχουν λιγότερες πιθανότητες για την ολοκλήρωση της σχολικής ζωής (Elksnin & Elksnin, 1998). Οι αναπτυγμένες δεξιότητες μπορούν να οδηγήσουν στην αποδοχή από τους συνομήλικους και την θετική ανατροφοδότηση (Sabey & Ross, 2012). Η κατάκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την κοινωνικόσυναισθηματική και την θετική προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό (δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.α.) έχει ρόλο κλειδί στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015). Για να καλλιεργηθούν οι ήπιες δεξιότητες χρειάζεται

χρόνο και εξάσκηση, καθώς δεν είναι χαρακτηριστικά που υπάρχουν εκ φύσεως στον άνθρωπο (Balcar, 2016). Για την εκμάθηση τους μπορεί να γίνει συνδυασμός με άλλα γνωστικά αντικείμενα στο σχολικό πλαίσιο. Το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας ως «σημαντικοί άλλοι» μπορεί να αποτελέσει role models για τους μαθητές του στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους άλλους ως προς τους παραπάνω τομείς (Tang, Hashimah, & Nor, 2014).

Τα soft skills είναι συμπεριφορές που μπορούν να προάγουν την θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους και το περιβάλλον τους. Αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση με την συμμετοχή στις δραστηριότητες, όπως συμβαίνει και στην υλοποίηση του προγράμματος που θα παρουσιαστεί στην συνέχεια (Lynch & Simpson, 2010). Η πρώτη επαφή των παιδιών με τις παραπάνω δεξιότητες γίνεται με την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά και με τον οικογενειακό τους κύκλο (στενό και ευρύ) (Seevers & Jones-Blank, 2008). Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί μία προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο (Denham, Hatfield, Smethurstl, Tan & Tribe, 2006). Η κοινωνική ένταξη των μαθητών θα πρέπει να είναι προτεραιότητα στις σχολικές τάξεις. Μέσα από την δουλειά σε ομάδες, αποκτώνται εμπειρίες με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Waliski & Carlson, 2008). Το παιχνίδι εμπεριέχει την κοινωνική αλληλεπίδραση και μπορεί να συμβάλει θετικά, για αυτό θα πρέπει κατά την υλοποίηση να περιλαμβάνει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Σε όλο αυτό είναι σημαντική η συνεργασία των παιδιών και των συναδέλφων (Ruble, Willis & McLaughlin Grabtree, 2008). Οι καλά αναπτυγμένες δεξιότητες οδηγούν σε θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών ενισχύοντας την ομαδικότητα και το θετικό κλίμα της τάξης. Όταν υπάρχει έλλειμμα σε αυτόν τον τομέα υπάρχουν δυσκολίες στην συμμετοχή σε ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες (Bremer & Smith, 2004). Επίσης, μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες συναισθηματικές και συμπεριφορικές (Spence, 2003). Σύμφωνα με τους Wood, Blair και Ferro (2009) παιδιά που εμφανίζουν έντονη συμπεριφορά αν δεν γίνει έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να αναπτύξουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά πλαίσια. Οι μαθητές που διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να έχουν επιτυχημένη κοινωνική ένταξη και θετικά αποτελέσματα στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Gresham, Sugai & Horner, 2001).

Οι στόχοι που τέθηκαν από την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) αποσκοπούσαν, με βάση την βιβλιογραφία που έχει αναφερθεί, στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων και των θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις στόχευαν στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ τους, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης-θετικής αυτοαντίληψης, κριτικής σκέψης και της συνεργατικότητας μέσω της ομαδικής εργασίας και του παιχνιδιού.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Δείγμα

Τα βιωματικά εργαστήρια στα οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα έλαβαν χώρα στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις σε ένα Δημοτικό Σχολείο στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος μαθητών έγινε κατόπιν προηγούμενων συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς τους, παρατηρήσεων εκ μέρους των μελών της ΕΔΥ (κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου), τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και του διαλείμματος αλλά και διερεύνησης των

αναγκών των μαθητών μέσα από ανοιχτή συζήτηση μαζί τους. Με τον τρόπο αυτό τα εργαστήρια βασίστηκαν σε αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών που αφορούσαν κυρίως στις μεταξύ τους σχέσεις.

2.2 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Κάθε τάξη συμμετείχε σε ένα κύκλο 6 συναντήσεων με συχνότητα περίπου 1 διδακτική ώρα ανά δύο εβδομάδες και με χρήση εποπτικού υλικού (βίντεο, φυλλάδια δραστηριοτήτων, χειροτεχνίες, βιωματικές ομαδικές ασκήσεις). Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση ζητήθηκε στην τελευταία συνάντηση ανατροφοδότηση από τους μαθητές ως προς το τι αποκόμισαν από τη διαδικασία. Ωστόσο καθ΄ όλη τη διάρκεια υπήρξε κι επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων σχετικά με τον αντίκτυπο των βιωματικών εργαστηρίων στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και κυρίως στον τομέα της διαχείρισης των μεταξύ τους συγκρούσεων και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η επικοινωνία αυτή είχε περισσότερο τη μορφή μιας άτυπης, ημι-δομημένης συζήτησης με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων συζητώντας παράλληλα συγκεκριμένα περιστατικά μεταξύ των μαθητών που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων. Ταυτόχρονα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε όλο το διάστημα συνεχίστηκε και η παρατήρηση των μαθητών εκ μέρους των μελών της ΕΔΥ τόσο κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όσο και του διαλείμματος. Όλα τα παραπάνω θα ήταν μια απαρχή ώστε να εξαχθούν κάποια πρώτα συμπεράσματα, τα οποία θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν σε περαιτέρω πιο συστηματική έρευνα τουλάχιστον για τους μαθητές της Ε’ τάξης που θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους και την επόμενη σχολική χρονιά. Επιλέχθηκαν οι τρεις παραπάνω τρόποι (παρατήρηση, συζήτηση με τους μαθητές και κυρίως με τους εκπαιδευτικούς) γιατί θεωρήθηκαν αφενός αλληλένδετοι και συμπληρωματικοί μεταξύ τους και αφετέρου γιατί προσέφεραν μια πιο ολιστική οπτική, αφού έγινε προσπάθεια να αντληθούν πληροφορίες από διάφορα πεδία.

2.3 Αποτελέσματα

Από την άτυπη έρευνα τόσο στους εκπαιδευτικούς και μαθητές όσο και από τις παρατηρήσεις των μελών ΕΔΥ προέκυψε ότι πρωτίστως ενισχύθηκε η συμμετοχή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αν και στην αρχή λόγω του άγνωστου ίσως αντικειμένου, υπήρξε διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα από την πλευρά των μαθητών φάνηκε σταδιακή αύξηση της συμμετοχής τους η οποία έδειξε τάση διατήρησης. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποια από τα παιδιά έδειξαν να είναι κάπως σκεπτικά από τα νέα ερεθίσματα-δεξιότητες που καλούνταν να διαχειριστούν, σταδιακά εξέφραζαν απορίες και αμφιταλαντεύονταν ως προς την υιοθέτησή τους. Η παρουσία του εκπαιδευτικού ως προσώπου αναφοράς κατά τη διάρκεια του προγράμματος και η στοχευμένη εμπλοκή του ενδεχομένως να λειτουργούσε ενθαρρυντικά προς στους μαθητές. Επιπλέον, άρχισαν να αναφέρονται λεκτικά σε ζητήματα που αφορούσαν τις σχέσεις τους κατά τη διάρκεια όχι μόνο των βιωματικών εργαστηρίων αλλά και σε χρόνο που αφιέρωναν μεταξύ τους εκπαιδευτικοί και μαθητές με αφορμή το εποπτικό υλικό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αμβλυνθεί η μεταξύ τους ένταση και να βασιστούν περισσότερο σε συλλογικές διαδικασίες εξωτερίκευσης των σκέψεων και δύσκολων συναισθημάτων (π.χ. διάταξη κύκλου). Παράλληλα κατά την ώρα του διαλείμματος και του παιχνιδιού διαπιστώθηκαν λιγότερες συγκρούσεις και ευκολότερη επίλυση τους που

συνεχίστηκε σε βάθος χρόνου. Μέσα από την συζήτηση αναδύθηκαν θέματα που αφορούσαν στη διαφορετικότητα και το πώς μπορούν να λειτουργούν σαν ομάδα έχοντας ο καθένας διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα κ.α.. Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκε η μεταξύ τους ενσυναίσθηση και το δέσιμο της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη ΕΔΥ η μείωση των αρνητικών σχολίων και των προκλητικών συμπεριφορών προς τους άλλους. Ταυτόχρονα, ξεπεράστηκαν περιστατικά απομόνωσης ορισμένων μαθητών από το σύνολο της τάξης, τουλάχιστον κατά την ώρα της εποπτείας από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην τελευταία συνάντηση με τους μαθητές από την ανατροφοδότηση που έλαβαν τα μέλη της ΕΔΥ διαφάνηκε ότι και οι ίδιοι αισθάνθηκαν πως η όλη παρέμβαση λειτούργησε για αυτούς βοηθητικά ως προς την αποδοχή τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες κατακτήθηκαν και διατηρήθηκαν ως ένα βαθμό.

2.4 Συζήτηση

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο όλο εγχείρημα υπήρχαν δυσκολίες και περιορισμοί. Ειδικότερα, λόγω της φύσης του θεσμού της ΕΔΥ, το χρονικό διάστημα υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης ήταν εξαιρετικά περιορισμένο για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών (παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο) περιορίζει και πάλι την εξαγωγή συμπερασμάτων. Θα ήταν χρήσιμη μια πιο δομημένη διαδικασία με διενέργεια focus group με τους εκπαιδευτικούς ή/και τους μαθητές. Επιπλέον, ήταν περιορισμένος πολλές φορές ο χώρος των αιθουσών με αποτέλεσμα να μειώνονται κάποιες φορές οι επιλογές σε είδη δραστηριοτήτων (π.χ. αξιοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων). Τέλος, δεν ήταν σταθερή η συμμετοχή όλων των μαθητών λόγω αστάθμητων παραγόντων (π.χ. ασθένειες) με αποτέλεσμα να αλλάζει η δυναμική της ομάδας.

Ωστόσο, τα πρώτα συμπεράσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά και συνάδουν με την βιβλιογραφία. Μια πρώτη συμφωνία ήταν ότι οι μαθητές που μπορέσαν έστω και σε ένα βαθμό να αναπτύξουν της ήπιες δεξιότητες ζωής είναι σε θέση να απολαμβάνουν ακόμα και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τις ομαδικές δραστηριότητες και να νιώθουν το αίσθημα του ανήκειν. Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικά πρόσωπα για τα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους και μέσα από την βιωματική μάθηση να κατακτηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες και για την ζωή τους εκτός σχολικής πραγματικότητας. Επομένως, όπως παρατηρήθηκε και στην εν λόγω παρέμβαση, είναι σημαντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις ώστε ταυτόχρονα να εξασφαλίζεται κα η συνέχεια των δράσεων από αυτούς. Τέλος, οι τομείς που αναφέρονται ως «soft skills» από την βιβλιογραφία ως ένα βαθμό επιτευχθήκαν στην αναφερόμενη παρέμβαση.

Ωφέλιμο θα ήταν σε παραπλήσια προγράμματα να υπάρξει μέριμνα ώστε η συμμετοχή των μαθητών να είναι ενεργή τόσο στο να καθορίζουν τις ανάγκες παρέμβασης όσο και να αποτιμούν τα αποτελέσματα της. Ταυτόχρονα, μελλοντικά ίσως θα ήταν σημαντική και η εμπλοκή των γονέων ως προς τις απόψεις τους για τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο όλες αυτές οι δράσεις να έχουν όσο γίνεται πιο μετρήσιμα αποτελέσματα. Αν και, όπως

αναφέρθηκε στην βιβλιογραφία, δεν μπορούν να είναι εύκολα μετρήσιμες ποσοτικά, εντούτοις θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ποιοτική μεθοδολογία.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εν λόγω άτυπη και μικρή έρευνα παρέχει ενδείξεις για την σημαντικότητα των προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, που παρά τις πρακτικές-αντικειμενικές δυσκολίες ως προς την υλοποίηση τους, έχουν αξία καθώς οι μαθητές κινητοποιούνται να γίνουν οι ίδιοι δράστες της επίλυσης των προβλημάτων τους. Επομένως, αναδύεται η ανάγκη για την επέκταση και την πιο συστηματική αξιοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων σε μαθητές διαφόρων ηλικιών ακόμη και μικρότερης ηλικίας με στόχο την πρώιμη παρέμβαση. Η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα καθώς και η μείωση τον δυσκολιών που ενδέχεται να προκύψουν από την διαφορετικότητα-ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μπορούν στο μέλλον να προλάβουν ατυχείς καταστάσεις στα σχολικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Al-Mamun, A. (2012). The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science,* 2(4), 326-338. DOI:10.9734/BJESBS/2012/1858

Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills?. *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. DOI:10.1177/1035304616674613

Bremer, C., & Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 3 (5), 1-6.

Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-64.

Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N. & Tan, E. (2006). Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), 33-51. DOI:10.1080/02667360500512411

Elksnin, L., & Elksnin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*, 33 (3), 131-140. DOI:10.1177/105345129803300301

Fraser, S. (2001). Graduate attributes and generic skills at Macquarie. *And Gladly Teche*, 1, 1-4.

Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities*, 67 (3), 331-344. DOI:10.1177/001440290106700303

Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC: Child Trends.

Lynch, S., & Simpson, C. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (2), 3-12.

Matson, J., & Wilknis, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 1 (1), 28-37. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.003

Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Libraries and the Academy*, 16 (1), 71-88. DOI: 10.1353/pla.2016.0009

Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of Social and Play Behaviors in Preschoolers With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (1), 34-47. doi.org/10.1177/0271121405025001040

Ruble, L., Willis, H., & McLaughlin Crabtree, V. (2008). Social Skills Group Therapy for Autism Spectrum Disorders. *Clinical Case Studies*, 7 (4), 287-300. doi.org/10.1177/1534650107309450

Sabey, C., & Ross, S. (2012). Getting More From Social Skills. *The Utah Special Educator*, 35 (1), 32-36.

Seevers, R. & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum Of Special Education Journal*, 19 (1), 1-8.

Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96. doi.org/10.1111/1475-3588.00051

Tang, N. K., Hashimah, M. Y., & Nor, H. H. (2014). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 835-840 DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.204

Thacker, R. A., & Yost, C. A. (2002). Training students to become effective workplace team leaders. *Team performance management*. 8(3/4), 89-94. DOI:10.1108/13527590210433384

Unesco International Bureau of Education. (2013). Glossary of curriculum terminology.
Ανακτήθηκε στις 29/08/2023 από
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf)

Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63 (1), 79-97. doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305

Waliski, A., & Carlson, L. (2008). Group Work with Preschool Children: Effect on Emotional Awareness and Behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33 (1), 3-2. DOI:10.1080/01933920701476714

Wood, B., Blair, K., & Ferro, J. (2009). Young Children With Challenging Behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (2), 68-78. doi.org/10.1177/0271121409337951

16.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ

Βασιλική Μπουκόρου
Ψυχολόγος, Msc

Αθηνά Παπαδοπούλου
Φιλόλογος, Msc

Γεώργιος Φιλιππίδης
Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

Περίληψη
Το Διαδίκτυο προσφέρει άμεση πρόσβαση στα πάντα, αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας, εκπαίδευσης, διασκέδασης και ενημέρωσης. Παρόλη την χρησιμότητά του, παρατηρείται μέσα από πολλές έρευνες, πως η υπερβολική χρήση του προκαλεί σταδιακά προβλήματα στα άτομα, όπως είναι ο εθισμός. Ο «εθισμός στο Διαδίκτυο» αποτελεί μια σχετικά νέα μορφή εξάρτησης και αρκετοί ορισμοί έχουν χρησιμοποιηθεί ώστε να την προσδιορίσουν. Η προβληματική χρήση του Διαδικτύου αποτελεί, επίσης, ένα σύγχρονο ψυχοκοινωνικό πρόβλημα που πλήττει ολοένα και μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Σήμερα θεωρείται ένα από τα βασικά θέματα που προβληματίζουν εκπαιδευτικούς και γονείς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τους ειδικούς ψυχικής υγείας (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς), οι οποίοι υλοποιούν διαμεθοδικές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου. Στην παρούσα εισήγηση θα αναλύσουμε πως η καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής συμβάλλει στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και κοινωνικών μηχανισμών άμυνας απέναντι στο ζήτημα της διαδικτυακής εξάρτησης. Ποιες είναι οι δεξιότητες ζωής και γιατί είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στο ευαίσθητο στάδιο της προεφηβίας.
Λέξεις Κλειδιά : Διαδίκτυο, Εξάρτηση, Δεξιότητες ζωής, Πρόληψη, Μαθητές

Abstract
Internet offers instant access to everything, as a means of communication, education, entertainment and information. Despite its usefulness, it is observed from many researches that its excessive use gradually causes problems in individuals, like addiction. “Internet addiction” is a relatively new form of addiction and several definitions have been used in order to define it. Problematic internet use is also a contemporary psychosocial problem affecting younger and younger age groups. Today it is considered as one of the main issues that concern teachers and parents in primary education, as well as mental health specialists (psychologists and

social workers) who implement cross-method psychosocial interventions, to prevent and deal with the problematic use of the internet. In the present recommendation we will analyze how the cultivation and development of life skills contributes to the development of mental resilience, but also social defense mechanisms against the issue of online addiction. What are life skills and why are they important to be cultivated in the sensitive stage of preadolescence.

1. Εισαγωγή

Το διαδίκτυο στις ημέρες μας αναμφίβολα αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας μας. Το χρησιμοποιούμε ευρέως για την επικοινωνία, την ενημέρωση και την ψυχαγωγία μας, ενώ η πρόσφατη πανδημία του covid-2019 ανέδειξε στο ευρύ κοινό και την καταλυτική συνεισφορά του μέσου στη διδασκαλία και στη μάθηση όλων των ηλικιακών ομάδων, ακόμα και των μικρών μαθητών του Δημοτικού. Στο διαδίκτυο, ο χρήστης έχει την δυνατότητα μέσα σε λίγα μόνο λεπτά να βρεθεί σε έναν απέραντο εικονικό χώρο γεμάτο ενδιαφέρουσες πληροφορίες και ελκυστικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ο αχανής αυτός ιδεατός κόσμος δεν είναι πάντοτε και τόσο ασφαλής, ενώ όλο και συχνότερα γινόμαστε δέκτες μηνυμάτων που αφορούν χρήστες, ιδίως νέους, οι οποίοι αδυνατούν να ελέγξουν την ορθή χρήση του διαδικτύου και σπαταλούν πολλές ώρες καθημερινά μπροστά σε μια οθόνη υπολογιστή με σοβαρές επακόλουθες επιπτώσεις. Οι κίνδυνοι που απορρέουν από τον εθισμό αλλά και την αλόγιστη χρήση του διαδικτύου προκύπτουν από διάφορες έρευνες. Πλέον, η διαδικτυακή εξάρτηση αποτελεί έναν αυξανόμενο κίνδυνο για τους νέους αλλά και τα μικρότερα παιδιά, ιδίως στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης. Πολλά παιδιά αφιερώνουν συστηματικά χρόνο στο διαδίκτυο, αδυνατώντας να σταματήσουν, ή έστω να μειώσουν τις ώρες που αφιερώνουν μπροστά στην οθόνη. Οι αρνητικές συνέπειες της κατάστασης αυτής ήδη αντανακλώνται τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών. Η ανεξέλεγκτη και προβληματική χρήση του έχει συνδεθεί με δυσάρεστα συμπτώματα δυσλειτουργίας του ατόμου σε διάφορα επίπεδα που απασχολεί γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς της ψυχικής υγείας. Συχνά, και αναλόγως της έντασης της χρήσης, τα συμπτώματα αυτά ομοιάζουν με εκείνα εθισμών σε ουσίες όπως π.χ. τσιγάρο ή ναρκωτικά. Μέσω προληπτικών ή/και θεραπευτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν σε πρωτογενή αίτια του προβλήματος, υπάρχει ελπίδα καλύτερου ελέγχου της εξάπλωσης του φαινομένου. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μια από τις κρισιμότερες περιόδους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες όπως θα δούμε ενισχύουν την αντίσταση έναντι της διαδικτυακής εξάρτησης. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εξάρτησης στο διαδίκτυο. Επίσης, οι δεξιότητες ζωής αφορούν τις προσωπικές, διαπροσωπικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να διαχειρίζονται τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις, αποφάσεις και επιλογές, αλλά και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να εξασφαλίζουν μια ενεργό, ασφαλή και παραγωγική ζωή. Βοηθάνε να πέτυχουμε στο περιβάλλον που ζούμε και δραστηριοποιούμαστε. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοδιαχείριση, την ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία, την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, την αυτογνωσία, την ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, την ικανότητα του

ατόμου για διαχείριση του άγχους του, την έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, την ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Με την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά αποκτούν τα εφόδια που χρειάζονται για να αντιμετωπίζουν και να προλαμβάνουν την εξάρτηση και άλλες προβληματικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο, ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική τους ευεξία και δημιουργώντας ένα υγιές και ισορροπημένο καθημερινό περιβάλλον. Συνεπώς γίνεται κατανοητό ότι η εκμάθηση και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να προετοιμάσει τους νέους για τις αλλαγές του μέλλοντος, να συμβάλει στην πρόληψη σοβαρών ψυχοκοινωνικών δυσλειτουργιών και να βελτιώσει την κοινωνικοποίηση των ανηλίκων.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι καταρχήν η διαπίστωση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και συγκεκριμένων βαθύτερων ψυχοκοινωνικών παραγόντων των χρηστών που τους καθιστούν πιο ευάλωτους στον εθισμό αυτό. Επίσης, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στην παιδική ηλικία μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη του εθισμού των νέων στο διαδίκτυο, καθώς και αν οι δεξιότητες ζωής, σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνικής εργασίας, αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυναμώνουν τους ανηλίκους σε στιγμές που χρειάζεται να διαχειριστούν δυσμενείς συνθήκες, χωρίς την προσφυγή σε εξαρτητικές συμπεριφορές. Για το λόγο αυτό θα παρουσιάσουμε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής για μαθητές δημοτικού, σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της κλινικής κοινωνικής εργασίας.

2. Κυρίως θέμα

2.1 Συμπτώματα εξαρτητικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με την Θεοφίλου (2012), η εξαρτητική συμπεριφορά στο διαδίκτυο συχνά εκδηλώνεται μέσω διακριτικών συμπτωμάτων, καθιστώντας σαφές τον αντίκτυπο που έχει στην ημερήσια ζωή του ατόμου. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η εξιδανίκευση του διαδικτύου, όπου ο χρήστης αντιλαμβάνεται τον υπολογιστή ή το διαδίκτυο ως το κυρίαρχο και αναντικατάστατο κομμάτι της καθημερινότητάς του.

Επιπλέον, παρατηρείται τροποποίηση της διάθεσης, ειδικά σε άτομα που είναι εθισμένα σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, όπου παρατηρείται αύξηση στην παραγωγή της ντοπαμίνης, ενός νευροδιαβιβαστή του εγκεφάλου που σχετίζεται με την αίσθηση ευχαρίστησης. Αυτό οδηγεί το άτομο σε μια σταδιακή αύξηση της ανοχής. Αναλυτικά το άτομο χρειάζεται όλο και περισσότερες ώρες χρήσης του υπολογιστή για να νιώθει ικανοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι με τον χρόνο, αναπτύσσεται ανοχή και ανάγκη για αυξημένη χρήση (Θεοφίλου, 2012).

Τέλος, εμφανίζεται σύγκρουση στο άτομο, καθώς αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να περιορίσει τη χρήση του διαδικτύου. Η αναγνώριση του προβλήματος συγκρούεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την εξάρτηση, δημιουργώντας έναν εσωτερικό ανταγωνισμό. Όλα αυτά τα στοιχεία αποδεικνύουν τη σημαντική επίδραση της εξάρτησης στο διαδίκτυο στην ψυχολογική κατάσταση και την καθημερινή λειτουργία του ατόμου (Θεοφίλου, 2012).

2.2 Αίτια εξάρτησης από το διαδίκτυο

Η εξάρτηση από το διαδίκτυο αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, εκδηλώνοντας διάφορες αιτίες που σχετίζονται με τη συναισθηματική και κοινωνική σφαίρα του ατόμου. Προκειμένου να εξεταστεί ενδελεχώς αυτή η εξάρτηση, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι ψυχολογικές, κοινωνικές, και βιολογικές πτυχές που την επηρεάζουν. Ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας, που μπορεί να οδηγήσει κάποιον να εξαρτηθεί από το διαδίκτυο, είναι η ανάγκη μετριασμού έντονων αρνητικών συναισθημάτων, που βιώνει. Η ενασχόληση με το διαδίκτυο βοηθάει τα άτομα που πιέζονται από την καθημερινότητα που βιώνουν, να αποσυμπιέζονται και να χαλαρώνουν, δημιουργώντας μερικές φορές μία άλλη πραγματικότητα μέσα από τις σελίδες του διαδικτύου (Morahan & Martin, 2005).

Σύμφωνα με στοιχεία, από τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.), από τους 35 πρώτους ανήλικους που προσήλθαν για θεραπεία εξάρτησης από το διαδίκτυο προκύπτει ότι το φαινόμενο είναι συχνότερο στα αγόρια σε δυσλειτουργικές οικογένειες (κυρίως έλλειψη επικοινωνίας και εφαρμογής ορίων από την οικογένεια) και σε παιδιά με καταθλιπτικό συναίσθημα και Διάσπαση Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Φιλιππίδης, 2017). Ειδικότερα η έλλειψη επικοινωνίας και εφαρμογής ορίων από την οικογένεια, το διαζύγιο των γονέων, τραυματικά γεγονότα στη παιδική ηλικία, η υπεραπασχόληση των γονέων και η γενικότερη απομόνωση των εφήβων αποτελούν αίτια εμφάνισης διαδικτυακού εθισμού (Yen et al., 2007)

Επιπρόσθετα έχει φανεί ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο συνδέεται με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, κατάθλιψη, άγχος και διαταραχές διαγωγής (Young & Rogers, 1998). Όσον αφορά στους εφήβους που εμφανίζουν διαδικτυακή εξάρτηση έχουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, απομόνωσης, μονομανίας, κοινωνικής φοβίας και επιθετικότητας. Ωστόσο, η επιθετικότητα συσχετίστηκε με τον εθισμό στο διαδίκτυο μόνο σε άνδρες-έφηβους, ενώ στις έφηβες εμφανίζεται μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και του εθισμού στο διαδίκτυο (Ko et al., 2009; Yen et al., 2007).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ridings & Gefen (2004) τα χαρακτηριστικά και η διαδραστικότητα που παρουσιάζει το διαδίκτυο το καθιστούν αυτομάτως προκλητικό και προσελκυστικό για τον χρήστη. Η ίδια η φύση του διαδικτύου είναι εθιστική λόγω των έντονων γραφικών και της άμεσης ικανοποίησης που προσφέρει στο άτομο. Σημαντικά στοιχεία που συντείνουν στον κίνδυνο εξάρτησης από το διαδίκτυο περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των εφήβων σε εικονικά περιβάλλοντα, τον πειραματισμό και τη δράση που προσφέρουν διάφορα διαδικτυακά παιχνίδια, την αίσθηση ανωνυμίας και ανεξαρτησίας που παρέχει το διαδίκτυο. Ειδικά για τους ανήλικους που είναι πιο ντροπαλοί και διστακτικοί, το διαδίκτυο προσφέρει μια αίσθηση παντοδυναμίας και ανθεκτικότητας, με την απουσία άμεσου κινδύνου.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση συνδέει τον εθισμό στο διαδίκτυο με ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εφήβων και τις εμπειρίες που έχουν. Ανάλογα με την παιδική ηλικία, τη συμπεριφορά των γονέων και την ψυχοπαθολογία, δημιουργείται η προδιάθεση, ώστε να αναπτυχθεί μία εθιστική συμπεριφορά (Φιλιππίδης, 2017). Αναφέρεται, επίσης, ότι συνήθως είναι ντροπαλά άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Yang et al., 2005).

Σύμφωνα με τον Douglas et al. (2008) οι προσεγγίσεις κοινωνικοπολιτισμού συνδέουν τον εθισμό με διάφορες παραμέτρους, όπως η φυλή, το φύλο, η ηλικία, η οικονομική κατάσταση, το πολιτιστικό υπόβαθρο, η θρησκεία και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Επιπλέον, οι συνομήλικοι και οι επιρροές τους, το εκπαιδευτικό σύστημα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το νομικό πλαίσιο σε μια χώρα έχουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται ο εθισμός στο διαδίκτυο (Douglas et al., 2008). Επίσης σύμφωνα με τη μελέτη Stoll (2002) η βιοϊατρική προσέγγιση εστιάζει στα γενετικά χαρακτηριστικά και παράγοντες, στις χημικές ανισορροπίες του εγκεφάλου, καθώς και στον ρόλο των νευροδιαβιβαστών. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να δημιουργήσουν γενετική προδιάθεση για εθισμό. Η προσέγγιση από διάφορες οπτικές - ψυχολογική, κοινωνική και βιοϊατρική - αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διασταύρωσης διαφόρων παραγόντων στην κατανόηση και αντιμετώπιση των εξαρτητικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο.

2.3 Οι Δεξιότητες ζωής και ο ρόλος τους στη Διαδικτυακή Εξάρτηση

Τί είναι οι Δεξιότητες ζωής.

Η καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου είναι γεμάτη από προβλήματα και προκλήσεις, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και σχετίζονται με την αδυναμία του ατόμου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το άγχος ή εξωτερικές πιέσεις από το περιβάλλον του. Έρευνες, που περιλαμβάνουν όχι μόνο ερωτηματολόγια αλλά και άλλες προσεγγίσεις όπως παρατηρήσεις συμπεριφορών, role playing ή workshops, έχοντας ως χρονικό σημείο αναφοράς όχι την μονομερή στατικότητα του χρόνου, αλλά την δυναμική εξέλιξη του υποκειμένου μέσα σε αυτόν, έχουν αποδείξει ότι οι δεξιότητες ζωής αποτελούν την επιτομή της ανθρώπινης φύσης και πρέπει να ερευνηθούν σε σχέση με την ποιότητα ζωής, αλλά και την κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου (Μαυρίκη & Κουργιαλά, 2016). Έτσι σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1997) η υγεία του ατόμου με την ευρεία έννοια του όρου μπορεί να αξιολογηθεί βάση της ποιότητας του επιπέδου 6 πυλώνων:

- Σωματική Υγεία
- Πνευματική Υγεία
- Ατομική Ανεξαρτησία
- Κοινωνικές Σχέσεις
- Αντίληψη προς το Περιβάλλον
- Προσωπικές Πεποιθήσεις

Έμμεσα οι πυλώνες αυτοί προσδιορίζουν την αξία που δίνει κάποιος σε ένα γεγονός και η εκμετάλλευση εν συνεχεία της αξίας αυτής. Λόγου χάρη η διαχείριση του άγχους και η αποτελεσματική επικοινωνία, αποτελούν παράγοντες καθοριστικής επιρροής στην συναισθηματική και κοινωνική υγεία ενός ατόμου. Για αυτό το λόγο συχνά οι δεξιότητες ζωής αναφέρονται και ως οι δεξιότητες του 21ου πρώτου αιώνα, καθώς εμπεριέχουν εκείνα τα στοιχεία τα οποία θα επιτρέψουν κυρίως στους νέους να διατηρήσουν την ύπαρξη και την εξέλιξη της κοινωνίας της γνώσης (Αποστολίδης, 2017).

Επιπλέον τονίζεται η σημασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής στους νέους ως καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης και διαμόρφωσης τους σε ενεργούς και αυτόνομους πολίτες, παρόλο που υπάρχει η πιθανότητα το κοινωνικό περιβάλλον

και οι κοινωνικές νόρμες να αλλοιώσουν και να υποβαθμίσουν την ποιότητα των διδασκόμενων ή αποκτηθέντων δεξιοτήτων ζωής (Park, Choi, Chai, Lee, et al., 2011).
Οι δεξιότητες ζωής, επίσης γνωστές ως δεξιότητες επιβίωσης ή δεξιότητες ανθρώπινης επιβίωσης, είναι μια ομάδα δεξιοτήτων που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις και προκλήσεις στη ζωή του. Επίσης ο όρος αναφέρεται σε μια σειρά από δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική προσαρμογή και ποιοτική επιβίωση στην καθημερινή ζωή. Αυτές οι δεξιότητες καλύπτουν διάφορους τομείς της ζωής, δεν είναι μια καινούργια έννοια, αλλά το σύνολο των βασικών δεξιοτήτων που μας καθιστούν ικανούς να ανταπεξέλθουμε σε ζητήματα και ερωτήματα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, η λήψη αποφάσεων, η διαχείριση του άγχους, η ικανότητα να παραμένουμε ασφαλείς και υγιείς. Τα σχολεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και διατήρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής υγείας των νέων στο πλαίσιο του ρόλου τους για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία βοηθά τους νέους να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να εξελιχθούν σε επιτυχημένους και ευτυχισμένους πολίτες. Στην πράξη χρησιμοποιούνται πολλές δεξιότητες ταυτόχρονα και καλύπτουν διάφορους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών, κοινωνικών, επαγγελματικών, και πνευματικών πτυχών. Οι δεξιότητες ζωής αποκτώνται μέσω της μάθησης ή και μέσω της εμπειρίας του καθενός και χρησιμοποιούνται για να βοηθούν άτομα και ομάδες να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διάφορες προκλήσεις και τα προβλήματα της καθημερινότητάς τους. Η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία, η ιδιότητα του πολίτη, η σχέση της καθημερινότητας με την καριέρα, η προσωπική και η κοινωνική υπευθυνότητα, είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά για την επιτυχία στον 21ο αιώνα, χρήσιμα τόσο για υγιείς κοινωνίες, όσο και για ισχυρούς, δυναμικούς και με απήχηση στην αγορά εργασίας ανθρώπους. Οι δεξιότητες ζωής περιλαμβάνουν θέματα που επηρεάζουν όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, θέματα αληθινά, επίκαιρα και ορισμένες φορές αρκετά ευαίσθητα που μπορούν να επηρεάσουν τους ανθρώπους σε προσωπικό επίπεδο, ειδικά όταν έχουν να κάνουν με οικογένεια ή φίλους, ηθικά που σχετίζονται με το τι πιστεύουν οι άνθρωποι ότι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό, σημαντικό ή ασήμαντο στην κοινωνία.
Σημαντικές δεξιότητες ζωής που πρέπει να καλλιεργούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι :

- Ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία.
- Ικανότητα ανάπτυξης αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων.
- Γνώση εαυτού.
- Ικανότητα για ενσυναίσθηση.
- Ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων.
- Ικανότητα διαχείρισης άγχους.
- Ικανότητα λήψης αποφάσεων.
- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Ικανότητα κριτικής σκέψης.
- Ικανότητα δημιουργικής σκέψης.

2.4 Η Ενσωμάτωση των δεξιοτήτων ζωής στην Εκπαίδευση

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής είναι πολύ σημαντική από την πολύ μικρή ηλικία γιατί βοηθάει τα μικρά παιδιά και τους μετέπειτα ενήλικες να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλαγές και προκλήσεις στη ζωή τους, όπως π.χ. οι εξαρτήσεις. Τους δίνει φωνή στο σχολείο, στις κοινότητες και στην κοινωνία. Επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να συνεισφέρουν θετικά, καθώς αναπτύσσουν την εμπειρία που είναι απαραίτητη για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων και την κατανόηση των υποχρεώσεών τους, ενώ τους προετοιμάζει για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες στη ζωή τους ως ενήλικες και εργαζόμενοι.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παιδική ηλικία είναι κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ζωής. Σε αυτήν τη φάση, τα παιδιά είναι πιο ανοικτά στην εκμάθηση και ευάλωτα στις επιρροές που τους περιβάλλουν. Καλλιεργώντας δεξιότητες ζωής στην παιδική ηλικία, ουσιαστικά προετοιμάζουμε τα παιδιά για την ενήλικη ζωή. Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν στην ανεξάρτητη ζωή, την επαγγελματική επιτυχία και την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Οι δεξιότητες ζωής περιλαμβάνουν και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η αντίληψη των σχέσεων. Η εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα τις κοινωνικές καταστάσεις όταν μεγαλώσουν. Οι δεξιότητες ζωής συνδέονται συχνά με την ψυχοκοινωνική ευεξία. Η εκμάθηση πώς να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και πώς να διαχειρίζονται το άγχος μπορεί να τους βοηθήσει να έχουν πιο θετική στάση ζωής. Διδάσκοντας παιδιά να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύουμε την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αυτό κάνει τους μαθητές πιο αυτόπιστους και ανθεκτικούς στις δυσκολίες της ζωής.

Οι δεξιότητες ζωής θωρακίζουν τα παιδιά και παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της διαδικτυακής εξάρτησης ενισχύοντας την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη . Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν πτυχές όπως η αυτοεπίβλεψη, η υγιής επικοινωνία, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η αντίληψη των κινδύνων και η ανάπτυξη της ψηφιακής γνωστικής ευφυΐας. Τα παιδιά που θεωρούνται σε κίνδυνο (“youth at risk”) είναι εκείνα τα οποία δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τα οποία θα συναντήσουν στο Διαδίκτυο και να τα προσπεράσουν (Παπαδημητρίου και Σεμεντεριάδης, 2014). Το χαμηλό επίπεδο γνώσης δεξιοτήτων ζωής μειώνει την πιθανότητα επαρκούς πρόληψης κινδύνων στο Διαδίκτυο και της εφαρμογές του. Ωστόσο θα έπρεπε η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής να μην αφορά μόνο την ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων, αλλά την ανάπτυξη ικανοτήτων του παιδιού να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στους κινδύνους γύρω του (Θεοφίλου, 2012).

Δύο από τις πιο σημαντικές δεξιότητες ζωής που πρέπει να αναπτυχθούν είναι η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Σιώμος, 2008). Η δημιουργικότητα αποτελεί το επίπεδο στο οποίο μπορεί να κατανοεί το άτομο και να αξιοποιεί αφηρημένες έννοιες στο περιβάλλον του Η κριτική σκέψη συσχετίζεται με τη δυνατότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων με αποτέλεσμα άτομα με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη είναι πιθανό να προβούν κατά την διάρκεια της ζωής τους σε καλύτερες επιλογές συγκριτικά με τα άτομα με μη ανεπτυγμένη επαρκώς κριτική σκέψη.

Στην έκθεση του για την προώθηση των δεξιοτήτων ζωής (1994) ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναφέρει ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ως γενικές δεξιότητες, θα προάγει την πνευματική υγεία των παιδιών , θα βελτιώσει τη ζωή τους και θα αναπτύξει συμπεριφορές και σχέσεις ομαλές απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και στον εαυτό τους. Εφόσον η διδασκαλία προσαρμοστεί στα εκάστοτε πολιτισμικά δεδομένα της χώρας ή της κοινωνίας στην οποία πραγματοποιείται το πρόγραμμα (Morahan-Martin, 2005).
Η ενσωμάτωση προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την αντιμετώπιση και πρόληψη της διαδικτυακής εξάρτησης. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την υγιή χρήση της τεχνολογίας και τη διαχείριση του χρόνου online.

2.5 Πρόγραμμα καλλιέργειας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων ζωής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων Ζωής αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων Ζωής, είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών με σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.
Βασικό σκοπό έχουν την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές. Επίσης η μάθηση μέσω ομαδο-συνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης.
Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να εφοδιάζει τους μετέπειτα πολίτες με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν το δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την μελλοντική απασχόληση. Σε αυτές περιλαμβάνονται εκτός από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, γνώσεις θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.
Στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων ζωής μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής. Τα προγράμματα καλλιέργειας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πρόληψη της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου. Είναι σύντομα σε διάρκεια, καθώς ολοκληρώνονται σε 10-12 δίωρες συνεδρίες, μπορούν να αποτελούνται από ομάδες 12-15 παιδιών και είναι συνήθως αυστηρώς δομημένα. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται κυρίως στη γνωσιακή-

συμπεριφορική προσέγγιση με επιρροές και από τη συστημική θεωρία. (Φιλιππίδης, 2017)

Στο σημείο αυτό μπορούμε να δούμε ένα παράδειγμα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος για την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Φιλιππίδης, 2017) :

1η συνάντηση : Γνωριμία με τους μαθητές και υπογραφή Συμβολαίου με τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Καθορισμός θεματολογίας και παρουσίαση του σκοπού και των στόχων των συνεδριών της ομάδας.

2η συνάντηση : Παρουσίαση των Δεξιοτήτων Ζωής. Εισαγωγή σε τεχνικές επίλυσης καθημερινών προβλημάτων. Τα βήματα στην επίλυση των προβλημάτων. Διατύπωση της σχέσης μεταξύ σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς. Για την καλύτερη κατανόηση αυτής της σχέσης ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει στη φάση αυτή παιχνίδια ρόλων και βιωματικές ασκήσεις.

3η και 4η συνάντηση : Συναισθήματα. Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται συναισθήματά τους όπως άγχος, στεναχώρια, οργή, θυμός, ντροπή, αγάπη, μίσος, κ.α. Roll Playing για τη διαχείριση των συναισθημάτων. Τεχνικές ενίσχυσης αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

5η και 6η συνάντηση : Παρουσίαση της ορθολογικής και της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου. Τι ορίζεται ως «φυσιολογική» και τι ως «παθολογική» χρήση του Διαδικτύου. Πως μπορεί κάποιος να εθιστεί από το Διαδίκτυο και να αναπτύξει εξαρτητική συμπεριφορά και ηλεκτρονική παραβατικότητα. Τι μπορεί να κάνει ένα παιδί ώστε να προφυλαχτεί από αρνητικές συμπεριφορές στο Διαδίκτυο.

7η συνάντηση : Ποιοι είναι οι εκλυτικοί παράγοντες της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου, πως μπορούν να εντοπιστούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά από τους μαθητές. Ποιοι κίνδυνοι ελλοχεύουν στο Διαδίκτυο. Μέθοδοι ψυχοεκπαίδευσης.

8η συνάντηση : Επικοινωνία. Υγιείς τρόποι διαπροσωπικών επικοινωνιών και εμπόδια στην επικοινωνία. Βασικές δεξιότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Τρόποι αντιμετώπισης της αρνητικής κριτικής και στάσης των άλλων.

9η συνάντηση : Καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν ισχυρούς παράγοντες πρόληψης έναντι της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου. Υιοθέτηση υγιών προτύπων συμπεριφοράς και εναλλακτικές προτάσεις ψυχαγωγίας και χρήσης του ελεύθερου χρόνου.

10η συνάντηση : Συζήτηση για τις θετικές διαστάσεις του Διαδικτύου και προβολή video με καλές πρακτικές (θετικά παραδείγματα δημιουργικής χρήσης του Διαδικτύου, καθώς και πρότυπα παραδείγματα καθημερινών επιθυμητών δραστηριοτήτων).

11η συνάντηση : Ανακεφαλαίωση από το συντονιστή των μέχρι σήμερα συναντήσεων. Αποτελέσματα / συμπεράσματα των διεργασιών της ομάδας. Προτάσεις για υιοθέτηση νέων συμπεριφορών ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου, σύμφωνα με τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν.

12η συνάντηση : Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές. Κλείσιμο της ομάδας. Αποχαιρετισμός μελών.

3. Συμπεράσματα

Σήμερα οι νέες τεχνολογίες εισβάλλουν όλο και πιο έντονα στην ζωή μας, προσελκύοντας όλο και περισσότερους ανθρώπους στη χρήση τους. Ειδικά στα μικρά παιδιά, η ηλικία έναρξης ενασχόλησης με τους υπολογιστές μειώνεται όλο και περισσότερο. Η επίδραση αυτή όχι μόνο δεν πρέπει να θεωρείται αμελητέα αλλά γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει έγκαιρα να ενημερώνονται συχνά για να μπορέσουν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη σωστή πρόληψη των μαθητών ως προς την ορθή χρήση του διαδικτύου και του υπολογιστή γενικότερα.

Οι δεξιότητες ζωής ή αξίες ζωής, όπως περιγράφονται στο αξιολογικό μοντέλο προαγωγής ψυχικής υγείας, μπορούν να αναπτυχθούν από την παιδική ηλικία και να συμβάλουν σημαντικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών, και στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Η ενσωμάτωση προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, όπως είδαμε παραπάνω, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την πρόληψη της διαδικτυακής εξάρτησης. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που να τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με την τεχνολογία.

Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση επιβάλλεται να εφοδιάζει τους μετέπειτα πολίτες με δεξιότητες ζωής που ανοίγουν το δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ασφαλή συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας και γνώσης. Εκτός από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, θα πρέπει να καλλιεργούνται και να αναπτύσσονται εγκάρσιες δεξιότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για ηλεκτρονική μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.

Εν κατακλείδι, οι Δεξιότητες Ζωής βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλαγές και προκλήσεις στη ζωή τους, όπως οι εξαρτήσεις, ο εκφοβισμός, οι διακρίσεις, κ.α. Επίσης, τους δίνουν φωνή στο σχολείο, στις κοινότητες και στην κοινωνία, τους δίνουν τη δυνατότητα να σκέφτονται και να συνεισφέρουν θετικά, καθώς αναπτύσσουν στον μαθητή την κριτική σκέψη, που είναι απαραίτητη για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του, αλλά και την κατανόηση των υποχρεώσεών του και τέλος τους προετοιμάζουν για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες στη ζωή τους ως ενήλικοι πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αποστολίδης, Α. (2017). *Διερεύνηση του βαθμού εθισμού ατόμων ηλικίας 12-18 ετών στο διαδίκτυο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Θεοφίλου, Μ. (2012). *Διαδίκτυο: Εθισμός, πρόληψης και τρόποι αντιμετώπισης,* https://www.paidiatros.com/efivos/psyxologia/internet-addiction-prevention [πρόσβαση 11-09-2023]

Μαυρίκη, Π., Κουργιαλά, Μ. (2016). *Παιδιά στο διαδίκτυο. Ανάλυση κινδύνων & Μέτρα προστασίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδημητρίου, Α., Σεμεντεριάδης, Θ. (2014). *Εθισμός στο διαδίκτυο και νέοι.* Εκπαιδευτική Επικαιρότητα Α (6): 14-19

Σιώμος, Κ. (2008). Εθισμός των εφήβων στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και το Διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου. (Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανάκτηση 30 Σεπτεμβρίου 2024, από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών: doi 10.12681/eadd/26207

Φιλιππίδης, Γ. (2017). *Διαδικτυακή εξάρτηση και ηλεκτρονική παραβατικότητα εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή

Ξενόγλωσση

Douglas, A.C., Mills, J.E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., Blanton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Computers in Human Behavior,* 24(6), 3027–3044. FF.

Han, D.H., Hwang J.W., & Renshaw, P.F. (2010). Bupropion sustained release treatment decreases craving for video games and cue-induced brain activity in patients with Internet video game addiction. Environmental and Clinical Psychopharmacology, pp. 297-304.

Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.S., Yeh, Y.C., & Yen, C.F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents: a 2-year prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine,* 163(10), 937–943.

Liu, T. & Potenza, M.N. (2007). Problematic Internet use: clinical implications. *CNS spectrums*, 12(6), pp. 453-466.

Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: addiction? Disorder? Symptom? Alternative exploations ?. *Social Science Comptuter Review*, 23 (1), pp. 39-48.

Park, M.H., Park, E J., Choi, J., Chai, S., Lee, J.H., Lee, C., et al. (2011). Preliminary study of Internet addiction and cognitive function in adolescents based on IQ tests.

Ridings, C. & Gefen, D. (2004). Virtual Community Attraction: Why PeopleHang Out Online. *Journal of Computer Mediated Communication* (10 :1).

Stoll, C. (2002). Isolated by the Internet. *Mind Readings*. Ed. Gary Colombo. Boston/New York: Bedford St. Martin's, 648 – 655.

Yang, C.K., Choe, B.M., Baity, M., Lee, J.H., Cho, J.S. (2005). SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *Canadian Journal of Psychiatry*. *Revue Canadienne de Psychiatrie*, 50(7), pp. 407–414.

Yen, J.Y., Ko, C.H., Yen, C.F., Wu, H.Y., & Yang, M.J. (2007). The Comorbid Psychiatric Symptoms of Internet Addiction: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Depression, Social Phobia, and Hostility. *Journal of Adolescent Health,* 199 41(1), 93–98.

Young, K.S. & Rogers, R.C. (1998). The relationship between Depression and Internet Addiction. *Cyber Psychology & Behavior*, 1, pp. 25-28.

Yang, C.K., Choe, B.M., Baity, M., Lee, J.H., Cho, J.S. (2005). SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *Canadian Journal of Psychiatry*. *Revue Canadienne de Psychiatrie*, 50(7), pp. 407–414

17.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 4.0: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΓΕΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Αθηνά Πριμικίρη
Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου Αττικής (MEd&R), Συγγραφέας

Περίληψη
Η σύντηξη τριών κόσμων - βιολογικού, ψηφιακού και φυσικού - δημιούργησε τις απεριόριστες δυνατότητες της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης (Βιομηχανία 4.0), η οποία εισάγει νέα πρότυπα, αντικαθιστώντας τις προσδοκώμενες γνώσεις του παρελθόντος για το τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν ο μαθητές με αυτά που γνωρίζουν**.** Εισάγει ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση, που τώρα αντιμετωπίζει μια νέα πρόκληση και αναγκαιότητα: να παράσχει τις δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του Αλγόριθμου και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Να παράσχει, δηλαδή, τα εργαλεία που μπορούν να επιτρέψουν την εφαρμογή όσων έχουμε μάθει, σε πραγματικές συνθήκες στοχεύοντας σε νέες ιδέες, νέες θεωρίες, νέα προϊόντα και νέα γνώση. Στοχεύοντας, δηλαδή, δημιουργικά και καινοτόμα. Αυτός ο νέος κόσμος χρειάζεται δεξιότητες που να εναρμονίζονται με τις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Χρειάζεται τις ονομαζόμενες «δεξιότητες του 21ου αιώνα» και την ανάλογη εκπαίδευση για την καλλιέργειά τους.
Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση 4.0, Εκπαιδευτικός 4.0, Μαθητής 4.0, Δεξιότητες του 21ου αιώνα

Abstract
The fusion of three worlds - biological, digital and physical - has created the unlimited possibilities of the 4th Industrial Revolution (Industry 4.0), which introduces new standards, replacing the expected knowledge of the past about what students should be able to do with what they know. It introduces a new vision for education, which now faces a new challenge and necessity: to provide the skills required in the society of the Algorithm and Artificial Intelligence. To provide, that is, the tools that can allow the application of what we have learned, in real conditions, aiming at new ideas, new theories, new products and new knowledge. Aiming, that is, creatively and innovatively. This new world needs skills that are in harmony with the modern demands of the labor market. It needs the so-called "21st century skills" and the corresponding education for their cultivation.

1. Εισαγωγή

Η προηγούμενη γενιά εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ευελπιστεί ότι αυτό που δίδασκε, θα κάλυπτε τις ανάγκες των μαθητών της για μια ζωή. Σήμερα, τα σχολεία πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για χρήση τεχνολογιών που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί και για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων που δεν γνωρίζουμε ακόμα. Με άλλα λόγια, η ιδέα της εφάπαξ εκπαίδευσης που παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους για μια διά βίου απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί πια παρελθόν. Μια καλή βάση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι ο καλύτερος τρόπος να ενισχυθεί η ικανότητα των

ανθρώπων να προσαρμόζονται στις απρόβλεπτες αλλαγές. Γνώσεις, Δεξιότητες, Προσαρμοστικότητα, διά Βίου Μάθηση: μερικές από τις λέξεις κλειδιά που καθορίζουν την εποχή μας και την επιτυχία του ατόμου στην αγορά εργασίας. Αν και κανείς δεν μπορεί να προβλέψει το μέλλον, το καλύτερο που μπορείς τουλάχιστον να κάνεις είναι να μειώσεις την έκπληξη του αναγνώστη σε σχέση με το τι θα συμβεί στα επόμενα χρόνια.

Η δια βίου μάθηση δεν είναι πλέον κάτι που θα «είναι καλό να έχεις», αλλά «ανάγκη να έχεις», προϋπόθεση για:

- να παραμείνεις ανταγωνιστικός για τις επιχειρήσεις
- να «είσαι στα πράγματα» για όλους τους οργανισμούς
- να «είσαι στα πράγματα» για όλους τους εργαζομένους
- να είσαι σε θέση να μεταπηδήσεις σε άλλον ρόλο, θέση, επάγγελμα, ή οικοσύστημα εργασίας (PwC, 2018).

Η γνώση από μόνη της δεν είναι πλέον επαρκής για να εξοπλίσουμε τους μαθητές μας για τις απαιτήσεις και προκλήσεις του αιώνα μας. Πρέπει να συνοδεύεται και από τις λεγόμενες «δεξιότητες του 21ου αιώνα» (GPE, 2020) - γνωστές και ως «μη γνωστικές», «ήπιες», «μη ακαδημαϊκές», «εγκάρσιες», «μεταβιβάσιμες», «κοινωνικο-συναισθηματικές», «δεξιότητες ζωής» - οι οποίες γίνονται ολοένα και περισσότερο σημείο εστιασμού στον διεθνή διάλογο για την εκπαίδευση καθώς όλο και περισσότερες χώρες προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι τα εκπαιδευτικά τους συστήματα υπερβαίνουν τους «γνωστικούς τομείς» και εξοπλίζουν τα παιδιά και τους νέους με αυτές τις δεξιότητες. Αλλά οι επονομαζόμενες «δεξιότητες του 21ου αιώνα» δεν είναι ολότελα καινούριες. Πάντα ήταν σπουδαίες, απλά σήμερα είναι και αναγκαίες (Reimers & Chung, 2016). Η επάρκεια στις δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι το νέο πολιτικό δικαίωμα της εποχής μας (Solution Tree Press, 2020), καθότι αποτελούν το νέο παγκόσμιο «νόμισμα του 21ου αιώνα» (OECD, 2012) και αναγκαία πρόκληση της εποχής μας. Καθότι η απασχολησιμότητα κάποιου αποτελεί πλέον συνάρτηση των δεξιοτήτων του, οι επενδύσεις σε δεξιότητες πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο οποιασδήποτε μακροπρόθεσμης στρατηγικής για την προσαρμογή στις διαθρωτικές αλλαγές. Για να προετοιμαστούμε, όμως για το μέλλον, πρέπει να το καταλάβουμε. Προϋπόθεση για την επένδυση σε δεξιότητες αποτελεί η πρόσβαση στην καλή πληροφόρηση και η κατανόηση των «τεράστιων δυνάμεων» που αναδιαμορφώνουν την κοινωνία εκ βάθρων και μαζί μ’ αυτήν και τον κόσμο της εργασίας.

Η νέα γενιά των ανθρώπων, ο «Άνθρωπος 4.0» ξέρει να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες με σοφία για την καλυτέρευση της ζωής του (Λακασάς, 2021). Ο Άνθρωπος αυτός, όπως έχει ανάγκη την «Εργασία 4.0» (Federal Ministryof Labour & Social Affairs, 2017), την «Υγεία 4.0» (Lopes, Marrone, Pereira & Dias, 2019),την «Οικονομία 4.0» (Welse, 2018), τη «Γεωργία 4.0» (Basl & Doucek, 2019), το «Διάστημα 4.0» (ESA, 2016), έχει ανάγκη και την «Εκπαίδευση 4.0» (Πριμικίρη, 2020), την Εκπαίδευση που συμβαδίζει με τις επιταγές της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης και προετοιμάζει τους μαθητές για τις επόμενες Επαναστάσεις που θα συμβούν στη ζωή τους (Hariharasudan & Kot, 2018). Η λέξη επανάσταση ως όρος δηλώνει την απότομη και ριζική αλλαγή. Οι επαναστάσεις εμφανίστηκαν στην ιστορία, όταν νέες τεχνολογίες και νέοι τρόποι αντίληψης του κόσμου προκάλεσαν βαθιά αλλαγή στα οικονομικά συστήματα και τις κοινωνικές δομές (Schwab,2016).

2. Κυρίως μέρος

Η «Εκπαίδευση 4.0» έρχεται να ευθυγραμμίσει τη σύγχρονη μάθηση με τις απαιτήσεις της «Βιομηχανίας 4.0». Προσδιορίζει «τι χρειάζεται» για την καλλιέργεια ενεργών μελών στην κοινωνία και εργαζομένων που μπορούν να διαδραματίσουν πολύτιμο ρόλο στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Yerushalmi, 2018).Προσδίδει στην εκπαίδευση ποιότητα, στοχεύει στο να γίνουν τα άτομα δημιουργικά και καινοτόμα καθιστώντας τα ικανά και αντάξια για μια διά βίου σταδιοδρομία, που θα τη χαρακτηρίζει η ρευστότητα αλλά και ο δυναμισμός (Welse, 2018). Η «Εκπαίδευση 4.0» είναι περισσότερο γνωστή για την προετοιμασία των μαθητών-Γενιές Ζήτα και Άλφα-στον ψηφιακό κόσμο με δεξιότητες όπως: ηγεσία, συνεργασία, ψηφιακή παιδεία, αποτελεσματική επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη, επιχειρηματικότητα, πολιτειότητα, επίλυση προβλημάτων και ομαδική εργασία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και καινοτομία, διαπολιτισμική κατανόηση, εγγραμματισμό στα Μέσα και δεξιότητες σταδιοδρομίας (Hariharasudan & Kot, 2018). Η «Εκπαίδευση 4.0» αναδεικνύει έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού, τον «Εκπαιδευτικό 4.0», τον εκπαιδευτικό που είναι σε θέση να χειρίζεται τη νέα τεχνολογία και να την εφαρμόζει αποτελεσματικά (Abdelrazeq, Richert, Janssen&Jeschke, 2016). Τον εκπαιδευτικό που μετατρέπεται σε μέντορα, που παύει να είναι ο ηγέτης της τάξης και γίνεται υποστηρικτής της μάθησης και καθοδηγητής στο προσωπικό ταξίδι του κάθε μαθητή. Τον εκπαιδευτικό που ενθαρρύνει τον μαθητή να «μαθαίνει πράττοντας», να πειραματίζεται, να κάνει ποιοτικές και εύστοχες ερωτήσεις, να υποπίπτει σε δημιουργικά σφάλματα, να υπολογίζει την ανάληψη κινδύνων, να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν, να αλληλεπιδρά με τον κόσμο. Τον εκπαιδευτικό που έχει πειστεί ότι πρέπει να εκχωρήσει μέρος της εξουσίας του στους μαθητές του δίνοντάς τους τον λόγο, διατρέχοντας έτσι τον κίνδυνο μιας ερώτησης που πιθανώς να εκθέσει την άγνοιά του. Χρειαζόμαστε δασκάλους που να ενισχύουν τον διαλογικό χαρακτήρα του μαθήματος μέσα από την ομαδική διαπραγμάτευση θεμάτων, εφαρμόζοντας μεθόδους βασισμένες στην «ενεργή μάθηση».

Η «Εκπαίδευση 4.0» αναδεικνύει όμως και έναν νέου τύπου μαθητή. Ο μαθητής αυτός δεν είναι παθητικός αποδέκτης των παρεχόμενων πληροφοριών, αλλά μετατρέπεται σε έναν ενεργό συμμετέχοντα μιας προσωπικής διαδικασίας μάθησης και, με τα λόγια του Jeffrey Sacks, «αναζητά τη γνώση και δεν την παπαγαλίζει». Καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής δομεί ενεργά τη γνώση του και δεν την προσλαμβάνει μηχανικά (Intelitek, 2018). Κατανοεί πώς μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό που έχει μάθει σε άλλα περιβάλλοντα, στον πραγματικό κόσμο έξω από το σχολείο, προσανατολιζόμενος στη δράση, προσθέτοντας αξία σε ότι κάνει-βλέποντας τις ευκαιρίες και όχι τα προβλήματα, όπου τα λάθη είναι αποδεκτά, μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και η αποτυχία αποτελεί εργαλείο μάθησης (EC, 2014). Αυτό είναι το αποκαλούμενο επιχειρηματικό πνεύμα, η επιχειρηματική νοοτροπία, που προϋποθέτει την υιοθέτηση ενός διαφορετικού παιδαγωγικού μοντέλου. Με άλλα λόγια, τα άτομα και οι ομάδες που προκαλούν την αλλαγή αξίας, θα είναι οι νικητές σε έναν κόσμο επιταχυνόμενης αλλαγής, όπου η αβεβαιότητα θα είναι η μόνη βεβαιότητα και η μόνη βεβαιότητα θα είναι η αλλαγή. Σε έναν κόσμο λοιπόν, όπου η μόνη σταθερά είναι η αβεβαιότητα, πού πάει η εκπαίδευση εάν εμμείνει στη βεβαιότητά της ότι αυτό που μέχρι τώρα έκανε, είναι το ίδιο με αυτό που πλέον απαιτείται;

Εάν η «Εκπαίδευση 1.0» είναι αιώνες εμπειρίας με απομνημόνευση και στείρα καταγραφή,
η «Εκπαίδευση 2.0» είναι εκπαίδευση ανοιχτής πρόσβασης,
η «Εκπαίδευση 3.0» είναι η κατανάλωση και παραγωγή γνώσεων,
η «Εκπαίδευση 4.0» είναι η εκπαίδευση που παράγει καινοτομία (Himmetoglu, Aydug&Bayrak, 2020)·
είναι «κάτι περισσότερο από Εκπαίδευση» (Puncreobutr, 2016).

Πρωτίστως, όμως, δημιουργεί την ανάγκη για νέα μοντέλα διδασκαλίας που μετατοπίζουν την εστίαση από την απλή διδασκαλία και μάθηση στο να μπορεί ο μαθητής να μάθει, να ξεμάθει και να ξαναμάθει εντός συγκεκριμένων πλαισίων.

Κάθε αλλαγή προκαλεί άγχος. Καθ' όλη τη διάρκεια της Ιστορίας, η εκπαίδευση πάντοτε ήθελε τον χρόνο της για να συμβαδίσει με την τεχνολογική πρόοδο. «Αλλά στον 21^{ο} αιώνα, δεν υπάρχει περιθώριο για στασιμότητα. Όποιος προσπαθεί να διατηρεί κάποια σταθερή ταυτότητα, δουλειά ή κοσμοαντίληψη θα κινδυνεύει να μείνει πίσω, καθώς ο κόσμος θα περνάει δίπλα του με ιλιγγιώδη ταχύτητα», έγραψε ο Harari (2018, σ. 264), ένας από τους πιο καινοτόμους στοχαστές στον πλανήτη που στρέφεται στο παρόν και στα κρίσιμα ζητήματα του σύγχρονου κόσμου. Η 4^{η} Βιομηχανική Επανάσταση είναι ήδη εδώ και χρειαζόμαστε έναν μετασχηματισμό πλήρους κλίμακας, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα συμβαδίζει με τον κόσμο 4.0. (Welse, 2018), την «Εκπαίδευση 4.0», την πύλη της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης. Η «Εκπαίδευση 4.0» απαιτεί μετασχηματιστικές διαδοχικές αλλαγές που σχετίζονται με τη «Βιομηχανία 4.0» (Pfeiffer,2017), όπου άνθρωπος και μηχανή ευθυγραμμίζονται για να παράσχουν νέες δυνατότητες. Ακολουθούν μερικά μόνο παραδείγματα των προτεινόμενων αλλαγών και προσεγγίσεων:

- εκπαίδευση που καθοδηγείται από τη ζήτηση αντί της προσφοράς
- εκπαίδευση που βασίζεται στις δεξιότητες και όχι μόνο στη γνώση
- ενσωμάτωση ανατρεπτικών τεχνολογιών
- διά βίου και μαθητοκεντρική μάθηση
- έμφαση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και όχι μόνο στον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) (Srivastara, 2019)
- αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, μέσα σ' ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συζήτηση και την ομαδική εργασία, οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς τους, κ.ά. Μαθαίνουν να είναι κριτικά εγγράμματοι για να συνθέτουν πληροφορίες, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να ευδοκιμούν σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια κοινότητα.
- ενδυνάμωση των μαθητών ν' αναλάβουν τη δική τους μάθηση
- οι ανάγκες αυτοεκτίμησης των μαθητών να είναι ψηλά στην ημερήσια διάταξη.

Όλοι μας έχουμε ρόλο, τον δικό μας ρόλο, στην «Εκπαίδευση 4.0»: νέοι, φοιτητές, μελλοντικοί εργαζόμενοι, γονείς, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων-αρχής γενομένης από το Νηπιαγωγείο-ακαδημαϊκοί, ερευνητές, επιχειρηματίες, εργαζόμενοι, φορείς λήψης αποφάσεων, δηλαδή όλη η κοινωνία ανεξαιρέτως. Πρωτίστως όμως, οι ίδιοι οι μαθητές στα διάφορα στάδια της εκπαίδευσής τους και αργότερα ως ενήλικες, για να γίνουν δημιουργοί της δικής τους μάθησης και πρεσβευτές του εαυτού τους στη διά βίου μάθηση. Για να πετύχει η μετάβαση στην «Εκπαίδευση 4.0», είναι σημαντικό, πρώτα απ' όλα, τα ίδια τα Πανεπιστήμια, όπως

και η Πολιτεία, να αντιληφθούν, να υποστηρίξουν ενεργά και να ενθαρρύνουν τις αλλαγές στο μοντέλο εκπαίδευσης, όπως σημειώνει ο καθηγητής Κάτσικας (2020). Όλοι μας έχουμε χρέος να γίνουμε φορείς αλλαγής και καινοτομίας προκειμένου να αντιμετωπίζουμε έγκαιρα και αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα των σημερινών αναπτυξιακών προτύπων και τις απαιτήσεις του μέλλοντος που ήρθε νωρίτερα απ' ότι περιμέναμε, για να μη βρισκόμαστε πίσω από τις εξελίξεις, αλλά να συμπορευόμαστε με αυτές. Το να είσαι σε θέση να επιφέρεις πραγματική αλλαγή, είναι εκεί που βρίσκεται η αξία**.**

Για να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να γίνει το ίδιο πιο δημιουργικό και καινοτόμο· εάν δεν μπορέσει να απαλλαγεί από τις πιέσεις που αντιμετωπίζει, δεν θα μπορέσει να παράξει τον δημιουργικό μαθητευόμενο που όλο και περισσότερο χρειάζονται οι σύγχρονες κοινωνίες και η αγορά εργασίας. Η αποτελεσματικότερη χρήση των πόρων, η δημιουργία και εφαρμογή της γνώσης με νέους τρόπους δεν είναι μόνο σπουδαία για την εκπαίδευση, αλλά και για πολλούς άλλους τομείς. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία, εξαρτώνται, εν μέρει, από το να αφήσουμε πίσω μας καθιερωμένες υποθέσεις και εκπαιδευτικές μεθόδους, που η χρησιμότητά τους έχει ξεπεραστεί.

Η εκπαιδευτική επιτυχία δεν έγκειται πλέον, κυρίως, στην αναπαραγωγή του γνωστικού περιεχομένου, αλλά στην προέκταση των όσων γνωρίζουμε και στην εφαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Με άλλα λόγια, ο κόσμος δεν ανταμείβει πλέον τους ανθρώπους γι' αυτά που ξέρουν - η Google ξέρει τα πάντα - αλλά για το τι μπορούν να κάνουν με αυτά που ξέρουν (Schleicher, 2016). Και όπως επισημαίνει στο βιβλίο του "FutureShock" από το 1970 ο AlvinToffler, «Οι αναλφάβητοι του 21^{ου} αιώνα δεν θα είναι εκείνοι που δεν ξέρουν να διαβάσουν και να γράψουν, αλλά εκείνοι που δεν μπορούν να μάθουν, να ξεμάθουν και να ξαναμάθουν».

Οι παγκόσμιες Μεγα-Τάσεις (Mega-Trends)- κινητήριοι μοχλοί των αλλαγών και των αλληλεπιδράσεων που αναμένεται να αναδιαμορφώσουν την κοινωνία εκ βάθρων, τις δομές της βιομηχανίας και τον κόσμο της εργασίας-παρουσιάζονται όχι μόνο ως αφορμή για να σκεφτούμε το «μέλλον του μέλλοντος», αλλά και να εξετάσουμε το μέλλον της εκπαίδευσης, σκέψη απαραίτητη ώστε η εκπαίδευση να μπορέσει να ανταπεξέλθει στον σκοπό της, δηλαδή να βοηθήσει τα άτομα να αναπτυχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ενεργοί πολίτες και επαγγελματίες, υπεύθυνοι ηθικά και κοινωνικά (Πριμικίρη, 2020). Ας εξετάσουμε δύο από τις Μεγα-Τάσεις, τις τεχνολογικές αλλαγές και την παγκοσμιοποίηση και δύο πιθανές αντιδράσεις σε αυτές. Η μία είναι η προθυμία των ανθρώπων να υιοθετήσουν νέες δεξιότητες για τις θέσεις που κατέχουν, η λεγόμενη αναβάθμιση δεξιοτήτων (upskilling) και η άλλη η προθυμία τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για μια εντελώς διαφορετική δουλειά, κοινώς γνωστή ως επανακατάρτιση δεξιοτήτων (reskilling) (Kovacs - Ondrejkovic, Strack, Antebi, Gobernado & Lyle, 2019).Σήμερα, που η επαγγελματική επιτυχία καθορίζεται τόσο από τη δυνατότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται στην αλλαγή όσο και από την προθυμία του να καθορίζει την εξέλιξη της καριέρας του, πρέπει, πρωτίστως, να καλλιεργεί τη γνωστική προσαρμοστικότητά του(learnability): δηλαδή την επιθυμία και την ικανότητά του, την ικανότητά του και την επιθυμία του, να μαθαίνει νέες δεξιότητες για να παραμένει απασχολημένος καθ΄ όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής (Prising, 2017).

Η εκπαίδευση, από τη δική της πλευρά, μπορεί να επηρεάσει άμεσα τις παγκόσμιες Μεγα-Τάσεις παρέχοντας στους μαθητές τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την οικοδόμηση μιας πιο βιώσιμης, δίκαιης και επιτυχημένης μελλοντικής κοινωνίας. Κεντρικό ρόλο στη σημερινή διδασκαλία και μάθηση διαδραματίζουν προσεγγίσεις και τεχνικές με επίκεντρο τον μαθητή και την ερευνητική μάθηση, που διαμορφώνονται από τα δίκτυα, τη συνεργασία, την τεχνολογία και τον σχεδιασμό (SSHRC, 2016). Το πλαίσιο της «Εκπαίδευσης 4.0» παρέχει ένα όραμα για το πώς μπορούν τα σχολικά συστήματα να αναπροσδιορίσουν τα προγράμματά τους ώστε να ικανοποιούν τις μελλοντικές ανάγκες των μαθητών τους. Αυτός ο μετασχηματισμός είναι ένα κάλεσμα αλλαγής του μαθησιακού περιεχομένου και των εμπειριών μάθησης, που αντικατοπτρίζουν το μέλλον της εργασίας.

Η τεχνολογική πρόοδος αυξάνει τη ζήτηση για δεξιότητες, και οι επενδύσεις σε δεξιότητες, με τη σειρά τους, ικανοποιούν αυτή τη ζήτηση. Η ταχεία αλλαγή στη Βιομηχανία έχει προκαλέσει έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στο τι χρειάζεται η βιομηχανία και στις δεξιότητες με τις οποίες αποφοιτούν οι μαθητές/σπουδαστές. Δηλαδή υπάρχει εμφανές χάσμα στον χώρο εργασίας, τρέχοντα και μελλοντικό, λόγω της έλλειψης ειδικευμένων προσοντούχων εργαζομένων. Το κλείσιμο αυτού του κενού φιλοδοξεί να καλύψει η «Εκπαίδευση 4.0».

Ας ελπίσουμε το όραμα της «Εκπαίδευσης 4.0» να παρακινήσει όλους μας στην προληπτική και ουσιαστική διαχείριση των προσαρμογών και αλλαγών που έχουν ήδη ξεκινήσει υπό την ηγεσία εκείνων στις πλάτες των οποίων εναπόκειται αυτή η αποστολή. Στις πλάτες όλων μας! Είτε μας αρέσει είτε όχι, η αλλαγή ήρθε, είναι εδώ, και η χειρότερη κίνηση όλων μας θα ήταν να την αγνοήσουμε. Το όνομά της «4^{η} Βιομηχανική Επανάσταση», που συμπορεύεται με την «Εκπαίδευση 4.0», την εκπαίδευση που παράγει καινοτομία.

«Μία ενδυναμωμένη εκπαίδευση είναι αυτή που χτίζει τους ανθρώπινους πόρους που χρειαζόμαστε για να είμαστε παραγωγικοί, να μαθαίνουμε δια βίου, να επιλύουμε προβλήματα, να είμαστε δημιουργικοί και να ζούμε μαζί και με τη φύση με ειρήνη και αρμονία. Όταν τα κράτη εξασφαλίσουν ότι μια τέτοια εκπαίδευση είναι προσβάσιμη σε όλους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, μια ήρεμη επανάσταση ξεκινάει: η εκπαίδευση γίνεται η κινητήρια δύναμη της αειφόρου ανάπτυξης και το κλειδί για έναν καλύτερο κόσμο» (Power, 2015, σ.24).

3. Συμπεράσματα

Παρότι δεν μπορούμε να προβλέψουμε το μέλλον και τις απαιτήσεις δεξιοτήτων των εργαζομένων του μέλλοντος, γνωρίζουμε όμως τον τύπο των μαθητών που θέλουμε να διαμορφώσουμε μέσω της σχολικής εκπαίδευσης-μαθητές με κριτική και στοχαστική διάθεση, ανοιχτούς στη διά βίου μάθηση και τη διαρκή επανεκπαίδευση, άνετους με την αποδοχή της αλλαγής, ικανούς να ανταποκρίνονται στο απροσδόκητο και απρόβλεπτο, να έχουν ενσυναίσθηση, παγκόσμια προοπτική καθώς και όραμα για το πώς μπορεί να είναι το μέλλον. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία μας πρέπει να προετοιμάζουν τους νέους ώστε να γίνονται ενεργά, συμμετοχικά υπεύθυνα και δημιουργικά άτομα: οι πολυσύνθετες, πολυπολιτισμικές και ταχέως εξελισσόμενες κοινωνίες στις οποίες ζούμε, δεν μπορούν να συμβιβάζονται με κάτι λιγότερο.

Η γνώση απαξιώνεται πολύ πιο γρήγορα απ' ότι σε παλιότερες εποχές. Αυτό κάνει αδήριτη την ανάγκη για διαρκή επανακατάρτιση. Οι άνθρωποι χρειάζονται δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ευδοκιμήσουν σε ένα διαφορετικό, ταχύ και απαιτητικό φάσμα καταστάσεων. Η οικονομία χρειάζεται ανθρώπους που να μπορούν να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, για να συνεισφέρουν με ιδέες και τεχνογνωσία στην εργασία τους. Αυτό όμως δε θα επιτευχθεί με την πρόσκτηση όλο και περισσότερων συμβατικών προσόντων. Η πρόκληση είναι να υποστηρίξουμε μορφές μάθησης που προσδίδουν άμεση προστιθέμενη αξία στο πλαίσιο που η μάθηση λαμβάνει χώρα και που συμβάλλουν στις μακροπρόθεσμες ικανότητες και προοπτικές του μαθητευόμενου. Οι κοινωνίες μας χρειάζονται αλλαγές και οι αλλαγές εφαρμογή. Ας το τολμήσουμε (Πριμικίρη, 2021). Εξάλλου, όπως είπε και ο Drucker, «ο καλύτερος τρόπος να προβλέψουμε το μέλλον είναι να το δημιουργήσουμε».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κάτσικας, Σ. (2020). Εκπαίδευση 4.0: Ένα νέο μοντέλο ανώτατης εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από https://philenews.com/f-me-apopsi/paremvaseis-ston-f/article/861500

Λακασάς, Δ.(Επιμ.). (2021). *Άνθρωπος 4.0 Για μια σοφή διαχείριση της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης.*Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Πριμικίρη, Α. (2020). *Εκπαίδευση 4.0Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου αιώνα Επιχειρηματικές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση.*Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πριμικίρη, Α. (2021). *Εκπαίδευση 4.0Βήματα Δημιουργικότητας.* Αθήνα: *Μπαρτζουλιάνος.*

Ξενόγλωσση

Abdelrazeq, A., Richert, A.S., Janssen, D.,&Jeschke, S.(2016). Teacher 4.0: Requirements of the teacher of the future in context of the Fourth Industrial Revolution*. Research Gate.*

Basl, J.,&Doucek,P. (2019). *A Metamodel for Evaluating Enterprise Readiness in the Context of Industry 4.0.,Information.*

Federal Ministry of Labour and Social Affairs (2017). Re-Imagining Work, White PaperWork 4.0. *Directorate-General for Basic Issues of the SocialState, the Working World and the Social Market Economy.* Berlin.

EC/European Commission, (2014). Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report.

ESA, (2016). Space 4.0 Towards Space 4.0 for a United Space in Europe.

GPE, (2020). 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? *ALandscapeReview.*

Harari,Y.N. (2018). *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα.*(Μ. Λαλιώτης, Μετ.).Αθήνα: Αλεξάνδρεια, Τίτλοςπρωτοτύπου: *21 Lessons for the 21st Century.*

Hariharasudan, A.,& Kot,S. (2018). A Scoping Review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0.*Research Gate.*

Himmetoglu, B., Aydug, D., & Bayrak, C. (2020).Education 4.0: Defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution.*Turkish Online Journal ofDistance Education (TOJDE),* Special Issue Article 2.

Intelitek,(2018). *The Education 4.0 Revolution. An analysis of Industry 4.0 and its effect on education.*

Kovacs - Ondrejkovic, O., Strack, R., Antebi, P., Gobernado, A.L., & Lyle, E. (2019).*Decoding Global Trends in Upskilling and Reskilling*. Boston Consulting Group, The Network.

Lopes, J.M., Marrone, P., Pereira, S.L., Dias, E.M. (2019). Health 4.0: Challenges for an Orderly and Inclusive Innovation. *IEEE, Technology & Society Magazine.*

OECD, (2012). *Better Skills Better Jobs Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies.* OECD Publications.

Prising, J., (2017). The Skills Revolution. Digitization and why Skills and Talent matter. *Manpower Group.*

Puncreobutr, V. (2016), Education 4.0: New Challenge of Learning, *St. Theresa Journal ofHumanities and Social Sciences*, τ. 2, No 2, 92-97.

Pfeiffer, S. (2017). The Vision of "Industrie 4.0" in the making a Case of Future Told, Tamed and Traded.*Nanoethics.*

PwC, (2018). Future of Work 2030. A wake-up call for Organisations. People and Government. *The Netherlands*.

Power, C. (2015). *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO.* London, Springer, στο*Rethinking Education. Towards a global common good*, Unesco, (2015).

Reimers, F. M., & Chung, C. K., (2016). *A Comparative study of the purposes of education in the twenty-first century* (στο*Teaching and Learning for the 21st Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*). Harvard Education Press, Cambridge.

Schleicher, A. (2016). A study in a new kind of education. Ανακτήθηκε απόwww.g7g20.com/articles/andreas-schleicher-a-study-in-a-new-kind-of-education.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution.* World Economic Forum.

Sinlarat, P. (2002).Needs to enhance creativity and productivity in teacher education throughout Asia. *Asia Pacific Education Review,* Vol.3 (2).

Solution Tree Press (2010), 21st Century Skills. Rethinking how students learn. Edited by Bellanca, J. & Brandt, R.

Srivastara, A.K. (2019). *Is Education the future of learning*. IndiaToday.Ανακτήθηκε από:https://www.indiatoday.in/education-today/featurephilia/story/is-education-4-0-the-future-of-learning-1557292-2019-06-27

SSHRC/Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (2016). Leveraging knowledge for 21st century teaching and learning. Insights and opportunities for knowledge mobilization and future research.

Welse, B.L. (2018).Education 4.0 - How we will learn in the Forth Industrial Revolution.Ανακτήθηκε από:https://briannasbites.medium.com/education-4-0-how-we-will-learn-in-the-fourth-industrial-revolution-e17206b73016

Yerushalmi, I. (2018). 6 Ways to get your School on the education 4.0 Train. Ανακτήθηκε από:https://www.edweek.org/education/opinion-six-ways-to-get-your-school-on-the-education-4-0-train/2018/06

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

18.

VIDEO GAMES ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΑΓΗΣ

Μαλαματή Γρόλλιου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD

Περίληψη
Η εμπειρία της προσφυγιάς είναι τραυματική για όλους όσους αναγκάζονται να τη βιώσουν. Τα παιδιά είναι ακόμη πιο ευάλωτα, αφού δεν έχουν την ικανότητα να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν τις ακραίες αλλαγές όπως οι ενήλικοι. Η επαφή με τους συνομηλίκους τους στα σχολεία των χωρών φιλοξενίας έχει μεν ευεργετική επίδραση στην ψυχολογία και την εκπαίδευσή τους, όμως αρκετά συχνά τα παιδιά-πρόσφυγες γνωρίζουν την απομόνωση λόγω στρεβλών πεποιθήσεων γύρω από την προσφυγιά, κάτι που τα οδηγεί αρκετές φορές σε ελλιπή φοίτηση ή/και σχολική αποτυχία. Με την ολοκληρωμένη και ουσιαστική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία να συνιστά πυλώνα της διαφύλαξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, υπάρχει ανάγκη για παροχή στήριξης στους πρόσφυγες όσο και στην ευαισθητοποίηση του πληθυσμού των χωρών φιλοξενίας. Σημαντικός κρίνεται φυσικά ο ρόλος του σχολείου, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αναπτύσσεται πέρα από κάθε προηγούμενο, υιοθετώντας και εφαρμόζοντας ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Σε αυτό το πνεύμα, η παρούσα εργασία έρχεται να παρουσιάσει και να σχολιάσει πώς μπορεί να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση της τεχνολογίας (ΤΠΕ) και ειδικότερα των ψηφιακών serious games, μιας κατηγορίας ηλεκτρονικών παιχνιδιών που παίζονται σε κονσόλα, υπολογιστή, τάμπλετ ή στο διαδίκτυο (online) και εστιάζουν σε ζητήματα όπως η περιβαλλοντική κρίση, το προσφυγικό, ο πόλεμος. Ειδικότερα, επικεντρώνεται σε δύο (2) ψηφιακά παιχνίδια, το Path Out

(Jack Gutmann) και το Salaam (Lual Mayen), αναπτυγμένα από πρόσφυγες για το βίωμα του ξεριζωμού και της προσφυγιάς, εξετάζοντάς τα ως μέσο ευαισθητοποίησης και κοινωνικής αλλαγής.
Λέξεις-Κλειδιά: video games, εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιδαγωγική**,** βιωματική μάθηση

Abstract
Fleeing your home country and becoming a refugee is a traumatic experience for all people who are forced to do so. Children are even more vulnerable, since they haven't yet developed the ability to process and manage radical life changes like adults. Coming in touch with children of their age at the receiving countries' schools has a positive impact on their psychology and education, although quite often refugee children become alienated due to distorted beliefs concerning refugees. Many a time this situation leads refugee children to poor school attendance and/or school failure. Integration of refugees and immigrants constitutes a fundamental pillar of human rights and democracy, making it absolutely crucial to support them as well as raising awareness of people already residing in the receiving countries. In this context, the role of education and schools has become even more prominent. Multicultural education and education for integration have developed rapidly and profoundly these past few decades, adopting and applying a variety of theoretical approaches. In this light, the present paper aims at presenting and discussing how the use of technology (ICT) and more specifically digital serious games (a category of electronic games played on consoles, computers, tablets or online, whose focus is on sociopolitical matters such as the environmental crisis, the refugee crisis and war) has the ability to enhance the educational procedure. More particularly, the paper discusses two (2) digital games developed by refugees: *Path Out* by Jack Gutmann and *Salaam* by Lual Mayen, examining them as a means towards awareness and social change.

1. Εισαγωγή
Η μετανάστευση και η προσφυγιά συνιστούν πανανθρώπινα φαινόμενα από καταβολής κόσμου. Το γεγονός όμως ότι συνέβαιναν στο παρελθόν και εξακολουθούν να συμβαίνουν στο παρόν δεν αναιρεί το ατομικό και συλλογικό τραύμα των ανθρώπων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους υπό την πίεση παγκόσμιων και εθνικών κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών (Σγούρα κ.ά., 2018). Είναι σημαντικό όμως να κατανοηθεί το γεγονός ότι το μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα των τελευταίων δύο περίπου δεκαετιών διαφέρει σε σχέση με τη μαζική μετανάστευση των μεταπολεμικών χρόνων, οπότε είχε πραγματοποιηθεί η λεγόμενη «μετανάστευση της ζήτησης» κυρίως από χώρες της Μεσογείου προς Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Η.Π.Α., Καναδά και Αυστραλία. Οι κινήσεις πληθυσμών τις δύο τελευταίες δεκαετίες συνιστούν «μετανάστευση της προσφοράς» καθώς και αναγκαστική μετακίνηση λόγω ακραίων πολιτικών συνθηκών και πολέμων στις χώρες προέλευσης, με τις χώρες υποδοχής να δυσκολεύονται να απορροφήσουν δημοσιονομικά και κοινωνικά τον τεράστιο αριθμό μεταναστών και προσφύγων (Μπερερής κ.ά., 2006).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Ελλάδα, η χώρα δέχτηκε μεγάλο αριθμό προσφύγων ιδιαίτερα μετά το ξέσπασμα του πολέμου στη Συρία το 2011, σε μια περίοδο μάλιστα που η χώρα κλυδωνιζόταν από μια ισχυρή οικονομική κρίση. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μεγάλων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών προκλήσεων οδήγησε τη χώρα σε μια εποχή ιδιαίτερα επισφαλή, με τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας να οξύνονται ολοένα και περισσότερο. Η Ελλάδα έγινε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα περισσότερο πολυπολιτισμική απ' όσο είχε υπάρξει στη νεότερη ιστορία της.

Η διαμορφωθείσα έντονη πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας επηρεάζει άμεσα τον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος μέσα σε όλο αυτό το πεδίο πρωτοφανούς αντιπαράθεσης κοινωνικών αξιών και αντιλήψεων περί πολιτικής οργάνωσης «καλείται να αξιοποιήσει τη συνύπαρξη των πολιτισμών προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου», ανοίγοντας το δρόμο προς την ανάδειξη της πολιτισμικής πολυμορφίας και την καταπολέμηση της πολιτισμικής εξίσωσης. Ανοίγοντας, με άλλα λόγια, το δρόμο προς τον διαπολιτισμό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης του πολύμορφου πολιτισμού αναζητώντας νέες κι αρθρωμένες ισορροπίες. Ισορροπίες που επιτυγχάνονται αφενός προσεγγίζοντας μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές για να βρουν στη χώρα υποδοχής μια νέα πατρίδα, αφετέρου εφοδιάζοντας τους γηγενείς μαθητές με τη δυνατότητα να εκτιμούν και να συμβιώνουν με το «διαφορετικό» (Μπερερής κ.ά., 2006).

Η πορεία προς τον διαπολιτισμό μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δε συνιστά αντικείμενο προς διδασκαλία και εκμάθηση, αλλά πρόκειται στην ουσία για μια άσκηση στην επίλυση προβλημάτων ενσκήπτοντας στην αξία του διαφορετικού απεμπολώντας τον φόβο και τη μισαλλοδοξία. Συνεχώς εξελισσόμενη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο σεβασμό, την αναγνώριση και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών. Γι' αυτό το λόγο όμως απαιτεί μια συνολική αλλαγή στη σχολική ζωή και το σχολικό πρόγραμμα, μια επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και άλλων μελών της κοινότητας, αλλαγές στις παιδαγωγικές μεθόδους, στην ύλη των μαθημάτων και τον τρόπο διδασκαλίας (Ζάχος & Χατζής, 2005).

Καίριας σημασίας στην πορεία προς την εκπλήρωση των στόχων που θέτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση για μια κοινωνία δημοκρατίας και δικαιοσύνης αποδεικνύονται οι Νέες Τεχνολογίες. Αυτές, όταν βρίσκουν εφαρμογή στο σχολείο «συνδυαζόμενες από παιδαγωγικές τεχνικές που στηρίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, στον πειραματισμό και στη συλλογική μάθηση, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διεξάγεται ένα μάθημα» (Πανέτσος 2003 όπως αναφέρεται στο Μπερερής κ.ά., 2006).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την περίπτωση των video games και ειδικότερα των serious video games που εστιάζουν στο βίωμα της προσφυγιάς. Η κατηγορία αυτή παιχνιδιών ξεφεύγει από τα δεδομένα της απλής διασκέδασης όσον αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των video games, καθιστώντας τα ένα πολύτιμο εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός της εργασίας είναι να συζητήσει πώς και τι είδους οφέλη προσκομίζουν τα serious video games για το προσφυγικό στους μαθητές και μαθήτριες μέσα από την ανάδειξη δύο (2) serious games που αναπτύχθηκαν από πρόσφυγες με θέμα ακριβώς το ίδιο το προσφυγικό (τους) βίωμα. Η συζήτηση τίθεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο

πώς αυτή προωθείται μέσα από τη χρήση τέτοιου είδους μέσων με διαδραστικό περιεχόμενο, πώς αυτά ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα και τι πραγματικά συνεπάγεται η χρήση τους κατά τη διδασκαλία όταν δίδεται η κατάλληλη προσοχή κατά την ένταξή τους στη σχολική τάξη.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Το τραυματικό βίωμα της προσφυγιάς και η εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα

Ως πρόσφυγας ορίζεται το άτομο το οποίο διώκεται για θρησκευτικούς, πολιτικούς (πολιτικές πεποιθήσεις και πολιτική δράση), εθνοτικούς και φυλετικούς λόγους (εθνοκαθάρσεις, γενοκτονίες, ομαδικές διώξεις εθνικών μειονοτήτων) (Κόντης, 2005). Εκατομμύρια άνθρωποι έχουν εκτοπιστεί με τη βία από τη χώρα τους ή εντός της χώρας τους, με τον αναγκαστικό χαρακτήρα της μετακίνησης αυτής να έχει εξαιρετικά επιζήμιες επιπτώσεις για την σωματική αλλά και ψυχική υγεία των ανθρώπων αυτών τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Δεκάδες ένοπλες συγκρούσεις συμβαίνουν παγκοσμίως με το ποσοστό των εκτοπισμένων λόγω αυτών την τελευταία δεκαετία να έχει ανέλθει σε πρωτοφανή ύψη. Σε πολλές χώρες οι διώξεις, φυλακίσεις με συνοπτικές και έκνομες διαδικασίες αλλά και εκτελέσεις για πολιτικούς λόγους έχουν εξωθήσει μεγάλο αριθμό ανθρώπων να εγκαταλείψει τη χώρα του πολλές φορές μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Το αποτέλεσμα είναι άνθρωποι να καταλήγουν έρμαια εκμετάλλευσης, με τα παιδιά να βρίσκονται σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση. Πιο αναλυτικά, μαζί με τους κινδύνους για τη σωματική τους ακεραιότητα, τα παιδιά-πρόσφυγες εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα τραύματος καθώς σχεδόν τα μισά από αυτά (45%) εμφανίζουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες (P.T.S.D.) και κατάθλιψης (44%). Πάνω από το 70% των παιδιών αυτών έχει βιώσει θάνατο στην οικογένεια, το 60% έχει υπάρξει παρατηρητής σε περιστατικά βίας και το 30% έχει βιώσει πυροβολισμό και σωματική βία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016. Sirin & Rogers-Sirin, 2015, όπως αναφέρονται στο Σγούρα κ.ά., 2018). Η έκθεση του ανήλικου στη βία και στον θάνατο οικείων, καθώς και ο αιφνίδιος αποχωρισμός από την οικογένεια επιβαρύνουν την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών και ενισχύουν τη χαμηλή αυτοαντίληψη, οδηγώντας έτσι σε διάχυτες συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες συμπεριλαμβανομένης της επιθετικότητας και άλλων συναισθηματικών διαταραχών (Dryden-Peterson, 2015. Sirin & Rogers-Sirin, 2015. Watkins & Zyck, 2014, όπως αναφέρονται στο Σγούρα κ.ά., 2018).

Κρίσιμο ρόλο στην πορεία προς μια κοινωνία που όχι μόνο θα απαλύνει προσωρινά την ήδη υπάρχουσα κατάσταση αλλά θα αντιμετωπίζει ριζικά τα βαθύτερα αίτια πίσω από το φαινόμενο της προσφυγιάς διαδραματίζει η εκπαίδευση. Το μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζει η χώρα υποδοχής έχει τη δυνατότητα είτε να επιτείνει τις αρνητικές συνέπειες της έλευσης προσφύγων είτε να αποτελέσει το εφαλτήριο για τη διεκδίκηση μιας κοινωνίας σεβασμού των ανθρώπων και των δικαιωμάτων τους. Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών-προσφύγων στις χώρες υποδοχής: το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο κ.λπ. (Χατζησωτηρίου, 2014). Από όλα αυτά τα μοντέλα, το διαπολιτισμικό είναι αυτό που συνιστά την πλέον αποδεκτή και πρόσφορη επιλογή όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών-μεταναστών και προσφύγων, μιας και προωθεί την

αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και άρα ταυτότητες, βασιζόμενο σε τέσσερις βασικές αρχές: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και δ) εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Σγούρα κ.ά., 2018).

Στην Ελλάδα, η επίσημη γραμμή που ακολουθείται για την εκπαίδευση παιδιών-μεταναστών και προσφύγων είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η νομοθεσία που έχει θεσπιστεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προβλέπει δράσεις που διατρέχουν και υποστηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων (όπως είναι κυρίως οι Τάξεις Υποδοχής, οι Δομές Υποστήριξης Προσφύγων και τα Διαπολιτισμικά Σχολεία). Ωστόσο, «γενικά διαπιστώνεται διάσταση μεταξύ της επίσημης πολιτικής ρητορείας που - έως πρόσφατα τουλάχιστον - ήταν προσανατολισμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία φαίνεται τελικά να εμμένει, συχνά πεισματικά, σε μονοπολιτισμικές, αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές λογικές» (Κεσίδου, 2014, σ. 1).

2.2 Video games και εκπαίδευση

Στην πορεία για μια πετυχημένη και ουσιαστική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου στην ελληνική εκπαίδευση, διακρίνεται η ανάγκη για αναπροσαρμογή της σχολικής εργασίας. Στις μεγαλύτερες και μικρότερες αλλαγές που χρειάζεται να λάβουν χώρα, η τεχνολογία δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο υιοθέτησης πρακτικών που οδηγούν σε αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, χρήσης ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων ακόμα και αλλαγής στην προοπτική τους (Κεσίδου, 2014).

Παρότι τα video games αντιμετωπίζονται κυρίως ως μέσα παροχής διασκέδασης, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιοποίησή τους σε μαθησιακά πλαίσια. Αυτό οφείλεται στο ότι τα video games διαθέτουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν περίπλοκες καταστάσεις με απλούστερο τρόπο, ενισχύουν την κριτική σκέψη και τον στοχασμό πάνω σε θέματα παγκοσμίου εμβέλειας προωθώντας την λήψη δράσης. Η κύρια διαφορά τους σε σχέση με άλλα μέσα έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπουν σε όσους τα χειρίζονται να έρχονται σε επαφή με προβλήματα και καταστάσεις αμεσότερα (Shliakhovchuk, 2018). Στον κόσμο των video games, και ειδικότερα αυτών εικονικής πραγματικότητας, η μάθηση δε συμβαίνει μέσα από λέξεις και άλλα σύμβολα. Οι μαθητές βιώνουν τις πραγματικότητες που οι λέξεις και τα σύμβολα περιγράφουν, κατανοώντας τη σύνδεση μεταξύ αφηρημένων ιδεών και πραγματικών προβλημάτων που αναζητούν λύση (Shaffer et al, 2005).

2.3. Video games και εκπαίδευση προσφύγων: Η περίπτωση των serious games

Η περίπτωση των serious video games δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή, ειδικά στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο ωστόσο στερεί από την εκπαίδευση στην Ελλάδα, και ειδικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από ένα μέσο με ισχυρή επιρροή στους μαθητές και εν δυνάμει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη.

Τα serious games συνιστούν μια ξεχωριστή κατηγορία video games, πρωτίστως γιατί έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ενίσχυση της συνεχούς μάθησης, την απόκτηση γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια του ακτιβισμού και της αλληλεγγύης. Συνεπώς, η εισαγωγή και εφαρμογή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προβάλλει πλέον

ως ανάγκη στα πλαίσια υποστήριξης των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος. Η έκρηξη όμως όσον αφορά το ενδιαφέρον προς την ένταξη των video games και ειδικότερα των serious games στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι τυχαία. Μπορεί να αποδοθεί κυρίως σε τρεις (3) παράγοντες (Sou, 2017):

- Την ανάδυση ενός νέου παραδείγματος στο χώρο της διδασκαλίας και της μάθησης, όπου α) το δασκαλοκεντρικό μοντέλο έχει αντικατασταθεί από το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, β) η έμφαση αποδίδεται στην πράξη και την αλληλεπίδραση και όχι την παθητική ακρόαση και γ) έχει συντελεστεί στροφή από την στείρα απομνημόνευση πληροφοριών στην καλλιέργεια της δυνατότητας εύρεσης και εφαρμογής τους για την επίλυση προβλημάτων.
- Την ανάπτυξη νέων διαδραστικών τεχνολογιών που παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν έμπρακτα και ενεργά με την επίλυση (πραγματικών) προβλημάτων.
- Την εκπληκτική δύναμη των serious video games να κερδίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, άρα και τη συμμετοχή τους στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης προσφύγων όλες οι παραπάνω παράμετροι παίζουν καίριο ρόλο στην ουσιαστική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο και προσεγγίζει ολόπλευρα και σε βάθος το διαχρονικό όσο και άκρως επίκαιρο κοινωνικό φαινόμενο της προσφυγιάς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε μπορεί να στηρίζεται σε επιφανειακές θεάσεις της προσφυγιάς και του πόνου των προσφύγων που το μόνο στο οποίο πολύ συχνά καταλήγουν είναι η πρόκληση μιας επιδερμικής συμπάθειας. Αντιθέτως, χρειάζεται πλαισιωμένη προσέγγιση, κάτι που επιτυγχάνουν τα serious games χάρη στη δυνατότητά τους να προσομοιώνουν κοινωνικές διαδικασίες και συστήματα, παρέχοντας γνώση γύρω από τις εμπειρίες και τις συνθήκες ζωής των προσφύγων και τονώνοντας τη θέληση για συμμετοχή και υποστήριξή τους (Sou, 2017).

2.4 Το παράδειγμα των παιχνιδιών Path Out και Salaam: Serious games για πρόσφυγες αναπτυγμένα από πρόσφυγες

Serious games με θέμα το προσφυγικό βίωμα έχουν αναπτυχθεί από σημαντικό αριθμό οργανώσεων, όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), διεθνείς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), ομάδες ακτιβιστών, ΜΜΕ και ιδιωτικές εταιρείες (Sou, 2017).

Η αξία τους στην κατανόηση του προσφυγικού βιώματος είναι μεγάλη, μιας και παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητευόμενους να ερευνήσουν καταστάσεις που αλλιώς θα ήταν ανέφικτο να προσεγγίσουν στην πραγματική ζωή (παρά μόνο αν διακινδύνευαν οι ίδιοι τη ζωή τους όπως οι πρόσφυγες). Τα serious games για πρόσφυγες αποτελούν παιχνίδια προσομοίωσης για κοινωνική αλλαγή, με ολόκληρα ινστιτούτα και διεθνή κινήματα όπως τα Serious Games Institute, Games for Change και Persuasive Games να έχουν αφοσιωθεί στην ανάπτυξη κι εξέλιξή τους (Sou, 2017).

Εκτός όμως από τα οργανωμένα ινστιτούτα και διεθνή κινήματα γύρω από τα serious games για πρόσφυγες, υπάρχουν και περιπτώσεις παιχνιδιών που έχουν αναπτυχθεί από τους ίδιους τους πρόσφυγες. Το γεγονός αυτό δίνει μια άλλη διάσταση στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των serous games για πρόσφυγες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα παιχνίδια αυτά γίνονται το όχημα για αλλαγή

τόσο μέσα στην τάξη κατά την εφαρμογή τους όσο και έξω από την τάξη κατά την ανάπτυξη και διάχυσή τους.

2.4.1 Path Out

(Εικόνα 1)

Το Path Out είναι ένα αυτοβιογραφικό παιχνίδι περιπέτειας, όπου οι παίκτες μπορούν να ακολουθήσουν το ταξίδι του Abdullah Karam, ενός Σύριου καλλιτέχνη που παλεύει να ξεφύγει από την κόλαση του εμφυλίου πολέμου στη χώρα του το 2014. Φτιαγμένο σύμφωνα με τις απαιτήσεις ενός σύγχρονου RPG (Role Player Game), το Path Out βρίθει εκπλήξεων, προκλήσεων αλλά και χιούμορ, βάζοντας όσους το παίζουν στη θέση του πρωταγωνιστή αυτής της βασισμένης σε αληθινά γεγονότα περιπέτειας. Τα γεγονότα αφορούν τη ζωή του ίδιου του δημιουργού του παιχνιδιού, του Σύριου πρόσφυγα Jack Gutmann, ο οποίος βρήκε καταφύγιο στη Βιέννη. Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στην Αυστρία, ο Gutmann βρήκε δουλειά στην εταιρεία Causa Creation ως μαθητευόμενος, οπότε και προέκυψε η συνεργασία του με την εταιρεία για την ανάπτυξη ενός παιχνιδιού που θα συνδυάζει την αυθεντική διήγηση ιστορίας (storytelling) με το προσωπικό βίωμα. Αυτό ήταν άλλωστε που έκανε το παιχνίδι να ξεχωρίσει, μιας και υπήρχε ανάγκη για μια πιο άμεση επαφή των ανθρώπων με το προσφυγικό βίωμα, σε αντίθεση με την ως τότε αποστασιοποιημένη παρουσίασή του από τα ΜΜΕ.

Το παιχνίδι αναπτύσσεται σε επεισόδια, κατά τα οποία ξετυλίγεται ο μίτος της ιστορίας του Abdullah. Οι παίκτες μαθαίνουν για την πολιτική ατμόσφαιρα και το περιρρέον κλίμα του Συριακού εμφυλίου πολέμου καθώς κινούνται στο παιχνίδι. Η ιστορία ξεκινά με τις διαδηλώσεις της Αραβικής Άνοιξης εναντίον του καθεστώτος του Bashar al-Assad το 2010, με την πολιτική αναταραχή να μετατρέπεται σε εμφύλιο πόλεμο. Καθώς οι παίκτες προχωρούν, το παιχνίδι τους μεταφέρει στο 2014, οπότε ο Gutmann έφυγε από την πατρίδα του έπειτα από δοκιμασίες σε ένα εκρηκτικό όσο και άκρως σκοτεινό σκηνικό. Αφού βρουν τρόπο να δωροδοκήσουν ώστε να βγουν από τη χώρα, οι παίκτες έρχονται αντιμέτωποι με στρατιώτες του ISIS και διακινητές λαθρομεταναστών μέχρι να φτάσουν στα τουρκικά σύνορα και να ξεκινήσει το ταξίδι για την Ευρώπη με όλα τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αυτό συνεπάγεται.

Η επιτυχία του παιχνιδιού και η ποιότητα της παραγωγής του οδήγησαν στη διασκευή του για σχολεία από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). Η όλη αφήγηση διατηρήθηκε, ωστόσο το υλικό προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στα περιθώρια μιας διδακτικής ώρας (45΄-50΄). Η νέα αυτή έκδοση περιέχει υποστηρικτικό διδακτικό υλικό ώστε να λάβουν χώρα γόνιμες συζητήσεις

και δραστηριότητες πάνω στο προσφυγικό βίωμα και τις συνέπειες των ένοπλων συγκρούσεων. Οι μαθητές βλέπουν έτσι από πρώτο χέρι πώς ο Jack (Gutmann) ζούσε μια ζωή συνηθισμένη και ήρεμη, για να ανατραπούν όλα του τα δεδομένα από τη μια μέρα στην άλλη, συναισθανόμενοι την αγωνία και τον πόνο του βίαιου αποχωρισμού από την πατρίδα και τη ζωή που ήξερε.

2.4.2 Salaam

(Εικόνα 2)

Το δεύτερο serious game για πρόσφυγες που σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε από πρόσφυγα είναι το Salaam. Εδώ μεταφερόμαστε στο Νότιο Σουδάν και στον εμφύλιο που μαστίζει την πολύπαθη αυτή χώρα έχοντας εξωθήσει χιλιάδες ανθρώπους στην προσφυγιά. Ο Lual Mayen θυμάται όταν μικρός ακόμη οι γονείς του εγκατέλειψαν την πατρίδα τους για να σωθούν. Ο ίδιος μεγάλωσε σε camp προσφύγων της Βόρειας Ουγκάντας, δε γνώρισε τη ζωή έξω από αυτό. Κάθε μέρα ήταν ένας αγώνας για επιβίωση, το φαγητό λιγοστό και το σχολείο ανύπαρκτο. Η πρώτη επαφή του Lual με ηλεκτρονικό υπολογιστή έγινε το 2007 και λίγα χρόνια αργότερα η μητέρα του κατάφερε με σκληρή οικονομία να δώσει στον γιο της τον δικό του. Έκτοτε ο Lual αφοσιώθηκε στο να μάθει τα μυστικά χρήσης του κι έπειτα να αναπτύξει το δικό του video game με σκοπό την προώθηση της ειρήνης και της άμβλυνσης των εχθροπραξιών.

Οι προσπάθειές του ανταμείφθηκαν όταν ανέβασε την πρώτη εκδοχή του παιχνιδιού του στο facebook, όπου κι έγινε αντιληπτό από το ευρύτερο κοινό. Το ενδιαφέρον παραγωγών παιχνιδιών έφερε τον Lual στη Νότια Αφρική και το Σαν Φρανσίσκο για προώθηση της δουλειάς του κι έπειτα στην Ουάσινγκτον όπου και ίδρυσε την εταιρεία Junub Games, της οποίας είναι και διευθύνων (CEO).

Το παιχνίδι που δημιούργησε ο Lual Mayen έχει έντονο το στοιχείο των αγώνων των ανθρώπων που γνώρισαν τον πόλεμο στο Σουδάν και την αγωνία της φυγής τους. Ονομάζεται Salaam και διακρίνεται για την έντασή του, με τον χαρακτήρα να τρέχει για να ξεφύγει από ανθρώπους που τον πυροβολούν και προσπαθούν να τον αιχμαλωτίσουν. Στόχος είναι οι παίκτες να κρατήσουν ζωντανό τον χαρακτήρα εξασφαλίζοντάς του φαγητό, νερό, φάρμακα και εντέλει ένα ασφαλές καταφύγιο.

Salaam σημαίνει «ειρήνη» στα Αραβικά και είναι κάτι παραπάνω από ένα παιχνίδι. Αφενός υπάγεται στην κατηγορία των serious games οπότε διαθέτει έναν κοινωνικό και πολιτικό προσανατολισμό βάσει της ιστορίας που πραγματεύεται, αφετέρου ο Lual Mayen έχει συνεργαστεί με μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, ώστε όταν οι παίκτες αγοράζουν φαγητό, νερό και φάρμακα στο παιχνίδι, στην πραγματικότητα αγοράζουν πράγματα για ανθρώπους που μένουν σε camp προσφύγων.

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παιδαγωγική αξία των serious games έχει αποτελέσει θέμα ποικίλων ερευνών, εκ των οποίων φανερώνεται η προσφορά τους στην ανάπτυξη τόσο των γνώσεων όσο και της ενσυναίσθησης των μαθητών γύρω από καίρια κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα όπως η προσφυγιά. Αυτό όμως που ξεχωρίζει στις περιπτώσεις των serious video games που αναπτύχθηκαν από πρόσφυγες για πρόσφυγες όπως το Path Out και το Salaam είναι το πώς μπορούν να αποτελέσουν οι ίδιοι οι δημιουργοί των παιχνιδιών αυτών περίτρανο παράδειγμα του πώς οι πρόσφυγες δημιουργούν για την αλλαγή. Παρότι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι, αρθρώνουν λόγο και έργο που αποσκοπεί στην υπέρβαση της συνθήκης τους αλλά και στη συνθήκη των συνανθρώπων τους, είτε αυτοί είναι πρόσφυγες είτε όχι.

Τόσο το Path Out όσο και το Salaam μέσω της εικονικής πραγματικότητας βάζουν τους παίκτες στη θέση των προσφύγων και των ακραίων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν (απειλή για τη ζωή, πείνα, φτώχεια, χαμός προσφιλών προσώπων, αποχωρισμός από τον οικείο τρόπο ζωής). Η σύνδεση των παιχνιδιών με το προσωπικό βίωμα των δημιουργών τους αφήνει ακόμα πιο ισχυρή εντύπωση και παρέχει το εφαλτήριο όχι μόνο για να έρθουν πιο κοντά οι μαθητές με το βίωμα της προσφυγιάς και να το κατανοήσουν, αλλά και για να διαπιστώσουν ότι η πράξη (δημιουργία) συνιστά παράγοντα αλλαγής, αλλαγής της οποίας μπορούν να γίνουν και οι ίδιοι κοινωνοί στην πορεία για κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία και αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζάχος, Δ. & Χατζής, Γ.Τ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, (τ.4 Φεβρουάριος 2005), σ. 102-108. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/301088/files/Zachos.pdf

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf

Κόντης, Α. (2005). Η πολιτική ασύλου στην ευρωπαϊκή ένωση και στην Ελλάδα. Στο Α. Κόντης, Η. Πετράκου, Ν. Τάτσης, & Ν. Χλέπας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ασύλου. Κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα* (σσ. 15-75). Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2006). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σ. 193-197. Ανακτήθηκε από: http://hdl.handle.net/10795/142

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιώνπροσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4*, σ. 108–129.

Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/user/Downloads/16278-145-47719-1-10-20181209.pdf

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf

Ξενόγλωσση

Guillén-Nieto, V. & Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers & Education, 58* (1), pp. 435-448.

Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005). Video Games and the Future of Learning. *The Phi Delta Kappan, 87*, pp. 104-111.

Shliakhovchuk, E. (2018) *Using Video Games in Intercultural, Diversity and Inclusive Education*. 11th Annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville, Spain. 12–14 November 2018, pp. 10326–10336.

Sou, G. (2017). Trivial pursuits? Serious (video) games and the media representation of refugees. *Third World Quarterly, 39*(3). https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1401923

Πηγές εικόνων

Εικόνα 1
https://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/725980/capsule_616x353.jpg?t=1529659316

Εικόνα 2
https://indigoshowcase.nl/wp-content/uploads/2021/02/79699890_1471702902984263_1743892000760922112_o.jpg

ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

19.

ΓΙΑΤΙ ΣΚΟΤΩΝΟΥΜΕ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ; ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΟΚΤΟΝΙΩΝ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Ευδοκία Αμπατζή
Ψυχολόγος Α.Π.Θ.

Αγγελική Πετσάνη
Ψυχολόγος Α.Π.Θ. – Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc

Περίληψη
Στην παρούσα έρευνα μελετάται το πώς κατασκευάζει ο κοινός νους το φαινόμενο των γυναικοκτονιών και της έμφυλης βίας. Τα δεδομένα ομάδων εστίασης αναλύθηκαν επί τη βάσει των αρχών της κριτικής κοινωνικής λογοψυχολογίας. Προέκυψαν τρεις θεματικοί άξονες μέσω της συζήτησης, αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας της γυναικοκτονίας, τα αίτια και τις συνθήκες εκδήλωσης του φαινομένου και τέλος τους τρόπους πρόληψης αυτού. Ο άνδρας θύτης κατασκευάζεται ως κοινωνικός δράστης στο πλαίσιο πατριαρχικών εγκαθιδρυμένων δομών, όπου του επιβάλλονται επιθετικές συμπεριφορές, λιγότερο ή περισσότερο ακραίες, οι οποίες συνθέτουν την αυθεντική (sic) αρρενωπότητα. Η γυναίκα δομείται ως ο πλέον εύλογος αποδέκτης της συγκεκριμένης ανδρικής συμπεριφοράς, με την οποία το θύμα έχει γαλουχηθεί κι εξοικειωθεί διαγενεαλογικά. Το κοινωνικό πλαίσιο υποθάλπει τη συμπεριφορά του θύτη κι επηρεάζει την καθημερινότητα και τις επιλογές τόσο των έφηβων κοριτσιών, όσο και των γυναικών.

Λέξεις-Κλειδιά: γυναικοκτονία, έμφυλη βία, πατριαρχία, αρρενωπότητα, σεξισμός.

Abstract
This research studies how the common mind constructs the phenomenon of femicide and gender-based violence. Focus group data were analyzed based on the principles of critical social discourse psychology. Three thematic axes emerged, regarding the definition of the concept of femicide, the causes and conditions of the manifestation of the phenomenon and finally the ways to prevent it. The male abuser is constructed as a social actor in the context of patriarchal established structures - where aggressive behaviors, more or less extreme, are imposed on him - which constitutes authentic (sic) masculinity. The woman is constructed as the most plausible recipient of the specific male behavior, with which the victim has been nurtured and familiarized transgenerationally. The social context supports the abuser's behavior and affects the life and choices of both teenage girls and women.

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να συνεισφέρει στην εξέταση του φαινομένου των γυναικοκτονιών και της προϋπάρχουσας και συσσωρευόμενης έμφυλης βίας, κομίζοντας νέα δεδομένα, όπως αυτά προκύπτουν από τον λόγο του κοινού νου και αποσκοπώντας στην εκκίνηση μίας συζήτησης επί αυτής της βάσης με σκοπό τον προβληματισμό της επιστημονικής και της ευρύτερης κοινότητας επί του θέματος.

Ανασκόπηση διεθνούς βιβλιογραφίας

1.1 Έρευνες που εστιάζουν στο κοινωνικοπολιτικοοικονομικό πλαίσιο

Εκκινώντας από τον ίδιο τον όρο γυναικοκτονία, οι Consuelo και συν., (2016) συμφωνούν ότι ο όρος πρωτοχρησιμοποιείται το 1976 από την Diana Russel, με σκοπό να δοθεί έμφαση στο βίαιο θάνατο των γυναικών, ώστε να αμφισβητηθεί η κανονικοποίηση ή η ανοχή αυτών των θανάτων. Η γυναικοκτονία αποτελεί αναγνωρισμένη μορφή έμφυλης βίας, τόσο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας όσο κι από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) (στο Κριθαρά, 2022) με κάποιους ερευνητές, μάλιστα, να προτείνουν την αναγνώριση του φαινομένου από τους οργανισμούς αυτούς ως πανδημίας (Standish & Weil, 2021). Ο όρος διαφοροποιείται από την ανθρωποκτονία λόγω κινήτρου, άρρηκτα συνδεδεμένου με την πατριαρχία (Κριθαρά, 2022).

Ορίζοντας την πατριαρχία ως ένα πλαίσιο κοινωνικών δομών και πρακτικών, όπου εγκαθιδρύεται η κυριαρχία του άνδρα και οι γυναίκες καταπιέζονται και καθίστανται αντικείμενα εκμετάλλευσης, η Walby (1990) θεώρησε ότι υπάρχουν δύο κύριες μορφές, η ιδιωτική και η δημόσια, με την πιο διαδεδομένη μορφή σήμερα να είναι η δημόσια.

Στη χώρα μας, με εγκατεστημένες πατριαρχικές δομές, το θύμα συνεχίζει να αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από μερίδα της κοινωνίας, η οποία προσπαθεί να του επιρρίψει ευθύνες ακόμα και όταν αυτό είναι νεκρό (Κριθαρά, 2022). Περαιτέρω, η Κοντοχρήστου (2021) σημειώνει ότι η απόδοση από τα Μέσα στους δράστες του στοιχείου του «ψυχασθενούς» ή της «τυχαιότητας» για ορισμένα «άτυχα θύματα» ή του «ερωτικού πάθους» στοχεύουν στην αφαίρεση του έμφυλου πολιτισμικού υπεδάφους, με το οποίο συνδέεται το φαινόμενο (σ. 224).

Στην Ελλάδα, η οποία επιδιώκει να συμβαδίζει με τα δυτικά πρότυπα, η πρώτη έκθεση για τη βία κατά των γυναικών ολοκληρώθηκε μόλις το 2020 από την αρμόδια Γενική Γραμματεία Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων (ΓΓΟΠΙΦ) (στο Κριθαρά, 2022), επιβεβαιώνοντας το πρόβλημα της υποκαταγραφής φαινομένων έμφυλης βίας και της ανυπαρξίας επίσημου φορέα, για να καταγράφει και να αναλύει τα στοιχεία (2022). Σε διεθνές επίπεδο, η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης αποτελεί την πρώτη δεσμευτική νομική πράξη για την πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας ως κατάφωρης παραβίασης ανθρώπινων δικαιωμάτων (Κράνη, 2021).

Αναλογιζόμενη τις επιπτώσεις του φαινομένου της μετανάστευσης, η Grzyb (2016) ανέδειξε ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές πιέσεις των δυτικών φιλελεύθερων κοινωνιών επηρεάζουν αρνητικά την αρρενωπότητα ανδρών μεταναστών και ως εκ τούτου καταλήγουν στην άμεση βία ώστε να επιβεβαιωθεί εκ νέου η κυριαρχία και η αντρική τιμή. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας γίνονται περισσότερο κατανοητά κάτω από το φως της έρευνας των Muftuler-Bac και Muftuler (2021), οι οποίοι μελέτησαν την νομολογία του τουρκικού Ποινικού Κώδικα του 2004. Σύμφωνα με αυτόν, η πρόκληση του θύτη από το θύμα κατοχυρώνεται νομικά με πρακτικά δικών να καταδεικνύουν ότι η πρόκληση εμπίπτει σε ένα φάσμα συμπεριφορών από το να βγει από το σπίτι μόνη της έως το να γεννήσει εκτός γάμου. Όταν οι γυναίκες στην γείτονα χώρα κάνοντας χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, συσπειρώθηκαν το 2020, για να αντιμετωπίσουν την αδικία και την ανδρική βία, ο νυν πρωθυπουργός της Τουρκίας ακύρωσε τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (Messina, 2022).

Έρευνα αναφορικά με τη λειτουργία του δικαστικού συστήματος έγινε από τους Neves και συν., (2022) καταδεικνύοντας την αναποτελεσματική εφαρμογή περιοριστικών μέτρων προς τους θύτες και την υπερβολική χρήση ποινών με αναστολή, εντείνοντας τον κίνδυνο στον οποίο εκτίθενται τα θύματα.

Αναφορικά με τα Μέσα Ενημέρωσης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, ο Tileaga (2019) αναφέρεται στο μισογυνισμό και στο πώς αυτός εκφράζεται διαδικτυακά προς τις γυναίκες που αναλαμβάνουν δημόσιο ρόλο, σημειώνοντας πως η αποστροφή αυτή αποτελεί το προοίμιο της δράσης εναντίον των γυναικών.

1.2 Έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά δράστη και θύματος

Οι Cheng και Jaffe (2021), εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά του δράστη, εστίασαν στους καταθλιπτικούς άντρες, οι οποίοι έχουν 1,5 φορά περισσότερες πιθανότητες να διαπράξουν γυναικοκτονία. Εντύπωση προκαλεί ότι 41% αυτών είχαν συνυπάρχουσες ψυχιατρικές διαγνώσεις. Στον αντίποδα αυτής της έρευνας, οι Regis-Moura και συν., (2022) καταλήγουν στο ότι οι δράστες δεν εμφανίζουν συγκεκριμένη ψυχοπαθολογία, αλλά υιοθετούν τη στάση της ηγεμονικής αρρενωπότητας.

Έρευνα του Stam at el (2016) καταλήγει στο ότι η χρήση ναρκωτικών ουσιών από τους δράστες μπορεί να αποτελέσει έναυσμα βίαιης συμπεριφοράς, ενώ εντύπωση προκαλεί η έρευνα σχετικά με τη δολοφονία γυναικών στο πλαίσιο Ερωτικών Παιχνιδιών με Κακό Τέλος, σύμφωνα με την οποία οι δράστες κατηγορούν την ερωτική επιθυμία του θύματος και αποσιωπούν έτσι την παράμετρο του χειριστικού ελέγχου των ιδίων (Yardley, 2021). Σε σύμπνοια με αυτήν την έρευνα σχετικά με την εγγύτητα της σχέσης θύτη-θύματος, είναι και αυτές των Dawson και Carrigan (2021)

καθώς και των Zara και συν. (2022), που επιβεβαιώνουν ότι ο θύτης είναι, τις περισσότερες φορές, οικείος του θύματος. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Koppa και Messing (2021), κατά τη διάρκεια των τριών ετών πριν το φόνο, η αστυνομία είχε έρθει σε επαφή με το ζευγάρι στο 91% των περιπτώσεων, λόγω άσκησης ενδοοικογενειακής βίας.

Καταληκτικά, έρευνα που διεξήγαγαν οι Dobash και Dobash (2015) κατά τη διάρκεια της οποίας διεξήχθησαν 180 συνεντεύξεις με γυναικοκτόνους κατέληξε στο ότι οι άντρες δολοφονούν τις γυναίκες συνήθως λόγω της αντίληψης που έχουν για τον έμφυλο ρόλο των γυναικών και των αντρών.

Εξετάζοντας το ιστορικό των δραστών καταγράφουν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν είχαν επιβαρυμένη παιδική ηλικία, ενώ στην ενήλικη ζωή, οι περισσότεροι από τους μισούς αντιμετώπιζαν προβλήματα ανεργίας και οι υπόλοιποι απασχολούνταν κυρίως ως ανειδίκευτοι εργάτες (Dobash & Dobash, 2015). Στο 37% των περιπτώσεων, την ώρα του φόνου, το ζευγάρι είτε είχε χωρίσει είτε η γυναίκα επιχειρούσε να χωρίσει, με τους φόνους στην πλειοψηφία τους να γίνονται στον τόπο διαμονής του ζευγαριού ή κοντά σε αυτόν ή στην οικία της γυναίκας, αν το ζευγάρι δε ζούσε μαζί (2015).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο δεν λαμβάνει χώρα εν κενώ, αντιθέτως, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο ασκούν σημαντική επιρροή σε αυτό. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει παρόμοιες παραμέτρους με αυτές της διεθνούς βιβλιογραφίας, ενισχύοντας τις οπτικές που υπάρχουν για το φαινόμενο και προσθέτοντας τη συνιστώσα της πρόληψης.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ανήλθε στα είκοσι τρία (23) άτομα. Αναλυτικά, συμμετείχαν δώδεκα (12) άτομα κάτω των δεκαοχτώ (18) ετών και έντεκα (11) ενήλικες εκπροσωπούμενοι από νεαρές ενήλικες και ενήλικες της μέσης ηλικίας. Το δείγμα αποτελούνταν από είκοσι μία (21) γυναίκες και δύο (2) άντρες και έλαβαν όλοι/ες έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης, τα οποία υπέγραψαν.

2.2 Μέθοδος παραγωγής δεδομένων

Ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων επιλέχτηκαν οι ομάδες εστίασης οι οποίες ειδικά όταν αποτελούν «φυσικές» ή προϋπάρχουσες ομάδες παράγουν δεδομένα που προσιδιάζουν τα νατουραλιστικά. Οι ομάδες ήταν τέσσερις (4) σε αριθμό και αποτελούνταν κυρίως από άτομα που ήδη γνωρίζονταν μεταξύ τους, ήταν δηλαδή σε μεγάλο βαθμό παρέες φίλων. Η ομάδα των νεαρών εφήβων, η ομάδα των μεγαλύτερων σε ηλικία εφήβων, η ομάδα των νεαρών ενηλίκων και, τέλος, η ομάδα των μεσήλικων απαρτίζουν τις τέσσερις (4) ομάδες εστίασης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης και οι συνεντεύξεις διήρκησαν από σαράντα πέντε (45) έως ενενήντα (90) λεπτά.

Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τα ενδιαφέροντα των ερευνητριών και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου. Αφορούσαν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διαπράττονται οι γυναικοκτονίες, τα αίτια και τις συνθήκες, την πρόληψη του φαινομένου και τέλος μία ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα του όρου «γυναικοκτονία».

2.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήσαμε ήταν ποιοτική και συγκεκριμένα η κριτική κοινωνική λογοψυχολογία. Το κοινωνικοκονστρουξιονιστικό υπόβαθρο αυτής της μεθόδου εστιάζει στον λόγο των ομιλητών/τριών και την κάνει κατάλληλη για τη μελέτη νοηματοδότησης κοινωνικών φαινομένων. Στην ανάλυσή μας εστιάσαμε στο πώς οι κοινωνικοί δράστες χρησιμοποιούν τα γλωσσικά αποθέματα και ποιες κατασκευές προκύπτουν από αυτήν τη χρήση (Willig, 2015). Σύμφωνα με τον Antaki (2011), η μέθοδος εστιάζει στο πώς και στο τί λένε τα κοινωνικά υποκείμενα, αποφεύγοντας τις αιτιακές αποδόσεις.

Σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2012), αυτή η θεωρητική κι ερευνητική προσέγγιση αποτελεί την ίδια στιγμή κι έναν τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος. Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα ενισχύει τον/την συμμετέχοντα/ουσα, τον/την ενημερώνει αυξάνοντας την συνειδητότητά του/της επί του θέματος, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή και πολιτική δράση.

Το ενδιαφέρον μας στράφηκε στη γλώσσα ως κοινωνική δράση και στο πώς οι συμμετέχοντες/ουσες κατασκεύασαν τις διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας της γυναικοκτονίας (Wiilig, 2015). Η γλώσσα αναλύθηκε με βάση όσα πραγμάτωσε μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της εκάστοτε ομάδας εστίασης και στον τρόπο με τον οποίο κατασκεύασαν το ίδιο το φαινόμενο μέσω αυτής (2015).

Απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις και στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μια πρώτη θεματική κατηγοριοποίηση/κωδικοποίηση του περιεχομένου. Μετά από ενδελεχή ανάλυση, προέκυψαν τρεις θεματικοί άξονες, οι οποίοι απαντούσαν στα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα: πώς ορίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες το φαινόμενο, ποια είναι τα αίτια αυτού και πώς μπορεί να προληφθεί. Στη συνέχεια, επιλέχτηκαν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από κάθε θεματικό άξονα και αναλύθηκαν, κατά κύριο λόγο, με βάση τις ερωτήσεις: *«τί κάνει αυτό το κείμενο και πώς το κάνει»* (Willig, 2015). Αναζητήθηκαν μοτίβα μεταβλητότητας και συνέπειας, ενώ εξετάστηκαν οι λειτουργίες του λόγου και οι συνέπειές του (Potter & Wetherel, 2009). Καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφύγουμε τις δικές μας υπόρρητες παραδοχές εξετάζοντας διαρκώς εαυτούς με τις εξής ερωτήσεις: γιατί διαβάζω αυτό το κείμενο με αυτόν τον τρόπο και ποια στοιχεία διαμορφώνουν αυτήν την ανάγνωση (2009).

3. Συμπεράσματα

Με δεδομένο ότι ο λόγος διαμεσολαβεί την αντίληψη και πρόσληψη του κοινωνικού γίγνεσθαι, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι το πλέγμα της πατριαρχίας ως ιδεολογίας, κοινωνικής αναπαράστασης και βιωμένης εμπειρίας βρίσκεται στη βάση τόσο του φαινομένου της γυναικοκτονίας, όσο και της έμφυλης βίας. Εντοπίστηκαν τρεις θεματικές, με την πρώτη να αφορά στον εννοιολογικό ορισμό, μία μη διαυγή κατασκευή, στην οριοθέτησή της και στην εστίαση στην προϊστορία της βίας, η οποία δρα συσσωρευτικά και οδηγεί νομοτελειακά, πολλές φορές, στη θανάτωση. Στη δεύτερη θεματική ενότητα, φωτίστηκαν αίτια, που εστιάζουν σε μικροεπίπεδο στα ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά θύτη και θύματος. Για τον πρώτο, αναφέρονται έννοιες όπως πατριαρχία, ιδιοκτησιακό καθεστώς (Dobash & Dobash, 2015), πολιτισμικό πλαίσιο κι εγωπάθεια. Συντίθεται μία προσωπικότητα νοσηρή, (Di Marco & Evans 2021), τοξική και χειριστική, (Yardley, 2021),η οποία

αντικειμενοποιεί τη γυναίκα ασκώντας της βία, (Enander και συν., 2021). Η γυναίκα με γεγονικό λόγο, προβάλλεται ως ευάλωτη, (Neves και συν., 2022), προτάσσει τα συναισθήματά της, είναι πιο αδύναμη ως χαρακτήρας ζώντας σε ουτοπία κάποιες φορές, γεγονός που δημιουργεί στρεβλώσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά, την οποία εισπράττει. Αντιλαμβάνεται κάποιες φορές τί συμβαίνει, αλλά αρνείται να το αποδεχθεί παρατείνοντας κι εντείνοντας τον κύκλο της βίας.

Η διαφυγή φαντάζει ανώφελη, καθώς η κοινωνία κωφεύει και οικοδομεί το καθεστώς αβοηθησίας κι εγκλωβισμού της. Η σκυταλοδρομία της βίας διαγενεαλογικά, από την μάνα στην κόρη, ενισχύει το φαινόμενο, (Daher-Nashif, 2021). Στο μακροεπίπεδο εμφανίζονται ίδια επιχειρηματολογικά αποθέματα. Ο Yardley (2020) αναδεικνύει το αφήγημα των θυτών, ότι οι γυναίκες είναι σε θέση, λόγω της σεξουαλικής απελευθέρωσης, να επιλέξουν και να συναινέσουν σε διαφορετικά είδη σεξουαλικής δραστηριότητας, παρουσιάζοντας έτσι την κυριαρχία τους στις γυναίκες ως επιλογή των τελευταίων.

Η γυναίκα ουσιοποιείται ως μάνα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των παιδιών της με το οικονομικό να επανέρχεται ως συνιστώσα παραμονής στο γάμο, ή απλώς δόλιο προκάλυμμα και το ψυχικό σθένος να αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι επαρκή προϋπόθεση για την επιβίωση της. Προβληματίζει το γεγονός της κωλυσιεργίας του αστυνομικού και νομικού συστήματος, τα οποία βασίζονται μόνο σε αδιάσειστα στοιχεία και χειροπιαστές αποδείξεις, παραβλέποντας σημάδια κι ενδείξεις βίας ή συγκαλύπτοντάς την. Όπως υποστηρίζουν ο Neves και συν., (2022), η πλημμελής εφαρμογή των ασφαλιστικών μέτρων και η υπερβολική χρήση του μέτρου της αναστολής επιτείνουν τον κίνδυνο, στον οποίο βρίσκεται η γυναίκα, καταδεικνύοντας την έλλειψη επίγνωσης του συστήματος σχετικά με την έμφυλη βία. Στο σχολικό πλαίσιο, προκύπτει ότι απουσιάζει η σχετική με θέματα έμφυλης βίας και προστασίας ενημέρωση. Η ζωή και οι διαστάσεις της λείπουν, οι μαθητές αναζητούν και προσπαθούν να φέρουν τέτοιες συζητήσεις, εις μάτην, όμως, καθώς ο χρόνος στο σχολείο χαρακτηρίζεται κενός και αρνητικό βίωμα σε ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου ασφυκτιούν (Πούρκος & Κοντοπόδης, 2005). Φαίνεται η ανάγκη τους για έναν καθηγητή παρόντα, με κατανόηση στα προβλήματά τους. Πάντως, η ελληνική πραγματικότητα έρχεται σε αντίθεση ή απέχει παρασάγγας τόσο από τον χαρακτηρισμό του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται, όσο κι από την παραδοχή, ότι πλέον δίνεται έμφαση θεσμικά σε ένα διαφορετικό σύστημα αξιών, προσανατολιζόμενο στην οικοδόμηση των ανθρώπινων σχέσεων, στην ιεράρχηση των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και στην στήριξη των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές με ποικίλους τρόπους (Χατζηχρήστου, 2004).

Επίσης, οι κοινωνικοί δράστες κάνουν αναφορά στην πολύ σημαντική επίδραση που ασκούν τα κανοναρχημένα Μέσα Ενημέρωσης (Comas-d'Argemir, 2015 και Belotti και συν., 2020). Στήνουν τηλεδίκες, προσπαθούν να εγκλωβίσουν τον θεατή και να τον καθηλώσουν σε ένα σήριαλ επεισοδίων βίας. Τα τελευταία υπερπροβάλλουν το κοσμοείδωλο της trap, το οποίο επιτάσσει, είτε υπόρρητα, είτε κατάφωρα, μία γυναίκα άθυρμα του άνδρα, με πολλούς όμως να διατείνονται και να έχουν οικοδομήσει την πεποίθηση ότι οι ίδιοι, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους, παραμένουν ανεπηρέαστοι και άτρωτοι στην προπαγάνδα βίας και χυδαιότητας, υποκύπτοντας στο φαινόμενο του τρίτου προσώπου (Hogg & Vaughan, 2010). Η ρομαντικοποίηση της βίας από την τέχνη και δη από τον πολύ αγαπητό

κινηματογράφο, οδηγεί, κυρίως τους νέους να εξιδανικεύουν εικόνες και μηνύματα μαζοχισμού, να μην εμπεδώνουν τα όρια αγάπης και βίας κι εν τέλει να τις εσωτερικεύουν, μεταβολίζοντας τες ως κάτι οικείο κι αναμενόμενο (Yardley, 2020).

Η τρίτη θεματική, που προέκυψε από την έρευνα μας, αφορά την πρόληψη του φαινομένου με την απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Οικογένεια και αστυνομία ωθούν τη γυναίκα να παραμείνει, απομειώνοντας, τυχαιοποιώντας τις πράξεις του άνδρα-θύτη ή αποπροσανατολίζοντας από τα μείζονα, μην αντιμετωπίζοντας με τη δέουσα σοβαρότητα τις εκδηλώσεις βίας. Λυπηρή είναι και η διαπίστωση, ότι οι γυναίκες υστερούν και σε πολλές περιπτώσεις στερούνται ενημέρωσης σχετικά με το φαινόμενο, γεγονός το οποίο ναρκοθετεί την απόφαση φυγής από την κακοποιητική σχέση. Το περιβάλλον αποδομεί την επιχειρηματολογία της γυναίκας δίνοντας έμφαση στους συγγενικούς δεσμούς με το θύμα και το ανεπίληπτο ήθος του, επιρρίπτοντας ευθύνες ενίοτε στο θύμα (Muftuler-Bac & Muftuler, 2021).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν και τα ευρήματα μας αναφορικά με τα προτιμώμενα κριτήρια επιλογής συντρόφου από την πλευρά των γυναικών, προβλέποντας πιθανές βίαιες συμπεριφορές από τους άνδρες, δρώντας προληπτικά και προστατευτικά για τις ίδιες. Το χαρακτηριστικό του αδύναμου συντρόφου κι εύκολα χειραγωγήσιμου, η ανειλικρίνεια συναισθημάτων ή η μη εκδήλωση τους, γεννούν πολύ μεγάλο προβληματισμό για την ουσία και τη βίωση του σχετίζεσθαι.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ. (2012). Φεμινισμός και ψυχολογία: Συνέπειες στην έρευνα, στην κλινική πρακτική και στη συλλογική κοινωνική δράση. *Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, *19*(2), 230-235.

Antaki, C. (2011). Η ανάλυση συνομιλίας και η στροφή στον λόγο στην κοινωνική ψυχολογία. Στο Ν. Μποζάτζης & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο* (1η εκδ., σελ. 113-130). Μεταίχμιο.

Belloti, F., Comunello, F., & Corrandi, C. (2021). Feminicidio and #NiUna Menos: An analysis of twitter conversations during the first 3 years of the Argentinean movement. *Violence against Women*, *27*(8), 1035–1063. https://doi.org/10.1177/1077801220921947

Cheng, P., & Jaffe, P. (2021). Examining depression among perpetrators of intimate partner homicide. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(19-20), 9277-9298. https://doi.org/10.1177/0886260519867151

Comas- d' Argemir, D. (2015). News of partner femicides: The shift from private issue to public problem. *European Journal of Communication*, *30*(2), 121–136. https://doi.org/10.1177/0267323114544865

Consuelo, C., & Chaime, M. (2016). Theories of femicide and their significance for social research. *Current Sociology*, *64*(7). https://doi.org/10.1177/0011392115622256

Daher-Nashif, S. (2022). Intersectionality and femicide: Palestinian women's experiences with the murders of their beloved female relatives. *Violence against Women*, *28*(5), 1077-1097. https://doi.org/10.1177/10778012211014561

Dawson, M., & Carrigan, M. (2021). Identifying femicide locally and globally: Understanding the utility and accessibility of sex/gender-related motives and

indicators. *Current Sociology*, *69*(5), 682-704. https://doi.org/10.1177/0011392120946359

Di Marco, M. H., & Evans, D. P. (2021). Society, her or me? An explanatory model of intimate femicide among male perpetrators in Buenos Aires, Argentina. *Feminist Criminology*, *16*(5), 607–630. https://doi.org/10.1177/1557085120964572

Dobash, R. E., & Dobash, R. P. (2015). *When men murder women (Interpersonal violence)*. Oxford University Press. https://www.amazon.co.uk/When-Murder-Women-Interpersonal-Violence-ebook/dp/B00WABE3DW/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=1681456988&sr=8-1

Enander, V., Krantz, G., Lysell, H., & Örmon, K. (2021). Before the killing: Intimate partner homicides in a process perspective, Part I. *Journal of Gender-based Violence*, *5*(1), 59-74. https://doi.org/10.1332/239868020X15922355479497

Grzyb, M. A. (2016). An explanation of honour-related killings of women in Europe through Bourdieu's concept of symbolic violence and masculine domination. *Current Sociology*, *64*(7), 1036–1053. https://doi.org/10.1177/0011392115627479

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Gutenberg. Κοντοχρήστου, Α. (2021). Από την έμφυλη βία στην γυναικοκτονία. Το παράδειγμα της Ελλάδας μέσα από το μοντέλο της Ιταλίας. Στο Ν. Βάϊου & Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Έμφυλη βία. Βία κατά των γυναικών* (1η εκδ., σελ. 213-225). Αλεξάνδρεια. Koppa, V., & Messing, J. T. (2021). Can justice system interventions prevent intimate partner homicide? An analysis of rates of help seeking prior to fatality. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(17-18), 8792-8816. https://doi.org/10.1177/0886260519851179

Κράνη, Μ. (2021). Βία κατά των γυναικών: ρητορική μίσους και εγκλήματα μίσους κατά των γυναικών. Στο Ν. Βάϊου & Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Έμφυλη βία. Βία κατά των γυναικών* (1η εκδ., σελ. 229-241). Αλεξάνδρεια.

Κριθαρά, Τ. (2022). *Είμαι γυναίκα, γι'αυτό με σκοτώνεις. Έρευνα και μαρτυρίες για τη γυναικοκτονία και την έμφυλη βία* (1η εκδ.). ΚΨΜ.

Messina, B. C. (2022). Breaking the silence on femicide: How women challenge epistemic injustice and male violence. *The British Journal of Sociology*, *73*(4) 859-884. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12968

Muftuler-Bac, M., & Muftuler, C. (2021). Provocation defence for femicide in Turkey: The interplay of legal argumentation and societal norms. *European Journal of Women's Studies*, *28*(2), 159–174. https://doi.org/10.1177/1350506820916772

Neves, S., Silva, E., Topa, J., Borges, J., Pereira, A., & Silva, E. (2022). Death threats and attempted femicide in the context of domestic violence in Portugal. *Social Sciences*, *11*(8), 347. https://doi.org/10.3390/socsci11080347

Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία. Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά* (1η εκδ.). Μεταίχμιο.

Πούρκος, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2005). Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών. *Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, *12*(2), 249-275. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23956

Regis-Moura, A., Ferreira, L. B., Bonfá-Araujo, B., & Iglesias, F. (2022). "If not mine, she won't belong to another": Mechanisms of moral disengagement in a femicide

perpetrator from Brazil. *Violence against Women*, *28*(12-13), 3135-3153. https://doi.org/10.1177/10778012211038969

Stamatel, J. P. (2016). The effects of detrimental drinking patterns and drug use on female homicide victimization rates across Europe. *Current Sociology*, *64*(7), 1090-1107. https://doi.org/10.1177/0011392115617815

Standish, K., & Weil, S. (2021). Gendered pandemics: Suicide, femicide and COVID-19. *Journal of Gender Studies*, *30*(7), 807-818. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1880883

Tileaga, C. (2019). Communicating misogyny: An interdisciplinary research agenda for social psychology. *Social and Personality Psychology Compass, 13*(7). https://doi.org/10.1111/spc3.12491

Yardley, E. (2021). The killing of women in "sex games gone wrong": An analysis of femicides in Great Britain 2000–2018. *Violence Against Women*, *27*(11), 1840-1861. https://doi.org/10.1177/1077801220966956

Walby, S. (1990). From private to public patriarchy: The periodisation of British history. *Women's Study International Forum*, *13*(1-2), 91-104. https://doi.org/10.1016/0277-5395(90)90076-A

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Gutenberg.

Zara, G., Theobald, D., Veggi, S., Freilone, F., Biondi, E., Mattutino, G., & Gino, S. (2022). Violence against prostitutes and non-prostitutes: An analysis of frequency, variety and severity. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(15–16), 13398–13424. https://doi.org/10.1177/08862605211005145

20.

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑ ΡΟΜΑΝΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Αικατερίνη Γαρδάνη
Εκπαιδευτικός ΤΕ16

Στέργιος Στούρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 - Διευθυντής 7ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής

Περίληψη
Το 12^{ο} Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής αποτελείται από μαθητές που ανήκουν στην ευαίσθητη και ευπαθή ομάδα των Ρομά, ηλικίας 6-12 ετών και είναι τρίγλωσσοι καθώς μιλούν τούρκικα, ρομανί και ελληνικά. Στόχος των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και βασικών σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Κατά το σχολικό έτος 2022-2023, το σχολείο μας επιλέχθηκε, κατόπιν αξιολόγησης από το Ι.Ε.Π., να συμμετέχει στην Πειραματική εφαρμογή προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο: «Ο ρόλος της γλώσσας Ρομανί στην εκπαιδευτική ένταξη παιδιών και νέων Ρομά: από την πολιτική στην πρακτική. Οδηγίες για την εφαρμογή στην τάξη και Εκπαιδευτικό Υλικό για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος». Σκοπός της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος ήταν η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η έκδοση από το Συμβούλιο μιας Σύστασης Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την πολύγλωσση εκπαίδευση και την ενταξιακή διαπολιτισμική εκπαίδευση με επίκεντρο τις διαλέκτους Ρομανί. Επιμέρους στόχοι της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος ήταν η χρήση των διαλέκτων Ρομανί στο σχολείο, η δημιουργία δικτύου εκπαιδευτών για τη γλώσσα Ρομανί, η υιοθέτηση καλών πρακτικών για τη διαπολιτισμική ενταξιακή εκπαίδευση με επίκεντρο τους μαθητές και μαθήτριες Ρομά, η δημιουργία προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού για τις σχολικές τάξεις Α΄ ως και Στ΄ Δημοτικού. Η παιδαγωγική μεθοδολογία του πιλοτικού προγράμματος ορίστηκε από τον επιστημονικό υπεύθυνο και τις Αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης και αποτέλεσε αντικείμενο επιμόρφωσης και συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ερευνητών και επιστημονικών υπευθύνων του πιλοτικού προγράμματος.
Λέξεις-Κλειδιά: Ρομα, Ρομανί, διάλεκτος, ευπαθής κοινωνική ομάδα

Abstract
The 12th Primary School of Komotini consists of students who belong to the sensitive and vulnerable group of Roma, aged 6-12 years and are trilingual as they speak Turkish, Romani and Greek. The goal of the school's teachers is for students to master the Greek language, as well as basic school and social skills. During the 2022-2023 school year, our school was selected, after evaluation by the I.E.P., to participate in the Experimental implementation of the Council of Europe program entitled: "The role of the Romani language in the educational integration of Roma children and youth: from policy to practice. Guidelines for the implementation in the classroom and Educational Materials for the pilot implementation of the program.

The purpose of the experimental implementation of the program was the production of appropriate educational materials and the issuance by the Council of an Educational Policy Recommendation for multilingual education and inclusive intercultural education with a focus on Romani dialects. Individual objectives of the experimental implementation of the program were the use of Romani dialects in school, the creation of a network of trainers for the Romani language, the adoption of good practices for intercultural inclusive education focusing on Roma students, the creation of a program and educational material for the school grades A to C of Primary School. The pedagogical methodology of the pilot program was defined by the scientific manager and the Council of Europe Principles and was the subject of training and continuous interaction between the teachers, researchers and scientific managers of the pilot program.

1. Εισαγωγή

Μια πολύτιμη εμπειρία του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής, το οποίο εντάχθηκε στην Πειραματική Εφαρμογή του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο: «Ο ρόλος της γλώσσας Ρομανί στην εκπαιδευτική ένταξη παιδιών και νέων Ρομά: από την πολιτική στην πρακτική. Οδηγίες για την εφαρμογή στην τάξη και Εκπαιδευτικό Υλικό για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος».

1.1 Περιγραφή του Σχολείου και των Μαθητών

Το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, με υπερηφάνεια και αφοσίωση, φιλοδοξεί να προωθήσει την εκπαίδευση και την ενσωμάτωση μιας ιδιαίτερα ευαίσθητης και ευπαθούς ομάδας μαθητών, ανήκοντας στους Ρομά, με ηλικία 6-12 ετών. Η πολυπολιτισμική φύση του σχολείου, όπου οι μαθητές είναι τρίγλωσσοι μιλώντας τούρκικα, ρομανί και ελληνικά, καθιστά την εκπαίδευση εδώ μια πραγματική πρόκληση.

Σκοπός των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι όχι μόνο η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και η απόκτηση βασικών σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση αυτής της ευαίσθητης ομάδας απαιτεί εξειδικευμένες προσεγγίσεις που θα αντανακλούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολείου.

1.2 Η Πειραματική Εφαρμογή του Συμβουλίου της Ευρώπης

Κατά το σχολικό έτος 2022-2023, το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής επιλέχθηκε από το Ι.Ε.Π., μετά από αξιολόγηση, να συμμετάσχει στην Πειραματική Εφαρμογή προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο στόχος της πειραματικής εφαρμογής ήταν η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η έκδοση από το Συμβούλιο μιας Σύστασης Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την πολύγλωσση εκπαίδευση και την ενταξιακή διαπολιτισμική εκπαίδευση, με επίκεντρο τις διαλέκτους Ρομανί. Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι της πειραματικής εφαρμογής περιελάμβαναν τη χρήση των διαλέκτων Ρομανί στο σχολείο, τη δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτών για τη γλώσσα Ρομανί, την υιοθέτηση καλών πρακτικών για τη διαπολιτισμική ενταξιακή εκπαίδευση με επίκεντρο τους μαθητές και μαθήτριες Ρομά, καθώς και τη δημιουργία προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις σχολικές τάξεις, από την Α' έως τη Στ' Δημοτικού.

Η παιδαγωγική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος καθορίστηκε από τον επιστημονικό υπεύθυνο και τις Αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επιβλήθηκε ως αντικείμενο επιμόρφωσης και συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ερευνητών και επιστημονικών υπευθύνων του πιλοτικού προγράμματος.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η Διαδικασία και οι στόχοι της Εφαρμογής

Κατά τη διάρκεια της πειραματικής εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενσωμάτωσαν τις διαλέκτους Ρομανί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενισχύοντας τη γλωσσική και πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών. Η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτών για τη γλώσσα Ρομανί συνέβαλε στην αειφόρο υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η υιοθέτηση καλών πρακτικών για τη διαπολιτισμική ενταξιακή εκπαίδευση εστίασε στους μαθητές και μαθήτριες Ρομά, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες τους και προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση. Επιπλέον, η δημιουργία προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις σχολικές τάξεις του Δημοτικού αναδείχθηκε ως ένα από τα κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

2.2 Τα Αποτελέσματα και τα Προσεχή Βήματα

Τα αποτελέσματα της πειραματικής εφαρμογής αναδεικνύουν την επιτυχία του προγράμματος στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν. Η χρήση των διαλέκτων Ρομανί στο σχολικό περιβάλλον ενίσχυσε τη γλωσσική επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτών επέτρεψε την πολυστρωματική υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης, ενώ οι καλές πρακτικές στη διαπολιτισμική ενταξιακή εκπαίδευση ενδυνάμωσαν την κοινότητα του σχολείου.

Επιπλέον, το πρόγραμμα παρήγαγε εκπαιδευτικό υλικό που προσαρμόζεται στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες του Δημοτικού. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλε στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική πτυχή.

Τα προσεχή βήματα του προγράμματος περιλαμβάνουν τη διατήρηση και επέκταση του δικτύου εκπαιδευτών για τη γλώσσα Ρομανί, τη συνεχή προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών, και την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση σε όλο το σχολείο.

Συμπερασματικά, η συμμετοχή του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής στην Πειραματική Εφαρμογή του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελεί ένα φωτεινό παράδειγμα της επιτυχούς ενσωμάτωσης της γλώσσας Ρομανί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η πολυδιάστατη προσέγγιση που ακολουθήθηκε αντανακλά τη δέσμευση του σχολείου στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Τα καλά αποτελέσματα και τα διδάγματα που προέκυψαν από αυτήν την εμπειρία είναι αναμφίβολα αξιόλογα και παρέχουν ένα ισχυρό υπόβαθρο για περαιτέρω εξερεύνηση και ανάπτυξη σε αυτό τον τομέα.

Επιπλέον, η πείρα του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, ερευνητές, και επιστημονικούς υπεύθυνους προκειμένου να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης που να

ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας.

Η επίδραση αυτής της πειραματικής προσέγγισης ξεπερνά τα τοπικά πλαίσια, καθώς προσφέρει στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας σημαντικά δεδομένα και εμπειρίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρότυπα για παρόμοιες προσπάθειες σε άλλα σχολεία και περιοχές.

Ο δρόμος προς την πολυγλωσσία, τη διαπολιτισμικότητα, και την ενσωμάτωση είναι σίγουρα περίπλοκος, αλλά οι προσπάθειες που καταβάλλονται από το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής αποδεικνύουν ότι είναι εφικτός. Η στρατηγική που ακολουθείται εδώ δεν αφορά μόνο την εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά και την ανάδειξη της πολυπολιτισμικής ταυτότητας ως πλούτο και πηγή δύναμης.

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για τη διασφάλιση της βιώσιμης επέκτασης αυτού του προγράμματος, καθώς και στη σημασία της συνεχούς υποστήριξης και ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πρώτον, είναι σημαντικό να διατηρηθεί και να ενισχυθεί το δίκτυο εκπαιδευτών για τη γλώσσα Ρομανί. Η συνεχής επιμόρφωση και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτών θα εξασφαλίσει την ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας.

Δεύτερον, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών πρέπει να είναι συνεχής και ευέλικτη. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές πρέπει να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα του υλικού και να προβαίνουν σε τυχόν προσαρμογές που θα βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τρίτον, η ανάπτυξη προγραμμάτων που προάγουν τη διαπολιτισμική κατανόηση σε όλο το σχολείο είναι ουσιώδης. Η ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και η αναγνώριση της ποικιλομορφίας συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που εκτιμά τη διαφορετικότητα και την ομοιότητα.

Τέλος, είναι ζωτικής σημασίας να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών μπορεί να ενισχύσει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της γλωσσικής πολυπολιτισμικότητας.

Σε κάθε βήμα, πρέπει να διατηρούμε τον στόχο της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της καλύτερης κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Με αυτήν τη συνεχή προσπάθεια και δέσμευση, οδηγούμε την εκπαίδευση στην πραγματική πολυπολιτισμική εξέλιξη του 21ου αιώνα.

Στη συνέχεια, θα επεκτείνουμε τη συζήτηση σε ορισμένες προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν για την ενίσχυση και την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πρώτον, η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους γονείς είναι κρίσιμη. Οι γονείς αποτελούν κλειδί για την επιτυχία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η υποστήριξή τους ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο και στο σπίτι. Προσφέροντας προγράμματα εκπαίδευσης για τους γονείς, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Δεύτερον, η χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την πολυπολιτισμική προσέγγιση. Διαδραστικά προγράμματα και πλατφόρμες

διαδικτυακής εκπαίδευσης που προσαρμόζονται στις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών μπορούν να αποδειχθούν εξαιρετικά αποτελεσματικά.
Τρίτον, η δημιουργία πολυπολιτισμικών ομάδων και δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο μπορεί να προωθήσει την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιράζονται τις δικές τους εμπειρίες και παραδόσεις, ενισχύοντας την κοινότητα και το αίσθημα ανοικτότητας.
Τέλος, η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες τους πρέπει να εξελίσσονται σύμφωνα με τις συνεχείς αλλαγές στον τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γλωσσικής πολυπολιτισμικότητας.
Συνοψίζοντας, η πορεία προς μια πραγματικά πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαρκής πρόκληση που απαιτεί συνεχείς προσπάθειες και συνεργασία. Με τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων φορέων - μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και κοινωνίας - μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει την πραγματική πολυπολιτισμική πραγματικότητα.
Συνοπτικά, η εμπειρία του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής προσφέρει μια πολύτιμη ματιά στον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της γλωσσικής διαφορετικότητας. Οι προσπάθειες αυτού του σχολείου, ως προς την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης, αποτελούν παράδειγμα για άλλες εκπαιδευτικές κοινότητες.
Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εκμάθηση γλωσσών, αλλά και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση των μαθητών. Οι στόχοι της προσέγγισης που ακολουθεί το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής - η χρήση των διαλέκτων Ρομανί, η ενίσχυση του δικτύου εκπαιδευτών, η υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών για τη διαπολιτισμική ενταξιακή εκπαίδευση - προάγουν ένα πλούσιο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
Ο δρόμος που διανύθηκε από το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής δείχνει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι εφικτή και ότι οι προσπάθειες αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμα και ανθεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα.
Είναι καθήκον μας, ως εκπαιδευτική κοινότητα, να επιδιώξουμε τη συνεχή βελτίωση και την προσαρμογή των πρακτικών μας προκειμένου να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των μαθητών μας. Με τη συνεχή στήριξη, συνεργασία και δέσμευση, μπορούμε να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία της κοινωνίας μας και ενισχύει τον σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων.
Σε κάθε συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος. Ας εξετάσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την πολυπολιτισμικότητα:

- **Επιμόρφωση και Συνεχής Κατάρτιση:** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα επιμόρφωσης που εστιάζουν στις πρακτικές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν.
- **Κατανόηση των Μαθητών:** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν κατανόηση για τις διαφορετικές πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών τους. Αυτό συμπεριλαμβάνει την κατανόηση των γλωσσικών, πολιτιστικών και κοινωνικών τους αναγκών.

- **Προσαρμοστικότητα στη Διδασκαλία:** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσαρμοστικοί στις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να απαιτούνται για μαθητές με διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα.
- **Συνεργασία με τους Γονείς:** Η ενεργή συμμετοχή και επικοινωνία με τους γονείς είναι ζωτικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν γέφυρες μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού, προωθώντας τη συνεργασία και τον κοινό στόχο για την εκπαίδευση των παιδιών.
- **Προσφορά Στήριξης:** Η προσφορά εξατομικευμένης στήριξης σε μαθητές που μπορεί να χρειάζονται επιπλέον βοήθεια στην προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντική.
- **Δημιουργία Κοινότητας Μάθησης:** Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που προωθεί την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τον σεβασμό.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά και μια ευκαιρία για τη δημιουργία ενός κοινωνικού και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ανάπτυξη των μαθητών στα πολλαπλά επίπεδα. Αναγνωρίζοντας την πολυπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν την εκμάθηση και την ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων ως έναν τρόπο εμπλουτισμού της μάθησης.

Επιπλέον, η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που αντανακλά την πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι ζωτικής σημασίας. Βιβλία, διαδραστικά μέσα, και προγράμματα εκμάθησης πρέπει να αντικατοπτρίζουν την ποικιλία των γλωσσών και των πολιτισμών των μαθητών. Η χρήση τουρκικών, ρομανί, και ελληνικών στο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των μαθητών με το περιβάλλον μάθησης.

Επιπλέον, η προώθηση της ανοικτής επικοινωνίας και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων είναι σημαντική. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προωθούν τον διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών, και τον σεβασμό στις διαφορετικότητες μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την πολυπολιτισμικότητα.

Τέλος, ο ρόλος της κοινότητας είναι κρίσιμος. Συνεργασία με την τοπική κοινότητα, οργανώσεις που υποστηρίζουν την πολυπολιτισμικότητα, και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την συμμετοχή των γονέων είναι βασικές συνιστώσες για την επιτυχή υλοποίηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην καρδιά αυτού του εγχειρήματος πρέπει να βρίσκεται η προσήλωση στη δικαιοσύνη και στην ισότητα. Κάθε μαθητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το δυναμικό του ανεξαρτήτως πολιτιστικής προέλευσης ή γλώσσας. Με αυτήν την προσέγγιση, μπορούμε να χαράξουμε τον δρόμο προς ένα μέλλον όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι θεμέλιος λίθος της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Σας ευχαριστούμε για την προσοχή σας και τη συμβολή σας στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Συνοπτικά, η προσέγγιση που ακολούθησε το 12ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, όπως παρουσιάστηκε στο συνέδριο, αποτελεί ένα φωτεινό παράδειγμα για το πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντανακλά την πολυπολιτισμική μας κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως πρόκληση, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό, αμοιβαία κατανόηση και αλληλεπίδραση.

Η εμπειρία του σχολείου μας καταδεικνύει πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία και την κοινωνική ενσωμάτωση. Με την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών, τη στήριξη των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των γονέων και τη στήριξη της κοινότητας, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε μια εκπαιδευτική εμπειρία που ενισχύει την ενσωμάτωση και την ισότητα.

Πρέπει να συνεχίσουμε να εξερευνούμε και να υιοθετούμε πρωτοποριακές προσεγγίσεις που αντικατοπτρίζουν την πολυπολιτισμική μας πραγματικότητα. Είναι καθήκον μας να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για έναν κόσμο που επιτρέπει και εκτιμά τη διαφορετικότητα.

Σε αυτό το σημείο, επιθυμούμε να αναδείξουμε ορισμένες συγκεκριμένες πτυχές που θεωρούμε καίριες για την επιτυχή υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα:

- **Στήριξη Εκπαιδευτικών:** Η συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο και η αντιμετώπιση προκλήσεων που προκύπτουν από τη γλωσσική ποικιλομορφία είναι θεμελιώδεις.
- **Συμμετοχή των Γονέων:** Η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη. Η δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών ενισχύει τη στήριξη προς τους μαθητές και διευκολύνει την ομαλή ενσωμάτωση.
- **Κατανόηση των Μαθητών:** Η αναγνώριση και κατανόηση των ατομικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών είναι καθοριστική. Η εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.
- **Προώθηση της Διαλογικής Επικοινωνίας:** Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων προάγει την κατανόηση και τον σεβασμό στις διαφορές. Δραστηριότητες που προωθούν τον ανοιχτό διάλογο είναι απαραίτητες.
- **Συνεργασία με την Κοινότητα:** Η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας, όπως πολυπολιτισμικές οργανώσεις και κοινοτικά προγράμματα, ενισχύει την αίσθηση κοινότητας και υποστηρίζει τις προσπάθειες του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα απαιτεί συνολική προσέγγιση. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή ανάπτυξη, συνεργασία, και δέσμευση από όλους τους εμπλεκόμενους: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Με αυτήν την προσέγγιση, μπορούμε να καταστήσουμε τα σχολεία μας χώρους που προάγουν την ισότητα, τον σεβασμό και την ευημερία για κάθε μαθητή.

3. Συμπεράσματα

Είναι εμφανές ότι η εμπειρία του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής στο πλαίσιο της Πειραματικής Εφαρμογής του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι ένα πολύτιμο μοντέλο για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αντλώντας από αυτήν την εμπειρία, μπορούμε να συναγάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Είναι Δυνατή και Απαραίτητη: Η εμπειρία αυτή αποδεικνύει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι εφικτή και απαραίτητη για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία της σύγχρονης κοινωνίας.

- Η Γλωσσική Ποικιλομορφία Αποτελεί Πλούτο: Η υιοθέτηση πολυγλωσσικών προγραμμάτων, όπως αυτό του Συμβουλίου της Ευρώπης, που αναγνωρίζουν και ενισχύουν τη γλωσσική ποικιλομορφία, αποτελεί τρόπο εμπλουτισμού και αμοιβαίας κατανόησης.
- Η Συμμετοχή των Κοινοτήτων Είναι Κλειδί: Η συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, πολυπολιτισμικές οργανώσεις και γονείς αποτελεί καθοριστική παράμετρο για την επιτυχή υλοποίηση πολυπολιτισμικών προγραμμάτων.
- Η Εξατομίκευση της Διδασκαλίας Είναι Κεφαλαιώδους Σημασίας: Η αναγνώριση και εξυπηρέτηση των ατομικών αναγκών των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, είναι ουσιώδες για την επιτυχή πολυπολιτισμική εκπαίδευση.
- Ο Διάλογος και Η Κοινωνική Ένταξη Ενισχύουν την Πολυπολιτισμικότητα: Δραστηριότητες που προωθούν τον διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών, και την κοινωνική ένταξη συμβάλλουν στην καλύτερη αντίληψη και αποδοχή των διαφορετικοτήτων.
- Τέλος, η δέσμευση σε αξίες όπως η ισότητα, η σεβαστή συνύπαρξη και ο αμοιβαίος εμπλουτισμός, μας οδηγεί σε μια καλύτερη κατεύθυνση για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας της εισήγησής μας, παροτρύνουμε όλες τις εκπαιδευτικές κοινότητες να αντλήσουν έμπνευση από την εμπειρία του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής και να αναζητήσουν διαδρομές προς μια εκπαίδευση που να αντανακλά την πολυπολιτισμική και πολύγλωσση πραγματικότητα του 21ου αιώνα. Μόνο μέσω της συνεργασίας και της δέσμευσης μπορούμε να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα είναι ενδεικτικά για την πραγματική ποικιλομορφία των κοινωνιών μας.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ι. (2011). *Λεξικό της Ρομανί γλώσσας.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάχου, Ε. (2012). *Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για την δίγλωσση εκπαίδευση.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Κατσικά, Ι. (2006). *Πραγματεία για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στην περίπτωση των Ρωμ. .* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών « Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού»

Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά*. Επιστήμες Αγωγής ,* (θεματικό τεύχος 2015). 182-205.

Δρομπίλα, Ε., & Αστερίου, Μ. (2016). Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας. Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο στην Ελληνική και στην Ρομανί. Identity Empowerment of Roma children through utilizing of their mother tongue. An educational handbook in Greek and Romani. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρωμ: απ' την πλευρά των γονέων… (Μια έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο).

(Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση τσιγγανόπαιδων). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ιωάννινα.
Μπούρμπου, Α. (2019). Τελικά, ο μαθητής μου είναι δίγλωσσος; Μαθητές Ρομά και διγλωσσία ως αναγνώριση του δικαιώματος τους σε μια ισοτιμη εκπαιδευτική διαδικασία. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Επιστήμες της Αγωγής. Πάτρα.
Γούναρης, Γ. (2020). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την φοίτηση και την σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά: Η περίπτωση της Δυτικής Θεσσαλονίκης. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

21.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Μαρία Γίτσου
Εκπαιδευτικός Νομικός ΠΕ78, LLM

Κατερίνα Πρανέντση
Επιστημονική συνεργάτιδα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υ.ΠΑΙ.Θ.

Περίληψη
Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελεί η παρουσίαση και ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τη σχολική φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων για το σχολικό έτος 2021-2022, καθώς και η παρουσίαση ενός προτεινόμενου πιλοτικού προγράμματος για την ομαλή σχολική ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών.
Το προτεινόμενο πιλοτικό πρόγραμμα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών βασίζεται στην αρχή της αξιοποίησης ήδη γνωστών και εν ενεργεία πόρων, μεθόδων, υλικών και προσωπικού, με βασικό πλεονέκτημα την κατ' επέκταση άμεση εφαρμοσιμότητά του. Η σχεδίασή του προβλέπει, μεταξύ άλλων, τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής σε ολόκληρη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος παράλληλα με τις κανονικές τάξεις. Ταυτόχρονα, προβλέπει τη διαμόρφωση του διδακτικού περιεχομένου με τη μέθοδο των Πολυγραμματισμών, οι οποίοι υποστηρίζουν τη μάθηση του συνόλου των σχολικών αντικειμένων στη βάση της Συνδυασμένης Εκμάθησης Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας (μέθοδος CLIL). Το πιλοτικό πρόγραμμα προϋποθέτει ακόμη την αγαστή συνεργασία δομών τυπικής εκπαίδευσης και δομών φιλοξενίας των μαθητών-προσφύγων.
Λέξεις-Κλειδιά: ανήλικος, πρόσφυγας, πιλοτικό, ένταξη, διαρροή

Abstract
The object of this announcement is the presentation and analysis of the quantitative and qualitative data on school attendance in the formal education of Unaccompanied Refugee Minors regarding the school year 2021-2022, as well as the presentation of a proposed Pilot Program for a smooth school integration of this particular group of children.
The Pilot Program proposed by the Foster Educators' Team is based on the principle of utilizing already known and active resources, methods, materials and personnel, with the main advantage of its immediate applicability. Its design envisages, among others, the operation of the reception class for the entire duration of the school program alongside the regular classes. At the same time, it foresees the formation of the educational content using the method of Multiliteracies, which support the learning of all school subjects based on the Combined Learning of a Scientific Subject

and a Foreign Language (CLIL method). The Pilot Program also presupposes the good cooperation of formal education structures and shelters.

1. Εισαγωγή

Στόχος της αρχικής μελέτης των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών ήταν η αποτύπωση των στοιχείων φοίτησης των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, μέσα από εμπειρικά ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, ώστε η γνώση τους να συμβάλλει στη βέλτιστη δυνατή ένταξη των παιδιών αυτών στις σχολικές τάξεις.

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ερευνητικές μέθοδοι του γραπτού ερωτηματολογίου και της προφορικής συνέντευξης (όπου χρειάστηκε). Με τη βοήθεια της Ειδικής Γραμματείας Προστασίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, ένα ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε προς όλες τις δομές φιλοξενίας που λειτουργούσαν το σχολικό έτος 2021-22: προς 70 ξενώνες και 10 SIL (δομές ημιαυτόνομης διαβίωσης). Απάντησαν τελικά 47 δομές (42 ξενώνες και 5 SIL) που φιλοξένησαν συνολικά 1815 παιδιά.

Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, τα κυριότερα από τα οποία παραθέτουμε αμέσως παρακάτω, αλλά και την εν γένει έρευνα και εμπειρία των εν λόγω εκπαιδευτικών, θα προβούμε ακολούθως στην παρουσίαση ενός προτεινόμενου πιλοτικού προγράμματος για την ομαλή σχολική ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών.

2. Κυρίως Μέρος

Α) Παρουσίαση Ποσοτικών και Ποιοτικών χαρακτηριστικών

Συνοπτικά:

- Ζητούμενο της έρευνας: Η σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων το 2021-22
- Κριτήρια / δείκτες της σχολικής ένταξης:

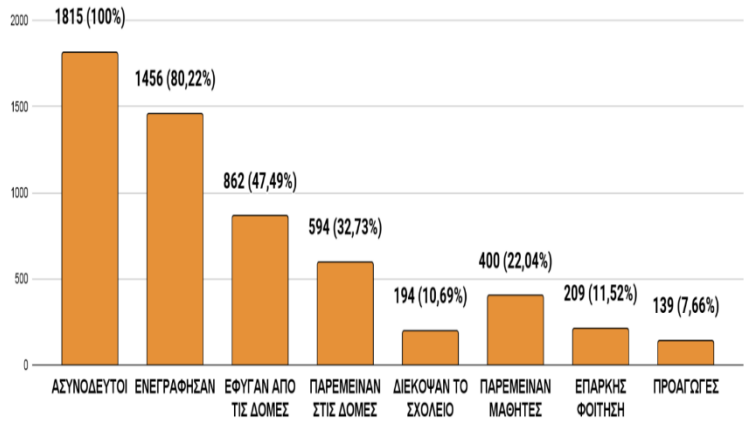
ΑΣΘΕΝΕΣΤΕΡΟ	Η αρχική εγγραφή σε σχολείο
	Η παραμονή στο σχολείο μέχρι το τέλος της χρονιάς
	Η τακτική / επαρκής φοίτηση
	Η συμμετοχή στις προαγωγικές εξετάσεις
	Η τελική προαγωγή στην επόμενη τάξη
ΙΣΧΥΡΟΤΕΡΟ	Η αποφοίτηση

Αποτελέσματα:

- Το συνολικό δείγμα ανέρχεται σε 1.815 ασυνόδευτα παιδιά που φιλοξενούνταν σε ξενώνες και SIL (Δομές Ημιαυτόνομης Διαβίωσης).
- Τα 1.456 από αυτά ενεγράφησαν σε δημόσια σχολεία (ποσοστό 80,22% του συνόλου).
- Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σχεδόν το 60% από τους 1.456 εγγεγραμμένους ασυνόδευτους μαθητές έφυγαν από τις δομές φιλοξενίας (862 παιδιά ή ποσοστό 59,2%).

- Στις δομές φιλοξενίας παρέμειναν 594 μαθητές μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς (ποσοστό 40,8% των αρχικά εγγεγραμμένων).
- Από τους 594 μαθητές που παρέμειναν, το 1/3 (194 παιδιά, ποσοστό 13,32% των αρχικά εγγεγραμμένων) διέκοψε το σχολείο.
- Στα σχολεία συνέχισαν να πηγαίνουν 400 ασυνόδευτοι μαθητές (ποσοστό 27,47% των αρχικά εγγεγραμμένων).
- Από τους 400 που παραμένουν μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μισοί έχουν επαρκή φοίτηση (209 παιδιά, 14,35% των αρχικά εγγεγραμμένων), επομένως έχουν δικαίωμα να δώσουν προαγωγικές εξετάσεις.
- Από τους 209 ασυνόδευτους μαθητές που έχουν δικαίωμα να δώσουν εξετάσεις, οι 139 (ποσοστό 9,55% των αρχικά εγγεγραμμένων) προάγονται τελικά στην επόμενη τάξη. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τους 159 μαθητές που έχουν επαρκή φοίτηση, οι μισοί (81 μαθητές) δεν προάγονται στην επόμενη τάξη.

Γράφημα 1. Ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας
(ποσοστά με βάση το συνολικό δείγμα των 1815 ασυνόδευτων)



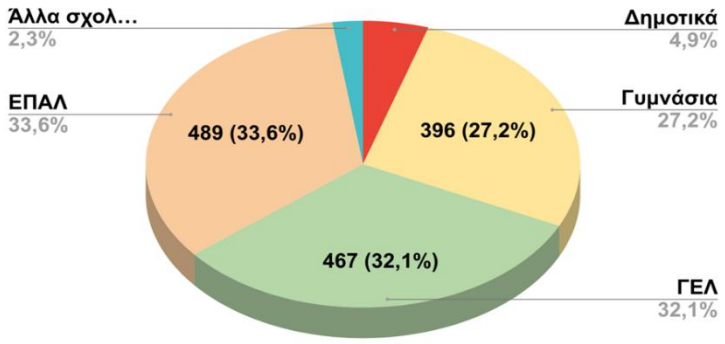
Ειδικότερα:

Στο σύνολο των 1.815 παιδιών που φιλοξενήθηκαν στις 47 δομές, δεν πραγματοποιήθηκε η εγγραφή 359 παιδιών (ποσοστό 19,78%). Ως λόγοι αναφέρονται :

1. Η ανεπάρκεια θέσεων στα σχολεία.
2. Η είσοδος στη δομή μετά τον Μάρτιο. Τα σχολεία επικαλέστηκαν την επερχόμενη λήξη της σχολικής χρονιάς και την αδυναμία παρακολούθησης της τάξης και αρνήθηκαν την εγγραφή.

Η μεγαλύτερη δυσκολία υπήρξε στα ΓΕΛ (139 παιδιά έμειναν απ’ έξω, 9,55%) και στα ΕΠΑΛ (205 παιδιά δεν μπόρεσαν να εγγραφούν, ποσοστό 14,08%). Στα Δημοτικά δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα και στα Γυμνάσια ελάχιστες δυσκολίες.

Στο Γράφημα (2) που ακολουθεί, δίνεται η κατανομή των μαθητών στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα.

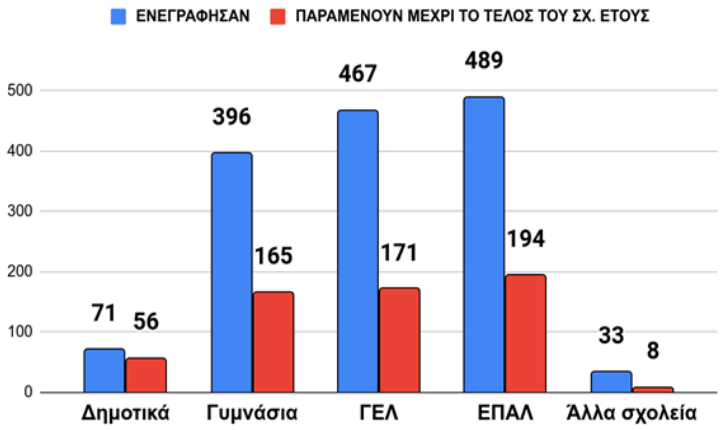


Βασικές Παρατηρήσεις:

Από τη μελέτη των δεδομένων της έρευνας για το 2021-22 προκύπτει ένα τρομακτικά υψηλό ποσοστό (78%) σχολικής διαρροής των ασυνόδευτων, όπως προέκυπτε βέβαια και από τις προγενέστερες έρευνες για τα έτη 2018-2021. Από τους 1.815 ασυνόδευτους του δείγματος, μόνο οι 400 (ποσοστό 22%) παραμένουν μαθητές στο τέλος της χρονιάς 2021-22. Τα υπόλοιπα 1.415 παιδιά (ποσοστό 78%) βρίσκονται εκτός σχολείου.

Παρατηρήσαμε βέβαια ότι 1 στα 5 παιδιά δεν μπόρεσε καν να εγγραφεί σε κανένα σχολείο.

Στο ακόλουθο γράφημα, φαίνεται ο αριθμός των παιδιών που παρέμειναν στις δομές, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2021-22. Ανάμεσα σ΄αυτά, υπήρξαν 194 (13,2%) παιδιά που διέκοψαν τη μαθητική τους ιδιότητα, παρότι παρέμεναν στις δομές (κυρίως μαθητές ΓΕΛ και ΕΠΑΛ). Η αδυναμία παρακολούθησης και η δυσκολία ένταξης στη σχολική κοινότητα δηλώνονται ως οι κύριοι λόγοι που αποθαρρύνουν τα παιδιά από την τακτική σχολική φοίτηση.



Από το μεγάλο πλήθος των αρχικά εγγεγραμμένων μαθητών (από το 80,22% του συνόλου), μόνο ένας υπερβολικά μικρός αριθμός (το 9,55% των εγγεγραμμένων ή το 7,66% του συνόλου) προάγεται τελικά στην επόμενη τάξη. Σ' αυτόν τον αριθμό των προαγόμενων παιδιών, συμπεριλαμβάνονται όλα τα παιδιά της πρωτοβάθμιας (100%) και μόνο ένα μικρό τμήμα των παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το 5,36% των εγγεγραμμένων ή 19,50% των εναπομεινάντων ενεργών μαθητών) .

Ειδικότερη διερεύνηση απαιτείται για το φαινόμενο της μη προαγωγής των μισών ασυνόδευτων μαθητών, παρότι είχαν επαρκή φοίτηση. Αναφέρθηκαν σποραδικά ως αιτίες οι αποφάσεις των σχολείων περί απόρριψης, χωρίς πάντως να προσδιορίζεται ο ακριβής λόγος της απόρριψης (πχ. αν απορρίφθηκαν λόγω ανεπαρκούς ελληνομάθειας ή/και λόγω ανεπάρκειας στα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα ή για κάποιον άλλο λόγο).

Από την έρευνα προέκυψε και μια σειρά από άλλα ευρήματα, παράλληλα και συμπληρωματικά:

Οι μισές περίπου δομές εγγράφουν τα παιδιά σε 1 ως 5 διαφορετικά σχολεία, αλλά υπάρχουν αρκετές δομές που έκαναν εγγραφές σε περισσότερα και από 10 σχολεία. Η συσσώρευση μεγάλης μάζας ασυνόδευτων σε ένα σχολείο ενέχει τον κίνδυνο γκετοποίησης και καθιστά δυσχερέστερη την ομαλή ένταξη των παιδιών. Αντίθετα, η υπερβολικά μεγάλη διασπορά σε πολλά σχολεία καθιστά την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών σχεδόν αδύνατη, ιδιαίτερα με δεδομένη την υποστελέχωση των δομών φιλοξενίας σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

Από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας προκύπτει, εκτός από την προαναφερθείσα υποστελέχωση, και η υπερφόρτιση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού των δομών φιλοξενίας με μη παιδαγωγικά καθήκοντα διοικητικής φύσεως και γραφειοκρατικού χαρακτήρα.

Τα 2 στα 3 ασυνόδευτα παιδιά φοιτούν σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, που σημαίνει ότι η πλειονότητα των ασυνόδευτων μαθητών είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 15 ετών. Αυτό πρακτικά αυξάνει την πίεση στις τάξεις των ΓΕΛ και των ΕΠΑΛ δυσχεραίνοντας το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

Δεν υπήρξαν αποφοιτήσεις σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, και έτσι δεν εμφανίστηκαν υποψήφιοι για πανελλήνιες εξετάσεις.

Σχεδόν 1 στα 3 παιδιά κατατάσσεται σε τάξη που αντιστοιχεί σε μικρότερη ηλικία. Στην έρευνα αναφέρεται σποραδικά ως αιτία η διευκόλυνση της εκμάθησης των γνωστικών αντικειμένων από τους αλλόγλωσσους ασυνόδευτους μαθητές, σύμφωνα με την παραδοχή ότι τα μαθήματα των κατώτερων τάξεων είναι ευκολότερα από εκείνα των ανώτερων. Ως άλλη πιθανή αιτία της κατάταξης σε τάξη χαμηλότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας (π.χ. ο ανήλικος κατατάσσεται στην Γ' Γυμνασίου αντί της Α' Λυκείου) αναφέρθηκε η δυνατότητα που αποκτά ο ασυνόδευτος με την ολοκλήρωση της τάξης να λάβει και το επίσημο απολυτήριο της βαθμίδας (π.χ. του Γυμνασίου).

Πίνακας 1. Κατάταξη μαθητών σε τάξεις μικρότερης ηλικίας

	Εγγραφές	Τάξη < ηλικίας
Δημοτικά	71	12 [16,90%]
Γυμνάσια	396	128 [32,32%]
ΓΕΛ	467	156 [33,40%]
ΕΠΑΛ	489	168 [34,36%]
Άλλα σχολεία	33	1 [3,03%]
Συνολικά	1456	465 [31,94%]

Από το δείγμα των 47 δομών της έρευνας αναφέρεται, για το σχολικό έτος 2021-22, η λειτουργία 166 Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες εξυπηρέτησαν παιδιά από 28 δομές, ενώ τα παιδιά στις υπόλοιπες 21 δομές του δείγματος δεν είχαν τη δυνατότητα να τις παρακολουθήσουν.

Οι Τάξεις Υποδοχής ξεκινούν με μεγάλη καθυστέρηση. Το 68% των δομών του δείγματος δίνουν έναρξη μετά τον Νοέμβριο, ακόμη και τον Μάιο.

Απογοητευτική είναι η συμμετοχή των παιδιών σε υποστηρικτικά Σχολικά Προγράμματα. Από το πρόγραμμα ΜΝΑΕ (Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ) ωφελήθηκαν μόνο 28 μαθητές, ενώ Πολιτιστικά Προγράμματα, Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κλπ. παρακολούθησαν μόλις 19 παιδιά, κυρίως Δημοτικού.

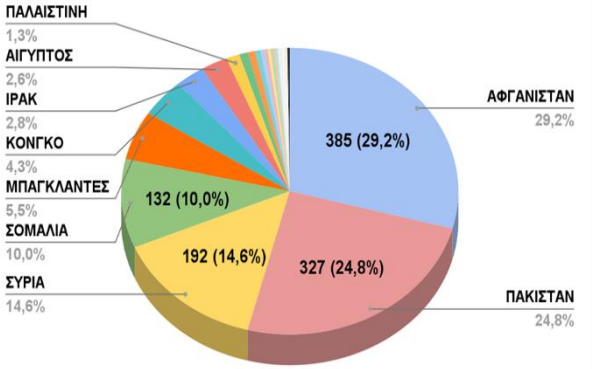
Οι εκπαιδευτικοί των δομών συνδέουν σποραδικά την προθυμία των μαθητών για σταθερή φοίτηση με τις καλές σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους καθηγητές τους αλλά και με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, από τη συσχέτιση με τα ποσοτικά δεδομένα δεν προκύπτει σημαντική βελτίωση των δεικτών σχολικής ένταξης, των προαγωγών ή της επαρκούς φοίτησης στις περιπτώσεις αναφερόμενων καλών σχέσεων.

Οι περισσότερες δομές επισημαίνουν την απροθυμία των παιδιών να πάνε σχολείο. Το πρωινό ξύπνημα, η χρονοβόρα μετακίνηση και η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας αποθαρρύνουν τα παιδιά από την τακτική φοίτηση. Τα περισσότερα παιδιά χρειάζονται καθημερινή παρότρυνση.

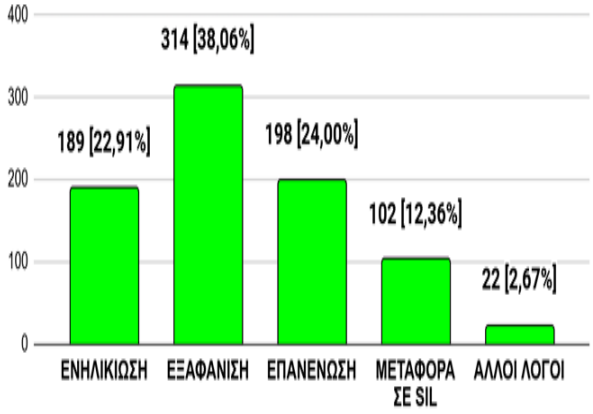
Οι περισσότερες δομές αναφέρουν την παροχή υποστήριξης από το προσωπικό στη μελέτη των παιδιών και στην προετοιμασία των σχολικών μαθημάτων. Αρκετές δομές δηλώνουν σημαντικούς αριθμούς παιδιών που μελετούν καθημερινά τα σχολικά τους μαθήματα.

Η φοίτηση των ασυνόδευτων κοριτσιών δεν φαίνεται να έχει σημαντικές διαφορές από αυτή των αγοριών, και μάλιστα η κοινωνικοποίησή τους φαίνεται να είναι χαμηλότερη. Αισθητή διαφορά υπάρχει μόνο στις δομές που φιλοξενούν μαζί με τα κορίτσια και παιδιά δημοτικού/νηπιαγωγείου, όπου τα κορίτσια έχουν πολύ τακτική

φοίτηση και προαγωγές. Ο αριθμός των ασυνόδευτων κοριτσιών πάντως είναι χαμηλός, και δεν μπορεί να γίνει στατιστικά ασφαλής σύγκριση.
Σχετικά με την καταγωγή τους, οι πολυπληθέστερες ομάδες μαθητών προέρχονται από το Αφγανιστάν (29%) και το Πακιστάν (24,7%) και ακολουθούν οι Σύριοι. Κυρίαρχες μητρικές γλώσσες των μαθητών παραμένουν τα Περσικά / Φαρσί / Νταρί, ακολουθούμενα από τα Ουρντού / Παστού και τα Αραβικά. Παράλληλα, αυξάνουν οι ροές των Αφρικανών, που μιλούν κυρίως ευρωπαϊκές γλώσσες (Γαλλικά, Πορτογαλικά, Αγγλικά).



Τα 2 από τα 3 παιδιά που ενεγράφησαν αρχικά στα σχολεία έφυγαν από τη δομή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για διάφορους λόγους. Ο σημαντικότερος λόγος είναι η εξαφάνιση (38%) και ακολουθούν η επανένωση με την οικογένεια, η ενηλικίωση, η μετεγκατάσταση σε SIL, η παραβατικότητα, κ.ά.



Για να γίνει αντιληπτό το τεράστιο μέγεθος της σχολικής διαρροής των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων (78%), θα πρέπει ν' αναφερθεί συγκριτικά ότι το μέσο ποσοστό σχολικής διαρροής στην Ελλάδα για το 2021 ήταν 3,2%, ενώ το αντίστοιχο το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό 9,7% (σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT).

Πίνακας 2Α. Σχολική Διαρροή Ασυνόδευτων 2018-2022 (πηγή: Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί)

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
ΕΛΛΑΔΑ - ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΑ	74,87%	70,47%	56,00%	77,96%

Πίνακας 2Β. EUROSTAT: Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη στην Ελλάδα και στην Ευρ. Ένωση (2018-2021)

	2018	2019	2020	2021
ΕΛΛΑΔΑ - ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	4,70%	4,10%	3,80%	3,20%
ΕΛΛΑΔΑ - ΓΕΝΝΗΘΕΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΕ	22,50%	25,30%	21,60%	ΔΥ
ΕΛΛΑΔΑ - ΓΕΝΝΗΘΕΝΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΕΕ	16,70%	27,30%	28,00%	30,00%
ΕΕ - ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	10,50%	10,20%	9,90%	9,70%
ΕΕ - ΓΕΝΝΗΘΕΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΕ	22,40%	21,40%	19,70%	21,40%
ΕΕ - ΓΕΝΝΗΘΕΝΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΕΕ	23,10%	22,50%	23,00%	21,60%

Β) Προτεινόμενο Πιλοτικό Πρόγραμμα για την ομαλή σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων

1. Γιατί αυτό το πρόγραμμα

Το πιλοτικό πρόγραμμα αποτελεί μια πρόταση για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων που διαβιούν σε ξενώνες στην Ελλάδα. Στο εν λόγω πρόγραμμα προσδιορίζεται το γενικό πλαίσιο λειτουργίας της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, ώστε να διασφαλιστεί η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών προς τους ανήλικους πρόσφυγες προκειμένου να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2000).

Το πιλοτικό πρόγραμμα γεννήθηκε μέσα από την εμπειρία που αποκόμισε η ομάδα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών στο πεδίο τα τρία τελευταία χρόνια. Θεμελιώδης παραδοχή του προγράμματος είναι η αναγκαιότητα της ταχείας και ομαλής σχολικής ένταξης όλων των μετακινούμενων αλλόγλωσσων παιδιών. Σύμφωνα με τις επιταγές του ισχύοντος εθνικού και διεθνούς νομικού πλαισίου, τα παιδιά που φτάνουν στη χώρα μας πρέπει να εντάσσονται αμέσως στο σχολείο, κάτω από συνθήκες αντίστοιχες μ' εκείνες που ισχύουν για τα συνομήλικά τους ελληνόγλωσσα παιδιά. Αν δεν ενταχθούν στο σχολείο, αυξάνεται ο κίνδυνος εμπλοκής τους στο κοινωνικό περιθώριο που κυριαρχείται από την εγχώρια και διεθνή εγκληματικότητα. Το σχολείο λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για ολόκληρη την υπόλοιπη κοινωνία.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι που ζουν σε Δομές Φιλοξενίας συνιστούν την ευάλωτη ομάδα αυτών των παιδιών. Ταξιδεύοντας από τις πατρίδες τους προς την Ευρώπη, φτάνουν στη χώρα μας χωρίς οικογένεια. Έχουν συνήθως μακρόχρονη αποχή από το σχολείο, που προσδιορίζεται συνήθως από τη διάρκεια του ταξιδιού τους μέχρι την Ελλάδα και από τις συνθήκες που επηρέασαν τη λειτουργία των σχολείων στις πατρίδες τους, ενώ ένα μέρος αυτών των παιδιών δεν έχουν πάει ποτέ στο σχολείο (δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή σε καμία γλώσσα, ούτε στη μητρική τους γλώσσα).

Σκοπός επομένως του πιλοτικού προγράμματος των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών είναι η εφαρμογή και ο έλεγχος συγκεκριμένων παραμέτρων που δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει την ομαλή σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων. (Γκόβαρης, 2001).

2. Εμπλεκόμενοι φορείς και δράσεις

2.1 Δομές Φιλοξενίας

Είναι σαφές ότι για την επιτυχία του προγράμματος είναι αναγκαία η υποστήριξη και η συνειδητή εφαρμογή των προβλεπόμενων μέτρων από τους εμπλεκόμενους φορείς, δηλαδή τις Δομές Φιλοξενίας και το Σχολείο (τυπική σχολική εκπαίδευση).

Επισημαίνεται ότι στις Δομές Φιλοξενίας η εκπαίδευση δεν έχει αυτοτελή χαρακτήρα, αλλά υποστηρικτικό της πρωινής τυπικής σχολικής εκπαίδευσης. Υπάρχει όμως ένας αριθμός παιδιών που είτε δεν εγγράφονται στο σχολείο για διάφορους λόγους (πχ. άφιξη στη Δομή μετά τη λήξη της προθεσμίας εγγραφών), είτε απουσιάζουν για λόγους ανωτέρας βίας π.χ. υγείας. Ο Εκπαιδευτικός της Δομής διοργανώνει μαθήματα μέσα στη Δομή γι' αυτά τα παιδιά ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα για το σχολείο. Το έργο αυτό στηρίζουν με την παρουσία τους οι Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί. Συμμετέχουν εθελοντικά στην εκπαίδευση που συντελείται μέσα στη δομή.

Σε σχέση με τις Δομές Φιλοξενίας, το πιλοτικό πρόγραμμα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη σημασία μιας σειράς μεθόδων και πρακτικών που προσφέρονται για τη δημιουργία «σχολικού κλίματος»:

- ώστε να υπάρχει διαρκής αλληλο-ενημέρωση για την πορεία των παιδιών. Τακτικό πρωινό ξύπνημα.
- Δημιουργία ενός κατάλληλου χώρου και ενός καθορισμένου χρόνου μελέτης. Εναλλακτικά, αν κρίνεται ανεφάρμοστη η δημιουργία σταθερού χώρου και χρόνου μελέτης, προτείνεται η εκπόνηση σταθερού εβδομαδιαίου προγράμματος μελέτης για κάθε παιδί, με 2-3 δίωρα την εβδομάδα.
- Σεβασμός του χώρου και του χρόνου μελέτης απ' όλα τα μέλη του προσωπικού και τους μαθητές.
- Ενθάρρυνση της μελέτης. Ο Εκπαιδευτικός της Δομής, καθώς και κάθε άλλο μέλος του προσωπικού της Δομής, υπενθυμίζει με κάθε ευκαιρία την αξία της μελέτης και την υποστηρίζει καθημερινά. Συμπληρωματικά προς τον Εκπαιδευτικό της Δομής, καλούνται οι εθελοντές Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν τη μελέτη σε τακτές μέρες και ώρες.
- Τακτοποίηση της σχολικής τσάντας με τα κατάλληλα βιβλία και υλικά. Αυτή την πρακτική πολύ σύντομα μπορούν να την αναλάβουν τα ίδια τα παιδιά, όταν θα έχουν εξοικειωθεί με το σχολείο.
- Τακτικές, προγραμματισμένες συναντήσεις του Εκπαιδευτικού της Δομής και των προσώπων αναφοράς με τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου.

2.2 Σύνδεσμος Εκπαιδευτικός

Εστιάζοντας στα δομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Δομής Φιλοξενίας και του τυπικού Σχολείου παρατηρούμε δύο "κόσμους" τελείως διαφορετικούς, ο καθένας με τις δικές του προτεραιότητες. Οι Δομές Φιλοξενίας στεγάζουν συνήθως τριάντα παιδιά και υποκαθιστούν εν μέρει τον ρόλο της οικογένειας, του κηδεμόνα των παιδιών.

Αντίστοιχα, το Σχολείο διατηρεί τον παιδαγωγικό - κοινωνικοποιητικό ρόλο του, και μεριμνά για την εκπαίδευση των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στον

κοινωνικό ιστό. Επομένως, είναι εύλογο ότι ο ένας οργανισμός κατανοεί πλήρως την λειτουργία του άλλου.

Στο υπάρχον πλαίσιο, το Πιλοτικό Πρόγραμμα προβλέπει την τοποθέτηση ενός Δημόσιου Λειτουργού της τυπικής εκπαίδευσης στη Δομή Φιλοξενίας, που λειτουργεί ως ο διάμεσος αυτών των δύο κόσμων, συνιστώντας την αναγκαία γέφυρα μεταξύ Σχολείου και Δομής Φιλοξενίας.

Ο Σύνδεσμος Εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μαζί με τον Εκπαιδευτικό της Δομής το έργο της παιδαγωγικής υποβοήθησης των παιδιών, που συντελείται στο σχολείο. Ο ίδιος έχοντας καλή γνώση για τα σχολικά θέματα που αφορούν τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων αναλαμβάνει τη διαχείριση των τυπικών προϋποθέσεων (εγγραφές, ενημέρωση απουσιών, παραλαβή ελέγχων, κλπ.) της σχολικής φοίτησης.

Ο Σύνδεσμος Εκπαιδευτικός θα βρίσκεται σε επικοινωνία με τους Εκπαιδευτικούς της Τάξης Υποδοχής, με τους Διδάσκοντες των κανονικών τάξεων, με τον Εκπαιδευτικό και τους λοιπούς λειτουργούς της Δομής, με τους Ανάδοχους Εκπαιδευτικούς και θα είναι ενήμερος για τις δυσκολίες των μαθητών, για την πορεία της φοίτησής τους. Επιπρόσθετα, θα εντοπίζει εγκαίρως τις αδυναμίες του συστήματος και θα ενεργοποιεί διορθωτικούς μηχανισμούς.

2.3 Ψηφιακά εργαλεία

Η χρήση ψηφιακών συνεργατικών εργαλείων εκτιμάται ως προωθητικό μέτρο για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης. Η έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση και επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς και λειτουργούς βελτιώνει την αποδοτικότητα των προληπτικών και διορθωτικών δράσεων και επιπλέον διευκολύνει την αξιολόγηση.

Στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος οι Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία, όπως το Εκπαιδευτικό προφίλ, μία καρτέλα που καταγράφεται το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, το Παρουσιολόγιο και το Βιβλίο ύλης. Η χρήση και η διαχείριση των δεδομένων υπόκειται σε αυστηρούς κανόνες προστασίας που περιορίζουν την πρόσβαση σε προσωπικά δεδομένα.

2.4 Σχολείο

Στην έναρξη του διδακτικού έτους ο Σύλλογος Διδασκόντων με απόφασή του καθορίζει τα μαθήματα που θα παρακολουθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στις κανονικές τους τάξεις («υποχρεωτικά» μαθήματα). Στις ώρες των υπόλοιπων «προαιρετικών» μαθημάτων, οι αλλόγλωσσοι μαθητές φεύγουν από τις κανονικές τους τάξεις και πηγαίνουν στις Τάξεις Υποδοχής, όπου πραγματοποιείται ο γλωσσικός και αριθμητικός αλφαβητισμός (15 ώρες). Οι μαθητές απαλλάσσονται από την παρακολούθηση και αξιολόγηση των «προαιρετικών» μαθημάτων.

Ο προσδιορισμός του διδακτικού περιεχομένου της Τάξης Υποδοχής εξαρτάται ευθέως από τον υπηρετούμενο στόχο, δηλαδή την ενίσχυση και επιτάχυνση της σχολικής ένταξης. Επομένως, το κύριο ζητούμενο της Τάξης Υποδοχής δεν μπορεί να είναι μόνο η εκμάθηση των Ελληνικών ως χρηστικό εργαλείο καθημερινής

επικοινωνίας, αλλά και η διδασκαλία των «σχολικών» Ελληνικών, που απαιτούνται για την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στα μαθήματα.

Η βασική δυσκολία στη σχεδίαση του περιεχομένου της Τάξης Υποδοχής συνδέεται στενά με την ανομοιογένεια και τη ρευστότητα των ενταξιακών αναγκών των μαθητών: κυμαίνεται από την ύπαρξη υψηλού μαθησιακού υπόβαθρου και σχολικής εμπειρίας μερικών μαθητών μέχρι και τον πρακτικό αναλφαβητισμό που παρατηρείται σε άλλους μαθητές. Επομένως, το διδακτικό περιεχόμενο πρέπει να σχεδιάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τις τρέχουσες ανάγκες.

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί από τους Ανάδοχους Εκπαιδευτικούς προτείνει ότι ο εγγραμματισμός των αλλόγλωσσων ανήλικων προσφύγων μπορεί να στηριχτεί στη μεγάλη θεματολογία των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, της Αγωγής του Καταναλωτή, των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, και ιδιαίτερα για την εκμάθηση της γλώσσας στα προγράμματα CLIL (Τερζάκη, 2021). Μπορεί να υπάρξει εμπλουτισμός του περιεχομένου των μαθημάτων της Τάξης Υποδοχής από το υπάρχον υλικό του προγράμματος ΔΙΑΠΟΛΙΣ (http: www.diapolis.auth.gr/) ή της Ευέλικτης Ζώνης. Η συνέργεια όλων των μελών του Συλλόγου του σχολείου στο πλευρό των Εκπαιδευτικών της Τάξης Υποδοχής θα βοηθήσει σημαντικά στην τελική σχεδίαση του διδακτικού περιεχομένου.

Επιπλέον, εξαιτίας των ιδιαίτερων αναγκών της Τάξης Υποδοχής, το πιλοτικό πρόγραμμα προβλέπει τον εμπλουτισμό των συμβατικών διδακτικών μεθόδων επιστρατεύοντας τη δοκιμασμένη τεχνογνωσία και τη φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018). Σ’ αυτήν την τεχνογνωσία συμπεριλαμβάνεται η Θεωρία των Πολυγραμματισμών, η μέθοδος πρότζεκτ και η διαθεματική / διεπιστημονική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, που μπορούν να αξιοποιηθούν και στις Τάξεις Υποδοχής. Σύμφωνα με την αρχική φιλοσοφία των ΣΔΕ, σημαντική θέση στη σχεδίαση και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών κατέχει η ελεύθερα εκφρασμένη βούληση και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών (Βαλαβάνη, 2010).

2.4.1 Το μάθημα στην κανονική τάξη

Το μάθημα στις κανονικές τάξεις μαζί με τους ελληνόγλωσσους μαθητές, παράλληλα με τη διδασκαλία του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου, προσφέρει μια εξαιρετική δυνατότητα κοινωνικοποίησης. Κάθε εκπαιδευτικός με τη δική του μέθοδο προσεγγίζει τον διπλό αυτό γνωστικό και κοινωνικοποιητικό στόχο της τάξης. Ενδεικτικά, αναφέρονται μερικά στοιχεία της “εργαλειοθήκης” του εκπαιδευτικού της τάξης, που έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία στην καθημερινή διδακτική πράξη, όπως:

- Η προσεκτική τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία
  Η κατάλληλη μείξη ελληνόγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην ενσωμάτωση της τάξης. Αποφεύγεται η τοποθέτηση των αλλόγλωσσων σε χωριστό μπλοκ, για παράδειγμα στα τελευταία θρανία.
- Αλληλοδιδακτική

Προτιμάται η μείξη των μαθητών που ευνοεί τις αλληλοδιδακτικές μεθόδους, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος και τις παρατηρούμενες αποκλίσεις των γνωστικών επιπέδων. Όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να βοηθούν τους διπλανούς τους.

- Ομαδικές εργασίες
  Η εμπλοκή των αλλόγλωσσων στην ομάδα γίνεται με προσοχή, ώστε το αντικείμενο να ενισχύει την αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα αποτρέπεται ο κίνδυνος της ματαίωσης.
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία κατά επίπεδα
  Ο διδάσκων της τάξης επιδιώκει να εμπλέξει κατά το δυνατόν όλους τους μαθητές στη διαδικασία. Ενώ συνήθως δεν είναι εφικτή η πλήρης εξατομίκευση της διδασκαλίας, η διαφοροποίηση κατά επίπεδα προσφέρει ίσες μαθησιακές ευκαιρίες στους ελληνόγλωσσους και στους αλλόγλωσσους μαθητές. Στην γρήγορη ένταξη συντελεί η ισότιμη ανάθεση και ο έλεγχος, η αξιολόγηση ιδιαίτερων σχολικών καθηκόντων στους αλλόγλωσσους μαθητές, ακόμη κι αν η διαβαθμισμένη δυσκολία αυτών των καθηκόντων αποκλίνει σημαντικά από το μέσο γνωστικό επίπεδο της τάξης.
- Να μην αισθάνεται το παιδί αόρατο
  Στην ενταξιακή του πορεία ο αλλόγλωσσος μαθητής συνήθως έχει μεγάλη ανάγκη από την προσοχή του διδάσκοντος στο πρόσωπο και στις επιδόσεις του. Ο διδάσκων αφιερώνει σε κάθε μάθημα ένα ελάχιστο τμήμα του διδακτικού χρόνου για την αλληλεπίδραση με τον κάθε αλλόγλωσσο μαθητή. Σημαίνουσα θέση στην αλληλεπίδραση αυτή κατέχει η ενθάρρυνση και η επιβράβευση του μαθητή. Αντίθετα, αποφεύγεται η απόρριψη, επειδή δημιουργεί αίσθηση ματαίωσης της προσπάθειας του μαθητή.
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες
  Ορισμένα διδακτικά αντικείμενα της κανονικής τάξης προσφέρουν αυξημένες δυνατότητες συμμετοχής σε ευρύτερες σχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα οι σχολικές γιορτές, οι αθλητικές εκδηλώσεις, οι εκπαιδευτικές εκδρομές. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής των αλλόγλωσσων μαθητών σ’ αυτές τις εκδηλώσεις επιταχύνει τη σχολική ένταξη.
- Συνεργασία με τους διδάσκοντες της Τάξης Υποδοχής

Για τον έγκαιρο εντοπισμό και την αποτελεσματική διαχείριση ιδιαίτερων γνωστικών κενών είναι αναγκαία η τακτική επικοινωνία και συνεργασία των διδασκόντων της κανονικής τάξης με τους διδάσκοντες της Τάξης Υποδοχής. Η συνεργασία αυτή ενισχύει την κοινότητα της σχολικής μονάδας και βοηθά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος υποστήριξης και συμπερίληψης για όλους τους μαθητές. Επιπλέον είναι σημαντική για τη σχεδίαση μαθησιακών δραστηριοτήτων που να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των ασυνόδευτων προσφύγων αλλά και στις υπόλοιπες ανάγκες της τάξης (Γκότοβος. 2002).

3. Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές λοιπόν, διαπιστώσαμε ότι:

- Από το σύνολο των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων, οι 8 στους 10 εγγράφονται στα σχολεία.
- Από τους εγγεγραμμένους, οι 6 στους 10 φεύγουν πρόωρα από τις δομές φιλοξενίας.
- Οι υπόλοιποι 4 στους 10 παραμένουν μέχρι τέλους της χρονιάς στις δομές.
- Απ' όσους παραμένουν στις δομές, ο 1 στους 3 σταματά το σχολείο.
- Μαθητές παραμένουν 1 στα 5 ασυνόδευτα παιδιά (1 στους 4 εγγεγραμμένους).
- Απ' αυτούς οι μισοί δεν έχουν επαρκή φοίτηση στο τέλος της χρονιάς.
- Επαρκή φοίτηση έχουν 1 στα 10 ασυνόδευτα παιδιά.
- Απ' όσους έχουν επαρκή φοίτηση, 1 στους 3 δεν προάγεται στην επόμενη τάξη.
- Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μισοί μαθητές με επαρκή φοίτηση δεν προάγονται στην επόμενη τάξη.
- Τελικά προάγονται στην επόμενη τάξη μόνο 1 στα 13 ασυνόδευτα παιδιά.

Η συγκριτική μελέτη των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών για τη σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά τα έτη 2018-2021, και ειδικότερα κατά το σχολικό έτος 2021-22 που παρουσιάστηκε εδώ αναλυτικά, στη βάση συσχέτισης ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και δεδομένων, επιδιώκει την αδρή αποτύπωση των τάσεων που παρατηρούνται σχετικά με ζητήματα ένταξής τους.

Αυτά ακριβώς τα ζητήματα επιχειρεί το Πιλοτικό Πρόγραμμα να αμβλύνει. Το εν λόγω πρόγραμμα επιδιώκει να προσδιορίσει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας χωρίς να εξαντλεί την απρόβλεπτη περιπτωσιολογική πληθώρα που συχνά παρατηρείται κάτω από τις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής. Η φιλοσοφία της Συνέργειας όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων και ατόμων αναδεικνύεται ως βασικός μοχλός για τη λειτουργία του.

Με δεδομένο το γεγονός ότι η σχολική ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια σχολεία δεν συνιστά πρωτοφανές φαινόμενο αλλά αντίθετα αποτελεί συνέχεια στην καθημερινή σχολική πράξη των προηγούμενων δεκαετιών, το Πιλοτικό Πρόγραμμα δεν φιλοδοξεί να προτείνει πρωτόγνωρους νεωτερισμούς. Μολαταύτα, επιχειρεί την αξιοποίηση μέσων, διαδικασιών, εργαλείων και μεθόδων που έχει γνωρίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχει εφαρμόσει με επιτυχία στο παρελθόν.

Βιβλιογραφία

ΑΝΑΔΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ. (2021). «Η σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά τα έτη 2018-2021. Συγκριτική Μελέτη (Αναθεωρημένη – Ιανουάριος 2022)»., https://drive.google.com/file/d/1Vial3uxpTtYo5BAE6-JMA-5FhO37YhYP. Accessed 03 November 2022.

ΑΝΑΔΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ. (2022). «Η σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2021-22.» https://drive.google.com/file/d/1hOotjm8ZlWCbPaqqP0eVZ2GruHV19azg Last Accessed 30 September 2023.

Βεργίδου, Αφρ., Βεργίδη, Δ., Υφαντή, Α. (2018). Επιστήμες Αγωγής: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και Σχολική Κουλτούρα. Τεύχος 2. Ανακτήθηκε από:
https://ejournals.lib.uoc.gr/ index.php/edusci/ article/download/280/221/Web/
Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των 'πολιτιστικών διαφορών' Παιδαγωγικός Λόγος
Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός
Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο
EUROSTAT. (2022). Early leavers from education and training by sex and country of birth, DATASET Code: sdg_04_10, Last update: 27/09/22, Oldest data: 2000, Most recent data: 2021, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en . Accessed 16 November 2022.
http://www.diapolis.auth.gr. Ανακτήθηκε την 13/10/2023: Functional Specifications of EICL International Open Virtual Platform (auth.gr)

22.

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ 6ΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕΡΡΩΝ

Έλλη- Αικατερίνη Καραγιαννακίδου
Νηπιαγωγός ΠΕ60, MSc

Περίληψη
Οι Ρομά μαθητές αποτελούν μια ενδιαφέρουσα προς έρευνα πληθυσμιακή ομάδα γι΄ αυτό και στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση/ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών/-τριών στο 6ο Γενικό Γυμνάσιο Σερρών κατά τις σχολικές χρονιές 2010-13, από την σκοπιά 3 μη Ρομά μαθητριών που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο. Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, αξιοποιώντας ως εργαλεία συλλογή δεδομένων το αναστοχαστικό/αυτοεθνογραφικό ημερολόγιο και την ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι πολιτισμικές διαφορές, οι συμπεριφορές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών. Παρόλα αυτά, οι μαθητές εκατέρωθεν αλληλεπιδρούν και συναναστρέφονται μεταξύ τους· διαμορφώνοντας – κατά βάση - επιφανειακές σχέσεις, μιας και η εν λόγω διαφορετικότητα σε πολλούς τομείς αποδείχτηκε καίριας σημασίας. Συνεπώς, η πολύτιμη διαπολιτισμική επικοινωνία δεν ευοδώθηκε παρά την καθημερινή συναναστροφή, την σταδιακή εξοικείωση και αλληλοκατανόηση των διαφορετικών τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους.
Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά μαθητές, κοινωνικές σχέσεις, αλληλεπίδραση, (αυτο-) εθνογραφική έρευνα, εκπαιδευτική ένταξη

Abstract
The Roma students are an interesting population group to be researched, and for this reason, in this paper, the investigation/analysis of the social relations between Roma and non-Roma students at the 6th General High School of Serres during the school years 2010-13 was attempted, from the point of view 3 non-Roma students. The qualitative research method was chosen, using the autoethnographic diary and the semi-structured interview as data collection tools. The findings revealed that cultural differences, attitudes and perceptions of teachers, stereotypes, prejudices and racist attitudes of the human resources of the school community affect the development of healthy social relations between the two groups of students. Nevertheless, students on both sides interact and socialize with each other· forming - basically - superficial relationships, since said diversity in many areas proved to be of crucial importance. Therefore, the valuable cross-cultural communication did not succeed despite the daily interaction, the gradual familiarization and mutual understanding of their different ways of thinking and behavior.

1. Εισαγωγή

1.1. Κοινωνικές σχέσεις σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Αρχικά, ως κοινωνική σχέση μπορεί να οριστεί η δυνατότητα των σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους. Η θεμελίωσή της προέρχεται από τις υποκειμενικές ικανότητες του ανθρώπου για κοινωνική σύμπραξη αλλά και από τις αντικειμενικές δυνατότητες που προκύπτουν από κάθε παρούσα κοινωνική δύναμη (Κωτσάκης, 2010). Η κοινωνική ή/και διαπροσωπική σχέση αφορά έναν βαθμιαία εξελικτικό συναισθηματικό δεσμό που συνδέει δύο ή και περισσότερους ανθρώπους και όχι την απλή επαφή και αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων (Αυγητίδου, 1997). Οι κοινωνικές σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο, μιας και είναι απανταχού παρούσες και διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις δράσεις των ανθρώπων μέσα στα κοινωνικά δίκτυα στα οποία αυτοί κινούνται (Μουρέλη, 2010). Οι ευκαιρίες για επαφή μεταξύ δύο ανθρώπων ή/και ομάδων δεν αρκούν για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, αντίστοιχα· αντίθετα, μπορεί να φέρει αντίστροφα αποτελέσματα όπως την δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων, προκατειλημμένων απόψεων κ.α. (Kisfalusi, 2016, όπ. αναφ. στην Κατζικά, 2018). Προκειμένου η επαφή να είναι αποτελεσματική, οφείλει να είναι διαρκής ή έστω μακράς διάρκειας και να περιέχει συνεργατικές δραστηριότητες αντί για άσκοπες αλληλεπιδράσεις (Hogg & Vaugan, 2010).

Το σχολείο, και ειδικότερα η σχολική τάξη δεν πρέπει να λογίζεται ως μια συνάθροιση ατόμων μόνο, αλλά ως ένα κοινωνικό αλληλεπιδραστικό σύστημα με πλήθος σημαντικών ανθρώπινων σχέσεων (Μπίκος, 2001). Όπως αναφέρει ο Μπίκος (2011), μέσα σε αυτήν (την σχολική τάξη) υπάρχουν αλληλοεξαρτώμενοι ρόλοι και συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις για τα μέλη της. Η σχολική τάξη, η οποία αποτελεί τον δεύτερο πιο σημαντικό χώρο - μετά την οικογένεια - μπορεί να χαρακτηριστεί, επιπλέον, και ως μια λειτουργική ομάδα· αφού τα μέλη της δημιουργούν επικοινωνιακές σχέσεις που διαρκούν στο χρόνο και αποβλέπουν στην διεκπεραίωση ένα κοινού έργου/στόχου. Τα παιδιά που προέρχονται από μμειονότητες, όπως συμβαίνει και στην παρούσα εργασία με τους Ρομά μαθητές, διακατέχονται εξίσου από την ανάγκη να νιώσουν αποδεκτά και να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Μπίκος, 2001). Δεν είναι εύκολο το εγχείρημα της δημιουργίας υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων στις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς υπάρχουν διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, όπως στην περίπτωση των Ρομά και μη Ρομά μαθητών (Παπαδοπούλου, 2008). Ως λύση προβάλλεται η διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Με την έννοια διαπολιτισμική επικοινωνία εννοούμε μια πολύπλοκη διαδικασία που διέπεται από συγκεκριμένες δεξιότητες, ικανότητες και συμπεριφορές, η βάση των οποίων βρίσκεται στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2004).

1.2. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Τα αποτελέσματα από διάφορες έρευνες (Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016˙ Δόγκα & Τσαουσίδου, 2008˙ Kisfalusi, 2016) έδειξαν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν τα Τσιγγανόπαιδα είναι γεγονός και ότι υπάρχει αδυναμία ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους μη Ρομά μαθητές. Γι' αυτόν τον λόγο, η παρούσα ερευνητική εργασία έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση, κατανόηση, επεξήγηση και αιτιολόγηση των ποικίλων

κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε ένα συγκεκριμένο Γυμνάσιο σχολείο του νομού Σερρών (6^{ο} Γενικό Γυμνάσιο Σερρών) και σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αυτή μεταξύ του 2010-2013, επιχειρώντας να απαντήσει στα εξής:

- Ποιοι ήταν οι παράγοντες που επηρέαζαν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των Ρομά και μη Ρομά μαθητών;
- Ποιες ήταν οι διαφορές που εμφανίστηκαν στις κοινωνικές σχέσεις/ αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών μέσα στο χρονικό διάστημα των τριών σχολικών ετών που μελετώνται;

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ερευνητική μέθοδος και συμμετέχουσες

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, καθώς εξετάζεται το θέμα ενδελεχώς και είναι δυνατόν να οδηγήσει στη λεπτομερή διερεύνηση φαινομένων, σχέσεων και απόψεων, όπως συμβαίνει στην συγκεκριμένη έρευνα που μελετά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών (Bryman, 2017). Βέβαια, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός της κλασσικής εθνογραφίας με την αυτοεθνογραφία. Αρχικά, η εθνογραφία αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο που δύναται να μελετήσει μια κοινότητα ανθρώπων και τις ιδιαιτερότητές της εκ των έσω. Ενδιαφέρεται, δηλαδή, για την κατανόηση και μελέτη του οικείου πολιτισμού του ερευνητή-εθνογράφου, παρατηρώντας και αναλύοντας εκείνες τις κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες με τις οποίες συμβιώνει στο στενό κοινωνικό του περιβάλλον και με τις οποίες έρχεται σε συνδιαλλαγή (Γκέφου-Μαδιανού, 1998). Προσεγγίζεται ανθρωπολογικά ο τομέας της εκπαίδευσης, θέτοντας ως βασικό ερώτημα πώς εντάσσεται ο «Άλλος», στην περίπτωσή μας ο Ρομά μαθητής, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου (Χατζημπέη, 2018). Η αυτοεθνογραφία χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο της αυτοβιογραφίας όσο και της εθνογραφίας. Πρόκειται για εκείνη την ερευνητική μέθοδο που λειτουργεί ως προσωπική αφήγηση, τοποθετώντας την ερευνήτρια μέσα στο εν λόγω κοινωνικό πλαίσιο (Burdell & Swadener, 1999). Σκοπός είναι η αναστοχαστική περιγραφή και η μετέπειτα συστηματική ανάλυση της προσωπικής εμπειρίας. Κατά την μεταγραφή των δεδομένων σε επιστημονικό υλικό τίθεται το ερώτημα ποιες από αυτές τις καταστάσεις μπορούν να αποτελέσουν έγκυρο ερευνητικό υλικό και με τι τρόπο, καθώς είναι πιθανή η αποσιώπηση ή και λήθη ορισμένων σημαντικών γεγονότων (Ellis, Adams & Bochner, 2011).

Η συγκεκριμένη ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε γιατί δεν βρέθηκαν προηγούμενες έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που να μελετούν με αυτό τον τρόπο αντίστοιχα ζητήματα για τους Ρομά και να αναδεικνύουν όλες τις συνιστώσες τους. Επίσης, ο συνδυασμός εθνογραφίας και αυτοεθνογραφίας αποτελεί μία πρόκληση έναντι των συμβατικών τρόπων εκπόνησης έρευνας. Επιπλέον, συμμετέχουσες της έρευνας είναι τρεις 26χρονες γυναίκες, 1 εξ αυτών η ερευνήτρια (=αυτοεθνογραφία), που έχουν φοιτήσει στο 6ο Γενικό Γυμνάσιο Σερρών την χρονική περίοδο 2010-2013. Η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, όπως δείχνουν τα επιμέρους στοιχεία, και η εύρεση δείγματος θα μπορούσε να αποβεί μια δύσκολη διαδικασία, αν η ερευνήτρια-συμμετέχουσα δεν είχε καμία σχέση/επαφή με το εν λόγω πλαίσιο.

2.2 Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι το αναστοχαστικό/αυτοεθνογραφικό ημερολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη διήρκησε περίπου 45 λεπτά η καθεμία και έγινε μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους της ερευνήτριας για την δημιουργία άνετου και ζεστού κλίματος, ώστε οι αποκρίσεις των συνεντευξιαζόμενων να είναι όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς. Οι συνεντευξιαζόμενες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη φύση της έρευνας αλλά και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Τέλος, για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έπρεπε να ληφθεί - όπως και έγινε- ενυπόγραφα η άδεια από τις συμμετέχουσες μέσω της συμπλήρωσης του έντυπου συγκατάθεσης για μαγνητοφώνηση της συνομιλίας (βλ. Παράρτημα). Πιο στοχευμένα ως προς τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, οι πρώτες έξι είχαν ως κύριο μέλημά τους την αναδρομή στα σχολικά-εφηβικά χρόνια των συνεντευξιαζόμενων, εστιάζοντας στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που τους προκάλεσε η αναπόληση αυτής της περιόδου. Έπειτα, οι ερωτήσεις έγιναν πιο συγκεκριμένες με το υπό μελέτη θέμα ώστε να διερευνηθούν οι κοινωνικές σχέσεις των μη Ρομά με Ρομά μαθητές γενικά αλλά και ειδικότερα, των συνεντευξιαζόμενων με τους Ρομά συμμαθητές/τριές τους. Οι προσωπικές ερωτήσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα άργησαν να γίνουν, καθώς ενδέχεται να φαίνονταν απειλητικές αν γίνονταν άμεσα. Σειρά πολλών και διαφορετικών ειδών ερωτήσεων είχαν σχεδιαστεί και πλαισίωναν τον οδηγό συνέντευξης, οι οποίες, ωστόσο, μπορεί να τροποποιήθηκαν ή και να παραλλάχθηκαν εν μέρει ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης. Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσα από την όλη διαδικασία της ημι-δομημένης συνέντευξης που παραχώρησαν οι συνεντευξιαζόμενες.

Από την άλλη, το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το αναστοχαστικό/ αυτοεθνογραφικό ημερολόγιο αφορά αυτήν την διαδικασία κατά την οποία η ερευνήτρια θέτει τον εαυτό της εντός του κοινωνικού πλαισίου που μελετά και καταγράφει οτιδήποτε μπορεί να φανεί χρήσιμο και σχετικό με το υπό διερεύνηση θέμα. Είναι μια προσωπική καθημερινή προσπάθεια της ερευνήτριας για αυτοαναστοχασμό· στην προκειμένη περίπτωση σχετικά με την φοίτησή της στο Γυμνάσιο, πριν από μια δεκαετία περίπου αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων της ίδιας ή/και των μη Ρομά συμμαθητών της με τους Ρομά συμμαθητές της σε εκείνη την σχολική βαθμίδα και εκείνη την χρονική περίοδο. Την πρώτη μέρα καταγραφής ημερολογίου υπήρξε μεγάλη όρεξη και πολύ υλικό να παρατεθεί. Αρκετά πράγματα συμπλήρωναν το αυτοεθνογραφικό ημερολόγιο για 3 μέρες περίπου. Έπειτα, στοιχεία συμπληρώνονταν καθημερινά μεν αλλά πιο αποσπασματικά δε. Το ημερολόγιο, πέρα από ένα προσωπικό κείμενο, μπορεί να αποτελέσει και ένα χρήσιμο ερευνητικά εργαλείο, καθώς συνδυάζει εμπειρικά με θεωρητικά δεδομένα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν γίνει η κατάλληλη αποδελτίωση των εμπειρικών δεδομένων βάσει της θεωρίας (Bernard, 2006, όπ. αναφ. στην Χατζημπέη, 2018).

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, κατά την οποία πέρα από την ανάλυση βάσει κατηγοριών/αξόνων και εννοιολογικών σχημάτων (Glaser & Strauss 1967, όπ. αναφ. στην Χατζημπέη, 2018). Η παραγωγή και κατασκευή της κοινωνικής θεωρίας βασίζεται και «θεμελιώνεται» στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, και όχι στην θεωρητική κατασκευή υποθέσεων. Ωστόσο, αυτό δεν

σημαίνει απουσία μελέτης και γνώσης της σχετικής θεωρίας από τον εκάστοτε ερευνητή. Αντιθέτως, η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου είναι αναγκαία προϋπόθεση για οποιασδήποτε μορφής έρευνα (Glaser & Strauss 1967, όπ. αναφ. στον Ιωσηφίδη, 2003). Στην περίπτωση της ανάλυσης τον δεδομένων με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα ξεκινάει με την διατύπωση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων-τα οποία επιμερίζουν τον ευρύτερο σκοπό της- και ως στόχος τίθενται η ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων μέσα σε συγκεκριμένα χωροχρονικά και κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και όχι η επιβεβαίωση ή διάψευση πρότερων υποθέσεων (Ιωσηφίδης, 2003).

2.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Πρωτίστης σημασίας είναι η αναφορά που σχετίζεται με το ακαδημαϊκό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων της έρευνας, οι οποίες είναι πτυχιούχες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επέστρεψαν στην πόλη των Σερρών, απ΄ όπου και προέρχονται, μετά από τις σπουδές τους σε άλλες πόλεις. Απασχολούνται μερικώς σε εργασίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενό τους· και οι γονείς τους έχουν σπουδάσει και δουλέψει, ως επί το πλείστον, στην εκπαίδευση. Κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν αυτά τα στοιχεία, καθώς ενδέχεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην συνολικότερη θέαση των πραγμάτων/γεγονότων που παρουσιάζουν. Άλλωστε, τους ζητήθηκε να μπουν σε μια αναστοχαστική διαδικασία, να αναλογιστούν και να παρουσιάσουν γεγονότα, συναισθήματα και καταστάσεις πολλών ετών πίσω, όπως έλαβαν χώρα τότε· συνεπώς, ήταν αδύνατο να μην επηρεαστεί ο λόγος τους και η περιγραφή τους από την γενικότερη πορεία της ζωής τους, από το οικογενειακό τους περιβάλλον, από τις αποκτηθέντες σπουδές/γνώσεις τους και από τις τωρινές πεποιθήσεις τους. Η πρώτη αναφορά στους πρώην συμμαθητές Ρομά από την συνεντευξιαζόμενη 1 έγινε με τέτοιον τρόπο που διαχώρισε το «Εμείς» από τους «Άλλους», καθώς και η χρήση της λέξης «Γύφτος» ακολουθήθηκε από μια μεγάλη παύση. Αντίστοιχα, και τα ευρήματα από την αυτοεθνογραφία επαλήθευσαν την προσφώνηση «Γύφτοι». Μάλιστα, δόθηκε μεγάλη βαρύτητα από την ερευνήτρια/συμμετέχουσα στην δικαιολόγηση και στην νομιμοποίηση της συγκεκριμένης αρνητικά, κατά βάση, φορτισμένης λέξης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συγκλίνουν σχετικά με τον διαχωρισμό μεταξύ Ρομά-μη Ρομά μαθητών, ως διαφορετικές ομάδες· που παρόλα αυτά αλληλεπιδρούν και κάνουν παρέα, όπως φαίνεται αμυδρά από τα παρακάτω αποσπάσματα.

(Σ1): «Ναι με όλους είχα καλές σχέσεις, ανεξαρτήτως αν ήταν Γύφτοι ή αν δεν ήταν. Και οι συμμαθητές μου... τα πήγαιναν καλά μαζί τους».

(Ε): «Εγώ προσωπικά αλλά και αρκετά ακόμα παιδιά είχαμε πολύ καλές σχέσεις μαζί τους, κάναμε χαβαλέ στο προαύλιο, συζητούσαμε...».

(Σ2): «Εγώ έκανα και παρέα με πολλά από τα κορίτσια, δεν είχα κάποιο πρόβλημα αρκεί να φέρονταν σωστά, ηθικά, να είχαν ευγένεια και σεβασμό, όπως επιζητώ απ' όλους. Από εκεί και πέρα δεν με πείραζε που ήταν διαφορετικοί».

Γίνεται φανερό από την ανάλυση των ευρημάτων ότι η επαφή/αλληλεπίδραση μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών ήταν υπαρκτή και μάλιστα, τα άτομα του δείγματος αλλά και αρκετοί μη Ρομά συμμαθητές τους είχαν καλές και φιλικές σχέσεις με τους Ρομά

Ωστόσο, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα προβλήματα προσαρμογής των Ρομά μαθητών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, οι συμπεριφορές και

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα εσωτερικευμένα στερεότυπα, προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές του ανθρώπινου δυναμικού (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών) της σχολικής κοινότητας αποτελούν τους βασικούς άξονες/λόγους, οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητας της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών και εν τέλει την πορεία/εξέλιξη της σχέσης γενικότερα. Αποσπάσματα και από τις τρεις συμμετέχουσες επαληθεύουν τα προαναφερθέντα με τον εξής τρόπο:

(Σ1): «Όλο ήθελαν να λένε και να φτιάχνουν το ανάποδο από αυτό που φτιάχναμε εμείς».

(Σ2): «Επειδή έχουν μεγαλώσει όσο να ’ναι διαφορετικά...Γιατί όπως και να το κάνουμε, η νοοτροπία αυτών των ανθρώπων είναι διαφορετική. Δεν είναι το ίδιο. Και οι περισσότεροι δεν το πολυπήγαιναν το σχολείο. Γιατί δεν έμαθαν θα πάω σπίτι μου, θα ανοίξω το βιβλίο, θα διαβάσω. Έμαθε να μην θέλει από το σπίτι, από τους γονείς».

(Ε): «Θυμάμαι χαρακτηριστικά ορισμένους καθηγητές στο γυμνάσιο που προσπαθούσαν με άσχημο τρόπο να τους ''βοηθήσουν''. Ξεκινούσαν την εξέταση του εκάστοτε μαθήματος με τους συγκεκριμένους μαθητές της τάξης. Τούς ρωτούσαν με την σειρά όλους (περίπου 2-6 άτομα) να πούνε τι γνωρίζουν για το υπό εξέταση θέμα. Εκείνοι δεν ήξεραν να απαντήσουν και αφού, πολλές φορές, γινόταν αυτό σαν διαδικασία...έπειτα οι καθηγητές έφταναν σε κάποιον από τους ''καλούς'' μαθητές της τάξης και έδειχναν επιτέλους την ανακούφισή τους που κάποιος ήξερε το μάθημα».

Μάλιστα, οι συμμετέχουσες της έρευνας φάνηκε να συμφωνούν στην άποψη ότι η συμπεριφορά και ο τρόπος προσέγγισης των Ρομά μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να επηρεάσει υποσυνείδητα τους μαθητές. Μερικοί από αυτούς, βασιζόμενοι στις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών, έδειχναν αδιαφορία ή/και γίνονταν επικριτικοί απέναντι στους Ρομά μαθητές, καταλήγοντας στην έμμεση απόρριψη και περιθωριοποίησή τους.

Ένα σημαντικό εύρημα που οφείλει να τονιστεί είναι ότι οι συμμετέχουσες δεν κατάφεραν να αποφύγουν εκείνη την χρήση της γλώσσας που φανερώνει κατωτερότητα, προκατάληψη και ρατσισμό απέναντι στους Ρομά. Για παράδειγμα, χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις άσπρος και μαύρος για τους μη Ρομά και Ρομά μαθητές, αντίστοιχα. Πέρα από τον διαχωρισμό των δύο ομάδων, ο «άσπρος άνθρωπος» θεωρείται ιστορικά ως ο «εκλεκτός» και υποδηλώνει ανωτερότητα, ενώ ο «μαύρος» συνδέεται με την υποδούλωση και την κατωτερότητα. Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν χαρακτηριστικά:

(Σ2): «Γιατί τι να σε πω τώρα... Έχω ακούσει ότι κάνουν και εμπόριο ναρκωτικών, κλέβουν και άλλα. Από ένα σημείο και μετά δεν μπορείς να μην τους βλέπεις ως ότι είναι κάτι το διαφορετικό. Γιατί εντάξει. Θα κλέψουνε λίγο παραπάνω από τους άλλους».

(Σ1): «Όχι ήταν καλά παιδιά, δεν ήταν κακά παιδιά. Δεν με ενόχλησε ποτέ κανένας, δεν με έκλεψε ποτέ κανένας τίποτα, ούτε από την τσάντα μου, ούτε από το πορτοφόλι μου, ούτε με χτύπησε, ούτε μαλώσαμε, ούτε τίποτα. Εγώ προσωπικά μιλώντας. Ήμασταν μαζί στο σχολείο. Ούτε αυτό με πείραζε γιατί αν με ενοχλούσε θα έφευγα, θα πήγαινα σε άλλο σχολείο. Γιατί πήγα συνειδητά σε ένα σχολείο που ήξερα ότι υπάρχουν τέτοιοι όταν γράφτηκα...μου το είχανε πει. Εμένα προσωπικά δεν με ενόχλησε κάτι. Πέρασα πολύ καλά».

Το παράδοξο της υπόθεσης στο δεύτερο απόσπασμα είναι ότι η (Σ1) εξέφρασε την άποψή της ότι περνούσε πολύ καλά και δεν την πείραζε κάτι στο σχολείο που φοιτούσε, αλλά ως μέτρο σύγκρισης της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασής της με τους Ρομά συμμαθητές χρησιμοποίησε όλα τα στερεότυπα που έχει, κατά καιρούς, δημιουργήσει η ευρύτερη κοινωνία γι' αυτούς. Ανέφερε, μάλιστα, ότι ήταν καλά παιδιά και το αιτιολόγησε μόνο με στοιχεία που φανέρωναν ότι δεν έκαναν τίποτα κακό απ' αυτά που τους καταλογίζονται συνήθως· δεν βρήκε, όμως, κάποιο θετικό στοιχείο. Ακόμη, η (Σ2) παρουσίασε μια κοινωνική διαστρωμάτωση εντός των Ρόμικων πληθυσμών και γειτονιών, με έναν αρκετά στερεοτυπικό τρόπο και με αρκετές άδηλες ρατσιστικές αντιλήψεις που υποσυνείδητα έχει εσωτερικεύσει. Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι οι μεν Ρομά στην μία γειτονιά είναι ανώτεροι («πιο άσπροι»), καθώς «οι συνήθειές τους είναι πιο κοντά στις δικές μας», ενώ οι δε άλλοι θυμίζουν πιο «Τσιγγάνους» και «όλοι είναι μαύροι». Η χρήση της λέξης «Τσιγγάνος» και «μαύρος», στην μια περίπτωση, υποδηλώνει κατωτερότητα και χαμηλή κοινωνική θέση, που πιστοποιείται και από την μετέπειτα αναφορά περί σημαντικών πολιτισμικών διαφορών αυτών των ανθρώπων με την πλειονότητα· ενώ η άλλη περίπτωση παρουσιάστηκε ως οι «πιο άσπροι» Ρομά, αλλά όχι «άσπροι». Η (Σ2), με αυτό τον τρόπο, ήθελε να φανερώσει την ανώτερη κοινωνική τους θέση από τους «Άλλους-Τσιγγάνους», αλλά ταυτόχρονα -με λανθάνοντα τρόπο- υποδηλώνει και την κατώτερη θέση τους από τους μη Ρομά πληθυσμούς, που είναι οι «άσπροι».
Παρόλο που το αρχικά ξένο και επικίνδυνα διαφορετικό, έγινε κάτι γνώριμο, φυσιολογικό και ανεκτό για τους περισσότερους μαθητές του σχολείου, μιας και προς το τέλος του Γυμνασίου «γνωριζόμασταν όλοι μεταξύ μας και συνυπήρχαμε ειρηνικά έως και φιλικά»· τελικά, φανερώθηκε ότι πρόκειται για πρόσκαιρες φιλικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών, οι οποίες εκ προοιμίου δεν μπορούν να αντέξουν στον χρόνο εξαιτίας πολλών και σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων. Το πιο σύνηθες φαινόμενο ήταν η δημιουργία επιφανειακών επαφών και αλληλεπιδράσεων, μιας και πρόκειται για αποσπασματικές και μικρής διάρκειας συναναστροφές (εντός σχολείου μόνο και όχι πάντα, αφού η βασική παρέα αποτελείται από «Άλλους»).

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών σε ένα συγκεκριμένο Γενικό Γυμνάσιο Σχολείο (6^{ο}) του νομού Σερρών κατά τις σχολικές χρονιές 2010-13. Αν και το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα˙ δεν μπορεί να θεωρηθεί πρόβλημα, διότι είναι γνωστό- όπως προαναφέρθηκε- ότι σκοπός της ποιοτικής έρευνας, και δη της εθνογραφίας, είναι η ενδελεχής μελέτη του ερευνώμενου θέματος. Τα ευρήματα της έρευνας κατάφεραν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις Ρομά-μηΡομά μαθητών αλλά και τις μεταβολές της συμπεριφοράς των τελευταίων μέσα στο διάστημα των τριών χρόνων του Γυμνασίου.
Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν -ή καλύτερα που εμποδίζουν- την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών που μελετώνται. Από τα εμπειρικά δεδομένα αναδύθηκαν ορισμένοι από αυτούς, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, τα προβλήματα

προσαρμογής των Ρομά μαθητών στην τάξη, οι συμπεριφορές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψαν αντίστοιχα συμπεράσματα, καθώς η Παπαδοπούλου (2008) αναφέρει ότι στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως αυτές με μαθητές Ρομά και μη Ρομά, υπάρχουν διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα· αλλά και σύμφωνα με τον Μπίκο (2011), αρκετοί είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που ενδέχεται να δυσκολέψουν την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μερικοί εκ των οποίων είναι οι γενικευμένες προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μη Ρομά μαθητών και η αντιμετώπιση προβλημάτων προσαρμογής των Ρομά μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, παρόμοιες έρευνες που μελετήθηκαν έδειξαν ότι τα Τσιγγανόπαιδα βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση στο σχολείο (Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016˙ Δόγκα & Τσαουσίδου, 2008˙ Kisfalusi, 2016). Τελικά, η αδυναμία ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών είναι γεγονός που «θεμελιώνεται» από τα εμπειρικά ευρήματα και επαληθεύεται ταυτόχρονα από τα θεωρητικά στοιχεία.

Τα ευρήματα της εργασίας φανέρωσαν ότι, αν και τα προαναφερθέντα εμπόδια επιδρούν στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι τελευταίοι παραδόξως αλληλεπιδρούν και συναναστρέφονται μεταξύ τους. Άλλωστε, όπως όλα τα παιδιά, εξίσου και οι Ρομά μαθητές επιζητούν την επαφή και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, προκειμένου να νιώσουν αποδεκτοί από αυτούς· γεγονός που δεν είναι αυτονόητο, ειδικά στην προκειμένη περίπτωση (Μπίκος, 2001). Βέβαια, στις περισσότερες των περιπτώσεων πρόκειται για επιφανειακές σχέσεις, μιας και η εν λόγω διαφορετικότητα σε πολλούς τομείς αποδείχτηκε καίριας σημασίας για την ποιότητα της σχέσης.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η καθημερινή επαφή και συναναστροφή των μη Ρομά μαθητών με τους Ρομά, οδήγησε στην σταδιακή εξοικείωση και αλληλοκατανόηση των διαφορετικών τρόπος σκέψης/συμπεριφοράς τους και στον σεβασμό της διαφορετικότητας εξίσου από τις δύο ομάδες μαθητών, αλλά δεν έφερε την πολύτιμη διαπολιτισμική επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εντάθηκαν· καθώς η αρμονική καθημερινή και αναγκαία συνύπαρξη αυτή καθαυτή δεν αποτέλεσε επαρκή λόγο για να θεωρηθεί μια κοινωνική σχέση ως θετική και υγιής (Αυγητίδου, 1997).

Βιβλιογραφία

Αλεξοπούλου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *5*(1), 129–147. Doi: https://doi.org/10.12681/hjre.10440

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016.)

Burdell, P., & Swandener, B., B. (1999). Critical personal narrative and autoethnography in education: Reflections on a Genre. *Educational Researcher, 28* (6), 21-26. Doi: https://doi.org/10.3102/0013189X028006021

Γκέφου- Μαδιανού, Δ. (1998). *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δόγκα, Σ., & Τσαουσίδου, Δ. (2008). *Η στάση των μαθητών απέναντι στους τσιγγάνους συμμαθητές τους: Η περίπτωση των 3ου και 4ου δημοτικών σχολείων Ν. Αλικαρνασσού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης).

Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overiew. *Forum: Qualitative Social Research, 12* (1). Doi: https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589

Hogg, M., A., & Vaughan, G., M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (μτφ. Β. Ερρίκος). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2010)

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική. Εκδόσε ις Κριτική, Αθήνα.

Κατζικά, Ι. (2018). *Σχέσεις συνομηλίκων Ρομά και μη Ρομά μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμη από: https://ikee.lib.auth.gr/record/300092/files/GRI-2018-22656.pdf

Kisfalusi, D. (2016). The quality of inter-and intra-ethnic friendships among Roma and non Roma students in Hungary. *Corvilus Journal of Sociology and Social Policy, 7* (1), 3-26. Doi: 10.14267/CJSSP.2016.01.01

Κωτσάκης, Δ. (2010). Η Αναστοχαστική πράξη. Στο Κωτσάκης Δ., κ.ά. (επιμ.), *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο.* Αθήνα: Νήσος-Τετράδια 21, (σελ. 139-224).

Μουρέλη, Ε. (2010). Η ομάδα της αναστοχαστικής πράξης: παραδείγματα (Εισαγωγή). Στο Κωτσάκης Δ., κ.ά. (επιμ.), *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο.* Αθήνα: Νήσος-Τετράδια 21, (σελ. 19-45).

Μπίκος, Κ. (2001). Η κοινωνική θέση παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ομάδα της τάξης. Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη (επιμ.) - «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας». *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.* Θεσσαλονίκη: Το Ίδρυμα, (σελ. 37-39).

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Παπαδοπούλου, Γ., Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, (σελ. 53-65).

Χατζημπέη, Χ. (2018). *Πόσο διαπολιτισμικό είναι ένα Διαπολιτισμικό σχολείο;* (Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Αποθετηρίου Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου (Κωδ. 10988).

Παράρτημα

Έντυπο συγκατάθεσης για μαγνητοφώνηση συνομιλίας

Η παρούσα έρευνα που λαμβάνετε μέρος διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της εργασίας μου για το μάθημα «Εθνογραφικές εφαρμογές σε τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης» στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά*

Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα» του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.) με σκοπό την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών μου. Το θέμα της εργασίας είναι:

«Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών: Η περίπτωση του 6ου Γυμνασίου Σερρών». Για πρακτικούς λόγους η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα επιθυμούσα να μου δώσετε την ενυπόγραφη συγκατάθεσή σας για αυτό. Σας διαβεβαιώ ότι το υλικό της συνέντευξης που θα καταγραφεί, θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς-επιστημονικούς σκοπούς. Τα προσωπικά σας δεδομένα θα παραμείνουν εμπιστευτικά και θα τηρηθεί η ανωνυμία σας. Σε περίπτωση δημοσίευσης μικρών αποσπασμάτων της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα και θα αφαιρεθεί οποιαδήποτε πληροφορία από το κείμενο η οποία ενδεχομένως θα επέτρεπε την αποκάλυψη της ταυτότητάς σας.

Έλλη-Αικατερίνη Καραγιαννακίδου

Όνοματεπώνυμο:_____

Υπογραφή: _____

23.

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΕΡΡΩΝ

Αλέξανδρος Παπουτσής
Μουσικός – Εκπαιδευτικός ΠΕ 79.01

Περίληψη
Οι αγροτικές κοινότητες των Ρομ χρησιμοποιούν μεταξύ τους τις ξεχασμένες ή εγκαταλελειμμένες μουσικές παραδόσεις των γύρω αγροτικών κοινοτήτων. Ουσιαστικά «ορίζονται» από την κυρίαρχη ομάδα ως οι «συντηρητές» των μουσικών παραδόσεων του κάθε τόπου. Οι μουσικές οικογένειες Ρομ εργάζονται ως μουσικοί σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις των εκάστοτε ντόπιων. Μέσω της μουσικής τους ιδιότητας και συναναστροφών φαίνεται να δημιουργείται μια οικειότητα μεταξύ των δύο άνισων κοινωνικά ομάδων.
Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνήσει σε πιο βαθμό, η μουσική ως επαγγελματική δραστηριότητα και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Ρομ μουσικές οικογένειες, ενισχύει τα είδη κεφαλαίου προς τη συμπεριληπτική διαδικασία.
Η μεθοδολογία της έρευνας είχε ως ομάδα στόχου και μελέτης τις Ρομ μουσικές οικογένειες του νομού Σερρών. Έγινε επιτόπια εθνογραφική έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις και η βιογραφική μέθοδος.
Στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μουσικές οικογένειες Ρομ έχουν δημιουργήσει κώδικες επικοινωνίας μέσω των μουσικών πρακτικών που ακολουθούν με την κυρίαρχη ομάδα και αισθάνονται ότι η μουσική ως επάγγελμα βοηθά ουσιαστικά στην υποχώρηση του στίγματος και των στερεοτύπων που ακολουθούν τις κοινότητες των Ρομ.
Λέξεις-Κλειδιά: Ρομ, μουσική, συμπερίληψη, Νομός Σερρών, μουσικές οικογένειες

Abstract
The Romani rural communities (also known as Rom) use among themselves the forgotten or abandoned music traditions of the surrounding rural communities. Essentially, they are "appointed" by the dominant group as the "preservers" of the music traditions of each place. Rom music families work as musicians in all social occasions of the locals and through their status in music and their associations, an intimacy seems to be created between the two unequal social groups.
The aim of the present research was to examine the extent to which music as a profession and the practices used by the Rom music families, reinforce the capital types towards inclusion.
To achieve that, the Rom music families of the district of Serres were chosen as the study group and field ethnographic research, participant observation, semi-structured interviews and the biographical method were employed.
The results exhibited that the Rom music families have created communication codes through the music practices they follow with the dominant group and that they feel that music as a profession helps attenuate the stigma and the stereotypes that are associated with the Rom communities.

1. Εισαγωγή

1.1 Οι Ρομ, τσιγγάνοι, γύφτοι

Οι όροι που χρησιμοποιούνται στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο για τον προσδιορισμό του συνόλου των ρομικών ομάδων δηλαδή όροι όπως Ρομανί, Ρομ/ Ρόμισσες προτάθηκαν από εθνικές οργανώσεις Ρομ και αναγνωρίστηκε το 1984 από τα Ηνωμένα Έθνη (Ράντης, 2008) για να αντικαταστήσει τον κυρίαρχο όρο της εποχής Gypsies, Γύφτος, Τσιγγάνος κ.α. Από εδώ και πέρα με τον όρο Ρομ θα αναφέρομαι στην εργασία στους μόνιμα εγκατεστημένους Ρομ που κατοικούν στο νομό Σερρών.

1.2 Ρομ και κοινωνικός αποκλεισμός

Από την πρώτη κιόλας ανάγνωση της ελληνικής αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας για τους Ρομ βλέπουμε πως έρχονται μπροστά έννοιες όπως αποστέρηση, κοινωνικός αποκλεισμός, ξένη κουλτούρα, εθισμός σε βοήθεια κ.α. (Powel, 2014). Αν και οι Ρομ είναι διάσπαρτοι σε διάφορες χώρες, αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονότητα στην Ευρώπη. (Genc, Taylan, & Baris, 2015) Όταν εξετάζουμε την ιστορική διαδικασία, φαίνεται ότι οι Ρομ είναι γενικά μέρος της κοινωνίας στη γεωγραφία στην οποία ζουν, αλλά ταυτόχρονα γίνονται αποδεκτοί ως μια διαφορετική κοινότητα με τον τρόπο ζωής, τις πεποιθήσεις και τις κουλτούρες τους. Αυτή η διαφορά έχει μετατραπεί σε κοινωνικό αποκλεισμό των Ρομ, οι οποίοι παρέμειναν μειοψηφία στην κοινωνική δομή, διαχρονικά. (Powel, 2014) Ο (Hemetek, 2006) και ο (Silverman, 2012) απεικονίζουν τους Ρομ ως τον πιο κοινό στόχο ρατσισμού στην Ευρώπη. Όπως αναφέρει και ο Silverman οι Ρομ είναι σεβαστοί ως μουσικοί και περιθωριοποιημένοι ως άνθρωποι.

1.3 Είδη κεφαλαίου

Ο Bourdieu μελέτησε το πως οι κοινωνικές ανισότητες έχουν επιρροή σε κάθε όψη της ζωής. Σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1977) υπάρχουν τέσσερα είδη κεφαλαίου τα οποία έχουν σχέση εξάρτησης με τις δυνατότητες που έχει κάθε άτομο για κοινωνική πρόοδο. Πρώτον το οικονομικό κεφάλαιο το οποίο αφορά τα περιουσιακά στοιχεία και τις χρηματικές απολαβές κάθε ατόμου και της οικογένειάς του. Δεύτερον το μορφωτικό κεφάλαιο, όπου θεωρεί την επίσημη κρατική εκπαίδευ-ση ως την στοιχειώδη παροχή κοινωνικού κεφαλαίου και συμβολικού κεφαλαίου στη δυτική κοινωνία. Στην περίπτωση των Ρομ η οικονομική επιβίωσή τους βασίζεται στη γνώση που αποκτάται από τη συμμετοχή τους στις οικονομικές δραστηριότητες τους. Έτσι χρόνος που επενδύεται στο σχολείο σημαίνει λιγότερο ή καθόλου χρόνο στον κόσμο των Ρομ (Engebrigtsen, 2015). Τρίτον το κοινωνικό κεφάλαιο το οποίο πρόκειται για την κοινωνικοποίηση και τις σχέσεις με την υπόλοιπη κοινωνία, του κάθε ατόμου και της οικογένειάς του, πόσα σημαντικά πρόσωπα γνωρίζει ο κάθε ένας και αναφέρει ότι όσο πιο ψηλά βρίσκεται στην κοινωνική διαστρωμάτωση τόσες περισσότερες ευκαιρίες μπορεί να του παρουσιαστούν. Τέταρτον το πολιτισμικό κεφάλαιο. (Bourdieu, 1977).

1.4 Ρομ και μουσική

Στην ιστορική πορεία, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των Ρομ και της μουσικής είναι διαφορετική από τις άλλες κοινότητες και ότι οι Ρομ δίνουν ιδιαίτερη αξία στο

επάγγελμα του μουσικού. Το επάγγελμα του μουσικού βρίσκεται στην κορυφή της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης (Beissinger, 2001). Ένα από τα κύρια μέσα βιοπορισμού των Ρομ, που είναι διάσπαρτοι σε όλο τον κόσμο, είναι το επάγγελμα του μουσικού. Η μουσική διαχρονικά δεν είναι μόνο πηγή βιοπορισμού για τους Ρομ αλλά έχει γίνει και τρόπος ζωής. Όσον αφορά την κοινωνική αντίληψη, το μουσικό ταλέντο των Ρομ και η σχέση τους με τη μουσική είναι συνυφασμένα με τις ταυτότητές τους. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε η Υπηρεσία Ανάπτυξης Δυτικής Μαύρης Θάλασσας (BAKKA), στην επαρχία Zonguldak της Τουρκίας, (Dasdemir και συν., 2015) φαίνεται ότι η έκφραση μουσικός αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη έκφραση σε ποσοστό 89,2% για τους Ρομ όσον αφορά τα κοινωνικά στερεότυπα και πεποιθήσεις. Μία από τις παραδοσιακές προκαταλήψεις είναι ότι οι Ρομ είναι σπουδαίοι μουσικοί και έχουν την αίσθηση της διασκέδασης (Munk, 2007).

Στο βιβλίο του ο (Silverman, 2012) αναφέρει ότι η μουσική των Ρομ είναι μια υβριδική μουσική η οποία εμπεριέχει στοιχεία του πολιτισμού των Ρομ και στοιχεία των περιοχών όπου μένουν ή περιφέρονται. Με λίγα λόγια οι Ρομ μουσικοί οικειοποιούνται το μουσικό ρεπερτόριο της εκάστοτε περιοχής. Βασικό χαρακτηριστικό για την επιβίωσή τους ως προς το οικονομικό κεφάλαιό τους. Σε όλο το βιβλίο, επιδιώκει να διαλύσει την απλοϊκή άποψη ότι η μουσική των Ρομ έχει μια καθαρή ή αυθεντική αρχή στο πλαίσιο οριοθετημένων κοινοτήτων και ότι, μόνο μέσω της επαφής με αγορές μη Ρομ, γίνεται υβριδική. Η αναπαραγωγή της μουσικής είναι μια οικονομική στρατηγική, τόσο σημαντική που όλο και περισσότεροι Ρομ αποφασίζουν να ασχοληθούν με το μουσικό επάγγελμα, όχι παίζοντας συγκεκριμένα π.χ. παραδοσιακά όργανα ή εκτελώντας αποκλειστικά Ρομική μουσική, αλλά μουσική που τους φέρνει επαρκή οικονομική ανταμοιβή. Μπορούμε επίσης να συνδέσουμε αυτόν τον τρόπο σκέψης με τους Ρομ από το Κόσοβο, οι οποίοι, σύμφωνα με τον (Pettan, 2002), δεν χρησιμοποιούν γενικά μουσικά όργανα που δεν τους αποφέρουν κέρδος (Cvitković, 2022). Για αυτούς, η μουσική δεν είναι μόνο ένα εργαλείο που τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις αλλά και μια εκδήλωση της ταυτότητάς τους, καθώς και ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κατασκευή της. (Piotrowska, 2021).

Στην περίπτωση των Ρομ μουσικών, η μουσική δεν μπορεί να εκληφθεί ως αντανάκλαση των κοινωνικοπολιτισμικών φαινομένων που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, καθώς η ίδια παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την έκφρασή της. Συχνά επιτυγχάνεται μέσω της υπογράμμισης των ορίων και της αναγνώρισης των διαφορών (Hetherington, 1998, p. 25), οι οποίες καθιερώνονται και εκτελούνται με πολλαπλούς τρόπους, π.χ. διευκολύνοντας την ανάδυση σχέσεων μεταξύ μουσικών και ακροατών κατά τη διάρκεια ζωντανών παραστάσεων (Niculescu, 1998-1999, p. 256). Οι Ρομ μουσικοί συχνά καταφεύγουν στη χειραγώγηση αυτών των διαφορών και των ορίων για να συσχετιστούν με τους κοινωνικά ισχυρούς, να αποσυνδεθούν από τους ανίσχυρους και να ενισχύσουν την θέση και την κατάστασή τους στην αγορά (Beissinger, 2001, p. 26). Στο παρελθόν, αρκετοί Ρομ μουσικοί έμαθαν να χρησιμοποιούν τη μουσική ως ένα είδος κοινωνικού ανελκυστήρα που τους επέτρεπε να αυξήσουν την κατάσταση και την οικονομική τους ασφάλεια και να προωθούν τον εαυτό τους ώστε να

απολαμβάνουν περισσότερο κύρος και σεβασμό μεταξύ των Ρομ συνομηλίκων τους (Beissinger, 2001, p. 26).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

Αρχική πηγή για την έρευνα αποτέλεσε η βιβλιογραφική επισκόπηση βιβλίων, άρθρων, περιοδικών και διάφορες πηγές που συζητούσαν πάνω στα ζητήματα των Ρομ. Η ημι-δομημένη συνέντευξη, ως ποιοτική μεθοδολογία, αποτελεί τη δεύτερη πηγή άντλησης δεδομένων. Πιο αναλυτικά ο ερευνητής επέλεξε ως μελέτη περίπτωσης τους συγκεκριμένους συνεντευξιαζόμενους καθώς σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Παπακώστας, 2013), (Ρόμπου-Λεβίδη, 2016), (Ζάχος, 2007), (Blau, Keil, Vellou-Keil, & Feld, 2002), θεωρούνται οι σημαντικότεροι λαϊκοί μουσικοί στην περιοχή των Σερρών. Παράλληλα κατέχουν σημαντικό ρόλο στην δισκογραφία της περιοχής ενώ η Ρομική καταγωγή τους καθώς και ο τόπος καταγωγής τους εμπεριέχουν όλα τα σχετικά με την έρευνα στοιχεία προς διερεύνηση. Τέλος πρέπει να επισημανθεί ότι λόγο της προσωπικής μουσικής μου δράσης ως μουσικός εκτελεστής, συμμετέχων σε κοινωνικές εκδηλώσεις και περιστάσεις της ευρύτερης περιοχής των Σερρών, κατάφερα να προσεγγίσω με μεγαλύτερη ευχέρεια τους συνεντευξιαζόμενους και να έχω ευκολότερη πρόσβαση στο ερευνητικό πεδίο. Οδηγός μου είναι η προσωπική μου σχέση – μέσω της ιδιότητας του μουσικού που έχω εγώ προσωπικά – με τον έναν από αυτούς, ο οποίος ήταν και ο άνθρωπος κλειδί για την πρόσβασή μου στο πεδίο.

Η Επιλογή του δείγματος έγινε ανάμεσα στις μουσικές οικογένειες των Ρομ οργανοπαικτών στο Νομό Σερρών. Επιλέγονται αρχικά τρείς οικογένειες μουσικών της περιοχής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε αρχικά με συμμετοχική παρατήρηση σε διάφορες περιστάσεις και γλέντια των μουσικών εκεί όπου υπήρξε η πρώτη επαφή μαζί τους. Στη συνέχεια και με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου που διεξήχθησαν. (Τσιώλης, 2014) Στην ανάλυση του ερωτηματολογίου Επιλέχθηκαν κάποιοι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκαν οι ερωτήσεις. Αυτοί προήλθαν από βιβλιογραφική έρευνα πάνω στις έννοιες: κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική ένταξη και μουσικοί Ρομ. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρείς κατηγορίες: Οικονομικό κεφάλαιο, κοινωνικό κεφάλαιο και πολιτισμικό κεφάλαιο το ενσωματωμένο (embodied), το αντικειμενικό (objectified) και το θεσμοθετημένο (institutionalized). Σε κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες ταξινομήθηκαν οι έννοιες και αντιλήψεις των μπαλαμών – μη Ρομά οι οποίες και πάλι προέκυψαν από τη βιβλιογραφία: έννοιες όπως αποστέρηση, κοινωνικός αποκλεισμός, ξένη κουλτούρα, κ.α. Τέλος όλα τα ερωτήματα δημιουργήθηκαν μέσα από το φίλτρο του μουσικού επαγγέλματος.

2.2 Ανάλυση – Αποτελέσματα

2.2.1 Κοινωνικές ομάδες στο Νομό Σερρών

Μια κοινωνική ομάδα δημιουργείται ‘’«*όταν τα άτομα που τη συγκροτούν δεν έχουν απλώς ένα κοινό γνώρισμα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με βάση κοινά συμφέροντα, κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους, και έχουν συγκεκριμένους κανόνες και ρόλους»*’’ (Τσιάκαλος, 2000). Στην περιοχή των Σερρών εμφανίζεται να

αλληλοεπιδρούν διάφορες κοινωνικές ομάδες μεταξύ τους. Ορισμένες από αυτές είναι Σαρακατσάνοι, ντόπιοι, πρόσφυγες, Σαρακατσάνοι, Ρομ και Τσιγγάνοι.

''…Στο χωριό μένουν δύο κατσίκια κόσμος, είναι οι Σαρακατσάνοι που ήρθαν πολύ μετά την δημιουργία του χωριού και οι εντόπιοι όπως τους λέω εγώ…''

''…μένουν οι Σαρακατσάνοι και τα ρομά που λέμε...''

''…ανακατεμένοι είμαστε. Το χωριό δεν είναι χωρισμένο σε μαχαλάδες ουδέποτε ήταν. Μαζί μένουμε, μαζί στα μαγαζιά, έχουμε πάρε-δώσε…''

Ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρεται στο Φλάμπουρο το οποίο είναι ένα χωριό στο νότιο τμήμα του νομού Σερρών. Είναι ένα χωριό στο οποίο κατοικούν δύο κοινωνικές ομάδες Ρομ και Σαρακατσάνοι (Ζάχος, 2007). Η μόνιμη εγκατάσταση των Ρομ εκεί θεσμοθετείται το 1931 με τον Νόμο 5077/1931 όπου τους παραχωρείται οικόπεδο ανά δύο οικογένειες και στα έγγραφα της εποχής αναφέρονται σαν «κατάσταση οικοπέδων συνοικίας Αθίγγανων» (Παπακώστας, 2013).

2.2.2 Το επάγγελμα του Μουσικού

Αφετηρία για την ανάλυση του μουσικού φαινομένου των ζουρνατζίδων Ρομ αποτελεί το γεγονός ότι, για τους πληθυσμούς τους η μουσική αποτελεί μια επαγγελματική ενασχόληση, η οποία είχε και έχει άμεση σχέση με το εισόδημα τους. Ο μουσικοί επαγγελματίες του δείγματός μου δεν εργάζονται μόνο σαν μουσικοί αλλά και σαν αγρότες. Από τη συνέντευξη που μου παραχώρησαν αναδεικνύεται το πόσο σημαντικό είναι για το ετήσιο εισόδημά τους η μουσική επαγγελματική τους ενασχόληση (Οικονομικό κεφάλαιο):

''…το μόνο πράγμα που με βοήθησε στη ζωή μου είναι ο ζουρνάς, όχι μόνο σαν διασημότητα (φήμη) αλλά και οικονομικά πάνω απ' όλα...''

''…οι περισσότεροι που βγήκαν εδώ στην περιοχή οργανοπαίχτες στο ζουρνά, είχαν την τρέλα και την ψώρα αλλά τους έκανε και το μεροκάματο…''

''…μπορούσαν να ζήσουν κάπως καλύτερα , να έχουν πέντε φράγκα περισσότερα από τους άλλους…''

''…όταν πηγαίνεις με το φτυάρι και σκάβεις όλη την ημέρα για 20 δρχ. π.χ. και ο ζουρνατζής σε μια ημέρα μπορούσε να πάρει 100 – 150 δρχ. ήταν μεγάλη υπόθεση, έπαιξε κι αυτό το ρόλο του…''

Μια καίρια παρατήρηση είναι ότι η μουσική ως επάγγελμα λαμβάνει χώρα πέρα από τα όρια του χωριού ή των Σερρών. Βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν των μουσικών είναι η διαρκής κινητικότητα σε διαφορετικούς τόπους, εθνοτικές ομάδες και κοινότητες. Οι μουσικοί ασκούν το επάγγελμά τους σε πολυεθνοτικά πλαίσια, διαπερνώντας τα στενά όρια του Νομού Σερρών. Η επαγγελματική τους ικανότητα και ο τρόπος που ανταποκρίνονται σε οποιασδήποτε μορφής τοπικές μουσικές απαιτήσεις τους δίνει τη δυνατότητα να διαπερνούν αυτά τα όρια και τους εντάσσει στα πλαίσια του υπερτοπικού μουσικού. (Κοινωνικό κεφάλαιο – Αντικειμενικό κεφάλαιο)

''…με καλούν και πολιτιστικοί σύλλογοι και χορευτικά και σε φεστιβάλ και σε γάμους εντός και εκτός Ελλάδας…''

''…εγώ πήγα στην Αμερική για να παίξω ζουρνά και έκατσα 20 μέρες, πήγα στην Τουρκία στη Σμύρνη, πήγα στην Ιταλία ταξίδεψα πολύ λόγο του ζουρνά…''

Οι ζουρνατζίδες παρέχουν πολλά μουσικά ύφη στις ομάδες που επισκέπτονται. Διακρίνονται για την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προσδοκίες και στις μουσικές προτιμήσεις των πελατών τους. Βρίσκονται σε μια

συνεχή διαδικασία αναζήτησης της μουσικής γνώσης γύρω από τα ενδιαφέροντα των πελατών τους, και διαχειρίζονται τη μουσική τους γνώση και εμπειρία προκειμένου να αυξήσουν τα μουσικά τους δίκτυα και κατ' επέκταση να κερδίσουν περισσότερους πελάτες και χρήματα. Επομένως ο τρόπος που χειρίζονται και προσφέρουν τη μουσική προς κατανάλωση χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα. Συνδιαμορφώνεται σε κάθε περίσταση από κοινού με τους κάθε είδους πελάτες τους.

2.2.3 Μουσικές πρακτικές

Μια πολύ βασική πρακτική είναι αυτή της δημιουργίας των μουσικών δικτύων. Το δίκτυο στην ουσία ορίζει την ανάγκη του να ξεπεράσουν τα στενά όρια του χωριού ή της πόλης και να αναπτύξουν επαφές με διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες εκτός του τοπικού ρεπερτορίου. Έτσι για την ανάπτυξη των μουσικών δικτύων τους οι μουσικοί του ζουρνά διεύρυναν και το ρεπερτόριό τους. Τους ακούμε να παίζουν, πέρα από το τοπικό Σερραϊκό ρεπερτόριο, συρτά, τσιφτετέλια, καρσιλαμάδες, χασαποσέρβικα, ζεϊμπέκικα, ποντιακά, σαρακατσάνικα, είναι μερικές από τις μελωδίες που ξεπερνούν τα όρια του τοπικού, αλλά ταυτόχρονα βρίσκονται σε διαρκή διάλογο με την τοπικότητα χωρίς να την απειλούν. (Παπακώστας, 2013)

''…εγώ πήγα και σε ποντιακούς γάμους, και σε σαρακατσάνικους και σε θρακιώτικους για να πάμε νυφικά…''

Τα μουσικά δίκτυα ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Το πρώτο δίκτυο είναι αυτό των λαϊκών γλεντιών και περιστάσεων (γάμοι, αρραβώνες, πανηγύρια, κ.α.). Το δεύτερο δίκτυο είναι αυτό των τελετουργιών και των λαϊκών δρωμένων. (το έθιμο της παλαίστρας, Μπαμπούγερα κ.α.) Το τρίτο δίκτυο είναι αυτό των χορευτικών παραστάσεων πολιτιστικών συλλόγων. Και το τέταρτο αυτό των φεστιβάλ – αφιερωμάτων στον ζουρνά. Όλα αυτά τα δίκτυα ομαδοποιούν μια διαφορετικού τύπου δουλειά όπως λαϊκά λένε οι ζουρνατζίδες. Διαφορετικές ανάγκες έχει η κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες. Όπως αντιλαμβανόμαστε είναι πολύ διαφορετικό το να παίξει για παράδειγμα σε ένα γάμο και εντελώς διαφορετικό το να παίξει σε ένα μουσικό φεστιβάλ.

2.2.4 Χαρτούρα

Η ''χαρτούρα'' ή αλλιώς σταλό στις πρακτικές αυτής της μουσικής είναι μια πολύ βασική συνθήκη σύμφωνα με την οποία ο χορευτής ή ακροατής πληρώνει τον μουσικό είτε για να του δείξει την εκτίμησή του για την δεξιοτεχνική του εκτέλεση είτε για να παραγγείλει ο ίδιος εμβόλιμα στο ρεπερτόριο κάποιο τραγούδι. (Κοινωνικό – Οικονομικό κεφάλαιο)

''«*…εγώ όταν παίζω ένα καθιστικό τραγούδι, την ώρα που παίζω ενθουσιάζεται κάποιος που αγαπάει αυτό το τραγούδι, χωρίς να μου το δώσει παραγγελία, εκείνη την ώρα εγώ σαν όργανο αισθάνομαι ότι ελκύεται από αυτό που παίζω εγώ και βγάζει τη χαρτούρα*…»''

2.2.5 Ζυγιά ή τσέτα

Ο μάστορας για να φέρει εις πέρας οποιαδήποτε τύπου μουσική περίσταση έχει απαραίτητη ανάγκη την ομάδα του. Η ζυγιά ή τσέτα αποτελεί στην ουσία μια συντεχνία και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οικογένεια. Τα κριτήρια λοιπόν με

τα οποία συγκροτείται μια ζυγιά, πέρα από τη μουσική ικανότητα, είναι και οι οικογενειακοί και συγγενικοί δεσμοί.

''…Ο παππούς μου ήτανε ζουρνατζής. Οι παλιοί λέγανε ότι ήταν ένας ζουρνατζής καλός εδώ στην περιοχή που έμενε. Και μετά ο πατέρας μου ήταν ζουρνατζής. Έπαιζε πασαδόρος…''

Τα μέλη της οικογένειας φαίνεται να προέτρεπαν τον κάθε νεαρό στην ενασχόλησή του με το όργανο γιατί εμπειρικά γνώριζαν πως αυτό θα ήταν ένα σημαντικό εφόδιο για την ζωή τους και θα τους βοηθούσε στον βιοπορισμό τους. Η εκμάθηση του ζουρνά θεωρείται ένα άτυπο πτυχίο το οποίο διδάσκει η οικογένεια στα νέα μέλη της και το προφυλάσσει ώστε η τέχνη να παραμείνει εντός της οικογένειας. Ο Pettan (2011) σημειώνει πώς, οι Ρομ μουσικοί έχουν μια ευρεία βάση για την εκτέλεση μουσικής, ευρύτερη από τους μη Ρομ μουσικούς, καθιστώντας τους ελκυστικούς σε διαφορετικά ακροατήρια. Πολύ σπάνια θα βρούμε μια οικογένεια Ρομ στην οποία μόνο ένα άτομο παίζει μουσική: η πορεία εκμάθησης των μουσικών οργάνων τείνουν να είναι από τον παππού στον πατέρα και τον εγγονό ή σπανιότερα σε κάποιον άλλο στενό συγγενή (Cvitković, 2022). Η παράδοση αυτής της μουσικής είναι αυστηρά προφορική, με τους Ρομ μουσικούς να διδάσκονται τα μουσικά όργανα μέσα στις οικογένειές τους (Silverman, 2012) (Ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο).

''…με έβαζε με το ζόρι η μάνα μου σαν πιτσιρικά. Με κλείδωνε στο σπίτι για να παίξω αλλιώς δεν με άφηνε να βγω από το σπίτι''. Εγώ δεν το ήθελα το όργανο…''

Οι μάστορες πολλές φορές δούλευαν για πολλά χρόνια με διάφορους συνεργάτες μέσα από τα χωριά των Σερρών, που έχουν συνήθως φιλικές σχέσεις ή είναι συγγενείς. Όταν όμως τα παιδιά ή οι γαμπροί τους έφταναν στο κατάλληλο επίπεδο, τότε η σύσταση της ζυγιάς άλλαζε.

3. Συμπεράσματα

Στο νομό Σερρών συνάντησα Ρομ διαφορετικούς από αυτούς που αναφέρουν τα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Σε σχέση με τους υπόλοιπους που ζουν ή περιφέρονται στην Ελλάδα οι συγκεκριμένοι δεν μετακινούνται και έχουν μόνιμη κατοικία, χωράφια και εργάζονται ως αγρότες. Τα χωριά τους είναι μικτά με κόσμο Ρομ αλλά και μη-Ρομ πράγμα που δείχνει το σπάσιμο των γκέτο στα οποία συνηθίζουμε να βλέπουμε την ομάδα αυτή. Η σημαντικότητα του μουσικού επαγγέλματος και τα οφέλη τα οποία τους προσφέρει είναι πολλαπλά. Πέρα από τα οικονομικά οφέλη οι Ρομ στην προσπάθειά τους να εξελίξουν το επάγγελμά τους ''έμαθαν'' να μιλούν και να επικοινωνούν με τον μη-Ρομ πληθυσμό της περιοχής. Βρίσκονται σε κάθε περίστασή τους και το κύριο παράσημο που τους αποδίδουν οι μη-Ρομ είναι ότι διατήρησαν και εξακολουθούν να κρατούν ζωντανή την παραδοσιακή τους μουσική. Είναι μια σημαντική στιγμή αναγνώρισης αυτή για τους Ρομ. Έτσι κρατούν την εκμάθηση των οργάνων σαν επτασφράγιστο μυστικό κατάλαβαίνοντας την αξία τους σε όλα αυτά τα επίπεδα. Διευρύνουν συνεχώς τα μουσικά τους δίκτυα χωρίς να επαναπαύονται και αποκτούν φήμη μέσω τηλεοπτικών, ραδιοφωνικών εκπομπών και δημοφιλών φεστιβάλ στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχουν καταφέρει με τη μουσική τους ερμηνεία, πολλοί νέοι μουσικοί μη-Ρομ να θέλουν να παίξουν σαν αυτούς και πολλές φορές να προσπαθούν να μάθουν και κάποιες λέξεις στη Ρομανί γλώσσα για να τους μιμηθούν ακόμα περισσότερο.

Στις μέρες μας διακρίνουμε και το φαινόμενο ότι τέτοιες μουσικές γίνονται τάση και στο pop ρεπερτόριο.

Γνώρισα μουσικούς Ρομ οι οποίοι φαίνεται πως έχουν κάνει ουσιαστικά βήματα προς τη συμπερίληψη. Πράγμα παράδοξο καθώς η συμπερίληψη έρχεται συνήθως από την αντίθετη πλευρά, από τον ισχυρό στον αδύναμο. Μέσω του μουσικού επαγγέλματος έχουν κοινωνικές συναναστροφές με τους μη-Ρομ της περιοχής. Σημαντικό επίσης να ειπωθεί πως τα παιδιά των οικογενειών αυτών έχουν φοιτήσει έως και την τρίτη λυκείου, με αναφορές πως κάποια συνεχίζουν τις σπουδές τους και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν ακόμα στερεότυπα για αυτούς, αλλά όπως αναφέρουν οι ίδιοι, σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με αυτά που βιώνουν οι Ρομ που μένουν σε άλλες περιοχές και δεν ασχολούνται με το επάγγελμα του μουσικού.

Σημαντικό θεωρώ είναι να διερευνηθεί η συγκεκριμένη πρόταση και στους υπόλοιπους Ρομ οι οποίοι εργάζονται ως επαγγελματίες μουσικοί στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Beissinger, M. (2001). Occupation and ethnicity: constructing identity among professional Romani (Gypsy) musicians in Romania. *Slavic Review, 69*(1), 24-49.

Blau, D., Keil, C., Vellou-Keil, A., & Feld, S. (2002). *Bright Balkan morning. Romani lives and the power of music in Greek Macedonia.* Middletown: Wesleyan University Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of the theory of practice.* New York: Cambridge University Press.

Cretu, G. (2014). Roma Minority in Romania and its Media Representation. *Sfera Politicii*(180), 112-120.

Cvitković, K. (2022). The Musical Status of the Roma in Primorje-Gorski Kotar county. (Republic of Croatia). *Journal of Urban Culture Research*(24), 99-115.

Dasdemir, H., Aysoy, M., Akunal, A., Dasdemir, D. K., Urvaylioglu, I., & Aslan, M. F. (2015). *Bati Karadeniz Kalkinma Ajansi (BAKKA).* Ανάκτηση Δεκέμβριος 10, 2021, από https://bakkakutuphane.org/upload/dokumandosya/sosyal-dislanma-sorunsali-ve-zonguldak-roman-arastirmasi_1_2_3.pdf

Engebrigtsen, I. (2015, September 29). Educating the Roma: The struggle for cultural Autonomy in an Seminamadic Group in Norway . *Cogitatio*, σσ. 115-125.

Genc, Y., Taylan, H., & Baris, I. (2015). The perception of social exclusion and Its role on the process of education and academic achivement of romani. *The Journal of Academic Social Science Studies*(33), 79-97.

Hancock, I. (2002). We are the Romani people (Ames am e Rromane dzene). *University of Hertfordshire Press*, 6.

Hemetek, U. (2006). *Applied Ethnomusicology in the Process of the Political Recognition of a Minority: A Case Study of the Austrian Roma.* Wien: Yearbook for Traditional Music.

Hetherington, K. (1998). *Expressions of identity. Space, Performance, Politics.* London: SAGE Publications Ltd.

Imre, A. (2008). Roma Music and Transnational Homelessness. *22*(3), 325-336.

Kevin, F., & Zoë, I. (2014, Ιούνιος). Active inclusion as an organisational challenge: integrated anti-poverty policies in three European countries. *Journal of International and Comparative Social Policy*, σσ. 180 - 198.
Komurcu, I. (2022). The Role of Music Through the Perspective of Romani Musicians in the Social Inclusion Processes of Romans Living in Turkey . *Art Vision, 28*(48), 1-11.
Liegeois, J. P., & George, N. (1995). *Roma / Gypsies: A European Minority.* Minority Rights Group International.
Liegeois, J.-P. (1994). *Roma, Tsiganes, Voyageurs.* Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
Marushiakova, E., & Popov, V. (2021). *Roma Voices in History: A Sourcebook: Roma Civic Emancipation in Central, South-Eastern and Eastern Europe from the 19th Century until World War II.* Leiden: Brill.
Munk, V. (2007). “Play to Me Gypsy!” How Roma Stars’ Image Change in Hungarian Media. *ACADEMIA*, σσ. 83-89.
Niculescu, M. V. (1998-1999). Emphatic Meeting. From an intentional to and Ex-ceptional Model of Phenomenological Intersubjectivity. *New Europe College Yearbook*, 239-262.
Nuska, P. (2020). Romani studies: Performance of Romani Ethnicity in Klenovec: The Pariahdom Boundary and Its Markers. *Liverpool University Press*, 1-22.
Pettan, S. (2002). *Rom Musicians in Kosovo: Interactions in Creativity Roma Muszikusok Koszovoban: Kolcsonhatas es Kreativitas.* Budapest: Institute for Musicology of the Hungarian Academy for Sciences.
Pettan, S. (2011). *Etnomuzikologija na razpotju: iz glasbene zakladnice kosovskih Romov.* Ljubljana: Znanstvena založba FF Univerze v Ljubljani.
Piotrowska, A. G. (2021). Between individuality and loyalty: the case of Romani musicians. *Art Studies Readings*(2), 546-556.
Powel, R. (2014). Roma integration in the UK. *People, Place and Policy, 8*(1), 1-3.
Salo, S. (2002, February). Gypsies Vanish from Library of Congress. *Newslettew of the GLS, 25*(1), 6-7.
Silverman, C. (1988). Negotiating ''Gypsiiness'': Strategy in Context. *101*(401), 261-275.
Silverman, C. (2012). *Romani routes: cultural politics and Balkan music in diaspora.* Oxford: Oxford University Press.
Ανωγειανάκης, Φ. (1991). *Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα.* Αθήνα: Μέλισσα.
Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι: Ιστορία - Γλώσσα - Λαογραφία - Πολιτισμός* (Δεύτερη έκδοση εκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.
Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά.* Αθήνα: Καστανιώτη.
Παπακώστας, Χ. (2013). *Σαχά ισί βαρό νι νάι. Ρόμικες μουσικές και χορευτικές ταυτότητες στη Μακεδονία.* Αθήνα: Πεδίο.
Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος (συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες)* (σσ. 189-198). Αθήνα: Κριτική.
Ρόμπου-Λεβίδη, Μ. (2016). *Επιτηρούμενες ζωές, μουσική, χορός και διαμόρφωση της υποκειμενικότητας στη Μακεδονία.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

24.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ – ΣΗΜΑΣΙΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Βασιλική Πετρά
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη
Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει αναπαραστάσεις της ευάλωτης ταυτότητας στην Αντιγόνη του Σοφοκλή και να αναζητήσει συνδηλώσεις στη σύγχρονη πραγματικότητα, μέσα από την πρόσληψη της διδάσκουσας και των εφήβων μαθητών/τριών της Β΄ Λυκείου. Στην τραγωδία, η Αντιγόνη εμφανίζεται να αναπαριστά το «έτερον», που διαρρηγνύει τα δεσμά με την εξουσία, τηρώντας το άγραφο δίκαιο. Από την άλλη πλευρά, η Ισμήνη διαχωρίζει τη θέση της, ενώ ο Κρέοντας εμφανίζεται ως η επιτομή της ισχύος και παράλληλα της ευαλωτότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο γιος του Αίμονας και η γυναίκα του Ευρυδίκη αυτοενεχυριάζονται, αντιδρώντας στο εξουσιαστικό-τιμωρητικό πρότυπο του ηγέτη-άντρα. Η οπτική του «κόσμου», καθώς ενσωματώνεται στα λόγια του χορού, υποδηλώνει την διαχρονική «προσαρμογή» στην ισχύουσα κατάσταση, σε αντίθεση με τη στάση του σοφού Τειρεσία. Αντίστοιχα στις μέρες μας το υποκείμενο, ιδίως η γυναίκα, είναι τρωτό και πάσχει, γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης και υποτάσσεται, αλλά συγχρόνως «υψώνει φωνή» και διεκδικεί.
Λέξεις-Κλειδιά: άλλος, δύναμη-εξουσία, ευαλωτότητα

Abstract
The aim of this work is to highlight representations of the vulnerable identity in Sophocles' Antigone and to look for connotations in nowadays, through the recruitment of the teacher and the teenage students of the 2nd Lyceum. In the tragedy, Antigone appears to represent the "other", who breaks the bonds with power, upholding the unwritten law. On the other hand, Ismene separates her position, while Creon appears as the epitome of power and yet vulnerability. Within this context, his son Aemon and his wife Eurydice betroth themselves, reacting to the authoritarian-punitive model of the male leader. The optics of the "world", as embodied in the words of the chorus, suggests the timeless "adjustment" to the prevailing situation, in contrast to the attitude of the wise Tiresias. Accordingly nowadays the subject, especially the woman, is vulnerable and suffers, becomes an object of exploitation, is submitted but at the same time "raises her voice".

1. Εισαγωγή

Θα θεωρούσε, ίσως, κάποιος αναχρονιστική τη χρήση της έννοιας «ευαλωτότητα» ή «ετερότητα» στην Αντιγόνη του Σοφοκλή (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος [ΙΤΥΕ], 2017), με το επιχείρημα ότι πιθανώς πρόθεση του δημιουργού δεν ήταν η προβολή ηθών και ταυτοτήτων σε κρίση ή αδυναμία. Προθετικότητα του δημιουργού, με τα μέτρα της τραγωδίας ως δραματικού υλικού και κοινωνικοπολιτικού φαινομένου που γέννησε η κλασική Αθήνα, φαίνεται πως

ήταν η «δημιουργία» χαρακτήρων, παθών και ένα σχόλιο στην αθηναϊκή επικαιρότητα του 442 π.Χ.. Βεβαίως, με τα μέσα του λόγου που προσπόρισε η σοφιστική κίνηση και η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην κλασική Αθήνα.

Ο Σοφοκλής παρουσιάζει τους κεντρικούς χαρακτήρες του, όπως η Αντιγόνη, εξιδανικευμένους, σύμφωνα με τη δική του «ηθική και αισθητική δεοντολογία», ή το αντίθετο, όπως ο Κρέοντας. Τα δευτερεύοντα πρόσωπα «προσαρμόζονται» στις συνθήκες και φοβούνται να αντιταχθούν στον άδικο λόγο, που εκφράζει η «εξουσία». Κάτι τέτοιο φαίνεται να συμβαίνει με την Ισμήνη και τον αρχαίο χορό, το σημερινό ισοδύναμο της κοινής γνώμης (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος [ΙΤΥΕ], 2017: 28). Άλλοτε, οι χαρακτήρες είναι αφελείς και έχουν ταπεινά ελατήρια, όπως ο βοσκός. Αυτός, ορίζει τον τύπο που αποσείει την ευθύνη από πάνω του και εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις.

Σύμφωνα με τη J. Romilly (1997: 74-76), στο έργο, τα πρόσωπα «αγορεύουν» με στόχο να «υπερασπιστούν» κάτι «άλλο» και «επιζητούν να πείσουν ο ένας τον άλλο», αποκαλύπτοντας «ποιοι θα επιθυμούσαν να είναι». Η ηθική «ανοίγει τους δρόμους της εσωτερικότητας», η ρητορική, η διαλεκτική, ο μονόλογος και η ψυχολογία επιτρέπουν την ανάδυση του «εγώ» έναντι του «άλλου».

Το δραματικό ζητούμενο προκύπτει από την εσωτερική πάλη και τη σύγκρουση των χαρακτήρων με τον «έτερο», ώστε να διαφυλαχθούν τα ηθικά νόμιμα και να αποκαλυφθεί η πλάνη των προσώπων (τραγική ειρωνεία): Αντιγόνης-Ισμήνης, Αντιγόνης-Κρέοντα, Κρέοντα-Αίμονα, Κρέοντα-Τειρεσία. Ο θεατής-αναγνώστης μέσα από το δίπολο δυνατός-αδύναμος και τη δραματουργία συμπάσχει, «παίρνει θέση» και «προβάλλει» τις «αρετές» και τα «πάθη» των προσώπων στο σύγχρονο πολιτισμικό συμφραζόμενο.

Το θέμα αποκτά ιδιαίτερη δυναμική σήμερα, όπου επιτείνεται ο προβληματισμός σχετικά με την τρωτότητα προσώπων, ταυτοτήτων, ρόλων – έμφυλων ή άλλων. Συνδέεται με την καταπίεση της γυναίκας που βιώνει ανισότητα, απειλή ή βία: στην οικογένεια μαζί με το παιδί της, ως πρόσφυγας, στην εργασία, με τη μη εκπροσώπησή της στις πολιτικές ομάδες, εγκλωβισμένη στα στερεότυπα περί φύλου και ομορφιάς. Την ίδια στιγμή, η ίδια φαίνεται να διεκδικεί ισότιμη αντιμετώπιση και καταγγέλλει το πρόβλημά της (Πετρά, 2021).

Αντίστοιχα, ο άντρας χαρακτηρίζεται ως αδύναμος, όταν δεν λειτουργεί εξουσιαστικά. Εξαντλεί τη δύναμή του μέσα στην ομάδα, την οικογένεια και την πολιτική ζωή με το επιχείρημα της ισχύος του φύλου ή των (αντρικών) ρόλων που διεκπεραιώνει. Έτσι, όμως, προτάσσει τη μυϊκή ή οικονομική του δύναμη και αλλοτριώνεται από την ανθρώπινη πλευρά του. Διαφορετικά, ζει αποκομμένος μέσα στην ιδιαιτερότητά του, με ηθικό ή άλλο κόστος (Πετρά, 2021).

Διανύουμε μια φάση όπου ομάδες-πρόσωπα και φορείς –προπάντων το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες– καλούνται να ενδυναμώσουν μαθητές και νέους. Έτσι, θα διαχειριστούν πρακτικές που τους καθιστούν αδύναμους και θα προετοιμαστούν για τη μετά από αυτό πορεία τους, απαλλαγμένοι από αναχαιτίσεις και στερεότυπα. Άρα, αυτό που πραγματεύεται η τραγωδία και αυτό που συμβαίνει σήμερα, καθιστά αναγκαία τη συζήτηση στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει αναπαραστάσεις της ευάλωτης ή «άλλης» ταυτότητας στην Αντιγόνη του Σοφοκλή. Εφεξής, να αναζητήσει αδρά αντίστοιχες σημασιοδοτήσεις τους στο σήμερα, μέσα από την πρόσληψη της διδάσκουσας και των εφήβων μαθητών και μαθητριών της Β΄ Λυκείου. Η εκκίνηση

αφορά την περίπτωση της Αντιγόνης (ως χαρακτήρα/ρόλο). Η εστίαση αφορά την εμπειρία που απέκτησε η διδάσκουσα στη διά ζώσης και την εξ αποστάσεως διδασκαλία από την περίοδο της πανδημίας (2020) και εξής.

Η ευαλωτότητα απασχολεί την επιχώρια και διεθνή έρευνα, καθώς η επικαιρότητα τροφοδοτεί συνεχώς με φαινόμενα κακοποιητικής συμπεριφοράς απέναντι στη γυναίκα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό ή επαγγελματικό προφίλ (Αθανασίου, 2007: 17). Μάλιστα εκείνη, ως κείμενη ταυτότητα, φαίνεται να ζει σε συνθήκες επισφάλειας και με φόβο. Συχνά δεν ορίζεται ως caput ούτε ως res ή object (αντικείμενο), αλλά ως abject (αποκείμενο) που δεν έχει status, ούτε δικαιούται κανονική ζωή («αποκειμενοποιείται», πρεκαριοποιείται) (Ζαΐμάκης, 2015: 31-34).

Γενικότερα, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ανασφάλεια μέσα στη γενικότερη δημοσιονομική κρίση και τον εξουσιαστικό πολιτικό λόγο που ευαγγελίζεται για αυτές καλύτερη τύχη ως δώρο της ισχύουσας εξουσίας και όχι με δικές τους αποφάσεις. Βιώνουν ενοχικά το σώμα τους και υφίστανται βία στον εργασιακό χώρο, στην οικογένεια και στο κοινωνικό πεδίο. Η αιτία είναι η αντιμετώπισή του φύλου ή της θέσης τους ως «υπολειπόμενης» σε σχέση με εκείνη του άντρα (Buttler, 2008: 40 ; Παπανικολάου, 2018: 15-16 ; Foucault, 2013).

Το γυναικείο υποκείμενο βιώνει ανισότητες ιδίως στην επαγγελματική ζωή και είναι οικονομικά υποδεέστερο από τον άντρα. Φαίνεται να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, «αδύναμη» επιστημονική συγκρότηση και αντιεπαγγελματική συμπεριφορά (Κρίβας κ.ά 1989: 79-87 · Κατή, 1990). Η εμπέδωση αυτής της οπτικής και η χαμηλή πολιτική συμμετοχή της γυναίκας υποδεικνύουν προσκόλληση σε μοντέλα άλλων εποχών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Αθανασιάδου, 1997: 95-127).

Αυτή η εικόνα αποτυπώνεται και στην εκπαιδευτική διοίκηση. Οι γυναίκες, ειδικά στην επαρχία, δεν διεκδικούν την κάθετη ανέλιξή τους («γυάλινη οροφή»), παρόλο που διαθέτουν τα εχέγγυα (πτυχία, προϋπηρεσία) και τις δεξιότητες (οργάνωσης-διοίκησης-ηγετικές). Ή θεωρούν ότι η αφοσίωσή τους στην οικογένεια δεν τους το «επιτρέπει» (Μπαχτσεβάνη κ.ά, 2020).

Την ίδια στιγμή στην Ελλάδα και τον κόσμο οι γυναικείες συλλογικότητες, δραστηριοποιούνται (Εργαστήριο Σπουδών Φύλου, Me too, Women on top, Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας). Αντίστοιχα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προβάλλουν συστηματικά και προασπίζουν τη θέση τους (Επικίνδυνες, 365 Στιγμές). Ισχύει, όμως, το εξής οξύμωρο: οι γυναίκες μοιράζονται εμπειρίες, καταγγέλλουν-διεκδικούν αλλά η θέση τους δεν αλλάζει (European Commission, 2018).

Παράλληλα, μένει αφανής η αντίδραση των αντρών ή εφήβων αγοριών που αδυνατούν να διαχειριστούν τη θέση τους στην οικογένεια και την κοινωνική ζωή. Δρουν στις παρυφές της πολιτικής ζωής ή κάνουν ακρότητες μέσα σε ομάδες (ποδοσφαιρικές, αναρχικές, συμμορίες). Εξάλλου, συχνά μένουν χωρίς τυπική εκπαίδευση, άνεργοι (πχ. ΝΕΕΤ) και αποκρύπτουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό (European Commission [EU], 2018 ; Καρακιουλάφη & Σπυριδάκης, 2017: 9-36).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ανάλυση

Η Αντιγόνη, στο ομώνυμο έργο του Σοφοκλή, ενσαρκώνει τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα και φαίνεται στα μάτια του χορού και της Ισμήνης ότι πράττει «άλλο» από εκείνο που ο βασιλιάς Κρέοντας προστάζει. Αυτό συμβαίνει επειδή θέτει πιο

πάνω από το «γραπτό» το άγραφο δίκαιο, αποδίδοντας νεκρικές τιμές στον αδελφό της, Πολυνείκη. Επιλέγει το ηθικά δίκαιο από το άδικο, που υπαγορεύει η εξουσία. Πρόκειται για έναν αξιακό κώδικα, που παραδίδεται από γενιά σε γενιά. Η πράξη της ταφής και το τελετουργικό τιμών προς το νεκρό πρόσωπο έχει υποχρεωτικότητα στη συνείδηση της ηρωίδας, παρά την ακρότητα της δυστοπικής συνθήκης: ο θανών στράφηκε κατά της πατρίδας (Επτά επί Θήβας) αφότου ο άλλος αδελφός, ο Ετεοκλής, παραβίασε τη συμφωνία που όριζε να εναλλάσσονται στην εξουσία.

Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η πρωταγωνίστρια στην τραγωδία δεν υποτάσσεται στις επιταγές του «πολιτικώς» ορθού και προτείνει έναν άλλο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα. Διαφωνεί, συγκρούεται και δείχνει τη δύναμή της να πληρώσει το τίμημα της «διαφορετικής» οπτικής-στάσης. Αισθάνονται πως η Αντιγόνη πράττει το ορθό, το δίκαιο και το λογικό.

Γενικότερα θεωρούν πως, κάθε ταυτότητα-ρόλος που χειραφετείται στο έργο, υποφέρει παίρνει το ρίσκο της απόφασής του, επειδή δεν μπορεί να υπάρξει αλλιώς. Δεν αντιμετωπίζουν ως νοσηρότητα την επιμονή τους σε αυτό που πρεσβεύουν. Μάλιστα, παρατηρούν μια αντιστροφή ρόλων, όπου ο ισχυρός καθίσταται τρωτός και ο «ανήμπορος» δυνατός. Πιο συγκεκριμένα:

Στον Πρόλογο του έργου, η Αντιγόνη, εξανίσταται με το διάταγμα του Κρέοντα, που ορίζει ότι δεν πρέπει να ταφεί ο νεκρός Πολυνείκης. Η ηρωίδα αντιλαμβάνεται την απόφαση ως ζήτημα τιμής (στ. 21-22) να παραδοθεί άκλαυτος ο αδελφός της, βορά στα σκυλιά και τα αρπακτικά. Στέκεται αντισυμβατική-ασυμβίβαστη και εμμένει στην απόφασή της να τον θάψει. Δεν λυγίζει ούτε μπροστά στην ακλόνητη θέση της αδελφής της Ισμήνης να σεβαστεί την εξουσία του βασιλιά.

Η Ισμήνη εμφανίζεται ως ρεαλίστρια. Στηρίζει την απόφασή της στα πρόσφατα πάθη και την εντροπία της οικογένειας: ο πατέρας τους τυφλώθηκε, η μητέρα τους αυτοκτόνησε και τα δύο αδέλφια τους αλληλοσκοτώθηκαν σε μια μέρα. Οι δύο αδελφές έμειναν ολομόναχες, είναι γυναίκες και θα τιμωρηθούν, αν παραβούν τα όρια της κείμενης εξουσίας και την ανδρική δύναμη (στ. 57-62). Με αποφθεγματικό τρόπο απευθύνει στην αδελφή της την άποψη: «ζητάς τα αδύνατα» και υπόσχεται να κρατήσει μυστική την πράξη της ταφής.

Οι μαθητές κατανοούν τη θέση της Ισμήνης. Κρίνουν πως «πατάει γερά στα πόδια της», μοιάζει με μια σύγχρονη ώριμη γυναίκα που ξέρει μέχρι πού μπορεί να φτάσει. Δεν την θεωρούν τρωτή, αλλά «κανονική», «μια από εμάς». Κάποιες φορές, ιδίως τα αγόρια σχολιάζουν θετικά την προσαρμογή της σε νέα δεδομένα και την «υποταγή» της στον άντρα. Κρίνουν ότι η Αντιγόνη είναι ρομαντική, «εκτός τόπου και χρόνου», πεισματάρα, απείθαρχη. Οι κρίσεις τους προκύπτουν μέσα από το δίπολο Αντιγόνη-Ισμήνη και τη μεταξύ τους διαφορά.

Από την άλλη πλευρά, ο Κρέων, αυτοαποθεώνεται, καθώς πλέκει ύμνο στον καλό ηγέτη που «ξέρει να κυβερνά το καράβι της πόλης» και θεωρεί ως «νόμο» τη δική του απόφαση. Θεωρεί αδύνατο να πρόσφερε τις απαγορευμένες τιμές στον Πολυνείκη μια γυναίκα και διακηρύσσει ότι, όποιος διέπραξε τέτοιο αδίκημα, θα «πληρώσει» (στ. 303). Ο βασιλιάς φαίνεται στα μάτια των μαθητών αδιάλλακτος και εμμονικός με την ιδέα ότι την ταφή έκαναν πολιτικοί του αντίπαλοι, που πληρώθηκαν. Τον βλέπουν ως δυνατό ηγέτη, χωρίς αστάθειες, «που ξέρει να βάζει τα πράγματα στη θέση τους» και παράλληλα ως τρωτό και άδικο (στ. 295-301).

Διακρίνουν πως ο φύλακας, ένας ηλικιωμένος βοσκός, που φέρνει το μήνυμα της «ταφής», περιπαίζει τον νεοπαγή ηγέτη και «ελαφρύνει» το βαρύ κλίμα. Επίσης,

κατανοούν πως ο χορός πυκνώνει την άποψη της κοινής γνώμης και υποτάσσεται άκριτα στην εξουσία του βασιλιά. Έτσι, ο χορός στο Πρώτο Στάσιμο «σκύβει το κεφάλι» χωρίς επιχειρήματα (στ. 211-214) και υμνεί το μεγαλείο του ανθρώπου, που δημιούργησε αξιομνημόνευτο πολιτισμό (στ. 332-375). Με τα σημερινά μέτρα θα τον χαρακτηρίζαμε αποπροσανατολισμένο και συμβιβασμένο, που υπομένει ένα ανελεύθερο καθεστώς.

Η παραδοχή της πράξης από την Αντιγόνη γίνεται κατανοητή από τους εφήβους ως υπευθυνότητα και δύναμη ή επικρίνεται ως επιπολαιότητα. Όταν η ηρωίδα συναντά τον Κρέοντα, εκείνος θεωρεί την αποστροφή της προς το πρόσωπό του ως ευαλωτότητα και τη σύλληψή της έργο σύμφωνο με τις θεϊκές εντολές. Αντίθετα, εκείνη νιώθει δυνατή και θεωρεί την ταφή του αδελφού της πράξη σύμφωνη με το απαράγραπτο θεϊκό δίκαιο (στ. 450-456).

Ο βασιλιάς με λόγο μεταφορικό-εικονοπλαστικό απειλεί να την κάμψει όπως λυγίζει ο σίδηρος στην φωτιά (στ. 473-476). Δογματίζει πως δεν θα είναι άντρας, αν δεν την τιμωρήσει σκληρά, παρότι έχουν συγγένεια εξ αίματος (αδελφός της μητέρας) (στ. 484-490). Η «μάχη» μεταφέρεται στο επίπεδο των έμφυλων ρόλων, ενώ εφεξής επανέρχεται το ζήτημα «ποιος είναι φορέας εξουσίας». Οι λέξεις «τύραννος», «τυραννίς» (στ. 506) εκφράζουν σημερινά νοήματα, περιγράφοντας την άτρωτη εξουσία.

Αντίστοιχα ηγεμονική είναι η στάση του Κρέοντα απέναντι στον γιο του, Αίμονα. Ο νέος δηλώνει πως είναι «δικός του» (στ. 635) και πως υποτάσσεται σε αυτόν. Διαβεβαιώνει ότι δεν πρόκειται να παντρευτεί κάποια που δεν εγκρίνει εκείνος (την Αντιγόνη). Ο βασιλιάς απαιτεί υπακοή (στ. 642, 640) και καταδικάζει τα «ανω-φέλητα» (στ. 645) τέκνα, που φέρνουν πόνο στους οικείους και τη χλεύη των άλλων. Αξιολογεί πως η κακή γυναίκα είναι «έλκος» (στ. 652) στο σπίτι και δηλώνει την απόφασή του να σκοτώσει την Αντιγόνη, επειδή υπονομεύει τον αρχηγό της πόλης και τους «νόμους» του. Διακηρύσσει ότι αυτό που λέει εκείνος είναι πάντα το σωστό (στ. 667). Ερμηνεύει τη στάση της Αντιγόνης ως «αναρχία» (στ. 672), που προσβάλλει την ανδρική τιμή (στ. 679-680) και απαιτεί «σωφρονισμό» (στ. 676).

Στη δευτερολογία του ο Αίμονας υμνεί την αξία της λογικής-νοημοσύνης και σχολιάζει τον εγκλεισμό της Αντιγόνης σε σκοτεινή φυλακή. Μιας γυναίκας δυνατής, που της λαχαίνει ο χειρότερος θάνατος, επειδή έκανε το αυτονόητο: τίμησε τον νεκρό της αδελφό. Εισηγείται, μάλιστα, τη μετανεωτερική προσέγγιση που δέχεται ως ορθές και άλλες απόψεις εκτός από την κυρίαρχη και καταθέτει και την αντίληψη ότι η ασημότητα της θέσης του, τού επιτρέπει να βλέπει πιο καθαρά τα πράγματα και να αφουγκράζεται την κοινή γνώμη (στ. 692-695).

Λίγο πριν κρεμαστεί, λόγω της αδιάλλακτης στάσης του πατέρα του, ο νέος, υπενθυμίζει ότι συχνά «τα κλωνάρια διασώζουν τα δέντρα από τους ορμητικούς χειμάρρους» (στ. 712-714) και ότι η «υπερβολή δεν είναι καλό πράγμα» (στ. 711). Κρίνει ότι είναι καλό να μαθαίνουμε «ακούγοντας» σωστά πράγματα και ότι τα έργα και όχι η ηλικία προσδιορίζουν τι ποιότητας είναι οι άνθρωποι (728-729). Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θεωρούν ότι ο Κρέοντας λαμβάνει «εκπαίδευση» από έναν νέο, που τυχαίνει να είναι γιος του.

Ο Αίμονας καλεί τον πατέρα του να «μπει στα παπούτσια του άλλου» (στ. 705, 718), εισάγοντας την έννοια της ενσυναίσθησης. Μιλά με μαχητικό τρόπο, αλλά με επιχειρήματα και ήπιες δεξιότητες-διαλλακτικότητα, ηρεμία, ήθος. Δηλώνει ότι νιώθει μοναξιά και ότι θέλει την ευτυχία όλων (στ. 703-704).

Επιστρατεύονται αγώνες λόγων, λεξιμαχίες, παιχνίδι εντυπώσεων, πάθος. Η αγωνία μεγαλώνει. Εκ μέρους του χορού δεν ακούγεται καμιά διαφοροποιητική ή υποστηρικτική φωνή. Για τον Κρέοντα οι νέοι, δεν «διδάσκονται» και δεν μπορούν να «διδάξουν». Ο βασιλιάς θεωρεί τον γιο του υπόδουλο μιας γυναίκας (στ. 756) και εκτοξεύει απειλές εναντίον του, ενώ ο Αίμονας τού υπενθυμίζει την ευθύνη του απέναντι στον λαό.

Η αναλγησία του Κρέοντα υπαγορεύει λόγια προσβλητικά και προς στον χορό: η πόλη δεν μπορεί να κατευθύνει τον ηγέτη πώς θα κυβερνά (στ. 734). Στο σημείο αυτό, οι μαθητές θεωρούν ότι ο βασιλιάς είναι αδύναμος χαρακτήρας. Έχει τυφλωθεί από την έπαρση της εξουσίας, χάνει τον έλεγχο, δεν ξέρει να συζητά-διαπραγματεύεται. Δεν έχει «ήπιες» ηγετικές δεξιότητες, δεν είναι φωτεινός ηγέτης, όπως του υπενθυμίζει ο μάντης Τειρεσίας. Αντίθετα, η Αντιγόνη καθίσταται ηγετική ταυτότητα, επειδή θέλει να πείσει ή να πειστεί στηριγμένη σε ηθικά ερείσματα.

Οι μαθητές εκτιμούν το ήθος του Αίμονα, που δεν παρακάμπτει την πατρική γνώμη και διαθέτει σοφία και σθένος ή ελέγχουν τη στάση του απέναντι στον πατέρα του ως υποταγή στον ισχυρό, αλλά άδικο. Ο Κρέοντας δεν λυγίζει ούτε μπροστά στην απειλή ενός ακόμη θανάτου (στ. 751). Κατηγορεί τον γιο του ως άμυαλο, φερέφωνο μιας γυναίκας («γυναικός δούλευμα») (στ. 754).

Ακολουθεί το χορικό-ύμνος στον έρωτα, που αλλάζει τα μυαλά των ανθρώπων και από τον οποίο κανένας δεν γλιτώνει (Γ΄ Στάσιμο). Ο χορός μιλά «περί ανέμων και υδάτων», ανήμπορος να διαχειριστεί την κατάσταση ή ο λόγος του φέρνει ισορροπία για την τραγωδία μετά την προηγούμενη ένταση και προοικονομεί το τέλος του έρωτα Αντιγόνης-Αίμονα.

Την ίδια ώρα, η βασιλοκόρη σέρνεται φρουρούμενη στη στερνή της «κατοικία», χωρίς να έχει ντυθεί νυφούλα (στ. 816) ή να γεννήσει παιδιά (στ. 918), «άκλαυτη» και «άφιλη». Κάνει κρεβάτι νυφικό τον τάφο της (στ. 891) και κατεβαίνει ζωντανή-νεκρή στον Άδη (σε σπηλιά χωρίς τροφή και νερό), όπως την απεικονίζει ο Σοφοκλής. Συνάμα, χάνεται η ρίζα της με τον πιο ατιμωτικό τρόπο (στ. 911-912). Πλήρως αλλοτριωμένη από την αρχοντική της καταγωγή οδηγείται στον θάνατο μέσα στη μοναξιά της (στ. 939-940). Θα πεθάνει θύμα της μοίρας, επειδή ξεπέρασε τα όρια και πληρώνει κρίματα του Οιδίποδα (στ. 583-586), σύμφωνα με τα λόγια του χορού. Ήταν μιαρή εξ αρχής επειδή ο πατέρας της, Οιδίποδας, πλάγιασε με τη μάνα του και έκανε παιδιά μαζί της, όπως παραδέχεται και η ίδια (στ. 862-868).

Τον κώδωνα του κινδύνου για τον Κρέοντα κρούει ο τυφλός μάντης Τειρεσίας, που προτείνει «ευβουλίαν», δηλαδή ορθή κρίση και δίκαιη απόφαση (στ. 1050). Στοχάζεται, αν μπορούν να ευδοκιμήσουν η αρετή, το ήθος και η ισότιμη μεταχείριση στις πόλεις. Πρόκειται για την πολιτική αρετή. Ο Τειρεσίας οδηγεί «άλλους» (1014), ενώ τον ίδιο οδηγεί στην πόλη ένα παιδί. Διόλου τυχαίος συμβολισμός: τα παιδιά εκπαιδεύουν και οδηγούν τους γονείς, όταν παροδηγούνται.

Η μαντική τέχνη του Τειρεσία (ορνιθοσκοπία-πυρομαντεία-σπλαχνοσκοπία) δείχνει κακούς οιωνούς. Οι θεοί δεν δέχονται τις θυσίες επειδή γεύτηκαν λίπος του σκοτωμένου Πολυνείκη και η πόλη «νοσεί» (στ. 1015) εξαιτίας του. Ο «έτερος» και ο νοσηρός είναι ο ηγεμών της πόλης και το πλήθος που τον ακολουθεί τυφλά. Με τρυφερότητα ο μάντης προτείνει «φρόνηση» (στ. 1023-1025), επειδή κανένας δεν είναι αλάνθαστος και το πείσμα κάνει σκαιό τον άνθρωπο.

Ο Κρέοντας επιτίθεται στον γηραιό μάντη με προσβλητικό τρόπο για την ηλικία και τη θέση του: το χρήμα οδήγησε τους εχθρούς του να «φροντίσουν» τον νεκρό Πολυνείκη, αυτό διαφθείρει και τον μάντη. Ανταπαντά ο Τειρεσίας ότι είναι ίδιον των τυράννων να αγαπούν τα άνομα κέρδη. Οι τόνοι ανεβαίνουν και οι αλληλοαιτιάσεις δεν έχουν προηγούμενο. Πρωτοστατούν οι έννοιες «κέρδος, αδικία, μυαλό-αμυαλιά». Οι μαθητές παρατηρούν πως, αντί να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από κοινού τα προβλήματα, οι διαχειριστές της εξουσίας αλληλο-επικρίνονται και οι φωτισμένες φωνές πέφτουν στο κενό, όπως συμβαίνει και σήμερα.

Ο Τειρεσίας προβλέπει να πληρωθεί ο ταπεινωτικός θάνατος της Αντιγόνης και η ατίμωση του Πολυνείκη με θάνατο (στ. 1078-1079). Μα είναι θέμα περηφάνιας, αν θα υπαναχωρήσει ο Κρέοντας. Η κοινή γνώμη-χορός σχολιάζει το επείγον του πράγματος: πρέπει να απελευθερωθεί η Αντιγόνη. Η μεταστροφή του Κρέοντα και η μεταμέλειά του είναι παραδειγματική, αφού υπόσχεται να γκρεμίσει τη φυλακή της.

Στην αιχμή της πλοκής, ο αγγελιοφόρος που συνόδεψε τον βασιλιά να τιμήσει τον νεκρό Πολυνείκη, κομίζει φριχτά νέα: ο Αίμονας αυτοκτόνησε και αιτία είναι ο πατέρας του. Ο νέος μπήκε στον θολωτό τάφο της Αντιγόνης, την είδε που κρεμάστηκε με το πέπλο της και με θολό το μυαλό έστρεψε το ξίφος στον πατέρα του. Δεν τον πέτυχε και έπεσε πάνω σε αυτό, αγκαλιάζοντας τη νεκρή αγαπημένη.

Ο Κρέοντας εμφανίζεται μετανοημένος και παραδέχεται ότι η ευθύνη ήταν δική του. Συγχρόνως, ο εξάγγελος ανακοινώνει τον αυτοενεχυριασμό της Ευρυδίκης, της μάνας του Αίμονα και συζύγου του Κρέοντα, στον βωμό. Η αυλαία πέφτει με τη γνωμική απόφανση του χορού: «η σωφροσύνη είναι προϋπόθεση της ευτυχίας». Οι αλαζονικοί άνθρωποι, αφού πληρώνουν με συμφορές, γίνονται συνετοί.

Η κρίση που βιώνει το υποκείμενο, μετά το 2010, αποτελεί βασικό πεδίο έρευνας, στις μέρες μας. Επαγγελματικές ανισότητες, πολύωρη, μερικής απασχόλησης ή εποχική εργασία ή τηλεργασία με επισφαλείς εργασιακές συνθήκες (ανασφάλιστη εργασία, χωρίς άδειες) και χαμηλούς μισθούς χαρακτηρίζουν το εργασιακό και το κοινωνικοπολιτικό τοπίο. Το «σύστημα» φαίνεται να αναπαράγει εξουσιαστικά μοντέλα και οι συντηρητικές ταυτότητες ανακτούν δυνάμεις.

Παράλληλα, νέες κατηγορίες ευάλωτων ομάδων αναδύονται ή προβάλλονται πλάι στις παραδοσιακές, καθώς η προσφυγοποίηση πληθυσμών λόγω του πολέμου και των έκτακτων-ανοίκειων συνθηκών (σεισμοί, φτώχεια, ανεργία), αποτελούν πραγματικότητα. Ειδικό ενδιαφέρον αποκτούν πρόσωπα με αναπηρίες και εξαρτήσεις, ασθενείς, χωρίς τυπική εκπαίδευση, άγαμοι γονείς, έμφυλες ταυτότητες που διεκδικούν ίση αντιμετώπιση και οικογενειακά δικαιώματα (έγγαμη σχέση, υιοθεσία παιδιών, παρένθετη τεκνοποίηση), αιτήματα «μειοψηφούντων» ομάδων (LOATKI+) ή περιθωριακών.

Ο καταιγισμός καταγγελιών αναφορικά με την κακοποίηση των γυναικών –λεκτική, σωματική, ψυχολογική γενικά ή στον καλλιτεχνικό χώρο– αλλά και οι δυσκολίες της καθεστηκυίας τάξης και της δικαιοσύνης να δώσει λύση υποδεικνύουν την αδυναμία του «συστήματος» να διαχειριστεί την κατάσταση. Παράλληλα, αναδύεται μια άλλη όψη του προβλήματος που θέλει και τους άντρες να βιώνουν παρόμοια κρίση και απαξίωση στην οικογένεια, στον κοινωνικοπολιτικό και καλλιτεχνικό χώρο.

Οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν και επιδιώκουν να συζητήσουν τα προβλήματα αυτά, με αφορμή την Αντιγόνη του Σοφοκλή ή αντίστοιχα θέματα στη Γλώσσα-

Λογοτεχνία και τη Φιλοσοφία (Ηθική, Πολιτική). Αρκετές φορές, πάντως, σιωπούν ή τοποθετούνται συντηρητικά ενάντια στην ευάλωτη ταυτότητα. Το ζητούμενο είναι να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για ζήτημα εξόχως πολιτικό, που τους αφορά. Να κάνουν παρεμβάσεις και να «χτίσουν» την αλλαγή ως άνθρωποι και πολίτες, στο ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

3. Συμπεράσματα

Οι μαθητές διχάζονται όσον αφορά την επιλογή της Αντιγόνης να τιμήσει τον νεκρό αδελφό της, κόντρα στην εξουσία του Κρέοντα. Οι φορείς της εξουσίας σήμερα, φαίνονται στα μάτια τους άλλοτε «άτρωτοι» και πρότυπα και άλλοτε βίαιοι ή καρικατούρες. Καταγγέλλουν περιστατικά βίας και την «προβληματική» αντιμετώπιση ταυτοτήτων και φύλων σήμερα, αλλά συχνά αναδύονται και φωνές ή οπτικές που δεν εξισώνουν τους ανθρώπους.

Επίσης, οι έφηβοι εκτιμούν περιπτώσεις όπως αυτή της Αντιγόνης για τη δύναμή της και της Ισμήνης για τον ρεαλισμό της, αλλά όχι του Αίμονα. Θεωρούν ότι ο λαός «πάντα» υποχωρεί, επιβιώνουν οι «πονηροί» και είναι απαραίτητοι οι «Τειρεσίες». Όχι ως προφήτες, αλλά για να λειτουργούν αφυπνιστικά, συμβουλευτικά και να καθοδηγούν ορθά το πλήθος.

Συμφωνούν ότι έχουμε πολύ δρόμο να διανύσουμε, ώστε να εκλείψουν τα κακοποιητικά φαινόμενα και πως το σχολείο, η οικογένεια, η πολιτεία, η τέχνη έχουν κομβικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Ζητούν «φωτεινούς» ηγέτες με ήθος και σεβασμό στον άνθρωπο, τον πολίτη και το δίκαιο.

Εξάλλου, τους απασχολεί ένα θέμα που απαιτεί προσεκτική διαχείριση μέσα στο πλαίσιο του σχολείου: είναι δύναμη η αντίρρηση και η επιλογή του θανάτου ή αδυναμία; Στο σημείο αυτό γεννώνται απαισιόδοξες ως και πεσιμιστικές θέσεις σχετικά με την αξία της ζωής και τη δύναμη του ανθρώπου να αλλάζει τα πράγματα.

Προτείνεται, η έρευνα να αναδείξει την ανταπόκριση και την οπτική των μαθητών και εκπαιδευτικών σε διαφορετικά σχολεία, στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Έχει σημασία να δούμε τα κλασικά έργα σε σχέση με τη σύγχρονη πρόσληψη και μέσα από εικαστικές αναπλαισιώσεις (θέατρο, animation, δημιουργική γραφή).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2007). *Ζωή στο Όριο. Δοκίμια για το σώμα, το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο. Στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σ. 95-127). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζαϊμάκης, Γ. (2015). Η ελαστικοποίηση της εργασίας και το νέο «πρεκαριάτ» στις συνθήκες του ευέλικτου καπιταλισμού. Ανακτήθηκε από: https://student.cc.uoc.gr/

Ινστιτούτο Τεχνολογικών Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» (2017). *Σοφοκλέους Αντιγόνη.* Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.) (2017). *Κοινωνία, ανεργία και κοινωνική αναπαραγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατή Δ., (1990). *Νοημοσύνη και φύλο: ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Κρίβας, Σ., & Χαντζίου, Ε. (1989). Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46. 79-87.
Μπαχτσεβάνη Μ., Μπρούσας Π., Πετρά Β. (2020). Γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν «επιδιώκουν» την αναρρίχησή τους στη διοικητική ιεραρχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation,* 2(3), 149-159.
Παπανικολάου, Δ. (2018). *Κάτι τρέχει με την οικογένεια. Έθνος, πόθος και συγγένεια την εποχή της κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης
Πετρά, Β. (2021). «Κείμενα» και «αποκείμενα»: υποκείμενα σε κρίση. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, Γ. Ε. Στριλιγκάς, Ε. Μπελαδάκης, Ι. Α. Τζωρτζάκης, Ε. Γ. Μαρκάκη, Ε. Ε. Ψαλτάκη & Χ. Σ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*, *Ηράκλειο 9-11 Ιουλίου 2021* (σ. 267-275) τ. Γ΄. Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε).

Ξενόγλωσση

Butler, J. (2008), *Ευάλωτη Ζωή. Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας* (Μ. Λαλιώτης, Κ. Αθανασίου, Μετ.). Αθήνα: Νήσος.
European Commission (2018). *Report on equality between women and men in the EU*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/newsroom/just/document.cfm?doc.
McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London; NewYork: Continuum.
Romilly, J. (1997). *«Βάστα καρδιά μου». Η ανάπτυξη της Ψυχολογίας στα αρχαία ελληνικά γράμματα* (Μπ. Αθανασίου, Μετ.). Αθήνα: Το Άστυ.
Foucault, M. (2013), *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Η χρήση των ηδονών* (Τ. Μπετζέλος, Μετ.). Αθήνα: Πλέθρον

25.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αναστασία Τσιομπάνου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, υποψ. Διδάκτωρ ΑΠΘ

Περίληψη
Στις σημερινές δυτικές κοινωνίες και δη στην ελληνική, οι μεταναστευτικές εισροές αποτελούν καθημερινό φαινόμενο. Η ανάγκη, επομένως, ενσωμάτωσης των πληθυσμών αυτών κρίνεται επιτακτική τόσο στην κοινωνία, όσο και στον μικρόκοσμό της, τη σχολική τάξη. Ωστόσο, η αποδοχή του διαφορετικού, την οποία καλείται να προωθήσει η εκπαιδευτική πολιτική και να ενσωματώσει η σχολική πραγματικότητα δεν αφορά μόνο τον ξένο πληθυσμό, αλλά περικλείει καθετί διαφορετικό. Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να αναδείξει τις αναπαραστάσεις ετερότητας που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν επικουρικά στην προαγωγή της εκπαιδευτικής πολιτικής της ετερότητας, καθώς σε αυτά συναντάμε ήρωες από άλλες χώρες, με διαφορετικά ονόματα και χρώμα δέρματος, ήρωες με ετερόκλητα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά και με κινητικά προβλήματα, γεγονός που αντανακλά μια προσπάθεια εναγκαλισμού όλων των κοινωνικών ομάδων, ώστε αφενός όλα τα παιδιά να βρουν τη θέση τους μέσα σε αυτά, αφετέρου να δημιουργηθεί ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής και σεβασμού.
Λέξεις-Κλειδιά: ετερότητα, διαφορετικότητα, σχολικό εγχειρίδιο

Abstract
In today's Western societies, especially in the Greek one, migratory inflows are a daily phenomenon. The need, therefore, to integrate these populations not only into society, but also into its microcosm, the school classroom, is imperative. However, the acceptance of difference that education policy must promote and that schools must integrate does not only concern foreigners, but also includes everything that is different. This paper aims to highlight the representations of diversity that exist in school textbooks. School textbooks are an adjunct to the promotion of the educational policy of diversity, since in them we find heroes from other countries, with different names and skin colours, heroes with heterogeneous physical characteristics and with mobility problems, which reflects an attempt to embrace all social groups, so that all children can find their place in them on the one hand, and on the other, to create a general climate of acceptance and respect.

1. Εισαγωγή

Η ετερότητα είναι μία έννοια που πλέον κατέχει κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί ένα θέμα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας, αλλά και των υπεύθυνων άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Bruni και συν., 2020). Η ετερότητα άπτεται πολλών ζητημάτων εντός του σχολικού πλαισίου και η προβολή της είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του

σεβασμού της διαφορετικότητας, και της αντιμετώπισης των ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα με ευαισθησία και ενσυναίσθηση (Moreu και συν., 2021). Ετυμολογικά, η «ετερότητα» ή «ετερογένεια» προερχόμενη από τα συνθετικά «έτερος» (διαφορετικός) και «γένος» (είδος, φύλο, φυλή) σημαίνει το διαφορετικό και χρησιμοποιείται ως αναφορά στην ποικιλομορφία ή την «έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος» (Μπαμπινιώτης, 2002). Στην έννοια της ετερότητας, επομένως, περικλείονται όλα αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μας διαφοροποιούν ατομικά και αφορούν το φύλο και τη σωματική διάπλαση και ανάπτυξη, αλλά και όλα εκείνα που μας διαφοροποιούν από μια άλλη ομάδα, όπως η εθνικότητα, το χρώμα, η γλώσσα και η θρησκεία (Γρηγορίου, 2017). Στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία αποτελούν και το αντικείμενο της έρευνας, οι αναπαραστάσεις της ετερότητας παρουσιάζονται ιδιαίτερα έντονες και συνοδεύονται από πλούσια εικονογράφηση. Τα βιβλία αυτά συγγράφηκαν σύμφωνα με τις υποδείξεις των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003), στο εισαγωγικό σημείωμα των οποίων ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θέλοντας να θέσει το πλαίσιο ανέφερε πως «(μια τέτοια στρατηγική)… θα πρέπει, επίσης, να πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που επεκτείνονται και διασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, και τη βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής δυνατότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να συμβάλλει στην αναβάθμιση τόσο της γενικής παιδείας όσο και στην καταπολέμηση της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας.» (Αλαχιώτης, 2003). Η ετερότητα, επομένως, στα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνει την παρουσίαση και αναπαράσταση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, περικλείοντας την εθνοτική, την πολιτισμική, τη γλωσσική ετερότητα (Niehaus, 2018) καθώς και την αναπηρία, όντας σε πλήρη ευθυγράμμιση με το πλαίσιο που τίθεται στα Προγράμματα Σπουδών.

2. Κυρίως μέρος

Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη των ποικίλων στοιχείων ετερογένειας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού. Το εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Το σχολικό βιβλίο αποτελεί τον πυλώνα της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς όχι μόνο παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνει στάσεις και συμβάλλει στην υιοθέτηση κοινωνικών αξιών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007; Ceglie & Olivares, 2012). Πρόκειται για ένα αντικείμενο καθημερινής χρήσης από τα παιδιά και το πρώτο με το οποίο έρχονται σε επαφή κατά τη σχολική τους ζωή. Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, πιο συγκεκριμένα αυτά της Γλώσσας. Αξιοποιήθηκαν οι εικόνες που αυτά εμπεριέχουν, αλλά και τα κείμενα που πραγματεύονται και αναδεικνύουν την ετερότητα. Πρόκειται επομένως για μία ποιοτική έρευνα, που βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία παρέχει την ευελιξία στον ερευνητή να δώσει τη δική του ερμηνεία στα αποτελέσματα, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του προς έρευνα υλικού (Μπονίδης, 2007).

2.1 Παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα το εγχειρίδιο της Α΄ τάξης, «Γράμματα, λέξεις, Ιστορίες» με συγγραφείς τους Καραντζόλα Ελένη, Κύρδη Καλλιόπη, Σπανέλλη Τατιάνα και Τσιαγκάνη Θεοδώρα. Για τη Β΄ τάξη το εγχειρίδιο τιτλοφορείται «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας» και η συγγραφική του ομάδα απαρτίζεται από τους: Γαβριηλίδου Ζωή, Σφυρόερα Μαρία, Μπεζέ Λουκία. Τα «Απίθανα μολύβια» της Γ΄ Δημοτικού, συγγράφηκαν από τους Ιντζίδη Ευάγγελο, Παπαδόπουλο Αθανάσιο, Σιούτη Αριστοτέλη και Τικτοπούλου Αικατερίνη, ενώ το «Πετώντας με τις λέξεις» της Δ΄ από τους Διακογιώργη Κλεοπάτρα, Μπαρή Θεόδωρο, Στεργιόπουλο Χαράλαμπο και Τσιλιγκιριάν Ερμιόνη. Το βιβλίο της Ε΄ τάξης «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», συνέγραψαν οι Ιορδανίδου Άννα, Αναστασοπούλου Αναστασία, Γαλανόπουλος Ιωάννης, Δρυς Ιωάννης, Κόττα Άννα, Χαλικιάς Πέτρος, και τέλος αυτό της ΣΤ΄ «Λέξεις… φράσεις… κείμενα», οι Ιορδανίδου Άννα, Καννελοπούλου Νεκταρία, Κοσμά Ελευθερία, Κουταβά Βασιλική, Οικονόμου Παναγιώτης και Παπαϊωάννου Κωνσταντίνος. Όλα τα παραπάνω εγχειρίδια απαρτίζονται από πολλαπλά τεύχη και εκδίδονται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών «Διόφαντος».

2.2 Αποτελέσματα

Οι ήρωες των σχολικών εγχειριδίων που παρουσιάζονται στις αρχικές σελίδες αποτελούν τα πρόσωπα αναφοράς για τα παιδιά και τα συνοδεύουν στο ταξίδι της γνώσης. Είναι επομένως σημαντική η επιλογή των χαρακτηριστικών τους. Ο Σαμπέρ (βλ. Εικόνα 1) είναι ένας από τους ήρωες του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού. Είναι σημαντική η επιλογή ενός τέτοιου προσώπου ανάμεσα στα άλλα και εμφανής η προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών από την πρώτη κιόλας επαφή με το σχολικό εγχειρίδιο με ανθρώπους με διαφορετικές καταβολές. Στο ίδιο βιβλίο της Α΄ τάξης γίνεται αναφορά και στο ποίημα της Ζωρζ Σαρρή «Το γαϊτανάκι», το οποίο εξυμνεί τις αξίες της ειρήνης, της αδελφοσύνης και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα παιδιά όλης της γης (Ενότητα «Να σας διαβάσω;»). Άλλος ένας ήρωας με ξένο όνομα, γεγονός που αποκαλύπτει ίσως διαφορετική καταγωγή, ο Αρμπέν, μας συστήνεται στο βιβλίο της Β΄ Δημοτικού (βλ. Εικόνα 2). Ο Αρμπέν, όπως και ο Σαμπέρ είναι μέλος μιας παρέας παιδιών, η οποία, όπως και σε κάθε βιβλίο περιλαμβάνει αγόρια και κορίτσια, με διαφορετικό χρώμα και στυλ μαλλιών και διαφορετικής σωματικής διάπλασης, αλλά και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως ο Ορφέας του βιβλίου της Α΄ Δημοτικού (βλ. Εικόνα 3), ο οποίος φοράει γυαλιά μυωπίας.

Η προσπάθεια ανάδειξης του ζητήματος της διαφορετικότητας, υπό το πρίσμα της διαφορετικής καταγωγής αλλά και της αποδοχής της είναι διαρκής και εκτείνεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Φυσικά, τα μέσα αλλάζουν και ακολουθούν το επίπεδο ωριμότητας και κατανόησης κάθε ηλικίας (π.χ. στις μεγάλες τάξεις υπάρχουν περισσότερα και πιο μακροσκελή κείμενα), αλλά ο στόχος παραμένει ο ίδιος. Στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού παρουσιάζεται ένα διασκευασμένο άρθρο της εφημερίδας Απογευματινή, με τίτλο «Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης», το οποίο εξαίρει την προσπάθεια του Ντεαμόντε, ενός παιδιού που κατάφερε μέσα από μία φυσική καταστροφή να σώσει άλλα μικρότερα παιδιά. Στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού υπάρχει μία ενότητα, που τιτλοφορείται «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας», της οποίας το

πρώτο μάθημα αναφέρεται στους φίλους από άλλες χώρες: «Πολλά σχολεία της χώρας μας έχουν επικοινωνία με σχολεία άλλων χωρών, έτσι ώστε να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να κάνουν φίλους παντού», αρχίζει το κείμενο, αναφέροντας ότι αυτό γινόταν από παλιά με πολλά οφέλη. Παρακάτω στην ίδια ενότητα υπάρχει ένα κείμενο της Ελένης Κατσαμά (Σαν τα χελιδόνια, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1997), στο οποίο περιγράφεται ένα περιστατικό, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η φιλία ενός αγοριού, του Δημήτρη, με μία Τσιγγάνα και συνοδεύεται από την παρακάτω εικόνα (4). Στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ υπάρχει μία ολόκληρη ενότητα με τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» (βλ. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikouhtml-empl/index1_06.html), η οποία πραγματεύεται το ζήτημα της διαφορετικότητας, διαχρονικά, με τη χρήση κειμένων και εικόνων. Πλέον, όμως, τίθενται και διάφοροι προβληματισμοί στους μαθητές, σε μία προσπάθεια ανάπτυξης και καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης. Για παράδειγμα το κείμενο «Αυτόχθονες λαοί» της συγγραφικής ομάδας συνοδεύεται από ερωτήσεις όπως: «Ποιους λαούς λέμε αυτόχθονες; Γιατί στις μέρες μας έχουν απομείνει λίγοι;» και «*Οι «πολιτισμένοι» λαοί τούς θεώρησαν «πρωτόγονους»*: γιατί οι λέξεις είναι μέσα σε εισαγωγικά;». Επιπλέον, στην ίδια ενότητα τίθεται το θέμα της προσφυγιάς μέσα από απόσπασμα του βιβλίου «Αιολική γη» του Ηλία Βενέζη, επιχειρώντας έτσι μία νοερή, συναισθηματική σύνδεση λαών και καταστάσεων. Και πάλι οι εικόνες είναι κατατοπιστικές και προσπαθούν να παρουσιάσουν γλαφυρά το θέμα, σε μία προσπάθεια κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού.

Περνώντας σε ένα άλλο ζήτημα ετερογένειας, την αναπηρία, στο βιβλίο της Γ΄ Δημοτικού παρουσιάζεται η Αργυρώ (βλ. Εικόνες 5, 6), μέλος μιας παρέας παιδιών, η οποία βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Αφιερώνεται σε αυτή ολόκληρο μάθημα – κείμενο (Τζιν Γουίλλις, *Η Αργυρώ γελάει*, απόδοση Φίλιππος Μανδηλαράς, εκδ. Πατάκη), στο οποίο η Αργυρώ παρουσιάζεται ως ένα παιδί που κάνει και νιώθει ό,τι όλα τα παιδιά της ηλικίας της, καταλήγοντας: «Αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εσένα».

Στην παρέα αυτή που ανήκει η Αργυρώ, όπως γίνεται εμφανές (βλ. Εικόνα 6), υπάρχουν παιδιά διαφορετικής σωματικής διάπλασης και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών.

Τέλος, στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού, υπάρχει το κείμενο «Το χαρούμενο λιβάδι» (Ενότητα «Έλα στην παρέα μας»), το οποίο προωθεί με αλληγορικό τρόπο και πλήθος σχημάτων λόγου τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα: «Αυτή είναι κατακόκκινη κι εμείς ολόασπρες, είπε μια ψηλομύτα μαργαρίτα. Κοίτα πώς διαφέρει από εμάς! Κοιτάξτε τα φύλλα της πόσο άγρια είναι! Και το κοτσάνι της είναι όλο αγκάθια! Μας χαλάει την ομορφιά του λιβαδιού. Αδύνατο να ανεχτώ εγώ, μια άσπρη, κάτασπρη μαργαρίτα, να μείνω μαζί της. Δε θέλω ένα τέτοιο λουλούδι δίπλα μου»/ «Τι είναι αυτά που λέτε; (…) Ο παππούς σας, που είχε πολλούς φίλους, μου έλεγε πως υπάρχουν κι αλλού λιβάδια που έχουν μαργαρίτες και παπαρούνες μαζί. Αυτός και οι φίλοι του περνούσαν πολύ ωραία εκεί, γιατί και οι παπαρούνες είναι λουλούδια σαν κι εμάς. Γι’ αυτό, εγώ σας λέω να την αφήσουμε να μείνει μαζί μας. Δεν πρόκειται να μας κάνει κανένα κακό».

Είναι, επομένως, στα εγχειρίδια όλων των τάξεων, έκδηλη η προσπάθεια ανάδειξης της ετερογένειας σε όλες τις εκφάνσεις της, καθώς επίσης και η αποδοχή της με ποικίλα μέσα.

3. Συμπεράσματα

Η αναπαράσταση της ετερογένειας στα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και πολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού πλαισίου. Αυτές οι αναπαραστάσεις χρησιμεύουν ως «παράθυρα» στην πολύπλευρη φύση του κόσμου μας, καλλιεργώντας την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αντανακλούν την ετερογένεια, αντικατοπτρίζοντας το σύνθετο μωσαϊκό της κοινωνίας, η οποία αποτελείται από ποικίλα στοιχεία εθνικής και γλωσσικής προέλευσης, αλλά και διαφορετικής σωματικής διάπλασης. Η αναγνώριση και ο σεβασμός αυτής της ποικιλομορφίας στα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της κοινωνίας της οποίας είναι μέλη.

Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια που αναδεικνύουν την ετερογένεια προάγουν την ενσυναίσθηση και την ανεκτικότητα μεταξύ των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην άμβλυνση τυχόν προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Abdallah—Pretceille, 2006). Όταν οι μαθητές από μικρή ηλικία συναντούν μια ποικιλία από προοπτικές, εμπειρίες και υπόβαθρα στο μαθησιακό τους υλικό, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ένα αίσθημα ενσυναίσθησης απέναντι σε όσους είναι διαφορετικοί από αυτούς. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο περιεκτική και αρμονική κοινωνία, όπου τα άτομα εκτιμούν την αξία της διαφορετικότητας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επίτευξη της ετερογένειας, προκειμένου να φτάσουμε στα επιθυμητά αποτελέσματα, αποτελεί ένα δύσκολο και επίπονο εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να εξισορροπούν προσεκτικά τη συμπερίληψη διαφορετικών προτύπων μέσα σε ένα συνεκτικό και εστιασμένο πρόγραμμα σπουδών (Τσιάκαλος, 2000). Μπορεί να υπάρξουν συζητήσεις σχετικά με το σε ποιες «φωνές» πρέπει να δοθεί προτεραιότητα, αλλά είναι ζωτικής σημασίας να επιδιώκεται μια ισορροπημένη αναπαράσταση που σέβεται την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα των ανθρώπινων εμπειριών.

Εν κατακλείδι, η αντανάκλαση της ετερογένειας στα σχολικά εγχειρίδια είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενημερωμένων, ανοιχτόμυαλων και πολιτών με βασικό χαρακτηριστικό την ενσυναίσθηση. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό χρησιμεύει ως καθρέφτης που αντανακλά την πλούσια ποικιλομορφία των κοινωνιών μας και του ευρύτερου κόσμου. Αναγνωρίζοντας, εκτιμώντας και προωθώντας την ετερογένεια στα σχολικά εγχειρίδια, ενδυναμώνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες σε έναν παγκοσμιοποιημένο και διασυνδεδεμένο κόσμο, ικανοί να εκτιμούν τις διαφορές, να αμφισβητούν τις προκαταλήψεις και να εργάζονται για ένα πιο περιεκτικό και δίκαιο μέλλον, καθώς η ευαισθησία σχετικά με την ετερότητα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία μίας πιο δίκαιης και αλληλέγγυας κοινωνίας (Shahi, 2021).

Η έρευνα αυτή αποτελεί μία μικρή προσπάθεια ανάδειξης των στοιχείων ετερότητας που συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια. Σαφώς και τα στοιχεία αυτά διαπερνούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα και δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό της

Γλώσσας. Μια εκτενέστερη και πιο εμπεριστατωμένη έρευνα περί ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια, επομένως, θα μπορούσε να επεκταθεί σε όλο το φάσμα τους. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να συνδυαστεί και με ποσοτικά στοιχεία, παρέχοντας έτσι μια μετρήσιμη μορφή στα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2003). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11-13.

Γρηγορίου, Ν. (2017). Παιδική ηλικία και ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού από το 1982 ως το 2014: κοινωνιολογική και ιστορικοκοινωνική προσέγγιση (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Επιστημών της Αγωγής).

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Μεταίχμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 2η Έκδοση. Retrieved from https://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf

Μπονίδης, Κ. (2007). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Μεταίχμιο.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education, 17(5*), 475-483. https://doi.org/10.1080/14675980601065764

Ceglie, R., Olivares, V. (2012). Representation of Diversity in Science Textbooks. In: Hickman, H., Porfilio, B.J. (Eds.) *The New Politics of the Textbook: Constructing Knowledge, Vol 1.* SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-912-1_4

Moreu, G., Isenberg, N., & Brauer, M. (2021). How to promote diversity and inclusion in educational settings: behavior change, climate surveys, and effective pro-diversity initiatives. *Frontiers in Education, 6*, 668250. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.668250

Niehaus, I. (2018). How Diverse Are Our Textbooks? Research Findings in International Perspective. In: Fuchs, E., Bock, A. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_24

Shahi, S. (2021). Diversity and Importance of Diversity and Inclusion in the Education System. In: Sen, K., Shahi, S. (Eds*.) Creating a Culture of Diversity and Inclusiveness in India Inc.. Responsible Leadership and Sustainable Management.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-4237-1_4

Παράρτημα

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

Εικόνα 4

Εικόνα 5

Εικόνα 6

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

26.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Άννα Εμφιετζίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Με την παρούσα εργασία επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τη σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω μελέτης καλών πρακτικών στο ευρύτερο πλαίσιο του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ποιο βαθμό δηλαδή ένας/μια διευθυντής/ντρια μέσα από το σύγχρονο θεσμικό του/της ρόλο, μπορεί με τα ηγετικά του/της χαρακτηριστικά να προωθήσει τη διαπολιτισμικότητα, την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες διαφέρουν ως προς το γλωσσικό, εθνικό και θρησκευτικό τους υπόβαθρο. Το δείγμα της έρευνας αφορά σε δέκα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων επισημαίνεται η αναγκαιότητα της υιοθέτησης ενός μετασχηματιστικού ρόλου ηγεσίας από τον/την διευθυντή/ντρια, καθώς καταδεικνύεται ως ο πιο κατάλληλος για την περίσταση της πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να αποτελεί το «κλειδί» για την προώθηση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Οι διευθυντές/ντριες που επιδιώκουν την καλή επικοινωνία και εφαρμόζουν καλές πρακτικές τείνουν να αμβλύνουν τις προκαταλήψεις και τα φαινόμενα ρατσισμού. Μέσω της αλληλεπίδρασης

ενισχύεται η υγιής συνύπαρξη, υιοθετείται ένα κοινό όραμα και οι μαθητές/τριες νιώθουν αποδοχή. Τέλος αναφέρονται συνοπτικά καλές πρακτικές-προτάσεις που συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.
Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, μετασχηματιστική ηγεσία, επικοινωνία.

Abstract

With this work we seek to explore the connection of school leadership with intercultural education, through a study of good practices in the wider context of the current education system. In other words, to what extent can a principal, through his/her contemporary institutional role, with his/her leadership characteristics promote interculturality, harmonious coexistence and cooperation within a multicultural school environment, where students they differ in terms of their linguistic, ethnic and religious background. From the study of a number of researches, the necessity of adopting a transformational leadership role by the manager is highlighted, as it is shown to be the most suitable for the occasion of multiculturalism. Also, effective communication between the stakeholders of the educational process seems to be the "key" to promote the smooth functioning of the school. Managers who pursue good communication and implement good practices tend to mitigate prejudice and racism. Through interaction, healthy coexistence is strengthened, a common vision is adopted and students feel accepted.

1. Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για λόγους πολιτικούς, οικονομικούς και θρησκευτικούς. Πρόκειται για μετακινήσεις σημαντικού αριθμού ανθρώπινου δυναμικού που με τη σειρά τους αναδιαμορφώνουν το δημογραφικό χάρτη σε διεθνή κλίμακα (Tomlinson, 2003). Αυτή η ετερότητα που συναντάται πλέον στις σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηρίζεται από κάποιους ερευνητές ως πολυπολιτισμικότητα. Ως λογική συνέχεια της πολυπολιτισμικότητας, εισάγεται ο όρος της διαπολιτισμικότητας, επιχειρώντας να αποτυπώσει τις κοινωνικές ζυμώσεις που διενεργούνται (Δαμανάκης, 1997) Εεπεκ νέο. Επιχειρώντας λοιπόν να οριοθετήσουμε τους παραπάνω όρους, μπορούμε να αναφέρουμε ότι με τον όρο ***πολυπολιτισμικότητα*** **ή** ***πολιτισμική ποικιλότητα*** προσδιορίζουμε τη συνύπαρξη, σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο, μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία εστιάζει κυρίως σε εθνοτικές, γλωσσικές και θρησκευτικές διαφορές. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αποτυπώνει τις δομικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, ως συνέπεια της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά, αξίες και τρόπο ζωής (Καραμάνου, 2011). Προσεγγίζοντας τον όρο ***διαπολιτισμικότητα***, εστιάζουμε στον τρόπο με τον οποίο πληθυσμιακές ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, διαχειρίζονται την πολιτισμική τους ετερότητα την οποία μετουσιώνουν σε μια νέα πολιτισμική ταυτότητα, μέσω της αλληλεπίδρασης και των επικείμενων πολιτισμικών ζυμώσεων, χωρίς όμως να εξαφανίζεται η μοναδική ταυτότητα κανενός πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 2007).

Εεπεκ νέο. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η διαπολιτισμικότητα έρχεται σε συνέχεια της πολυπολιτισμικότητας.
Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ υπάρχει πλήθος ερευνών για τις παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχει αντίστοιχα το ίδιο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διασύνδεση μεταξύ ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας (Cartwright, 2012, Zembylas & Iasonos, 2010, Καραμούσα, 2014) Παρόλα αυτά κάποιες έρευνες που εστιάζουν στη διασύνδεση μεταξύ της ηγεσίας και της διαπολιτισμικότητας αποδεικνύουν την άμεση συσχέτισή τους. Η διαπολιτισμική ηγεσία μέσω αποτελεσματικών πρακτικών και ο ρόλος της επικοινωνίας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης πολύ-πολιτισμικών σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Θα επιχειρήσουμε λοιπόν, να αποτυπώσουμε τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας του διευθυντή και να καταγράψουμε τους στόχους, τις καλές πρακτικές και τις αξίες που θα πρέπει να διέπουν τον ηγετικό του ρόλο, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας στο δημόσιο σχολείο. Φυσικά, οφείλουμε να καταγράψουμε και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/ντριες των πολυπολιτισμικών σχολείων που επιβαρύνουν την ομαλή λειτουργία σε διοικητικό, παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο, προσπαθώντας να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του σύγχρονου σχολείου, για να μπορούμε να κάνουμε και την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Ποιο μοντέλο ηγεσίας θα πρέπει να υιοθετεί ο/η διευθυντής πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων; Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών ως προς την πολυπολιτισμικότητα; Ποιος ο ρόλος της επικοινωνίας στην ηγεσία; Με ποιον τρόπο γίνεται η λήψη αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας;

2. Κυρίως μέρος

Προφανώς και ο χώρος της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τις κοινωνικές αλλαγές που προαναφέραμε. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών αποτυπώνεται ως μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στις σχολικές αίθουσες. «Οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και πιο ανομοιογενείς, με μαθητές/τριες διαφορετικών υπόβαθρων, αναγκών και ενδιαφερόντων προερχόμενους/ες από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα» (Day, 2003). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (13 συνολικά δημοτικά σχολεία με έδρες: 6 στη Θεσσαλονίκη, 3 στην Αθήνα, 2 στη Ροδόπη, 1 στα Ιωάννινα και 1 στα Χανιά). Η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή μετατροπή δημόσιου σχολείου σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβλέπεται από το **Νόμο 2413/96**. Σύμφωνα με τα άρθρα 34 παρ.2 και 35 παρ.2,3 και 4 του ίδιου νόμου, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία, είναι δυνατό να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, είναι δυνατό να εφαρμόζονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη (https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs).

2.1 Αρχές λειτουργίας πειραματικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο ιδανικότερος αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το 25-30% του συνολικού αριθμού.

Τα σχολεία αυτά ακολουθούν το κανονικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και έχουν ως στόχο:

- Να προσφέρουν **ίσες** εκπαιδευτικές ευκαιρίες
- Να λαμβάνουν μέτρα **διορθωτικού χαρακτήρα** όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας
- Να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία – να καλλιεργούν την **αλληλο-αποδοχή**
- Να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη **μάθηση**
- Να αξιοποιούν το **πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο** που φέρουν οι μαθητές
- Να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην **τοπική κοινωνία** όπου ανήκουν

Στις μέρες μας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στοιχεία πολυπολιτισμικότητας δεν εντοπίζονται μόνο στα πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά στις περισσότερες τυπικές σχολικές μονάδες. Είναι γεγονός ότι πληθώρα σημερινών σχολικών τάξεων χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, η οποία έχει τη βάση της στις πολιτισμικές ετερότητες (Σφυρόερα, 2007). Επιτακτική ανάγκη η μετατροπή των πολυπολιτισμικών στοιχείων σε διαπολιτισμικά, τονίζει ο Γκόβαρης (2001), εξασφαλίζοντας συγχρόνως την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, χωρίς όμως να εξαφανίζεται η μοναδική ταυτότητα κανενός.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, αντιλήψεων και πρακτικών που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βασικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες να μη λειτουργούν ως παράγοντες αρνητικής διάκρισης, ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού αλλά, αντίθετα, με τρόπο που θα ευνοεί την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της εμπειρίας των νεότερων γενεών. Με αυτή την έννοια, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διαπερνά και διαπνέει το σχολικό πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου συνολικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και εμπλουτίζει και διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους του σχολείου (http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3148).

Η χώρα μας προκειμένου να διαχειριστεί τις σύγχρονες εξελίξεις και στις νέες κοινωνικές προκλήσεις που προέκυψαν από τις πολύ σημαντικές μεταναστευτικές ροές, προσαρμόστηκε δημιουργώντας νέες δομές και θέσεις εργασίας. Πλέον υπάρχουν δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων, συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ), και σε επίπεδο τυπικών σχολικών μονάδων ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, την ετερότητα του μαθητικού δυναμικού καλείται να διαχειριστεί πρωτίστως ο/η διευθυντής/ντρια. Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό του ρόλο, ως διοικητικός, ως εκπαιδευτικός και ως παιδαγωγικός

υπεύθυνος είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οφείλει να συμβάλλει στην καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού και αποδοχής στη διαφορετικότητα.

2.2 Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στη βιβλιογραφία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως «ένα πολιτικά συγκεντρωτικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης». Οι διευθυντές Σχολικών Μονάδων φέρονται ως δέσμιοι ενός ασφυκτικού νομικού πλαισίου, μέσα στο οποίο οφείλουν, να λειτουργούν «εκτελώντας και διεκπεραιώνοντας αποφάσεις, που λαμβάνονται κεντρικά» (Λαΐνας, 2000).

Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε τα περιθώρια ***σχετικής αυτονομίας*** της σχολικής μονάδας που υπάρχουν σήμερα, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδόν απόλυτα ιεραρχικά δομημένο, και οι όποιες δυνατότητες εφαρμογής *εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής* και εξατομίκευσης της σχολικής μονάδας αξίζει να αξιοποιηθούν ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη και λειτουργικότερη εκπαίδευση. Παρακάτω επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε την ιεραρχική δόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος:

Σχήμα 1: «Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος»

Σύμφωνα με τον Ν.1566/1985 άρθρο 11 παρ.1 ορίστηκε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο/η διευθυντής/ντρια εκπαιδευτικής μονάδας αποκτά κυρίως έναν πιο «διεκπεραιωτικό» ρόλο. Δύναται δηλαδή, να ασκεί εποπτεία στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, να τους ενημερώνει για την εξέλιξη της νομοθεσίας και να εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης. Σε αρκετές μελέτες εμφανίζεται η άσκηση διοίκησης σε έναν οργανισμό και σε μια σχολική μονάδα, να σχετίζεται άμεσα με την εφαρμογή των διοικητικών λειτουργιών (Ζαβλανός, 1998, Καμπουρίδης, 2002, Κανελλόπουλος, 1990, Καταβάτη, 2003,

Μπουραντάς, 2003, Σαΐτης, 2008, Click, 2005, Dubrin, 2004, Mussazi, 1982). Το 2002 με την Φ.353.1/3243/105657 (ΦΕΚ1340/16-10-02) Υπουργική Απόφαση, άρθρο 27, παρ.2, αρχίζει να αναπροσαρμόζεται ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας και να αποκτά διαφορετική διάσταση, ορίζοντάς τον/την ως «διοικητικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος, έχει ως έργο του την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας προς την επίτευξη υψηλών στόχων, εξασφαλίζοντας όλες τις προϋποθέσεις ώστε να καταστεί το σχολείο ανοικτό και δημοκρατικό». Από το 2014 γίνονται αισθητά πλέον τα πολυπολιτισμικά στοιχεία του μαθητικού δυναμικού στα δημόσια σχολεία και με την 191948/Δ1/26-11-2014 Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας ο/η διευθυντής/ντρια της εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει, να «συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου». Οι μαζικές μεταναστευτικές ροές επέφεραν αλλαγές στην κοινωνία και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ζωτικό κομμάτι της δομής της κοινωνίας μας. Οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του σύγχρονου διευθυντή/ντριας δεν εξαντλούνται στη ρητή τήρηση των καθηκόντων τους, αλλά απαιτούν πλέον την υιοθέτηση ηγετικού ρόλου για την επίτευξη αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης (Σαΐτης, 1994).

Ο/η διευθυντής/ντρια μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να υιοθετήσει το ρόλο του ηγέτη που σέβεται και αποδέχεται τη διαφορετικότητα, που υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικής κουλτούρας, που θέτει υψηλούς στόχους και επιδιώκει ένα σχολείο δημοκρατικό. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι είναι αδήριτη ανάγκη να επικοινωνεί το όραμά τους με όλους τους μέτοχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία), ώστε να εμπνέει και να εκφράζεται από κοινού (Γεωργογιάννης, 2006).

2.3 Μετασχηματιστική ηγεσία και αρχές διαπολιτισμικότητας

Ο αποτελεσματικότερος τύπος ηγέτη μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας καταδεικνύεται σε πλήθος ερευνών ο ***μετασχηματιστικός ηγέτης*** (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007:72-79). Ο Bass (1985, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:76-77) τα βασικά στοιχεία των μετασχηματιστικών ηγετών είναι ότι:

- μιλούν για αλλαγή,
- δημιουργούν όραμα,
- συγκεντρώνονται σε μακροπρόθεσμους στόχους,
- είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους, αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

Ο Bass (1985) με τη θεωρία του έδωσε τα 4 I τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο ηγέτη σύμφωνα με τη *μετασχηματιστική ηγεσία*, ενώ στη συνέχεια αναπτύχθηκαν περαιτέρω αυτά τα χαρακτηριστικά (Bass & Avolio, 1994):

• Idealized influence. Πρόκειται για εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, που παρακινούν τους υφισταμένους του να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν το όραμά του επειδή τον εμπιστεύονται.

• Inspirational motivation. Αφορά την κινητοποίηση των υφισταμένων μέσα από τα αισθήματα αφοσίωσης που τρέφουν για τον οργανισμό, εξαιτίας της συμπεριφοράς και καθοδήγησης του ηγέτη.

• Intellectual stimulation. Είναι οι συμπεριφορές ηγεσίας που δίνουν το ερέθισμα στους εργαζομένους να βρουν έξυπνους και καινοτομικούς τρόπους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού

• Individualized consideration. Αναφέρεται στην ενσυναίσθηση που απαιτείται να έχει ένας ηγέτης, ώστε να μπορεί να ακροάται και να κατανοεί τους εργαζομένους. Επικοινωνεί μαζί τους δημιουργώντας τις ανάλογες προϋποθέσεις, ώστε να επιτυγχάνει ο εργαζόμενος και τους προσωπικούς του στόχους (Πασιαρδής, 2004:77-78).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) εμπερικλείει στοιχεία που συνδέονται με την αλλαγή, το μετασχηματισμό και τη βελτίωση ενός οργανισμού πάντα με *γνώμονα τον άνθρωπο.* Παρακινεί τους εμπλεκόμενους να ξεπεράσουν τα συνήθη επίπεδα απόδοσης τους. Τους ωθεί να βάλουν στην άκρη την ατομικότητά τους με απώτερο στόχο το συλλογικό συμφέρον της σχολικής μονάδας. Υιοθετούν το συλλογικό όραμα και υπάρχει μια συναισθηματική, πνευματική και ηθική δέσμευση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της ομάδας, προς την επίτευξη συλλογικών στόχων. Βέβαια, η εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων επιφορτίζει κυρίως το ρόλο του/τη διευθυντή/ντριας (Μέλλη, 2018).

Ο ηγέτης που υιοθετεί τον ρόλο της μετασχηματιστικής θεωρίας έχει έναν δύσκολο ρόλο να διεκπεραιώσει. Από τη μια μεριά οφείλει να διατηρήσει το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του, από την άλλη μεριά όμως καλείται να διαχειριστεί πλήθος αντιφατικών απαιτήσεων που συχνά αναδύονται από την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής του μονάδας. Παράλληλα δηλαδή, οφείλει να λαμβάνει υπόψη διάφορες απόψεις και αντιλήψεις, ενώ την ίδια στιγμή θα πρέπει να είναι έτοιμος να εφαρμόσει πρακτικές τις οποίες πιθανόν να μη συμμερίζονται όλοι οι συνεργάτες του ή μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Blair, 2002).

2.4 Δυσκολίες – προβλήματα στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα που απευθύνεται σε μαθητές/τριες εθνικών μειονοτήτων ή ρομά, έχει αποσπασματική ανταπόκριση των ιδιαίτερων αναγκών των ομάδων αυτών γεγονός που επιβαρύνει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Τα **εκπαιδευτικά ελλείμματα** που συναντώνται στις παραπάνω πληθυσμιακές ομάδες που αναφέραμε προκύπτουν είτε λόγω της «ασυνέχειας» στη φοίτηση των μαθητών/τριών αυτών-λόγω της άτακτης μεταναστευτικής ροής σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και της ιδιαίτερης κουλτούρας των ρομά-, είτε λόγω της ελλιπής γνώσης της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και της διγλωσσίας των ρομά. Επίσης, η **έλλειψη επιμόρφωσης** του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιβαρύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Συχνά συμπεριφέρονται στους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες ως «άγλωσσους» και δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών (Δαμανάκη, 1997). Ακόμη, **ο μικρός αριθμός των Τάξεων Υποδοχής** αλλά και των Τμημάτων Ένταξης που διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην αντιστάθμιση των ελλείψεων των μαθητών, δεν είναι σε θέση να καλύψει όλους τους/τις μαθητές/τριες και με επαρκείς ώρες διδασκαλίας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχει ένα «κενό» στην ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με τη χρονική στιγμή ίδρυσης των Τάξεων Υποδοχής. Το αίτημα της εκπαιδευτικής μονάδας αναφορικά με την ίδρυση Τάξης Υποδοχής υποχρεούται να υποβάλλεται

στην έναρξη του διδακτικού έτους, ενώ μαθητές/τριες από μεταναστευτικές ροές δύναται να εγγράφονται στη σχολική μονάδα ακόμη και στο μέσον του διδακτικού έτους. Δεν έχει ληφθεί η απαραίτητη μέριμνα έτσι ώστε ο χρόνος ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής να ταυτίζεται με την εγγραφή των μεταναστών μαθητών/τριών στα σχολεία. Επιπρόσθετα, **τα στερεότυπα** και **οι προκαταλήψεις** που ενδεχομένως να συναντάμε σε μαθητές/τριες, γονείς, τοπικές κοινωνίες, αλλά ακόμη και στο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ένα σημαντικό ζήτημα που θα πρέπει να διαχειριστεί ο διευθυντής/ντρια. Οφείλει να δημιουργήσει μια κουλτούρα ενότητας και συνύπαρξης. Μέσα από τη συνεργασία και δράσεις «συνύπαρξης» επιχειρείται η εξισορρόπηση και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, σύμφωνα με την Κεσίδου, (2008), η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητικών μειονοτήτων (δεξιοτήτων, γνώσεων, ταλέντων κλπ) αλλά και στη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες των εκάστοτε πολιτισμικών ομοιοτήτων που θα δημιουργήσει ένα αίσθημα οικειότητας. Μέσω πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν από Διευθυντές/ντριες, έγιναν προσπάθειες για να προωθηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία, να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες και η πολυμορφία, να καλλιεργηθεί η αλληλοαποδοχή και να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων.

2.5 Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό ο ρόλος της ηγεσίας που υιοθετεί ο/η διευθυντής/ντρια μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη διαπολιτισμικότητα του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν είναι τα παρακάτω:

- Πως αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/ντριες τη λειτουργία του σχολείου;
- Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν;
- Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν;
- Ποια είναι η άποψή τους για τη διαπολιτισμικότητα;
- Ποιο εκπαιδευτικό κλίμα-κουλτούρα επιδιώκουν στη σχολική τους μονάδα;

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε πιο κατάλληλη για τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, καθώς πρόκειται για ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήσαμε τη συλλογή δεδομένων με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Απευθυνθήκαμε σε 6 στελέχη Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων από το νομό Δράμας, σχολείων των οποίων μέρος του μαθητικού δυναμικού περιλαμβάνει ρομά και αλλοδαπούς.

3. Συμπεράσματα

3.1 Αποτελεσματικές πρακτικές

Πλήθος ερευνών εστιάζει στις καλές σχέσεις ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια και στο σύλλογο διδασκόντων ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, καθιστώντας τες μάλιστα ως το «κλειδί» για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και της αποτελεσματικότερης παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτουμε συνοπτικά κάποιες καλές πρακτικές-προτάσεις που ενισχύουν την επικοινωνία και κατ’ επέκταση συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, που προέκυψαν από την έρευνά μας. Στόχος μας είναι η καταγραφή-αποτύπωση

των καλών πρακτικών με απώτερο στόχο την υιοθέτησή τους από άλλες σχολικές μονάδες, προσαρμοσμένες βέβαια στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις τους.

Α. Ανάπτυξη δράσεων και αποτελεσματικών πρακτικών

1. Δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν μέσα στο σχολείο:

- σχολικές εικαστικές εκθέσεις με θέμα το ρατσισμό και τις διακρίσεις μιας κοινωνίας,
- διοργάνωση λαϊκών πανηγυριών με πολιτιστικά στοιχεία από τους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών/τριών,
- σχολικές γιορτές λήξης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα,
- δημιουργία παιδαγωγικών παιχνιδιών στον αύλειο χώρο της σχολικής μονάδας για να παίζουν οι μαθητές/τριες στα διαλείμματα προς αποφυγήν εντάσεων και οι διαπληκτισμών μεταξύ των μαθητών/τριών,
- δημιουργία τμημάτων εικαστικών και μουσικής που αποσκοπούν στη συνεργασία των μαθητών/τριών
- κατασκευές στο εργαστήρι εικαστικών με συμμετοχή από γονείς και παιδιά αναφερόμενες σε παραδοσιακά ήθη και έθιμα των διαφορετικών πολιτισμών των μαθητών/τριών
- μετάφραση αντιπολεμικού κειμένου σε όλες τις γλώσσες των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο εκείνη την περίοδο,

2. Συνεργασίες με άλλα σχολεία και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

- αδελφοποιήσεις με άλλα σχολεία, μειονοτικά, διαπολιτισμικά, ελληνικά σχολεία εξωτερικού, Ειδικά σχολεία κλπ.,
- Υλοποίηση προγραμμάτων Comenius & Erasmus,

3. Σχολές γονέων με την καθοδήγηση ψυχολόγου

4. Επισκέψεις σε :

- βιβλιοπωλεία της περιοχής όπου οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την παρουσίαση ενός παιδικού βιβλίου και μαζί με τον εκπαιδευτικό προσπαθούν να το αποτυπώσουν βιωματικά-διαδραστικά δίνοντας μορφή με κίνηση και λόγο,
- έκθεση του Μουσείου Πόλης που είναι αφιερωμένη στη ζωή και στις συνήθειες του τοπικού πληθυσμού,

5. Συνεχής συνεργασία και συχνή επικοινωνία με διάφορους φορείς: Δήμους, Δημοτική Βιβλιοθήκη, Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, ΚΕΔΑΣΥ,

6. Ενίσχυση της επικοινωνίας με το σύλλογο διδασκόντων και συμμετοχή αυτών στη διαδικασία λήψης απόφασης:

- επικοινωνία μεταξύ του Δ/ντή και του συλλόγου διδασκόντων,
- δυνατότητα ακρόασης των προτάσεων ή των προβληματισμών των μελών του συλλόγου διδασκόντων,
- ανοιχτή πόρτα, συναντήσεις, συνεδριάσεις, ενημερώσεις,

Β. Οφέλη από την ανάπτυξη καλών πρακτικών-δράσεων

- Επιτυγχάνεται η εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου,
- Εισάγεται η λογική του «εμείς»,
- Εξασθενούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα,
- Ενισχύεται το αίσθημα της συλλογικότητας, της συμπερίληψης και ενός γενικότερου πλαισίου ενότητας,

- Αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας,
- ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα την αποτελεσματική αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας,
- Αποτελεσματικότερη διοίκηση της σχολικής μονάδας,
- αποφυγή της «σχολικής διαρροής»,

Γ. Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων

- Ίδρυση περισσότερων Τάξεων Υποδοχής για όλους τους μαθητές όχι σε ένα σχολείο αλλά σε διαφορετικά σχολεία και για περισσότερες ώρες,
- Ευελιξία ως προς τη χρονική υποβολή αιτημάτων για ίδρυση Τ.Υ. από την Κεντρική διοίκηση (κυρίως λόγω της άτακτης εισροής μεταναστών) ανάλογα με το ποια χρονική στιγμή γεννάται η ανάγκη ίδρυσης Τ.Υ. στο εκάστοτε σχολείο,
- Σημαντικότερη ενίσχυση στο μάθημα της γλώσσας,
- Επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικότητας, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένο για να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν από ένα πολυπολιτισμικό σχολείο,
- Να υπάρχει μεταφραστής,
- Δημιουργία ομάδας υποστήριξης των εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων, από κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο κλπ.,
- να υπάρχει επιστάτης, έτσι ώστε οι διευθυντές/ντριες να εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο για τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει μια πολυπολιτισμική μονάδα,
- να διοργανώνονται δράσεις αλληλεπίδρασης-συνύπαρξης όπου θα εμπλέκονται και οι γονείς με το σχολικό περιβάλλον,
- αξιολόγηση με τη μορφή ανατροφοδότησης (Μέλλη, 2018).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π.(1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
Γεωργογιάννης, Π. (2006).*Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, Typocenter.
Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα, Gutenberg.
Ευαγγέλου, Ο.&Παλαιολόγου, Ν. (2007*). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα, Ατραπός.
Ζαβλανός, Μ. (1998).*Μανατζμεντ*, Αθήνα, Έλλην.
Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.* Αθήνα, Κλειδάριθμος.
Κανελλόπουλος.Χ.(1990). *Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση*, Τρίτη Έκδοση, Αθήνα, International Publishing.
Καραμάνου, Α. (2011). Άρθρο στο βιβλίο, *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*, έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ, εκδόσεις Ίνδικτος.
Καραμούσα, Μ. (2014). *Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο*. Π.Θ.
Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή* (σσ. 21-36) στο «Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
Λαΐνας, Α. (2000). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασία*, Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τ.6.
Μέλλη, Σ. (2018). «Η πράξη της Διαπολιτισμικής Ηγεσίας από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων. Μοντέλα Ηγεσίας-Αποτελεσματική Διοίκηση, Επικοινωνία και Λήψη Αποφάσεων», Βόλος, (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49954?show=full
Μέλλη, Σ. (2021). ΕΕΠΕΚ-International Journal of Educational Innovation: ΣχολικήΗγεσίακαιΔιαπολιτισμικότητα. Ανακτήθηκε από: https://journal.eepek.gr/manuscript/scholiki-igesia-kai-diapolitismikotita
Μπουραντάς, (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα, Κριτική.
Νόμος 1566/1985, άρθρο 11, παρ.1, Διοίκηση Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ167/Α'/30-09-1985).
Νόμος 2413/1996, άρθρο 34, παρ.2, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124/Α'/17-06-1996).
Νόμος 2413/1996, άρθρο 35, παρ.2,3 και 4, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ124/Α'/17-06-1996).
Πασιαρδής, Π. (2004).*Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
Σαΐτης, Χ. (1994), *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης-Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο casestudies*, Κεφάλαιο «Επικοινωνία και σχολείο», Αθήνα, Αυτοέκδοση.
Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική-κλειδιά και αντικλείδια, Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
Σχολεία Διαπολιστισμικής Εκπαίδευσης (χ.χ.) ανακτήθηκε από: https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs
ΥπουργικήΑπόφασηΦ.353.1/3243/105657,άρθρο 27, παρ.2, Έργο Διευθυντών σχολικών μονάδων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-02)

Ξενόγλωσση

Blair,M.(2002).*Effective School Leadership: The multi-ethnic context*.BritishJournalofSociologyofEducation,23(2),179-191.

Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής,*μετάφρασηΜ. Σπανού.ΕκδόσειςΕΛΛΗΝ,Αθήνα.

Day,Chris.(2003).*Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω–Γ. Δαρδανός [ά έκδοση στα Αγγλικά:1999].

Tomlinson,S.(2003).*Globalization, race and education: continuity and change*.Journalof EducationalChange,4,213-230.

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). *Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship*.International Journal of Leadership in Education,13(2),163-183.

27.

Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ

Εμμανουήλ Μπελαδάκης
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου (PhD, Med)

Λεωνίδας Χαλκιαδάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (PhD(C), Med)

Περίληψη
Η ταχεία πρόοδος και οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες απαιτούν αύξηση της προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων. Απαραίτητο συστατικό για την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας των σχολικών μονάδων είναι η διασφάλιση της κατάκτησης από τους εκπαιδευτικούς του σωστού συνδυασμού δεξιοτήτων, της αποτελεσματικής τους χρήσης στην εργασία και στην καθημερινή ζωή, καθώς και της συνεχούς επικαιροποίησής τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (OECD, 2019).
Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μαθαίνοντες οργανισμούς, μέσα από την αλλαγή των αντιλήψεων, των αξιών και των δομών τους, τους δίνει τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στο απρόβλεπτο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους (Harris & Jones, 2018). Η εφαρμογή των αρχών της οργανωτικής μάθησης, προς όφελος μιας οργάνωσης, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και την απόδοσή της μέσω της αναδιοργάνωσης και της βελτίωσης των κανόνων και των διαδικασιών που ακολουθεί (Dee & Leišytė, 2016).
Ο/Η διευθυντής/ντρια αποτελεί καταλυτικό παράγοντα μεταμόρφωσης της σχολικής μονάδας, καθώς, ως ηγέτης με μετασχηματιστική προσέγγιση, προωθεί την εξέλιξη του σχολείου προς έναν οργανισμό μάθησης, επιβάλλοντας σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα, τη νοοτροπία και την αφοσίωση στην αυτο-κριτική (Harris & Jones, 2018). Μία μη ικανοποιητική στήριξη στους εκπαιδευτικούς επιφέρει προβλήματα στο συλλογικό επίπεδο προσαρμοστικότητας των μελών της σχολικής μονάδας, καθιστώντας την λιγότερο αποτελεσματική και αρκετά πιο χρονοβόρα από ό,τι θα έπρεπε να είναι (Burke & Dempsey, 2020).
Το παρόν κείμενο έχει σκοπό να αναδείξει τα οφέλη του μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε μαθαίνοντες οργανισμούς στο πλαίσιο της αυξημένης προσαρμοστικότητας, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μονάδων που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, μέσω μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος των διευθυντών/ντριών, στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, καθώς και οι πρακτικές που συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου.
Λέξεις-Κλειδιά: Προσαρμοστικότητα, Διευθυντής, Διευθύντρια, Μαθαίνοντας Οργανισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

Rapid progress and constantly changing conditions require an increase in the adaptability of educational units. A necessary component for developing the adaptability of school units is to ensure that teachers acquire the right combination of skills, use them effectively at work and in everyday life, as well as continuously update them throughout their lifetime (OECD, 2019).
The transformation of schools into learning organizations, through changing their perceptions, values and structures, enables them to respond to their unpredictable and ever-changing environment (Harris & Jones, 2018). The application of the principles of organizational learning, for the benefit of an organization, improves its efficiency and performance through the reorganization and improvement of the rules and procedures it follows (Dee & Leišytė, 2016).
The headmaster is a catalyst for the transformation of the school unit, since, as a leader with a transformational approach, he/she promotes the evolution of the school towards a learning organization, imposing significant changes in culture, mentality and commitment to self-criticism (Harris & Jones, 2018). An unsatisfactory support for teachers brings problems to the collective level of adaptability of school unit members, making it less effective and considerably more time-consuming than it should be (Burke & Dempsey, 2020).
This paper aims to highlight the benefits of the transformation of school units into learning organizations in the context of increased adaptability, as well as the special characteristics of units that function as learning organizations, through a literature review. In addition, the role of principals in transforming the school into a learning organization is analyzed, as well as the practices that contribute to the professional development of teachers within the school.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε μαθαίνοντες οργανισμούς αποτελεί ένα επείγον ζήτημα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που επικεντρώνεται κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτή στον μαθητή δεν είναι πλέον αρκετός για την προετοιμασία των νέων για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε οργανισμούς που μαθαίνουν απαιτεί την αναδιοργάνωση του σχολείου, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτή η αναδιοργάνωση στοχεύει στην προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας, με στόχο την ανάπτυξη της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις (Kools M., et al., 2020). Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας διευκολύνουν τον προσανατολισμό προς τον μαθητή, δημιουργώντας περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.
Οι μαθαίνοντες οργανισμοί προάγουν την κριτική σκέψη, τον προβληματισμό, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Επίσης, η έμφαση στη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη ενισχύει την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταμόρφωση του σχολείου σε έναν οργανισμό που αποκομίζει μάθηση μέσω της αλλαγής των απόψεων, των στάσεων, των αξιών και των δομών του, το εφοδιάζει με την ικανότητα να αντιμετωπίζει το μη προβλέψιμο

και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του (Κοντάκος, 2014). Επιτρέπει την ανάπτυξη πιο ευέλικτων, ανεξάρτητων και δημιουργικών μαθητών, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος με αυτοπεποίθηση και επιτυχία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Οργανωσιακή μάθηση

Κατά την εξέταση των ορισμών της οργανωσιακής μάθησης, διακρίνουμε πολλές σχολές σκέψης. Πρώτον, αναδεικνύεται η γνωστική σχολή, η οποία αντιλαμβάνεται τη «σκέψη» ως ζωτικό στοιχείο της οργανωσιακής μάθησης και διαμορφώνεται μέσω νοητικών μοντέλων, δομών ή σχημάτων, που διευκολύνουν την κατανόηση των γεγονότων. Δεύτερον, παρατηρείται η συμπεριφορική σχολή, η οποία επικεντρώνεται στην διάσταση του «πράττω» και υποστηρίζει ότι τη μάθηση την αποκομίζουμε μέσα από την εμπειρία, μέσω πειραματισμού, παρατήρησης, ανάλυσης και εξέτασης (Leavitt, 2011). Η οργανωσιακή μάθηση ορίζεται ως ένα διαδικαστικό βήμα μέσω του οποίου οι οργανισμοί αλλάζουν ή προσαρμόζουν τα νοητικά τους μοντέλα, τους κανόνες, τις διαδικασίες ή τη γνώση τους, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν ή ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της απόδοσής τους (Chiva et al., 2014). Σύμφωνα με τον Örtenblad (2018), για να επιχειρηθεί η χαρακτηριστική ταυτοποίηση ενός οργανισμού ως οργανισμού μάθησης, αναγκαίο δεν είναι μόνο να υπάρχει η παρουσία ατομικής μάθησης εντός του εργασιακού ή οργανωτικού πλαισίου, αλλά επιπρόσθετα πρέπει να διακρίνεται μια συνεκτική σύνδεση αυτής με μία από τις ποικίλες οργανωτικές διαστάσεις. Η οργανωσιακή μάθηση λειτουργεί ως μέσο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού, επιτρέποντας την εφαρμογή μηχανισμών όπως αποκεντρωμένες δομές, εμπιστοσύνη, κίνητρα και αμοιβές. Αυτό ενσωματώνει μια πολιτιστική προσέγγιση που ευνοεί την προσέγγιση του ρίσκου και την προώθηση της καινοτομίας, καθώς και την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ερευνητικών ομάδων (Dee & Leišytė, 2016). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μάθηση, μπορούμε να διακρίνουμε τρία επίπεδα: το ατομικό, το συλλογικό και το οργανωσιακό (Odor & Samuel, 2018).

Σύμφωνα με την έρευνα των Πάτρωνα και Παυλάκη (2011), μέχρι πρόσφατα, η ατομική μάθηση επικρατούσε ως η προτιμώμενη προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, όταν αυτή η προσέγγιση διαδίδεται, διευρύνεται και εφαρμόζεται εντός των μελών ενός οργανισμού, τότε με τη σειρά της μεταμορφώνεται σε συλλογική μάθηση.

Ακολουθώντας τη δική της διαδικασία, όταν αυτή εξαπλώνεται, εξερευνάται και εφαρμόζεται, αποκτά χαρακτηριστικά που αφορούν στον οργανισμό και μεταμορφώνεται σε οργανωσιακή μάθηση (Barker & Scott, 2011). Η οργανωσιακή μάθηση αντιπροσωπεύει ζωτικής σημασίας παράγοντα για τις εταιρείες και τους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε περιβάλλοντα όπου συντελούνται εκτεταμένες αλλαγές, δηλαδή σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα (Garvin et al., 2008)

Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μια διαδικασία όπου ο οργανισμός φθάνει στο σημείο που αναγνωρίζεται ως «οργανισμός που μαθαίνει». Ο πυρήνας που διαφοροποιεί την οργανωσιακή μάθηση από τον απλό οργανισμό μάθησης είναι ο βαθμός που δίνεται έμφαση στην οργανωσιακή μάθηση ως μια τεχνική διαδικασία (Serrat, 2017). Κατ' ουσία, δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι διαρκώς

αξιοποιούν τις ικανότητές τους, αναπτύσσουν νέες ιδέες, καταρτίζουν κοινές οπτικές, ανταλλάσσουν απόψεις ελεύθερα, προωθώντας έτσι τη συλλογική μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνδέεται με τη μεταμόρφωση των απόψεων, των αξιολογικών συστημάτων και των συμπεριφορών των μελών ενός οργανισμού (Celep et al., 2011).

2.2 Επίπεδα μαθησιακής ικανότητας των οργανισμών

Σχετικά με την μάθηση των οργανισμών, παρατηρούμε τρία διακριτά επίπεδα. Πρώτον, το επίπεδο της μάθησης απλού βρόχου, που αναφέρεται στην διαφοροποιημένη μάθηση. Δεύτερον, το επίπεδο της μάθησης διπλού βρόχου, που αποκαλείται και παραγωγική μάθηση. Τρίτον, το επίπεδο της δευτερο-μάθησης, που υποδηλώνει την ικανότητα για μάθηση σχετικά με την μετα-μάθηση (Argyris & Schön, 1978).

Η μάθηση απλού βρόχου, ονομάζεται επίσης μάθηση πρώτου επιπέδου, και αναφέρεται στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με βάση τους υπάρχοντες στόχους, κανόνες και στρατηγικές δράσης. Συγκεκριμένα, το σύστημα επιδιορθώνει ατομικά λάθη εντός ενός σταθερού πλαισίου (Κοντάκος, 2014: 10). Σε αυτό το επίπεδο, ο οργανισμός αντιμετωπίζει προβλήματα αυτού του τύπου ανά περίπτωση, δίνοντας έμφαση στην άμεση επίλυση τοπικών δυσλειτουργιών. Στη συνέχεια, εφαρμόζονται τοπικές αναπροσαρμογές (Κολέζα, 2014: 17). Αυτή η μάθηση βασίζεται στην επανάληψη προηγούμενων συμπεριφορών, ενισχύοντας τα συνηθισμένα μοτίβα εργασίας και αξιοποιώντας την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Ουσιαστικά, σε αυτό το επίπεδο, οι οργανισμοί περιορίζονται στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων γνώσεων και δεν εξελίσσονται μέσω της απόκτησης νέας γνώσης. Αντίθετα, επικεντρώνονται στην επίλυση απλών προβλημάτων διατηρώντας τη συνοχή του συστήματος. Το είδος αυτής της μάθησης είναι κατάλληλο για συνηθισμένα προβλήματα που επαναλαμβάνονται και δεν απαιτούν ιδιαίτερες προσαρμογές (Fiol & Lyles, 1985).

Η μάθηση διπλού βρόχου, γνωστή και ως μάθηση δευτέρου επιπέδου, υπερβαίνει την απλή επίλυση και ανάλυση στόχων, κανόνων και στρατηγικών, περιλαμβάνοντας την προσαρμογή και την αλλαγή τους. Σε αυτό το επίπεδο, προκύπτουν νέες επιλογές που επιτρέπουν πιο πλούσιες λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Είναι εφικτή η εφαρμογή ριζικών αλλαγών στη διορθωτική διαδικασία μέσω της αναθεώρησης της συνολικής διαδικασίας. Μπορεί να προκαλέσει τη δημιουργία εναλλακτικών σχεδίων και προτύπων για την αντιμετώπιση αρχικών δυσκολιών. Επιπλέον, η δυνατότητα μετάδοσης γνώσης και αλλαγής συμπεριφοράς ενισχύει την «νέα» συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το δεύτερο επίπεδο μάθησης επιτρέπει τη διεύρυνση των στόχων του οργανισμού, την αλλαγή της δομής του, και την απόκτηση νέων δεδομένων μέσω της αντιμετώπισης λαθών. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης αποδεικνύεται χρήσιμο όταν αντιμετωπίζουμε πολύπλοκες καταστάσεις αβεβαιότητας, επιτρέποντάς μας να λύσουμε προβλήματα μέσω της εισαγωγής καινοτομιών, με την επανασχεδίαση των διαδικασιών και στρατηγικών του συστήματος (Κολέζα, 2014: 17).

Η δευτερο-μάθηση, που είναι γνωστή και ως μάθηση τρίτου επιπέδου, ανήκει στην κατηγορία της μετα-μάθησης και αποβλέπει στο να διδαχθεί το σύστημα πώς μπορεί να εφαρμόσει τη «μάθηση απλού βρόχου» και τη «μάθηση διπλού βρόχου» στην πράξη, αποδομώντας τα πλαίσια των μαθησιακών διαδικασιών και

αντιμετωπίζοντας μαθησιακά εμπόδια (Κοντάκος, 2014: 10). Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις που αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο της μάθησης τριπλού βρόχου. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, αυτό το επίπεδο αντιμετωπίζεται ως ένα ανώτερο επίπεδο σε σχέση με την μάθηση μονού και διπλού βρόχου. Η δεύτερη προσέγγιση αντιμετωπίζει τη δευτερο-μάθηση ως ισοδύναμη της μάθησης διπλού βρόχου. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση θεωρεί τη δευτερο-μάθηση ως ένα τρίτο επίπεδο μάθησης στη θεωρία των επιπέδων της οργανωσιακής μάθησης του Bateson (στο Tosey, Visser & Saunders, 2012: 293). Σε αυτό το επίπεδο παρατηρούμε ότι συνδυάζονται στοιχεία από την μάθηση απλού βρόχου και διπλού βρόχου, ώστε το σύστημα να επωφελείται από τα πλεονεκτήματα των δύο προηγούμενων επιπέδων. Έτσι, επιτυγχάνεται η αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σύστημα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η δυνατότητα μάθησης των μελών του. Συνοψίζοντας, σε αυτό το επίπεδο ο οργανισμός αναπτύσσει τη δεξιότητα της μάθησης πώς να μαθαίνει, δηλαδή τον τρόπο βελτίωσης της ίδιας της διαδικασίας μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αναλυτικής εξέτασης του τρόπου πραγματοποίησης της μάθησης μονού και διπλού βρόχου. Ειδικά για τη μάθηση μονού βρόχου, η ανάλυση αυτή συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων. Όσον αφορά τη μάθηση διπλού βρόχου, απαιτείται έρευνα και κατανόηση των παραμέτρων που επηρεάζουν την οργάνωση των βασικών αρχών ενός οργανισμού.

2.3 Οι ικανότητες που απαρτίζουν την οργανωσιακή μάθηση.

Για να καταταχθεί ένα σχολείο ως ένας μανθάνων οργανισμός, πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη τυπολογία που περιλαμβάνει κρίσιμα στοιχεία για την επίτευξη υψηλών επιπέδων οργανωσιακής μάθησης. Η τυπολογία αυτή, όπως περιγράφεται από τον Senge (2006), περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

Προσωπική ανάπτυξη

Η πρώτη δεξιότητα αφορά την ατομική εξελισσόμενη συνείδηση ή προσωπική ανάπτυξη, γνωστή ως "personal mastery". Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει μια σύνοψη αρχών και πρακτικών που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να εκπαιδεύεται και να δημιουργεί μια προσωπική οπτική (personal vision). Αν και κάθε άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει τον κόσμο με αντικειμενικότητα, οι στόχοι και η οπτική δεν είναι πάντα τα ίδια. Οι στόχοι μας λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές προς την επίτευξη της οπτικής μας. Ωστόσο, υπάρχει μια πραγματικότητα που αναμιγνύεται. Συνεπώς, αντιμετωπίζουμε δύο προσεγγίσεις: η πρώτη είναι να προσαρμόσουμε την οπτική στην πραγματικότητα και η δεύτερη είναι να προσαρμόσουμε την πραγματικότητα στην οπτική. Για να το επιτύχουμε αυτό, χρειάζεται να αξιοποιήσουμε τη δημιουργικότητά μας, ενώνοντας την οπτική με την πραγματικότητα, και να είμαστε ικανοί να αναλύουμε αντικειμενικά την πρόοδο και τα γεγονότα. Έτσι, η ατομική εξελισσόμενη συνείδηση προκύπτει από δύο βασικές τάσεις: την συνεχή προσπάθεια ανάδειξης του πραγματικά σημαντικού και την σαφή αντίληψη της πραγματικότητας.

Νοητικά μοντέλα

Η δεύτερη ικανότητα αφορά τα νοητικά μοντέλα, τα οποία αναφέρονται στις κοσμοθεωρίες του εκάστοτε ατόμου και ενδέχεται να εμφανιστούν ως εμπόδια κατά την εκτέλεση των ενεργειών και του τρόπου σκέψης του. Τα νοητικά μοντέλα αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε και κατανοούμε τον κόσμο, μέσω των προσωπικών αντιλήψεων, των νοητικών προτύπων και των επιρροών που

επηρεάζουν την καθημερινή μας ζωή. Τα νοητικά μοντέλα διαθέτουν μεγάλη επιρροή και μπορούν να δυσκολέψουν την ανάληψη διαφορετικών αποφάσεων από αυτές που επιβάλλονται. Για να αντιμετωπιστεί η επίδραση των νοητικών μοντέλων, είναι απαραίτητη η απόλυτη συνείδηση της πραγματικότητας και η εξωτερίκευση της δομής αντίληψης του κόσμου. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται οι προκαταλήψεις και τα προκαθορισμένα πρότυπα που επηρεάζουν τη σκέψη, προκειμένου να ανακαλυφθούν νέες προοπτικές και να δημιουργηθούν ευέλικτες λύσεις.

Κοινό όραμα

Η τρίτη ικανότητα αφορά το κοινό όραμα, μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής μάθησης. Η δημιουργία ενός κοινού οράματος από τα μέλη του οργανισμού αποτελεί ένα ζωτικό στοιχείο. Αυτό περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός κοινού σκοπού, ο οποίος συνάδει με τους ατομικούς στόχους κάθε μέλους. Συνήθως, η προσπάθεια για την επίτευξη του κοινού οράματος ενεργοποιεί και ενθαρρύνει τα άτομα, καθώς εκφράζει μια κοινή μελλοντική κατεύθυνση που εξυπηρετεί το συλλογικό καλό και την πρόοδο του οργανισμού. Η δημιουργία ενός κοινού οράματος δεν μπορεί να επιτευχθεί με την εξαναγκαστική προσέγγιση. Αντιθέτως, απαιτεί την παρουσία της συλλογικής σκέψης και της ικανότητας για ομαδική επιτυχία. Κάθε μέλος του οργανισμού πρέπει να είναι ικανό να ενσωματώσει τις προσωπικές του φιλοδοξίες με τον κοινό στόχο του οργανισμού, ακόμα και για ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτή η ισορροπία συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ενωμένου και αποτελεσματικού οργανισμού.

Συλλογική μάθηση

Η επόμενη ικανότητα, που αποτελεί και την τέταρτη στη σειρά, είναι η συλλογική μάθηση, γνωστή και ως "team learning". Σε αυτή την περίπτωση, αναφερόμαστε στην ομαδική μάθηση, όπου τα μέλη ενός οργανισμού συνεργάζονται για να αναπτύξουν συλλογική νοημοσύνη. Η συλλογική μάθηση βασίζεται στην ιδέα ότι η ανταλλαγή απόψεων, ο διάλογος και η ανοιχτή ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας είναι κρίσιμα στοιχεία για την επίτευξη συλλογικής μάθησης. Εν προκειμένω, η ομάδα λειτουργεί ως η μονάδα μάθησης, αντί του ατόμου. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στη συλλογική μάθηση, αναφερόμαστε σε πολλαπλές ομάδες ατόμων που συνεργάζονται ώστε να αναπτύξουν κοινή κατανόηση και γνώση.

Συστημική σκέψη

Η πέμπτη και τελευταία ικανότητα είναι η συστημική σκέψη, γνωστή και ως systems thinking. Στη συστημική σκέψη, όλα τα μέλη ενός οργανισμού αντιλαμβάνονται τον οργανισμό συνολικά και δρουν συνεργατικά και συστημικά για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους και οράματα. Η συστημική σκέψη επικεντρώνεται στην αντίληψη του οργανισμού ως ένα συνεκτικό σύνολο, όπου όλα τα μέρη είναι αλληλεξαρτώμενα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σε αυτό το πλαίσιο, όλα τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σχέση των διαφόρων στοιχείων μεταξύ τους και προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας και την επίδραση των αλλαγών στο σύνολο (Γαβαλάς, 2004). Μέσα από τη συστημική σκέψη, επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για τον οργανισμό και την αναγνώριση των συνεισφορών και των συνεπειών των διαφορετικών μερών στο σύνολο. Οι ατομικές φιλοδοξίες κάθε μέλους συμβαδίζουν με την προσωπική του ανάπτυξη, ενώ οι ομαδικές και συλλογικές φιλοδοξίες εκφράζονται μέσα από το κοινό όραμα.

Η συστημική σκέψη αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των στοιχείων, αναγνωρίζοντας τη συνολική επίδρασή τους. Είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενισχύει τη δυνατότητα του οργανισμού να αντιμετωπίζει προκλήσεις, ενσωματώνοντας την ανάλυση των αλληλεξαρτήσεων και των επιπτώσεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Ολοκληρώνοντας, η συστημική σκέψη αντιπροσωπεύει την ενοποίηση και την εφαρμογή των προηγούμενων τεσσάρων ικανοτήτων, δίνοντας έμφαση στην ολιστική κατανόηση του οργανισμού και τη διαχείριση της πολυπλοκότητας προς επίτευξη των συνολικών στόχων (Senge, 1990).

2.4 Τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης

Σύμφωνα με τη μελέτη που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ το 2016, τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης περιλαμβάνουν την ανάπτυξη και κοινή χρήση ενός οράματος που επικεντρώνεται στη μάθηση όλων των μαθητών. Η κοινή αυτή προοπτική αποτελεί πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, η υποστήριξη των ευκαιριών μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης για όλο το προσωπικό συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δυναμικού εκπαιδευτικού σώματος, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης και ανάπτυξης για όλους. Η προώθηση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού δημιουργεί μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής γνώσεων, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η καθιέρωση μιας κουλτούρας έρευνας και καινοτομίας εμπνέει τη δημιουργικότητα και την αναζήτηση νέων προσεγγίσεων και πρακτικών στη μάθηση και τη διδασκαλία. Η ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσης επιτρέπει την αποτελεσματική κοινοποίηση και ενίσχυση της γνώσης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η πρακτική της μάθησης με και από το εξωτερικό περιβάλλον εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία με διεθνείς και διαπολιτισμικές προοπτικές. Τέλος, η μοντελοποίηση και ανάπτυξη της ηγεσίας που προωθεί τη μάθηση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενός διαχρονικά δυναμικού οργανισμού μάθησης, καθοδηγώντας τον προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Συνολικά, ο οργανισμός μάθησης αποτελεί μια διαδρομή εξέλιξης και συνεχούς αναζήτησης, όπου οι προοπτικές ανοίγονται και εξελίσσονται δυναμικά, διαμορφώνοντας ένα πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον (OECD, 2016).

2.5 Ανασταλτικοί Παράγοντες μετασχηματισμού ενός σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό

Σύμφωνα με την έρευνα των Yadav και Agarwal (2016), υπάρχει μια πληθώρα λόγων που δυσχεραίνουν τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού σε έναν οργανισμό μάθησης. Ένας κρίσιμος παράγοντας αποτελεί η περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου. Τα μέλη της οργάνωσης και η ηγεσία μπορεί να δώσουν προτεραιότητα σε άλλες υποθέσεις, παραμερίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να προχωρήσει ένας οργανισμός προς την αλλαγή, είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει τα βήματα που απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που προκύπτουν, και οι ηγέτες του πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την εννοιολογία του οργανισμού μάθησης.

Επιπλέον, η αλλαγή ενδέχεται να προκληθεί-επιβληθεί από εξωτερικούς, ιεραρχικά ανώτερους, παράγοντες και να μην συνάδει με τις ανάγκες του οργανισμού. Επομένως, η προσπάθεια για μάθηση και αναζήτηση αριστείας θα πρέπει να είναι ατομική επιλογή και όχι υποχρέωση. Επιπροσθέτως, το μέγεθος του οργανισμού μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στην εσωτερική διαβίβαση της γνώσης. Η υπερβολική αριθμητική σύνθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να δυσκολεύει την ανταλλαγή γνώσεων λόγω της πολύπλοκης οργανωτικής δομής, της έλλειψης εμπιστοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η αντίσταση στην αλλαγή, που συνήθως εκδηλώνεται από εκπαιδευτικούς με μεγάλη υπηρεσιακή εμπειρία που αντιλαμβάνονται την καθήκοντα τους ως δεδομένα και δυσκολεύονται να δεχτούν καθοδηγήσεις από νεότερους συναδέλφους, είναι ένα επιπρόσθετο εμπόδιο που απαιτεί υπέρβαση. Τέλος, η άσκηση παθητικής ηγεσίας, ο υπερβολικός έλεγχος από την πλευρά της ηγεσίας, η αμελητέα εκτίμηση της ομαδικής επιτυχίας ή της μάθησης και η στρέβλωση προς βραχυπρόθεσμους στόχους αποτελούν επιπλέον παράγοντες που αναστέλλουν την διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου προς έναν οργανισμό μάθησης.

Για την επίτευξη του μετασχηματισμού ενός σχολείου προς έναν οργανισμό μάθησης, απαιτείται η ύπαρξη δομών εργασίας και διοίκησης που στηρίζουν την μάθηση. Συγκεκριμένα, απαιτούνται δομές που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που ενισχύουν την συνεργασία και την ομαδική δράση, που ενθαρρύνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και που προωθούν την ενσωμάτωση οργανωσιακής μάθησης στο περιβάλλον των σχολείων (Stoll & Kools, 2017).

Όπως αναφέρει η Κολέζα (2014), παρά τη σύσταση για συνεργατική μάθηση στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να την υιοθετήσουν εύκολα. Η αντίσταση που εμφανίζεται στην αλλαγή των υπαρχουσών, συχνά καθιερωμένων αντιλήψεων και την επίτευξη ενός πιο ευέλικτου και προσαρμοστικού τρόπου σκέψης μπορεί να αποτελέσει περιοριστικό παράγοντα για την μετασχηματική πορεία του σχολείου προς έναν οργανισμό μάθησης (Κουτούζης & Παυλάκης, 2008).

Ένας επιπλέον παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο είναι η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανεπάρκεια κουλτούρας συνεργασίας, κοινής υποστήριξης και εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με την ανάλυση των Yadav και Agarwal (2016), υπάρχουν πολλοί λόγοι που δυσχεραίνουν τη μετάβαση ενός οργανισμού σε έναν οργανισμό μάθησης. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η έλλειψη χρόνου. Συχνά, τα μέλη της οργάνωσης και η διοίκηση δίνουν προτεραιότητα σε άλλα θέματα εις βάρος της διαδικασίας της μάθησης. Για να επιτευχθεί μια αλλαγή, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τα βήματα που απαιτούνται, ώστε να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια που προκύπτουν, καθώς και να υπάρχει ένας ηγέτης που κατανοεί πλήρως την έννοια του οργανισμού μάθησης.

Για να επιτευχθεί η μάθηση σε έναν οργανισμό, όπως παρουσιάζει η Κολέζα (2014) πρέπει να αντιμετωπιστούν ο διακεκριμένος κατακερματισμός ενός οργανισμού μάθησης σε διάφορα τμήματα, ο οποίος καθιστά εμπόδιο για την καθημερινή συνεργασία. Επιπλέον, οι διαμοιρασμένες απόψεις των εργαζομένων, γνωστές ως οργανωσιακή σιωπή, επηρεάζουν την δυνατότητα επίτευξης μάθησης. Επίσης, ο μεμονωμένος ανταγωνισμός και η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζομένους, καθώς και η αδιαφορία των εργαζομένων μπορεί να αποκρούσουν την επίτευξη των στόχων της μάθησης.

2.6 Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία που επικεντρώνεται στις ικανότητες, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις του ηγέτη με τους ανθρώπους που αποτελούν το περιβάλλον του. Στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας, αυτή η διαδικασία προσλαμβάνει δύο διακριτούς ρόλους. Αφενός, ο διευθυντής-διαχειριστής του σχολείου έχει τον ρόλο να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να οργανώνει, να συντονίζει και να ελέγχει τις διάφορες διαδικασίες που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον. Αφετέρου, ο ρόλος του ηγέτη επικεντρώνεται στο να κατευθύνει, να εμπνέει, να ενισχύει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας την ομαδική συνεργασία. Ο ηγέτης αναλαμβάνει τον ρόλο του παραδείγματος μέσω της προσωπικής του συμπεριφοράς, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2018).

Υπάρχει εκτεταμένη ακαδημαϊκή έρευνα που παραθέτει αποδείξεις για τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στην προώθηση της οργανωσιακής μάθησης και τη βελτίωση του οργανισμού. Οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την οργανωτική απόδοση μέσω της δημιουργίας ενισχυμένων επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Ειδικότερα, η έννοια του σχολείου ως ενός οργανισμού διαρκούς μάθησης συσχετίζεται με την προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Harris & Jones, 2018).

Σύμφωνα με τους McGill και Slocum (1993), η ηγεσία έχει ως βασική ευθύνη σε έναν οργανισμό που εστιάζει στη μάθηση να δημιουργήσει και να προωθήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει την ενθάρρυνση του πειραματισμού, της ανοικτής επικοινωνίας, του εποικοδομητικού διαλόγου και της επεξεργασίας της εμπειρίας. Με την επίτευξη αυτού, τα μέλη του οργανισμού αναλαμβάνουν τη δέσμευση για συνεχή μάθηση, η οποία αποτελεί τη βάση για την ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε ένα σχολείο που μεταμορφώνεται σε οργανισμό που εστιάζει στη μάθηση, όπως υποδεικνύουν οι Koutouzis και Papazoglou (2016), ο διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο της εξασφάλισης εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλεγγύης στις σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προάγει την οργανωσιακή μάθηση και ενισχύει την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, με στόχο την ενδυνάμωση της δημιουργικότητάς τους και των κινήτρων τους. Σε πιο συγκεκριμένο επίπεδο, οι πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η έμπνευση και η ιδανική επίδραση του ηγέτη, η κινητοποίηση των μελών του οργανισμού για την έκφραση απόψεων και τη συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, η πνευματική ενίσχυση και η ατομική υποστήριξη προς αυτούς, αναδεικνύονται ως κεντρικά στοιχεία στη μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό εστιασμένο στη μάθηση. Ο ηγέτης που υιοθετεί την μετασχηματιστική προσέγγιση εκφράζει την ανάγκη για αλλαγή, εμπνέεται από ένα όραμα για το μέλλον του οργανισμού και ενθαρρύνει την ολοκληρωμένη συνεισφορά του προσωπικού προς την υλοποίηση του (Koutouzis & Papazoglou, 2016, Αργυροπούλου, 2018).

Η εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας σε ηγετικούς ρόλους, όπως προωθείται από τη μετασχηματιστική ηγεσία, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του ρόλου τους και την ενίσχυση της ηθικής τους δέσμευσης (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής

κουλτούρας εντός του σχολείου, καθώς εμπλέκει το προσωπικό στην αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα. Προκειμένου να προωθηθεί η αλλαγή σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία πρέπει να καθορίσει μια κατεύθυνση για τη βελτίωση, να παρακολουθεί στενά την πρωτοβουλία, να υποστηρίζει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για την επιτυχή εκδήλωση των αποτελεσμάτων (Prelli, 2016).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί τη μεταμόρφωση του σχολείου προς έναν οργανισμό που επικεντρώνεται στη μάθηση. Αυτή η διαδικασία απαιτεί σημαντική μεταβολή της κουλτούρας, αλλαγή της νοοτροπίας και δέσμευση για αυτο-αξιολόγηση και αναστοχασμό (Harris & Jones, 2018, σ. 352).

Συνοψίζοντας, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, με ένα κοινό όραμα και αποτελεσματική επικοινωνία, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη του οργανισμού να αντιληφθούν τους στόχους και τις φιλοδοξίες του οργανισμού μάθησης, καθώς και τη σημασία της οργανωσιακής μάθησης στη διαδικασία μεταμόρφωσης. Αυτό παρακινεί την αλλαγή των νοητικών τους μοντέλων, οδηγώντας τα προς συμπεριφορές που ευνοούν τη μάθηση. Συνεπώς, ο διευθυντής/ντρια πρέπει να μεταμορφωθεί σε έναν ηγέτη-οραματιστή της εξέλιξης της εκπαιδευτικής μονάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως βασικοί εταίροι σε αυτήν την προσπάθεια. Μέσω αυτής της προσέγγισης, αναδύεται ένα προφίλ αποτελεσματικού ηγέτη, ο οποίος ασπάζεται την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας προς έναν γνήσιο και βιώσιμο οργανισμό μάθησης.

3. Συμπεράσματα

Τέλος, βάσει της παραπάνω ανάλυσης, είναι εμφανές ότι οι μανθάνοντες οργανισμοί έχουν επιφέρει σημαντικές μεταστροφές στον τρόπο λειτουργίας των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων. Αυτοί οι οργανισμοί διευκολύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του προβληματισμού, της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και αγοράς εργασίας. Η συνεργασία και η αμοιβαία υποστήριξη ενισχύουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης, ενώ ο ρόλος της διεύθυνσης είναι κρίσιμος για τη διαμόρφωση αυτής της προοδευτικής ατμόσφαιρας.

Όπως προκύπτει από την ερευνητική βιβλιογραφία, για να επιτευχθεί η αλλαγή προς έναν οργανισμό μάθησης, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι αναγκαίος και καίριος. Η προώθηση της συνεργασίας, η δημιουργία ενός κοινού οράματος και η εμπιστοσύνη προς το προσωπικό συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη μάθηση. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί αλλαγές στη νοοτροπία και τη συμπεριφορά της διοίκησης και του προσωπικού. Παράλληλα, η προκειμένη μελέτη δείχνει ότι οι προκλήσεις στον δρόμο του μετασχηματισμού δεν πρέπει να αγνοηθούν. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου, οι παράγοντας αντίστασης και οι πολυπλοκότητες της διαδικασίας μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια. Ωστόσο, με την ορθή προσέγγιση, αποφασιστικότητα και συνεργασία, οι πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες μπορούν να μετασχηματιστούν σε δυναμικούς οργανισμούς μάθησης που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής.

Συνοψίζοντας, η αύξηση της προσαρμοστικότητας των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής τους σε μαθαίνοντες οργανισμούς αναδεικνύει τον ρόλο της ηγεσίας ως κρίσιμο παράγοντα για την επίτευξη αυτού του στόχου. Με μια

επικέντρωση στη συνεργασία, την αλλαγή νοοτροπίας και τη διαρκή εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και να συνεισφέρουν στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού πεδίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση - Σχολική Ηγεσία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, σ. 92 - 108.

Κολέζα, Ε. (2014). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;* Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κοντάκος, Α. (2014). *Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. *Schools as Learning Organizations. Η Σχολική Μονάδα ως ένας "Οργανισμός που Μαθαίνει" Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*. Αθήνα.

Κουτούζης, Ε. & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* California: Addison-Wesley Publishing Company Inc.

Barker Scott, B. (2011). Organizational Learning: A Literature Review. Διαθέσιμο στο https://pdfs.semanticscholar.org/905a/5e5917aafb7d26f6c1ee25b38fd64732d939.pdf (Ανακτήθηκε στις 29/08/2023).

Celep, C., Konakli, T., & Recepoğlu, E. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers' in Turkey. International Online Journal of Educational Sciences, 3(2).

Chiva, R., Ghauri, P., & Alegre, J. (2014). Organizational learning, innovation and internationalization: A complex system model. *British Journal of Management*, *25*(4), 687-705.

Dee, J. R., & Leišytė, L. (2016). Organizational learning in higher education institutions: Theories, frameworks, and a potential research agenda. In M. B. Paulsen, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.

Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review, 10*(4), 803-813. doi:10.2307/258048

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86, 109-116.

Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School leadership & Management,* 38(4), 351-354.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris, France: OECD Publishing.

Koutouzis E., & Papazoglou A. (2016). Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization, XII International Transformative Learning Conference, At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/profile/Manolis Koutouzis/publication/309645938 (Ανακτήθηκε στις 29/08/2023).

Leavitt, C. C. (2011). A Comparative Analysis of Three Unique Theories of Organizational Learning. *Online Submission*.

McGill, M. E., & Slocum, J. W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics,* 22(2), 67–79.

Odor, H. O. & Samuel, P. A. (2018). Organizational learning and learning organizations: A literature review. *European Journal of Business and Management*, 10(7), 67-75.

OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf Ανακτήθηκε στις 10/04/2022.

Örtenblad, A. (2018). What does "learning organization" mean?. *The Learning Organization*.

Prelli, G. (2016). How School Leaders Might Promote Higher Levels of Collective Teacher Efficacy at the Level of School and Team. *English Language Teaching*, 9 (3), 174- 180.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. PM Senge - 2006 - Broadway Business. Διαθέσιμο στο: https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=he+fifth+discipline%3A+The+art+and+practice+of+the+learning+organization+PM+Senge+-+2006+-+Broadway+Business&btnG= (Ανακτήθηκε στις 29/08/2023).

Serrat, O. (2017). The sustainable livelihoods approach. In *Knowledge solutions* (pp. 21-26). Springer, Singapore.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.

Tosey, P., Visser, M., & Saunders, M. N. (2012). The origins and conceptualizations of 'triple-loop'learning: A critical review. *Management learning,* 43(3), 291-307. Doi: https://doi.org/10.1177/1350507611426239

Yadav S., & Agarwal V. (2016) Benefits and Barriers of Learning Organization and Discipline. *IOSR- Journal of Business and Management*, 18 (12), 22.

28.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Δρ ΔΠΘ

Σοφία Σαλπιγκτή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc

Περίληψη
Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες καθώς στα περισσότερα έθνη-κράτη υπάρχουν, κυρίως λόγω της μετανάστευσης, διακριτές κοινότητες με γλώσσα, κουλτούρα, αξίες και κοινωνική συμπεριφορά που διαφέρουν από αυτά των πλειονοτικών/γηγενών κοινωνικών ομάδων (Banks κ.α., 2012:83).
Η εκπαίδευση των μαθητών του ελληνικού δημόσιου σχολείου που φέρουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα κυρίαρχα αποτέλεσε, και εξακολουθεί να αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που είχε και έχει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές και γονείς έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα και πολλές φορές και με διαφορετικά κριτήρια, επιχειρούν να σταθούν κριτικά απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που συγκροτήθηκε ως σύλληψη και λειτούργησε από το 1830 μέχρι και τις αρχές του 1990 πάνω σε μια αφομοιωτική λογική.
Η αναγκαία αλλαγή και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, αποτελούν πηγή προβληματισμού σε διεθνές επίπεδο και αντικείμενο διαλόγου της επιστημονικής και πολιτικής κοινότητας.
Λέξεις-Κλειδιά: Προσαρμοστικότητα, Διευθυντής, Διευθύντρια, Μαθαίνοντας Οργανισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract
Multiculturalism characterizes modern societies as in most nation-states there are, mainly due to immigration, distinct communities with language, culture, values and social behavior that differ from those of the majority/native social groups (Banks et al., 2012:83). The education of Greek public school students who have cultural characteristics different from the dominant ones was, and still is, one of the biggest challenges that our education system had and has to face. Since the beginning of the 1990s, education administration, teachers, classmates and parents are faced with a new reality and many times and with different criteria, they try to be critical of an educational model that was established as a concept and worked from 1830 to and the early 1990s on an assimilative logic. The necessary change and transformation of education are a source of concern at an international level and the subject of dialogue by the scientific and political community.

1. Εισαγωγή

Τα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας και η εκπαίδευσή της, αποτελεί ίσως, την πιο σύνθετη διακύβευση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία 30 χρόνια, καθώς οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες επιτάσσουν τη συνεχή αναμόρφωσή της. Η αναγκαία αλλαγή και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, αποτελεί πηγή ενός διεθνούς προβληματισμού και εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, των εκπαιδευτικών ενώσεων και των λοιπών εμπλεκόμενων φορέων.

Η εκπαίδευση, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας, καλείται να οργανώσει τις σχέσεις μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών μαθητών και κατ΄ επέκταση των πολιτισμικών κοινωνιών, με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα πολυπολιτισμικά δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών, οφείλει να διαμορφώσει το σχολείο κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και αποδοχής της ετερότητας. Οφείλει επίσης να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση των εκάστοτε γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^{ο} αιώνα

Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^{ο} αιώνα, μετά από τους δύο Βαλκανικούς πολέμους, την προσάρτηση νέων περιοχών, τη Μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών με την Τουρκία, και τους δύο παγκόσμιους πολέμους, ήταν πολύ έντονη. Στην ελληνική επικράτεια παρατηρούνται διάφορα εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά στοιχεία που προσδορίζουν τα στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα.

Ο Sapounakis (2002:3-14), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων ένα εκατομμύριο μη γηγενείς καταφθάνουν στην Ελλάδα, 25.000 άτομα από την Αν. Ρωμυλία (Βουλγαρία) μετακινούνται στην Ελλάδα μετά από τη συμφωνία του 1919, 1.400.000 από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο, την Καππαδοκία, ύστερα από τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 και 350.000 δεκαετία του 1950 από την Κωνσταντινούπολη.

Τη δεκαετία του 1970, η Ελλάδα δέχεται ένα μεγάλο, η Ελλάδα δέχεται ένα μεγάλο κύμα Αφρικανών και Πακιστανών οικονομικών μεταναστών στα πλαίσια αναζήτησης φθηνού εργατικού δυναμικού, ακολουθώντας τις πολιτικές μιας «παγκόσμιας βιομηχανίας της μετανάστευσης» (Κασσιμάτη, 2003).

Τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν σε διάφορες χώρες, τα αυταρχικά πολιτικά καθεστώτα, οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το όνειρο για μια καλύτερη ποιότητα ζωής ανάγκασαν πολλούς ανθρώπους να μεταναστεύσουν σε χώρες με μεγαλύτερη οικονομική ευμάρεια και ελευθερία.

Στοιχεία της ΕΣΥΕ δείχνουν πως η εισροή των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε στην αύξηση του πληθυσμού. Τη δεκαετία 1991-2001, η αύξηση του πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν μεγαλύτερη κατά 704.180 άτομα σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία 1981-2001 (Καψάλης, 2007:45).

Όπως παρατηρεί ο Δρετάκης (2002), από τις αρχές του 1990 και για μια δεκαετία παρατηρείται έντονη μετανάστευση προς στην Ελλάδα, κυρίως από χώρες όπως, η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ουκρανία, η Πολωνία, η Γεωργία, η Ρουμανία, το Πακιστάν και άλλες χώρες.

Η ελληνική κοινωνία μετά από όλα αυτά έχει να διαχειριστεί ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών (Ναξάκης, & Χλέτσος, 2003:210-211), που αποτελείται από:

- Αλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Αλλοδαπούς από αφρικανικές χώρες και την Αμερική
- Αλλοδαπούς πολιτικούς πρόσφυγες από διάφορες περιοχές του κόσμου που ζήτησαν πολιτικό άσυλο στη χώρα
- Ομογενείς Έλληνες που προέρχονται κυρίως από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επέστρεψαν στην Ελλάδα
- Μετανάστες από γειτονικές, κυρίως, βαλκανικές χώρες

Στις πολυπληθέστερες μεταναστευτικές ομάδες στην Ελλάδα, σε έρευνα της Πουλοπούλου (2006:161-162), καταγράφονται οι:

- Οι Αλβανοί, οι οποίοι ακολουθούν την είσοδο των Βορειοηπειρωτών στη χώρα μας σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 50% του μεταναστευτικού ρεύματος
- Οι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ο αριθμός των οποίων, σύμφωνα με την απογραφή της Γενικής Γραμματείας Παλιννοστούντων Ομογενών του 2000, ανέρχεται σε 155.319 άτομα
- Οι Βούλγαροι, που σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, ανέρχονται σε 35.104 άτομα.
- Οι Ρουμάνοι, 22.000 άτομα περίπου, σύμφωνα με την απογραφή του 2001
- Οι Πακιστανοί, η εισροή των οποίων ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970 έπειτα από διακρατική συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Πακιστάν, για να εργαστούν αρχικά στα ναυπηγεία Σκαραμαγκά.
- Οι Ινδοί, των οποίων ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά μετά το 1991. Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές και σε ιχθυοκαλλιέργειες
- Οι Πολωνοί ήρθαν στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της «πολωνικής κρίσης». Σύμφωνα με την απογραφή του 2001, ήταν περίπου 13.000 άτομα
- Οι Αιγύπτιοι, οι οποίοι βρίσκονται οι περισσότεροι υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και απασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες

Υπάρχει επίσης ένας αδιευκρίνιστος αριθμός λαθρομεταναστών από Ευρώπη, Ασία και Αφρική, οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα (Νικολάου, 2000).

Μια άλλη σημαντική αλλόφωνη ομάδα αποτελούσαν οι Ρομά, οι οποίοι μιλούσαν τη ρομανί και έμεναν διάσπαρτοι σε πολλά μέρη της Ελλάδας και κυρίως στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη.

Η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα, βάσει του άρθρου 45 της Συνθήκης της Λωζάννης είναι η θρησκευτική (μουσουλμανική) μειονότητα της Θράκης, η οποία αποτελείται, τρεις εθνοτικές και γλωσσικές ομάδες, τους Τούρκους ή Τουρκόφωνους ή Τουρκογενείς στην ελληνική βιβλιογραφία, τους Πομάκους και τους Ρομά (Μαυρομμάτης 2007).

Παρόλη αυτή τη μεγάλη πολιτισμική ετερότητα, επιχειρήθηκε, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η ομοιομορφία του ελληνικού πληθυσμού, αφού η όποια

απόκλιση από τη νόρμα του ελληνόφωνου και ορθόδοξου στοιχείου μπορούσε να προκαλέσει τη βασικά αστήρικτη φοβία μιας «εθνικής πρόκλησης». Η ελληνική πολιτεία επιχειρώντας να παρουσιάσει ένα ομοιογενές και συμπαγές εθνικό κράτος ακολούθησε για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, από την εποχή της διδακτορίας του Ι. Μεταξά, την περίοδο της γερμανικής κατοχής αλλά και των μετέπειτα χρόνων έως και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, μια στάση και έναν πολιτικό σχεδιασμό, που είχε ως στόχο την αφομοίωση των μη ελληνόφωνων ομάδων, γεγονός που οδήγησε στη μείωση τους σε επίπεδα χαμηλότερα του 4% (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997: 433).

Το γεγονός αυτό συνέβη σε διάφορες γλωσσικές μειονότητες (Τσάκωνες, Βλάχοι, Σλαβόφωνοι κλπ), θρησκευτικές μειονότητες (Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Καθολική), εθνικές μειονότητες (Αρμένιοι, Τσάμηδες, Πομάκοι κλπ.), φυλετικές (Ρομά), τις οποίες ο επίσημος λόγος αγνοούσε για δεκαετίες.

2.2 Η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας

Προς τα τέλη του 20^{ού} αιώνα η αναγνώριση της ετερότητας της ελληνικής κοινωνίας ήταν πια αναγκαιότητα, αλλά και υποχρέωση της, κάτω από τις οδηγίες τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πολιτική της διαχείρισης της ετερότητας και το ενδιαφέρον της Ευρώπης στην προστασία της, έχει να κάνει κυρίως, με το ότι η μετανάστευση αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα μεταβολής του πληθυσμού στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά τη δεκαετίας του 1990, και η διαχείριση της ήταν ζήτημα έννομου διεθνούς συμφέροντος (Ρομπόλης, 2007:49).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει σταδιακά την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στους κόλπους της, καλεί τα μέλη της σε ένα διαπολιτισμικό διάλογο, να σεβαστούν την πολυμορφία των πολιτισμών, να αναπτύξουν θετικό κλίμα απέναντι στην ετερότητα και στην αποδοχή του διαφορετικού, να προωθήσουν τον πολιτισμικό διάλογο, την ανεκτικότητα και την αλληλοκατανόηση.

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας σταδιακά αλλάζει και παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με σκοπό την επικοινωνία, την κοινωνική συμβίωση και συνοχή των ετερόκλητων ομάδων μέσα στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο με τρόπο που θα είναι επωφελής για όλους. Αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο διάφορες φιλοσοφικές σχολές και θεωρίες σε διάφορα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας που στοχεύουν στη διαχείριση της.

Βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί ο σεβασμός του ατόμου, η συνεργασία των λαών και η προστασία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που βασίζεται στην αρχή της ενότητας μέσα από την διαφορά. Σχεδιάζει και εφαρμόζει κατάλληλες πολιτικές προκειμένου να αποφευχθεί η αφομοίωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός της πολιτισμικής ετερότητας (Kymlicka, 2012:230).

Η Ε.Ε., με οδηγία της με αριθμό 77/486/CEE (Ιούλιος 1977), υπενθυμίζει τα ευρωπαϊκά κράτη ότι έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα Socrates, Erasmus, Grundving, Lingua, EMILE κ.α. ευνόησαν την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε

όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
Στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετία του 1990, παρατηρείται μια αλλαγή στην πολιτική προσέγγιση του ζητήματος και ένας πιο δημοκρατικός τρόπος διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, που έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική της ομογενοποίησης και έχει να κάνει με το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από πολιτικές αναγνώρισης και προστασίας των θεμελιακών δικαιωμάτων της, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών. Η συνύπαρξη των πολιτισμικών ετεροτήτων αποτελεί το ζητούμενο στις πολιτικές διαχείρισής της σε εθνικό επίπεδο. Η αναγνώριση, η κατανόηση, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων αποτελούν επιλογές πρόληψης αποφυγής των συγκρούσεων σε διάφορες προοδευτικές χώρες. Η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών μεταξύ των πολιτών των διαφόρων πολιτισμικών κοινωνιών επιτυγχάνεται στη βάση της πολιτισμικής και ατομικής ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, μητρικής γλώσσας, θρησκευτικής ιδεολογίας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών.
Η πολιτική αυτή προσέγγιση επιδιώκει τη διατήρηση και την προστασία της ετερότητας, την απόδοση των δικαιωμάτων συνύπαρξης και ίσης διαχείρισης με τις ομάδες της πολιτισμικής πλειονότητας.

2.3 Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα

Σε σχέση με την εκπαίδευση, το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας ξεκίνησε να απασχολεί σοβαρά την ελληνική κοινωνία και πολιτεία στις αρχές της δεκαετίας του ΄80, καθώς την περίοδο εκείνη υπήρξε μαζική άφιξη οικονομικών, κυρίως, μεταναστών. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ή για να είμαστε πιο ακριβείς, η (αναγκαστική) αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού (μετά το 1990), έφερε νέα δεδομένα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και παράλληλα, έντονες πιέσεις και απαιτήσεις για μια μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997).
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, που μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ακολούθησε μια πολιτική ομογενοποιητικού χαρακτήρα και αγνόησε τη μεγάλη πολιτισμική ετερογένεια που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία, αντί να την αξιοποιήσει σαν πηγή πολιτισμικού εμπλουτισμού, σταδιακά άλλαζε χαρακτήρα και από μονοπολιστισμικό μετατράπηκε σε πολυπολιτισμικό. Ο εθνικ(ιστικ)ός λόγος που ήταν κυρίαρχος και παρέβλεπε οποιαδήποτε ετερότητα (γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική) υπήρχε ως τότε, γινόταν διαπολιτισμικός. Το ελληνικό κράτος, που ήταν ιδεολογικά κατασκευασμένο στο δόγμα της εθνικής ομοιογένειας που είχε σχέση με την κοινή φυλετική καταγωγή και όχι με την κοινή εντοπιότητα (Νικολάου 2000, Haas 2008, Gomolla & Radtke 2002), που με τη στάση του αυτή βοήθησε στη δημιουργία της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και συνέβαλε στις διακρίσεις των αλλοδαπών στην Ελλάδα, έπρεπε να πάρει μέτρα μπροστά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη Ελλάδα - 300% σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα στη δεκαετία 1985- 1995 (ΥΠΑΙΘΑ–ΙΠΟΔΕ, 2003). Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατά την περίοδο εκείνη αποτελούσαν το 10% του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων και προέρχονταν από 45 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες (Τρούκη, 2005:31-39). Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 83% προερχόταν από την Αλβανία και ακολουθούσαν οι μαθητές από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (8,5%), ενώ στο ελληνικό σχολείο φοιτούσαν μαθητές και από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2,3%), αλλά και μαθητές προερχόμενοι από χώρες της Ασίας (2,4%) (Νικολάου, 2000).

Αρχικά η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση επιχειρείται με την εισαγωγή των μαθητών στις κανονικές τάξεις μαζί με τους γηγενείς μαθητές και την παροχή σ’ αυτούς επιπλέον διδακτικής υποστήριξης με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ή εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Σε αρκετές περιπτώσεις ακολουθείται μία διαφοροποιημένη εκπαίδευση εξατομικευμένης μορφής, μικρής διάρκειας, ωσότου οι αλλοδαποί μαθητές να κατακτήσουν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας (επικοινωνίας) της χώρας υποδοχής, προκειμένου να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει το θέμα της εκπαίδευσης των επαναπατριζόμενων Ελλήνων για τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ελληνικής ως βασικό μέσο για την διευκόλυνση ένταξης των συγκεκριμένων παιδιών στην ελληνική κοινωνία και οικονομία και εισάγει αρχικά το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για παιδιά παλιννοστούντων με τον Ν. 1404/83, που τροποποιείται αργότερα με το Ν. 1894/90, με βάση τον οποίο εκδίδεται η Υ. Α. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που δίνει τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Τη δεκαετία του ’90, η παρουσία ενός αυξανόμενου αριθμού μεταναστών κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και η εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο, αλλάζει, εκ των πραγμάτων, το ελληνικό δημόσιο σχολείο από μονοπολιτισμικό σε «πολυπολιτισμικό» και ωθεί την πολιτεία να εξετάσει συνολικότερα το ζήτημα. Η όλη εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να θεσπιστεί σχετική νομοθεσία, κέντρο της οποίας αποτελεί ο Ν. 2413/96 (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις), στον οποίο, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται (άρθρο 34) «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Τα επόμενα χρόνια η προσέγγιση των πολιτισμικά διαφορετικών (βασικά αλλόγλωσσων) μαθητών από την πολιτεία φαίνεται πως παρουσιάζει μια μικρή μετατόπιση. Στην Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, αν και βασικός προσανατολισμός παραμένει «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» χωρίς καμία παραπέρα επεξεργασία και χωρίς καμία αναφορά σε ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής

διαδικασίας σε παιδιά που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα, η ελληνική γλώσσα αναφέρεται – για πρώτη φορά - ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, τώρα επισημαίνεται η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, εξαγγελία που βέβαια δεν είναι σε θέση να υπερβεί την ευρύτερη σκληρά εθνοκεντρική θέση του ελληνικού δημόσιου σχολείου και γι αυτό δεν θα υλοποιηθεί.

Ένα ακόμα σημαντικό βήμα που ξεκινά στα μέσα δεκαετίας του ’90 αναφορικά με την αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή στη τάξη και την προσπάθεια υποστήριξής του, κυρίως όσον αφορά την βελτίωση της ελληνομάθειας, αποτελεί ο σχεδιασμός και υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων από το ΥΠΕΠΘ με την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης («Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ): του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Ο Νικολάου (2005174-180) διαπιστώνει ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες: α) Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, β) Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και γ) Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ευαισθητοποίηση του μαθητών και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα για την πολιτισμική ετερότητα δημιουργούνται αρκετοί φορείς, οι οποίοι έχουν ως στόχο την ένταξη των παιδιών της πολιτισμικής ετερότητας στη χώρα υποδοχής καθώς και ο κατάλληλος εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) έχει ως στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού και στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών αλλά και μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Πουλής, 2014:228):

- Καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Εκτός από το ΥΠΕΠΘ και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., και άλλοι φορείς δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως:

1. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), εντός του κύκλου των εργασιών του, πραγματοποιεί έρευνες σχετικές με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

και

- Συντάσσει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Παραδίδει νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγισή της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου, 2005)
- Εκδίδει δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων
- Καταρτίζει διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές
- Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με προγράμματα κατάρτισής τους που υλοποιούνται σε όλη τη χώρα

2. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) διεξάγει έρευνες σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

3. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το οποίο δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.

4. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, αναλαμβάνει την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Επίσης αναλαμβάνει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας και σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, υλοποιεί προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου:2011:116).

5. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), υλοποιεί προγράμματα διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών σε αλλόγλωσσους μαθητές και δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης των Τσιγγάνων (Ο.π. 2011:117).

6. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) πραγματοποιούν προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς.

3. Συμπεράσματα

Σήμερα, η δημόσια εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καλείται να συμβάλει στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και των μεταναστών μαθητών και παραπέρα μεταξύ των (πολιτισμικά) κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων μαθητών, με τέτοιο τρόπο ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών και στη συνύπαρξη των φορέων τους. Η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά δεδομένα οφείλει να διαμορφώσει το σχολείο ως τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και αποδοχής της ετερότητας. Οφείλει επίσης να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
Δρεττάκης, Μ. (2002). *Εισροή μεταναστών και υπογεννητικότητα 1991- 2000*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Κασιμάτη Κ. (επιμ.) (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
Καψάλης, Α. (επιμ.) (2007). *Αδήλωτη απασχόληση και «νομιμοποίηση» των μεταναστών. Η πρόκληση της μεταναστευτικής πολιτικής*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. Αθήνα: Μελέτες Νο 27.
Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες. Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας.* Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
Μαυρομμάτης, Γ. (2007). *Εθνικισμός και ιστορία εκπαιδευτικής πολιτικής: η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945-1975.* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
Ναξάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Πατάκη.
Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλα.
Πουλοπούλου – Έμκε, Η. (2007). Η μεταναστευτική πρόκληση. Αθήνα: Παπαζήση.
Ρομπόλης, Σ., (2007). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Επίκεντρο.
Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, σ. 417-447.

Ξενόγλωσση

Sapounakis A. (2002), «Migration and Access to housing in Greece», *Immigration and Homelessness,* winter 2002, pp. 3-14.

29.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Ελένη Σαχουλίδου
Δασκάλα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Νέας Καλλίστης Ν. Ροδόπης

Περίληψη
Η εργασία αυτή στόχο έχει να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της ελληνικής πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα, θρησκεία, γλώσσα. Ως εκ τούτου ο διευθυντής/ντρια καλείται, μέσα από το θεσμικό του ρόλο και αξιοποιώντας τα προσόντα και τις εμπειρίες που διαθέτει, να εργασθεί με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στην κατεύθυνση να συγκεραστούν οι υπάρχουσες διαφορετικότητες και να αποβεί αποτελεσματική η σχολική λειτουργία. Από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώνεται ο σημαντικός ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε λειτουργώντας συμπεριληπτικά και εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις και πρακτικές, η σχολική κοινότητα να συμβάλλει στην επίτευξη του κοινού οράματος, στον περιορισμό των προκαταλήψεων και στην ειρηνική συνύπαρξή των μελών της.
Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, Σχολική ηγεσία, Πολυπολιτισμικότητα

Abstract
This thesis aims to explore the relationship between school leadership and intercultural education in the context of contemporary Greek social reality which is multicultural. In other words, it explores the role played by the head teacher in a school whose characteristics are multicultural. This means that the school is attended by students who have different ethnicity, religion, language and therefore the principal is invited with the qualifications and gifts he has and through his institutional role to work and develop the principles of interculturality in order to achieve cooperation, peaceful coexistence and by extension the vision that has been set. The literature research found that the role of transformative leadership is important, the existence of good communication between all those involved in the educational process, that is, between teachers, students, parents and other bodies, the implementation of innovative actions and practices that will contribute to the achievement of the common vision that a multicultural school will have, to the reduction of prejudices that exist and to their coexistence to be peaceful.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών. Τα μεταναστευτικά ρεύματα δημιουργούνται κυρίως σε πολεμικές δραστηριότητες, σε λόγους οικονομικούς και στην προσπάθεια εξεύρεσης καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σημειώνονται δημογραφικές αλλαγές σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα δημιουργούνται πολυπολιτισμικές κοινωνίες

αποτελούμενες από πολιτισμικές κοινότητες ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά εθνικότητας, θρησκείας, γλώσσας, οι οποίοι αναζητούν- αρχικά τουλάχιστον την επιβίωση- και στη συνέχεια τη διαμόρφωση μιας ποιοτικότερης καθημερινότητας.

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με τις αλλαγές που γίνονται στη δομή μιας κοινωνίας, στην οποία απλά συνυπάρχουν ομάδες πληθυσμού που έχουν διαφορετικά εθνοτικά, θρησκευτικά, γλωσσικά στοιχεία, διαφορετικές παραδόσεις, αξίες, συνολικά δηλαδή διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Καραμάνου, 2011).

Η συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων αυτών πολιτισμικών κοινοτήτων κατά τη συνύπαρξή τους χαρακτηρίζεται/νοηματοδοτείται ως διαπολιτισμικότητα (Auernheimer, 1996). Μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμικότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 2003).

Η διαπολιτισμικότητα ως όρος συνδέεται με το πως τα άτομα που έχουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από την επικρατούσα στον τόπο μετανάστευσης δημιουργούν μία νέα πολιτισμική ταυτότητα, διαχειριζόμενα τη δική τους ταυτότητα, αλληλοεπιδρώντας με άλλους πολιτισμούς και ενσωματώνοντας κάποια από τα χαρακτηριστικά τους (Γεωργογιάννης, 2008).

Στον χώρο του σχολείου αποκρυσταλλώνεται πλήρως η σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα. Οι σχολικές τάξεις, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, αποτελούνται από μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 2003).

Διαπολιτισμικά σχολεία λειτουργούν και στην Ελλάδα με βάση την κείμενη νομοθεσία εδώ και χρόνια (Δανιήλ, 2014), καθώς στις ανομοιογενείς σχολικές τάξεις φοιτούν παιδιά που είναι πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Καρανικόλα, Πίτσου, 2015). Βιώνουμε και διαχειριζόμαστε πλέον, ως πολιτεία και ως εκπαιδευτικοί φορείς, μεγάλο πλήθος πολυπολιτισμικών τάξεων (Σφυρόερα, 2007). Καθίσταται ορατή η ανάγκη να μετασχηματιστεί η ενδοσχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα σε διαπολιτισμική, ώστε μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμών να συνεχίσει να αναδεικνύεται η ξεχωριστή ταυτότητα του καθενός (Γκόβαρης, 2001).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η διαπολιτισμικότητα στην πολυπολιτισμικότητα: η άλλη πλευρά

Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι αυτός που αποτελεί την σημαντικότερη αλλά δύσκολη μορφή ένταξης των αλλοδαπών. Τα μαθησιακά, γλωσσικά και γνωστικά προβλήματα είναι αυτά με τα οποία οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με την είσοδό τους στο σχολείο. Οι συνήθεις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει ένας μαθητής συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, την σχολική επίδοση του και την μετέπειτα εξέλιξή του. Οι μετανάστες μαθητές είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες και αυτό το εκδηλώνουν με κάποιες συμπεριφορές ,όπως είναι η διάσπαση της προσοχής τους, ονειροπολούν, δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν μια εργασία, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, διακατέχονται από νευρικότητα και άγχος, δεν λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις ή και διστάζουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που του γίνονται (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο θέμα της κοινωνικοποίησης τόσο στο αστικό περιβάλλον- καθώς οι συνθήκες είναι διαφορετικές/ ξένες προς αυτές τις οποίες βιώνουν εντός των πολιτισμικών τους ομάδων και έχουν διαφορετικές σκέψεις, απόψεις και προσλαμβάνουσες- όσο και στα σχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι συνθήκες λειτουργίας των οποίων χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία και ομοιόμορφες διαδικασίες στο θέμα της σχολικής διαπαιδαγώγησης, στις οποίες δύσκολα μπορούν να προσαρμοστούν και εν συνεχεία να ανταποκριθούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Είναι πιθανό μαθητής ο οποίος βρίσκεται σε άλλη χώρα από αυτήν της καταγωγής του, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική γλώσσα από αυτήν της χώρας υποδοχής, να αντιμετωπίσει και να εμφανίσει δυσκολίες στην προσαρμογή του, καθώς, τουλάχιστον αρχικά, δεν μπορεί να επικοινωνήσει επαρκώς με τους συμμαθητές του αλλά και τους εκπαιδευτικούς. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, 103).

Όταν κάποιος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα κάνει χρήση προηγούμενης γνώσης ή δεξιότητας για να αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία. Εάν για κάποιους λόγους διακοπεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αυτή η δυνατότητα χάνεται και το αποτέλεσμα είναι να γίνει δύσκολη η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Λάγιος & Γεωργογιάννης, 2007).

Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά προέρχονται από χώρες οι οποίες θεωρούνται υποδεέστερες από τις χώρες στις οποίες μετανάστευσαν. Όταν βιώσουν την ειρωνεία ή την απαξίωση σχετικά με την χώρα καταγωγής τους, τη μητρική τους γλώσσα και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά ως προς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την κοινωνία της γενικότερα. Αυτό ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που είχαν αποκτήσει από τις χώρες τους δεν γίνονται αποδεκτές στη χώρα υποδοχής, γιατί επικρατούν διαφορετικές αντιλήψεις (Νικολάου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί δε, αρκετά συχνά, δεν γνωρίζουν και δεν ενδιαφέρονται να γνωρίσουν τόσο το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών όσο και τις προσωπικές τους ιστορίες, δεν αναπτύσσουν προσωπική επαφή μαζί τους και δυσκολεύονται να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους. Επιπλέον πολλές φορές έχουν αποδεχτεί στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά αυτά. Ως συνέπεια τα όνειρα των παιδιών διαψεύδονται, δεν αποκτούν αυτοπεποίθηση, απογοητεύονται, απομονώνονται, η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον αποτυγχάνει και κατ' επέκταση η κοινωνική ένταξή τους δυσκολεύει (Κοτσιώνης, 1993).

2.2 Η σχολική ηγεσία

Όλα τα προηγούμενα οδηγούν το διαπολιτισμικό σχολείο σε νέες καταστάσεις που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παλαιές μεθόδους. Οφείλουμε, ως να βρισκόμαστε περίπου σε μονόδρομο αποφάσεων, να εμπλουτίσουμε και να εκσυγχρονίσουμε τις εσωτερικές δομές και τη λειτουργία του σχολείου-μία λειτουργία που οφείλει να κάνει την υπέρβαση και από εθνοκεντρική να εξελιχθεί σταδιακά και σε διαπολιτισμική και πολυγλωσσική- στηριζόμενοι και εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλαδή την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για την αλληλεγγύη, για τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την

εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger,1990). Προκειμένου να διαχειριστούμε ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας χρειάζεται να εισάγουμε σχολικές δραστηριότητες/ στρατηγικές αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα, τη συνύπαρξη με το «ξένο» (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014), την κοινωνική δικαιοσύνη, τον ρατσισμό, την προκατάληψη και να ληφθεί μέριμνα τόσο η διεύθυνση, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι ευαισθητοποιημένοι και ενήμεροι/ καταρτισμένοι σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της καθημερινότητας σε πολυπολιτισμικού χαρακτήρα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Lee, 2011).

Η διαχείριση των διαφορετικών αυτών χαρακτηριστικών είναι κυρίως θέμα/ ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του είναι θεσμικός αφού αυτός τοποθετήθηκε ως διοικητικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος, αλλά και ως κύριος διαχειριστής της σχολικής καθημερινότητας. Εκ του αξιώματός του οφείλει να θέσει και να διασαφηνίσει το όραμα του σχολείου σε σχέση με την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου (Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018), να διαμορφώσει τις συνθήκες διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, να καλλιεργήσει και να διαχύσει αφενός το ήρεμο κλίμα στο σχολείο και αφετέρου τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, ώστε να συμβάλει αποφασιστικά στην αποτελεσματική λειτουργία του. Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα μοναδικό περιβάλλον, έχει τη δική της ιστορία και δυναμικότητα με το διευθυντή να είναι εκείνος ο οποίος δίνει τον προσανατολισμό και κάνει χειρισμούς προσπαθώντας να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί ή από τον ίδιο ή μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό εξαρτάται από το είδος (εκπαιδευτική, διοικητική ή διαχειριστική, συμμετοχική, μετασχηματιστική, ηθική, ενδεχόμενη) (Leithwood, & Steinbach, 1999) και το ύφος της διοίκησης που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής/ντρια. Επομένως χρειάζεται να διερευνηθεί κατά πόσο σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, μπορεί η κατάλληλη και ευαισθητοποιημένη σχολική ηγεσία- αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα προσόντα της και λειτουργώντας με ένα συγκεκριμένο ή ένα συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας- να προάγει τη διαπολιτισμικότητα και την ομαλή συνύπαρξη και αν είναι δυνατό- να τη συνδυάσει με επιθυμητά μαθησιακά και άλλα αποτελέσματα(αποδοχή διαφορετικού-προσαρμογή, κλπ).

Ως μετασχηματιστική ηγεσία εννοιοδοτείται αυτή κατά την οποία οι ηγέτες που την ασκούν διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα, τους στόχους, τις αντιλήψεις και την κουλτούρα των μελών των ιδρυμάτων (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το Sergiovanni (1990), μεταξύ του μετασχηματιστικού ηγέτη και των μελών των Συλλόγων Διδασκόντων, οικοδομείται σχέση αμοιβαίου σεβασμού, και όλοι μαζί ενώνουν τις δυνάμεις τους προς την κατεύθυνση θέσης και επίτευξης ενώνονται υψηλότερων στόχων.

Σε έρευνα που έχει γίνει διαπιστώνεται ότι υπάρχει σχέση της ηγεσίας και της διαπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών και ότι ο διευθυντής/ντρια έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας εάν υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο ύφος ηγεσίας Cartwright (2012). Σε άλλη έρευνα έγινε φανερό ότι διευθυντές σχολείων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά ασκούν ηγεσία μετασχηματιστική (Καραμούσα, 2014).

Η διοίκηση του σχολείου μεταφέρει την εξουσία λήψης αποφάσεων και την ευθύνη για τις λειτουργίες των σχολείων από την κεντρική κυβέρνηση στους τοπικούς

ενδιαφερόμενους φορείς για να αντικατοπτρίζει καλύτερα τις τοπικές προτεραιότητες και να βελτιώνει τα αποτελέσματα των μαθητών (Carr-Hill, 2017).
Σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και για την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Ο Διευθυντής πρέπει να εμφορείται από ιδέες δημοκρατικές, να έχει ανοικτούς τους ορίζοντες του νου, και να είναι δεκτικός σε νέες προτάσεις, ιδέες και πρακτικές. Επίσης πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τα εσωτερικά θέματα του σχολείου ώστε να δημιουργεί και να διασφαλίζει το καλό κλίμα. Χρειάζεται ο ίδιος να θέτει στόχους, να συζητά, να μην είναι συγκεντρωτικός αλλά να μπορεί να συνεργάζεται, να ακούει τις απόψεις των άλλων και να καθιστά κοινωνούς τους συναδέλφους του χωρίς να τους αποκλείει ή απλά να θέλει να εκτελούν. Οφείλει να γνωρίζει το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου του και να σχεδιάζει/ υλοποιεί την εκπαιδευτική μέριμνα που απαιτείται για μαθητές με πολιτισμικές ή/και γλωσσικές διαφοροποιήσεις. (Γούγα & Καμαριανός, 2006).
Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα μοναδικό περιβάλλον, έχει τη δική της ιστορία και δυναμικότητα με το διευθυντή να είναι εκείνος ο οποίος δίνει τον προσανατολισμό και κάνει χειρισμούς προσπαθώντας να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί ή από τον ίδιο ή μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό εξαρτάται από το είδος και το ύφος της διοίκησης που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής/ντρια. Είναι όμως αδιαμφισβήτητο ότι εάν οι καινοτομίες προτείνονται αποκλειστικά και μόνο από την κορυφή της ιεραρχίας και η υλοποίησή τους γίνεται μέσα από ένα πρόγραμμα, αυτό σημαίνει ότι η σχολική μονάδα απλά διαχειρίζεται το πρόγραμμα και είναι θέμα κυρίως του διευθυντή και σχεδόν καθόλου των εκπαιδευτικών.
Ο διευθυντής δίνει τις κατευθύνσεις και προτείνει πρακτικές, αλλά αν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεν συμμετέχουν ενεργά, καμία πρακτική δεν θα επιτύχει. Οφείλει, επομένως, λειτουργώντας άλλοτε μετασχηματιστικά και άλλοτε συναλλακτικά (Day et al.,2003), να διαμορφώνει ό ίδιος το εσωτερικό κανονιστικό πλαίσιο και τις κατάλληλες συνθήκες της διαπολιτισμικής λειτουργίας, και να εγγυάται την ομαλή λειτουργία, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες έκφρασης και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Κουτούζης και Πέτρου-Νεοκλέους, 2011).
Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο να υλοποιήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα αυτό το προκαθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, όμως, μπορεί να μην τους αγγίζει, να μην τους ενδιαφέρει να το προσεγγίζουν ως ξένο, ως μία ακόμη υποχρέωση την οποία πρέπει (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος,2014). Εάν τους προσφέρεται αυτονομία και ελευθερία επιλογής για ανάπτυξη διαπολιτισμικών καινοτομιών το αποτέλεσμα είναι διαφορετικό. Τομείς στους οποίους προσφέρεται αυτονομία δράσης συνδέονται με το πως οργανώνονται και κατανέμονται οι χώροι του σχολείου, με την κατανομή χρόνου εργασίας και του ωραρίου, με το πως μπορεί να επιτευχθεί η προσωπική δέσμευση σε δραστηριότητες του σχολείου, με τη διαχείριση του προϋπολογισμού, με την ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, με τις σχέσεις με συλλογικούς φορείς και, τέλος, το πρόγραμμα σπουδών που έχει σχέση με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων. Αυτή η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσω της αυτονομίας στην πράξη απελευθερώνει τις δυνάμεις που έχουν καινοτομικές ιδέες, προωθεί την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και κινητοποιεί τις δυνάμεις του σχολείου στο πλαίσιο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του.

Εδώ ο ρόλος του διευθυντή αποδεικνύεται πολύς σημαντικός, καθώς αφενός δύναται να αναγνωρίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου να εισάγουν καινοτομίες που προωθεί ο ίδιος και αφετέρου καθίσταται εγγυητής για την εφαρμογή και την επιτυχία τους. Παράλληλα έχει να διαχειριστεί και τις όποιες αντιδράσεις θα δημιουργηθούν από πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη λειτουργία του σχολείου, τις οποίες η εισαγωγή της καινοτομίας έρχεται να διαταράξει. Ο διευθυντής στην περίπτωση αυτή οφείλει να γίνει ηγέτης, καθοδηγητής, για να μπορέσει να διαχειριστεί τις καινοτομίες και να μην είναι απλά ένας διαχειριστής μιας στενόχωρης κατάστασης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Λειτουργώντας μετασχηματιστικά ο διευθυντής αναδεικνύει αρχικά τη σημασία της ύπαρξης ανοιχτών δίαυλων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, φορέων κλπ., υποστηρίζει την εφαρμογή αποτελεσματικών-καινοτόμων πρακτικών, μέσω των οποίων θα διαχύσει το κοινό όραμα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας σύμφωνα με το συγκεκριμένο οικονομικό και πολυπολιτισμικό πλαίσιο, προάγει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας προωθεί την άμβλυνση προκαταλήψεων και στερεοτύπων και ενισχύει την αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση (Knuth & Banks, 2006).

Με τον τρόπο αυτόν διαχωρίζεται η ηγεσία που εξασφαλίζει όραμα και εμπνέει το προσωπικό, από αυτήν που απλά διαχειρίζεται και αρκείται στο να κάνει προγραμματισμό, να παρακολουθεί την εξέλιξη των προγραμμάτων και να ελέγχει. Οι διευθυντές εκείνοι οι οποίοι διαθέτουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορούν πιο εύκολα να ανταποκριθούν στις διαδικασίες που απαιτούνται προκειμένου η εισαγωγή καινοτομιών να οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων και του οράματος του σχολείου, μέσω της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών. Σύμφωνα με τον Yukl (1994) τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν πέρα από τη γνώση του αντικειμένου και τις οργανωτικές ικανότητες, την αυτοπεποίθηση, την αντοχή στην πίεση που πρέπει να διαθέτει, αλλά και την ακεραιότητα και την ικανότητα να καθοδηγεί. Σε όλα αυτά προστίθενται η δημοκρατική συμπεριφορά, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη, η εμπειρία, η οργάνωση, η ηρεμία, η ενσυναίσθηση, η καλή διάθεση, η διαλλακτικότητα και η συναίνεση, η ορθή και στοχευμένη καθοδήγηση, ικανότητες και δεξιότητες που συμβάλλουν καθοριστικά στην επίλυση προβλημάτων που αναφύονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο διαπολιτισμικό σχολείο και την πετυχημένη διαχείρισή τους είναι το πόσο αποτελεσματικός αποδεικνύεται ο διευθυντής ως ηγέτης στις σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει τη διεύθυνση του σχολείου και πως χειρίζεται το θέμα της δομής των καθηκόντων του καθενός, προωθώντας συμμετοχικές διαδικασίες (Μιχόπουλος, 2004) και αντιλαμβανόμενος την διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης και όχι ως πρόβλημα.

Στις καινοτομίες αυτές καλό είναι να εντάσσονται δράσεις που δίνουν την ευκαιρία ισότιμης προβολής όλων των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ώστε να γίνουν κτήμα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και να εμφυσήσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει (Γκασούκα, 2011).

Στις προτεραιότητες του διευθυντή τοποθετούνται αρχικά η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης και εν συνεχεία η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, βασισμένων κυρίως στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Επιμορφώνοντας και «πιστοποιώντας» αρχικά τους διευθυντές και εν συνεχεία τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τα ιδιαίτερα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αυξάνεται η λεγόμενη «διαπολιτισμική επάρκειά» τους, αντιλαμβάνονται ευκρινέστερα τις συνθήκες λειτουργία της σχολικής μονάδας και ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο (Γεωργογιάννης, 1999).

Καλό είναι οι διευθυντές που συμμετέχουν/εφαρμόζουν καινοτομίες και προωθούν αλλαγές, ενεργούν δηλαδή μετασχηματιστικά, να είναι προετοιμασμένοι για πιθανές αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις που μπορεί να προκύψουν, ώστε να διαχειριστούν καλύτερα και να διευθύνουν επιτυχημένα την καινοτομία. Η επιτυχία της καινοτομίας δεν είναι ποτέ εξασφαλισμένη, αλλά εξαρτάται από την ευφυΐα και τη διαύγεια αυτού που διευθύνει την καινοτομία. Καθοριστικός είναι ο ρόλος διευθυντή του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι δεν ενεργεί ατομικά, αλλά με γνώμονα το καλό του σχολείου, εφαρμόζοντας όλα τα μέσα που διαθέτει για να διατηρήσει την ισορροπία του σχολείου και να υπερκεράσει τις αντιδράσεις και τις δυσκολίες. Για να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας εφαρμογής των καινοτομιών, οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν σ' αυτές ή θέλουν να εφαρμόσουν, χρειάζεται να γνωρίζουν και να υιοθετήσουν ευνοϊκούς παράγοντες και να χρησιμοποιήσουν στοιχεία που θα βοηθήσουν στις διαδικασίες και στην αξιολόγηση. Επίσης οφείλουν να διαγνώσουν και να κατανοήσουν ποιοι και γιατί αντιδρούν ή πρόκειται να αντισταθούν στις αλλαγές. Αυτό γιατί είναι σίγουρο ότι αντιδράσεις θα υπάρξουν σε κάτι νέο, νεωτεριστικό, το οποίο είναι και αβέβαιο, ιδίως αν θεωρηθεί ότι οδηγεί σε αρνητικό αποτέλεσμα (Μιχόπουλος, 2004).

Οφείλει δηλαδή επιπλέον ο διευθυντής να εξετάσει όλες εκείνες τις παραμέτρους λειτουργίας της σχολικής μονάδας, που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μπορούν να βοηθήσουν στην επιτυχία των καινοτομιών. Η ίση μεταχείριση όλων των μαθητών, μέσα σε ένα φιλικό και οικείο σχολικό περιβάλλον που προβάλει την φιλία, τη συμβίωση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, αποδέχεται όλες τις πολιτισμικές ομάδες όπως αυτές είναι και τους παρέχει ίσες ευκαιρίες, πρέπει να είναι το καθημερινό μέλημα του διευθυντή, αλλά και όλων των εμπλεκομένων στην καθημερινή λειτουργία ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.

Οι παράμετροι αυτές έχουν διαχρονικά αποτελέσει αντικείμενα ερευνών στο σχολείο και σχετίζονται με την οργανωτική αλλαγή στο σχολείο, με το πως οργανώνεται και κατανέμεται η εργασία, με την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου, με την αλλαγή της κουλτούρας και του κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Επίσης με τη δυναμική ανάπτυξης του σχεδίου δράσης για την εκπαίδευση, την κατάλληλη ηγεσία σε επίπεδο σχολείου και τις μορφές βάσει των οποίων ασκείται η εξουσία καθώς και με την ταυτότητα της μαθησιακής οργάνωσης και τις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διαχέεται η εκπαίδευση. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σχολική ηγεσία που εμφορείται, ενεργεί και δρα σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και φανερώνει το σημαντικό ρόλο που επιτελεί προς την κατεύθυνση αυτή.

3. Συμπεράσματα

Η εισαγωγή καινοτομιών ιδίως στις διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες συντελεί σε ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία τους, που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια σχέσεων σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας και των πολιτισμικών διαφορών και τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις.

Η ευθύνη για την εισαγωγή, εφαρμογή και επιτυχία των καινοτομιών αυτών σχετίζεται στενά με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας/διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος οφείλει να ενεργεί μετασχηματιστικά, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (Essinger,1990), να ακούει, να κατανοεί, να σέβεται και να συνεργάζεται με πειθώ ακόμα και για εκείνους που πιθανόν αντιδρούν.

Ιδιαίτερα σήμερα, η ανάγκη εξεύρεσης στελεχών ικανών να αναδειχθούν και να λειτουργήσουν ως ηγέτες με θέληση να προσφέρουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθίσταται επιτακτικότερη. Τα γεγονότα που διαμόρφωσαν τη σύγχρονη πραγματικότητα καθιστούν πολύ δύσκολο το έργο της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αυξημένη προσέλευση μεταναστών και προσφύγων από διάφορα κράτη οδήγησε σε απότομη αύξηση του αριθμού των παιδιών που, ενώ δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, το κράτος οφείλει να τους παράσχει εκπαίδευση, εντάσσοντας τους στις ήδη υπάρχουσες ή σε νέες εκπαιδευτικές δομές. Η προσαρμογή είναι- αρχικά τουλάχιστον- βίαιη, καθώς τα προβλήματα σχέσεων, αποδοχής και συνύπαρξης φαντάζουν δυσεπίλυτα. Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, καθώς και η διαφορετική πολιτισμική και πολιτιστική κουλτούρα απαιτούν τη διαχείριση της προσπάθειας από άτομα με εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες, που θα μπορέσουν να οργανώσουν και να λειτουργήσουν τις δομές αυτές με επιτυχία, εμπνέοντας το προσωπικό και αναπτύσσοντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους νεοεντασσόμενους μαθητές. Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των δομών αυτών θα εξαρτηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ηγετικό χαρακτήρα και την αποφασιστικότητα στη δράση που θα επιδείξουν οι επικεφαλής τους. Δίπλα σε τέτοιους μετασχηματιστικούς ικανούς, μεθοδικούς και αποτελεσματικούς ηγέτες, που χαρακτηρίζονται από σοβαρότητα και ορθολογισμό στον σχεδιασμό της δράσης, θα συνταχθούν οι εκπαιδευτικοί και θα επιτελέσουν με επιτυχία το νέο, δύσκολο έργο που θα τους ανατεθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα: Typocenter.

Γκασούκα, Μ. (2011). Σύνδεση σχολείου και κοινότητας, στο *Περιλήψεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ο ρόλος του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο.* Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%202%20&%209.2.2011.pdf .

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (2003). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
Δανιήλ Γεώργιος (2014). Το θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της ελληνικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ-ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΤΠΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.
Ευαγγέλου, Οδ. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική - Ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός.
Ευαγγέλου, Οδ. & Παλαιολόγου, Ν.(2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
Καραμάνου, Α. (2011). Άρθρο στο βιβλίο, «Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας». Έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ», εκδόσεις Ίνδικτος.
Καρανικόλα Ζ., & Πίτσου Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ 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.
https://doi.org/10.12681/hjre.8858 .
Καραμούσα, Μ. (2014). «Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο». ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ" Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης". ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.
Κοτσιώνης, Π., (1997), «Η Παλιννόστηση των Ποντίων Ομογενών από Εκπαιδευτική Σκοπιά», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 84, σ.σ.130-142.
Κουτούζης, Μ., & Πέτρου-Νεοκλέους, Ε. (2010). Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της Σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4(1), 23-33.
Μιχόπουλος, Α., (2004). «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο», στο συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
Μπουραντάς, Δ.(2005). «Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας». Αθήνα: Κριτική.
Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Πασιαρδής, Π. (2004).«Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή». Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σαΐτης Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο -Από την θεωρία …στην πράξη. Αθήνα: Γρηγόρη.
Σαΐτης, Χ. (2005).Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Στραβάκου, Π. (2003*). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Σφυρόερα, Μ. (2007). «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική - κλειδιά και αντικλείδια». Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
Σχίζα, Γ. (2014). «Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης», στο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: International Journal of Educational Innovation Vol. 3 (2021) - Issue 6 - ISSN: 2654-0002 178.
Χατζησωτηρίου Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη», στο Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ.,(επιμ.) (2014), *«Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις»*. Καβάλα: Σαΐτα.
Χαραλάμπους, Κ. & Αναστάση, Π. (2017-2018). *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για γονείς - διαμεσολαβητές*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

Auernheimer, G. (1996). Einfuhrung in die Interkulture Erziehung. Darmstadt.
Day, Chris. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός [α' έκδοση στα Αγγλικά: 1999].
Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2003). *Leading Schools in Times of Change.* Buckingham: Open University Press.
Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke, 52, 22 – 31, όπως αναφέρεται στο: Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Lee, D. (2011). Korean and foreign students' perceptions of the teacher's role in a multicultural online learning environment. *Educational Technology Research & Development*, 59(6), 913-935.
Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press, όπως αναφέρονται στο: Πετροπούλου, Ε. (2020). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ηγεσία. Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ως αναδυόμενες προτάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management».
Sergiovanni, T. (1990). *Value- Added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ.
Tomlinson, S. (2003). Globalization, race and education: continuity and change. Journal of Educational Change, 4, 213-230.
Yukl, G. (1994). Leadership in Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

30.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Κυριακή Αποστόλου Ματεντζίδου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθύντρια σχολικής μονάδας, Θεολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του ΔΙΠΑΕ Θεσ/νίκης

Περίληψη
Η εισήγηση αναφέρεται στα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία εντάχτηκαν στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων της χώρας μας το 2021. Η καινοτομία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ε.Δ.) εστιάζει στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η μεθοδολογία προσέγγισης των θεμάτων τους που κατανέμονται σε νέους θεματικούς κύκλους και η υλοποίησή τους κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς αποτελούν στοιχεία που συμβάλλουν στη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Ενδιαφέρον προκαλεί η αναφορά στην πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ. στο εκπαιδευτικό μας σύστημα το 2020.Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) επιμελήθηκε να επιμορφωθούν στα Ε.Δ. όλοι όσοι διδάσκουν σε μαθητές/τριες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον τους παρέχει τη δυνατότητα να καθοδηγούνται και να εμπνέονται ώστε να δημιουργούν με τους μαθητές/τριές τους προγράμματα βασισμένα στις αρχές στις οποίες στηρίζονται τα Ε.Δ. με την έκθεση μεγάλου αριθμού προγραμμάτων που είναι αναρτημένα σε ιστοσελίδες του ΙΕΠ.
Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες, καινοτομία, προγράμματα, ΙΕΠ

Abstract
The paper refers to the innovative educational programs that were included in the compulsory timetable of Kindergartens, Primary Schools and High Schools in our country in 2021. The innovation of Skills Workshops (SWs) focuses on cultivating soft skills, life skills and technology and science skills in all students. The methodology of approaching their subjects which are distributed in new thematic cycles and their implementation during the whole school year are elements that contribute to the participation of students. The reference to the pilot application of the E.D. is of interest in our education system in 2020. The Institute of Educational Policy (IEP) took care to educate the E.D. all those who teach compulsory education students. In addition, it provides them with the possibility to be guided and inspired to create with their students programs based on the principles on which the EDs are based with the exposure of a large number of programs posted on IEP websites.

1. Εισαγωγή

Τα Ε.Δ. είναι καινοτόμο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μορφή ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών. Αποτελούν δυναμική, διδακτική δράση η οποία αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων που ενισχύουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Εμπλουτίζουν τη θεματολογία της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» με την προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων. Ενσωματώθηκαν στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με την οποία υλοποιείται η δυναμική παρέμβασή τους στον οργανωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης όπως και στο κλίμα που σημειώνεται σε σχολικές μονάδες και επομένως η συμβολή τους στην επίτευξη ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στόχος

Ο στόχος των Ε.Δ. είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες κάθε νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου της χώρας μας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σταδιακά και υλοποιώντας κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη, αρμονική και υγιής ανάπτυξη όλων.

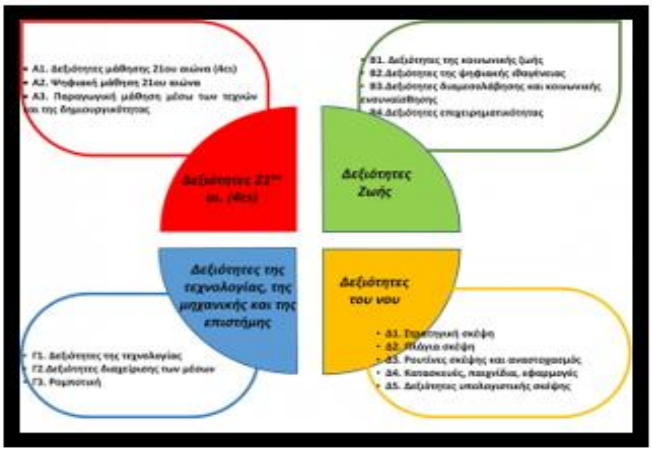
2.2 Καινοτομία Ε.Δ.

Τα Ε.Δ. συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων όλων των μαθητών και των μαθητριών. Στοχεύουν σε αυτούς και σε αυτές ώστε πέρα από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών που τους παρέχει το σχολείο, επιπλέον με διεπιστημονικότητα, ευελιξία και πολλαπλότητα να τους/τις δίνει και τη δυνατότητα να καλλιεργούν τις ήπιες δεξιότητες ώστε να επιτευχθεί η διάπλασή τους σε ελεύθερους/ες - υπεύθυνους/ες πολίτες και να πραγματοποιηθεί η προσωπική ολοκλήρωση, ανάπτυξη και κοινωνική τους ένταξη.

Στα Ε.Δ. συστηματοποιούνται οι καλές πρακτικές της «καινοτομίας» με τη δημιουργία μιας μόνιμης ζώνης, εργαστηριακής, συνεργατικής, διερευνητικής μάθησης σύμφωνα με την οποία διδάσκονται έννοιες και δεξιότητες από τις τέσσερις Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ. στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και θέματα όπως η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τα ψηφιακά περιβάλλοντα της επιστήμης, της επικοινωνίας και της διακυβέρνησης.

2.3 Δεξιότητες

Στα Ε.Δ. καλλιεργούνται ήπιες δεξιότητες οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερεις κύκλους στοχοθεσίας σύμφωνα με την Υ.Α. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων.



Σχήμα 2.3

Πιο αναλυτικά είναι οι ακόλουθες:

Α) Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)

Α1. Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)

Α2. Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας)

Α3. Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.

Β) Δεξιότητες ζωής

Β1. Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)

Β2. Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα)

Β3. Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων, Πολιτειότητα)

Β4. Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα).

Γ) Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης

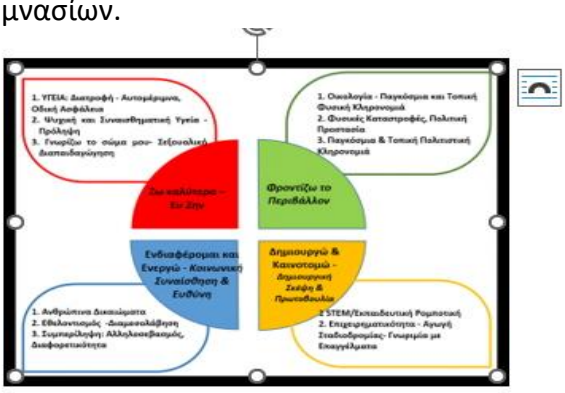
Γ1. Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών)
Γ2. Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο)
Γ3. Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη).
Δ) Δεξιότητες του νου
Δ1. Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων)
Δ2. Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)
Δ3. Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός
Δ4. Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές
Δ5. Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη διαμεσολάβηση).

2.4 Μεθοδολογία

Κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των Ε.Δ. για να κινητοποιούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε αυτά εφαρμόζονται εναλλακτικά οι μέθοδοι: βιωματική, εργαστηριακή, διερευνητική, ομαδοσυνεργατική, ανεστραμμένη τάξη, project-based learning (PBL) ή project-based instruction.
Ακόμη αξιοποιούνται τα παιχνίδια ρόλων, οι τέχνες, τα θεατρικά δρώμενα, τα πειράματα και πραγματοποιείται γνωριμία με σημαντικές προσωπικότητες, οργάνωση έρευνας ή/και συνέντευξης, εργαστηριακή δημιουργία εικονικής επιχείρησης, συμμετοχή στο εκπαιδευτικό ραδιόφωνο ή/και στην εκπαιδευτική τηλεόραση, διοργάνωση παρουσίασης ή/και εκδηλώσεων.

2.5 Θεματολογία

Η θεματολογία των Ε.Δ. αντλείται από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης και ομαδοποιείται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες που αναφέρονται στο ευ ζην, το περιβάλλον, την κοινωνική ενσυναίσθηση και ευθύνη των πολιτών, τη σύγχρονη τεχνολογία και την επιχειρηματικότητα σύμφωνα με την Υ.Α. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων.



Σχήμα 2.5

Περιλαμβάνει θέματα που αναφέρονται σε:

- διατροφή, οδική συμπεριφορά, ψυχική υγεία και σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στην ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην»,
- οικολογία και αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών, παγκόσμια και τοπική φυσική και πολιτιστική κληρονομιά στην ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον»,
- ανθρώπινα δικαιώματα, συμπερίληψη, εθελοντισμό και διαμεσολάβηση στην ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»,
- STEM και εκπαιδευτική ρομποτική, επιχειρηματικότητα, επαγγέλματα και αγωγή σταδιοδρομίας στην ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία».

2.6 Πιλοτική εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ. υλοποιήθηκε με την Υ.Α. Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020 Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή τα Πρότυπα και Πειραματικά νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια συμπεριλήφτηκαν στο δείγμα των σχολικών μονάδων που αποτελούσαν το πεδίο της πιλοτικής εφαρμογής των Ε.Δ. όπως και με την εγκύκλιο υπ. αριθμ. 80070/ΓΔ4-24-6-2020 του ΥΠΑΙΘ «Πρόσκληση για τον ορισμό των σχολικών μονάδων για την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021». Αναλυτικά ορίστηκαν μεταξύ των 218 σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ. σύμφωνα με την Υ.Α. Αριθμ. Φ.7/86136/ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020 Ορισμός σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής των Ε.Δ. πραγματοποιήθηκαν ποικίλες δράσεις μεταξύ των οποίων και επιμορφώσεις όπως των Διευθυντών/Προϊσταμένων των πιλοτικών σχολείων στις 2 και 9/9/2020, των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε αυτά από τις 7/09/2020 έως 5/10/2020, των Οργανωτικών Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) και των ΣΕΕ στων οποίων την παιδαγωγική ευθύνη ανήκαν τα προαναφερόμενα σχολεία στις 14-12-2020.

2.7 Εισαγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Τα Ε.Δ. με την Υ.Α. Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εισχωρούν στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΕΩΠ) Νηπιαγωγείων, 6/θέσιων, 5/θέσιων και 4/θέσιων Δημοτικών Σχολείων.

Με την Υ.Α. Αριθμ. 117956/Δ1/2021 - ΦΕΚ 4477/Β/29-9-2021 Τροποποίηση της υπό στοιχεία 83939/Δ1/19-05-2017 (Β’ 1800) υπουργικής απόφασης με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων» τα Ε.Δ. υπεισέρχονται στο ΕΩΠ των 3/θέσιων, 2/θέσιων και 1/θέσιων Δημοτικών Σχολείων.

Διαμορφώνεται το ΕΩΠ των Ειδικών Νηπιαγωγείων και των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων με την εισαγωγή των Ε.Δ. σύμφωνα με την Υ.Α. Αριθμ. 94189/Δ3/2021ΦΕΚ 3540/Β/3-8-2021 Τροποποίηση της υπό στοιχεία 85317/Δ3/29.05.2019 απόφασης της Υφυπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού

Δημοτικού Σχολείου» (Β΄ 2171) «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».
Σύμφωνα με την Υ.Α. Αριθμ. 94207/Δ2/2021 - ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου και την Υ.Α. Αριθμ. 94214/Δ2/2021 - ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου εισέρχονται τα Ε.Δ. στα αντίστοιχα σχολεία.
Με την Υ.Α. Αριθμ. 103832 /Δ3/26-8-2021 – ΦΕΚ 4037/ Β /2-9-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. - «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και την Υ.Α. Αριθμ. 103849 /Δ3/26-8-2021 - ΦΕΚ 4037/Β/2-9-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου Ε.Α.Ε. - «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» τροποποιούνται τα ΕΩΠ των προαναφερόμενων σε αυτές σχολείων για να υλοποιηθούν τα Ε.Δ..
Η Υ.Α. Αριθμ. 118380/Θ2/21-09-2021 - ΦΕΚ 4438/Β/25-09-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Γενικών Εκκλησιαστικών Λυκείων και η Υ.Α. Αριθμ. 122237/Θ2/2021 – ΦΕΚ 4589/Β/5-10-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων Θράκης εισάγει τα Ε.Δ. στα ΕΩΠ αυτών των τύπων σχολείων.

2.8 Κατανομή Προγραμμάτων

Η κατανομή προγραμμάτων στις Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ. καθορίζεται με την Υ.Α. Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων ως εξής:

	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ						ΓΥΜΝΑΣΙΟ		
1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ		**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**	**Ε**	**ΣΤ**	**Α**	**Β**	**Γ**
1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια	x	x			x			x		
2. Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη			x			x				**Χ-ΣΕΠ**
3. Γνωρίζω το σώμα μου- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση				x			x		x	
2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ										
1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά	x	x			x			x		
2. Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία			x			x			x	
3. Παγκόσμια & τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά				x			x			**Χ-ΣΕΠ**
3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ - Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη										
1. Ανθρώπινα δικαιώματα	x	x			x			x		
2. Εθελοντισμός διαμεσολάβηση			x			x			x	
3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα				x			x			**Χ-ΣΕΠ**
4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία										
1 STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική	x	x			x	x		x	x	
2.Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα			x	x			x			**Χ-ΣΕΠ**

Πίνακας 2.8

Σε αυτή δίνονται και οδηγίες για τη δημιουργία ειδικού φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) της κάθε τάξης/τμήματος όπως και για τη σύνδεση των προγραμμάτων όπου είναι δυνατό με τα γνωστικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών.
Η Υ.Α. Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο άρθρο 3 διευκρινίζει ότι τα προγράμματα των Ε.Δ. αφορούν υποχρεωτικά όλες τις Θεματικές τους Ενότητες και μπορεί να είναι από 20 έως 28 δηλ. να διατίθενται 5 έως 7 εβδομάδες για την ολοκλήρωση της κάθε μιας. Σύμφωνα με το άρθρο 4 της προαναφερόμενης Υ.Α. τα Ε.Δ. στα Δημοτικά

Σχολεία αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε αυτά και στα Νηπιαγωγεία οι νηπιαγωγοί.
Όσον αφορά τις αναθέσεις διδασκαλίας των Ε.Δ. στα Γυμνάσια εφαρμόζεται η Υ.Α. Αριθμ. 94222/Δ2/29-07-2021 ΦΕΚ 3782/Β/13-08-2021 Συμπλήρωση της υπό στοιχεία 85980/Δ2/03-07-2020 υπουργικής απόφασης «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου» (Β’ 2737).

2.9 Αξιολόγηση μαθητών

Στο Άρθρο 5 της Υ.Α. Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνονται οι οδηγίες για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα Ε.Δ.. Διευκρινίζεται ότι γίνεται ανά τρίμηνο και ανά Θεματική Ενότητα με την περιγραφική αξιολόγηση και τη σύνταξη του ατομικού τους φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) για τον οποίο αναφέρεται ο τρόπος λειτουργίας του.
Στην Υ.Α. Αριθμ. 114660/ΓΔ4/15- 09-2021 ΦΕΚ 4676/Β/11-10-2021 Αξιολόγηση μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προστίθεται μεταξύ άλλων ότι η αξιολόγησή τους γίνεται ανά τρίμηνο /τετράμηνο και ότι στο φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) τους τηρείται φύλλο προόδου δεξιοτήτων ανά Θεματική Ενότητα, το οποίο συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός βάσει του συνημμένου υποδείγματος Ι.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ Ι

Α. Εργαστήρια Δεξιοτήτων –
Φύλλο Προόδου Μαθητή/Μαθήτριας

.....

.....

Σχολικό Έτος:	Σχολείο:	Τάξη:	Τμήμα:

Α. Περιγραφική Αποτίμηση

1η Θεματική Ενότητα:

2η Θεματική Ενότητα:

Πίνακας 2.9.1

3η Θεματική Ενότητα:

4η Θεματική Ενότητα:

	1ο επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας	*2ο επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας*	*3ο επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας*	*4ο επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας*
Διαβαθμίσεις	**Αρχόμενη**	**Αναπτυσσόμενη**	**Ικανοποιητική**	**Εξαιρετική**
Παρατηρούμενες ενδείξεις ως προς τη δεξιότητα (ο μαθητής/η μαθήτρια)	*ανταποκρίνεται ως προς την δεξιότητα σε επιδείξεις, υποδείξεις, σε δραστηριότητα καθοδήγησης*	*καταβάλλει προσπάθεια, συμμετέχει ενεργά, δοκιμάζει/πειραματίζεται, δεν εγκαταλείπει, ζητά υποστήριξη κατά την εμπλοκή του/της στη δραστηριότητα*	*αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και προωθεί συνεργατικές στρατηγικές κατά την εμπλοκή του στη δραστηριότητα*	*εκδηλώνει αυθεντική διάθεση για γενίκευση, μεταφέρει την εκδηλούμενη δεξιότητα σε άλλες δραστηριότητες, συμμετέχει ολόπλευρα στη δραστηριότητα*

Πίνακας 2.9.2

Με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.) 8690/Δ2/28-01-2022 διευκρινίζεται ότι η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών των Γυμνασίων στα Ε.Δ. γίνεται με ακέραιους αριθμούς η οποία απορρέει από την περιγραφική αξιολόγηση.

2.10 Σχέδιο Δράσης

Αναφορά στο ετήσιο Σχέδιο Δράσης της σχολικής μονάδας για τα Ε.Δ. γίνεται στο Άρθρο 3 της Υ.Α. Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στο έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ.103235/ΓΔ4/24-8-2021.

Το ΙΕΠ έχει αναρτήσει «ΟΔΗΓΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ της Σχολικής Μονάδας» με αναλυτικές οδηγίες για τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την παρουσίασή του ο οποίος συνοδεύεται από «ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ» και δύο τύπους εγγράφων που αφορούν το «Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων».

2.11 Επιμόρφωση

Στα πλαίσια του προγράμματος "Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων" (MIS 5092064) το οποίο απευθύνθηκε σε εν ενεργεία μόνιμους/ες και αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων και ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν μέσω του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος (ΟΠΣ) επιμόρφωσης» στην ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα moodle του ΙΕΠ, οι παρακάτω Επιμορφωτικές Περίοδοι:
1η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 22/06/2021 Λήξη: 22/08/2021,
2η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 13/09/2021 Λήξη: 24/10/2021,
3η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 24/11/2021 Λήξη: 20/01/2022,
4η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 04/03/2022 Λήξη: 15/05/2022,
5η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 17/06/2022 Λήξη: 04/09/2022,
6η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 10/12/2022 Λήξη: 30/01/2023,
7η Επιμορφωτική Περίοδος: Έναρξη: 20/03/2023 Λήξη: 30/05/2023.

Ο σκοπός της επιμόρφωσης ήταν οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τη δομή των προγραμμάτων των Ε.Δ., τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθοδολογίες υλοποίησής τους, να γνωρίσουν τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και να παρακολουθήσουν ορισμένα από αυτά σε βιντεοσκοπημένη παρουσίαση.

Η επιμορφωτική δράση περιλάμβανε τις ακόλουθες διδακτικές ενότητες:

- Εισαγωγή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων για την θεματική ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον»
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων για την θεματική ενότητα «Δημιουργώ και Καινοτομώ»
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων για την θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων για την θεματική ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην»
- Εκπαιδευτικά θέματα για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Στο υλικό μελέτης συμπεριλαμβάνονταν παρακολούθηση βιντεομαθημάτων, τεστ αυτοαξιολόγησης, συμπληρωματικό υλικό μελέτης, βιβλιοθήκη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων.

2.12 Βιβλιοθήκες

Έχει αναρτηθεί πλήθος προγραμμάτων που αφορούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο ΟΠΣ Επιμόρφωσης του ΙΕΠ τα οποία είναι κατανεμημένα στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ «Βιβλιοθήκες Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων» σύμφωνα με τις Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ..

Επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό το οποίο διαμορφώθηκε από τους φορείς σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τα σχολεία που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή το σχολικό έτος 2020 – 2021 μαζί με νέες προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού που κατατέθηκαν από φορείς το 2021 και το 2022 μετά από σχετική πρόσκληση του ΙΕΠ έχει καταχωρηθεί και στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» και στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ «Προγράμματα & Εφαρμογές Εργαστηρίων από την Πιλοτική Εφαρμογή & Νέες προτάσεις Φορέων» όπου είναι ταξινομημένο ως εξής:

Θεματική Ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ Ζην - 1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Ασφάλεια

Θεματική Ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ Ζην - 2. Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη

Θεματική Ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ Ζην - 3. Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση

Θεματική Ενότητα: Φροντίζω το Περιβάλλον- 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά

Θεματικός Άξονας: Φροντίζω το Περιβάλλον 2. Κλιματική αλλαγή - Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία

Θεματικός Άξονας: Φροντίζω το Περιβάλλον: 3. Παγκόσμια & Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά

Θεματική Ενότητα: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη:

- Ανθρώπινα δικαιώματα
- Θεματική Ενότητα: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη: 2. Εθελοντισμός διαμεσολάβηση
- Θεματική Ενότητα: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη: 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα

Θεματική Ενότητα: Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία - 1. STEM - Ρομποτική

Θεματικός Άξονας: Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία - 2. Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα

3. Συμπεράσματα

Τα Ε.Δ. βραβεύτηκαν από το Δίκτυο για την Εκπαίδευση στον Παγκόσμιο Πολίτη (GENE) στο πλαίσιο του διαγωνισμού του Δικτύου το 2020-21.

Έχουν αναρτηθεί και είναι προσβάσιμα σε ολόκληρη την εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα 500 προγράμματα που προέρχονται από εξειδικευμένους φορείς και 270 εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιούργησαν 135 εκπονητές οι οποίοι υλοποίησαν ακόμη 70 βιντεομαθήματα και 25 quiz.

Επιμορφώθηκαν 75.000 εκπαιδευτικοί στις δεξιότητες μέσω των Ε.Δ..

Από 15/6/2022 έως 30/6/2022 διενεργήθηκε έρευνα σε 11.039 σχολεία (5.156 νηπιαγωγεία, 4.166 δημοτικά, και 1.717 γυμνάσια) με ηλεκτρονική συμπλήρωση ερωτηματολογίου το οποίο διακινήθηκε μέσω των υποδομών του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Από την Επιστημονική Μονάδα ΙΕΠ «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» (Ν. 4692/2020 ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις και Υ.Α. Αριθμ.94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων) ανακοινώθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες υποδέχτηκαν θετικά την εφαρμογή των Ε.Δ. και συνολικά και σε επιμέρους ζητήματα.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά την ευρύτητα των θεμάτων που περιλαμβάνονται στις Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ. και τη συνεισφορά τους στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως και τη δυνατότητα που δίνεται για να τις αναπτύξουν.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που εφαρμόζεται στα Ε.Δ. και ο εργαστηριακός χαρακτήρας τους υποστηρίχτηκε ότι συμβάλλει στη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής/διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθείται στην υλοποίηση των προγραμμάτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ θετικό το ότι οι μαθητές/τριες
αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο σε δράσεις που ανέλαβαν στα πλαίσια των Ε.Δ., ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στην ομάδα με την οποία συμμετείχαν στην υλοποίηση των προγραμμάτων των Ε.Δ. και ανταποκρίθηκαν στο περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την προσφορά των Ε.Δ. όσον αφορά την ολιστική και πολύπλευρη ανάπτυξη, τη βελτίωση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, την ενίσχυση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων.

Αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς η σημασία και η συμβολή του επιμορφωτικού προγράμματος που εκπονήθηκε από το ΙΕΠ.

Επεξηγήθηκε ότι δυσκολίες υλοποίησης των Ε.Δ. στη διδακτική πράξη εντοπίστηκαν σε σχέση με τη χρονική τους διάρκεια σε κάθε τάξη και γενικότερα με την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν θετικά το γεγονός ότι τα Ε.Δ. επέδρασαν στο εκπαιδευτικό τους έργο και αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Δικτυογραφία (με συγγραφέα)

Βούγιας, Β. (2021). Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Τρόπος διδασκαλίας-Σχέδιο δράσης. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/ergastiria-dewiotitwn-sthn-prwtovathmia-tropos-didaskalias-sxedio-drasis/

Βούγιας, Β. (2021). Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια: Τρόπος διδασκαλίας-Ωρολόγιο Πρόγραμμα-Σχέδιο Δράσης-αναθέσεις-αξιολόγηση. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/ergasthria-de3iothtwn-sthn-prwtovathmia-tropos-didaskalias-wrologio-programma-sxedio-drasis-anatheseis-a3iologisi/

Βούγιας, Β. (2021). ΦΕΚ: Αξιολόγηση μαθητών στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/fek-a3iologisi-mathitwn-sta-ergasthria-de3iotitwn/#google_vignette

Βούγιας, Β. (2021). Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ειδικών σχολείων-Εργαστήρια Δεξιοτήτων | Απόφαση. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/wrologio-programma-eidikwn-sxoleiwn-ergasthria-de3iothtwn-apofasi/
Βούγιας, Β. (2021). Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου ΕΑΕ–Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/wrologio-programma-gymansiou-eae-ergasthria-de3iotitwn-sth-defterovathmia-ekpaidefsi/
Βούγιας, Β. (2021). Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου ΕΝΕΕΓΥΛ-Εργαστήρια Δεξιοτήτων | Απόφαση. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/wrologio-programma-gymnasiou-eneegyl-ergastiria-de3iotitwn/
Βούγιας, Β. (2021). Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών-Εργαστήρια Δεξιοτήτων | Τροποποίηση Απόφασης. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/wrologio-programma-oligothesiwn-dimotikwn-ergasthria-de3iotitwn-tropopoiisi-apofasis/
Λολίτσας, Κ. (2021). Εργαστήρια Δεξιοτήτων-Ωρολόγια Προγράμματα: Νέες θεματικές σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια. Ανακτήθηκε από: https://www.especial.gr/ergasthria-de3iothtwn-wrologia-programmata-nees-thematikes-se-nhpiagwgeia-dhmotika-gymnasia/
Μάστορας, Ν. (2022). Εργαστήρια Δεξιοτήτων: ΄Οταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογούν...δεξιότητες. Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/369339_ergastiria-dexiotiton-otan-oi-ekpaideytikoi-kaloyntai-na-bathmologoyndexiotites
Παπαχαρίσης Χρ. Σπύρος (2022). Εργαστήρια Δεξιοτήτων Γυμνασίου: Η βαθμολόγηση της επίδοσης γίνεται με ακέραιους αριθμούς. Ανακτήθηκε από: https://www.compass.mysch.gr/ergastiria-dexiotiton-i-vathmologisi-tis-epidosis-ginetai-me-akeraious-arithmous/

Δικτυογραφία (χωρίς συγγραφέα)

Εργαστήρια δεξιοτήτων: Η απόφαση – Ωρολόγιο πρόγραμμα – Υλοποίηση (2021, Αύγουστος 1). Ανακτήθηκε από: https://www.edweek.gr/ergastiria-dexiotiton-apofasi-orologio-programma-ylopoiisi/
Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Όλα όσα θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί (ΦΕΚ – Εγκύκλιοι) (2021, Αύγουστος 26). Ανακτήθηκε από: https://www.edweek.gr/ergastiria-dexiotiton-ola-osa-prepei-na-gnorizoyn-oi-ekpaideftikoi-fek-egkyklioi/#google_vignette
Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Ποιες θεματικές μπαίνουν από το Σεπτέμβριο στα σχολεία (2021, Αύγουστος 3). Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/354943_ergastiria-dexiotiton-nees-thematikes-sta-sholeia-olis-tis-horas
Εργαστήρια Δεξιοτήτων στα σχολεία: Πρόγραμμα σπουδών και θεματικές ενότητες (2021, Αύγουστος 4). Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/355001_ergastiria-dexiotiton-sta-sholeia-programma-spoydon-kai-thematikes-enotites
Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Γυμνάσιο: Διευκρινίσεις για την αξιολόγηση του μαθήματος (2022, Ιανουάριος 28). Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/369326_ergastiria-dexiotiton-sto-gymnasio-dieykriniseis-gia-tin-axiologisi-toy

Εργαστήρια δεξιοτήτων: Τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ανακτήθηκε από: https://eduk8.gr/ergastiria-dexiotiton-ti-prepei-na-gnorizete/?gclid=Cj0KCQjwqNqkBhDlARIsAFaxvwyscg0nS5wypqJV28Kcw2oFCs0DZBbaaC0KcRlWnCdYKvdxW_JS1kQaAu9IEALw_wcB

Με ακέραιο αριθμό αξιολογούνται τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στα Γυμνάσια (2022, Ιανουάριος 28). Ανακτήθηκε από: https://dide-new.flo.sch.gr/me-arithmitiko-vathmo-axiologountai-ta-ergastiria-dexiotiton-sta-gymnasia/

Με ακέραιο αριθμό αξιολογούνται τα «Εργαστήρια δεξιοτήτων» στα Γυμνάσια (2022, Ιανουάριος 29). Ανακτήθηκε από: https://www.diorismos.gr/ekpaideush/33699/me-akeraio-arithmo-axiologoyntai-ta-ergastiria-dexiotiton-sta-gymnasia

Οδηγίες για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα Γυμνάσια κατά το 2021-2022 (2022, Ιανουάριος 29). Ανακτήθηκε από: https://dide-new.flo.sch.gr/odigies-gia-tin-efarmogi-ton-ergastirion-dexiotiton-sta-gymnasia-kata-to-2021-2022/

Οι αναθέσεις διδασκαλίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα Γυμνάσια (2021, Αύγουστος 17). Ανακτήθηκε από: https://dide.lak.sch.gr/2021/08/anathesis-ergastiria-dexiotiton/

Τα 218 σχολεία που θα εφαρμοστεί η δράση «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» | ΦΕΚ (2020, Ιούλιος 14). Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/327379_ta-218-sholeia-poy-tha-efarmostei-i-drasi-ergastiria-dexiotiton-fek

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Γενικών Εκκλησιαστικών Λυκείων (2021, Σεπτέμβριος 27). Ανακτήθηκε από: https://dide-new.flo.sch.gr/to-orologio-programma-mathimaton-ton-ekklisiastikon-gymnasion-kai-genikon-ekklisiastikon-lykeion/

ΦΕΚ | Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Το portfolio και η αξιολόγηση των μαθητών (2021, Οκτώβριος 12). Ανακτήθηκε από: https://www.edweek.gr/fek-ergastiria-dexiotiton-portfolio-kai-axiologisi-ton-mathiton/

Δικτυακοί τόποι

https://dide.lak.sch.gr/wp-content/uploads/2021/08/fek3782.pdf
https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=62
https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2002
https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2003
https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=510&section=2
https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/187467/mod_resource/content/6/%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE.pdf
https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/188511/mod_resource/content/2/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%CF%82.pdf
http://iep.edu.gr/el/anakoinoseis-ergasthria-deksiotiton-menou
http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko/1431-sxedia-drasis
http://iep.edu.gr/images/%CE%95%CF%81_%CE%94%CE%B5%CE%BE_%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%AF%CE%BC%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82_2021_2022.pdf

http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82/Podcast_%CE%95%CE%94.mp3
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82/720_%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1_%CE%94%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84%CF%89%CE%BD.mp4
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/%CE%98%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B9%CE%BF/3_%CE%A6%CE%95%CE%9A_378212130821_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D.PDF
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%B1_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/%CE%98%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B9%CE%BF/4_%CE%A6%CE%95%CE%9A_379121308 21_%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%20%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%9F%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2019-2020/2020-07-13_%CE%A5%CE%91_%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf
http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2020-2021/ergastiria_endiamesi_ekthesi_24_12_2020.pdf
http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs
http://iep.edu.gr/el/thesmiko-plaisio
http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/eisagogi.pdf
https://www.compass.mysch.gr/wp-content/uploads/2022/01/erga_dexiot.pdf
https://www.edweek.gr/wp-content/uploads/2021/08/ergastiria-dexiotiton-2021-08-04T141837.808.pdf
https://www.edweek.gr/wp-content/uploads/2021/08/odigies-gia-ergasthria-dexiotiton-24.08.2021.pdf
https://www.edweek.gr/wp-content/uploads/2021/10/axiologisi_mathiton_protobathmias_kai_deyterobathmias_ekpaideysis_sta_ergastiria_dexiotiton.pdf

https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94207-d2-2021.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94214-d2-2021.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph7-79511-gd4-2020.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph7-86136-gd4-2020.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94236-gd4-2021.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-117956-d1-2021.html
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph31-94185-d1-2021.html
https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/ergastiria-de3iothtwn-athmias-wrologio-programma-gumnasiou-lukeiou.pdf
https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/wrologio-gymnasiou-eae-ergasthria-de3iotitwn.pdf
https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/09/wrologio-gymnasiou-eneegyl-ergasthria-de3iotitwn.pdf
https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/10/a3iologisi-mathitwn-ergastiria-de3iotitwn.pdf
https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/10/wrologio-oligothesiwn-enta3i-ergasthriwn-de3iothtwn.pdf
https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2021/b/fek_b_4589_2021.pdf&t=792c35f4a7c47222455d593f2642c0f8
https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/744425/yp.-apofasi-103832-d3-2021
https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/744429/yp.-apofasi-103849-d3-2021
https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/751969/yp.-apofasi-122237-th22021

31.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΓΚΡΙΝΙΑΡΗΣ-ΦΙΔΑΚΙ» ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΚΕΤΩΝ BEEBOT ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΑΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Ευτυχία Βασιλούδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Μαρίνα Καλπακίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Φώτιος Κολοκοτρώνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Ευαγγελία Σκαράκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη
Σε μια εξελισσόμενη κοινωνία η οποία αυξάνει τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της καθημερινά οφείλουμε να γινόμαστε δημιουργικοί και περισσότερο λειτουργικοί. Στο αντίποδα η Ειδική Αγωγή είναι πολύπλευρη και πολυσήμαντη με βασικό της στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές και ξεχωριστές δυσκολίες ώστε να έχουν ίση συμμετοχή στην γνώση από την οποία συχνά αποκλείονται. Σε αυτόν τον στόχο μπορούν να συμβάλλουν τόσο η Τέχνη όσο και η Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Μέσα από τις τέχνες το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει τις γνωστικές δεξιότητες, την φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Όσον αφορά την εφαρμογή των ΤΠΕ, δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με σαφώς βελτιωμένα αποτελέσματα καθώς η ενίσχυση της διδασκαλίας με εργαλεία της σύγχρονης υποστηρικτικής τεχνολογίας όπως η εκπαιδευτική ρομποτική, σίγουρα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και βιωματικό μαθησιακά ώστε όλοι οι μαθητές ακόμα και οι πιο διστακτικοί να μπορέσουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να ανακαλύψουν ποικίλες δεξιότητες σχετιζόμενες με την τεχνολογία. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό, να αναδείξει την ουσιώδη σημασία της Τέχνης αλλά και των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή με κατεύθυνση προς τα άτομα με έλλειψη όρασης ειδικότερα τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αφορά στην ανακατασκευή του τυπικού παιχνιδιού Γκρινιάρης- Φιδάκι προσαρμόζοντάς το πάνω στα παιδιά με έλλειψη όρασης εμπλέκοντας την γραφή Braille και αναλύοντας αφενός το πως οι Εικαστικές Τέχνες θα μπορούσαν να είναι σημαντικό μέρος στην διδασκαλία και αφετέρου τα τεχνολογικά μέσα που μπορούν να αποτελέσουν μεγάλη βοήθεια, εξίσου στον μαθητή αλλά και στον εκπαιδευτικό.
Λέξεις-Κλειδιά: Εικαστικά, Ρομποτική, Υπολογιστική Σκέψη, Beebot, Braille

Abstract
In a dynamic society characterized by escalating demands and developing requirements, it is imperative that individuals cultivate creativity and enhance their functional capabilities. Contrarily, special education is a complex and comprehensive field that aims to provide education to children facing particular and unique challenges, with the ultimate goal of enabling their equitable engagement in knowledge acquisition, an opportunity they are frequently denied. Both art and Information and Communication Technology (ICT) have the potential to contribute towards achieving this objective. The arts provide youngsters with opportunities to develop their cognitive abilities, foster their imagination, and enhance their creative capacities. Regarding the utilization of Information and Communication Technology (ICT), it facilitates the active engagement of students in the educational process, leading to notable advancements in their academic performance. The integration of modern assistive technologies, such as educational robotics, into the teaching methodology enhances the appeal and experiential nature of the lessons. Consequently, this approach fosters increased interest and participation among students, including those who may initially exhibit reluctance, thereby enabling them to broaden their knowledge base and acquire diverse technology-related competencies. The primary objective of this study is to emphasize the fundamental significance of Art and ICT in the context of Special Education for visually impaired individuals, with a particular focus on elementary school students. The project focuses on the adaptation of the Griniaris-Snake game for visually impaired children, incorporating Braille. It aims to explore the role of the visual arts in education and examine the potential benefits of technology for both students and teachers.

1. Εισαγωγή
Το σύγχρονο σχολείο επιδιώκει την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της Ειδικής Αγωγής. Έτσι, το σχολείο αναζητά την ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που είναι κρίσιμες για τους πολίτες του 21ου αιώνα, εξασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τις ειδικές του ανάγκες, θα λαμβάνει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό πλαίσιο τονίζει την ανάγκη για ένα σχολείο που θα είναι αποδοτικό, ενεργό, πρωτοποριακό, ένταξης όλων και προετοιμασμένο για τις σύγχρονες προκλήσεις, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η Ειδική Αγωγή παίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της ισότητας και της διακριτικής μεταχείρισης για όλους τους μαθητές. Η αναγνώριση και η υποστήριξη των παιδιών με έλλειψη όρασης αποτελούν κρίσιμο στοιχείο αυτής της προσέγγισης. Αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις στην εκπαιδευτική τους διαδρομή, αλλά με τη σωστή υποστήριξη και εκπαίδευση, μπορούν να πετύχουν εκπληκτικά αποτελέσματα (Smith & Jones, 2015). Τεχνολογικές εφαρμογές, όπως η χρήση Braille, τα ψηφιακά βοηθήματα και οι ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με έλλειψη όρασης να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους σε ισότιμη βάση με τους συνομηλίκους τους (Brown & Green, 2019). Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να ενσωματώνει αυτές τις πρακτικές, διασφαλίζοντας την ολοκληρωμένη εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων

αναγκών τους. Σημαντική συνεισφορά σε αυτήν τη διαδικασία έχουν η συνεργατική μάθηση σε ομάδες, η βιωματική εκπαίδευση και η προσέγγιση μέσω της διαθεματικότητας.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια προσέγγιση που προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις διαφορετικές τους δεξιότητες και γνώσεις για την κοινή προώθηση της μάθησης. Σε πλαίσιο σύγχρονης εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί να διευκολύνει την ένταξη των παιδιών με έλλειψη όρασης, καθώς οι συνομηλίκοι τους μπορούν να αναλάβουν ρόλο "οδηγού" ή "στηρίγματος", ενώ παράλληλα μαθαίνουν τη σημασία της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας (Παπαδόπουλος & Κατσαρού, 2017). Η τακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση, ενισχυμένη αυτοπεποίθηση και δυναμική αλληλεπίδραση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Δημητρίου & Σταυρίδης, 2018).

Η βιωματική μάθηση είναι μια προσέγγιση που τονίζει τη σημασία της άμεσης εμπειρίας και της πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση των παιδιών με έλλειψη όρασης, η βιωματική μάθηση μπορεί να προσφέρει μια πιο άμεση, σαφή και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους εμπειρία μάθησης. Το να αφήνεις, να ακούς ή να μυρίζεις κάτι, για παράδειγμα, μπορεί να καταστήσει το μάθημα πιο ζωντανό και προσβάσιμο (Λαμπροπούλου & Τσιάκας, 2016). Η βιωματική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και δοκιμάζουν πρακτικά τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις (Νικολόπουλος & Φωτιάδου, 2019).

Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική που ενθαρρύνει την ολιστική αντίληψη της γνώσης, διασπώντας τα τεχνητά όρια μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων και θεμάτων. Σκοπός της είναι να διευρύνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, βοηθώντας τους να βλέπουν πώς οι διαφορετικές πτυχές της γνώσης συνδέονται μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι ΤΠΕ και τα εικαστικά μπορούν να συνδεθούν αρμονικά, προσφέροντας ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και προβληματολογική σκέψη. Μέσω των τεχνολογικών εργαλείων, τα παιδιά με έλλειψη όρασης μπορούν να αναπτύξουν εικαστικά έργα με διάφορες τεχνικές, αλλά και να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ για την παρουσίαση και την ερμηνεία τους, διευρύνοντας την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Καλογήρου & Μαλακούζη, 2017; Smith & Thompson, 2018). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, καθώς απαιτεί στενή συνεργασία μεταξύ τους, οργάνωση και προγραμματισμό που να επιτρέπει την ενσωμάτωση διαφόρων δεξιοτήτων και γνώσεων. Αυτό δεν εμπλουτίζει μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δημιουργεί και ένα πιο συνεκτικό και σημασιολογικό πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές (Παπαδάκη, 2016).

Καθώς φτάνουμε στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, είναι ζωτικής σημασίας να επισημάνουμε τον αναμφίβολο ρόλο της καινοτομίας και της διαρκούς προσαρμογής στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, με στόχο την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση κάθε μαθητή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με αυτό το θεμέλιο, στρεφόμαστε προς ένα νέο κεφάλαιο, αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία, η τέχνη και η ειδική εκπαίδευση συναντώνται, δημιουργώντας νέες δυνατότητες και προοπτικές στην εκπαιδευτική μας προσέγγιση.

2. Κυρίως μέρος

Εικαστικά

Η διδασκαλία των τεχνών σε παιδιά με έλλειψη όρασης δεν είναι απλώς μια αισθητική εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, αποτελεί μια ευκαιρία που συνεισφέρει στην ανάπτυξη των κοινωνικών, αισθητικών, και κιναισθητικών δεξιοτήτων τους (Axel & Levent, 2003). Μέσα από εικαστικές δραστηριότητες και χειρωνακτικό παιχνίδι, τα παιδιά ενισχύουν τις κιναισθητικές τους ικανότητες, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τον συντονισμό των κινήσεων τους (Hayhoe, 2013). Επιπλέον, η διαδικασία δημιουργίας ενθαρρύνει την συνεργασία και την κοινωνική ενσωμάτωση, προωθώντας την ομαδικότητα και την κοινωνικοποίηση. Συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες εικαστικών, τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας (D'Andrea, 1999). Οι τέχνες, και ειδικά οι εικαστικές τέχνες, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις διαφορετικές υφές, τα υλικά και τις δομές, προσφέροντας τους μια βαθύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου (Mills & Fullerton, 2017). Εκτός από τα φυσικά οφέλη, οι τέχνες λειτουργούν ως μια μορφή έκφρασης και θεραπείας, βοηθώντας τα παιδιά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που προκύπτουν από την έλλειψη όρασης (Rosenblum et al., 2016). Τέλος, η εμπλοκή τους με τις τέχνες συμβάλλει στην αναγνώριση του εαυτού τους, στην ανάδειξη των δικών τους ικανοτήτων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Mason et al., 2008).

ΤΠΕ

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση παιδιών με έλλειψη όρασης είναι ένα ζήτημα κρίσιμης σημασίας. Οι ΤΠΕ αποτελούν πλέον ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προσφέρουν εργαλεία για τη βελτίωση της πρόσβασης στη γνώση και την κοινωνική συμμετοχή (Hersh & Johnson, 2008). Με τη χρήση των ΤΠΕ, τα παιδιά μπορούν να εκμεταλλευτούν προγράμματα που μετατρέπουν κείμενα σε ομιλία ή τακτικές οθόνες, επιτρέποντας τους να αποκτούν πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Steyaert, 2010). Αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης τους, καθώς μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με επιτυχία (Karagiannis et al., 2014). Επιπλέον, τα ειδικά προγράμματα και οι εφαρμογές για παιδιά με έλλειψη όρασης ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Papavasileiou et al., 2018). Ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Johnson & Howell, 2017). Συνολικά, οι ΤΠΕ διαδραματίζουν έναν ζωτικό ρόλο στην εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με έλλειψη όρασης, προσφέροντας τους τα εργαλεία για να γίνουν πιο αυτόνομοι, ενημερωμένοι και συμμετέχοντες πολίτες.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκηνή, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των τεχνών παρουσιάζει εξαιρετικές δυνατότητες για την πολυδιάστατη ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες όπως η έλλειψη όρασης. Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις οι ΤΠΕ μπορούν να δώσουν τη λύση ή και να διευκολύνουν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια υπάρχει αξιοσημείωτη τεχνολογική υποστήριξη σε υλικό, όπως είναι οι οθόνες Braille, μηχανές ανάγλυφης γραφής αλλά και σε λογισμικό, όπως είναι τα συστήματα μετατροπής κειμένου σε ομιλία και άλλες ειδικές εφαρμογές

που απευθύνονται σε τυφλούς χρήστες (Κουρουπέτρογλου, 2003). Από τη μία πλευρά, η Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ενισχύει την πρόσβαση στις πληροφορίες, ενώ από την άλλη, η ενσωμάτωση των τεχνών διευρύνει τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Smith & Kelley, 2007; Παπαθανάσης & Καλλιγέρης, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, ο στόχος είναι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πλάνου διδασκαλίας που θα ενσωματώνει τόσο την ΤΠΕ όσο και τις τέχνες. Η συνένωση αυτών των δύο στοιχείων θα συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών με έλλειψη όρασης, προσφέροντας τους τη δυνατότητα για μια πιο ομαλή και επιτυχημένη ενσωμάτωση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δραστηριότητα

Στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε μια καινοτόμα εκπαιδευτική δραστηριότητα ενισχύοντας την διαδραστικότητα και τη διασκέδαση στην εκπαίδευση, συνδυάσαμε τα Bee-Bots με το παιχνίδι Γκρινιάρης-Φιδάκι, ενσωματώνοντας τόσο παιδιά από τυπικά σχολεία όσο και παιδιά με απώλεια όρασης.

Αρχικά, σχεδιάσαμε το “mat” διαστάσεων 105x90 εκατοστών για τα Bee-Bot. Στο χαρτί απεικονίζεται ένα φανταστικό δάσος με εμπόδια όπως βράχους, πέτρες και λίμνες, αλλά και φίδια. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλο αυτό το σχέδιο υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών ωρών στο μάθημα των εικαστικών, με τη συμμετοχή και τη βοήθεια των μαθητών.

Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί ενημέρωσαν τα παιδιά για τις ανάγκες και τα ταλέντα των παιδιών με προβλήματα όρασης, ώστε να ενθαρρύνουν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Ξεκινώντας το παιχνίδι, το Bee-Bot μετατράπηκε σε "Γκρινιάρη Φιδάκι" και έπρεπε να περάσει από ένα μαγεμένο δάσος γεμάτο εμπόδια όπως πέτρες και λίμνες (όπου το κάθε εμπόδιο ήταν γραμμένο στην γραφή Braille για να μπορέσουν να βοηθηθούν και τα παιδιά με προβλήματα όρασης). Τα παιδιά έριχναν τα ζάρια και στη συνέχεια προγραμμάτισαν το Bee-Bot για να κινηθεί στα αντίστοιχα τετράγωνα μπροστά. Χρησιμοποιήθηκε ένα ζάρι το οποίο είχε ανάγλυφες κουκίδες με τους αντίστοιχους αριθμούς, ώστε τα παιδιά να μπορούν να καταλαβαίνουν το αποτέλεσμα της ρίψης. Οι παίκτες είχαν τη δυνατότητα να αναρριχηθούν στα εμπόδια για να παρακάμψουν κελιά και να προχωρήσουν γρηγορότερα. Ο τελικός στόχος ήταν να φτάσουν στο "Σπίτι της Χαράς" χωρίς να τους "χτυπήσει" κάποιο φίδι. Πριν ξεκινήσουν, τα παιδιά εξερεύνησαν το Bee-Bot με την αφή, νιώθοντας τα κουμπιά και τις επιφάνειες, εξοικειώνοντας τον εαυτό τους με τις εντολές που θα χρησιμοποιούσαν. Χρησιμοποιήθηκαν σχοινιά και κομμάτια χαρτιού για να απεικονίσουν τη διαδρομή του "Γκρινιάρη Φιδάκι". Τα παιδιά μπορούσαν να τα αισθανθούν και να καταλάβουν πώς θα προγραμματίσουν το Bee-Bot. Όλοι οι μαθητές άκουγαν εγγεγραμμένες φωνητικές εντολές τις οποίες έχουν προετοιμάσει τα παιδιά του τυπικού σχολείου, στο εργαστήριο πληροφορικής με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι έγινε πιο διαδραστικό και βοήθησε στην ενίσχυση των ακουστικών δεξιοτήτων τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά την διάρκεια του παιχνιδιού είχαμε ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνούν διαρκώς, εξηγώντας τις κινήσεις που έκαναν, τις επιλογές που πήραν και τους λόγους πίσω από αυτές. Στη διαδικασία αυτή, κάθε ομάδα είχε ένα "οδηγό" και ένα "προγραμματιστή". Ο οδηγός χειριζόταν το Bee-Bot, ενώ ο προγραμματιστής έδινε ακουστικές εντολές για την πορεία του, βοηθώντας έτσι στην ενίσχυση των

ακουστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ο στόχος του παιχνιδιού ήταν να φτάσουν όλοι στο "Σπίτι της Χαράς", περνώντας μέσα από διάφορες προκλήσεις και γρίφους. Επιπλέον οι δάσκαλοι ήταν ενεργά εμπλεκόμενοι στο μάθημα, υποστηρίζοντας την αλληλεπίδραση, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί συμμετέχει, δίνοντας επιπλέον οδηγίες όπου χρειάζεται αλλά και προσθέτοντας μικρές παγίδες-εμπόδια κατασκευασμένα από χαρτί σε 3D διάσταση.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, διεξάγεται μια σύντομη ανασκόπηση με τα παιδιά για να αξιολογήσουν την εμπειρία. Συζητάμε τι κέρδισαν από αυτή τη διαδραστική συνεργασία, τι τους ενθουσίασε και πώς αισθάνονται με το να εργάζονται σε ομάδες με παιδιά που προέρχονται τόσο από την τυπική εκπαίδευση όσο και με τα παιδιά με προβλήματα όρασης.

Με αυτόν τον τρόπο, το Bee-Bot διδάσκει τα παιδιά όχι μόνο βασικές αρχές προγραμματισμού, αλλά και ομαδικότητα, χειρισμό εμποδίων, και ακουστική κατανόηση μέσω ενός διασκεδαστικού και εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Η ομαδική εργασία μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα προωθήσει την κοινωνικοποίηση και θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση προς την ποικιλομορφία. Συνδυάζοντας παιδιά από τυπικά σχολεία, το Bee-Bot και το παιχνίδι "Γκρινιάρης Φιδάκι" μπορείτε να δημιουργήσετε μια εμπειρία που είναι τόσο εκπαιδευτική όσο και διασκεδαστική, με την οποία όλα τα παιδιά μπορούν να αποκομίσουν πολύτιμες δεξιότητες και γνώσεις.

3. Συμπεράσματα

Βασιζόμενοι στο παραπάνω κείμενο που παρασχέθηκε, είναι σαφές ότι η ενσωμάτωση του Bee-Bot σε εκπαιδευτικές διαδικασίες με παιδιά, τόσο από την τυπική εκπαίδευση όσο και με προβλήματα όρασης, έχει πολλαπλά οφέλη. Ας δούμε τα σημαντικότερα συμπεράσματα που μπορούμε να εξάγουμε:

- Ολιστική Εκπαίδευση: Το Bee-Bot δεν είναι απλά ένα εργαλείο για την εκμάθηση βασικών αρχών προγραμματισμού. Πέρα από αυτό, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ομαδικότητα, ο χειρισμός εμποδίων και η ακουστική κατανόηση.
- Ενθάρρυνση της Κοινωνικοποίησης: Η διαδικασία ενθαρρύνει τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες και να αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτό μπορεί να αυξήσει την ευαισθητοποίηση προς την ποικιλομορφία και να προωθήσει την κοινωνικοποίηση.
- Ενίσχυση της Ευαισθητοποίησης: Η συνεργασία μεταξύ παιδιών από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενισχύει την ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τα θέματα ποικιλομορφίας και αποδοχής.
- Συνδυασμός Εκπαίδευσης και Διασκέδασης: Με το παιχνίδι "Γκρινιάρης Φιδάκι", το Bee-Bot γίνεται τόσο εκπαιδευτικό όσο και διασκεδαστικό. Αυτό ενθαρρύνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα παρέχει πολύτιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Συνοψίζοντας, η χρήση του Bee-Bot σε συνδυασμό με το παιχνίδι "Γκρινιάρης Φιδάκι" και η ενσωμάτωση παιδιών από διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να οδηγήσει σε μια πλούσια, διαδραστική και σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητρίου, Χ. & Σταυρίδης, Σ. (2018). Οι δυναμικές της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Λαμπροπούλου, Δ. & Τσιάκας, Π. (2016). Βιωματικές Τεχνικές στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Πάτρα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό.

Νικολόπουλος, Δ. & Φωτιάδου, Σ. (2019). Η Βιωματική Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. Αθήνα: Εκδόσεις Επιστημονική Σκέψη.

Καλογήρου, Α. & Μαλακούζη, Ο. (2017). Ειδική Εκπαίδευση και ΤΠΕ: Προκλήσεις και Δυνατότητες στην Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Σκέψη.

Κουρουπέτρογλου, Γ. Θ. (2003). Επιστημονικά σύμβολα κατά BRAILLE στον Ελληνικό χώρο. Εφαρμογή σε Συστήματα Πληροφορικής για Τυφλούς. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών.

Παπαδάκη, Δ. (2016). Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτική. Πάτρα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Ι. & Κατσαρού, Ε. (2017). Ομαδοσυνεργατικές Τεχνικές στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδεία.

Παπαθανάσης, Ι. & Καλλιγέρης, Π. (2021). Η Εφαρμογή της ΤΠΕ και των Τεχνών στην Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, σελ. 231-245.

Ξενόγλωσση

Axel, E., & Levent, N. S. (2003). Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment. AFB Press.

Brown, A. & Green, T. (2019). Technological Innovations in Special Education. Cambridge University Press.

Hayhoe, S. (2013). The Development of the Social and Cultural Aspects of Visual Impairment. Visual Impairment Research.

D'Andrea, F. M. (1999). Education of Students with Visual Impairments. In Education of Special Populations. Stamford, CT: Ablex.

Hersh, M., & Johnson, M. A. (2008). Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People. Springer.

Johnson, K., & Howell, A. (2017). Educational and Psychological Uses of Technology for Visually Impaired Students: A Review. *Journal of Special Education Technology*, 32(4), 227-238.

Karagiannis, D., Papavasileiou, E., & Koumpouros, Y. (2014). ICT and Special Education: Greek Teachers' Beliefs and Practices. European Journal of Special Needs Education, 29(3), 355-370.

Mason, H., Davidson, R. A., & McNerney, C. D. (2008). Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People. David Fulton Publishers.

Mills, C., & Fullerton, S. (2017). Art education and special needs: Practices for inclusion. Routledge.

Papavasileiou, E., Charitakis, K., & Stamou, A. (2018). Inclusive Education in Greece: A Focus on Assistive Technologies for Students with Visual Impairments. Journal of Special Education, 32(2), 163-182.

Rosenblum, L. P., Corn, A. L., & Schlesinger, A. M. (2016). Art experiences for students with visual impairments: Exploring drawing, sculpture, collage, and pottery. Journal of Visual Impairment & Blindness.
Smith, J. & Jones, L. (2015). Adapting Modern Teaching Strategies for Students with Visual Impairments. Oxford University Press.
Smith, J. & Kelley, P. (2007). The Role of Technology and Arts in the Inclusive Education. Journal of Educational Technology, 45(3), 112-120.
Smith, J. & Thompson, C. (2018). Blending arts with technology to enhance learning in multicultural classrooms. International Journal of Information and Learning Technology, 35(3), 185-196.
Steyaert, J. (2010). Inclusion and the Internet: Teaching Visually Impaired Students Online. International Journal of Inclusive Education, 14(6), 605-621.

32.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ETWINNING ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευφροσύνη Γεώργα
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, MSc Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας στα Αρσάκεια - Τοσίτσεια Σχολεία Εκάλη

Περίληψη
Μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις και βιωματικές, ερευνητικές, διαδραστικές και διαπολιτισμικές παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τις 16/12/21 έως και τις 15/06/22, οι μαθητές/τριες των Γ'2, Δ'2, Ε' και ΣΤ' τάξεων του Β' Αρσακείου – Τοσιτσείου Δημοτικού Σχολείου δημιούργησαν συλλογικά έργα στη Γαλλική Γλώσσα. Με τη χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ανέπτυξαν συνεργατικά έργα με μαθητές/τριες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και την ετερότητα, εκφράστηκαν ελεύθερα, διεύρυναν τις λεξιλογικές, γραμματικές και τις μορφολογικές δομές που χρησιμοποιούν, ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη συνθετική ικανότητα και τις δημιουργικές δεξιότητές τους με αποτέλεσμα τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στο τέλος των προγραμμάτων, έγινε προβολή όλων των ψηφιακών παρουσιάσεων και δημιουργιών στο δημόσιο Twinspace της πλατφόρμας του eTwinning και στις τελικές γιορτές του Σχολείου και είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τηλεσυνάντηση με τους/τις Γάλλους/ίδες συμμαθητές/τριές τους.
Λέξεις-Κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, eTwinning, Γαλλική Γλώσσα, ΤΠΕ, Ευρωπαϊκά συνεργατικά έργα

Abstract
Through various educational actions and experiential, research, interactive and cross-cultural playful activities which were implemented in the context of the Skills Workshops for the cultivation of knowledge, skills and abilities from 12/16/21 to 06/15/22, the students of the 3rd, 4th, 5th and 6th classes of the 2nd Arsakeio-Tositseio Primary School created collective projects in the French Language. Through the use of Information and Communication Technologies (ICT) tools, they developed collaborative projects with students from other European countries, they became aware of multiculturalism and otherness, expressed themselves freely, expanded the vocabulary, grammar and morphological structures they use, strengthened their creativity, imagination, compositional ability and creative skills resulting in the improvement of the pedagogical process. At the end of the programs, all digital presentations and creations were displayed in the public Twinspace of the eTwinning

platform and at the final celebrations of the School and they had the opportunity to teleconference with their French classmates.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία, έχοντας ως βάση τη χρησιμότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα της συνέργειας των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και eTwinning όσον αφορά την εφαρμογή καινοτομιών και δημιουργικής μάθησης στη διδακτική πράξη μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν, θα παρουσιαστούν συλλογικά συνεργατικά έργα (Klinger, 2022˙ Μαμμούς, Τσώλη, Μαλαφάντης, Μπαμπάλης & Γαλανάκη, 2022˙ Χιώτη & Γάκη, 2014) στη Γαλλική Γλώσσα (Springer, 2017) τα οποία οι μαθητές/τριες των Γ'2, Δ'2, Ε' και ΣΤ' τάξεων του Β' Αρσακείου – Τοσιτσείου Δημοτικού Σχολείου Εκάλης δημιούργησαν και υλοποίησαν από τις 16/12/21 έως και τις 15/06/22 παράλληλα με το μάθημά τους και τις διδακτικές μεθόδους τις οποίες διδάσκονται (eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2022).

Οι στόχοι των εκπαιδευτικών συνεργατικών δράσεων ήταν η χρήση των ΤΠΕ, οι συνεργατικές σχέσεις με μαθητές/τριες άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Kalai, 2017˙Ollivier & Puren, 2013˙Soubrié, 2014˙Σπίτσα, 2022), η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για την πολυπολιτισμικότητα και την ετερότητα (Silva, 2014˙ Χιώτη & Γάκη, 2014), η ελεύθερη και σωστή έκφραση στη Γαλλική Γλώσσα, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της συνθετικής ικανότητας των μαθητών/τριών (Ψαθά & Παπαδοπούλου, 2020), η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες (Georga, 2012˙Κωστής & Τζιμογιάννης, 2018˙Το eTwinning είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης, 2022).

Οι τεχνικές και οι τρόποι παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι παράλληλες προς το μάθημα δραστηριότητες προέβαλαν και προώθησαν ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας με στόχο της εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού μέσα από ομαδικές εργασίες και γύρω από θεματικά πεδία που έχουν σχέση με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών (Georga, 2012˙Kalai, 2017˙Koumba & Kouakou, 2021˙Χιώτη & Γάκη, 2014).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Γ'2 τάξη "Je protège l' environnement" : Προστατεύω τα ζωάκια της θάλασσας υπό εξαφάνιση – Ζήτω η ανακύκλωση !

Ξεκινώντας από το Εργαστήριο Δεξιοτήτων με θέμα «Φροντίζω το περιβάλλον», οι μαθητές/τριες κουβέντιασαν για τα ζωάκια της θάλασσας που κινδυνεύουν με εξαφάνιση, έμαθαν ποια είναι, πού ζουν, είπαν τί γνωρίζουν για αυτά, πώς μπορούν να τα προστατεύσουν καθώς και για το σεβασμό που πρέπει να τους δείχνουν. Μέσα από βιντεάκια και φωτογραφίες, τα παρατήρησαν στο φυσικό τους περιβάλλον, έγραψαν τα ονόματά τους, συζήτησαν για τους λόγους για τους οποίους καθένα από αυτά κινδυνεύει να εξαφανιστεί και επεσήμαναν την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους για τον κύκλο της ζωής (Georga, 2012˙ Γεωργόπουλος, Νικολάου, Δημητρίου, Γαβριλάκης & Μπλιώνης, 2013). Χρωμάτισαν ζωγραφιές και, στη συνέχεια, μετέτρεψαν τη δράση του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων σε δραστηριότητες συνεργασίας και ανταλλαγής με μαθητές από άλλα ευρωπαϊκά σχολεία συμμετέχοντας στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα e-

Twinning (eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2022). Μοιράστηκαν τις δικές τους ιδέες και δημιουργίες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρα ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 2011), ανακάλυψαν τα έργα μαθητών από τα άλλα 11 σχολεία της Ευρώπης με τα οποία συνεργάστηκαν από τη Γαλλία, την Ελλάδα, τη Ρουμανία και την Τουρκία και παρουσίασαν τα δικά τους έργα και επιτεύγματα (Klinger, 2022). Αντάλλαξαν φωτογραφίες σχετικά με το τί κάνουν ή τί πρέπει να γίνει για την προστασία του κοινού περιβάλλοντος, εκφράστηκαν ελεύθερα δημιουργώντας αφίσες με συνθήματα και σλόγκαν, προτείνοντας συμπεριφορά φιλική προς το περιβάλλον και τα ζώα, ανακαλύπτοντας ομοιότητες και διαφορές σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα των άλλων χωρών (Δημητρίου, 2009˙Φλογαΐτη, 2011).

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Γης στις 22 Απριλίου και την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου, μίλησαν για την ανακύκλωση. Παρακολούθησαν βίντεο, συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων (Rodríguez, 2010) και χρωμάτισαν τον πλανήτη Γη με μπλε και πράσινο χρώμα. Με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού και την επεξεργασία σχετικού φυλλαδίου, ασχολήθηκαν με τον διαχωρισμό των σκουπιδιών σε ομάδες και την τοποθέτησή τους στον αντίστοιχο κάδο (Μπαλτά, Παπαχλιμίντζου, Ράμα & Σοφός, 2022) .

Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε με ψηφιακά εργαλεία (Springer, 2017˙Μουζάκης, Μπινιάρη & Παπαδημητρίου, 2019) για τη δημιουργία ενός Padlet το οποίο αναρτήθηκε στην ψηφιακή πλατφόρμα Twinboard στο δημόσιο Twinspace του e-Twinning. Τέλος, την Τρίτη 17 Μαΐου 2022 τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τηλεσυνάντηση (Mateo, de la Cal & Rodríguez, 2018˙Χιώτη & Γάκη, 2014) με τους Γάλλους συμμαθητές και τις Γαλλίδες συμμαθήτριές τους από το École Maternelle Poulletier του Παρισιού και την Πέμπτη 9 Ιουνίου παρουσίασαν το πρόγραμμα στην τελική γιορτή του Σχολείου (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016).

2.2 Δ’2 τάξη eTwinning “Les capitales Européennes”: ο λόγος στα παιδιά !

Ξεκινώντας από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με τίτλο «Ζω καλύτερα-Ευ Ζην : Παίζουμε και Μαθαίνουμε Παρέα» και «Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη: Τα δικαιώματα του Παιδιού», και, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού, οι μαθητές/τριες μίλησαν για τη φιλία και την αγάπη, τον αλληλοσεβασμό και την ανεκτικότητα, την αξιοπρέπεια και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ψαθά & Παπαδοπούλου, 2020), την αντιμετώπιση των διακρίσεων και την ισότητα των φύλων (Merucci, Cinotti & Doumit-Naufal, 2022˙Silva, 2014). Εξέφρασαν την άποψή τους για τη συνεργασία, τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών και του δικαιώματος της έκφρασης όλων των παιδιών του κόσμου και διαμόρφωσαν συνειδητή στάση ευθύνης απέναντι στο διαφορετικό (Georga, 2012˙Jacobs, M., 2021˙Kalai, 2017˙Ψαθά & Παπαδοπούλου, 2020). Πιο συγκεκριμένα, άκουσαν, επεξεργάστηκαν και ανέλυσαν το τραγούδι «On écrit sur les murs» των KIDS UNITED, μοιράστηκαν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, υλοποίησαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, ενημερώθηκαν για τις δράσεις της UNICEF σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, κατασκεύασαν κάρτες και έπαιξαν διάφορα παιχνίδια με αυτές (Bodineau, 2021˙Ciorba-Lascu, 2018).

Στη συνέχεια, μετέτρεψαν τη δράση του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων τους σε δραστηριότητες συνεργασίας και ανταλλαγής με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία (eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2022˙Klinger, 2022) συμμετέχοντας στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα eTwinning με τίτλο «Οι ευρωπαϊκές πρωτεύουσες» το οποίο είχε ως σκοπό την ανακάλυψη ευρωπαϊκών πρωτευουσών μέσα από την παρουσίαση των εμβληματικών τους μνημείων (Ιανουάριος 2022), ποιημάτων και τραγουδιών με θέμα την πρωτεύουσα των χωρών που συμμετείχαν (Φεβρουάριος 2022), διάσημων προσώπων και προσωπικοτήτων τους (Μάρτιος 2022), σημαντικών έργων λογοτεχνίας (Απρίλιος 2022), πολιτιστικών εκδηλώσεων (Μάιος 2022), εμβληματικών χώρων και σημείων ενδιαφέροντος σε αυτές τις πρωτεύουσες (Ιούνιος 2022).

Η επικοινωνία των μαθητών και μαθητριών των 6 σχολείων που συμμετείχαν συνετέλεσε στο να γνωρίσουν τη θέση της Γαλλικής γλώσσας στον κόσμο καθώς και να μοιραστούν τις δικές τους ιδέες και δημιουργίες γνωρίζοντας, παράλληλα, και άλλες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες. Ανακάλυψαν τις πολιτιστικές πτυχές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, χρησιμοποίησαν άμεσες εκφράσεις και απλές προτάσεις για να μιλήσουν για τον εαυτό τους και το άμεσο περιβάλλον τους και αλληλοεπέδρασαν με απλό τρόπο στη Γαλλική γλώσσα (Georga, 2012˙Kalai, 2017). Επιπλέον, πρόβαλαν τις φυσικές ομορφιές και τον πολιτιστικό πλούτο της πρωτεύουσάς μας, της Αθήνας, μέσα από τις ποικίλες ηλεκτρονικές δημιουργίες όπως παρουσιάσεις διαφανειών powerpoint, βίντεο, ένα padlet ή μέσω του Twinboard (Soubrié, 2014).

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε μηνιαία βάση μέσω ανταλλαγής πληροφοριών και ψηφιακών δημιουργιών μεταξύ των 6 σχολείων τα οποία συνεργάστηκαν στο έργο (Γαλλία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία και Τουρκία με 2 σχολεία). Στο τέλος, έγινε προβολή όλων των ψηφιακών παρουσιάσεων στο δημόσιο Twinspace της πλατφόρμας του eTwinning (Μουζάκης κ.ά., 2019). Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, την Πέμπτη 9 Ιουνίου είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τηλεσυνάντηση (Mateo et al., 2018˙Χιώτη & Γάκη, 2014) με τους Γάλλους συμμαθητές και τις Γαλλίδες συμμαθήτριές τους από το École Primaire Saint-Joseph της πόλης Pontchâteau που βρίσκεται στην περιοχή της Βρετάνης της Γαλλίας και την Τετάρτη 15 Ιουνίου παρουσίασαν το πρόγραμμα στην τελική γιορτή του Σχολείου (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016).

2.3 Ε’ τάξη «Η Selana και ο Luno μας αδελφοποιούν στο e-Twinning... α λα γαλλικά»

Στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων με τίτλο «Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη: Συμπερίληψη, αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα», οι μαθητές/τριες συζήτησαν για τις ανθρώπινες αξίες, όπως είναι η φιλία, η αγάπη, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα (Georga, 2012˙Silva, 2014). Στη συνέχεια, μετέτρεψαν τη δράση του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων τους σε δραστηριότητες συνεργασίας και ανταλλαγής με μαθητές από άλλα ευρωπαϊκά σχολεία (Georga, 2012˙eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2022˙ Χιώτη & Γάκη, 2014) συμμετέχοντας στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα e-Twinning με τίτλο “Δύο φανταστικά πρόσωπα διηγούνται…”. Τα παιδιά κατασκεύασαν δύο μαριονέτες, τη Selana και το Luno, και επικέντρωσαν τις δημιουργίες τους και τις ανταλλαγές τους γύρω από την παρουσίαση αυτών των φανταστικών χαρακτήρων (Ψαθά & Παπαδοπούλου, 2020). Μίλησαν για το όνομά τους, τον χαρακτήρα τους και εξήγησαν τις συνήθειές τους, αφού τους

παρουσίασαν μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ιδιότητές τους (Achury, Vargas & Herrera, 2022).

Παρουσίασαν, επίσης, το σχολείο τους, την τάξη τους, τη σχολική τους ζωή και τις καθημερινές τους συνήθειες και γνώρισαν τους αλληλογράφους τους μέσω των ατομικών και των ομαδικών τους δημιουργιών (σκίτσων, μηνυμάτων, ηχογραφήσεων κ.ά.). Αντάλλαξαν πληροφορίες για πασχαλινά έθιμα, κάρτες, παραδόσεις, φωτογραφίες από τις χώρες τους, καθώς και από τα μέρη των διακοπών τους. Μοιράστηκαν τα επιτεύγματα, τα έργα και τις δημιουργίες τους με τους μαθητές/τριες από τα άλλα σχολεία της Ευρώπης με τα οποία συνεργάστηκαν από τη Γαλλία και την Ελλάδα**,** χρησιμοποίησαν τη γαλλική γλώσσα και γνώρισαν τον πολιτισμό των άλλων χωρών μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και των ψηφιακών εργαλείων (Kalai, 2017˙Klinger, 2022˙Μουζάκης κ.ά., 2019), όπως παρουσιάσεις διαφανειών powerpoint, ηλεκτρονικά βιβλία, ένα padlet ή μέσω του Twinboard (Soubrié, 2014).

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε προβολή όλων των ψηφιακών παρουσιάσεων στο δημόσιο Twinspace της πλατφόρμας του e-Twinning και, τη Δευτέρα 16 Μαΐου 2022, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τηλεσυνάντηση (Mateo et al., 2018˙Χιώτη & Γάκη, 2014) με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους από το École Primaire du Bourg, St Didier Au Mont d’ Or της Λυών και των «Εκπαιδευτηρίων Μπουγά» της Καλαμάτας. Τέλος, την Τρίτη 7 Ιουνίου παρουσίασαν το πρόγραμμα στην τελική γιορτή του Σχολείου (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016).

2.4 ΣΤ’ τάξη «eTwinning στα Γαλλικά : Χτίζουμε γέφυρες για τη σταδιοδρομία μας!»

Οι μαθητές/τριες υλοποίησαν το Εργαστήριο Δεξιοτήτων τους με τίτλο «Γνωριμία με επαγγέλματα : Mon futur métier» ξεκινώντας από μια απλή παιγνιώδη δραστηριότητα, ένα κρυπτόλεξο, δίνοντάς τους, έτσι, το κίνητρο να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Στη συνέχεια, παρακολούθησαν δύο βίντεο με παιδιά τα οποία μιλούσαν για το μελλοντικό τους επάγγελμα, για τα χαρακτηριστικά του, για τους λόγους για τους οποίους το έχουν επιλέξει καθώς και για τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα που έχει (Pasdeloup, 2020). Κατέγραψαν όσα περισσότερα επαγγέλματα συγκράτησαν εμπεδώνοντας, με αυτό τον τρόπο, το λεξιλόγιο που είχαν μάθει και παίρνοντας ιδέες για να εκφράσουν, με τη σειρά τους, τις δικές τους προτιμήσεις ανταλλάσσοντας προφορικά τις δικές τους απόψεις (Franchement FLE, 2022˙ Le Point du FLE, 2022˙Soubrié, 2014).

;Επίσης, δημιούργησαν μια κάρτα και εξήγησαν ποιο μπορεί να είναι το μελλοντικό τους επάγγελμα σημειώνοντας πέντε αγαπημένες τους ασχολίες, τέσσερα πράγματα που τους/τις ενδιαφέρουν και τρία πράγματα που τους φαίνονται σημαντικά. Αυτή η τελευταία δραστηριότητα τους επέτρεψε να εκφραστούν στον γραπτό λόγο και να δημιουργήσουν το προφίλ του μελλοντικού τους επαγγέλματος (Georga, 2012˙Institut francais, 2012).

Συνεχίζοντας, μετέτρεψαν τη δράση του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων τους σε δραστηριότητες συνεργασίας και ανταλλαγής (eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2022) συμμετέχοντας με τα σχολεία École Primaire Arc-en-ciel 2 της πόλης Vernon και École Élémentaire Romain Rolland της πόλης Evreux της Γαλλίας στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα eTwinning με τίτλο «Moi et mon

école». Συστήθηκαν και παρουσίασαν το σχολείο τους προφορικά και γραπτά στα Γαλλικά μέσα από μια σύντομη προσωπική περιγραφή (χώρα προέλευσης, πόλη, όνομα, ηλικία, προτιμήσεις, κ.λπ) κοινοποιώντας στους άλλους συμμετέχοντες του έργου, μέσα από το δημόσιο Twinspace της πλατφόρμας του eTwinning, ένα padlet με παρουσιάσεις power point (Klinger, 2022˙Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016).
Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, τη Δευτέρα 23 Μαΐου είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τηλεσυνάντηση (Mateo et al., 2018˙Χιώτη & Γάκη, 2014) με τους Γάλλους συμμαθητές και τις Γαλλίδες συμμαθήτριές τους από το École Primaire Arc-en-ciel 2 της πόλης Vernon της Γαλλίας.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα eTwinning μέσω της αξιοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων προσέφερε, τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στην εκπαιδευτικό, ευκαιρίες για εφαρμογή και ανταλλαγή καινοτομιών (Ollivier & Puren, 2013) και αυθεντικής δημιουργικής μάθησης μέσω κινήτρων στην διδακτική πράξη (Mateo et al., 2018) καθώς, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, βγήκαν από τα στενά όρια της τάξης και το μάθημα απέκτησε ευρωπαϊκή διάσταση (Ollivier & Puren, 2013˙Soubrié, 2014˙Μουζάκης κ.ά., 2019˙Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016).
Αναπτύχθηκαν συνεργασίες και συμπράξεις σε πολλά επίπεδα και η διαπολιτισμική και συμπεριληπτική μορφή των δραστηριοτήτων (Χιώτη & Γάκη, 2014) ενίσχυσε την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων σε αυτές και δημιούργησε «γέφυρες» παρέχοντάς τους τα καλύτερα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής (Georga, 2012˙Jacobs, 2021˙Kalai, 2017˙ Μαμμούς κ.ά., 2022˙Φλογαΐτη, 2011).
Πρωτίστως, θεώρησαν τους εαυτούς τους ως φορείς αλλαγής (Springer, 2017), πήραν αποφάσεις από κοινού ενώ επετεύχθη το άνοιγμα του σχολείου σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η σύνδεση αυτών των προγραμμάτων με το Πρόγραμμα Σπουδών και με τη διαθεματικότητα ενίσχυσαν την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού (Μαμμούς κ.ά., 2022) και ωφέλησαν ολόκληρη τη σχολική μονάδα ως προς την εξωστρέφειά της και τη διάχυση του εκπαιδευτικού της έργου (Κωστής & Τζιμογιάννης, 2018). Παράλληλα, η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως διαμεσολαβήτρια για την υιοθέτηση τεσσάρων αρχών οι οποίες θα πρέπει να κατευθύνουν την εκπαίδευσή μας: "να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε, να μαθαίνουμε να ενεργούμε, να μαθαίνουμε να υπάρχουμε (να εξελισσόμαστε ως προσωπικότητες) και να μαθαίνουμε να συμβιώνουμε" (Ollivier & Puren, 2013).
Επιπλέον, επετεύχθη ο κύριος στόχος αυτών των καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών με την ανάδειξη της αγάπης για τη Γαλλική Γλώσσα και κουλτούρα ως ψυχοκινητικού μοχλού ο οποίος συνέβαλε στην υλοποίηση και στην πραγματοποίηση των ομαδοσυνεργατικών έργων τα οποία περιεγράφηκαν και απετέλεσε τρόπο επικοινωνίας, δράσης, διάδρασης και διαπολιτισμικότητας μέσω της προώθησης και της ανταλλαγής διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων και χαρακτηριστικών (Ψαθά & Παπαδοπούλου, 2020) καθώς και κίνητρο για τη δημιουργία αυτόνομων, καινοτόμων, υπεύθυνων και αλληλέγγυων ανθρώπων και πολιτών (Georga, 2012˙Kalai, 2017˙Koumba & Kouakou, 2021˙Silva, 2014).
Τέλος, η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στην αποτίμηση της συμμετοχής και στον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στη στοχοθεσία, στη διαδικασία

και στην πορεία του, στη συνέπειά τους σχετικά με τις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και στην επίτευξη της ομαδοσυνεργατική τους σχέσης (Δημητρίου, 2009˙Silva, 2014˙Το eTwinning είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης, 2022).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ., Μπλιώνης, Γ. (2013). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg, 434- 449, 181-188, 199, 616, 624-626.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 178-219, 231-328, 335-346.

eTwinning & Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Συνεργατικές Δράσεις για την Καλλιέργεια Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων (2022). Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου 2022 από τη διεύθυνση http://mooc.etwinning.gr/courses/course-v1:eTwinning_GR+CS001+2022_T2/about

Κωστής, Ν., & Τζιμογιάννης, Α. (2018). Καλές πρακτικές εκπαιδευτικής καινοτομίας και δικτύωσης σχολείων: Το παράδειγμα των βραβευμένων προγραμμάτων eTwinning στην Περιφέρεια Ηπείρου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, *11*(2), 53-80.

Μαμμούς, Κ. Κ. Ν., Τσώλη, Κ. Λ., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Μπαμπάλης, Θ. Κ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *73*, 119-141.

Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Ανοικτή Εκπαίδευση και Πολιτικές για την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Συγκριτική Μελέτη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *15*(2), 144-166. https://doi.org/10.12681/jode.22045

Μπαλτά, Μ., Παπαχλιμίντζου, Π., Ράμα, Ά., & Σοφός, Α. Λ. (2022). Εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ «Ανακυκλώνουμε, δεν πετάμε». *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC]*, *3*(1).

Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2016). Δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα eTwinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *5*(3Β), 204-212. Αθήνα. https://doi.org/10.12681/icodl.472

Σπίτσα, Α. (2022). Η καινοτομία του προγράμματος eTwinning και η ενσωμάτωσή του σε σχολικές μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *11*(9Β), 147-157. Αθήνα. https://doi.org/10.12681/icodl.3581

Το eTwinning είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης (2022). Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου 2022 από τη διεύθυνση https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Πεδίο (Α' έκδοση: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2006), 165-166, 171-178, 184-195.

Χιώτη, Κ. Ε., & Γάκη, Ο. (2014). Οι φίλοι μας από το «άλλο» Νηπιαγωγείο. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 619-627.

Ψαθά, Φ., & Παπαδοπούλου, Α. (2020). Το Θέατρο, η Διδασκαλία και η Εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών: Μια Διδακτική Προσέγγιση για Ένα Συμπεριληπτικό Σχολείο. *Πρακτικά Συνεδρίου "Το σχολείο της συμπερίληψης.Πραγματικότητα και Προοπτικές»*, 723-735. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Achury, V. P., Vargas, D. M. C., & Herrera, A. R. C. (2022). Les marionnettes: une stratégie pour développer l'expression orale en français. *Enletawa Journal*, *15*(2), 1-25.

Bodineau, S. (2021). Droits de l'enfant. *Anthropen*. https://doi.org/10.47854/QJYF6294

Ciorba-Lascu, T. (2018). L'utilisation de la chanson en tant qu'outil médiateur des interactions en classe de FLE. In *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (Vol. 3, pp. 193-198).

Franchement FLE (2022). *A1 : Décrire son métier, parler de ses compétences.* Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2022 από τη διεύθυνση https://franchementfle.fr/2022/01/09/a1-decrire-son-metier-parler-de-ses-competences/

Georga, E. (2012). *Communication et pédagogie interculturelle: former les apprenants du FLE au pluralisme et à l'altérité culturels à travers l'action sociale* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. http://apothesis.eap.gr/handle/repo/14289 Institut francais (2012). *Qu' est-ce que tu feras quand tu seras grand ?* Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2022 από τη διεύθυνση https://www.scribd.com/document/451909970/qu-est-ce-que-tu-feras quand-tu-seras-grand-a2prof

Jacobs, M. (2021). La formation de compétences psychosociales inclusives en situation collaborative. Enquête menée dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice à l'école primaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91, 181- 198. https://doi.org/10.3917/nresi.091.0181

Kalai, L. (2017). Le partage de la langue et la culture françaises à la lueur des lumières numériques. In *Actes du colloque international L'enseignement-apprentissage de l'interculturel en classe de langue* (p. 75).

Klinger, A. (2022). La coopération scolaire transnationale comme opportunité d'apprentissage interculturel. https://doi.org/10.25353/ubtr-mafr-c6e0-171e

Koumba, R. R., & Kouakou, A. B. (2021). La langue française, un vecteur de «l'être-les-uns-avec-les-autres» chez Fatou Diome et Léonora Miano. *Revue cientifique sur les hybridations culturelles et les identités migrantes*, (3), 207-220.

Le Point du FLE (2022). *Les professions - Les métiers - Parler du travail et de la vie professionnelle - Fiches pédagogiques*. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου 2022 από τη διεύθυνση https://www.lepointdufle.net/penseigner/lexique_professions-fiches-pedagogiques.htm

Mateo, B. Z., de la Cal, E. S., & Rodríguez, J. R. (2018). La internacionalización de la Educación Infantil a través de un proyecto eTwinning entre España y Francia. *Investigación en la Escuela*, (96), 33-49. https://doi.org/10.12795/IE.2018.i96.03

Merucci, M., Cinotti, A. & Doumit-Naufal, Y. (2022). Enfants, enseignants, parents : coconstruire ensemble l'inclusion. *Thérapie Familiale*, 43, 31-45. https://doi.org/10.3917/tf.221.0031

Ollivier, C., & Puren, L. (2013). L'ouverture au-delà des murs de la classe: du fantasme à la réalité. *Le Français Dans Le Monde. Recherches Et Applications,* (54), 16-27. Ανακτήθηκε στις 15/6/22 από file:///C:/Users/e_geo/Downloads/1_ollivier_puren_preprint.pdf

Pasdeloup, P. (2020). L'utilisation d'un document vidéo en classe de français langue étrangère (FLE). *Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei)*, *19*(1), 81-86.

Rodríguez, C. G. (2010). El juego de rol aplicado a la educación ambiental. Temas parala educación, 7, 1-9.

Silva, M. P. C. (2014). Le projet eTwinning LOA: une approche interculturelle pour l'enseignement des langues-cultures. *Synergies Portugal*, (2), 131-143.Soubrié, T. (2014). Les technologies numériques aux portes de l'éducat n *Lenguas, comunicación y technologías digitales*. Universitat Politècnica https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01162399

Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues: Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté?. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2022 από τη διεύθυνση https://hal.archives- ouvertes.fr/hal-01540738/document

33.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΙΜΟΔΟΣΙΑΣ

Μαρία Γκίκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη
Το σχολικό έτος 2022-2023 πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο Χωριστής ένα δίμηνο πρόγραμμα για την εθελοντική αιμοδοσία, στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη θεματική ενότητα «ΕΥ ΖΗΝ» (υποενότητα Αυτομέριμνα), ως μέσο συμπερίληψης στο Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο είναι αναγκαίο να εισαχθούν θέματα κοινωνικής ευθύνης και ευζωίας στη σχολική εκπαίδευση από την πρώτη κιόλας βαθμίδα, προκειμένου τα παιδιά να εφοδιάζονται με γνώσεις, στάσεις και αξίες και να ευαισθητοποιούνται σε θέματα εθελοντικής προσφοράς ώστε να είναι σε θέση να δομήσουν, ως μελλοντικοί πολίτες, μια υγιή προσωπικότητα, ικανή να αντιμετωπίσει προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή ζωή. Εφαρμόστηκαν επτά Εργαστήρια Δεξιοτήτων που αφορούσαν τη γνωριμία της αξίας της αιμοδοσίας μέσα από τις έννοιες του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης, την αποτύπωση του κύκλου της προσφοράς της ζωής σε πίνακα ζωγραφικής, την επίσκεψη γιατρού στο χώρο του Νηπιαγωγείου, προκειμένου να μιλήσει για τα οφέλη της αιμοδοσίας στον ανθρώπινο οργανισμό, την αναζήτηση στο χάρτη σημείων που πραγματοποιούνται εθελοντικές δράσεις αιμοδοσίας, τη δημιουργία αφίσας «Δώσε Αίμα - Μπορείς» με στόχο την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, την επίσκεψη στο Κέντρο Υγείας και γνωριμία με το χώρο της υγείας και τέλος την ανάρτηση αφισών σε κεντρικά σημεία της περιοχής. Το αποτέλεσμα αυτών των εργαστηρίων είναι ότι παρά το νεαρό της ηλικίας τους, τα παιδιά κατανόησαν την αξία της εθελοντικής προσφοράς αίματος και ασχολήθηκαν με όρεξη και δημιουργική φαντασία. Απέκτησαν ενσυναίσθηση και συνείδηση ως ενεργοί πολίτες του μέλλοντος. Σημαντικό είναι ότι αυξήθηκαν οι εθελοντές αιμοδότες της τοπικής κοινωνίας, με την αρχή να κάνουν οι γονείς των παιδιών του Νηπιαγωγείου.
Λέξεις-Κλειδιά: εθελοντική αιμοδοσία, εργαστήρια δεξιοτήτων, αλληλεγγύη, νηπιαγωγείο

Abstract
In the school year 2022-2023, a two-month program for voluntary blood donation was held at the Kindergarten of Choristi (Drama – Greece), within the framework of the Skill Workshops in the thematic section "Living Well" (sub-section: self-care), as a means of inclusion in the kindergarten. According to the New Curriculum for Kindergartens, it is necessary to introduce matters of social responsibility and well-being in school education from the very first grade, in order for children to be equipped with knowledge, attitudes and values and to become aware of issues of volunteering in order to be able to build, as future citizens, a healthy personality, capable of dealing with problems that arise in everyday life. A total of seven Skill

Workshops were conducted that involved familiarising the students with the value of donating blood through the concepts of volunteering and solidarity, drawing the cycle of giving life on a painting, and included a doctor's visit in the Kindergarten to inform them about the benefits of donating blood to human organism. The students had also the opportunity to identify voluntary blood donation activities on a map, created a "Give Blood - You Can" poster with the aim of raising awareness in the wider social environment, visited the Health Center, were informed about the health care system and finally hang posters in central spots of the village. It was found that despite their young age, the children understood the value of voluntary blood donation and engaged themselves with enthusiasm and creative imagination. They gained empathy and consciousness as active citizens of the future. It is important to note that the volunteer blood donors of the local community increased, with the parents of the children being the first to volunteer.

1. Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι αυτή που θα γίνει το έναυσμα σε διάφορες λειτουργίες του εγκεφάλου τους, θα αποκτήσουν ενδιαφέροντα και θα συνδέσουν την καθημερινότητά τους με διάφορες δεξιότητες (Σεγκούνα, 2023). Σύμφωνα με τον οδηγό του νηπιαγωγού (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022) ένας στόχος της διδασκαλίας στην προσχολική αγωγή είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μάθηση και την ανάπτυξη. Η συμμετοχή του σώματος και των αισθήσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εκμάθησης στην εμπέδωση πληροφοριών και στην αξιοποίηση της κίνησης.

Οι βασικοί τομείς ανάπτυξης είναι ο σωματικός, ο γνωστικός και ο κοινωνικο-συναισθηματικός. Στον τελευταίο τομέα δομούνται διάφορες επιμέρους ικανότητες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση, αυτογνωσία, λήψη αποφάσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Δεύτερος στόχος διδασκαλίας είναι η ευημερία, η εμπλοκή και η ενεργός συμμετοχή του παιδιού. Το πλαίσιο, η διαδικασία και τα αποτελέσματα καθορίζουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η εμπλοκή του παιδιού μπορεί να αναπτυχθεί σε τρία στάδια: παρατήρηση-αξιολόγηση και αναστοχασμός δεδομένων και βελτίωση. Επιπλέον, οι μεταβάσεις και τα ζητήματα ετοιμότητας στο νηπιαγωγείο αποτελούν έναν ακόμη στόχο της διδασκαλίας. Οι μεταβάσεις από την οικογένεια στο σχολείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελούν ορόσημα για το παιδί όπου θα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και πλαίσια. Η ομαλή μετάβαση θα καθορίσει πως θα κινηθεί το παιδί κατά τη διάρκεια φοίτησής του σε αυτά (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022α).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σύγχρονο νηπιαγωγείο

Οι προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά στη ζωή τους δίνουν αξία στο ρόλο του νηπιαγωγείου, καθώς το ίδιο μέσω των εκπαιδευτικών απαιτείται να εστιάσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη δημιουργικότητα και γνωστική ευελιξία, στην ψηφιακή επικοινωνία και στη συνεργασία-λήψη αποφάσεων (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022α). Ο 21^{ος} αι. είναι γεμάτος από απαιτήσεις

και προκλήσεις και για να ανταποκριθεί ένα παιδί στη μετέπειτα ζωή του είναι αναγκαίο σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2014) να συνδυαστούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, με αποτέλεσμα την προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωσή του.

Το περιεχόμενο της μάθησης στο νηπιαγωγείο διαχωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες: α) παιδί και επικοινωνία, β) παιδί, εαυτός και κοινωνία, γ) παιδί και θετικές επιστήμες, δ) παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, Μαρινάτου, 2022β). Οι ικανότητες που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου αλληλοσυνδέονται και είναι οι εξής: α) εργαλεία σκέψης, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων β) εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας: καινοτομία, υπολογιστική σκέψη, σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα, γ) εργαλεία ζωής, όπως προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, ιδιότητα του πολίτη, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα και δ) εργαλεία μάθησης, όπως επικοινωνία, συνεργασία, μαθαίνω πώς να μαθαίνω – μεταγνώση.

2.2 Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δημιουργήθηκαν με κύριο στόχο να καλλιεργηθούν οι ήπιες δεξιότητες, οι δεξιότητες ζωής και τεχνολογίας-επιστήμης σε όλους τους μαθητές και να διαμορφωθούν καινοτόμα προγράμματα. Μέσω της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας και θα επέλθει μια ομαλή μετάβαση στον εξωτερικό κόσμο που μας περιβάλλει. Επίσης, η μορφή τους είναι εργαστηριακή, δηλαδή συνδυάζει πρακτικό με θεωρητικό μέρος και κάποια θέματα που ασχολούνται είναι η υγεία, η ευεξία και η διατροφή (Αστέρη, 2020).

Επιπλέον, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και συνεισφέρουν στην υγιή ανάπτυξη και στη συγκρότηση ενός ενδυναμωμένου εαυτού, που είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις με υπευθυνότητα και να συμμετέχει δημιουργικά σε κοινότητες, με γνώμονα την προσωπική και συλλογική ευημερία. Τα συγκεκριμένα εργαστήρια είναι επτά και εκτελούνται εβδομαδιαία για μια διδακτική ώρα. Η δομή που ακολουθείται είναι εισαγωγή, υλοποίηση και αναστοχασμός και υπάρχουν προτεινόμενες δραστηριότητες και φύλλα εργασίας. Το πρώτο εργαστήριο είναι σημαντικό, καθώς με αυτό έρχεται κοντά η ομάδα και προσανατολίζεται στο συγκεκριμένο θέμα. Στο τελευταίο ($7^{ο}$) γίνεται αποτίμηση του προγράμματος μέσα από φύλλα αυτοαξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης και ποικίλες δραστηριότητες. Παράλληλα προτείνεται υλικό για να δημιουργηθούν ατομικοί φάκελοι εργασίας των παιδιών (Μανώλη, 2020).

2.3 Υγεία-Εθελοντισμός -Αιμοδοσία

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, ορίζει ως υγεία όχι μόνο την έλλειψη ασθένειας, αλλά και την πλήρη σωματική, κοινωνική και ψυχική ευεξία του ατόμου, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον ορισμό τα στοιχεία που θα πρέπει να διακρίνουν την κατάσταση της πλήρους υγείας (World Health Organization, 2003). Ο Νόμος 3402/17-10-2005 αναφέρεται στην ποιότητα, ασφάλεια για τη συλλογή, τον έλεγχο, την αποθήκευση και τη διανομή ανθρώπινου αίματος και συστατικών του αίματος.

Στα νέα αναλυτικά προγράμματα για το Νηπιαγωγείο στο πεδίο παιδί, εαυτός και κοινωνία στην υποενότητα κοινωνικές επιστήμες και στις δεξιότητες στάσεων

αναφέρεται ο στόχος τα παιδιά να εκτιμούν τη σημασία του εθελοντισμού και να συνειδητοποιούν ότι με τις πράξεις τους μπορούν να συμβάλλουν στο κοινωνικό σύνολο. (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, Μαρινάτου, 2022β). Ο εθελοντισμός συνδέεται με τις απαιτήσεις και το ήθος του κάθε πολίτη που συμμετέχει στα κοινά, ώστε να βελτιώσει το ρόλο του στην κοινωνία όπου είναι μέλος. Στο πρόγραμμα αυτό τα παιδιά ανακαλύπτουν διερευνούν και σχεδιάζουν δράσεις με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Η εμπειρία μέσα από την πράξη και η συνεργασία μέσα από τον αναστοχασμό της καθημερινότητας πλαισιώνει τη μάθηση. Τα παιδιά ξεκινάνε να σκέφτονται κριτικά, να είναι υπεύθυνα και ενεργά άτομα (Αναστοπούλου, 2020).

2.4 Παρουσίαση Προγράμματος

Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο Χωριστής Δράμας, ένα δίμηνο πρόγραμμα (Οκτώβριος-Νοέμβριος 2022) για την εθελοντική αιμοδοσία στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη θεματική ενότητα «Ευ ζην» (υποενότητα Αυτομέριμνα). Σκοπός του προγράμματος είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, συμπεριλαμβανομένων και των τριών διαστάσεων που την καθορίζουν ως έννοια: γνωστική, συναισθηματική και επικοινωνιακή. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται η υλοποίηση ενός προγράμματος που προβλέπει στην ενεργοποίηση και ενδυνάμωση του μαθητή να «βλέπει μέσα από τα μάτια του άλλου», δηλαδή να μπορεί να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να κατανοεί τις σκέψεις, τις προθέσεις, τα συναισθήματά του, ώστε δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας να ανταποκρίνεται τόσο σε ότι αφορά τις διαπροσωπικές όσο και τις ευρύτερες κοινωνικές του σχέσεις, κάνοντας πράξη τη συνεργασία και την προσφορά.

Αρχικά, για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα χρειάζεται να αναφερθούν τα στοιχεία του σχολείου, των μαθητών και η παρούσα κατάστασή τους. Εδώ, λοιπόν, αναφέρεται σε ομάδα παιδιών νηπιαγωγείου γενικής εκπαίδευσης. Στο σύνολο τα παιδιά ήταν δεκαεπτά (νήπια-προνήπια) από τα οποία τα εννιά ήταν κορίτσια και τα οκτώ αγόρια. Το πρόγραμμα ανέλαβε εξ ολοκλήρου η νηπιαγωγός της τάξης και συνεργάστηκε με εθελοντές νοσηλευτές από τον Ερυθρό Σταυρό και με τον ιατρό του κέντρου υγείας του χωριού της Χωριστής.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων και το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε, καθώς ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τα παιδιά, δεν το είχαν ξανακούσει και ενδιαφέρθηκαν άμεσα για το θέμα. Το πρόγραμμα, λοιπόν, χωρίζεται σε επτά εργαστήρια, καλλιεργώντας τις δεξιότητες: α) μάθησης του 21^{ου} αι.: επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, β) διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης: ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας και γ) ζωής: πρωτοβουλία και υπευθυνότητα. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής: α) να αποκτήσουν οι μαθητές ενδιαφέρον για την εξέλιξη της τεχνολογίας, β) να γνωρίσουν τις προϋποθέσεις, ώστε να δίνει κανείς αίμα, γ) να γνωρίσουν τα συστατικά του αίματος και τις ομάδες αίματος, δ) να ανακαλύψουν τα οφέλη της εθελοντικής αιμοδοσίας.

Πρώτο Εργαστήριο

Πεδίο: παιδί και επικοινωνία (γλώσσα)/ παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση (τέχνες)

Υλικά: πλαστικοποιημένες εικόνες από τα παραμύθια, επιτραπέζιο παιχνίδι, κανσόν διαφόρων χρωμάτων, κόλλες, ψαλίδια, λάστιχα για τις μάσκες, παραμύθια: α) Τί ζητούσε μια φορά η αλεπού στη ρεματιά; Συγγραφέας: Μάγος Κώστας, β) Η Δώρα και το δώρο της αιμοδοσίας. Συγγραφέας: Ανταράκη Δέσποινα.

Δραστηριότητες: Η νηπιαγωγός διάβασε τα παραμύθια και τα παιδιά διηγήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο σε αυτά. Η υπόθεση στο πρώτο ήταν μια αλεπού που είχε τραυματιστεί στη φουντωτή ουρά της και χρειαζόταν μετάγγιση. Όλα τα ζώα προσπαθούν να σώσουν τη φίλη τους. Ευτυχώς σώθηκε και επί τη ευκαιρία δημιουργήθηκε σύλλογος εθελοντών αιμοδοτών του δάσους. Το δεύτερο παραμύθι αναφέρεται στη μεσογειακή αναιμία. Ο Ερυθρός Σφαίρης και οι φίλοι του μας καλούν να γνωρίσουμε το καθημερινό τους ταξίδι και το πώς μπορεί η αγάπη να δώσει ζωή. Κατόπιν τα παιδιά τοποθετήσανε τις πλαστικοποιημένες εικόνες στη σειρά και από τα δύο παραμύθια και αφηγήθηκαν ξανά το παραμύθι με δικά τους λόγια. Έπειτα, αφού εξηγήσαμε τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού, μοιραστήκαμε σε ομάδες και ξεκινήσαμε το παιχνίδι. Η αλεπού Μαριλού έχει στόχο να ξεπεράσει τα εμπόδια και να γίνει καλά στο τέλος! Στην πορεία κατασκευάσαμε μάσκες και δραματοποιήσαμε το παραμύθι.

Δεύτερο Εργαστήριο

Πεδίο: παιδί και θετικές επιστήμες (φυσικές επιστήμες)/παιδί και επικοινωνία (τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών) /παιδί εαυτός και κοινωνία (κοινωνικές επιστήμες)

Υλικά: βίντεο, κάνσον, χάρτης Ελλάδος

Δραστηριότητες: Παρακολουθούμε σχετικό βίντεο για την εθελοντική αιμοδοσία. Έπειτα εντοπίζουμε στο χάρτη της Ελλάδος διάφορα μέρη όπου διοργανώνονται δράσεις προσφοράς αίματος. Μερικά από αυτά ήταν Θεσσαλονίκη, Βόλος, Λάρισα, Αθήνα, Άρτα, Μεσολόγγι, Τρίπολη, Άργος, Καλαμάτα. Επίσης, κατασκευάσαμε είκοσι αφίσες με σχετικά μηνύματα και βιβλιαράκια για την ενημέρωση των γονέων.

Τρίτο Εργαστήριο

Πεδίο: παιδί και επικοινωνία (γλώσσα)/παιδί και θετικές επιστήμες (μαθηματικά)

Υλικά: φύλλα εργασίας, μαρκαδόροι

Δραστηριότητες: Αφού μοιράστηκαν φύλλα εργασίας σε όλους τους μαθητές, συμπληρώσανε ατομικά φύλλα με λαβύρινθους. Επίσης, ζωγραφίσανε συγκεκριμένες σκηνές από τα παραμύθια. Επόμενη δραστηριότητα ήταν να δημιουργήσουμε παροιμίες και αινίγματα με θέμα το αίμα. Μερικές από αυτές ήταν: παροιμίες (πάγωσε το αίμα μου-με το χέρι στην καρδιά-μου ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι) και αινίγματα (σαν αυτό δεν έχει και όταν χτυπάμε τρέχει, τί είναι; - είναι κόκκινο πολύ και μας δίνει τη ζωή, στις φλέβες μας κυλάει και έτσι μας αγαπάει, τί είναι; - κόκκινο και ζουμερό κυλάει σαν το νερό, στη θέα του τα χάνουμε χωρίς αυτό δεν κάνουμε, τί είναι;).

Τέταρτο Εργαστήριο

Πεδίο: παιδί, σώμα, δημιουργία, έκφραση (τέχνες)/παιδί και επικοινωνία (τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών)

Υλικά: κάνσον, μαρκαδόροι, γλωσσοπίεστρα, χαλάκι για bee-bot

Δραστηριότητες: Κατασκευάζουμε το σταγονούλη και το χρησιμοποιούμε σαν μάσκα. Επιπλέον, με τη βοήθεια του ρομπότ bee-bot ακολουθούμε το ταξίδι του σταγονούλη. Τα παιδιά προγραμματίζουν το ρομπότ να περάσει από όλες τις σταγόνες.

Πέμπτο Εργαστήριο
Πεδίο: παιδί, σώμα, δημιουργία, έκφραση (τέχνες)
Υλικά: φύλλα εργασίας, μαρκαδόροι, κάνσον
Δραστηριότητες: Ζωγραφίζουμε το ταξίδι της σταγόνας στο ανθρώπινο σώμα σε ατομικό επίπεδο (φλέβες-αίμα). Επίσης δημιουργήσαμε μια ομαδική εργασία όπου ενώθηκαν οι σταγονούλες με τις παλάμες και έφτιαξαν τον κύκλο της αλληλεγγύης.
Έκτο Εργαστήριο
Πεδίο: παιδί, εαυτός και κοινωνία (κοινωνικές επιστήμες)
Υλικά: -
Δραστηριότητες: Το σχολείο μας το επισκέφθηκαν δύο εθελοντές από τον Ερυθρό Σταυρό οι οποίοι μας εξήγησαν μέσα από παρουσίαση στον προτζέκτορα την κυριολεκτικά ζωτική σημασία της προσφοράς αίματος σε ενδεχόμενο ατυχήματος ή κάποιας αρρώστιας. Επίσης, μας έδειξαν τα υλικά που χρησιμοποιούν και βρίσκονται μέσα στο βαλιτσάκι των α’ βοηθειών.
Έβδομο Εργαστήριο
Πεδίο: παιδί, εαυτός και κοινωνία (κοινωνικές επιστήμες)/ παιδί και επικοινωνία (γλώσσα)
Υλικά: αφίσες
Δραστηριότητες: Επισκεφτήκαμε το κέντρο υγείας του χωριού, όπου τα παιδιά συνομιλώντας με το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό πληροφορήθηκαν πόσο ανώδυνη είναι η διαδικασία της εθελοντικής αιμοδοσίας και πόσο σημαντική για τη ζωή όλων μας. Επιπλέον, μας έδειξαν τα μηχανήματα που χρησιμοποιούν στους ασθενείς (στηθοσκόπιο, πιεσόμετρο, υπέρηχο). Κατόπιν, παρουσιάσαμε στους κατοίκους του χωριού τις αφίσες που είχαμε κατασκευάσει στην τάξη στο δεύτερο εργαστήριο, ενδυναμώνοντας έτσι την κοινωνική συμμετοχή για την εθελοντική αιμοδοσία.
Αξιολόγηση: Η δράση έκλεισε με την ανατροφοδότηση. Οι ερωτήσεις που συμπλήρωσε η νηπιαγωγός για κάθε παιδί ήταν οι εξής: α) δείχνει ενδιαφέρον, β) προτείνει κάτι νέο/διαφορετικό, γ) προβληματίζεται-ρωτάει-ζητάει, δ) αντιλαμβάνεται έννοιες-αξίες, ε) αντιστοιχίζει-ταξινομεί, στ) συνεργάζεται-συμμετέχει, ζ) αντιδρά θετικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δέκα παιδιά ανταποκρίθηκαν άριστα, τέσσερα αρκετά ικανοποιητικά και τρία παιδιά μέτρια. Επιπλέον, στο φύλλο αυτοαξιολόγησης το οποίο συμπληρώνεται από το μαθητή με τη βοήθεια της νηπιαγωγού θα έπρεπε τα παιδιά να συμπληρώσουν χαρούμενο προσωπάκι ή λυπημένο ανάλογα με τις ερωτήσεις που ήταν οι εξής: 1) αξιοποίησα τις γνώσεις μου για το θέμα μας 2) συμμετείχα στις δραστηριότητες, 3) διατύπωσα την άποψή μου και επιχειρηματολόγησα με τους συμμαθητές μου, 4) βοήθησα να απαντηθούν τα ερωτήματα, 5) βοήθησα στην παρουσίαση της εργασίας στην τάξη, 6) άκουγα με προσοχή τους συμμαθητές μου που διατύπωναν τη δική τους άποψη, 7) η λύση που δώσαμε σαν ομάδα ήταν ικανοποιητική, 8) είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο που συνεργαστήκαμε. Στα παραπάνω όλα τα παιδιά ζωγράφισαν το προσωπάκι που χαμογελάει.

3.Συμπεράσματα

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν, καθώς τα παιδιά, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, κατανόησαν την αξία της εθελοντικής προσφοράς αίματος και ασχολήθηκαν με όρεξη και δημιουργική φαντασία. Το

πρόγραμμα κύλησε ομαλά και υπήρχε γενικότερα αρκετή προθυμία συμμετοχής στα εργαστήρια. Επιπλέον, τα παιδιά απέκτησαν ενσυναίσθηση και συνείδηση ως ενεργοί πολίτες του μέλλοντος. Σημαντικό γεγονός είναι ότι αυξήθηκαν οι εθελοντές αιμοδότες της τοπικής κοινωνίας, με την αρχή να κάνουν οι γονείς των παιδιών του Νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστοπούλου, Γ. (2020). Εργαστήρια δεξιοτήτων. Θεματική ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη. Εθελοντισμός. ΙΕΠ

Ανταράκη, Δ. (2021). Η Δώρα και το δώρο της αιμοδοσίας. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Αστέρη, Ν. (2020). Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). Εισαγωγική ενότητα στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό. ΙΕΠ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2021). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων. Ανακτήθηκε από https://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/mis-5092064

Μάγος, Κ. (2020). Τί ζητούσε μια φορά η αλεπού στη ρεματιά; Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μανώλη, Β. (2020). Εργαστήρια δεξιοτήτων. Θεματική ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ-κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη. Εθελοντισμός. ΙΕΠ

Νόμος 3402/17-10-2005. Αναδιοργάνωση του συστήματος αιμοδοσίας και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 258/17.10.2005).

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Σεγκούνα, Ε. (2023). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Προσχολική Αγωγή (Μεταπτυχιακή Εργασία). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ, Ρόδος.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014).Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ης Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ΕΕC 183/5, 14.06.2014.

Ξενόγλωσση

World Health Organization (2003). The World Health Report. Διαθέσιμο στο https://www.bmj.com/content/328/7430/6

34.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: «ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΩ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΩ Ο,ΤΙ ΑΓΑΠΩ»

Ελένη Θεοδοσίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

Ουρανία Πατσατζάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Φύλο, Πολιτισμός και Κοινωνία

Περίληψη
Στο πλαίσιο του περιβαλλοντικού προγράμματος, «Προστατεύω και φροντίζω ό,τι αγαπώ», που εκπονείται από την Α’ τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, τα παιδιά μελετούν τη διαχείριση των περιβαλλοντικών καταστροφών που προκαλούνται από ανθρώπινη παρέμβαση και μη, έχοντας ως εργαλείο την ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους. Στην παρούσα εργασία αρχικά, καταγράφονται οι παράγοντες που επιδρούν στην πρόκληση των περιβαλλοντικών καταστροφών και ποιοι από αυτούς επιδεινώνουν το ζήτημα. Έπειτα, παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχει η τάξη σε αντίστοιχο πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής. Ακολουθεί η περιγραφή των δράσεων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα καθώς και η καταγραφή των οφελών που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από την εφαρμογή του προγράμματος. Επιχειρείται λοιπόν, η καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας στο σχολικό χώρο και τίθενται οι βάσεις για τη συνειδητοποίηση των παιδιών ότι οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του της διαχείρισης και διατήρησης της βιοποικιλότητας του οικοσυστήματος.
Λέξεις-Κλειδιά: ενσυναίσθηση, Περιβαλλοντικές καταστροφές, εκπαιδευτική παρέμβαση, βιοποικιλότητα, οικοσύστημα

Abstract
In the context of the environmental program, "I protect and take care of what I love", prepared by the 1st grade of the 4th Primary School of Thessaloniki, the children study the management of environmental disasters caused by human intervention and non-human intervention, having as a tool the aid of their empathy. In this work, initially, the factors that affect the cause of environmental disasters and which of them aggravate the issue are recorded. Then, the reasons why the class participates in a corresponding environmental education program are presented. The following is the description of the activities that take place in the school unit as well as the recording of the benefits that the students derive from the implementation of the program. Therefore, the cultivation of a new culture in the school area is attempted and the foundations are laid for the children to realize that they are an integral part of the management and preservation of the biodiversity of the ecosystem.

1. Εισαγωγή

Η διαμάχη οικονομίας και περιβάλλοντος συνθέτει την έναρξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων και καθιστά τη σημαντικότερη πηγή συγκρούσεων μεταξύ των προσώπων αναφοράς της Διεθνούς σκηνής, ιδίως τα κράτη, τους παγκόσμιους οργανισμούς και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις. Η βαρύτητα που προσδίδεται στην αντιζηλία, στον ατομικισμό, στο προβληματισμό μεταξύ ένταξης, κατηγοριοποίησης και η προβολή νέων διεθνών οικονομικοπολιτικών προσώπων εντείνουν τη ρήξη αυτή προβλέποντας ότι θα αυξηθούν παράλληλα και τα περιβαλλοντικά θέματα.

Επακόλουθο των άνισων αναλογιών μεταξύ των κρατών και της οικονομικής κάρπωσης των φυσικών απολαβών αποτελεί η έκρηξη εντάσεων που φαίνονται σε διάφορους τομείς, όπως η διαχείριση των φυσικών πόρων (ανανεώσιμων και μη) (Αλμπάνης, 1999). Πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα σήμερα έχουν προκληθεί εξαιτίας της μη ευρείας και κατάλληλης ανάλυσης των πολλαπλών πόρων, των χρήσεών τους και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, προτού ληφθούν οι αντίστοιχες αποφάσεις. Τυφώνες, πυρκαγιές, σεισμοί, παλιρροϊκά κύματα και διάφορα άλλα είδη καιρικών φαινομένων συνθέτουν και ασκούν επίδραση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, τροποποιώντας τη στάση των ανθρώπων που διαμένουν στο περιβάλλον και ανταπαντούν με τον τρόπο τους σε αυτό. Οι φυσικές καταστροφές, παρόλες τις σύγχρονες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, συνεχίζουν και είναι αιφνιδιαστικές και απρομελέτητες, δημιουργώντας εκτενείς υλικές απώλειες, ψυχολογικές διεργασίες και αναπτυξιακές δυσχέρειες. Ωστόσο, τα πορίσματα των φυσικών καταστροφών των περασμένων, παρέχουν ουσιώδεις πληροφορίες για την τωρινή αξιολόγηση του κινδύνου (Δανδουλάκη, 2012).

Η συνεχόμενη αύξηση των φυσικών καταστροφών σε διεθνές και ελλαδικό επίπεδο, η ελλιπής μείωση αντίστοιχων ερευνών ως προς τις συνέπειες και τους άμεσους τρόπους δράσης απέναντι σε ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, τα ελάχιστα κρατικά προληπτικά προγράμματα για αποφυγή δυσμενών αντίστοιχων καταστάσεων ωθούν τις εκπαιδευτικούς του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου στη διερεύνηση μεθόδων ενίσχυσης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων και μη απέναντι στις φυσικές καταστροφές και όχι μόνο.

Γι’ αυτούς τους λόγους λοιπόν, κατά την σχολική χρονιά 2020-2021, η εκπαιδευτικός της τάξης και η αντίστοιχη δασκάλα της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α’ δημοτικού (16 ατόμων) λαμβάνουν μέρος σε αντίστοιχο πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής με τίτλο «Προστατεύω και φροντίζω ό,τι αγαπώ» με απώτερο σκοπό το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι να έρθει σε επαφή με την γη καρπώνοντας με σεβασμό και μόχθο τα οφέλη της.

2. Κυρίως μέρος

Κατά την έναρξη του σχολικού προγράμματος, τον μήνα Οκτώβριο, οι μαθητές/τριες ασκούνται στο να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή ως προς τη διαχείριση των φυσικών καταστροφών, όπως αυτή της πυρκαγιάς, που προβάλλεται από τις πρακτικές που προτείνονται από το παιδικό βιβλίο «Ο ουρανός που δεν ήθελε να είναι μόνος του» της Ελένης Θεοδοσίου. Εισάγονται στην αναγνώριση των

συναισθημάτων τους με την δημιουργία των δικών τους λουλουδιών, παρόμοια με τα λουλούδια του εξωφύλλου, όπου σε κάθε πέταλο καταγράφονται τα συναισθήματα των παιδιών όταν ακούν τη φράση «φυσική καταστροφή» (Θεοδοσίου, 2020). Με την δράση αυτή επιχειρείται η προσπάθεια έκφρασης και επεξεργασίας των συναισθημάτων τους κατέχοντας σημαντικό ρόλο για την εκκίνηση της θεματικής αυτής ενότητας, καθώς τα παιδιά ξεκινούν να τα ανακαλύπτουν και να τα αντιμετωπίζουν συνήθως με διαφορετικό τρόπο από εκείνα των ενηλίκων άρα μπορεί να χρειαστούν ειδική προσοχή και υποστήριξη έπειτα (Pfefferbaum, Noffsinger, Wind & Allen, 2014).

Στη συνέχεια, με αφορμή την ενότητα στα μαθηματικά της σύγκρισης και της διάταξης αριθμών στο βιβλίο του μαθητή (Θεοδώρου, Καψάλης, Λεμονίδης, & Πνευματικός, 2009), μπαίνουν στη σχηματοποίηση των εννοιών όπως είναι η τροφική αλυσίδα και η αλληλεπίδραση των οργανισμών στη φύση καθώς έτσι διαφυλάσσεται η βιοποικιλότητα και η ενέργεια των οικοσυστημάτων. Χρησιμοποιούν διάφορα σχέδια από ζώα και τα συγκρίνουν με τα σύμβολα της ανισότητας κατηγοριοποιώντας τα σε φυτοφάγους και σαρκοφάγους καταναλωτές. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά μαθαίνουν το πόσο σημαντικό ρόλο έχει η ανάγκη για διατήρηση της ισορροπίας της τροφικής αλυσίδας για να συνδεθεί αντίστοιχα η διατροφή των ανθρώπων με το οικολογικό τους περιβάλλον. Μιλώντας με τους/τις μαθητές/τριες για την υγιεινή διατροφή και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τραφούν θρεπτικά, οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν μια αναπαράσταση της τροφικής πυραμίδας με γνώμονα τη μεσογειακή διατροφή, όπου στη βάση της βρίσκονται τα δημητριακά, φρούτα/λαχανικά (αρχικά παραγωγικά στάδια), στη μέση και προς τα πάνω τοποθετούνται ποσότητες φαγητού που πρέπει να καταναλώνονται σε μικρότερη ποσότητα. Κατόπιν, επιλέγουν τα παιδιά φωτογραφίες φαγητών από περιοδικά και τα τοποθετούν στο στομάχι της «Κυρίας καλής» και της «Κυρίας κακής διατροφής» δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και χωρισμένα σε δύο ομάδες αντίστοιχα. Με αυτό τον τρόπο, αντιλαμβάνονται καλύτερα ότι με την προϋπόθεση μιας τροφικής αλυσίδας ισορροπημένης σε ένα οικοσύστημα, δημιουργείται μια αντίστοιχη πυραμίδα διατροφής που αφορά τον άνθρωπο. Επομένως, στη δικαιοδοσία του ανθρώπου είναι η κατανάλωση των τροφών που θέλει να κάνει ο ίδιος (Smith & Johnson, 2018).

Στη συνέχεια, γίνεται ανάγνωση των βιβλίων από τις εκπαιδευτικούς όπως «Τα δύο δέντρα» (Brami & Blain, 2017) όπου τα δύο δέντρα ενδυναμώνουν τη φιλία τους ξεπερνώντας τον τοίχο ανάμεσά τους και φτάνοντας τους κορμούς τους μέχρι τον ουρανό! Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τα παιδιά να ζωγραφίσουν το αγαπημένο χρώμα, φαγητό και βιβλίο ενός συμμαθητή τους. Κατόπιν, δείχνουν τα ίδια τα δημιουργήματά τους στην τάξη, περιγράφουν τα συναισθήματά τους και τα χαρακτηριστικά εμφάνισης και χαρακτήρα και έπειτα όλη η τάξη προσπαθεί να μαντέψει σε ποιον συμμαθητή τους αναφέρονται! Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ενθαρρύνονται μέσα από την έκφραση και την προσωπικά αναφορά (Eisner, 2002). Ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού «Το δέντρο που έδινε» του Silverstein (1998) όπου εξιστορεί τη συναισθηματική ανάγκη ενός δέντρου να δείχνει αγάπη μέσα από τις πράξεις του προς ένα αγόρι. Τα παιδιά σε κύκλο καλούνται να σχηματίσουν με το σώμα τους ποικίλες κίνησες δέντρων ανάλογα με ένα συναίσθημα που τους εκφωνούν οι εκπαιδευτικοί: πώς είναι την περίοδο της άνοιξης, πώς είναι όταν νιώθουν φωτιά, όταν αγαπούν, όταν νιώθουν την βροχή

κ.ά. Επίσης, τίθεται η συζήτηση σχετικά με την συνεισφορά των δέντρων στον άνθρωπο. Όποιο παιδί επιθυμεί έρχεται στο κέντρο και αναπαριστά την ιδέα του, με κίνηση ή στατικά. Για παράδειγμα, εάν ξαπλώνει κάτω από τον ίσκιο, αν τρώει τα φρούτα του ή άλλα. Οι υπόλοιποι περιγράφουν και προσπαθούν να βρουν τι βλέπουν. Αυτές οι δραστηριότητες προάγουν την κοινωνική τους ανάπτυξη, την έκφραση και την σύμπραξη των μαθητών/τριών (Mc Farlane, 2012).

Ακολουθεί ένα διάστημα παύσης από τον Οκτώβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021 λόγω της διακοπής των μαθημάτων στο σχολικό περιβάλλον εν μέσω Covid-19. Ωστόσο, τον Ιανουάριο του 2021 συνεχίζονται οι προγραμματισμένες δράσεις των δύο εκπαιδευτικών με την επαναλειτουργία των σχολικών μαθημάτων (μολονότι πραγματοποιούνται ακόμη περιορισμένες επισκέψεις σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς που θα ενίσχυαν μια πολύπλευρη μελέτη), επιτυγχάνεται η καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας στο σχολικό χώρο και τίθενται οι βάσεις για τη συνειδητοποίηση των παιδιών ότι οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της διαχείρισης και διατήρησης της βιοποικιλότητας του οικοσυστήματος. Συγκριμένα, ενημερώνονται τα παιδιά για ποιους λόγους είναι ουσιώδες να διαθέτουν ένα κουτί πρώτων βοηθειών. Εφ’ όσον ο άνθρωπος αποτελεί μέρος της τροφικής αλυσίδας (ως καταναλωτής/θηρευτής) εξαρτάται άμεσα από οποιαδήποτε διαταραχή προκύπτει από την τροφική αλυσίδα γι’ αυτό πρέπει να προστατευτεί. Μέσα από την κατασκευή ενός κουτιού πρώτων βοηθειών (Los Niños, 2011) συλλέγουν αντικείμενα οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούνται για την ολοκλήρωση της κατασκευής, όπως αντισηπτικά, επιθέματα, ψαλίδι, νερό, φακό κ.ά, τοποθετώντας τα στο κουτί τους, προσθέτοντας οδηγίες για τον τρόπο χρήσης τους και διευκρινίζοντας οι εκπαιδευτικοί τους βασικούς κανόνες πρώτων βοηθειών. Με αυτό τον τρόπο, εκπαιδεύονται τα παιδιά στον απαραίτητο εξοπλισμό ενισχύοντας την συναισθηματική τους ασφάλεια (Ζερβός, 2022).

Όπως έχει υπογραμμιστεί πρωτύτερα, η σημασία της τροφικής αλυσίδας αποτελεί ένα σημαντικό θέμα στην επιστήμη της βιολογίας. Δημιουργεί σημαντικές συνέπειες στην ανθρώπινη υγεία και το περιβάλλον και φυσικές καταστροφές όπως οι πλημμύρες, οι σεισμοί και οι πυρκαγιές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις τροφικές αλυσίδες και κατά συνέπεια την ομαλότητα της βιοποικιλότητας (Gunderson, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται ουσιαστικής σημασίας η ανάδειξη της διαδικασίας της αναδάσωσης, ως σειρά ενεργειών με στόχο την επαναφορά και την μεγιστοποίηση της δασικής έκτασης σε τμήματα που έχουν πληγεί από αποψίλωση, πυρκαγιές ή λοιπές καταστροφές και με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της σύνθεσης του εδάφους και την μείωση του διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα (Holl & Aide, 2011). Με αφορμή το βιβλίο «ο κότσυφας απαιτεί το δάσος να σωθεί», του Ηλιόπουλου (2021), οι εκπαιδευτικοί το διαβάζουν και τα παιδιά ευαισθητοποιούνται για το πώς να σώσουν το δάσος, επιχειρηματολογούν, και συναποφασίζουν για τις μορφές τις αναδάσωσης, αντιλαμβανόμενα παράλληλα και τις έννοιες της ατομικής και συλλογικής ευθύνης (Καζέλα, 2009). Παράλληλα, στο τέλος του συγκεκριμένου βιβλίου δίνονται δραστηριότητες με τροφή για συζήτηση και ερωτήσεις διευκρινίζοντας έννοιες όπως το τι είναι το δάσος, πως φυτεύεται ένα δέντρο, τι γίνεται μετά από μια πυρκαγιά και τα είδη της αναδάσωσης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με σε μια κόλλα Α4 ζωγραφίζουν το πριν και το μετά την αναδάσωση σε μια περιοχή. Με αυτό τον τρόπο, κατανοούν οι μαθητές/ήτριες τις μεταβολές που δημιουργούνται όταν

αναδομείται μια περιοχή. Στο τέλος της συγκεκριμένης δραστηριότητας, εκφράζονται οι απόψεις των υπολοίπων σχετικά με την φυσική αναδάσωση (τη διαδικασία της φύσης όπου επινοεί η ίδια για να επαναφέρει τη δασική βιοποικιλότητα σε μια περιοχή) και με την τεχνητή αναδάσωση όπου η παρέμβαση του ανθρώπου είναι αναγκαία με σκοπό την παραγωγή ξυλείας και την προφύλαξη αυτής από διάβρωση εδάφους (Lamb, Erskine & Parrotta, 2005).

Κατόπιν, τα παιδιά διαμορφώνουν τα θρανία σε τραπέζια των τεσσάρων ατόμων όπου τα άτομα του κάθε θρανίου έχουν βλεμματική επαφή για να παίξουν το επιτραπέζιο παιχνίδι «Σώσε το δάσος». Αυτή η διάταξη ενισχύει τη σύμπραξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών καθώς είναι πιο χρηστικό να συνεργάζονται κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού (Tanner, 2013). Το συγκεκριμένο επιτραπέζιο παιχνίδι μεγιστοποιεί την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα οικολογικά ζητήματα ενισχύοντας την αλληλεπίδρασή τους ως προς την ενημέρωσή τους από τις απειλές των δασών, όπως οι πυρκαγιές και η μόλυνση. Στο πλαίσιο εξέλιξης του παιχνιδιού, οι παίκτες λαμβάνουν θέση στις θετικές και αρνητικές πράξεις που γίνονται στο δάσος, εκπαιδεύονται στην αρμονία του οικοσυστήματος, την παραγωγή πόρων και την διασφάλισή τους από τις επόμενες γενιές (Δεσύλλας, 2017).

Στη συνέχεια, ξεκινάει ένα διάστημα με εφόρμηση το βιβλίο «Γίνε πράκτορας του πλανήτη», της Ανδρεάδη (2014), όπου οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τα ηνία διάσωσης του πλανήτη ολοκληρώνοντας ποικίλες απόρρητες περιβαλλοντικές αποστολές με σκοπό να σωθεί η Γη. Αρχικά, τοποθετούν το δακτυλικό τους αποτύπωμα δημιουργώντας την πρακτορική τους ταυτότητα και από την άλλη πλευρά μια σφραγίδα επιβράβευσης όταν ολοκληρώνονται οι αποστολές. Κατόπιν, με αφορμή τις δραστηριότητες που υπάρχουν μέσα στο βιβλίο, τα παιδιά παρατηρούν ένα χάρτη από την Καλλονή, περιοχή της Λέσβου, όπου εντοπίζουν τις πηγές των περιβαλλοντικών προβλημάτων στο χωριό. Οι μαθητές/τριες υπεισέρχονται σε μια πιο συνειδητή κατάσταση όσον αφορά τις περιβαλλοντικές προκλήσεις και την ενδυνάμωση της αυτεπίγνωσης για τη βιωσιμότητα μέσω σωστών πρακτικών (Sterling, 2001). Η επόμενη αποστολή αφορά την επεξεργασία της πληροφορίας σχετικά με την μεγαλειώδη ποσότητα απορριμμάτων που πετά ένας Έλληνας ανά χρόνο όπου ισοδυναμεί με το ύψος και το μέγεθος ενός ελέφαντα! Σύμφωνα με το ποσοστό (450 κιλά) και τα είδη των απορριμμάτων που πετάει ένας Έλληνας, τα παιδιά συλλέγουν εικόνες από διάφορα είδη και αποφασίζουν σε ποια μέρη του ελέφαντα αντιστοιχούν. Υπό αυτές τις συνθήκες συνειδητοποιούν ότι ήρθε η ώρα για ένα σχέδιο δράσης όπου συναποφασίζουν ότι πρέπει να μετρήσουν τα καλαμάκια που βλέπουν σε ένα διάλειμμα από τα ροφήματα των παιδιών και να αναρωτηθούν εάν μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν κάποια από αυτά ή όχι. Ως ακολούθως, αποδυναμώνουν την υλιστική νοοτροπία της εποχής μέσα τους ενδυναμώνοντας όμως την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (Kilbourne & Pickett, 2008).

Εκείνη την περίοδο, με τον μουσικό εκπαιδευτικό του σχολείου, τον κύριο Μπάνο Σπύρο, ετοιμάζουν ένα αντίστοιχο τραγούδι, που αφορά το περιβάλλον ενθαρρύνοντας τα παιδιά (με τα μουσικά όργανα στα χέρια τους) να το αποδώσουν και ότι πρέπει να κάνουν ενέργειες για τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος χωρίς να αρέσκονται σε καταστάσεις που ενθαρρύνουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Με αυτό το σύνθημα ξεκινούν το τραγούδι:

«Της θάλασσας το χρώμα είναι μπλιαχ. Τριγύρω μου σκουπίδια πλαστικά.
Αν πέσω μέσα αλλάζω χρώμα στη στιγμή.
Τη μυρωδιά είναι αυτή τόσο μεθυστική;
Της θάλασσας το χρώμα είναι μπλε. Το καλοκαίρι χαίρομαι την αμμουδιά.
Στα βότσαλα πατώ και βλέπω το γιαλό.
Τι τυχερός που είμαι που είναι καθαρός!»

Παράλληλα, η θεατρολόγος του τμήματος, η κυρία Καβαλιώτη Μαρία, με αφορμή τις δραστηριότητες του παιδικού βιβλίου στο τέλος του βιβλίου «Ο ουρανός που δεν ήθελε να είναι μόνος του» της Θεοδοσίου (2020), κατευθύνει τα παιδιά μέσα από την «ανίχνευση σκέψεων» να υποδυθούν ήρωες του βιβλίου που επιζούν από την πυρκαγιά. Προτρέπει τους μαθητές/τριες να δραματοποιήσουν ποικίλους ρόλους και εσωτερικές σκέψεις των ηρώων που υποδύονται. Στη συνέχεια, μέσα από την αποτύπωση του περιγράμματος του ουρανού και άλλων ηρώων σε χαρτόνι στο έδαφος γράφονται ιδέες στο εσωτερικό από τα λεγόμενα των παιδιών που χαρακτηρίζουν τους ήρωες. Ακόμη, οι μαθητές/τριες ανά ομάδες απεικονίζουν με το σώμα τους και δίχως κίνηση (μέσα από ένα σινιάλο της εκπαιδευτικού) την εικόνα την οποία αφηγείται η εκπαιδευτικός και έπειτα οι υπόλοιποι δίνουν σήμα να δώσουν δράση τώρα και να κινηθούν (χωρίς να μιλούν). Κατόπιν, δυο παιδιά λαμβάνουν δράση όπου το ένα κατέχει το ρόλο του «ηθοποιού» και το άλλο του «γλύπτη». Το δεύτερο, ανάλογα με το ερέθισμα που του δίνεται από το πρώτο άτομο, αναπαριστά το σωματότυπο και τις αντίστοιχες εκφράσεις στην κίνηση και στο πρόσωπό του. Οι υπόλοιποι εκφωνούν τίτλους σε αυτό που αναπαριστάται. Μια εξίσου συμβολική δραστηριότητα, αποτελεί το γεγονός ότι ο ουρανός παρατηρώντας τις πυρκαγιές στον κόσμο της γης, προβληματίζεται και ένα παιδί που αναλαμβάνει το ρόλο του ουρανού κινείται στο «διάδρομο σκέψης/συνείδησης» μέσα από δύο ομάδες παιδιών παράλληλα εκφράζοντας οι δεύτεροι την αντίθεσή τους ή έχοντας υποστηρικτικό ρόλο στα λεγόμενα του ουρανού. Σύμφωνα με τους Prentki & Preston (2009), οι μαθητές/τριες μέσα από την πολύπλευρη συμμετοχή τους σε αντίστοιχες δραματικές δραστηριότητες εμπλέκονται σε μια ενεργητική μάθηση ενεργοποιώντας δεξιότητες εξερεύνησης ρόλων και σεναρίων.

Μετά από ένα διάστημα παύσης δύο μηνών, εκ νέου, εν μέσω Covid-19, τον Μάιο συνεχίζονται οι δραστηριότητες από το βιβλίο «Γίνε πράκτορας του πλανήτη», της Ανδρεάδη (2014), όπου οι μαθητές/τριες μαζί με τις εκπαιδευτικούς μιλούν για το φαινόμενο της βιοδιάσπασης υπογραμμίζοντας τον χρόνο που χρειάζεται κάθε αντικείμενο (ανάλογα από τι υλικό προέρχεται) ώστε να διαλυθεί. Τοποθετούνται στην τάξη επτά βαζάκια μισοκαλυμμένα με νερό όπου το καθένα έχει ένα λεμόνι, ένα μπισκότο, ένα πλαστικό καπάκι, ένα κομμάτι δίχτυ, ένα αλουμινένιο αντικείμενο, υπολείμματα από φιστίκια και ένα κομμάτι χαρτί. Τα παιδιά αξιολογούν το κάθε είδος και κάνουν τις μετρήσεις τους όπου υπογραμμίζεται το γεγονός ότι το κάθε αντικείμενο, μπορεί να διαλυθεί μέσα σε ένα χρόνο έως ένα εκατομμύριο χρόνια! Με την πάροδο ενός μήνα, παίρνουν τα παιδιά τα βαζάκια με τα αντικείμενα στην αυλή και υλοποιείται «η ημέρα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού», (όπου ορίζεται ως ημέρα ώστε να δουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου δράσεις της Α’ τάξης). Σε αυτό το σημείο, πειραματίζονται όλοι μαζί, ανοίγουν όλα τα φυσικά και τεχνητά αντικείμενα διαπιστώνοντας ποια αντικείμενα άρχισαν να διασπώνται και ποια όχι καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι κάθε είδος

από πλαστικό μένει πολλά χρόνια στη φύση μέχρι να διαλυθεί. Με εφαλτήριο αυτό, η κυρία Πατσατζάκη αναπαριστά σε όλους την «Σούπα σκουπιδιών», όπου μέσα σε μια λεκάνη με νερό τοποθετούνται όλα αυτά που είναι σε κάθε βάζο με το νεράκι και με ένα κλαδί η ίδια ανακατεύει τα αντικείμενα της λεκάνης αναπαριστώντας την ορμητική κίνηση των ρευμάτων της θαλάσσης όπου παρασέρνουν τα αντικείμενα σε διάφορα σημεία. Ο ήλιος και τα κύματα σπάνε τα πλαστικά σε πιο μικρά κομμάτια, χωρίς όμως να διασπώνται και έτσι παραμένουν κομμάτια σε διάφορα μέρη. Αυτή η «Σούπα Σκουπιδιών» είναι 10 φορές μεγαλύτερη από την Ελλάδα και βρίσκεται στον Ειρηνικό Ωκεανό! Με αφορμή αυτό, τα παιδιά της τάξης μιλούν για την τροφική αλυσίδα στα μικρότερα παιδιά καθώς κομμάτια που δεν διασπώνται δηλητηριάζουν τους θαλάσσιους οργανισμούς και στη συνέχεια να καταλήγουν στον ίδιο τον άνθρωπο! Επομένως, αναπτύσσεται ο προβληματισμός, η κριτική σκέψη των παιδιών με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται μικροί και μεγαλύτεροι μαζικά ακόμα και επιστημονικά φαινόμενα μελέτης (όπως τη Σούπα Σκουπιδιών) και διαδικασίες που χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για να τις αφουγκραστούν (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson,1994).

3. Συμπεράσματα

Οδεύοντας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά με τις εκπαιδευτικούς συζητούν για την ανακύκλωση και την μέθοδο της ανταλλαγής αντικειμένων καθώς η αξία που καθορίζουν οι άνθρωποι για κάθε αντικείμενο προς πώληση περιλαμβάνει περιβαλλοντικά κόστη. Επομένως, είναι πιο συμφέρον για τον άνθρωπο και το περιβάλλον όταν γίνεται ανταλλαγή ή αγορά μεταχειρισμένων αντικειμένων. Επιπρόσθετα, φυτεύοντας σε ανακυκλώσιμα μεταλλικά κουτιά λίγα λουλούδια δημιουργώντας γλάστρες και μετά κεράκια, κολλώντας τα δεύτερα σε επαναχρησιμοποιημένους οπτικούς δίσκους διακοσμημένους με κοχύλια από τη θάλασσα, οι μαθητές/τριες αποχαιρετούν τους εκπαιδευτικούς με χαμόγελο και ενισχύοντας τους δεύτερους περισσότερο με μια επαγγελματική ικανοποίηση για όλα αυτά που επιτεύχθηκαν (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2006). Ως εκ τούτου, δαμάζεται και το εκπαιδευτικό άγχος λόγω των δυσχερειών που προκάλεσε ένα διάστημα εποχής με κλείσιμο και εκ νέου άνοιγμα σχολείων και αρκετών μέτρων επιφυλακής και προσοχής, χωρίς την δυνατότητα επισκεψιμότητας σε χώρους (όπως ήταν προγραμματισμένο) της γύρω περιοχής για τα κεντρικά γραφεία της περιβαλλοντικής οργάνωσης « iSea», με σκοπό μια εκτενέστερη και πιο βιωματική ξενάγηση για τα προστατευόμενα είδη θαλάσσης και τους τρόπους μείωσης της μόλυνσης των υδάτων.

Σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι η εξέλιξη όλων αυτών των δράσεων κοινοποιείται στο τέλος τη σχολικής χρονιάς διαδικτυακά με βιντεοπροτζέκτορα και υλικό από powerpoint με φωτογραφίες των δραστηριοτήτων εφαρμόζοντας live σύνδεση με άλλα σχολεία της πρωτοβάθμιας στην ανατολική Θεσσαλονίκη, δίνεται το εφαλτήριο για ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών που θέλουν να συζητήσουν για όλες τις εμπειρίες, δημιουργώντας μια συνδιαλλαγή ιδεών και εμπειριών σε μια αρκετά απαιτητική χρονιά. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές, τα μαθησιακά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό, η ανατροφοδότηση από προϊσταμένους της Διεύθυνσης και από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ενισχύουν ένα δίκτυο σχολείων των οποίων το μοίρασμα έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την μετέπειτα πορεία της εκπαίδευσης και της μάθησης

(Archambault & Crippen, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται μέσα από το μοίρασμα των αποτελεσμάτων του προγράμματος, η καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας στο σχολικό χώρο και τίθενται οι βάσεις για τη συνειδητοποίηση των παιδιών ότι οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του διαχείρισης και διατήρησης της βιοποικιλότητας του οικοσυστήματος.

Βιβλιογραφία

Αλμπάνης, Ευ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Τροχαλία.
Ανδρεάδη, Ε. (2014). *Γίνε πράκτορας του πλανήτη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια & ασκήσεις.* Αθήνα: Gutenberg.
Δανδουλάκη, Μ. (2012). *Καλλικράτης: Πολιτική Προστασία και Αυτοδιοίκηση.* Αθήνα: ΕΕΤΑΑ.
Δεσύλλας (2017). *Σώσε το δάσος παίζοντας φιδάκι.* Επιτραπέζιο Οικογενειακό Παιχνίδι.
Ζερβός, Ι. (2022). *Πρώτες βοήθειες για παιδιά και βρέφη.* Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
Ηλιόπουλος, Β. (2021). *Ο Κότσυφας απαιτεί το δάσος να σωθεί.* Αθήνα: Πατάκη.
Θεοδοσίου, Ε. (2020). *Ο ουρανός που δεν ήθελε να είναι μόνος του.* Θεσσαλονίκη-Αθήνα: iWrite.
Θεοδώρου Α., Καψάλης Α., Λεμονίδης, Χ. & Πνευματικός Δ. (2009). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού.* ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.
Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 71-88.
Brami, E. & Blain, Ch. (2017). *Τα δυο δέντρα* (Μτφρ. Αγγελίδου, Μ.). Αθήνα: Angelus Novus.
Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making Sense of Secondary Science: Research into Children's Ideas.* London: Routledge.
Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven & London: Yale University Press.
Gunderson, L. H. (2000). Ecological resilience—in theory and application. *Annual review of ecology and systematics, 31*(1), 425-439.
Holl, K. D., & Aide, T. M. (2011). When and where to actively restore ecosystems? *Forest , Ecology and Management, 261*, 1588-1563.
Kilbourne, W., & Pickett, G. (2008). How Materialism Affects Environmental Beliefs, Concern, and Environmentally Responsible Behavior. *Journal of Business Research, 61*(9), 885-893.
Lamb, D., Erskine, P. D., & Parrotta, J. A. (2005). Restoration of degraded tropical forest landscapes. *Science, 310*(5754), 1628-1632.
Los Niños. (2011). *Παιδαγωγικό υλικό για δάσκαλους νηπιαγωγείου. Το βαλιτσάκι της έκτακτης ανάγκης*. Ανακτήθηκε στις 18/1/2021, από την ιστοσελίδα: https://e-children.blogspot.com/2018/11/blog-post.html
McFarlane, P. (2012). *Creative drama for emotional support: activities and exercises for use in the classroom.* London and Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Pfefferbaum, B., Noffsinger, M. A., Wind, L. H., & Allen, J. R. (2014). Children's coping in the context of disasters and terrorism. *Journal of Loss and Trauma*, *19*(1), 1-7.
Prentki, T., & Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader.* London: Routledge.
Silverstein, S. (1998). *Το δέντρο που έδινε* (Μτφρ. Σκαπεντζή, Χ.). Αθήνα: Δωρικός.
Smith, J. D., & Johnson, E. F. (2018). Trophic Structure in Terrestrial Ecosystems: Combining Food Webs and Trophic Pyramids. *Ecology and Evolution, 8*(12), 6100-6111.
Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change.* Dartington. Green Books.
Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE—Life Sciences Education, 12*(3), 322-331.

35.

Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΝΟΕΡΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΜΕ ΑΒΑΚΑ

Μαρία Θεοδώρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 ΕΑΕ, MSc

Περίληψη
Σήμερα πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί αναζητούν λύσεις απέναντι στις συχνές δυσκολίες των μαθητών στα Μαθηματικά. Μία τεχνική βελτίωσης των μαθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί το πρόγραμμα εκμάθησης Νοερής Αριθμητικής (ΝΑ) με άβακα, το οποίο έχει εξαπλωθεί παγκοσμίως τα τελευταία 20 χρόνια. Στην Ελλάδα αυτή η τεχνική δε διδάσκεται προς το παρόν και η παρούσα ανασκόπηση βιβλιογραφίας είναι η πρώτη που διεξάγεται στον Ελληνικό χώρο. Τα πιο σημαντικά σχετικά με την τεχνική εκμάθησης ΝΑ με άβακα είναι πως εκτός από τη βελτίωση μαθηματικών δεξιοτήτων, αναπτύσσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, βελτιώνει την εργαζόμενη μνήμη και αυξάνει το δείκτη νοημοσύνης τους. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά 13 σύγχρονα επιστημονικά άρθρα αποκλειστικά από το διεθνή χώρο, κυρίως των 7 τελευταίων ετών. Τα άρθρα μελετούν τον τρόπο λειτουργίας της τεχνικής και τα οφέλη της στους εκπαιδευόμενους μαθητές.
Λέξεις-Κλειδιά: διανοητικός άβακας, μνήμη εργασίας, οπτικο-χωρικό σκίτσο, νοητικές εικόνες, μεταγνώση

Abstract
Today many parents and teachers are looking for solutions to the frequent difficulties of students in Mathematics. One technique for improving math skills is the abacus mental arithmetic learning program, which has spread worldwide over the past 20 years. In Greece, this technique is currently not taught and this literature review is the first to be conducted in Greece. The most important things about the technique of learning mental arithmetic with abacus is that in addition to improving mathematical skills, it develops children's metacognitive skills, working memory and increases their IQ. This paper attempts a bibliographic review that concerns 13 modern scientific articles exclusively from the international field, mainly from the last 7 years. The articles study how the technique works and its benefits to the students being trained.

1. Εισαγωγή

Η ΝΑ με χρήση άβακα είναι μία τεχνική που προέρχεται από την αρχαία Ασιατική κουλτούρα και χρησιμοποιείται οργανωμένα τις τελευταίες δύο δεκαετίες παγκοσμίως σε πολλές χώρες, όχι όμως στην Ελλάδα, ως προς την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΝΑ φημίζεται για τα πλεονεκτήματα του στη βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει καμία σχετική έρευνα κι αυτό αποτελεί σημαντική αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Σκοπός της μελέτης είναι η

διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εκμάθησης της ΝΑ σε μαθητές σχολικής ηλικίας αναφορικά με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος της μελέτης παρατίθενται γενικές πληροφορίες για την τεχνική της ΝΑ, την προέλευση της, το πρόγραμμα με βάση το οποίο διδάσκεται και σε ποιους απευθύνεται. Στη συνέχεια, περιγράφεται το περιεχόμενο της τεχνικής, ο τρόπος λειτουργίας της, οι προϋποθέσεις και τα πλεονεκτήματα της στους εκπαιδευόμενους μαθητές.
Το δεύτερο μέρος της μελέτης αποτελεί η μέθοδος με τα κριτήρια επιλογής των άρθρων καθώς και τους περιορισμούς που τέθηκαν. Το επόμενο μέρος απαρτίζεται από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, όπου παρουσιάζονται περιγραφικά οι υπό ανασκόπηση μελέτες. Στη συνέχεια, η μελέτη συζητά τα αποτελέσματα των ερευνών με τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές τους. Τέλος, υπάρχουν τα συμπεράσματα της έρευνας και η βιβλιογραφία.

1.1. Θεωρητικό Μέρος

1.1.1 Νοερή Αριθμητική

Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς αναζητούν τεχνικές ή μεθόδους που μπορούν να βοηθήσουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση των Μαθηματικών στα παιδιά με μεγαλύτερη ευκολία. Πολλοί μαθητές στο Δημοτικό σχολείο ακόμη και στην Τρίτη Δημοτικού σήμερα μετρούν με τη βοήθεια των χεριών τους, που αποκαλύπτει την ανωριμότητα τους σε σχέση με βασικές μαθηματικές δεξιότητες. Μία πολλά υποσχόμενη τεχνική βελτίωσης των μαθηματικών δεξιοτήτων προέρχεται από έναν αρχαίο τρόπο υπολογισμού με τη συσκευή του άβακα, κάτι που συνηθιζόταν στην Ασιατική κουλτούρα για τη διεκπεραίωση αριθμητικών πράξεων (Hao, 2018· Barner et al., 2017).
Η υποστήριξη των μαθηματικών με αυτήν την τεχνική της ΝΑ χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία σε χώρες όπως στην Κίνα, την Ιαπωνία και την Κορέα (Lean & Saw Lan, 2012). Η τεχνική της ΝΑ είναι ένα δημιουργικό και καινοτόμο πρόγραμμα υποστήριξης για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο (Lean & Saw Lan, 2012). Πλέον αυτή η τεχνική υπάρχει παγκοσμίως και η ΝΑ διδάσκεται στους μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος Universal Concepts of Mental Arithmetic **S**ystems (UCMAS) (Barner et al., 2017).
Το πρόγραμμα UCMAS ξεκίνησε στη Μαλαισία το 1993 από τον Dr. Dino Wong. Σήμερα διδάσκεται σε περισσότερα από 6.000 εκπαιδευτικά κέντρα σε 80 χώρες, όπως στις ΗΠΑ, Καναδά, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία, Ρωσία, Μαλαισία, Ινδία, Κίνα, Αυστραλία, Ιαπωνία, κλπ. Στην Κύπρο ξεκίνησε η διδασκαλία του UCMAS το Σεπτέμβριο του 2018. Όμως στην Ελλάδα δε διδάσκεται ακόμη (Wang et al., 2017).

1.1.2 Λειτουργία Νοερής Αριθμητικής

Γενικά, η χρήση του άβακα είναι ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις μαθηματικές τους δεξιότητες. Όμως για να το πετύχουν αυτό σύμφωνα με τον Hao (2018) προϋπόθεση για την έναρξη εκπαίδευσης στη ΝΑ είναι η γνώση βασικών αριθμητικών πράξεων στα Μαθηματικά, όπως πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση.
Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο εκπαίδευσης της ΝΑ οι μαθητές ξεκινούν με απλές αριθμητικές πράξεις σε φυσικό άβακα. Με την πάροδο της εξάσκησης οι μαθητές μαθαίνουν να αναπαριστούν νοερά τον άβακα, επιτρέποντας έτσι στο

μυαλό τους να μετακινεί νοερά τις χάντρες, χωρίς να έχουν επαφή με το φυσικό άβακα και είναι σε θέση να κάνουν προσθέσεις, αφαιρέσεις, διαιρέσεις και πολλαπλασιασμούς με ταχύτητα και ακρίβεια (Barner et al., 2017· Wang et al. 2017). Υπάρχουν 5 επίπεδα εκπαίδευσης στα οποία η δυσκολία και η πολυπλοκότητα των αριθμητικών πράξεων κλιμακωτά αυξάνεται από κάτω προς τα πάνω.

Κατά τη νοερή μετακίνηση των χαντρών του άβακα οι μαθητές ενδέχεται να προβαίνουν σε παραγωγή ηχητικών και ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και να κουνούν τα δάχτυλά τους στον αέρα. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης τόσο διανοητικά όσο και φυσικά. Αυτό βοηθά στη δημιουργία νοητικών εικόνων που βοηθούν στην ικανότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Lean & Saw Lan, 2012). Οι μαθητές που έχουν κατακτήσει επαρκώς αυτήν τη δεξιότητα του mental imagery μάλιστα είθισται να διαγωνίζονται μεταξύ τους σε διαγωνισμό ΝΑ (Hao, 2018).

Κατά τη λειτουργία νοερών αριθμητικών πράξεων ενεργοποιείται το μετωπιαίο-βρεγματικό δίκτυο που χρησιμεύει ως το βασικό υπόστρωμα της εργαζόμενης μνήμης. Η ΝΑ βασίζεται σε μία οπτικοακουστική στρατηγική που ενεργοποιεί τις διαδικασίες αποθήκευσης και ελέγχου της οπτικό-χωρικής εργαζόμενης μνήμης (Wang et al., 2019).

Οι Wang et al. (2019) μέσω νευροαπεικόνισης διαπίστωσαν πως οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στον τομέα της κατάρτισης ΝΑ προϋποθέτουν υγιή εγκεφαλική λειτουργία, οπότε κατέληξαν πως η ΝΑ απευθύνεται κυρίως σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Υποστηρίζουν πως θα μπορούσε να διδαχτεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όμως τα αποτελέσματα δε θα ήταν ίδια με την ομάδα τυπικών παιδιών που.

Ο νοερός άβακας επιτρέπει το γρήγορο υπολογισμό ακόμη και όταν οι χρήστες μιλούν. Οι ικανότητες υψηλού επιπέδου βασίζονται κυρίως σε μη γλωσσικές αναπαραστάσεις, ειδικά την οπτικοακουστική εργαζόμενη μνήμη (Wang et al. 2017). Ενώ, οι συνήθεις αριθμητικές ρουτίνες ενεργοποιούν περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη λεκτική επεξεργασία και τη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, οι υπολογισμοί ΝΑ ενεργοποιούν επιλεκτικά τις περιοχές που σχετίζονται με την όραση και τη χωρική εργαζόμενη μνήμη (Wang et al., 2019).

1.1.3 Πλεονεκτήματα Νοερής Αριθμητικής

Η κατάρτιση στο πρόγραμμα ΝΑ ωφελεί τους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά, ένα βασικό όφελος αφορά την ενδυνάμωση της μνήμης, τόσο της εργαζόμενης, όσο της οπτικοχωρικής και του mental imagery με την προσπάθεια του μαθητή να φαντάζεται και να ανακαλεί αποκωδικοποιώντας τις κινήσεις των χαντρών που γίνονται στον άβακα με συγκεκριμένη σειρά και ακρίβεια (Wang et al., 2017· Weng et al., 2017· Chen et al., 2011· Barner et al., 2017· Kamali et al., 2019· Srinivasan et al., 2018). Οι Kamali et al. (2019), Weng et al. (2017) και Li, Liu & Cheng (2019) υποστηρίζουν στις μελέτες τους πως η τεχνική της ΝΑ αυξάνει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών μετά από μακροχρόνια εκπαίδευση. Το τελικό αποτέλεσμα αφορά την ανάπτυξη της νοημοσύνης (Barbey et al., 2013· Weng et al., 2017· Li, Liu & Cheng, 2019). Η εκπαίδευση στη ΝΑ παγκοσμίως χρησιμοποιείται όχι για να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν πιο εύκολα αριθμητικές πράξεις, αλλά για να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Li, Liu & Cheng, 2019).

Επίσης, καλλιεργείται η ακουστική ικανότητα μέσω της προσπάθειας του μαθητή να ανταποκρίνεται με ταχύτητα στις λεκτικές οδηγίες των εκπαιδευτών για τη λύση αριθμητικών προβλημάτων. Η προσπάθεια του παιδιού να χρησιμοποιεί τον άβακα νοερά σε κάθε στάδιο των αριθμητικών υπολογισμών, αγνοώντας εξωτερικές περιβαλλοντικές παρεμβολές ενισχύει τη συγκέντρωση του. Ακόμη, αυξάνεται η ικανότητα του μαθητή να διεκπεραιώνει πάνω από μία δραστηριότητα ταυτόχρονα, καθώς ακούει, σκέφτεται, φαντάζεται, απαντά και εκτελεί πολύπλοκους αριθμητικούς υπολογισμούς παράλληλα (Wang et al., 2017· Lean & Lan, 2012). Συνεπώς, βελτιώνονται η αντίληψη, η προσοχή και η συγκέντρωση.

Γενικά, η μαθηματική αντίληψη και η ικανότητα των μαθητών μέσω της τεχνικής βελτιώνονται. Αυτό συμβαίνει γιατί με την κατάρτιση στη ΝΑ ο μαθητής καταφέρνει να υπολογίζει πολύπλοκες αριθμητικές πράξεις με ταχύτητα και ακρίβεια (Weng et al., 2017· Lean & Lan, 2012· Barner et al., 2017· Hao, 2018· Wang et al., 2017). Παράλληλα, όσο βελτιώνεται η αντίληψη των μαθητών και η ικανότητα τους στα μαθηματικά βελτιώνεται και η αυτοπεποίθηση τους, με αποτέλεσμα να μη φοβούνται τους αριθμούς και τα Μαθηματικά, όπως πολλές φορές συμβαίνει. Η αυτοπεποίθηση που αναπτύσσεται στους μαθητές αποτελεί το κλειδί για τη σχολική επιτυχία και την ανάπτυξη του θετικού εαυτού τους (Hao, 2018).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η ΝΑ αποτελεί μία ξεχωριστή νευροψυχολογική στρατηγική, η οποία υποστηρίζει την εκμάθηση των Μαθηματικών και όχι μόνο (Li & Cheng, 2019). Νευροαπεικονίσεις που έγιναν σε μαθητές ΝΑ, όπως θα δούμε αναλυτικά στα αποτελέσματα της ανασκόπησης παρακάτω, έδειξαν ενισχυμένη ενεργοποίηση σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, πιθανόν λόγω της ενισχυμένης λειτουργίας της οπτικό-χωρικής στρατηγικής και της μειωμένης λειτουργίας της κοινής γλωσσικής στρατηγικής στους μαθητές ΝΑ. Η συχνή απασχόληση της οπτικής-χωρικής επεξεργασίας στην εκπαίδευση ΝΑ μπορεί να οδηγήσει σε δομική πλαστικότητα του εγκεφάλου (Weng et al. 2017).

Η αδιάκοπη εκπαίδευση ΝΑ οδηγεί σε διαρθρωτικές αλλαγές στον εγκέφαλο, συμπεριλαμβανομένων των βελτιώσεων των νευρωνικών συνάψεων που συνδέουν οπτικοακουστικές και κινητικές περιοχές και διαμόρφωση νευρικής δραστηριότητας στο δεξιό και αριστερό μέρος του εγκεφάλου. Αυτές οι αλλαγές στο φλοιό οδηγούν στη βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων, καθώς η αριθμητική επεξεργασία γίνεται αυτόματα και η λεκτική και οπτικό-χωρική μνήμη εργασίας βελτιώνονται (Srinivasan et al., 2018· Weng et al. 2017).

1.2 Ερευνητικός Στόχος

Η παρούσα μελέτη- ανασκόπηση βιβλιογραφίας έχει ως στόχο να παρουσιάσει και να συζητήσει τα αποτελέσματα ερευνών που επικεντρώνονται στη μελέτη των αποτελεσμάτων της εκμάθησης ΝΑ σε μαθητές αναφορικά με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Επίσης, στόχος είναι η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της τεχνικής ΝΑ και η συγκέντρωση των πλεονεκτημάτων της για τους εκπαιδευόμενους μαθητές. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει καμία σχετική έρευνα κι αυτό αποτελεί σημαντική αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

2.1.1 Αναζήτηση βιβλιογραφίας και κριτήρια επιλογής

Η παρούσα μελέτη αφορά τη συστηματική ανασκόπηση 13 σύγχρονων επιστημονικών άρθρων που ανήκουν αποκλειστικά στο διεθνή χώρο, καθώς δεν υπάρχει καμία αντίστοιχη Ελληνική μελέτη. Η επιλογή των ερευνών βασίστηκε στα εξής κριτήρια:

- Η χρονολογία διεξαγωγής τους αφορά το διάστημα 2012 έως 2019.
- Για την αναζήτηση των ερευνών χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές πηγές όπως το academian, researchgate, google scholar.

2.2 Αποτελέσματα

2.2.1 Περιγραφικά στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

Σύμφωνα με τα κριτήρια αποκλεισμού συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν 13 επιστημονικά άρθρα τα οποία αποτελούν έρευνες σε επιστημονικά περιοδικά διεθνούς εμβέλειας και είναι στην Αγγλική Γλώσσα. Το σύνολο των υπό ανασκόπηση ερευνών αποτελούν πειραματικές μελέτες με ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα. Εκτός από δύο έρευνες, που αποτελούν μελέτες περίπτωσης.

Συνολικά στις έρευνες που μελετήθηκαν συμμετείχαν 1277 παιδιά, εκ των οποίων η πλειοψηφία ηλικίας 5-12 ετών. Έντεκα από τις έρευνες εστιάζουν σε παιδιά Δημοτικού και δύο σε εφήβους 16- 17 ετών. Η επιλογή του δείγματος στο σύνολο των ερευνών έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, δεδομένου ότι στα σχολεία των χωρών υλοποίησης των ερευνών διδάσκεται αυτή η τεχνική. Μόνο δύο μελέτες ξεχωρίζουν ως προς τον τρόπο δειγματοληψίας. Η μία αφορά μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή εκπαιδευμένου στην τεχνική και η άλλη έρευνα χρησιμοποίησε στοχευμένη επιλογή δείγματος με 4 κριτήρια.

Ο σκοπός των ερευνών αφορά κυρίως τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα της ΝΑ στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Barner et al. (2017) ο σκοπός ήταν να ερευνηθούν τα οφέλη της βραχυπρόθεσμης εκπαίδευσης ΝΑ σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, εξετάστηκε αν η ΝΑ βελτιώνει την αριθμητική επίδοση σε σχέση με τα μαθηματικά του γενικού αναλυτικού προγράμματος και αν οδηγεί σε μεταβολές στη χωρική μνήμη εργασίας. Η επίδραση της εκπαίδευσης ΝΑ στη μνήμη εργασίας μελετήθηκε επίσης από τους Chen, Wang & Wang (2011). Ενώ, οι Hao (2018), Kamali et al. (2019) και Lean & Lan (2012) προέβησαν σε σύγκριση σχολικής και μαθηματικής επίδοσης μεταξύ εκπαιδευόμενων μαθητών και μη στη ΝΑ. Οι Weng et al. (2017) επιχειρούν να συγκρίνουν την πειραματική ομάδα με τους εκπαιδευόμενους μαθητές στη ΝΑ και την ομάδα ελέγχου, όμως σε διαφορετικό επίπεδο, καθώς συγκρίνονται τα λειτουργικά δίκτυα των εγκεφάλων των συμμετεχόντων. Παρόμοιο σκοπό έχουν και οι Ku et al. (2012) οι οποίοι μελετούν όλες τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται στον εγκέφαλο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ΝΑ, ώστε να μετρηθούν και να αποσαφηνιστούν οι εμπλεκόμενες εγκεφαλικές λειτουργίες. Από την άλλη μεριά, οι έρευνες των Li, Liu & Cheng (2019) και Patrick Rau et al. (2016) εστιάζουν κυρίως στη διερεύνηση της επίδρασης της ΝΑ στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Βασικός σκοπός των Barner et al. (2016) είναι να διερευνήσουν αν η ΝΑ αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση των μαθηματικών επιδόσεων σε μια τάξη, αν μπορεί να διδαχτεί επιτυχώς σε μαθητές μεγάλων τάξεων. Από την άλλη μεριά, οι Wang et al. (2017) μελετούν τη ΝΑ σχετικά με τη δυνατότητας βελτίωσης της εκτελεστικής λειτουργίας του εγκεφάλου μετά από μακροπρόθεσμη εκπαίδευση

στη ΝΑ. Ενδιαφέρον είναι και ο σκοπός της μελέτης των Srinivasan et al. (2018) που αφορά τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο σχεδιασμός του άβακα επηρεάζει τους γρήγορους και ακριβείς υπολογισμούς αριθμητικών πράξεων. Επίσης, σκοπός τους είναι να διερευνήσουν αν η χρήση άβακα βελτιώνει την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών ή εάν η γνώση ΝΑ απαιτεί εκμάθηση ειδικών στρατηγικών προσοχής μέσω της εξάσκησης.

2.2.2 Ευρήματα ερευνών

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Barner et al. (2016) δείχνουν ότι οι μαθητές της Α' τάξης Δημοτικού κατάφεραν να μάθουν ΝΑ με χρήση άβακα σε ένα έτος, αλλά όχι να αναπαραστήσουν νοερά τον άβακα. Αυτό θεωρείται πως οφείλεται στην ηλικιακή ανωριμότητα τους ως προς την κατάκτηση μαθηματικών εννοιών. Οι μαθητές της Β' Δημοτικού απέδωσαν καλύτερα, αλλά καμία ηλικιακή ομάδα δεν έδειξε κάποιο σημαντικό πλεονέκτημα στις γνωστικές ικανότητες. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας είναι ότι προϋπόθεση για την εκμάθηση της τεχνικής ΝΑ είναι η απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών και ως προς τη βελτίωση μνήμης, αντίληψης, προσοχής και συγκέντρωσης απαιτείται μακροπρόθεσμη εκπαίδευση. Οι Patrick Rau et al. (2016) στα αποτελέσματα της μελέτης τους συμφωνούν ότι η ΝΑ μπορεί να βελτιώσει τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης των παιδιών και προσθέτουν πως μπορεί να αυξήσει και τη νοημοσύνη τους.

Από την άλλη μεριά, οι Srinivasan et al. (2018) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευμένοι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα διεύρυνσης προσοχής και μπορούν να επεκτείνουν την προσοχή τους αυτόματα σε όλες τις χάντρες του άβακα. Αυτό ενδεχομένως δείχνει πως οι μαθητές ΝΑ είναι σε θέση να κωδικοποιούν τις χάντρες στις στήλες του άβακα με διαφορετικό τρόπο από έναν αρχάριο και δε βγαίνουν εκτός των ορίων της εργαζόμενης μνήμης. Επίσης, στα ευρήματα της μελέτης των Srinivasan et al. (2018) τονίζεται πως η συνεχής πρακτική διαμορφώνει περαιτέρω τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ΝΑ παρακολουθούν και επεξεργάζονται τον άβακα. Η μακρόχρονη εκπαίδευση καθιστά την αποκωδικοποίηση των αριθμητικών πράξεων στο νοερό άβακα αυτόματη.

Τα αποτελέσματα των Ku et al. (2012) δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της ΝΑ συμβαίνουν διαδοχικές οπτικό-χωρικές και οπτικό-κινητικές διεργασίες στον εγκέφαλο. Οι περιοχές που ενεργοποιούνται περισσότερο στον εγκέφαλο περιλαμβάνουν τον προμετωπιαίο, μετωπιαίο και βρεγματικό λοβό, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός στην επεξεργασία οπτικοακουστικών πληροφοριών. Οι νευρικές διεργασίες του εγκεφάλου για διανοητικό υπολογισμό ενός έμπειρου μαθητή δεν είναι ίδιες με συνηθισμένων μαθητών. Η εξαιρετική δυνατότητα των έμπειρων μαθητών να κάνουν αριθμητικές πράξεις με ακρίβεια και ταχύτητα είναι ανάλογη με την υπάρχουσα δομή του φλοιού που έχει αναπτυχθεί με την εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματά των Wang et al. (2017) και Weng et al. (2017) συμφωνούν καθώς δείχνουν την πειραματική ομάδα με τους εκπαιδευόμενους μαθητές στη ΝΑ να έχει καλύτερες επιδόσεις στα τεστ από την ομάδα ελέγχου τόσο σε ταχύτητα όσο και σε ακρίβεια. Οι ερευνητές συμπεραίνουν πως η μακροχρόνια εκπαίδευση ΝΑ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μαθηματικής ικανότητας και να επιφέρει αύξηση των νευρωνικών συνάψεων αμφίπλευρα στον εγκέφαλο. Αυτές οι τοπικές μεταβολές

στον εγκέφαλο που προκαλούνται από την εκπαίδευση ΝΑ μπορεί να σχετίζονται κυρίως με την οπτική-χωρική στρατηγική που χρησιμοποιείται στην κατάρτιση ΝΑ.
Τα αποτελέσματα των Wang et al. (2019), Kamali et al. (2019), Lean & Lan (2012), Hao (2018), Chen, Wang & Wang (2011) και Barner et al. (2016) συμφωνούν με τις παραπάνω έρευνες αναφορικά με τις υψηλότερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Wang et al. (2019) η πειραματική ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις τόσο στις αριθμητικές όσο και στις εργασίες οπτικό-χωρικής εργαζόμενης μνήμης. Ενώ, και οι δύο ομάδες ενεργοποίησαν παρόμοιες εγκεφαλικές περιοχές κατά τη διάρκεια της εργασίας οπτικό-χωρικής εργαζόμενης μνήμης, η πειραματική ομάδα έδειξε μεγαλύτερη ενεργοποίηση από ότι η ομάδα ελέγχου σε μετωπικές, βρεγματικές και ινιακές περιοχές. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι η μακροπρόθεσμη εκπαίδευση ΝΑ όχι μόνο βελτιώνει την αριθμητική ικανότητα αλλά έχει και θετική επίδραση στην οπτικό-χωρική εργαζόμενη μνήμη. Στην έρευνα των Kamali et al. (2019) για τις καλύτερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας θεωρούν ότι παίζει σημαντικό ρόλο η βραχυπρόθεσμη μνήμη και η χωρητικότητα της οπτικοχωρικής μνήμης. Τα παιδιά με τουλάχιστον 3 έτη εκπαίδευσης στη ΝΑ υπερέβησαν την ομάδα ελέγχου σε πολλές κλίμακες αξιολόγησης και τεστ που σχετίζονται με την εργαζόμενη μνήμη.
Τα αποτελέσματα του Hao (2018) δείχνουν επίσης, πως η χρήση του άβακα για να ωφελήσει τους μαθητές χρειάζεται περισσότερο χρόνο για πρακτική και εκμάθηση. Η μέθοδος του άβακα βοήθησε τους μαθητές σε πολύπλοκες πράξεις, τους βοήθησε στην ταχύτητα και στη συγκέντρωση, αλλά και στην εξοικείωση τους με τα Μαθηματικά.
Τα αποτελέσματα των Chen, Wang & Wang (2011) έδειξαν ακόμη ότι η πειραματική ομάδα μπορεί να εκτελεί νοερά αριθμητικές πράξεις χρησιμοποιώντας τη μεταγνωστική δεξιότητα του mental imagery. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι μαθητές στη ΝΑ βελτιώνουν την ικανότητα τους αναφορικά με την αποθήκευση πληροφοριών μέσω της οπτικοχωρικής μνήμης. Η κατάρτιση στη ΝΑ ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα Μαθηματικά, την ικανότητα διατήρησης οπτικό-χωρικών πληροφοριών και την ενίσχυση της χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης τους. Η πειραματική ομάδα υπερείχε σε οπτικό-χωρική ικανότητα, ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μεγαλύτερο ποσοστό σφάλματος στην οπτική παρακολούθηση. Τα αποτελέσματα επίσης αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευμένοι μαθητές εκτελούν ΝΑ με οπτικό-χωρική κωδικοποίηση. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι όσο εμπλουτίζονται οι μαθησιακές εμπειρίες βελτιώνονται οι βασικές γνωστικές ικανότητες επηρεάζοντας το υπόβαθρο των μαθητών για μάθηση και εκπαίδευση.
Τα αποτελέσματα στη μελέτη των Barner et al. (2016) δείχνουν ότι τα οφέλη της εκπαίδευσης της ΝΑ ήταν εμφανή μετά από ένα έτος κατάρτισης. Οι ερευνητές συμπεραίνουν πως η απόκτηση δεξιότητας της ΝΑ σε υψηλό επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί από πολλά παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας. Όμως, θεωρούν πως επειδή η εξέλιξη της ΝΑ εξαρτάται από τις προϋπάρχουσες γνωστικές ικανότητες των παιδιών, η ΝΑ μπορεί να μην είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές, ειδικά σε ομάδες παιδιών που έχουν μικρή χωρητικότητα στην εργαζομένη μνήμη. Αυτό δε σημαίνει πως για την εκπαίδευση ενός παιδιού στη ΝΑ απαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητες.
Τα αποτελέσματα των Li, Liu & Cheng (2019) έδειξαν ότι η νοημοσύνη των μαθητών που συμμετείχαν στην ομάδα που πραγματοποιούσε ΝΑ ήταν σημαντικά αυξημένη

σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Στην πρώτη χρονιά εκπαίδευσης στον άβακα δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες, όμως μετά από 3μιση χρόνια βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στο εύρος της εργαζομένης μνήμης και στην ικανότητα των μαθητών να θυμούνται, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν γραφικές παραστάσεις και διαγράμματα.

3. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΝΑ αποτελεί ένα πεδίο έρευνας πρόκληση. Υπάρχουν πολλά ζητήματα που αξίζει να μελετηθούν σε βάθος, ώστε να υπάρχουν πληρέστερες απαντήσεις σε σημαντικά ζητήματα. Αρχικά, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνονται σαφή τα πολλαπλά οφέλη της ΝΑ στους μαθητές. Επίσης, κάποιες έρευνες έθιξαν την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή βλάβες στον εγκέφαλο στη ΝΑ. Αυτό το θέμα χρήζει περαιτέρω μελέτη, γιατί θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε σε τι βαθμό ακριβώς μπορεί να βοηθήσει τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Όπως υποστηρίζουν οι έρευνες, ίσως δε θα είχαν τα ίδια αποτελέσματα και οφέλη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όμως ακόμη και οφέλη σε μικρότερο βαθμό θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμα. Έτσι λοιπόν, η παρούσα μελέτη προτείνει τη διεξαγωγή ερευνών όσον αφορά την εκπαίδευση ΝΑ στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Εκτός από τα ξεχωριστά οφέλη της τεχνικής που αφορούν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της μνήμης κτλ, η εκπαίδευση της ΝΑ βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στα Μαθηματικά και να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση τους. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό για τη σχολική επιτυχία και έπειτα για την επαγγελματική ευημερία των μαθητών.

Οι μαθητές μέσα από αυτό το πρόγραμμα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη δύναμη της σκέψης τους και να κατανοήσουν το πλήθος των δυνατοτήτων τους. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μελετηθεί εκτενέστερα η σχέση της ενδυνάμωσης της μνήμης που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την αύξηση της νοημοσύνης τους. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί εάν μαθητές με προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη επωφελούνται από την κατάρτιση στη ΝΑ ή εάν ο υγιής εγκεφαλικός τομέας της εργαζόμενης μνήμης είναι προαπαιτούμενο για την εκπαίδευση στη ΝΑ.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Barbey, A. K., Colom, R., Paul, E. J. & Grafman, J. (2014). Architecture of fluid intelligence and working memory revealed by lesion mapping. *Brain Struct Funct, 219,* 485-494.

Barner, D., Alvarez, G., Sullivan, J., Brooks, N., Srinivasan, M. & Frank, M. C. (2016). Learning Mathematics in a Visuospatial Format: A Randomized, Controlled Trial of Mental Abacus Instruction. *Child Development,* 1-26.

Barner, D., Athanasopoulou, A., Chua, J., Lewis, M., Marchanda, E., Schneider, R. & Frank, M. (2017). A One-Year Classroom-Randomized Trial of Mental Abacus Instruction for First- and Second-Grade Students. *Journal of Numerical Cognition*, *3,* 540-558.

Chen, M. S., Wang, C. T. & Wang, C. N. (2011). Effect of mental abacus training on working memory for children. *Journal of the Chinese Institute Engineers, 28* (6), 450-457.

Hao, J. L. C. (2018). Effects of using the Japanese abacus method upon the addition and multiplication performance of grade 3 Indonesian students. *International Journal of Indonesian Education and Teaching, 2* (1), 47-59.

Kamali, A. M., Shamsi, F., Zeraatpisheh, Z., Mojtaba, K. & Nami, M. (2019). The impact of UCMAS Training Program on Potentiating Cognitive Capacity among 9-12 Year Old Primary Schoolers in Shiraz. Cornell University Ανακτήθηκε στις 19.03.2010 στις 15.35 από arXiv:1904.07589

Ku, Y., Hong, B., Zhou, W., Bodner, M. & Zhou, Y. D. (2012). Sequential neural processes in abacus mental addition an EEG and fMRI case study. *Plos One, 7* (5), e36410. Ανακτήθηκε στις 29/03/2010 από https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036410 Li, X., Liu, Z. & Cheng, K. (2019). Effects of Mental Abacus Calculation (MAC) on Developments of Children's Cognitive Abilities. *International Journal of Sciences, 8,* 6-10.

Srinivasan, M., Wagner, K., Frank, M. C. & Barner, D. (2018). The role of design and training in Artifact Expertise: The case of the abacus and Visual Attention. *Cognitive Science- A Multidisciplinary Journal, 42*, 757-782.

Wang, C., Xu, T., Geng, F., Hu, Y., Wang, Y., Liu, H. & Chen, F. (2019). Training on Abacus- Based Mental Calculation Enhances Visuospatial Working Memory in Children. *The Journal of Neuroscience, 39* (33), 6439-6448.

Wang, C., Weng, J., Yao, Y., Dong, S., Liu, Y. & Chen, F. (2017). Effect of Abacus Training on Executive Function Development and Underlying Neural Correlates in Chinese Children. *Human Brain Mapping, 38*, 5234-5249.

Weng, J., Xie, Y., Wang, C. & Chen, F. (2017). The effects of long- term abacus training on topological properties of brain functional networks. *Scientific Reports, 7,* 8862-8869.

36.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΠΕΛΛΑΣ

Βασιλική Καλλιοντζή
Διευθύντρια 1ου Γυμνασίου Γιαννιτσών, Εκπαιδευτικός ΠΕ03, M.Ed., Ph.D.
Διαπιστευμένη Διαμεσολαβήτρια του Υπουργείου Δικαιοσύνης
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη
Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της παραδοσιακής τιμωρητικής σχολικής κουλτούρας στην αντιμετώπιση ενδοσχολικών συγκρούσεων, προσανατολίζει τη διαχειριστική πολιτική των σχολείων στην εναλλακτική επίλυση διαφορών, όπως στη Διαμεσολάβηση Ομηλίκων (Δ.Ο.). Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της Δ.Ο. στη βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών/τριών στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Πέλλας. Αυτή η ποιοτική προσέγγιση βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικού, από πληθυσμό 120 εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, που επιμορφώθηκαν στα πλαίσια του εγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος «Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες». Η μελέτη ανέδειξε τη Δ.Ο. ως ρυθμιστή των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με τη βελτίωση της επικοινωνίας τους μέσω της ανάπτυξης επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τις διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών από τη απόρριψη μέχρι την υποστήριξη της Δ.Ο. ως εναλλακτική μορφή διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων και την απουσία ενιαίου πλαισίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης.
Λέξεις-Κλειδιά: Διαμεσολάβηση Ομηλίκων, σχολικές συγκρούσεις, επικοινωνία, εκπαιδευτικοί, σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract
Questioning the effectiveness of traditional punitive school culture in dealing with school conflicts leads schools to alternative dispute resolution, such as Peer Mediation (P.M.). The purpose of this study is to investigate the contribution of P.M. in the improvement of student communication in school conflict management at Secondary Education schools of Pella Prefecture. This qualitative approach is based on the case study through a semi-structured interview provided by a trained school teacher in P.M., from a population of 120 trained teachers in the approved innovative program "Peer Mediation: a new institution is born in the school communities". According to the study, P.M. has a positive impact on students' social interactions enhancing their social and communication skills. It also highlights the varying attitudes of teachers towards conflict resolution, ranging from disapproval to

support for alternative methods. Moreover, the study reveals the lack of a unified training framework for school mediation.

1. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις, ως συνυφασμένες με την ανθρώπινη δράση (Sahin, Serin, & Serin, 2011), αντανακλώνται και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι συγκρούσεις, καθώς εξελίσσονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, δεν επιτρέπουν την εμπέδωση του αισθήματος της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον, ανάγονται σε γενικότερο κοινωνικό πρόβλημα και μακροπρόθεσμα μετακυλύουν στο πεδίο της εγκληματικότητας και της βίας, προκαλώντας φόβο (Αρτινοπούλου, 2010) και δυσμενή ζητήματα ψυχικής υγείας και κοινωνικής ευπάθειας στην ενήλικη ζωή (Tsitsika et al., 2014 · Berry & Adams, 2016).

Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ως επεισόδια επικοινωνίας που αναλύονται με το φακό του αντίστοιχου πεδίου, αποτελούν νέο ερευνητικό ενδιαφέρον, που υπόσχεται να προσφέρει χρήσιμες παρεμβάσεις στην κατανόηση του φαινομένου και στη διαχείρισή του (West & Beck, 2019). Στο στόχο αυτό συνεπικουρεί ο προσανατολισμός προς τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσω των προγραμμάτων σπουδών (Rubin, Rubin, & Jordan, 1997) και της διδασκαλίας, καθώς δεν είναι έμφυτες (Richmond, Wrench, & McCroskey, 2013). Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αφού τις τελευταίες δεκαετίες, διεθνώς, αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα της ισχυρά εδραιωμένης τιμωρητικής σχολικής κουλτούρας σχετικά με την παραγωγή βιώσιμων λύσεων (Rigby, 2014). Η κατεύθυνση σε διαδικασίες δημιουργικής δέσμευσης, αλληλεπίδρασης και αποκατάστασης των διερρηγμένων σχέσεων και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών στη σύγκρουση, καθώς και η απουσία καταναγκασμού, ήδη συζητείται πολυδιάστατα στην επιστημονική κοινότητα (ενδεικτικά: Αρτινοπούλου, 2010 · Hakvoort, Lindahl, & Lundström, 2022 · Johnson, Johnson, & Dudley, 1992 · Smith, Howard, & Thompson, 2007 · Turk, 2018 · Tyrrell, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η εναλλακτική μέθοδος επίλυσης διαφορών της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων (Δ.Ο.) (Peer Mediation) ή Σχολικής Διαμεσολάβησης (School-Based Mediation). Η Δ.Ο., ως μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης και αποκαταστατικής δικαιοσύνης στις σχολικές κοινότητες, ωθεί, με τη βοήθεια ειδικά εκπαιδευμένων μαθητών των Διαμεσολαβητών Ομηλίκων, στη μετακίνηση των μαθητών που διαφωνούν από τις θέσεις της σύγκρουσης στην έκφραση των αναγκών και των απαιτήσεών τους, με στόχο την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης (Αρτινοπούλου, 2010).

Η Δ.Ο. είναι θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος της ακαδημαϊκής κοινότητας, που εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1990, με τη μορφή προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών που διαπραγματεύονται και διαμεσολαβούν σε υποθέσεις συγκρούσεων συμμαθητών τους (DeVoogd, Lane-Garon & Kralowec, 2016 · Dudley, Johnson, & Johnson, 1996 · Ibarrola-García & Iriarte, 2014 · Johnson & Johnson, 1996 · Karakiozis & Papakitsos, 2018a · Turk, 2018).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της Δ.Ο. στην βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών κατά τη διαχείριση σχολικών συγκρούσεων στα σχολεία της Δ.Δ.Ε. Πέλλας. Η προσέγγιση του θέματος

επιχειρείται με την καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ.Δ.Ε. Πέλλας, μέσω των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων (Ε.Ε.):

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας για την εφαρμογή της Δ.Ο. στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων;
- Με ποιον τρόπο επηρεάζει η Δ.Ο. την επικοινωνία των μαθητών κατά τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας;

Η συγκριμένη εργασία δομείται σε ενότητες, με την περίληψη και την εισαγωγή να ακολουθούν ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα, η συζήτησή τους, τα συμπεράσματα και ο επίλογος.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Αυτή η εργασία στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, με στόχο να συλλέξει πλούσιες περιγραφές που αποτυπώνουν τη δυναμική και τη περιπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων γεγονότων και ανθρώπινων σχέσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008), ενώ η επιλογή της μεθόδου της ημι-δομημένης συνέντευξης, κρίθηκε ως καταλληλότερη για την κατανόηση του φαινομένου που μελετάται (Βρασίδας, 2014).

Για την κάλυψη του δείγματος, ζητήθηκε η συνεργασία ενός επιμορφωμένου εκπαιδευτικού στη Δ.Ο., από πληθυσμό 120 επιμορφωμένων εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, στα πλαίσια του εγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος «Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες». Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην εκπαίδευση μαθητών/τριών στη Δ.Ο. τα τελευταία έξι χρόνια. Η επιλογή του στηρίχθηκε στη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, έτσι ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση στο συμμετέχοντα (Cohen et al., 2008) και να έχει τα χαρακτηριστικά της πλούσιας, σε πληροφορία, περίπτωσης συνεντευξιαζόμενου που προσφέρεται για την εις βάθος μελέτη ζητημάτων (Patton, 2002). Η συνέντευξη, διάρκειας 35 λεπτών, πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2022 στο χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού, μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος.

Η μελέτη των δεδομένων της συνέντευξης οδήγησε στο διαχωρισμό τους σε δύο ευρύτερες θεματικές ομάδες οι οποίες αντανακλούν στα δύο Ε.Ε., που παρουσιάζονται στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

2.2 Αποτελέσματα

Η διερεύνηση του θέματος διχοτομήθηκε σε δύο Ε.Ε. που ανέδειξαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας για: α) την εφαρμογή της Δ.Ο. και β) τους τρόπους που επηρεάζει η Δ.Ο. την επικοινωνία των μαθητών, κατά τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων. Επιπλέον, για καθέναν από τους θεματικούς άξονες, αναπτύχθηκαν οι παρακάτω ισχυρισμοί, που δόμησαν αναλυτικότερα τις απαντήσεις στα Ε.Ε.:

$1^{ο}$ Ε.Ε. – $1^{ος}$ Ισχυρισμός: Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δ.Δ.Ε. Πέλλας αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη συμβολή της Δ.Ο. στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών κατά τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.

Ενδεικτικά, ο συμμετέχοντας ενίσχυσε τις σχετικές απόψεις, αναφέροντας ανάλογες που υποστηρίζουν το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας:

Στο προηγούμενο σχολείο που υπηρετούσα, η τακτική που εφαρμόζαμε, όταν οι μαθητές… «έπαιζαν ξύλο μεταξύ τους», ήταν η αποβολή, χωρίς δεύτερη σκέψη… Παρά τις ενημερώσεις… για εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, εμείς… συνεχίζαμε στο ίδιο μοτίβο…

Ως προς την αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών, ο συμμετέχοντας ανέφερε:

Υπάρχουν άλλοι που είναι αδιάφοροι… λένε ότι δεν επιμορφώθηκαν… για να μπορούν να παρεμβαίνουν. Άρα, δεν είναι δική τους δουλειά, πολύ δε περισσότερο των μαθητών…

Ως προς την υποστήριξη της εφαρμογής της Δ.Ο. ο συμμετέχοντας ανέφερε ότι η διαδικασία δεν είναι επιζήμια και μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη.

Ο εκπαιδευτικός επίσης, επισήμανε τα αμφισβητούμενα αποτελέσματα της επιβολής τιμωριών και την ανυπαρξία δέσμευσης για την αποχή από μελλοντικές αποκλίνουσες πράξεις, λέγοντας:

Δεν είναι σίγουρο ότι οι αποβολές λειτουργούσαν πάντα αποτρεπτικά… Άσε που δεν δέσμευαν τους μαθητές ότι δεν θα ξανακάνουν το ίδιο...

1^{ο} Ε.Ε. – 2^{ος} Ισχυρισμός: Η στάση και οι απόψεις των διευθυντών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή της Δ.Ο. στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών κατά τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.

Ο εκπαιδευτικός στοιχειοθέτησε την άποψή του, ως προς την επιρροή που ασκεί η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποδοχή της Δ.Ο., αναφέροντας δύο αντιδιαμετρικές οπτικές, προερχόμενες από διαφορετικά σχολεία που εργάστηκε. Η πρώτη οπτική αφορούσε στην απόρριψη και η δεύτερη στην αποδοχή της εφαρμογής της Δ.Ο.:

1^{η} οπτική:

Μας είχαν μιλήσει για τη Δ.Ο. ως πρακτική που εφαρμόζεται στο εξωτερικό… Του διευθυντή δεν του άρεσε αυτό… Τη λύση την είχε βρει στη λαϊκή σοφία… «ο φόβος φυλάει τα έρμα…». Ε! λοιπόν, είχε γίνει το σλόγκαν του σχολείου… Μας είχε απορροφήσει όλους η επιβολή της πειθαρχίας…

2^{η} οπτική:

Την πρώτη μέρα που ήρθα στο καινούριο σχολείο, δίπλα στην πόρτα του γραφείου του διευθυντή είδα ένα banner, με σκίτσα και έξυπνο λόγο… παρουσίαζε τις απόψεις μαθητών… «Μιλάμε και η φωνή μας ακούγεται. Ακούμε και καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο. Συζητάμε και λύνουμε τις διαφορές μας ειρηνικά». Κατάλαβα ότι κάτι άλλο συμβαίνει εδώ… προωθούσαν τη Δ.Ο..

Σχετικά με το ποικίλο επίπεδο υποστήριξης της εφαρμογή της Δ.Ο. από τους εκπαιδευτικούς στο νέο εργασιακό του περιβάλλον, ο συμμετέχοντας είπε:

Σίγουρα δεν είναι τόσο αρνητικοί όσο στο προηγούμενο σχολείο μου, αλλά ούτε… και θερμοί υποστηρικτές.

2^{ο} Ε.Ε. – 3^{ος} Ισχυρισμός: Η εφαρμογή της Δ.Ο. συνδράμει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.

Η σχετική εκπαίδευση εισάγει τους μαθητές, τόσο τους εκπαιδευόμενους ως διαμεσολαβητές όσο και τους διαφωνούντες, στις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης, του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικής άποψης, των αρχών του αμοιβαίου διαλόγου, της πειθούς, της αξιοπιστίας και της υπευθυνότητας. Η απόκτηση, βελτίωση και χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας,

απομακρύνουν παλιές στάσεις και συμπεριφορές, προάγοντας την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των μελών των σχολικών κοινοτήτων και οδηγώντας στη μείωση των συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός στήριξε αυτές τις απόψεις, αναφέροντας τα παρακάτω:

- Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση:

Σε αυτό βοηθά η δομή του προγράμματος… Η θεματική των επικοινωνιακών δεξιοτήτων… μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, να μπαίνουν στη θέση των άλλων… Μαθαίνουν να βλέπουν και την αλήθεια των άλλων.

- Αξιοπιστία, σεβασμός, αποδοχή της διαφορετικής άποψης και του αμοιβαίου διαλόγου:

Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετική άποψη… σέβονται τους κανόνες της Δ.Ο., εκπαιδεύονται να μη διακόπτουν, αναγνωρίζουν την αξιοπιστία στα λόγια και στις πράξεις ως σημαντική και δεσμεύονται να τηρήσουν όσα λένε.

Σε άλλο σημείο ενισχύεται η ευεργετική επίδραση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη δυνητική μείωση των συγκρούσεων, μέσα από την αλλαγή συμπεριφορών:

Τα παιδιά όταν συνειδητοποιούν ότι συχνά οι συγκρούσεις τους είναι θέμα παρεξηγήσεων, επειδή δεν άκουσαν τι έλεγε ο άλλος και δεν κατάλαβαν τι εννοούσε, ενθουσιάζονται με την αποκάλυψη και φωτίζεται το πρόσωπό τους από ικανοποίηση… Συχνά αυτό οδηγεί στο να αλλάξουν παλιές τους συμπεριφορές.

Ο εκπαιδευτικός, για την εφαρμογή της Δ.Ο. στο σχολείο του, αναφέρθηκε σε θέματα υπευθυνότητας, όπως για παράδειγμα στις συμφωνίες που προέκυψαν από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και τηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς:

…οι υποθέσεις αυτές δεν χρειάστηκε να επιστρέψουν στο διευθυντή για την επιβολή αποβολών. Έτσι άρχισαν να μειώνονται… οι αποβολές στο σχολείο μας. Και αυτό είναι κέρδος…

2^{ο} Ε.Ε. – 4^{ος} Ισχυρισμός: Η εφαρμογή της Δ.Ο. στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων συνδράμει στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Ο εθελοντισμός, ο αλτρουισμός και η ανιδιοτέλεια που διακρίνει τη διάθεση προσφοράς των Διαμεσολαβητών Ομηλίκων προς τους συμμαθητές τους, εντός και εκτός της διαδικασίας της Δ.Ο., συντροφεύουν τη δραστηριοποίησή τους εντός και εκτός σχολείου, διδάσκοντας με το παράδειγμά τους και συμπαρασύροντας τους άλλους, σε κάθε πλαίσιο που ανήκουν, οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό. Ο εκπαιδευτικός σχολίασε χαρακτηριστικά:

Ό,τι μαθαίνουν τα παιδιά μας… τα μεταφέρουν, ήπια και αθόρυβα, μέσα από τη στάση τους στη σχολική καθημερινότητα. Επηρεάζουν και όσους συμμαθητές τους έρχονται στη διαδικασία της διαμεσολάβησης…

Για την εθελοντική προσφορά των διαμεσολαβητών και των εκπαιδευτικών, ο συνεντευξιαζόμενος είπε:

Και να σημειώσεις εδώ, ότι και τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, εργαζόμαστε εθελοντικά… μετά το πέρας των μαθημάτων…

Ο εκπαιδευτικός, για την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής από τους μαθητές που εκπαιδεύονται στη διαμεσολάβηση σχολίασε:

Στα παιδιά μου, δηλαδή στα παιδιά που εκπαιδεύω για να γίνουν διαμεσολαβητές, δείχνω με παιχνίδια και σενάρια που συζητάμε στην ομάδα, πόσο υπέροχο είναι να βοηθούμε, να ακούμε και να καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο … και μετά έτσι κάνουν και εκτός ομάδας, έτσι κάνουν στις παρέες, έτσι κάνουν και στο σπίτι τους…

2ο Ε.Ε. – 5ος Ισχυρισμός: Η εφαρμογή της Δ.Ο. στα ελληνικά σχολεία δεν στηρίζεται σε γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά στην πρωτοβουλία κάθε σχολείου για την εφαρμογή προγράμματος που επιλέγει ως κατάλληλο.

Για το θέμα αυτό, ο συμμετέχοντας ανέφερε την άποψη διευθυντή, σε σχολείο που υπηρετούσε κατά το παρελθόν:

… δεν χρειαζόμαστε τις νέες μεθόδους… ούτως ή άλλως δεν υπάρχει συγκεκριμένο θεσμοθετημένο πλαίσιο από το Υπουργείο. Κάθε σχολείο κάνει ό,τι θέλει.

Αναφερόμενος στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη Δ.Ο., ο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε ότι η εκπαίδευση που έλαβε ο ίδιος, καθώς και το πρόγραμμα που ακολουθεί για να εκπαιδεύσει τους μαθητές, στηρίζεται σε εγκεκριμένο από το Υπουργείο καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών, με τίτλο: «*Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: Ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες*» και πρότεινε:

Βέβαια, καλό θα ήταν να υπάρχει ένα πλαίσιο εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε όλα τα σχολεία να δουλεύουν σε ένα βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που θα μπορούν να το προσαρμόζουν στις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Αλλά αυτό ακόμα δεν υπάρχει…

Ο συμμετέχοντας κλείνοντας τη συνέντευξη ανέφερε εμφατικά:

Να μάθουν οι εκπαιδευτικοί, να μάθουν οι γονείς, να μάθουν όλοι, ότι κάτι αλλάζει στα σχολεία μας… Για να δουλέψουμε όλοι μαζί σ' αυτό… Αυτό χρειαζόμαστε…

3.Συμπεράσματα

3.1 Συζήτηση

Σχετικά με τον 1ο και 2ο ισχυρισμό που υποστηρίζουν το 1ο Ε.Ε. της παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ως προς την αποδοχή της εφαρμογής της Δ.Ο., ποικίλουν από την απόρριψη μέχρι την υποστήριξη. Το εύρημα που αφορά στις υποστηρικτικές στάσεις των εκπαιδευτικών στους παραδοσιακούς τιμωρητικούς τρόπους στηρίζεται στις πεποιθήσεις τους ότι δεν είναι εκπαιδευμένοι για να διαχειριστούν εναλλακτικά τις συγκρούσεις των μαθητών, ούτε είναι διαδικασία που ενισχύεται από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική ως αποτελεσματική. Το εύρημα δε συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η επιβολή άμεσων κυρώσεων συντείνει σε λιγότερο βιώσιμα αποτελέσματα και μηδενική δέσμευση, ενώ οι εναλλακτικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων, όπως η Δ.Ο., δημιουργεί υψηλά επίπεδα δέσμευσης και λιγότερο εξαναγκασμό (Rigby, 2014), παρέχει τη δυνατότητα ρύθμισης διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, επίλυσης προβλημάτων με πραγματικούς όρους (Turk, 2018) και αυξάνει την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Yilmaz & Turk, 2020 · Erozkan, 2013).

Από την άλλη πλευρά, αποτελέσματα που αφορούν στο 1ο Ε.Ε. και αναφέρονται στην υποστήριξη της Δ.Ο. μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση, δείχνουν ότι αυτά εφαρμόζονται αποσπασματικά και με πρωτοβουλία των ίδιων των σχολικών μονάδων, υιοθετώντας εγκεκριμένα καινοτόμα προγράμματα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ανάλογα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, με ενδεικτική αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης που προτείνουν οι DeVoogd et al. (2016), οι οποίοι εφάρμοσαν προγράμματα Δ.Ο. σε σχολεία των Η.Π.Α. μέσω πανεπιστημιακής καθοδήγησης.

Προκειμένου για το 2ο Ε.Ε. και για τον 3ο ισχυρισμό σχετικά με τη συμβολή της Δ.Ο. στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διευθέτηση των σχολικών συγκρούσεων, αναδείχθηκε πλήθος δεξιοτήτων επικοινωνίας που βελτιώνονται από την εκπαίδευση και εφαρμογή της Δ.Ο.. Το εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων διεθνών και ελληνικών ερευνών, που αναφέρονται σε δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση (DeVoogd et al., 2016 · García-Raga et al., 2017), η ενεργητική ακρόαση (García-Raga et al., 2017 · Karakiozis & Papakitsos, 2018b), η υπευθυνότητα (Karakiozis & Papakitsos, 2018a, 2018b), η αξιοπιστία, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικής άποψης (Ibarrola-García & Iriarte, 2014), η χρήση αποτελεσματικής λεκτικής επικοινωνίας (DeVoogd et al., 2016), ο αμοιβαίος διάλογος και οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (DeVoogd et al., 2016 · Turk, 2018 · Yilmaz & Turk, 2020).

Σχετικά με το 2ο Ε.Ε. και τον 4ο ισχυρισμό για τη συμβολή της Δ.Ο. στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, τόσο των μαθητών που εκπαιδεύονται στη διαμεσολάβηση όσο και των διαφωνούντων που προστρέχουν σε αυτήν, υπήρξε συμφωνία με άλλες έρευνες, όπως των DeVoogd et al. (2016), Karakiozis και Papakitsos (2018a, 2018b), Turk (2018), και Yilmaz και Turk (2020). Ο εθελοντισμός τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που συγκροτούν τις Ομάδες Σχολικής Διαμεσολάβησης, αναφέρθηκε τόσο στην παρούσα όσο και στην έρευνα των Karakiozis και Papakitsos (2018a), που διενεργήθηκε σε ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αλτρουισμός και η ανιδιοτέλεια που διακρίνει τη διάθεση προσφοράς των Διαμεσολαβητών Ομηλίκων προς τους συμμαθητές τους εντός και εκτός της διαδικασίας της Δ.Ο. επιβεβαιώνεται τόσο σε αυτήν την έρευνα όσο και στα αποτελέσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών (García-Raga et al., 2017 · Karakiozis & Papakitsos, 2018b). Η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της Δ.Ο. επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των DeVoogd et al. (2016), Ibarrola-García και Iriarte (2014), Turk (2018) και Karakiozis και Papakitsos (2018b), οι οποίοι επισημαίνουν την προστιθέμενη αξία της Δ.Ο. για όλη τη σχολική κοινότητα.

Ο 5ος ισχυρισμός που αφορά στο 2ο Ε.Ε. αναφέρεται στην απουσία γενικού πλαισίου εκπαίδευσης μαθητών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, με συνέπεια οι σχολικές μονάδες που επιζητούν εναλλακτικές μορφές διαχείρισης συγκρούσεων, να ακολουθούν διακριτές διαδρομές ανάλογα με τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν και τις συνεργασίες που επιδιώκουν. Αντίστοιχα, αναφορές περιέχονται και στην έρευνα των Karakiozis και Papakitsos (2018a) για την αποσπασματικότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δ.Ο. και στην απουσία ενιαίου πλαισίου.

Επιπλέον, σε εργασία τους οι Papakitsos και Karakiozis (2016) προχωρούν στην πρόταση θεωρητικού πλαισίου για την εκπαίδευση στη Δ.Ο., το οποίο εμφανίζει όμοια χαρακτηριστικά με το πρόγραμμα «Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες», που παρουσιάζει ο συμμετέχοντας στην παρούσα έρευνα. Οι ίδιοι μελετητές σχολιάζουν ότι για να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δ.Ο. πρέπει να ενταχθούν στη σχολική κουλτούρα και στο μοντέλο διοίκησης των σχολικών μονάδων, με την καθολική υποστήριξη τους από το σύνολο της κοινότητας, θέση για την οποία υπερθεματίζει και η παρούσα εργασία.

3.2 Επίλογος

Η συμβολή της Δ.Ο. στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, αντανακλάται στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξή τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της έρευνας, οι μαθητές που συμμετέχουν στη Δ.Ο., είτε ως διαμεσολαβητές που ενεργοποιούν, σε πραγματικούς όρους, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στις οποίες εκπαιδεύτηκαν, είτε ως διαφωνούντες που επιζητούν επίλυση των προβλημάτων τους, αλληλεπιδρώντας, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους (Paluck, Shepherd & Aronow, 2016) και μετακινούνται από παλαιότερες θέσεις και στάσεις που περιλάμβαναν συχνά καταστροφικές στρατηγικές συγκρούσεων, καθώς αγνοούσαν την αξία της ομαλής επικοινωνίας μεταξύ τους (Johnson & Johnson, 1996). Η ανάπτυξη νέων στάσεων και συμπεριφορών ακολουθεί τις δραστηριότητές τους εντός και εκτός σχολείου, παρέχοντας ενδείξεις για τη μείωση των συγκρούσεων (Karakiozis & Papakitsos, 2018b), δημιουργώντας νέες δεξιότητες ζωής (Turk, 2018) και συμπαρασύροντας και τα υπόλοιπα μέλη των κοινωνικών ομάδων που ανήκουν, όπως του σχολείου και της οικογένειας.

Σχετικά με την αποδοχή της εφαρμογής της Δ.Ο., οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν διαφορετικές στάσεις, από την απόρριψη μέχρι την υποστήριξη, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ως αιτία αναδείχθηκε η έλλειψη εθνικού πλαισίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δ.Ο., που λειτουργεί ανασταλτικά για την υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών επίλυσης διαφορών (Rigby, 2012). Παράλληλα, η έλλειψη γενικού πλαισίου μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά από τις σχολικές μονάδες, με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασιών με άλλους φορείς για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών (Papakitsos & Karakiozis, 2016).

Η στροφή προς την αποκαταστατική απονομή δικαιοσύνης στα σχολεία αποτελεί διεθνή προσανατολισμό (Hakvoort et al., 2022), καθώς πλέον, όπως έδειξε και αυτή η μελέτη, αμφισβητείται η επιβολή τιμωριών ως δέσμευση για την αλλαγή συμπεριφοράς (Rigby, 2014).

Επιπλέον, η εργασία αυτή, συμπληρώνει τις προτάσεις της με την επέκταση της διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος στο ελληνικό συγκείμενο και στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο, συμπληρώνοντας τα ευρήματα της παρούσας, που εστίασε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Δ.Δ.Ε. Πέλλας.

Επιλογικά, η συγκεκριμένη εργασία θα υπερθεματίσει για τη συμμετοχή και συνεργασία όλων των συνιστωσών του οικοσυστήματος των μαθητών. Ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς, αλλά και ενημερωμένη τοπική κοινότητα για τις αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό πεδίο, μπορούν να συνεργαστούν, υιοθετώντας τις αρχές της Δ.Ο. και με εφόδια τις δεξιότητες της διαμεσολάβησης που μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, να εδραιώσουν μια συνεργατική σχολική κουλτούρα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
Βρασίδας, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα.* CARDET Press.
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Berry, K., & Adams, T. E. (2016). Family bullies. *Journal of Family Communication*, *16*(1), 51-63. https://doi.org/10.1080/15267431.2015.1111217
DeVoogd, K., Lane-Garon, P., & Kralowec, C. A. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly, 33*(3), 279–296. https://doi.org/10.1002/crq.21156
Dudley, B. S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict-resolution training and middle school students' integrative negotiation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, *26*(22), 2038-2052. http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01786.x
Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 739-745. http://www.edam.com.tr/estp.asp
García-Raga, L., Grau, R., & López-Martín, R. (2017). Mediation as a Process for the Management of Conflict and the Improvement of Coexistence in Educational Centres. A Study Based on the Perceptions of Secondary School Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 465–470. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.091
Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, *19*(2), 129-157. https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234
Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly, 10*(1), 89–99. https://doi.org/10.1002/crq.3900100108
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459
Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2014). Socio-Emotional Empowering through Mediation to Resolve Conflicts in a Civic Way. *London review of education*, *12*(3), 261-273. https://doaj.org/article/f8d8cda1d31b48968b9fd3c640b53d79
Karakiozis, K., & Papakitsos, E. C. (2018a). Attitudes of Teachers Who Implement School Mediation Programmes. *International Educational Research, 1*(2), 16-25. https://doi.org/10.30560/ier.v1n2p16
Karakiozis, K., & Papakitsos, E. C. (2018b). School mediation programmes and incidents of in-school violence and bullying. *Research Journal of Education*, *4*(3), 44-50. https://doi.org/10.53935/2641-533x.v1i2.79
Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(3), 566-571. https://doi.org/10.1073/pnas.1514483113

Papakitsos, E. C., & Karakiozis, K. (2016). Conflict management via systemically planned peer mediation. *European Journal of Alternative Education Studies*, *1*(2), 68-84. https://doi.org/10.5281/zenodo.167133

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.

Richmond, V. P., Wrench, J. S., & McCroskey, J. C. (2013). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness.* Pearson.

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches.* Wiley.

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational psychology in practice, 30*(4), 409-419. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629

Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997). Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education, 46*, 104–114. https://doi.org/10.1080/03634529709379080

Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 2324-2328. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101

Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care in Education, 25*(2), 4-13. https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00402.x

Tsitsika, A. K., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E. C., Janikian, M., & Tsolia, M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: “an ongoing story”. *Frontiers in public health, 2*, 7. https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00007

Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. International Education Studies, 11(1), 25-43. https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25

Tyrrell, J. (2002). *Peer mediation: A process for primary schools*. Souvenir.

West, R. L., & Beck, C. S. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of communication and bullying*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Yilmaz, Ü., & Turk, F. (2020). The Effect of Peer Mediation Training on Self-Efficacy, Locus of Control and Conflict Resolution Skills. *International Journal of Human and Behavioral Science*, *6*(1), 1-16. https://doi.org/10.19148/ijhbs.746707

37.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ

Ελισάβετ Καρακασίδου
Δ/ντρια ΚΔΑΠ ΑμεΑ Δήμου Δράμας, Ψυχολόγος MSc

Δημήτρης Καραμπατζάκης
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής ΔιΠαΕ

Ανδρομάχη Νάνου
Διδάσκουσα Τμήματος Πληροφορικής ΔιΠαΕ, R & D Include

Ευαγγελία Τσιωμή
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Υπεύθυνη Δράσεων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής Include, Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήμα Πληροφορικής ΔιΠαΕ

Περίληψη
Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί μια πολυεπίπεδη και διεπιστημονική εκπαιδευτική δραστηριότητα που ενισχύει την ενεργώ συμμετοχή των μαθητών σε συνεργατικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων για την κατασκευή και προγραμματισμό εκπαιδευτικών ρομπότ. Αποτελεί μια δραστηριότητα που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών συμβάλλοντας στην οικοδόμηση επιστημονικών εννοιών και στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πολλοί μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αν και διαθέτουν αλγοριθμική σκέψη και δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες προγραμματισμού, λόγω των δυσκολιών τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή αδυνατούν να συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής. Η ανάπτυξη εξειδικευμένων συμπεριληπτικών πρακτικών εκπαιδευτικής ρομποτικής για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί ζητούμενο διεθνώς. Το πρόγραμμα «Robottogether» που υλοποιείται από το Διεπιστημονικό Δίκτυο Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής (Include) σε Θεσσαλονίκη και Δράμα, στοχεύει στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ μέσα από την αύξηση της συμμετοχής τους σε ομαδικές δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής αξιοποιώντας τα εργαλεία LEGO WeDo 2.0, Sphero Bolt, Bee Bot, Lego Education Spike. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Robottogether» συμπεριληπτικές πρακτικές και στρατηγικές αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ενεργώ συμμετοχή μαθητών με ΔΑΦ σε ομαδικές δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής και την αποδοχή τους από συνομηλίκους. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές και οι στρατηγικές που αποδείχτηκαν οι πιο αποτελεσματικές παρουσιάζονται εκτενώς με στόχο να αξιοποιηθούν τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση.
Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ρομποτική, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, συμπερίληψη, αναπηρία, συμπεριληπτικές πρακτικές

Abstract
Educational robotics is a multi-level and interdisciplinary educational activity that fosters the active participation of students in collaborative problem-solving processes for building and programming educational robots. It contributes to constructing scientific concepts and developing cognitive and social skills (Blanchard, 2010). Students with Autism Spectrum Disorders (ASD), however, although they possess algorithmic thinking and the potential to be trained in programming skills, due to their difficulties in social interaction and mediation are unable to participate in collaborative educational robotics activities. Developing specialized inclusive educational robotics practices for including students with ASD is an international demand. The "RoboTTogether'' program, implemented by the Interdisciplinary Network of Special and Intercultural Education, Include in Thessaloniki and Drama, aims to include students with ASD by increasing their participation in group educational robotics activities using the tools LEGO WeDo 2.0, Sphero Bolt, Bee-Bot, Lego Education Spike. Innovative and effective inclusive practices and strategies have emerged through the "Robot Together" program which proved to be particularly effective for the active participation of students with ASD in group educational robotics activities and their acceptance by peers. Inclusive practices and strategies that have proven to be the most effective are presented at length for both formal and non-formal education.

1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως στόχο να διασφαλίσει την απόλαυση του δικαιώματος της εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκεύματος, εκπαιδευτικών αναγκών. Επιτυγχάνεται με την προώθηση αλλαγών σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου ώστε να ικανοποιούνται οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να αυξάνεται η συμμετοχή τους σε ένα σχολικό κλίμα αποδοχής (Lim & Tan, 1999; Νάνου, 2013; Σούλης, 2013, Booth, 2006, Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006). Αν και έχουν εκφραστεί σημαντικές αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να διασφαλίζει την απόλαυση των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές (Farrell, 2000), η έμφαση στη διερεύνηση βέλτιστων πρακτικών συμπερίληψης δεν αμφισβητείται (Ainscow, 2004). Μέθοδοι καθολικού σχεδιασμού, εργαλεία προσβασιμότητας και συμπεριληπτικές πρακτικές αναδεικνύονται μέσω της έρευνας και αξιολογούνται διαρκώς αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους στην ενίσχυση της συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Νάνου, 2021, Κοντογιάννη & Νάνου, 2023; Σούλης, 2013).

Οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στο συμπεριληπτικό σχολείο έχουν ενισχυτικό και υποστηρικτικό ρόλο στη συμπερίληψη και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν Τ.Π.Ε., απαιτείται γνώση του θεωρητικού πλαισίου για τη παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην ειδική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και γνώση του πρακτικού μέρους που αφορά τον εξοπλισμό και τη λειτουργία του, το υλικό (Hardware) και το λογισμικό που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί. Εν κατακλείδι, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην σχεδιασμένη ένταξη υλικών και τεχνολογικών μέσων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτικές δραστηριότητες ρομποτικής αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική ρομποτική, την τελευταία δεκαετία, έχει εισέλθει στην σχολική πραγματικότητα αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Chambers & Carbonaro, 2003) για παιδιά τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης για όλες τις ηλικίες. Τις τελευταίες δεκαετίες διερευνώνται αποτελεσματικές στρατηγικές συνεργασίας σε ρομποτικές δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς συμπεριλαμβάνοντας παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων τους και την αύξηση των αλληλεπιδράσεων τους με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Nanou & Karampatzakis, 2022). Η εκπαιδευτική ρομποτική δίνει το απαραίτητο κίνητρο μέσα από στρατηγικές συνεργασίας, σε συμπεριληπτικές ομάδες μαθητών να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν (Tsiomi, Nanou, 2020). Συγκεκριμένες στρατηγικές συνεργασίας βοηθούν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές να αλληλεπιδρούν μέσα σε μια ομάδα και να αποκτήσουν ευκαιρίες για να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τα επιστημονικά ευρήματα, όταν η ομαδική εργασία σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς δομείται χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες συνεργατικές στρατηγικές, η συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ αυξάνεται. Πιο συγκεκριμένα, έχει τεκμηριωθεί ότι σε συνεργατικά περιβάλλοντα εκπαιδευτικής ρομποτικής, η δόμηση των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών ανταλλαγής ιδεών είχε θετικά αποτελέσματα στην ενθάρρυνση της συμμετοχής παιδιών με ΔΑΦ (Tsiomi & Nanou, 2020). Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συνεργασίας μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματικά μέσω της εκπαίδευσης STEM με την υποστήριξη κατάλληλων στρατηγικών. Αναμφισβήτητα σημαντική παράμετρος αποτελεί η δόμηση του προγράμματος, το ισχυρό κίνητρο και η επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο της επίτευξης βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων. Ένα δομημένο πλαίσιο φαίνεται να προτιμάται από παιδιά με αυτισμό λόγω των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, που συνηθίζουν να έχουν και της ρουτίνας, που προτιμούν . Η ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων συμπεριληπτικής ρομποτικής προϋποθέτει την ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων και προσβάσιμων τεχνολογιών (Nanou & Karampatzakis, 2023).

2. Κυρίως μέρος

Στόχος του προγράμματος

Στόχος του προγράμματος RoboTTogetner είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή συγκεκριμένων συμπεριληπτικών στρατηγικών που ενσωματώνουν βέλτιστες πρακτικές συμπερίληψης μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) σε ομαδικές δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής για την επίλυση προβλημάτων.

Δραστηριότητες

Εννέα (9) εξ αποστάσεως εργαστήρια για την εξατομικευμένη εκπαίδευση συμμετεχόντων με αναπτυξιακές διαταραχές σε συμπεριληπτικές πρακτικές με τη συμμετοχή γονέων.

Δεκαέξι (16) δια ζώσης εργαστήρια συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ρομποτικής 80 λεπτών από δύο εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με ειδίκευση στην ρομποτική στο πλαίσιο απογευματινών δραστηριοτήτων στη Θεσσαλονίκη και στη Δράμα. Σε κάθε εργαστήριο συμμετείχε μια ομάδα 3 συμμετεχόντων, δύο συμμετέχοντες με

αναπτυξιακές διαταραχές και ένας/μια συμμετέχων/ουσα με διαγνωσμένη αναπτυξιακή διαταραχή.

Εκπαιδευτική Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία ακολούθησε το πρότυπο των σενάρια συνεργασίας (collaboration scripts). Τα σενάρια συνεργασίας (Kollar, Fischer, & Hesse, 2006) είναι δομημένα σενάρια που διαμορφώνουν τη συνεργασία δομώντας τη διαδικασία αλληλεπίδρασης στη συνεργατική μάθηση. Το σενάριο συνεργασίας ακολουθεί πέντε συστατικά για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου:

- Καθορισμός του μαθησιακού στόχου
- Προσδιορισμός των δραστηριοτήτων
- Κατανομή ρόλων συνεργασίας
- Ακολουθία ενεργειών
- Αναπαράσταση του σεναρίου

Ειδικότερα, οι μαθησιακοί στόχοι αφορούσαν την ανάπτυξη συνεργασίας για την συναρμολόγηση και τον προγραμματισμό των επιλεγμένων ρομπότ και έργων STEM.

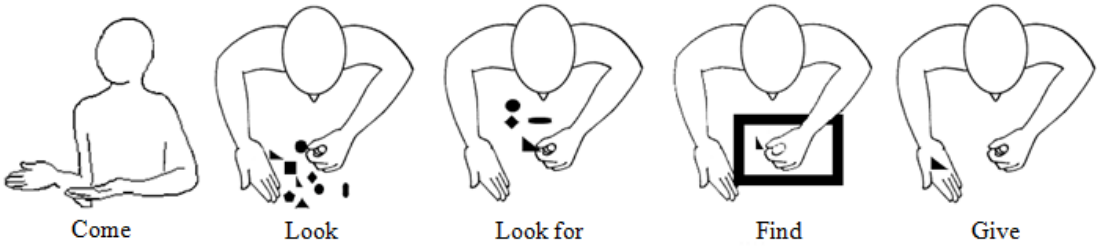
Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι αφορούσαν: α) την κατασκευή με τουβλάκια LEGO χώρων (π.χ. παιδική χαρά, γειτονιά) στους οποίους τα εκπαιδευτικά ρομπότ Sphero Bolt και Bee Bot προγραμματίζονται να εκτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες και β)τη συναρμολόγηση και τον προγραμματισμό επιλεγμένων έργων STEM από τα εκπαιδευτικά πακέτα της LEGO Education WeDo 2.0 και Spike.

Η κατανομή ρόλων γινόταν με βάση το έργο που αναλάμβανε κάθε συμμετέχων στην ομάδα: «προμηθευτής», «αρχιτέκτονας» ή «οικοδόμος». Οι συγκεκριμένοι ρόλοι αναθέτονται στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Αντίστοιχοι ρόλοι έχουν προταθεί για κατασκευές με LEGO σε πλαίσιο ομάδας (Legoff, 2004). Στόχος για τους συμμετέχοντες με ΔΑΦ ήταν να εκπαιδευτούν ώστε να λειτουργήσουν ως “προμηθευτές”.

Η ακολουθία ενεργειών διαμορφώθηκε με βάση την *στρατηγική SaSS* (Nanou et al., 2021).Σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου περιλαμβάνονται παιδιά με ΔΑΦ, αναπτύσσονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές προκειμένου να δομηθεί το μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθησιακές διαδικασίες και η συνεργασία. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ΕΡ με συνομηλίκους συνιστάται έντονα να παρουσιάζονται στρατηγικές ομαδικής εργασίας με οπτικά ερεθίσματα προκειμένου η συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ να είναι αποτελεσματική (Tsiomi & Nanou, 2020; Albo-Canals et al., 2015). Ειδικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να επιβάλουν μια συγκεκριμένη δομή στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με ΔΑΦ θα μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών ρομποτικών δραστηριοτήτων χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά για παιδιά με ΔΑΦ στο Επίπεδο 2 που χρειάζονται ουσιαστική υποστήριξη για αποτελεσματική συνεργασία (American Psychiatric Association, DSM 5, 2013).

Η SaSS επινοήθηκε μέσω της έρευνας δράσης (Nanou et al., 2021, Tsiomi & Nanou, 2020). Η SaSS καθορίζει τα συγκεκριμένα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ένα μαθητής με ΔΑΦ για να συμμετάσχει ως «προμηθευτής» ενώ εργάζεται με τον «αρχιτέκτονα» και τον «κατασκευαστή» στην ομάδα για το σχεδιασμό ρομπότ και τον προγραμματισμό του ρομπότ.

Η SaSS αποτελείται από πέντε βήματα, όπως φαίνεται στο Εικόνα 1. Τα βήματα παρουσιάζονται οπτικά για να προετοιμαστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα παιδιά με ΔΑΦ να χρησιμοποιήσουν τη SaSS κατά τη φάση Α, Β και Γ του προγράμματος. Τα βήματα είναι: (1) Έρχομαι – ο μαθητής καλείται από τον δάσκαλο να έρθει στον χώρο εκπαίδευσης, (2) Κοιτώ- ο μαθητής ενθαρρύνεται να εστιάσει στο σημείο όπου εικονίζεται το εξάρτημα που απαιτείται για την κατασκευή σύμφωνα με τον «αρχιτέκτονα», (3) Αναζητώ- ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναζητήσει και να βρει το απαραίτητο εξάρτημα είτε με σωματική είτε λεκτική καθοδήγηση, (4) Βρίσκω- ο μαθητής βρίσκει και επιβεβαιώνει με το ζητούμενο κομμάτι, (5) Δίνω- ο μαθητής δίνει το κομμάτι και επανεστιάζει ώστε να εκκινήσει μια νέα διαδικασία συναρμολόγησης.



Εικόνα 1: Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής SaSS

Η αναπαράσταση του σεναρίου επιλέχτηκε να ακολουθήσει το πρότυπο των Κοινωνικών ιστοριών . Μεταξύ των στρατηγικών μετάβασης και προετοιμασίας, οι κοινωνικές ιστορίες έχουν εισαχθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο που υποστηρίζει τα παιδιά με ΔΑΦ στις μεταβάσεις τους. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μικρές οπτικοποιημένες ιστορίες για παιδιά με αυτισμό προκειμένου να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις, να παρέχουν υποστήριξη σε νέες και μερικές φορές συγκεχυμένες κοινωνικές εμπειρίες. Ο Feinberg (2001) υποστήριξε ότι οι κοινωνικές ιστορίες αύξησαν τέσσερις κοινωνικές δεξιότητες: συμπεριφορές χαιρετισμού, συμμετοχή στο παιχνίδι, ρωτώντας ένα άλλο παιδί τι θέλει να παίξει και την επιλογή ενός παιδιού να παίξει. Οι περισσότεροι συγγραφείς (Reynhout & Carter, 2006) συμφωνούν ότι παρόλο που οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση, δεδομένης της μέχρι σήμερα έρευνας, είναι πρόωρο να συμπεράνουμε ότι είναι μια στρατηγική που βασίζεται σε στοιχεία.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος

Το πρόγραμμα Robottogether αντιπροσώπευσε μια σημαντική προσπάθεια για την ανάπτυξη μεθοδολογιών και προσβάσιμων τεχνολογιών προκειμένου να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές στον τομέα της εκπαιδευτικής ρομποτικής και να αναπτύξουν αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Από τα αποτελέσματά του αναδείχτηκε ότι η συμπεριληπτική ρομποτική ενσωματώνει σημαντικές προοπτικές συμπερίληψης και ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής για άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές (Nanou & Karampatzakis, 2023).

Οι μαθητές με ΔΑΦ προτιμούν την οπτική έναντι της λεκτικής επικοινωνίας και την αποτελεσματικότερη λειτουργία σε ένα προβλέψιμο και δομημένο περιβάλλον μάθησης με σαφείς προσδοκίες και οπτικές οδηγίες, μάθηση μέσω της επανάληψης

και απολαμβάνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών που τους οδηγεί στην εξέλιξη της μάθησης και την προσωπική ψυχαγωγία (Nanou & Karampatzakis, 2023).
Σε αυτό το πλαίσιο, η ομαδική εργασία σε περιβάλλοντα μάθησης με την αξιοποίηση της στρατηγική SaSS στο πλαίσιο δομημένων συνεργατικών σεναρίων συμβάλλει στην συμμετοχή των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην εκπαιδευτική ρομποτική και στην αύξηση της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους (Tsiomi & Nanou, 2020, Nanou et al,2022).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοντογιάννη, Μ., & Νάνου Α., (2023). *Διδασκαλία τεχνικών αναπνοής σε άτομα με αυτισμό και πολλαπλές αναπηρίες, Α.Ν.Α.S.Α*. E-book, Include, Θεσσαλονίκη.
Νάνου, Α. (2021). Αναζητώντας τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μοντέλου μη τυπικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά στη γειτονιά. Στο (Επιμέλεια) Δ. Γουδήρας, *Επίκαιρα Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Χρήστο Π. Φράγκο.* Εκδόσεις: Gutenberg ISBN: 978-960-01-2241-1
Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου, Μ., Γκαράνης Α., Χαριοπολίτου Κ. *Από την ειδική Αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Έκδ. ΓΡΑΦΗΜΑ, Θεσσαλονίκη.
Σούλης, Σ. (2013). Ένα σχολείο για όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο (Νάνου, Α., Πατσίδου, Μ., Γκαράνης Α., Χαριοπολίτου Κ). *Από την ειδική Αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Έκδ. ΓΡΑΦΗΜΑ, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596
Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125–139. https://doi/abs/10.1080/1360311032000158015
Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education, 22* (4), 513-522. DOI:10.1016/j.tate.2005.11.013
Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (232). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157
Chambers, Joan & Carbonaro, Mike. (2003). Designing, Developing, and Implementing a Course on LEGO Robotics for Technology Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education. 11*.
Farrell, P. (2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education, 4*, 153-162. http://dx.doi.org/10.1080/136031100284867
Feinberg, M.J. (2001) Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 62(8-B),3797.

Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration Scripts – A Conceptual Analysis. *Educational Psychology Review, 18*(2), 159–185. https://doi: .org/10.1007/s10648-006-9007-2

Legoff, D. B. (2004). Use of LEGO as a Therapeutic Medium for Improving Social Competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(5), 557–571. https://doi: .org/10.1007/s10803-004-2550-0

Kontogianni, Maria & Nanou, Andromachi. (2020). TEACHING SELF-AWARENESS AND SELF-REGULATION TECHNIQUES TO A CHILD WITH AUTISM SPECTUM DISORDER. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. 4. 51. 10.17770/sie2020vol4.5148.

Lim, L. & Tan, J. (1999) The marketisation of education in Singapore: prospects for inclusive education. International *Journal of Inclusive Education, 3*(4), 339-351. https://doi.org/10.1080/136031199284977

Nanou, A. & Karampatzakis, D. (2022). Collaborative Educational Robotics for The Inclusion of Children With Disabilities. *Education. Innovation. Diversity, 1*(4), 30-43. DOI: https://doi.org/10.17770/eid2022.1.6899

Nanou A, & Karampatzakis D. (2023). The Participation of Students with Autism in Educational Robotics: A Scoping Review. *Social Sciences, 12*(12):675. https://doi.org/10.3390/socsci12120675

Nanou, A., Tsiomi, E., Oikonomou, A., & Karampatzakis, D. (2021). THE SAS STRATEGY TRAINING FOR CHILDREN WITH ASD IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ROBOTICS ACTIVITIES. *Education. Innovation. Diversity, 2*(3), 34–52. https://doi.org/10.17770/eid2021.2.6723

Reynhout, Georgina & Carter, Mark. (2009). The use of Social Stories by teachers and their perceived efficacy. *Research in Autism Spectrum Disorders. 3*. 232-251. 10.1016/j.rasd.2008.06.003.

Tsiomi, E. & Nanou, A. (2020). Cooperative strategies for children with Autism Spectrum Disorders Autism spectrum disorders in inclusive robotics activities''. *Society. Integration. Education, 5*, 148-156. https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5147

Ευχαριστίες

Το πρόγραμμα RoboTTogether σχεδιάστηκε με τη συνεργασία του Διεπιστημονικού Δικτύου Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής, Include και του Εργαστηρίου Βιομηχανικών και Εκπαιδευτικών Ενσωματωμένων Συστημάτων, ΕΒΕΕΣ του Τμήματος Πληροφορικής του ΔιΠαΕ με την υποστήριξη της εταιρείας Raycap.

38.

ΕΙΔΙΚΟ Δ.Σ. ΛΑΥΡΙΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μαρία Καντσιούλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^{ο} Δ.Σ. Κορωπίου

Αντώνιος Καραφώτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ.Σ. Κιτσίου

Περίληψη
Οι σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης συγκλίνουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και ένταξης μαθητών στο γενικό σχολικό πλαίσιο με κατάλληλη υποστήριξη. Στο ειδικό Δ.Σ. Λαυρίου σχεδιάστηκε ένα πολύπλευρο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, για την ομαλή μετάβαση μιας μαθήτριας Γ δημοτικού, στο γενικό σχολείο. Στόχος ήταν η προετοιμασία σε συμπεριφορικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στην αντίστοιχη τάξη γενικού σχολείου την επόμενη χρονιά. Ο στόχος προσεγγίστηκε κυρίως μέσω της βασικής δράσης συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε και αφορούσε τη συμμετοχή της μαθήτριας σε δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, σε μια τυπική τάξη συνομηλίκων, σε γενικό σχολείο. Η περιστασιακή αυτή φοίτηση σχεδιάστηκε σε συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολείων. Η μαθήτρια προετοιμαζόταν τις μέρες πριν επισκεφτεί το γενικό σχολείο, για το μάθημα που πρόκειται να παρακολουθήσει και συνοδευόταν σε αυτό από παιδαγωγό με καθήκοντα παράλληλης στήριξης. Παράλληλα διενεργήθηκαν δύο ακόμα δραστηριότητες συνεκπαίδευσης, η διοργάνωση αθλοπαιδιών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του ειδικού σχολείου από κοινού με όμορο δημοτικό και η διεξαγωγή κοινού προγράμματος πρόληψης σχολικού εκφοβισμού που οδήγησε στην συμμετοχή στο 8ο Φεστιβάλ κατά της σχολικής βίας. Το πλέγμα των τριών αυτών δράσεων κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή των μαθητών στις κοινωνικές, συμπεριφορικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις μιας τυπικής σχολικής τάξης, ώστε η μετάβαση μαθητών στο γενικό σχολικό πλαίσιο να είναι ομαλή, επιτυχημένη και με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Πραγματικά η συμμετέχουσα μαθήτρια, φοίτησε από την αρχή της επόμενης χρονιάς, χωρίς προβλήματα, στο γενικό σχολείο, ως μαθήτρια της τάξης στην οποία είχε βρεθεί με το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί ίσως το καλύτερο τεκμήριο επιτυχίας του προγράμματος.
Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, ένταξη, συμπερίληψη

Abstract
Current trends in special education are converging towards the inclusion and integration of pupils in the general school context with appropriate support. At the special school in Lavrion, a multifaceted co-education programme was designed for the smooth transition of a third grade pupil to the general school. The aim was to prepare her on a behavioral, psychological and social level so that she could join the corresponding general school class the following year. The objective was approached

mainly through the main co-teaching activity implemented, which involved the student participating in two teaching hours per week in a typical peer class in a general school. This occasional attendance was planned in collaboration with the schools' teachers. The pupil was prepared in the days before attending the mainstream school for the lesson she was to attend and was accompanied to it by a teacher with parallel support duties. At the same time, two more co-educational activities were carried out, the organization of sports and artistic activities of the special school together with a neighboring primary school and the implementation of a joint bullying prevention programme which led to participation in the 8th Festival against school violence. The matrix of these three actions was deemed necessary in order to achieve the adaptation of students to the social, behavioral and communication demands of a typical classroom, so that the transition of students to the general school context is smooth, successful and with positive learning outcomes. In fact, the participating student attended the general school from the beginning of the following year, without any problems, as a student in the class in which she had been placed with the co-education program, which is perhaps the best evidence of the program's success.

1. Εισαγωγή

1.1 Ορισμός συνεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Η συνεκπαίδευση στην ειδική αγωγή αναφέρεται στην πρακτική της εκπαίδευσης μαθητών/ τριων με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικό σχολείο με συνομιλήκους τους τυπικής ανάπτυξης σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς αποκλεισμούς. Στους/ στις μαθητές/ τριες με αναπηρία παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη έτσι ώστε να συμμετέχουν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία (David J. Connor, 2003). Η συνεκπαίδευση στηρίζεται στην παροχή ίσως ευκαιριών στους/ στις μαθητές/ τριες και στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών / τριών (UNESCO 2009).

1.2 Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για τους/ μαθητές/ τριες με αναπηρία

Η συνεκπαίδευση, η οποία αφορά στην ένταξη των μαθητών/ τριων με αναπηρίες σε τάξεις γενικής αγωγής έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία. Αρχικά η αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρία με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης τους βοηθά να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες (Bui, Quirk, Almazan, & Valenti, 2010) και εν συνεχεία να ενσωματωθούν στην ευρύτερη μαθητική κοινότητα (Salend & Duhaney, 1999).

Φοιτώντας σε ένα γενικό πλαίσιο, μπορούν να χτίσουν πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο η ένταξη τους στη σχολική κοινότητα (Downing, Ryndak, & Clark, 2000)σε πρώτο επίπεδο και μετέπειτα στην κοινωνία, καθώς μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε καταστάσεις (Villa, Thousand, & Nevin, 2004). Μέσα από τη συνεκπαίδευση, οι μαθητές/ τριες με αναπηρία, μαθαίνουν να τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους (Schroeder & Schindler, 2005) .Επιπλέον, η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με αναπηρία, που φοιτούν στο πλαίσιο της Γενικής Αγωγής είναι καλύτερη συγκριτικά με τα αυτών που φοιτούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής (Fuchs, Fuchs, & Fernstrom, 1993).

1.3 Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης στους/ στις μαθητές/ τριες τυπικής ανάπτυξης

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε τάξης Γενικής αγωγής έχει θετικές επιπτώσεις για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η συνεκπαίδευση προωθεί ένα περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχουν αποκλεισμοί και κυριαρχεί η αποδοχή στη διαφορετικότητα. Έτσι οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και να την αποδέχονται (Coelho & Braga 2019). Μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με τα παιδιά με αναπηρία, οι μαθητές / τριες τυπικής ανάπτυξης βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση (Cresswell, 2017).

Εξίσου σημαντική είναι η και η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών χωρίς αναπηρία, στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Hall, & Kalambouka, 2017).

Η συνεκπαίδευση καλλιεργεί ένα κατάλληλο πλαίσιο, στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν γνήσιες φιλίες μεταξύ των παιδιών. (Carter & Kennedy 2017) Έτσι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προετοιμάζονται για τον πραγματικό κόσμο, για μια κοινωνία όπου υπάρχει η διαφορετικότητα και μαθαίνουν πως να λειτουργεί αυτή χωρίς αποκλεισμούς (Grigal & Neubert 2018).

Ακόμη στα τμήματα γενικής αγωγή, όπου γίνονται προγράμματα συνεκπαίδευσης, σημειώνεται καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση για όλους τους μαθητές, καθώς κάθε γνωστικό αντικείμενο, προσαρμόζεται καταλλήλως, έτσι ώστε να είναι κατάλληλο ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (Forest & Pearpoint 2016).

1.4 Οφέλη της συνεκπαίδευσης για την κοινωνία

Η συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία σε τάξεις γενικής αγωγής έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, η συνεκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία μίας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, καθώς οι μαθητές/ τριες αποκτούν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (Forest & Pearpoint, 1992). Επιπλέον οι μαθητές/ τριες με αναπηρία, φοιτώντας σε τάξεις με συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία, γίνονται ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και δεν είναι απομονωμένοι στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, με αποτέλεσμα να μπορούν μετέπειτα να είναι και ισότιμα μέλη της κοινωνίας, καταρρίπτοντας τα εμπόδια των αποκλεισμών (Kasem & Zedan 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία του προγράμματος συνεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία με συνομήλικούς τους τυπικής ανάπτυξης βασίζεται στην πεποίθηση ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις σε όλους τους μαθητές/ τριες που εκπαιδεύονται στο ίδιο πλαίσιο. Για την οργάνωση της συνεκπαίδευσης είναι αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και των μελών Ε.Ε.Π. , που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων είναι σημαντικό να γίνεται με βάση την εξειδίκευσή τους. Ακόμη είναι σημαντικό να καθοριστούν οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του κάθε εκπαιδευτικού (Murawski & Dieker 2004).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να έχουν κοινούς στόχους και να ακολουθούν τις ίδιες διδακτικές στρατηγικές, για να μπορεί το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης να είναι αποτελεσματικό. Επιπλέον πρέπει η διδασκαλία να είναι συνεργατική (Friend & Cook 2007) και στο πλαίσιο του μαθήματος να επιλεγεί το κατάλληλο μοντέλο

συνδιδασκαλίας, που είναι κατάλληλο για τις ανάγκες των μαθητών, όπως για παράδειγμα η παράλληλη διδασκαλία, η ομαδική διδασκαλία, διδασκαλία σε σταθμούς, να διδάσκει ο/η ένας/ μία εκπαιδευτικός και ο/η άλλος/ η να έχει τον ρόλο του βοηθού (Cook & Friend 1995). Σημαντικό είναι να γίνεται ανταλλαγή ρόλων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Επιπλέον για την οργάνωση του μαθήματος στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι αναγκαία η σύνταξη Εξατομικευμένου Προγράμματος Σπουδών για τους μαθητές με αναπηρία, όπου θα καταγράφονται όλοι οι γνωστικοί στόχοι, καθώς και απαραίτητες τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται η προσφερόμενη γνώση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Turnbull, A. P Turnbull, H. R., Wehmeyer, & Shogren 2017). Οι εμπλεκόμενοι στη συνεκπαίδευση, θα πρέπει από κοινού να επιλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν (Villa, Thousand & Nevin 2008).

Η συνεκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην αρχή του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης. Με άλλα λόγια εκ των προτέρων η διδασκαλία θα πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών, με σκοπό να μη χρειάζονται μεταγενέστερες διαφοροποιήσεις (Rose & Meyer 2002). Επιπλέον πρέπει να αναπτυχθούν κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/ τριών με αναπηρία έτσι ώστε να αξιολογηθεί και η υποστήριξη που δέχονται τα παιδιά με αναπηρία (Salend 2019). Η συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης είναι βοηθητικός παράγοντας για την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών(Falvey & Givner 2017). Απαραίτητος είναι και ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της εμπειρίας της συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διαπιστωθούν αδυναμίες που χρίζουν βελτίωση.

Για την οργάνωση της συνεκπαίδευσης είναι σημαντική και η αρωγή των γονέων (Turnbull, A. P, Turnbull, H. R., Wehmeyer & Shogren 2017), καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Εξάλλου η καλλιέργεια θετικής στάσης των μαθητών στη διαφορετικότητα και την αναπηρία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του προγράμματος (Carter & Kenned 2006). Επιπλέον είναι αναγκαία η συνεχής ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο των παιδιών με αναπηρία κατά τη διάρκεια του προγράμματος και για τυχόν προσαρμογές που ενδέχεται να γίνουν (Hall , Strangman & Meyer 2003).

2.2 Νομοθεσία συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 3561/2016, υπάρχουν τρεις τύποι προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ο πρώτος τύπος αφορά στη διοργάνωση δράσεων οργανωμένου παιχνιδιού, αθλοπαιδιών, καλλιτεχνικών και λοιπών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν, αφενός, στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας και, αφετέρου, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο δεύτερος τύπος αφορά στη διεξαγωγή κοινών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) και προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας καθώς και η σύμπραξη σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus+, eTwinning κ.ά.). Ο τρίτος τύπος αφορά στη διεξαγωγή προγραμμάτων ένταξης και συμμετοχής μαθητών/τριών ΣΜΕΑΕ σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής εκπαίδευσης με στόχους γνωστικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων.

2.3 Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης και συνεργατικών δράσεων του Δ.Σ. Λαυρίου

Στο Δ.Σ. Λαυρίου διεξάχθηκαν προγράμματα που αφορούν και στους τρεις τύπους συνεκπαίδευσης, όπως αυτοί αναγράφονται στο ΦΕΚ 3561/2016. Επιλέχθηκε το τμήμα με ονομασία Τ5, στα Πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Στο τμήμα φοιτούσαν πέντε παιδιά (τρία κορίτσια και δύο αγόρια). Το τμήμα είχε τρία ομιλούντα παιδιά και δύο χωρίς λόγο. Τα 3 παιδιά είναι υψηλής λειτουργικότητας και τα δύο παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες.

2.4 Η διεξαγωγή προγραμμάτων ένταξης και συμμετοχής μαθήτριας ΣΜΕΑ σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης

2.4.1 Προετοιμασία προγράμματος

Η συνεκπαίδευση της μαθήτριας της Γ΄ τάξης σε σχολείο τυπικής ανάπτυξης, έλαβε χώρα από τον Μάρτιο του 2022 μέχρι τον Ιούνιο του 2022. Αρχικά συντάχθηκε Πρακτικό, στο οποίο αναφέρονταν το σχολείο στο οποίο έλαβε χώρα το πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π., που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, η ώρα διεξαγωγής του και ο τρόπος μεταφοράς της μαθήτριας στη Σχολική Μονάδα Γενικής Αγωγής. Αντίγραφο του πρακτικού κατατέθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ανατολική Αττικής και στο 5^{ο} ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Αττικής.

Ορίστηκε το πρώτο δίωρο κάθε Δευτέρας η διεξαγωγή του προγράμματος. Ανατέθηκε στον εκπαιδευτικό Καραφώτη Αντώνιο η εκπαιδευτική στήριξη της μαθήτριας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η μαθήτρια συνοδευόταν επίσης από την Ψυχολόγο του Ειδικού Δ.Σ. Λαυρίου, η οποία παρευρίσκονταν στο σχολικό χώρο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έτσι ώστε να παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού. Στη συνέχεια ορίστηκαν οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π., που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, καθώς σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Σπουδών της μαθήτριας, από την εκπαιδευτικό του τμήματος του ειδικού σχολείου, τον εκπαιδευτικό που θα υποστήριζε το παιδί στο γενικό σχολείο και του εκπαιδευτικού που είχε την ευθύνη του τμήματος Γενικής αγωγής, έτσι ώστε να επιλεχθεί το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα παρακολουθούσε η μαθήτρια. Το μάθημα της Γλώσσας ήταν αυτό που κρίθηκε κατάλληλο για το πρόγραμμα. Η μαθήτρια ακολουθούσε με μικρές διαφοροποιήσεις το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γλώσσας, συνεπώς ήταν σε θέση να ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις του προγράμματος του Γενικού σχολείο.

Πριν την έναρξη του προγράμματος, έγιναν 3 συναντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να γίνει μία πλήρης ενημέρωση από το εμπλεκόμενο προσωπικό του ειδικού σχολείου για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας. Εξίσου, απαιτούνταν ενημέρωση και από τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής, για την εκπαιδευτική ρουτίνα της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με την ψυχολόγο του ειδικού σχολείου, ανέλαβαν την ενημέρωση των παιδιών για το πρόγραμμα, αφού πρώτα τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στο θέμα της διαφορετικότητας και της αναπηρίας. Τα παιδιά ενημερώθηκαν επίσης για τη τον τρόπο λειτουργίας του ειδικού σχολείου.

Αντίστοιχα και η μαθήτρια του ειδικού σχολείου ήταν αναγκαίο να ενημερωθεί και να εκπαιδευτεί καταλλήλως, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου, καθώς ο τρόπος λειτουργίας του διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο φοιτούσε. Πιο συγκεκριμένα η μαθήτρια ενημερώθηκε για τους κανόνες του σχολείου που θα επισκεπτόταν και προσπαθούσε να τους ακολουθεί καθημερινώς στο ειδικό σχολείο. Επιπλέον, λίγες μέρες πριν την έναρξη του προγράμματος, επισκεφθήκαμε με τη μαθήτρια τα σχολείο, έτσι ώστε να ξεναγηθεί και να εξοικειωθεί με τους χώρους του νέου σχολείου.
Πριν από το πρώτο μάθημα, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καθορίσαμε τους μαθησιακούς στόχους έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα οι διδακτικές στρατηγικές που θα ήταν κατάλληλες για όλους τους/ τις μαθητές/ τριες, συμπεριλαμβανομένης και της μαθήτριας του ειδικού σχολείου.

2.4.2 Διεξαγωγή συνεκπαίδευσης

Η μαθήτρια από την πρώτη ημέρα του προγράμματος, ακολουθούσε πλήρως την εκπαιδευτική ρουτίνα του γενικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακολουθούσε πλήρως τις οδηγίες του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, παρακολουθούσε το μάθημα και είχε τη διάθεση να συμμετέχει. Βέβαια στις δύο πρώτες μέρες του προγράμματος, πριν δώσει μία απάντηση, επιζητούσε την επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό του ειδικού σχολείου που την υποστήριζε, καθώς ένιωθε ανασφάλεια και δεν ήθελε να εκτεθεί στους/ στις καινούριους/ες συμμαθητές της με μία λάθος απάντηση. Για να συμμετέχει στο μάθημα, σήκωνε το χέρι της και περίμενε τη σειρά της, χωρίς να χρειάζεται υπενθύμιση από τον εκπαιδευτικό. Η μαθήτρια, στο περιβάλλον της γενικής τάξης, ήταν σε θέση να ακολουθήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία, συγκριτικά με το πλαίσιο της ειδικής τάξης, καθώς μιμούνταν τις επιθυμητές συμπεριφορές των συνομηλίκων της.
Το ενδιαφέρον της μαθήτριας για την ακαδημαϊκή της επίδοση δε σταματούσε στο πλαίσιο της τάξης. Αντιθέτως, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονιών της, αυτοβούλως ολοκλήρωνε όλες τις εργασίες για το επόμενο μάθημα και ήθελα να είναι επιμελής. Σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης γενικής αγωγής, ακολουθούσαμε σε μεγάλο βαθμό την ίδια ύλη καθ΄ όλη τη διάρκεια της εβδομάδας, έτσι ώστε να είναι να σε θέση να παρακολουθήσει πλήρως το μάθημα την ημέρα της συνεκπαίδευσης και φυσικά, είχε τις ίδιες εργασίες με τα υπόλοιπα παιδιά.
Σε εβδομαδιαίο επίπεδο γινόταν αναστοχασμός και ανατροφοδότηση από τους/ τις εκπαιδευτικούς και το Ε.Ε.Π., έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν ήταν κατάλληλες για τη συμμετοχή της μαθήτριάς στο μάθημα, αλλά και των άλλων παιδιών που τυχόν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και φοιτούν στο γενικό σχολείο και οι τομείς στους οποίους χρειάζονταν βελτίωση. Πέρα όμως από την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, σημαντικό ήταν εξίσου να διερευνηθεί και η κοινωνική πρόοδος του παιδιού, τόσο σε δραστηριότητες που γίνονταν εντός κι εκτός τάξης.
Το τμήμα που επιλέχθηκε για το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, ήταν ευαισθητοποιημένο σε ζητήματα διαφορετικότητας και αναπηρίας κι έτσι η μαθήτρια άμεσα ενσωματώθηκε στην παρέα των συνομήλικων. Οι μαθητές/ τριες είχαν οργανώσει την υποδοχή της στην τάξη, χαρίζοντάς της ένα άλμπουμ με τις

ζωγραφιές τους, για να νιώσει ευπρόσδεκτη. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, συμμετείχε στα παιχνίδια των συνομηλίκων της και συμμετείχε στις συζητήσεις. Σε συζητήσεις ανέφερε η μαθήτρια για το σχολείο στο οποίο φοιτούσε και αντίστοιχα όταν βρισκόταν στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, περιέγραφε στους/ στις συμμαθητές της την εμπειρία της στο γενικό σχολείο.

2.4.3 Συμπεράσματα συνεκπαίδευσης

Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια μπορούσε να συμμετέχει στην σχολική ρουτίνα του γενικού σχολείου. Αξιολογώντας το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών της μαθήτριας, είναι σε θέση να παρακολουθεί τα γλωσσικά μαθήματα, χωρίς να χρειάζεται διαφοροποίηση του ΑΠΣ. Χρειάζεται να ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα στο μάθημα των μαθηματικών, καθώς κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας στο ειδικό σχολείο κατά τις πρώτες τάξεις, δεν είχε δοθεί βάση στο συγκεκριμένο μάθημα. Η συμπεριφορά του παιδιού είχε μεγάλη διαφορά στο πλαίσιο της γενικής τάξης, καθώς δεν παρατηρούνταν καμία συμπεριφορά από αυτές που είχε η μαθήτρια στο ειδικό σχολείο (ηχολαλίες, δεν τηρούσε τη σειρά της, δυσκολία συγκέντρωσης και προσπάθεια αποφυγής εργασιών), καθώς προσπαθούσε να μιμηθεί τις θετικές συμπεριφορές των συμμαθητών/ τριων της.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ύστερα από συνάντηση με τους γονείς, τόσο η άποψη των εκπαιδευτικών του ειδικού και γενικού σχολείου και του Ε.Ε.Π όσο και των γονιών, ήταν πως έπρεπε να δοθεί η δυνατότητα στη μαθήτρια να φοιτήσει σε γενικό σχολείο με τη στήριξη από εκπαιδευτικό. Την πρώτη χρονιά της φοίτησής της στο γενικό σχολείο, οι γονείς επιθυμούσαν να υποστηρίζεται η μαθήτρια από ιδιωτική παράλληλη, έτσι ώστε να συνεργάζεται με ένα πρόσωπο οικείο προς το παιδί.

2.5 Συνεκπαίδευση τμήματος ειδικού σχολείου σε αθλητικές δραστηριότητες και θεατρικό παιχνίδι με την Α΄ Τάξη του 1ου Δ.Σ. Λαυρίου

2.5.1Προετοιμασία προγράμματος

Το τμήμα Τ5 συνεργάστηκε με την Α΄ Τάξη του 1ου Δ.Σ. Λαυρίου. Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Α΄ Τάξης, την εκπαιδευτικό θεατρικής Αγωγής και τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, οργανώσαμε και σχεδιάσαμε δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετέχουν οι μαθητές με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί του Γενικού σχολείου επισκέφθηκαν το ειδικό σχολείο, έτσι ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά και να επικοινωνήσουν μαζί τους, με στόχο οι μαθητές μας να νιώσουν πιο οικεία, κατά την επίσκεψή τους στο σχολείο. Επίσης σε φωτογραφίες παρουσιάστηκε στα παιδιά το σχολείο, έτσι ώστε να γνωρίζουν τον χώρο που θα επισκεφθούμε και να μην σημειωθούν κρίσεις άγχους προς τον άγνωστο χώρο. Αντίστοιχα οι μαθητές της Α΄ Τάξης μέσα από βίντεο και κοινωνικές ιστορίες, ήρθαν σε επαφή με την αναπηρία.

2.5.2 Διεξαγωγή συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας, έτσι ώστε να γίνει μία πρώτη γνωριμία. Στη συνέχεια ακολούθησαν μουσικοκινητικά παιχνίδια, με τραγούδια που ήταν οικεία τόσο στα παιδιά της Α΄ Τάξης, όσο και στα παιδιά του ειδικού σχολείου (π.χ. Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ). Στη συνέχεια είχε ετοιμαστεί πρωινό για

όλα τα παιδιά, έτσι ώστε κατά τη διάρκεια του πρωινού να έχουν την επαφή να γνωριστούν ακόμη περισσότερο οι μαθητές.
Στη συνέχεια τα παιδιά, έφτιαξαν αυτοσχέδια μουσικά όργανα, τα οποία θα χρησιμοποιούσαν στην αναπαράσταση παραμυθιών και παιδικών μουσικών κομματιών. Επιλέχθηκαν μύθοι του Αισώπου, στα οποία πρωταγωνιστούν ζωάκια, τα οποία άρεσαν ιδιαίτερα στα παιδιά του ειδικού σχολείου. Στη συνέχεια έγινε η αναπαράσταση του τραγουδιού «Βάτραχος» (Α. Πρωτοψάλτη).
Το τελευταίο κομμάτι της συνεκπαίδευσης αφιερώθηκε σε αθλητικές δραστηριότητες. Οργανώθηκαν ομαδικά παιχνίδια σκυταλοδρομίας, με στεφάνια καθώς και με μπάλες. Τα παιδιά του ειδικού σχολείου, είχαν την ευκαιρία να αθληθούν πρώτη φορά σε γήπεδο, καθώς οι εγκαταστάσεις του σχολείου του δεν έχουν αντίστοιχο χώρο. Έτσι γνωρίσαν από κοντά γήπεδο ποδοσφαίρου και μπάσκετ, γεγονός που τα χαροποίησε ιδιαίτερα. Η συνεκπαίδευση ολοκληρώθηκε με την κατασκευή μιας μεγάλης κάρτας, στην οποία αποτυπώθηκαν τα συναισθήματα των παιδιών.

2.6 Συμμετοχή στο 8^{ο} Φεστιβάλ κατά του σχολικού εκφοβισμού, με διοργανωτή το 1^{ο} Δ.Σ. Δράμας

Για τη συμμετοχή του τμήματος στο Φεστιβάλ, έγιναν δράσεις το διάστημα 1/3/2022- 4/3/2022, ο οποίες παρουσιάστηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν στο Φεστιβάλ, τόσο δια ζώσης όσο και μέσα από κανάλι στο YOUTUBE. Οι δράσεις του σχολείου μας ξεκίνησαν με την παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών που αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό, σε συνεργασία με την ψυχολόγο της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια έγινε η κατασκευή μίας αφίσας για την ευαισθητοποίηση των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό, η οποία αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο του σχολείου.
Ακολούθησε μία κιναισθητική δραστηριότητα που την ονομάσαμε «Τα μπαλόνια της Χαράς», στην οποία τα παιδιά σκάνε τα μπαλόνια, τα οποία εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα και κρατούν μόνο όσα αντιπροσωπεύουν θετικά συναισθήματα. Τα αρνητικά συναισθήματα αποτυπώθηκαν σε μαύρα μπαλόνια και τα θετικά σε άσπρα, έτσι ώστε να μπορούν να τα διακρίνουν και τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Τέλος ολοκληρώθηκαν οι δράσεις μας με ένα μουσικοκινητικό δρώμενο με το τραγούδι «Το σχολείο της αγάπης» (σε ρυθμό «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ») . Στο τραγούδι αυτό, μπορούν να συμμετέχουν και τα παιδιά που δεν έχουν λόγο.

3.Συμπεράσματα

Οι μαθητές/ριες ήρθαν σε επαφή με μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία, συνεργάστηκαν κι έπαιξαν μαζί τους, γεγονός που βοήθησε στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, προσπαθούσαν να μιμηθούν τις συμπεριφορές των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία, συνεργάστηκαν αρμονικά με τα παιδιά του ειδικού σχολείου, κατανοώντας τη διαφορετικότητα και προσπαθώντας να την ενσωματώσουν στην καθημερινή τους ρουτίνα.
Επιπλέον μέσα από τα προγράμματα συνεκπαίδευσης έγινε ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και υπήρξε ταυτόχρονα και εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονιών για τη διεξαγωγή

των προγραμμάτων. Η συνεκπαίδευση της μαθήτριας ειδικού σχολικού πλαισίου σε μια τάξη συνομηλίκων της, σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης ήταν μια εμπειρία με ανεκτίμητη αξία για την ίδια και μάλιστα οδήγησε στη φοίτησή της εξ ολοκλήρου στην τάξη αυτή του γενικού σχολείου κατά την επόμενη σχολική χρονιά αναδεικνύοντας έτσι το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης σε μια άκρως πετυχημένη πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στην πολυπόθητη συμπερίληψη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bui, Y. N., Quirk, M., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). Inclusive education: Teacher perceptions of co-teaching benefits and disadvantages. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(3), 144-152.

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(2), 99-101.

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2017). Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(3), 184-196.

Coelho, V., & Braga, A. (2019). Inclusion of Children with Disabilities: Benefits and Challenges. Journal of Special Education, 53(1), 10-23.

Cresswell, L. (2017). The Impact of Co-Education on Social Skills Development in Children with and without Disabilities. International Journal of Inclusive Education, 21(5), 523-538.

Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Avoiding the "killjoy" scenario: When "acceptance" just isn't good enough. Exceptional Children, 66(2), 151-164.

Falvey, M. A., & Givner, C. C. (2017). Assessing co-teaching: An evaluative tool for measuring teacher effectiveness. Intervention in School and Clinic, 53(3), 148-153.

Forest, E., & Pearpoint, J. (2016). The Inclusive Classroom: Benefits for All Students. Educational Psychology Review, 28(4), 825-836.

Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Discovering community: A guide to inclusive education. Inclusion Press.

Grigal, M., & Neubert, D. (2018). Inclusive Education and Employment: Implications for Transition-Age Students with Disabilities. Exceptional Children, 84(1), 72-88.

Hall, T. E., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hall, T., & Kalambouka, A. (2017). Leadership in Inclusive Schools: A Framework for Change. International Journal of Inclusive Education, 21(3), 281-294.

Kasem, E., & Zedan, A. M. (2016). The Impact of Co-Teaching on Students with Disabilities: A Literature Review.

Literature Reference: Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1-16.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. Teaching Exceptional Children, 36(5), 52-58.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Salend, S. J. (2019). Assessment Accommodations for Diverse Learners. Guilford Publications.
Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. Remedial and Special Education, 20(2), 114-126.
Schroeder, C. M., & Schindler, V. P. (2005). Transition issues for students with disabilities in inclusive settings. The Clearing House, 78(1), 27-32.
Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Exceptional lives: Special education in today's schools. Pearson.
UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO Publishing.
Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Corwin Press.

39.

ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΥΜΒΟΥ ΚΑΣΤΑ ΑΜΦΙΠΟΛΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θεοπίστη Κλεΐδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εκπαιδευτική αξιοποίηση στη Μέση εκπαίδευση του ταφικού μνημείου στον τύμβο Καστά στην Αμφίπολη. Προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, δομημένο σύμφωνα με τους κανόνες του κλάδου της μουσειοπαιδαγωγικής. Πρόκειται για μια καινοτόμα εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπου οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται καθιστούν την προσέγγιση του χώρου ευκολότερη και πιο διασκεδαστική, προσφέροντας ταυτόχρονα γνώσεις, ψυχαγωγία και πρωτότυπη εμπειρία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε είναι τριών φάσεων, με έμφαση στις διδακτικές και κυρίως στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, ώστε να αποκομίσουν οι μαθητές ευχάριστη και γόνιμη εμπειρία από την επίσκεψή τους στον αρχαιολογικό χώρο.
Λέξεις-Κλειδιά: Αμφίπολη, Σφίγγες, Καρυάτιδες, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, φύλλα δραστηριοτήτων

Abstract
The present work deals with the educational utilization in the Middle Education of the funeral monument at the tomb of Kasta in Amphipolis. An educational programme is proposed, aimed primarily at pupils of the First High School, structured according to the rules of the branch of museum education. It is an innovative application in education, where the activities used make the approach to the site easier and more fun, while offering knowledge, entertainment and original experience. The educational programme developed is of three phases, with emphasis on teaching and mainly on recreational activities, so that the students gain a pleasant and fruitful experience from their visit to the archaeological site.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει μια εκπαιδευτική προσέγγιση του ταφικού μνημείου του τύμβου Καστά στην Αμφίπολη του νομού Σερρών. Η προσέγγιση αυτή επιτυγχάνεται μέσω ενός μουσειο-εκπαιδευτικού προγράμματος, που έχει εκπονηθεί ειδικά για το συγκεκριμένο μνημείο. Στόχος είναι να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά και διδακτικά το εν λόγω αρχαιολογικό εύρημα. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα δομείται και αναπτύσσεται σύμφωνα με τους κανόνες του κλάδου της μουσειοπαιδαγωγικής, που γεφυρώνει δύο φορείς εκπαίδευσης, το σχολείο και το χώρο του μουσείου/αρχαιολογικού χώρου. Πρόκειται για διαδικασία που πραγματοποιείται σε μουσειακούς χώρους και απευθύνεται σε ομάδες επισκεπτών.

Το πρόγραμμα αυτό διακρίνεται σε τρεις φάσεις: τη φάση της προετοιμασίας, τη φάση της επιτόπιας επίσκεψης και τη φάση της ανατροφοδότησης και της εμπέδωσης. Οι δράσεις υλοποιούνται με φύλλα δραστηριοτήτων, τα οποία μοιράζονται κατά ομάδες. Το πρόγραμμα στοχεύει στην ψυχαγωγική και ευχάριστη προσέγγιση των μαθητών, ώστε μετά το πέρας του, αυτοί να ξαναεπισκεφτούν τον αρχαιολογικό χώρο με τις οικογένειές τους.
Όσον αφορά το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος, αυτός προϋποθέτει πολύ καλή μελέτη και γνώση των κανόνων της μουσειοπαιδαγωγικής για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι τρεις φάσεις πάνω στις οποίες είναι δομημένο το πρόγραμμα, εδράζονται σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και αξιοποιούν θεωρίες μάθησης, προκειμένου να ενσωματώσουν ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Τύμβος Καστά: η θέση και η σημασία του

Ο τύμβος Καστά υψώνεται σε απόσταση περίπου εννιακοσίων μέτρων νοτιοανατολικά από το χωριό Νέα Μεσολακκιά Σερρών (εικ.1). Εκεί, στο εσωτερικό του λόφου, ανακαλύφθηκε το ταφικό μνημείο που είναι γνωστό ως «ο τάφος της Αμφίπολης». Πρόκειται για ένα ταφικό σύνολο, που αποτελείται από τρεις χώρους και οι ανασκαφείς του το χρονολογούν στο τελευταίο τέταρτο του 4ου π.Χ. αιώνα(εικ. 2).
Οι αρχαιολογικές έρευνες στην περιοχή είχαν αρχίσει ήδη από την δεκαετία του 1950, υπό την καθοδήγηση του αρχαιολόγου Δημητρίου Λαζαρίδη (εικ. 3), ενώ το 2012 γίνεται η ουσιαστική και στοχευμένη επανεκκίνηση των ανασκαφών στον τύμβο από την Κατερίνα Περιστέρη (εικ. 4), διευθύντρια της ΚΗ΄ Εφορίας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.
Το μνημείο αυτό είναι, αναμφίβολα, μοναδικό και ιδιαίτερο για τον ελλαδικό χώρο. Η μοναδικότητά του έγκειται, κατ' αρχάς, στο ίδιο το μέγεθός του, στα αρχιτεκτονικά στοιχεία του, στο μεγαλειώδη περίβολό του, ο οποίος έχει περίπου 500 μέτρα περίμετρο (497), με ύψος 3 μ. και είναι επενδυμένος με 2500 κυβικά μέτρα θασίτικου μαρμάρου (εικ. 5). Οφείλεται, επίσης, στα μεγαλοπρεπή και ετερόκλητα στοιχεία υψηλής τέχνης που διακρίνουν το μνημείο, όπως ο γλυπτός του διάκοσμος με τις εντυπωσιακές Σφίγγες της εισόδου (εικ. 6), τις πανέμορφες Καρυάτιδες (εικ. 7) και το περίτεχνο ψηφιδωτό με την αρπαγή της Περσεφόνης (εικ. 8).
Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στο γεγονός ότι η αρχαιολογική έρευνα συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό πρωτοφανών φαινομένων για μια ελληνική ανασκαφή. Οι υποθέσεις εργασίας που διατυπώθηκαν για τη χρήση του μνημείου και την ταυτότητα του νεκρού, οι επιστημονικές έριδες που ξέσπασαν, η προσωπική εμπλοκή του ίδιου του πρωθυπουργού της χώρας, η πρωτόγνωρη προβολή του από τα ΜΜΕ, η ιδεολογική αντιπαράθεση αρχαιολόγων, η παραφιλολογία που αναπτύχθηκε, καθώς και η ιδεολογική χρήση του ευρήματος για την εξυπηρέτηση του εθνικού αφηγήματος, καθιστούν απαραίτητη την εκπαιδευτική του προσέγγιση.
Ως ένα μοναδικό δείγμα ιστορίας και πολιτισμού αξίζει της δέουσας προσοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς παρέχει πλήθος πληροφοριών, ιστορικών και αρχαιολογικών, και μπορεί να καταστεί εκπαιδευτικός πόλος έλξης για τα σχολεία.

2.2 Τα μουσειο-εκπαιδευτικά προγράμματα: ορισμός, φάσεις, μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη πρόταση διδακτικής και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μνημείου απευθύνεται, πρωτίστως, σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι, σύμφωνα με το ΑΠΣ, διδάσκονται την αρχαία ιστορία. Η διδακτική αυτή πρόταση, βέβαια, δεν περιορίζεται, με στεγανά όρια, μόνο για τη συγκεκριμένη τάξη, αλλά μπορεί να διευρυνθεί και να αξιοποιηθεί από όλες τις τάξεις του γυμνασίου.

Η πρόταση επιχειρεί να προσεγγίσει τους δύο φορείς εκπαίδευσης: το σχολείο, που αποτελεί ένα θεσμό τυπικής μάθησης και το μουσείο/αρχαιολογικό χώρο, ως έναν θεσμό μη τυπικής μάθησης. Ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται σε μουσειακούς χώρους, απευθύνεται σε ομάδες επισκεπτών, αναπτύσσεται σε διαφορετικά στάδια και περιλαμβάνει διαφορετικά είδη επιμέρους δραστηριοτήτων και μεθόδων.

Τα καλώς σχεδιασμένα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα έχουν τρεις φάσεις: τη φάση πριν από την επίσκεψη, τη φάση της επίσκεψης και τη φάση μετά την επίσκεψη. Ειδικότερα:

Στην πρώτη φάση (φάση ΠΡΙΝ), το μουσείο και το σχολείο προετοιμάζουν την επίσκεψη. Διευθετούνται οι διαχειριστικές λεπτομέρειες (άφιξη – αναχώρηση, μεταφορά, εισιτήριο, άδειες από γονείς και σχολείο, ενημέρωση του Γραφείου Εκπαίδευσης) και επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με το μουσείο/αρχαιολογικό χώρο για την προσαρμογή του μουσειοεκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες της τάξης. Προτείνεται, ο εκπαιδευτικός να επισκεφτεί το μουσείο/αρχαιολογικό χώρο και να επιθεωρήσει τους χώρους και τις εγκαταστάσεις, όπου θα διεξαχθεί το μουσειοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να αποκτήσει προσωπική εικόνα για τους εκθεσιακούς χώρους και την πορεία που θα ακολουθήσει το πρόγραμμα. Στη φάση ΠΡΙΝ, ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές του για την επίσκεψη, φροντίζει να τους ενημερώσει για τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς σ’ αυτό, καθώς και για τις φάσεις του μουσειοεκπαιδευτικού προγράμματος που θα λάβει χώρα στις εγκαταστάσεις του.

Στη δεύτερη φάση (φάση ΚΑΤΑ), η ομάδα βρίσκεται στο μουσείο/αρχαιολογικό χώρο, όπου υλοποιείται το μουσειοεκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Η ομάδα σχεδιασμού έχει φροντίσει οι δραστηριότητες να μην είναι εξαντλητικές.

Η τρίτη φάση (φάση ΜΕΤΑ), είναι αυτή της αξιολόγησης, της καταγραφής των εντυπώσεων, της ανατροφοδότησης, των ασκήσεων εμπέδωσης, της έρευνας και της επαναδιαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και ψηφιακά, επειδή το συγκεκριμένο μνημείο δεν είναι ακόμη κατάλληλο για επίσκεψη.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παιδαγωγική στοχοθεσία που καλούνται να υπηρετήσουν αυτού του είδους τα προγράμματα. Όσον αφορά αυτόν τον τομέα, δεν θα πρέπει να εξαντλείται στην παροχή γνώσεων και κατανόησης, αλλά να περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλαγές σε νοοτροπίες, αξίες, πρόκληση ψυχαγωγίας, έμπνευσης, δημιουργικότητας, καθώς και αλλαγές σε στάσεις και τρόπους δράσης. Στόχος είναι οι μουσειοεκπαιδευτικές δραστηριότητες να είναι ρεαλιστικές, υλοποιήσιμες, αποδοτικές και ευχάριστες.

2.3 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον τύμβο Καστά: στόχοι, δράσεις μαθησιακά αποτελέσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τιτλοφορείται «Αμφίπολη: ξετυλίγοντας τα μυστικά του μεγαλοπρεπούς τύμβου Καστά», απευθύνεται είτε σε ένα τμήμα 15-20 μαθητών, είτε σε μία ολόκληρη τάξη 40-50 μαθητών της Α΄ Γυμνασίου.

Οι στόχοι οι οποίοι επιδιώκονται να υλοποιηθούν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι οι μαθητές να:

- επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τους μακεδονικούς τάφους, για το συγκεκριμένο μνημείο και ταυτόχρονα να πληροφορηθούν για θέματα της ελληνικής μυθολογίας, που δεν τα γνώριζαν,
- αποκτήσουν θετική εμπειρία από την επίσκεψη,
- εκτιμήσουν την πολιτιστική μας κληρονομιά,
- ενθαρρυνθούν στην αυτενέργεια και την παρατήρηση,
- ασκήσουν την κριτική τους σκέψη
- ενισχύσουν το γραμματισμό και να εξασκηθούν στην περιγραφή, στην αφήγηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας,
- ασκηθούν στη χρήση της μεθόδου της «ιδεοθύελλας»,
- μπορούν να συγκρίνουν παρόμοια αρχιτεκτονικά και καλλιτεχνικά θέματα και να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές,
- εργαστούν ομαδικά και να αναπτύξουν ικανότητα και πνεύμα συνεργασίας,
- ασκηθούν στον ψηφιακό γραμματισμό και στη χρήση του προγράμματος της φωτογραφίας των κινητών τηλεφώνων,
- εκφραστούν δημιουργικά μέσω της εικαστικής δραστηριότητας,
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να προβληματιστούν για την αξία της υστεροφημίας,
- αναστοχαστούν πάνω στην εργασία τους, στο πλαίσιο της παρουσίασης, και παράλληλα να ασκηθούν στον προφορικό λόγο.

Για την υλοποίησή του, κρίνεται σκόπιμο ο/η εκπαιδευτικός να ακολουθήσει τις τρεις φάσεις δημιουργίας των αντίστοιχων προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, για τη φάση πριν την επίσκεψη, την προετοιμασία, ως αφόρμηση, ο/η εκπαιδευτικός κάνει χρήση της μεθόδου της «ιδεοθύελλας», γράφοντας στον πίνακα το τοπωνύμιο: «Αμφίπολη», ώστε να προκαλέσει την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Στη συνέχεια, ενημερώνει τους μαθητές για το τι ακριβώς είναι ο τύμβος Καστά, αναφέρεται επιγραμματικά, στον επικοινωνιακό θόρυβο που δημιουργήθηκε το καλοκαίρι του 2014, κάνει μνεία στη χρονολόγησή του, στα πρόσωπα με τα οποία συνδέθηκε, ποιες υποθέσεις διατυπώθηκαν για τον «κάτοικό του» και κάνει σύντομη αναφορά στα σκελετικά κατάλοιπα που ανακαλύφτηκαν. Σαν τελική ενίσχυση της γνώσης, προβάλει τα εξής βίντεο εικονικής αναπαράστασης του τύμβου: https://www.youtube.com/watch?v=8Tv2SqJfHBU&t=447s βίντεο αρχιτεκτονικής μελέτης του τύμβου Καστά https://www.youtube.com/watch?v=Kgm9yxJQDTw βίντεο 3D αναπαράστασης.

Έχοντας ως στόχο την προώθηση της ομαδικότητας και της συνεργασίας, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Έτσι, χωρίζοντας το μαθητικό του κοινό, δημιουργεί τέσσερις ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από 4-5 μαθητές, ανάλογα με τον αριθμό του δυναμικού της τάξης. Ο χώρος που θα

υλοποιηθεί το πρόγραμμα, πέρα από την επιτόπια επίσκεψη, είναι η σχολική αίθουσα, εφόσον διαθέτει υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο και προβολέα.
Στη δεύτερη φάση, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, με την άφιξη στο χώρο, ο/η εκπαιδευτικός θα δώσει σε ένα μαθητή για κάθε ομάδα, ένα φύλλο δραστηριοτήτων με διάφορες δράσεις. Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες θα έχει υλοποιηθεί σε προηγούμενο χρόνο, στο σχολείο, ώστε να γνωρίζει ο καθένας με ποια ομάδα θα συνεργαστεί και να αποφευχθεί η σπατάληση του χρόνου. Οι μαθητές, για να πραγματοποιήσουν τις δράσεις, οφείλουν να έχουν μαζί τους τα κινητά τους τηλέφωνα φορτισμένα, ένα μπλοκ ζωγραφικής, μολύβι, σβήστρα και στυλό. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει φροντίσει τα φύλλα αυτά να έχουν αισθητικά προσεγμένη μορφή, έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Τα εκτυπώνει, λοιπόν, σε χαρτόνια Α4, τα οποία τα τυλίγει σαν αρχαίους παπύρους. Ο χρόνος που θα διαθέσει ο εκπαιδευτικός για την επίσκεψη και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο μνημείο είναι 30 λεπτά. Τα φύλλα θα μοιραστούν ταυτόχρονα στις ομάδες, οι οποίες θα εργάζονται όλες την ίδια στιγμή. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θα είναι απλά καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, από τη μια ομάδα στην άλλη.

2.4 Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον Τύμβο Καστά

Φύλλο δραστηριοτήτων 1^{ης} Ομάδας: Οι Σφίγγες

Ο/η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει το φύλλο δραστηριοτήτων ως ένα πολυτροπικό κείμενο, παρουσιάζοντας μια φωτογραφία από τις Σφίγγες της εισόδου, καθώς και μια άλλη, με την κεφαλή της δεξιάς Σφίγγας (εικ. 9), που βρέθηκε στο χώρο του τελευταίου θαλάμου του τύμβου και δίνει λίγες πληροφορίες γι’ αυτές (τι όντα ήταν σύμφωνα με τη μυθολογία, τις διαστάσεις τους, το υλικό κατασκευής τους, την εύρεση της κεφαλής και κομματιών από τα φτερά (εικ. 10 & 11), υποθέσεις για τη μορφή και τα χρώματα που είχαν). Κάτω από τις φωτογραφίες, έχει διατυπώσει κατευθυνόμενες ερωτήσεις στο φύλλο δραστηριοτήτων με τις οποίες ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τις Σφίγγες, να περιγράψουν το χώρο μπροστά και κάτω από αυτές (ιωνικό επιστύλιο (εικ. 12, 13 & 14), πλαϊνά τοιχώματα (εικ. 15), μωσαϊκό δάπεδο (εικ. 16), χρώματα, υλικά, σχέδια), να τις φωτογραφίσουν με τα κινητά τους και να σχεδιάσουν τη μορφή που φαντάζονται ότι είχαν αυτά τα μεγαλόπρεπα γλυπτά. Αυτές οι δράσεις στοχεύουν στην ενίσχυση των πληροφοριών των μαθητών σχετικά με το μνημείο και τη μυθολογία, στην ανακάλυψη, στην αυτενέργεια, την παρατήρηση, την περιγραφή, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ανάπτυξη της εικαστικής έκφρασης, στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού με τη χρήση της φωτογραφίας, στη συνεργασία της ομάδας και την καταγραφή των ερωτήσεων επί τόπου.

Φύλλο δραστηριοτήτων 2^{ης} Ομάδας: Οι Καρυάτιδες

Και σ’ αυτό το φύλλο δραστηριοτήτων ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια φωτογραφία από τις Καρυάτιδες του μνημείου και δίνει κάποιες πληροφορίες γι’ αυτές (ύψος, υλικό κατασκευής, λεπτομέρειες ενδυμασίας (εικ. 17 & 18), ίχνη χρώματος (εικ. 19). Στη συνέχεια, διατυπώνοντας κατευθυνόμενες ερωτήσεις, ζητά από τους μαθητές να τις εντοπίσουν, να τις περιγράψουν, όπως και να περιγράψουν σύντομα το γύρω χώρο, το επιστύλιο (εικ. 20), το δάπεδο μπροστά από τα γλυπτά (εικ. 21), να ανακαλύψουν τα ίχνη χρώματος πάνω στα αγάλματα, να βγάλουν φωτογραφίες και να συγκρίνουν με την παράθεση μιας φωτογραφίας από

την Κόρη Β΄ του Ερέχθειου, από το μουσείο Ακρόπολης, ως προς την εμφάνιση (στάση σώματος, σχέδιο χιτώνα και ιματίου, κόμμωση) (εικ. 22) και να συνάγουν ομοιότητες και διαφορές. Οι στόχοι, τους οποίους εξυπηρετεί αυτή η δράση, με τη διαφοροποίηση ότι ενισχύεται η ικανότητα σύγκρισης, είναι ίδιοι, κατά τ' άλλα, με αυτούς της προηγούμενης δράσης. Όλα αυτά οι μαθητές πρέπει να τα σημειώσουν επί τόπου, επάνω στο φύλλο δραστηριοτήτων.

Φύλλο δραστηριοτήτων 3ης Ομάδας: Ψηφιδωτό της αρπαγής της Περσεφόνης

Σ' αυτό το φύλλο δραστηριοτήτων, ο/η εκπαιδευτικός παραθέτει μια φωτογραφία από το ψηφιδωτό και αναφέρει σύντομες πληροφορίες γι' αυτό (διαστάσεις, τα πρόσωπα που εικονίζονται, τα χρώματα). Διατυπώνοντας κατευθυνόμενες ερωτήσεις, ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν γραπτά τη σκηνή, τις ενδυμασίες των προσώπων, τις εκφράσεις τους, να το φωτογραφίσουν, να το συγκρίνουν με την τοιχογραφία (η φωτογραφία της οποίας θα παρατίθεται στο φύλλο δραστηριοτήτων) από το μικρό τάφο Α΄ της Βεργίνας (εικ. 23), με την ίδια εικονογραφία και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Να αφηγηθούν προφορικά, αν τον γνωρίζουν, το μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης από τον Πλούτωνα, καθώς και το συμβολισμό που είχε ο μύθος αυτός για την αρχαία ελληνική σκέψη. Ακόμη, να συζητήσουν και να σχολιάσουν, επίσης προφορικά, τη συγκεκριμένη θεματολογία ως αντικείμενο εικονογράφησης για τους μακεδονικούς τάφους. Η δράση αυτή θα μπορούσε να συνδυαστεί και με αναφορά πληροφοριών, από τον εκπαιδευτικό, στο φύλλο δραστηριοτήτων για την ταυτότητα του νεκρού του τάφου, δηλαδή, να γίνεται μια σύντομη μνεία στους υποψήφιους ενοίκους, η αναπαραγωγή της οποίας θα ζητείται στη συνέχεια, από τους μαθητές, με τη μορφή ενός αρκτικόλεξου, το οποίο θα το παραθέτει ο εκπαιδευτικός στο φύλλο. Η δράση αυτή αποσκοπεί περισσότερο στην ενίσχυση των γνώσεων για τους μακεδονικούς τάφους και την αρχιτεκτονική τους και ενθαρρύνει την αφήγηση, χωρίς βέβαια, να διαφοροποιείται στο σύνολο των στόχων της σε σχέση με τις δύο προηγούμενες.

Φύλλο δραστηριοτήτων 4ης Ομάδας: Ο Περίβολος

Στο φύλλο δραστηριοτήτων αυτής της ομάδας, ο/η εκπαιδευτικός παραθέτει φωτογραφία του μαρμάρινου περιβόλου του τύμβου, της αναπαράστασης της εισόδου του ταφικού μνημείου (εικ. 24) και αεροφωτογραφία του τύμβου (εικ. 25), για να γίνουν αντιληπτές οι πραγματικές διαστάσεις του. Ακόμη, αναφέρει σύντομες πληροφορίες για τον περίβολο (τις διαστάσεις του, το υλικό κατασκευής του και την ποσότητα που απαιτήθηκε, αναφορά στο Δεινοκράτη ως πιθανό αρχιτέκτονα, σύμφωνα με την ανασκαφέα και την πιθανή χρήση του ως ηρώο του Ηφαιστίωνα). Με κατευθυνόμενες ερωτήσεις ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν γραπτά τον περίβολο και το συνολικό τύμβο, τις εντυπώσεις που τους δημιουργεί αυτή η μεγαλειώδης κατασκευή, καθώς και τα συναισθήματα που μπορεί να ένιωσαν οι κάτοικοι της περιοχής βλέποντας να κτίζεται αυτό το μεγαλόπρεπο μνημείο, ιδιαίτερα ύστερα από τις επιτυχημένες εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Επιπλέον, τους ζητά να το φωτογραφίσουν, να το σχεδιάσουν και να το συγκρίνουν με αντίστοιχη φωτογραφία ενός μακεδονικού τύμβου π.χ. της Βεργίνας, ώστε να κατανοήσουν την αρχιτεκτονική των μακεδονικών τάφων. Συμπληρωματικά, ο/η εκπαιδευτικός ζητά σύγκριση και σύνδεση με την εποχή μας, σχετικά με το είδος της σημερινής κατασκευής που τους θυμίζει αναφορικά με τις διαστάσεις. (π.χ. ένα γήπεδο ποδοσφαίρου). Μια ακόμη δράση, που ζητά ο/η εκπαιδευτικός, στο ίδιο φύλλο δραστηριοτήτων, είναι να

αναλάβει μια μικρότερη υπο-ομάδα μαθητών, που θα ονομαστούν «οι αρχαιολόγοι», να αφηγηθεί, επί τόπου, την ιστορία της ανασκαφής του τύμβου, ποιος ήταν ο αρχικός ανασκαφέας, τι ανασκαφικές προσπάθειες έγιναν από εκείνον, κατά πόσο συνέβαλε στην ανακάλυψη του περιβόλου και ποια η συμβολή της σημερινής ανασκαφής. (αυτά τα στοιχεία θα τα παρέχει, εν συντομία, το φύλλο δραστηριοτήτων). Ο βασικός στόχος που επιδιώκεται μ' αυτή τη δράση είναι η πρόκληση και η έκφραση εντυπώσεων και συναισθημάτων, διατηρώντας, βέβαια, όλους τους κοινούς στόχους των προηγούμενων δράσεων.

Αν η προσέγγιση γίνει ψηφιακά, τότε οι μαθητές θα αντλήσουν τις πληροφορίες, που χρειάζονται για όλα τα φύλλα δραστηριοτήτων, από το διαδίκτυο.

Περνώντας στην τρίτη φάση, δηλαδή στο ΜΕΤΑ, η οποία θα υλοποιηθεί πλέον στο χώρο της σχολικής αίθουσας, εκεί ο/η εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα για αξιοποίηση, αξιολόγηση και παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων και δραστηριοτήτων ώστε να ολοκληρωθεί η παιδαγωγική στοχοθεσία. Επισημαίνεται ότι, για την ολοκλήρωση του προγράμματος με τις επιπλέον δραστηριότητες γραμματισμού και με την παρουσίαση των εργασιών της κάθε ομάδας, ο/η εκπαιδευτικός θα διαθέσει μία με δύο διδακτικές ώρες.

Έτσι, για την κάθε ομάδα, θα υπάρχει ως κοινή δραστηριότητα, να συγκεντρώσουν και να επιλέξουν τις καλύτερες φωτογραφίες από αυτές που έβγαλαν από το μνημείο (τα γλυπτά, το ψηφιδωτό, τον τύμβο, τον περίβολο) και να δημιουργήσουν από ένα ψηφιακό κολάζ για κάθε ομάδα, το οποίο να το αναρτήσουν στην ιστοσελίδα του σχολείου τους ή εκτυπώνοντας κάποιες φωτογραφίες, να διαμορφώσουν ένα κολάζ σε χαρτόνι, που θα το εκθέσουν στο χώρο του σχολείου τους. Μ' αυτές τις δράσεις εξυπηρετείται η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού, καλλιεργείται η δεξιότητα της επιλεκτικής χρήσης του υλικού, η κριτική σκέψη και φυσικά, η ομαδική δουλειά και συνεργασία.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες τυπικού γραμματισμού, επειδή είναι σημαντικό να εντάσσονται τέτοιου είδους δραστηριότητες για να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες δημιουργικής γραφής, αλλά και διατύπωσης των συναισθημάτων τους, ο/η εκπαιδευτικός, στο φύλλο δραστηριοτήτων για τις Σφίγγες, θα αναθέσει σε όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας, ως ατομική δράση, τη συγγραφή μιας ιστορίας με θέμα: «Μια Σφίγγα αφηγείται…». Σ' αυτή τη δράση οι μαθητές θα είναι υποχρεωμένοι να πλάσουν μια φανταστική ιστορία, που την αφηγείται η Σφίγγα και που να εξιστορεί την κατασκευή του μνημείου, με κάποιες υποθετικές περιπέτειες, τα πρόσωπα που αντίκρυσε στην πορεία της στο χρόνο, τον αποκλεισμό του μνημείου με το διαφραγματικό τοίχο, την ανασκαφή και εν τέλει την αποκάλυψή της και την παρουσίασή της από τον πρωθυπουργό Αντώνη Σαμαρά! Για την δραστηριότητα αυτή ο/η εκπαιδευτικός θα διαθέσει 20 λεπτά από τη διδακτική ώρα.

Ανάλογη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, που να πληροί τους ίδιους στόχους, όπως και οι προηγούμενες, θα ανατεθεί και στην ομάδα με φύλλο δραστηριοτήτων για τις Καρυάτιδες. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός θα ζητά στο έντυπο, πάλι από όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας, ως ατομική δράση, μια συνέντευξη με την Καρυάτιδα που σώζεται ακέραιη, όπου να εξιστορεί την αρχική της μορφή, τη σχέση της με το νεκρό και τη λειτουργία του μνημείου, την περιπέτεια ανακάλυψής της, τη μετέπειτα εγκατάλειψη. Αυτή η δραστηριότητα, επειδή θα υλοποιηθεί ταυτόχρονα με τη δραστηριότητα για τις Σφίγγες, θα της διατεθεί ο ίδιος σχολικός χρόνος.

Ο ίδιος σχολικός χρόνος θα διατεθεί και για το φύλλο δραστηριοτήτων που αφορά το ψηφιδωτό της αρπαγής της Περσεφόνης. Σαν δραστηριότητα δημιουργικής γραφής θα ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό: «Η Περσεφόνη αφηγείται…», όπου οι μαθητές θα αφηγηθούν μια φανταστική ιστορία, που θα περιγράφει τις περιπέτειες της Περσεφόνης με την αρπαγή της από τον Πλούτωνα και τα συναισθήματά της. Τέλος, για το φύλλο δραστηριοτήτων που αφορά τον περίβολο και την ιστορία της ανασκαφής του λόφου, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει, ως δραστηριότητα γραπτού λόγου στους μαθητές, να υποθέσουν ότι είναι ο πρώτος αρχαιολόγος που ανέσκαψε την περιοχή, ο Δημήτρης Λαζαρίδης και να συγγράψουν στο ημερολόγιο του για την ημέρα που έγινε η ανακάλυψη του πρώτου τμήματος του περιβόλου (τις εκτιμήσεις του για το εύρημα, το μέγεθος, τη σημασία του, τα συναισθήματα που ένιωσε ο αρχαιολόγος, την πορεία της ανασκαφής, τον πιθανό ένοικο). Και αυτές οι δραστηριότητες αποσκοπούν στους ίδιους στόχους που εξυπηρετεί η δημιουργική γραφή.

Για την ενίσχυση των ψυχοσυναισθηματικών στόχων των μαθητών του ο/η εκπαιδευτικός θέτει την εξής δραστηριότητα: να υποθέσουν ότι είναι πολίτες της Αμφίπολης, του τελευταίου τετάρτου του 4^{ου} αιώνα π. Χ., όπου τοποθετείται χρονολογικά η κατασκευή του τύμβου, να εκφράσουν την άποψή τους και να προσπαθήσουν να φανταστούν τις συνθήκες που θα επικρατούσαν στην πόλη τη μέρα της ταφής του μεγάλου αξιωματούχου, που τάφηκε στον τύμβο. Τι συναισθήματα θα ένιωθαν, αν συμφωνούν με όλη αυτή τη μεγαλόπρεπη κατασκευή, που τονίζει την υστεροφημία και πώς θα ήθελαν να γίνει το δικό τους ταφικό μνημείο, αν πέθαιναν στο πεδίο της μάχης. Αυτή η δραστηριότητα θα είναι κοινή σε όλα τα φύλλα, για όλες τις ομάδες. Πρέπει, ακόμη, να τονιστεί ότι ως κοινή δραστηριότητα σε κάθε φύλλο εργασίας, θα αναγράφεται, στο τέλος, και η παρουσίαση των δραστηριοτήτων και των κειμένων που συνέθεσαν οι μαθητές της κάθε ομάδας.

Πέρα από αυτές τις δράσεις, οι οποίες ενισχύουν το σχολικό γραμματισμό, οι μαθητές θα μπορούσαν να προσεγγίσουν το μνημείο και με ευχάριστους, ψυχαγωγικούς και παιγνιώδεις τρόπους προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργία θετικών εντυπώσεων από την εμπειρία της επίσκεψης. Μία τέτοια προσέγγιση είναι η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών, ώστε με διασκεδαστικό τρόπο να αποκομίσουν τις γνώσεις που προσφέρει το συγκεκριμένο μνημείο. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα ψηφιακό παζλ με το ψηφιδωτό της αρπαγής της Περσεφόνης, ψηφιακό παιχνίδι μνήμης με φωτογραφίες από τα διάφορα αρχιτεκτονικά και καλλιτεχνικά στοιχεία του μνημείου, μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής LearningApps.org. Ένας ακόμη, ψυχαγωγικός τρόπος προσέγγισης μπορεί να περιλαμβάνει την κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, με την εφαρμογή Inspiration, όπου θα μπορούν οι μαθητές να γράψουν τα πρόσωπα που προτάθηκαν ως πιθανοί ένοικοι του τάφου! Αυτές οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες θα λάβουν χώρα μέσα στην σχολική αίθουσα και μπορούν να είναι ανεξάρτητες από τα φύλλα δραστηριοτήτων.

Με όλους αυτούς τους τρόπους επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση, μια διαδικασία πολύ σημαντική και απαραίτητη για την εδραίωση της γνώσης. Φυσικά, αναπόσπαστο κομμάτι της όλης προσπάθειας, αποτελεί και η παρουσίαση των συμπερασμάτων και των κειμένων που κατέγραψαν οι ομάδες των μαθητών μέσα από τις δραστηριότητες που είχαν στα φύλλα τους.

Εν κατακλείδι, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το συγκεκριμένο μνημείο, οι μαθητές, θα έχουν πραγματοποιήσει μια διδακτική επίσκεψη, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Θα έχει ενισχυθεί η γνώση τους, θα έχουν ενεργοποιηθεί οι αισθήσεις τους, θα έχουν αποκομίσει διασκεδαστική εμπειρία μέσω των εικαστικών προσεγγίσεων και των παιχνιδιών. Ως εκ τούτου, θα είναι πιθανό να επιστρέψουν στον αρχαιολογικό χώρο, σε μια επόμενη επίσκεψη, αυτή τη φορά με τους γονείς τους.

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα μουσειο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαιδευτική και διδακτική αξιοποίηση του τύμβου Καστά, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα πλαίσια του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. Το μνημείο παρέχει πλήθος πληροφοριών, ιστορικών και αρχαιολογικών και μπορεί να καταστεί εκπαιδευτικός πόλος έλξης για τα σχολεία. Ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται σε μουσειακούς χώρους, απευθύνεται σε ομάδες επισκεπτών, αναπτύσσεται σε διαφορετικά στάδια και περιλαμβάνει διαφορετικά είδη επιμέρους δραστηριοτήτων και μεθόδων. Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν διάφορες θεωρίες μάθησης, καθώς και ποικίλα παιδαγωγικά μέσα και τεχνικές.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που προτείνεται, είναι τριών φάσεων. Η πρώτη φάση είναι μια προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη, η δεύτερη φάση είναι η επιτόπια μελέτη του μνημείου και των γλυπτών του, με ανάθεση δράσεων μέσω φύλλων δραστηριοτήτων, ενώ η τρίτη φάση, που λαμβάνει χώρα πάλι στη σχολική αίθουσα, είναι η απαραίτητη διαδικασία της εμπέδωσης και της ανατροφοδότησης. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, μεριμνά ώστε τα φύλλα δραστηριοτήτων να έχουν πολλαπλές και ποικίλες δράσεις, ψυχαγωγικές, ευχάριστες, αλλά και γόνιμες και εποικοδομητικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Νικονάνου Ν.,2015. «Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά» στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, Ν. Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα,* Εκδόσεις Κάλλιπος

Νικονάνου Ν.,2015. «Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία δημιουργία» στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, Ν. Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα,* Εκδόσεις Κάλλιπος

Γ. Παπαϊωάννου, Α. Στεργιάκη 2013. *Σχολείο-Μουσείο-Ψηφιακός κόσμος.* Εκδόσεις Σχολικής Βιβλιοθήκης Γυμνασίου Ιαλυσού Ρόδου

Παρασκευάς, Η. 2017. *Πόλοι πολιτιστικού ενδιαφέροντος και αξιοποίησή τους για την περιφερειακή ανάπτυξη και την τουριστική πολιτική: Η περίπτωση της Αμφίπολης Ν. Σερρών.* Αθήνα (Μεταπτυχιακή εργασία)

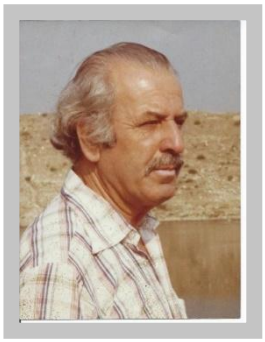
Πιστόλα, Α. 2020. *Μουσειακά αντικείμενα και εκπαιδευτική αξιοποίηση. Το παράδειγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής του ιστορικού μουσείου Αλεξανδρούπολης* Κομοτηνή (Μεταπτυχιακή εργασία)

Ρωμιοπούλου, Κ. 2017. *«Αρχαιολογία Μακεδονία και Θράκη, Αμφίπολη*» Εκδοτικός οίκος Μέλισσα

Παράρτημα

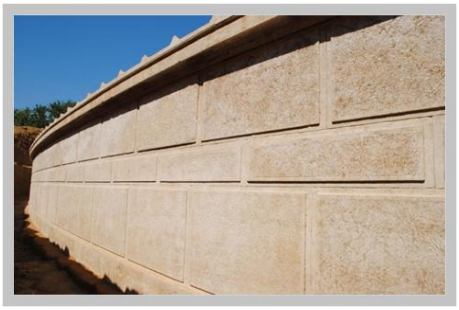
Εικόνα 1
Αρχαία Αμφίπολη, τύμβος Καστά. Πηγή: https://earth.google.com/

Εικόνα 2
Ψηφιακή αναπαράσταση του εσωτερικού των τριών χώρων του τάφου. Πηγή: https://www.amfipolis.gr/video/124-apeikonisi-3d-tafou-amfipolis



Εικόνα 3
Δημήτρης Λαζαρίδης. Πηγή: http://www.palmografos.com/permalink/23027.html

Εικόνα 4
Πηγή: https://www.kathimerini.gr/politics/948979/vima-pros-ton-politiko-stivo-gia-tin-archaiologo-katerina-peristeri/



Εικόνα 5
Ο περίβολος. Πηγή: https://www.archaiologia.gr/

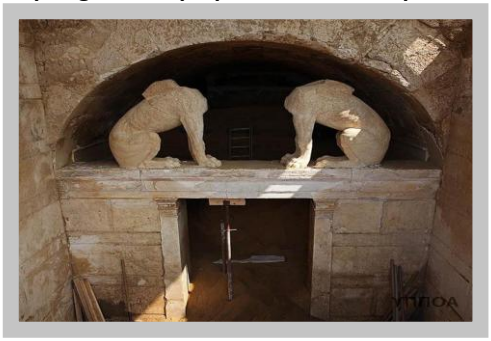
Εικόνα 6
Οι Σφίγγες. Πηγή: https://www.culturenow.gr/

Εικόνα 7
Ολόσωμη Καρυάτιδα. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/caryatids

Εικόνα 8
Ψηφιδωτό αρπαγής της Περσεφόνης. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/second-chamber

Εικόνα 9
Η κεφαλή της ανατολικής Σφίγγας. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/sphinxes

Εικόνα 10
Τμήμα φτερού ανατολικής Σφίγγας. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/sphinxes



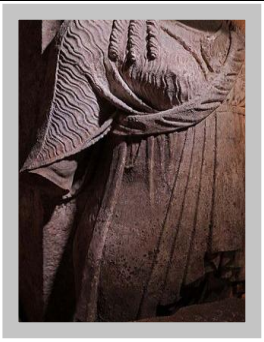
Εικόνα 11
Τμήμα φτερού ανατολικής Σφίγγας. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/sphinxes

Εικόνα 12
Το μαρμάρινο ιωνικό υπέρθυρο με τις παραστάδες, κάτω από τις Σφίγγες. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate

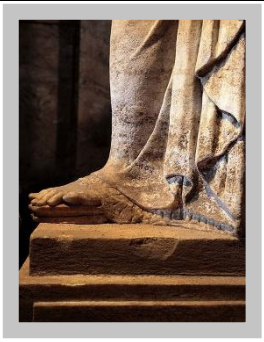
Εικόνα 23
Λεπτομέρεια του ιωνικού ρυθμού επίκρανου της παραστάδας. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate

Εικόνα 14
Νωπογραφία στο επίκρανο. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate

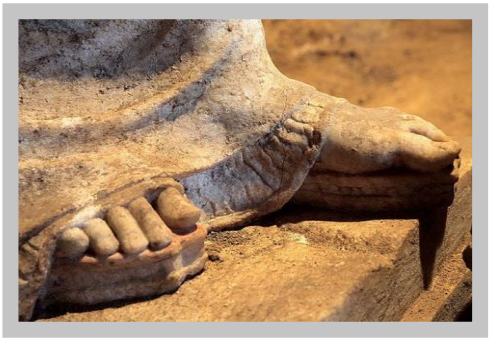
Εικόνα 15
Μαρμάρινη επένδυση πλαϊνών τοίχων. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate



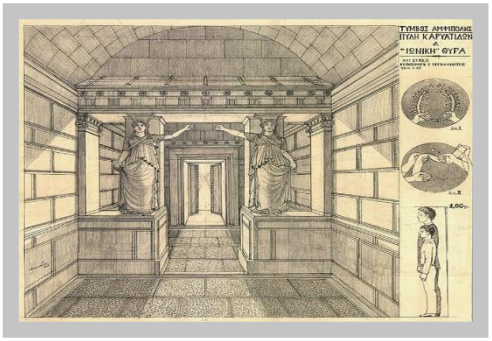
Εικόνα 16
Ψηφιδωτό δάπεδο κάτω από τις Σφίγγες. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate



Εικόνα 17
Τμήμα του ιματίου και των βοστρύχων. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/caryatids



Εικόνα 18
Μακρύς χιτώνας. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/caryatids



Εικόνα 19
Οι κόθορνοι με ίχνη χρώματος. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/caryatids

Εικόνα 20
Σχεδιαστική αναπαράσταση των Καρυάτιδων. Πηγή: https://www.amfipolis.gr/

Εικόνα 21
Δάπεδο μετά την πύλη με τις Σφίγγες. Πηγή: http://gr.theamphipolistomb.com/gate

Εικόνα 32
Κόρη Β΄ Ερέχθειο. Πηγή: https://www.theacropolismuseum.gr/erehtheio-karyatida-kori-b

Εικόνα 43

Εικόνα 24

Η αρπαγή της Περσεφόνης από τον Πλούτωνα. Τοιχογραφία από τον μικρό μακεδονικό τάφο της Βεργίνας. 340-330 π.Χ. Πηγή: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2290/Istoria_A-Gymnasiou_html-empl/index_08_04.htm

Εικόνα 25
Τύμβος Καστά. Αεροφωτογραφία. Πηγή: https://www.amfipolis.gr/

Αναπαράσταση πρόσοψης τύμβου. Πηγή: https://www.typosthes.gr/politismos/262860_anoigei-pyles-o-tymbos-kasta-stin-amfipoli-pos-tha-einai-esoterika-foto

40.

ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Χρυσή Κληρονόμου
Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

Αθανασία Κουκαργιώτη
Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

Φωτεινή Κυριακάκη
Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

Βασιλική Μπαμπαλή
Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

Παναγιώτης Παζούλης
Φυσικός, Υπεύθυνος ΕΚΦΕ Δράμας

Αναστασία Πεκτέσογλου
Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

Περίληψη
Τα ηλιακά ρολόγια είναι τα αρχαιότερα όργανα μέτρησης του χρόνου που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος. Ταυτόχρονα είναι και απλά επιστημονικά όργανα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και καλαίσθητες κατασκευές που κοσμούν τις σχολικές αυλές.
Στην παρούσα εργασία μας κατασκευάζουμε ένα αναλημματικό ηλιακό ρολόι, με τη μέθοδο STE(A)M, στην αυλή του 1ου Νηπιαγωγείου Δράμας στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων και το αξιοποιούμε παιδαγωγικά με δράσεις του αναλυτικού προγράμματος.
Η δράση εστιάζει μέσω της συμπερίληψης, στην διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Σε όλα τα στάδια υλοποίησης του project, παίρνουν μέρος ετερογενείς ομάδες παιδιών, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε ομάδας. Έτσι, καλούνται να σκεφτούν την χρήση του, την αναγκαιότητά του στον χώρο του σχολείου και τις δυνατότητες αξιοποίησής του. Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δίνονται σε όλα τα νήπια ευκαιρίες να πειραματιστούν, να δραματοποιήσουν και να παίξουν παιχνίδια που έχουν ως κεντρική ιδέα το ηλιακό ρολόι.
Λέξεις-Κλειδιά: STEM, Ηλιακό ρολόι, Χρόνος, Προσανατολισμός, Σκιά

Abstract

Sundials are the oldest time measuring instruments used by man. At the same time, they are also simple scientific instruments that can be used in the educational process, as well as elegant constructions that adorn school yards.
In the present work, we construct an alarm clock, using the STE(A)M method, in the courtyard of the 1st nursery school of Drama in the context of skill- workshops and use it pedagogically with activities of the analytical program.
The action focuses on inclusion, on ensuring equal opportunities for participation and education for all pupils. Heterogeneous groups of children take part in all stages of the project's implementation, depending on the capabilities of each group. Thus, they are invited to think about its use, its necessity in the school area and the possibilities of its utilization. Through differentiated instruction, all toddlers are given opportunities to experiment, dramatize and play games based on the sundial project.

1. Εισαγωγή

Τα ηλιακά ρολόγια είναι τα αρχαιότερα, απλούστερα επιστημονικά όργανα που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος για την μέτρηση του χρόνου. Παράλληλα είναι και απλά επιστημονικά όργανα με τα οποία μπορούν να πραγματοποιηθούν πλήθος μετρήσεων όπως η μέτρηση του χρόνου, του Γεωγραφικού Πλάτους και Μήκους, η μέτρηση της περιφέρειας της Γης, το Ύψος και το Αζιμούθιο του ήλιου, η απόκλιση του ήλιου, τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, ο μεσημβρινός του τόπου, το Ζενίθ και το Ναδίρ της Ουράνιας σφαίρας, η φαινόμενη κίνηση του ήλιου κ.α. Επίσης κατασκευάζονται με απλά υλικά χαμηλού κόστους. Ειδικά το Αναλημματικό ηλιακό ρολόι μπορεί να σχεδιαστεί στην αυλή ενός σχολείου χωρίς άλλη παρέμβαση, μιας και τον ρόλο του κατακόρυφου γνώμονα μπορεί να τον παίξει ένας μαθητής. Τέλος, η σχεδίαση ενός ηλιακού ρολογιού στην αυλή ενός σχολείου είναι μια εικαστική παρέμβαση μεγάλης αισθητικής αξίας, μιας και τα ηλιακά ρολόγια είναι ταυτόχρονα επιστημονικά όργανα και στοιχεία της παράδοσής μας. Για όλους τους παραπάνω λόγους πολλές σχολικές μονάδες σχεδιάζουν ηλιακά ρολόγια στους αύλειους χώρους τους, τα αξιοποιούν εκπαιδευτικά ως επιστημονικά όργανα και παράλληλα είναι ένα εικαστικό μέσο (Παζούλης 2013).

Για όλους τους πιο πάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Νηπιαγωγείου Δράμας σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του ΕΚΦΕ Δράμας σχεδίασαν ένα αναλημματικό ηλιακό ρολόι στην αυλή του νηπιαγωγείου και το αξιοποίησαν εκπαιδευτικά με τη μέθοδο STE(A)M. Η σχεδίαση του ηλιακού ρολογιού στην αυλή του σχολείου ήταν μια ευχάριστη υπαίθρια δραστηριότητα που καλλιέργησε δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η μαθηματική σκέψη και η καλλιτεχνική έκφραση. Τέλος οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν παιδαγωγικά το ηλιακό ρολόι για μελετήσουν την εναλλαγή μέρας – νύχτας, τη διαδοχή των εποχών, τις γραμμές και τα γεωμετρικά όργανα, τις σκιές και τη συσχέτιση με το ύψος του ήλιου, τον προσανατολισμό και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα και στην δημιουργία και έκφραση να κατασκευάσουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.

2. Κυρίως μέρος

Το ηλιακό ρολόι είναι το αρχαιότερο όργανο μέτρησης του χρόνου που εφύηρε ο άνθρωπος. Η εφεύρεσή τους και η αρχική τους χρήση χάνεται στα βάθη των αιώνων. Η αρχαιολογική σκαπάνη έχει φέρει πλήθος αρχαίων ηλιακών ρολογιών σε όλη την λεκάνη της Μεσογείου. Αρχαίοι λαοί της Μεσογείου όπως οι Χαλδαίοι, οι

αρχαίοι Αιγύπτιοι, οι αρχαίοι Έλληνες οι Ρωμαίοι και αργότερα οι Βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν τα ηλιακά ρολόγια για την μέτρηση του χρόνου. Το αρχαιότερο εύρημα ανάγεται στον $15^{ο}$ αιώνα π.Χ. και έχει βρεθεί στην Αίγυπτο. Νεότερες αρχαιολογικές έρευνες στην περιοχή του Παλαιοκάστρου Κρήτης χρονολογούν τις Μινωικές Μήτρες του Παλαιοκάστρου (Μινωικός υπολογιστής) από τον $19^{ο}$ αιώνα π.Χ.. Οι Μινωικές Μήτρες του Παλαιοκάστρου είναι ηλιακά ρολόγια με δυνατότητες μέτρησης γεωγραφικού πλάτους και πρόβλεψης εκλείψεων. (Babesch 2016).

Η βασική αρχή λειτουργίας των ηλιακών ρολογιών είναι η παρατήρηση της κίνησης της σκιάς ενός αντικειμένου (γνώμονας) κατά την ημερήσια φαινόμενη κίνηση του ήλιου. Σε όλα τα ηλιακά ρολόγια αναγνωρίζουμε τον γνώμονα, το αντικείμενο που ρίχνει την σκιά του, και το διάγραμμα των ωρών όπου έχουν σχεδιαστεί οι ώρες στην κατάλληλη θέση. Τέλος, υπάρχει το διάγραμμα ή ο πίνακας των διορθώσεων ώστε να μετατρέπει τον Αληθή Ηλιακή Χρόνο του τόπου, που μετρά το ηλιακό ρολόι, στην ώρα της Ζώνης Ώρας που χρησιμοποιούμε. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούμε την Ζώνη Ώρας UTC+2, η οποία είναι ο Μέσος Ηλιακός Χρόνος του Μεσημβρινού των $30^{ο}$.

Όπως αναφέρθηκε, τα ηλιακά ρολόγια μετρούν τον αληθή ηλιακό χρόνο του τόπου, δηλαδή έναν τοπικό χρόνο που υπολογίζεται από την Ωριαία γωνία Ω του ήλιου. Αντίθετα τα ρολόγια μας δείχνουν την ώρα της Ζώνης Ώρας που ανήκουμε. Για να μετατρέψουμε τον Αληθή Ηλιακό Χρόνο που μετρά το ηλιακό ρολόι στην ώρα που χρησιμοποιούμε πρέπει να κάνουμε δύο μετατροπές. Πρώτα μετατρέπουμε τον Αληθή Ηλιακό Χρόνο σε Μέσο Ηλιακό Χρόνο μέσω της εξίσωσης του χρόνου ε:

$$Μέσος = Αληθής - \varepsilon$$

Και στη συνέχεια να προσθέσουμε την διόρθωση που οφείλεται στο γεωγραφικό πλάτος λ του τόπου. Για την Ελλάδα που ανήκει στην ζώνη ώρας UTC+2 ($30^{ο}$ ανατολικά), η διόρθωση σε λεπτά της ώρας είναι:

$$(30 - \lambda) \cdot \frac{60}{15}$$

Στους αιώνες που χρησιμοποιήθηκαν τα ηλιακά ρολόγια έχουν αναπτυχθεί πολλά είδη ανάλογα με τον προσανατολισμό της επιφάνειας του διαγράμματος των ωρών, τον προσανατολισμό του γνώμονα κ.α.. Τα κυριότερα είδη είναι το οριζόντιο, το κατακόρυφο, το ισημερινό, το πολικό, το αναλημματικό κ.α. (Παζούλης 2013).

2.1 Το Αναλημματικό Ηλιακό Ρολόι

Το αναλημματικό ηλιακό ρολόι είναι οριζόντιο με κατακόρυφο γνώμονα ο οποίος πρέπει να μετακινείται στην κατάλληλη θέση ανάλογα με την ημερομηνία. Το διάγραμμα των ωρών σχεδιάζεται στην περιφέρεια μιας έλλειψης η οποία συνήθως σχεδιάζεται σε οριζόντιο δάπεδο και τον ρόλο του κατακόρυφου γνώμονα παίζει ο παρατηρητής. Ο μικρός άξονας της έλλειψης προσανατολίζεται στη διεύθυνση Βορρά – Νότου (μεσημβρινή γραμμή) με την ώρα 12:00 να αντιστοιχεί στην κατεύθυνση του Βορρά ενώ ο μεγάλος άξονας της έλλειψης, που είναι κάθετος στον μικρό, προσανατολίζεται στη διεύθυνση Ανατολής - Δύσης και αντιστοιχεί στις ώρες 6:00 και 18:00.

Το μέγεθος της έλλειψης το καθορίζει το ύψος h του παρατηρητή. Εάν ο παρατηρητής σταθεί στο κέντρο της έλλειψης το μεσημέρι της ισημερίας, τότε θα πρέπει η σκιά του να φτάνει στη περιφέρεια της έλλειψης. Ο μικρός ημιάξονας της

έλλειψης β, το ύψος του παρατηρητή h και το γεωγραφικό πλάτος φ του τόπου συνδέονται με τη σχέση:

$$\varepsilon\varphi(\varphi) = \frac{\beta}{h} \qquad (1)$$

Ο μεγάλος ημιάξονας α της έλλειψης υπολογίζεται από τη σχέση:

$$\alpha = \frac{\beta}{\eta\mu(\varphi)} \qquad (2)$$

Από τους δύο ημιάξονες της έλλειψης α, β μπορούμε να υπολογίσουμε την απόσταση γ των εστιών από το κέντρο της έλλειψης:

$$\gamma = \sqrt{\alpha^2 - \beta^2} \qquad (3)$$

Στη συνέχεια με τη βοήθεια των δύο εστιών μπορούμε να σχεδιάσουμε την έλλειψη χρησιμοποιώντας την ιδιότητα: Το άθροισμα των αποστάσεων οποιουδήποτε σημείου της έλλειψης από τις δύο εστίες είναι σταθερό (Savoie 2009).

Επόμενο βήμα είναι να σχεδιάσουμε τις ώρες πάνω στην έλλειψη. Η γωνία Η' που σχηματίζει ο μικρός ημιάξονας της έλλειψης με την γραμμή των ωρών δίνεται από τη σχέση:

$$\varepsilon\varphi H' = \frac{\varepsilon\varphi(15 \cdot t)}{\eta\mu(\varphi)} \qquad (4)$$

Όπου t ο χρόνος, σε ώρες, που απέχει η ώρα που σχεδιάζουμε από την τιμή 12.

Στη συνέχεια, πάνω στον μικρό άξονα κατασκευάζουμε ένα διάδρομο – ημερολόγιο όπου θα πρέπει να στέκεται ο παρατηρητής που θα παίζει τον ρόλο του γνώμονα. Σχεδιάζουμε τον διάδρομο με κουτάκια όπου το κάθε κουτάκι να αντιστοιχεί σε ένα μήνα. Η απόσταση y που μετράμε από το κέντρο της έλλειψης μέχρι το σημείο που αντιστοιχεί σε μία ημερομηνία δίνεται από τη σχέση:

$$y = \alpha \cdot \varepsilon\varphi(\delta) \cdot \sigma\upsilon\nu(\varphi) \qquad (5)$$ όπου δ η απόκλιση του ήλιου

Το Αναλημματικό ηλιακό ρολόι του 1ου Νηπιαγωγείου Δράμας

Οι γεωγραφικές συντεταγμένες του 1ου Νηπιαγωγείου Δράμας είναι:

Γεωγραφικό Πλάτος: φ = 41,15° , Βόρειο

Γεωγραφικό Μήκος: λ = 24,16° , Ανατολικό

Η πρώτη γραμμή που σχεδιάσαμε στο ρολόι μας ήταν ο μικρός άξονας της έλλειψης, ο οποίος βρίσκεται πάνω στην μεσημβρινή γραμμή του τόπου (Βορράς – Νότος) και αντιστοιχεί στην ώρα 12:00. Η χάραξη της μεσημβρινής γραμμής έγινε με τη σκιά του νήματος της στάθμη (κατακόρυφος του τόπου) την στιγμή της Αληθινής Μεσημβρίας του τόπου.

Η έλλειψη θα πρέπει να έχει το κατάλληλο μέγεθος ώστε ένας μαθητής νηπιαγωγείου αν σταθεί στο κέντρο της έλλειψης η σκιά του το μεσημέρι του θερινού ηλιοστασίου να φτάνει στην περιφέρεια της έλλειψης. Το μέσο ύψος ενός μαθητή εκτιμήθηκε: h=150 cm, οπότε ο μικρός ημιάξονας της έλλειψης β, υπολογίστηκε από τη σχέση (1):

β=130 cm.

Ο μεγάλος ημιάξονας υπολογίστηκε από τη σχέση (2):

$$\alpha = 197{,}6\ cm$$

Στη συνέχεια υπολογίστηκε η θέση των εστιών της έλλειψης από τη σχέση (3):

$$\gamma = 148{,}8\ cm$$

Οι δύο εστίες τοποθετήθηκαν πάνω στον μεγάλο άξονα της έλλειψης και με τη βοήθεια νήματος σχεδιάστηκε η έλλειψη.

Επόμενο βήμα είναι να σχεδιάσουμε τις γραμμές των ωρών πάνω στην έλλειψη. Οι γραμμές των ωρών σχηματίζουν γωνία Η’ με τον μικρό ημιάξονα που δίνεται από τη σχέση (4). Κάνουμε τους υπολογισμούς και συμπληρώνουμε τον πίνακα:

Ώρες	**Γωνία**
11, 13	22,2
10, 14	41,3
9, 15	56,7
8, 16	69,2
7, 17	80

Στη συνέχεια, πάνω στον μικρό άξονα κατασκευάζουμε ένα διάδρομο – ημερολόγιο όπου θα πρέπει να στέκεται ο μαθητής που θα παίζει τον ρόλο του γνώμονα. Σχεδιάζουμε τον διάδρομο με κουτάκια όπου το κάθε κουτάκι να αντιστοιχεί σε ένα μήνα. Η απόσταση y που μετράμε από το κέντρο της έλλειψης μέχρι το σημείο που αντιστοιχεί σε μία ημερομηνία δίνεται από τη σχέση (5). Κάνουμε τους υπολογισμούς και συμπληρώνουμε τον πίνακα:

Ημερομηνία	**Απόσταση από το κέντρο (cm)**
1η Ιανουαρίου	-64
1η Φεβρουαρίου	-46
1η Μαρτίου	-21
1η Απριλίου	11
1η Μαΐου	40
1η Ιουνίου	60
Θερινό Ηλιοστάσιο	64
1η Ιουλίου	63
1η Αυγούστου	48
1η Σεπτεμβρίου	22
1η Οκτωβρίου	-8
1η Νοεμβρίου	-37
1η Δεκεμβρίου	-59
Χειμερινό Ηλιοστάσιο	-64

Το διάγραμμα των διορθώσεων το παραλείπουμε μιας και κρίνουμε ότι δεν προσφέρει κάτι στους μαθητές του νηπιαγωγείου.

2.2 Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Ηλιακού Ρολογιού στο Νηπιαγωγείο

2.2.1 Η έννοια της εναλλαγής ημέρας/νύχτας

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Στοχεύουμε να γίνει κατανοητή τόσο η εναλλαγή ημέρας/νύχτας, όσο και η αποτύπωσή της πάνω στο ηλιακό ρολόι. Το θέμα είναι απλό επειδή απευθύνεται σε νήπια που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης του Νηπιαγωγείου μας. Σε αυτό το πλαίσιο οι ομαδικές δράσεις είναι σκόπιμο να έχουν πρωτεύοντα ρόλο ($9^{ο}$ Π.Σ.Δ.Φ.Ε. 2015).

ΣΚΟΠΟΣ: Να είναι σε θέση τα παιδιά του Τμήματος Ένταξης να αναγνωρίσουν πάνω στο ηλιακό ρολόι της αυλής πότε μας δείχνει η σκιά την ημέρα και πότε την νύχτα

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών παρατηρώντας το ηλιακό ρολόι στην αυλή του σχολείου και έτσι να γίνουν δεκτικά σε πληροφορίες που αφορούν το θέμα ημέρα-νύχτα

- Να κατανοήσουν πώς μπορούμε από την θέση της σκιάς να δούμε αν είναι ημέρα, αν κοντεύει το ηλιοβασίλεμα ή αν έρχεται η νύχτα
- Να εμπεδώσουν τις έννοιες ΗΜΕΡΑ-ΒΡΑΔΑΚΙ-ΝΥΧΤΑ ανάλογα με τις δραστηριότητες που κάνουμε σε κάθε φάση του 24ώρου
- Να απολαύσουν την διαδικασία δραματοποίησης οικείων εικόνων της καθημερινής ζωής που ανταποκρίνονται σε ώρες ημέρας και νύχτας
- Να χαρούν με την ομαδική κατασκευή μικρού ηλιακού ρολογιού πάνω στο οποίο αντί ώρες απεικονίζεται ήλιος-δύση-βράδυ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:
Τα παιδιά αρχικά είναι θεατές στην χάραξη του βασικού σχεδίου και τις επόμενες ημέρες συμμετέχουν ενεργά στον εσωτερικό χρωματισμό του ρολογιού.
Προτρέπονται να το παρατηρήσουν και να πάνε στο κέντρο, ώστε να δούνε πού πέφτει η σκιά. Αναρωτιόμαστε ποιες ώρες είμαστε στο σχολείο/σπίτι. Καταλήγουμε ότι τις περισσότερες ώρες είμαστε στο σπίτι επειδή συμπεριλαμβάνονται και οι ώρες της νύχτας. Έτσι μαθαίνουμε ότι το κάτω μισό του ηλιακού ρολογιού απεικονίζει τις νυχτερινές ώρες (δύση-νύχτα).
Παιχνίδι: κάθε φορά που ονομάζουμε μέρα/νύχτα, τα παιδιά πηδάνε στο σωστό ημικύκλιο του ρολογιού. Αργότερα προσθέτουμε και την λέξη ΔΥΣΗ . Η Ανατολή εσκεμμένα δεν αναφέρεται επειδή δύσκολα θα κατανοηθεί, αφού δεν υπάρχει σαν προσωπικό βίωμα στα παιδία (εν αντιθέσει με την Δύση που την βιώνουν).
Δραστηριότητα: τα παιδιά τοποθετούν εικόνες με δραστηριότητες ημέρας/νύχτας πάνω σε αντίστοιχα χαρτόνια: άσπρο/μαύρο.
Αξιολόγηση: κατασκευή ενός μικρού ηλιακού ρολογιού που στη θέση των ωρών απεικονίζονται ήλιος, δύση, φεγγάρι. Τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν στη σωστή θέση εικόνες Makaton (εικόνες κατανοητές σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού) οι οποίες απεικονίζουν δραστηριότητες όπως ντύσιμο, χτένισμα, φαΐ, χορός, βόλτα με ποδήλατο, ύπνος κλπ.
ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Δραματοποίηση: παροτρύνουμε τα παιδιά να αναπαραστήσουν δραστηριότητες ημέρας (πρωινό, ζωγραφική, παιχνίδι, ψώνια) και να αναρωτηθούν για πιθανές δραστηριότητες που γίνονται από κάποιους τη νύχτα (ασθενοφόρα, νυχτοφύλακες, αστυνομία).

2.2.2 Επιτραπέζιο παιχνίδι

Δημιουργία κι έκφραση
Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν σημαντικό μέρος της προσχολικής εκπαίδευσης, καλλιεργώντας ένα πνεύμα στρατηγικών κι έχουν μοναδικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών (Πετκανοπούλου 2017).
Η σύνδεση ενός εργαστηρίου δεξιοτήτων STEM με την κατασκευή ενός ηλιακού ρολογιού στην αυλή του σχολείου μας, αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία αξιοποίησης του, με την δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού με την συμμετοχή όλων των παιδιών σε ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους.
ΣΚΟΠΟΣ: Να παρατηρήσουν και να εξοικειωθούν τα νήπια με το Ηλιακό Ρολόι της αυλής του σχολείου, να το μεταφέρουν στην τάξη και να δημιουργήσουν Επιτραπέζιο Παιχνίδι και να παίξουν μαζί του μέσα στην τάξη, ώστε στην συνέχεια να προχωρήσουν στην πρακτική λειτουργία και χρήση του έξω στην αυλή.

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να κατασκευάσουν Επιτραπέζιο παιχνίδι και να αφυπνιστεί η δημιουργική σκέψη και η φαντασία των παιδιών.
- Να αντιστοιχήσουν τους αριθμούς του Ηλιακού ρολογιού με τις Ώρες, τους Μήνες
- Να αντιστοιχήσουν τα χρώματα του Ηλιακού Ρολογιού με τις Εποχές
- Να εργαστούν σε ομάδες και να αναπτυχθεί η ομαδικότητα και η συνεργασία
- Να ενθαρρυνθεί η πρωτοβουλία και η συμμετοχή όλων των παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Να ορίσουν και να τηρήσουν τους κανόνες του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού
- Να απολαύσουν το παιχνίδι που δημιούργησαν τα ίδια
- Να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στο Ηλιακό Ρολόι της αυλής του σχολείου και να μάθουν να το χρησιμοποιούν

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εκμάθηση του παιχνιδιού στην ολομέλεια και στην συνέχεια τοποθετήθηκε στην γωνιά των επιτραπέζιων παιχνιδιών της τάξης.

Παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα νήπια το επέλεγαν πολύ συχνά στις ελεύθερες δραστηριότητες, έπαιζαν τηρώντας και υπενθυμίζοντας τους κανόνες, διασκέδαζαν, συνεργαζόταν και ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ, ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όταν τα νήπια εξοικειώθηκαν αρκετά με το παιχνίδι, αυξήθηκε ο βαθμός δυσκολίας, (προστέθηκε παντομίμα) και στην συνέχεια, αξιοποιήθηκαν οι νέες γνώσεις στο Ηλιακό Ρολόι της αυλής και στην πρακτική χρήση και λειτουργία του.

Παρατηρήθηκε ότι η εμπειρία των νηπίων από το επιτραπέζιο παιχνίδι, είχε θετικά αποτελέσματα και πολύ γρήγορα τα περισσότερα ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν το Ηλιακό Ρολόι της αυλής.

2.2.3 Προσανατολισμός, τα σημεία του ορίζοντα

Μαθηματικά: Προσανατολισμός στο χώρο

Η Κατανόηση του χώρου αποτελεί μια θεμελιώδη ανάγκη, γιατί το παιδί βρίσκεται από τη γέννησή του και λειτουργεί μέσα σαυτόν. Ο Χώρος αποτελεί αιτία, αλλά και μέσο ανάπτυξης για πολλές και διαφορετικές, μαθηματικές ή άλλες επιστημονικές έννοιες (Γερμανός, 2002) Ο Χώρος αποτελεί βασική πηγή ανάπτυξης εννοιών επειδή το παιδί χρειάζεται για να τον αντιληφθεί και να λειτουργήσει μέσα σαυτόν, να διακρίνει τις σχέσεις που συναντά και να τις αναπαραστήσει (Τζεκάκη, 1996).

Η Κατασκευή του ηλιακού ρολογιού στην αυλή του σχολείου μας αποτέλεσε την ευκαιρία στην εξάσκηση των μαθητών στον προσανατολισμό, με βάση τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα.

ΣΚΟΠΟΣ:

Να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τα σημεία του ορίζοντα στο ηλιακό ρολόι ώστε να γνωρίσουν το χώρο που τα περιβάλλει, να μπορούν να προσανατολίζονται σαυτόν , να είναι σε θέση να τοποθετούν και να περιγράφουν αντικείμενα σε σχέση με σταθερό σημείο αναφοράς το Ηλιακό ρολόι.

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τα 4 σημεία του ορίζοντα
- Να κατανοήσουν τις έννοιες όπως Βόρεια, Νότια, Ανατολικά, Δυτικά

- Να μπορούν να προσανατολίζονται στο χώρο με σταθερό σημείο αναφοράς το Ηλιακό ρολόι
- Να συνεργαστούν μεταξύ τους
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη
- Να απομνημονεύουν μικρά κείμενα

Προσανατολισμός - αξιολόγηση

Οι στίχοι ενός ποιήματος που δόθηκε βοήθησε ώστε να εντυπωθεί στην μνήμη των μαθητών η σχέση ρολογιού και σημείων του ορίζοντα. Οι μαθητές δοκίμασαν τις ικανότητές τους στον προσανατολισμό με άσκηση σε μορφή παιχνιδιού, τοποθετούσαν στο ρολόι καρτέλες που υποδεικνύουν τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Το κάθε παιδί που κρατούσε τις κάρτες τις τοποθετούσε στο ανάλογο σημείο λέγοντας πριν πιο σημείο του ορίζοντα δείχνει. Τα παιδιά κατάφεραν να τοποθετήσουν σωστά τα 4 σημεία του ορίζοντα.

Ενθουσιάστηκαν και χρησιμοποιούσαν το ρολόι καθημερινά στα παιχνίδια τους στην αυλή σχολιάζοντας τι υπάρχει στο χώρο προς την κατεύθυνση που δείχνουν τα σημεία του ορίζοντα

Ανατροφοδότηση, επέκταση διδασκαλίας

Συζητάμε με τα παιδιά να γνωρίσουμε την ευρύτερη περιοχή του νηπιαγωγείου μας. Κοιτάζοντας τον Βορρά στο Ηλιακό ρολόι αναρωτιούνται τι να υπάρχει βόρεια από το νηπιαγωγείο μας, Νότια, Ανατολικά, Δυτικά. Αποφασίζουμε να οργανώσουμε και να πραγματοποιήσουμε έναν περίπατο στη γειτονιά μας.

2.2.4 Κάθετες-οριζόντιες και πλάγιες γραμμές –κάνω ηλιακό ρολόι με αυτές

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (Γραμμές –Γεωμετρικά όργανα)

Η ενασχόληση με τις γραμμές αλλά και το τι μπορούν να σχηματίσουν είναι ένα θέμα που επανέρχεται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς στο νηπιαγωγείο. Οι γραμμές σχηματίζουν σχήματα, γράμματα ακόμα και διάσημα έργα ζωγράφων, συντονίζουν το χέρι με το μάτι , εξασκούν τη λεπτή κινητικότητα. Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας. εφαρμόζουμε τη διερευνητική προσέγγιση με την κατασκευή ενός ηλιακού ρολογιού και εμπλέκουμε τους μαθητές στην χάραξη του με γραμμές, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα γεωμετρικά όργανα για κάθε μία από αυτές.

ΣΚΟΠΟΣ: Να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορούν να σχεδιάσουν ένα ηλιακό ρολόι με οριζόντιες, κάθετες, πλάγιες γραμμές και να εξοικειωθούν με τα γεωμετρικά όργανα και τα ονόματά τους (χάρακα, γνώμονα και μοιρογνωμόνιο)

Στόχοι:

- Να εξασκηθούν στις οριζόντιες , κάθετες και πλάγιες γραμμές.
- Να ξεχωρίζουν τα είδη των γραμμών.
- Να γνωρίσουν και να εξασκηθούν με τα γεωμετρικά όργανα(χάρακα, γνώμονα και μοιρογνωμόνιο).
- Να κόψουν , να βάψουν , να κολλήσουν ώστε να δημιουργήσουν ένα ηλιακό ρολόι.
- Να διαδώσουν τη χρήση του ηλιακού ρολογιού.
- Να συνεργαστούν για να ένα κοινό σκοπό και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους
- Να χωριστούν σε ομάδες και να δουλέψουν αρμονικά αναπτύσσοντας το αίσθημα της αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης.

Περίληψη Δραστηριότητας

1: Αφόρμηση **:** Παρατήρηση χάραξης ηλιακού ρολογιού στην αυλή του σχολείου.

Η αφορμή ήταν η σχεδίαση του ηλιακού ρολογιού στη αυλή του Νηπιαγωγείου μας, πως το σχεδιάσαμε και ποια γεωμετρικά όργανα χρησιμοποιήσαμε.

2: Παρατήρηση, διατύπωση αποριών, διδασκαλία

Ερωτήματα, που διατυπώθηκαν και συζητήθηκαν στην πρωινή παρεούλα

- πως μπορούμε να σχεδιάσουμε ηλιακό ρολόι,
- γνωρίζουμε τα είδη των γραμμών
- μπορούμε να χειριστούμε τα γεωμετρικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στην αυλή.

3: Ανάπτυξη δραστηριότητας :

Στο 1^{ο} στάδιο

Ξεκινήσαμε με την εξάσκηση και τα ονόματα των γραμμών ώστε να μπορούν να τις διαχωρίζουν και να τις σχεδιάζουν.

Στο 2^{ο} στάδιο

Πειραματιστήκαμε με τα γεωμετρικά όργανα, μάθαμε τα ονόματά τους και τι γραμμή είναι πιο εύκολο να σχεδιάσουμε, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο γεωμετρικό όργανο.

Στο 3^{ο} στάδιο

Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν μόνα τους σε ομάδες και να συνεργαστούν για να ξεκινήσουν τον σχεδιασμό του ηλιακού ρολογιού. Χωρίστηκαν σε ομάδες και αφού πήρε η καθεμία ένα χαρτί Α3 και τα γεωμετρικά όργανα , ξεκίνησε ο σχεδιασμός. Πρώτα έκαναν την οριζόντια γραμμή με τη χρήση χάρακα, έπειτα σχεδίασαν την κάθετη με τη χρήση του γνώμονα και μετά σχεδίασαν τα σημεία με το μοιρογνωμόνιο και τράβηξαν τις πλάγιες γραμμές, τοποθετώντας το χάρακα πλάγια. Κατάφεραν να πραγματοποιήσουν ένα προσχέδιο ηλιακού ρολογιού.

4: Ανατροφοδότηση, αξιολόγηση**:** Κατασκευή ατομικού ηλιακού ρολογιού.

Τα παιδιά αναρωτήθηκαν αν μπορούμε να κατασκευάσουμε ηλιακό ρολόι ώστε να μπορούμε να το χρησιμοποιούμε στο σπίτι μας. Αναζητώντας κατάλληλη κατασκευή λοιπόν ανατρέξαμε στον υπολογιστή και στο διαδίκτυο. Πληκτρολογήσαμε τη λέξη «ηλιακό ρολόι», ψάξαμε και βρήκαμε την κατάλληλη κατασκευή και αφού πειραματίστηκαν βοηθώντας το ένα το άλλο, ξεκινήσαμε το βάψιμο, το κόψιμο και το κόλλημα της κατασκευής.

5: Επέκταση διδασκαλίας (Χρήση ηλιακού ρολογιού στο σπίτι)

Τα παιδιά πήραν στο σπίτι το ηλιακό ρολόι ώστε να πειραματιστούν στην αυλή, στο μπαλκόνι τους και να εξηγήσουν στην οικογένειά τους πως λειτουργεί αλλά και να προσπαθήσουν να το εντάξουν στην καθημερινότητά τους.

Σχεδίαση/αποτύπωση σκιάς

Δημιουργία και επιστημονική παρατήρηση

Στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, ανάμεσα στους προσδοκώμενους στόχους αναφέρονται η μελέτη, παρατήρηση, πειραματισμός με το φαινόμενο της σκιάς. Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας διδάσκει το φαινόμενο της σκιάς ακολουθώντας τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται συχνά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών(Πανταζή, 2023; Καραγιάννη και Ψύλλος, 2015) Εφαρμόζουμε τη διερευνητική προσέγγιση με την κατασκευή ενός ηλιακού ρολογιού στην αυλή του σχολείου .

ΣΚΟΠΟΣ: Να παρατηρήσουν τα νήπια το φαινόμενο της σκιάς και να αποτυπώσουν το διαφορετικό συσχετισμό της θέσης του Ήλιου με τη θέση και το μέγεθος της

σκιάς ενός αντικειμένου. Μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα της ζωγραφικής αποτύπωσης, να εξοικειωθούν με έννοιες των φυσικών επιστημών, συγκεκριμένα το μηχανισμό δημιουργίας σκιάς και την μεταβολή της ανάλογα με τη θέση σχετικά με την πηγή φωτός και την απόσταση από αυτήν.

ΣΤΟΧΟΙ**:**

- Να συνδέσουν τα νήπια τη σκιά που εμφανίζεται με βάση τη θέση του Ήλιου
- Να διαπιστώσουν ότι το αντικείμενο (δηλαδή το πλαστικό ζωάκι που χρησιμοποιήθηκε στην δραστηριότητα) βρίσκεται πάντα μεταξύ του Ήλιου και της σκιάς του
- Να αντιληφθούν ότι αλλάζοντας θέση ο Ήλιος, αλλάζει θέση και μέγεθος η σκιά του αντικειμένου
- Να πειραματιστούν ελεύθερα με τη σκιά του αντικειμένου
- Να διατυπώσουν υποθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μετά από συζήτηση και καταιγισμό ιδεών των νηπίων σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τις σκιές , σχεδιάστηκε με τη βοήθεια του Ηλιακού ρολογιού η σκιά ενός συγκεκριμένου πλαστικού ζώου (καμηλοπάρδαλη) σε 3 συγκεκριμένες ώρες της ημέρας, 9.00, 11.00, 13.00. Πριν την αποτύπωση τα νήπια διατύπωναν υποθέσεις σχετικά με τα μεγέθη των σκιών που θα προκύπταν και θα αποτυπώνονταν στο χαρτί σχεδίασης. Παρατήρησαν τα διαφορετικά μεγέθη της σκιάς της καμηλοπάρδαλης ανάλογα με την κάθε ώρα και συμπέραναν ότι η θέση του Ήλιου επηρεάζει το μέγεθος της σκιάς.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ, ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τις επόμενες μέρες τα παιδιά παρατηρούσαν τη σκιά τους στην αυλή και συμπέραναν ότι είναι διαφορετική την ώρα προσέλευσης τους, την ώρα του διαλείμματος και την ώρα της αποχώρησης. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, θετική επίδραση του πειράματος της σκιάς στα νήπια, καθώς γενίκευσαν τα αποτελέσματά του στην καθημερινότητά τους.

3. Συμπεράσματα

Η σχεδίαση Ηλιακού Ρολογιού με τη μέθοδο STE(A)M ήταν μια ευχάριστη, υπαίθρια, βιωματική δραστηριότητα που καλλιέργησε πολλές δεξιότητες στους μαθητές. Το σχολείο απέκτησε ένα απλό επιστημονικό όργανο στην αυλή του το οποίο αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά από τους εκπαιδευτικούς σε πλήθος δράσεων. Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν, από τους μαθητές και τους γονέων κρίνεται θετική.

Βιβλιογραφία

Θεοδοσίου, Σ., & Δανέζης, Μ. (1996). Μετρώντας τον άχρονο χρόνο. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.

Καραγιάννη, Χ. & Ψύλλος, Δ. (2015). «Μελέτη της ανάπτυξης δεξιοτήτων πειραματικού σχεδιασμού από μαθητές Ε΄ Δημοτικού στο πλαίσιο μιας διερευνητικής διδακτικής ακολουθίας»

Παζούλης, Π. (2012). Η μέτρηση της περιφέρειας της Γης από τον Ερατοσθένη. 1 Πανελλήνιο συνέδριο της ΕΕΦ Παράρτημα Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Παζούλης, Π. (2013). Αστρονομικές παρατηρήσεις και μετρήσεις με απλά όργανα και υλικά καθημερινής χρήσεις. Πάτρα ΕΑΠ

Παζούλης, Π. (2013) Αστρονομικές μετρήσεις και παρατηρήσεις με τη χρήση κατακόρυφου γνώμονα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 8^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Ερασιτεχνικής Αστρονομίας. Θάσος

Παζούλης, Π., & Καράογλου, Γ. (2020). Μέτρηση Γεωγραφικού Πλάτους και Γεωγραφικού Μήκους με τη χρήση Κατακόρυφου Γνώμονα και Ηλιακού Ρολογιού. IECAT 2020 3^{ο} Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής. Δράμα

Παζούλης, Π. (2022) Το ηλιακό ρολόι και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πόστερ στο Γεωπάρκο Κεφαλονιάς Ιθάκης

Παζούλης, Π. (2023) Οδηγός κατασκευής οριζόντιου ηλιακού ρολογιού. https://ekfe.dra.sch.gr/?p=476, Ανάκτηση Μάιος, 31, 2023

Πανταζή, Ε. (2023). Σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων, με σκοπό τη διάκριση των εννοιών θερμοκρασία και θερμότητα, στη Δ’ Δημοτικού, με διερευνητική προσέγγιση

Πετκανοπούλου Μαρία, (Ιούνιος 2017), «Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως «υποστηρικτικό εργαλείο» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία»,(σελ. 38)Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Μάιος 2015 Διδακτική προσέγγιση του φαινομένου της εναλλαγής των εποχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, (σελ.287) ΑΠΘ Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (ΙΕΠ Αθήνα 2021) Savoie, D. (2009). Sundials Design Construction and Use. Berlin Heidelberg New York: Springer - Praxis Publications

41.

ΕΡΓΟ ETWINNING : «STEAM- ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΗΛΙΟΥ»

Καλλιόπη Κοτζαγιώργη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Το έργο που περιγράφεται στην παρούσα εργασία βασίζεται στη προσέγγιση STEAM και επικεντρώνεται στον κύκλο «Δημιουργώ- Καινοτομώ» των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Εφαρμόστηκε σε 52 μαθητές, 6-12 ετών από τρία συνεργαζόμενα Δημοτικά σχολεία, σε διάρκεια 8 εβδομάδων. Η τελική διαμόρφωση των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε στη συνεργατικότητα και τις τακτικές τηλεσυναντήσεις υπευθύνων. Οι μαθητές, δουλεύοντας μέσω της πλατφόρμας TwinSpace και χρησιμοποιώντας συνεργατικά εργαλεία του Web2, αναμείχθηκαν σε δραστηριότητες που ενέπλεκαν τους επιστημονικούς τομείς του STEAM, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση δεξιοτήτων 21ου αιώνα και τη διερεύνηση απαντήσεων σχετικά με το πλανητικό σύστημα, την κίνηση των ουράνιων σωμάτων και τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από την αλληλεξάρτηση αυτών. Επιπρόσθετα των ασύγχρονων δράσεων, πραγματοποιήθηκαν και τρεις τηλεσυναντήσεις μαθητών, όπου, εκτός από την επικοινωνία, αναμείχθηκαν σε πρότυπες συνεργατικές δραστηριότητες. Στο έργο χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές αξιολόγησης και έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων σε ηλεκτρονικά περιοδικά, ιστοσελίδες, τοπικά μέσα ενημέρωσης και στην τοπική κοινωνία στο πλαίσιο εκδηλώσεων.
Λέξεις-Κλειδιά: STEAM, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, eTwinning, Πλανητικό σύστημα

Abstract
The project described in this paper is based on the STEAM approach and focuses on the "Create-Innovate" cycle of Skills Labs. It was applied to 52 students, 6-12 years old from three cooperating Primary schools, during 8 weeks. The final conformation of the activities was based on cooperation and regular videoconferencing of teachers. Students, working through the TwinSpace platform and using collaborative Web2 tools, engaged in activities involving the scientific fields of STEAM, with the ultimate goal of enhancing 21st century skills and exploring answers about the planetary system, the movement of celestial bodies and the interactions resulting from their interdependence. In addition to the asynchronous actions, three simultaneous meetings of students were held, where, in addition to communication, they participated in innovative collaborative activities. Three forms of evaluation were used in the project and the results were disseminated in electronic magazines, websites, local media and local community in the context of events.

1. Εισαγωγή

Αναλογιζόμενοι την κοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα και κινούμενοι βάσει της συνεχούς επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου αλλά και των γρήγορων κοινωνικών αλλαγών οι οποίες και φέρνουν τους μαθητές αντιμέτωπους με την

επίλυση ολοένα και περισσότερο σύνθετων προβλημάτων, διαφαίνεται μια αναγκαιότητα κατάκτησης των κατάλληλων δεξιοτήτων όπως αυτών της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, οι οποίες λογίζονται ως απαραίτητες ικανότητες προσαρμογής στη σημερινή εποχή (Beghetto & Kaufman, 2013).

Οι παραπάνω δεξιότητες, αποτελούν βασικό στοιχείο αλλά και στόχο της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEM, μέσω της εκπαίδευσης στην διασύνδεση πολλών γνωστικών πεδίων όπως αυτών της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών [Science, Technology, Engineering, Mathematics] (Oner, Nite, Capraro & Capraro 2016) και η οποία έχει αρχίσει να εισάγεται εντατικά και δομημένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η προσθήκη των τεχνών (A-art) στο STEM ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει τις φιλελεύθερες τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες στην εκπαίδευση (Spector, 2015). Η νέα αυτή προσέγγιση STEAM, παρά το γεγονός ότι εισάγει ένα διαφορετικό τρόπο επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, μέσω της ανακάλυψης (Herro & Quigley, 2017), λειτουργεί περισσότερο συμπληρωματικά παρά ανταγωνιστικά προς την πρώτη (Sousa και Pilecki, όπως αναφέρεται στο Σουλιώτου, 2016).

Η ουσιαστικότερη διαφορά, η οποία αποτελεί και αφορμή εισαγωγής των τεχνών στην προσέγγιση, είναι η ενίσχυση της δημιουργικής και της αποκλίνουσας σκέψης από την προηγούμενη προσέγγιση. Όπως αναφέρει ο Sanders (2009), η προσέγγιση STEAM με την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, ενισχύει τη μάθηση με πολλαπλούς τρόπους. Δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών (Σουλιώτου,2016) όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Mayes & Gallant, 2018) γεγονός ουσιώδες και σπάνιο στη σημερινή πραγματικότητα, ενώ ενισχύεται και η ομαδικότητα με την μαθητοκεντρική λειτουργία της προσέγγισης (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Γενικότερα, αποτελεί μια λειτουργική προετοιμασία για την κοινωνική δραστηριότητα (Σουλιώτου, 2016) του παιδιού σε κάθε πλαίσιο και την ολόπλευρη ανάπτυξη του (Maeda, 2012).

Παράλληλα, οξύνονται οι διάφοροι τύποι νοημοσύνης των μαθητών, όπως η οπτικοχωρική σκέψη (Newcombe, 2010), η λογικομαθηματική, η διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, όπως αναφέρεται στο Σουλιώτου, 2016), ενισχύεται η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, η μακροπρόθεσμη μνήμη (Oner κ.α., 2016) αλλά επίσης αποκτάται και διδάσκεται η ενσυναίσθηση αλλά και ο αναλυτικοσυνθετικός τρόπος σκέψης (Madden κ.α., 2013). Συμπληρωματικά, οι τέχνες ως αντικείμενο, αναπτύσσουν τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, την αυτορρύθμιση καθώς και ενισχύουν τη λήψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές (Sousa & Pilecki, 2013) οι οποίες νοούνται και ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Η προσέγγιση STEAM, έχει εδραιωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική των σχολείων διαφόρων χωρών. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, βρίσκεται σε σημαντικά πρώιμο στάδιο, κυρίως μέσα από την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και μέσω της ένταξης του νέου διδακτικού αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αυτού των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» (Υπ. Απόφαση 2539/2020). Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, έχουν εισαχθεί δομημένα στη λειτουργία του σχολείου, προσβλέποντας στον εφοδιασμό των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη διάπλασή τους σε ενεργούς πολίτες. Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Υπ.

Απόφαση 3567/2021) δύναται να καλλιεργηθούν στους μαθητές αξιοποιώντας σύγχρονες, διεπιστημονικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων και ομαδοσυνεργατικές, δημιουργικές μεθοδολογίες.

Ταυτόχρονα, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας την ανάγκη για εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών. Μια κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και προωθεί την καινοτομία στη διδακτική πράξη είναι και η διαδικτυακή κοινότητα του eTwinning. Ξεκίνησε το 2005 ως μέρος του Προγράμματος e-Learning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα (Papadakis, 2017) συμπεριλαμβάνει πάνω από 40.000 έργα εκατοντάδων χιλιάδων εκπαιδευτικών από 36 Ευρωπαϊκές χώρες.

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την κοινότητα πέρα από την ικανοποίηση που τους παρέχει η ενασχόληση με τα συνεργατικά προγράμματα, επισημαίνουν το αντίκτυπο της κοινότητας τόσο για τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, όπως η εκμάθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας όσο και για τη βελτίωση δεξιοτήτων Τ.Π.Ε., επικοινωνίας και διεπιστημονικής εργασίας (Redecker, 2009; Crawley, Gilleran, Scimeca, Vuorikari, & Wastiau, 2009). Επίσης, μέσω της εμπλοκής τους σε προγράμματα eTwinning ενισχύεται η αλλαγή σχολικής κουλτούρας, αφού παρατηρείται μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παρέχονται ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Crawley κ.α., 2009; Vuorikari, Kampylis, Scimeca & Punie, 2015).

Ανατρέχοντας τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η χρήση κοινωνικών εργαλείων Τ.Π.Ε. μέσα από διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, όπως η κοινότητα eTwinning ενισχύει την καινοτομία στη μάθηση με πολλαπλούς τρόπους. Αρχικά οι μαθητές ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις μεταβαλλόμενες γνωστικές διαδικασίες καθώς οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και προωθούν την ενεργητική μάθηση και την ευελιξία στη χρήση πολλαπλών πηγών (Redecker, 2009). Επιπλέον ενισχύουν τη δημιουργικότητα και το μαθησιακό αποτέλεσμα (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002), επιφέροντας θετικό πρόσημο τόσο σε επίπεδο εμπλοκής και παροχής κινήτρων, (Crawley κ.α., 2009; Redecker, 2009), όσο και σε επίπεδο απόκτησης και ενίσχυσης δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Chalkiadaki, 2018; Heyneman & Haynes, 2004; Νικολοπούλου, 2010).

Τέλος, η εμπλοκή με διαδικτυακές κοινότητες μάθησης φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, προάγοντας την αλληλοαποδοχή (Crawley κ.α., 2009) και εξυπηρετώντας στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών (Crawley κ.α., 2009; Redecker, 2009).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Περιγραφή έργου

Το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε εξ ολοκλήρου ώστε να εφαρμοστεί σε ένα συνεργατικό εθνικό έργο σύμπραξης σχολείων eTwinning. Εφαρμόστηκε σε 52 μαθητές, 6-12 ετών από τρία συνεργαζόμενα Δημοτικά Σχολεία (Δ.Σ.), το Δ.Σ. Αδριανής-Νικηφόρου Δράμας, το Δ.Σ. Γόμφων Τρικάλων και το 3^{ο} Δ.Σ. Νεάπολης Θεσσαλονίκης, σε διάρκεια 8 εβδομάδων (Απρίλιος- Μάιος 2022). Η τελική διαμόρφωση των δραστηριοτήτων

του, στηρίχθηκε στη συνεργατικότητα και τις τακτικές τηλε-συναντήσεις υπευθύνων (συνολικά 6), που γινόταν μία φορά τη βδομάδα για την επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου υλοποίησης και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, ενώ επιπλέον, υπήρξε συχνή επικοινωνία για ανταλλαγή καλών πρακτικών ή υπέρβαση δυσκολιών. Το twinspace του έργου αποτέλεσε επίσης μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εταίρων (εκπ/κών και μαθητών). Οι μαθητές επικοινωνούσαν με προσωπικά μηνύματα ή μέσω φόρουμ. Οι δραστηριότητες, στο σύνολό τους, ήταν δομημένες με τρόπο ώστε να απαιτείται ουσιαστική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ εταίρων για την επίτευξη του τελικού προϊόντος κάθε αποστολής.

Το έργο στηρίχθηκε στη μεθοδολογία STEAM και χρησιμοποιήθηκαν διδακτικές στρατηγικές που εμπλέκουν και τα 5 επιστημονικά πεδία -Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες και Μαθηματικά (Spector, 2015), διατρέχοντας ταυτόχρονα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης, της Αισθητικής Αγωγής, καθώς και του νέου διδακτικού αντικειμένου στα σχολεία, των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Σε όλα τα στάδια του έργου ακολουθήθηκε εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας, που περιελάμβανε: το στάδιο του προσανατολισμού (προβληματισμός), ανάδειξης ιδεών των μαθητών (δοκιμή υποθέσεων), τροποποίησης ιδεών, εφαρμογής νέων ιδεών και ανασκόπησης.

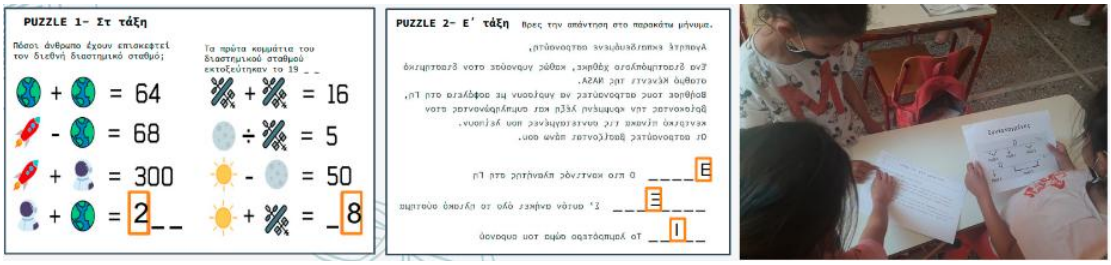
Πρωταρχικός στόχος ήταν η καλλιέργεια και η ενίσχυση σημαντικών δεξιοτήτων μάθησης 21^{ου} αιώνα, τεχνολογίας, μηχανικής, επιστήμης, όπως και δεξιοτήτων του νου, μέσα από συνεργατικές δράσεις επίλυσης προβλημάτων, ψηφοφορίες και παιχνίδια που εμπλέκουν τον κάθε τομέα του STEAM. Επιπλέον, οι μαθητές αναμενόταν να αντιληφθούν το διάστημα ως ένα ευρύτερο περιβάλλον του κόσμου κάνοντας υπολογισμούς και χρησιμοποιώντας αρχές των Φυσικών επιστημών, να ανακαλύψουν το πλανητικό σύστημα και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των ουράνιων σωμάτων-μέσα από τον προβληματισμό, τη διατύπωση ερωτημάτων, τη δοκιμή υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων- να εκφραστούν καλλιτεχνικά μέσα από πρωτότυπες δημιουργίες και να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και με μαθητές άλλων περιοχών όσο το δυνατόν αποδοτικότερα. Για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών έγινε χρήση ατομικών tablet, όπου υπήρχε δυνατότητα και αξιοποιήθηκε η αίθουσα υπολογιστών των σχολείων και οι δραστηριότητες περιελάμβαναν ποικιλία ρόλων, ώστε να μπορούν να ενταχθούν μαθητές διαφορετικών ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων.

2.2 Εφαρμογή

Το έργο δομήθηκε σε 7 ενότητες (εργαστήρια), ανεξάρτητες ως προς τις δραστηριότητες, αλλά αλληλένδετες αναφορικά με τη στοχοθεσία: τη γνωριμία, 5 δραστηριότητες-αποστολές, μία για κάθε επιστημονικό τομέα του STEAM και την ενότητα της αξιολόγησης- διάχυσης αποτελεσμάτων. Πριν την έναρξη του έργου προηγήθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών-εταίρων δραστηριότητες προετοιμασίας που περιελάμβαναν όλες τις προπαρασκευαστικές ενέργειες της δόμησης των δραστηριοτήτων και της προετοιμασίας της διαδικτυακής πλατφόρμας twinspace που θα φιλοξενούσε το έργο και θα αποτελούσε το μέσο συνεργασίας και επικοινωνίας των μελών ης ομάδας. Τα εργαστήρια, στο σύνολό τους είχαν τη μορφή ασύχρονων δραστηριοτήτων, ενώ επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκαν και 3 τηλεσυναντήσεις μαθητών στο webex, όπου, εκτός από τη γνωριμία, την επικοινωνία και την ανάπτυξη οικειότητας, αναμείχθηκαν σε συνεργατικές

δραστηριότητες όπως κουίζ, escape room (Εικόνα 1), live συννεφόλεξο, τροχός της τύχης και δημοσκοπήσεις με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων

.



Εικόνα 5. Escape room-3η τηλεσυνάντηση

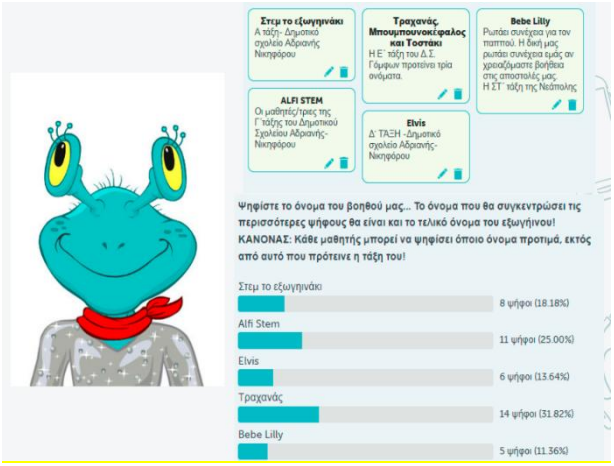
Μία από τις πιο εποικοδομητικές τηλεσυναντήσεις ήταν η συνέντευξη που πήραν οι μαθητές από τη μεταδιδακτορική ερευνήτρια του πανεπιστημίου Vanderbilt των Η.Π.Α., Δρ. Μαρία Χαρίση (Εικόνα 2). Οι μαθητές γνώρισαν την ερευνήτρια, παρακολούθησαν με αμείωτο ενδιαφέρον την «ξενάγηση» στο ηλιακό μας σύστημα, έθεσαν τις δικές του ερωτήσεις και είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν τον κόσμο που μας περιβάλλει, μέσα από αναλυτικές περιγραφές, βίντεο, προσομοιώσεις.

Εικόνα 6. Συνέντευξη από μία αστροφυσικό

2.2.1 Εργαστήριο 1: Γνωριμία με συνεργάτες

Οι μαθητές αφού συνδιαμόρφωσαν τους κανόνες ασφαλούς πλοήγησης σε μια συνεργατική αφίσα στο padlet, συστήθηκαν μέσω συζήτησης στο twinspace, γνωρίστηκαν μέσω τηλεδιάσκεψης χρησιμοποιώντας διαδραστικές εφαρμογές δημοσκοπήσεων και συννεφόλεξου, εξέφρασαν ιδέες και προσδοκίες σε συνεργατική ιδεοθύελλα και τοποθέτησαν το στίγμα του σχολείου τους σε έναν συνεργατικό χάρτη. Στο τέλος ζητήθηκε από τις ομάδες να φιλοτεχνήσουν συνεργατικά το logo του έργου (Εικόνα 3) και να προτείνουν το όνομα του βοηθού-avatar ο οποίος θα παρείχε φωνητικές οδηγίες για κάθε αποστολή. Οι προτάσεις τέθηκαν σε ψηφοφορία στο twinspace (Εικόνα 4).

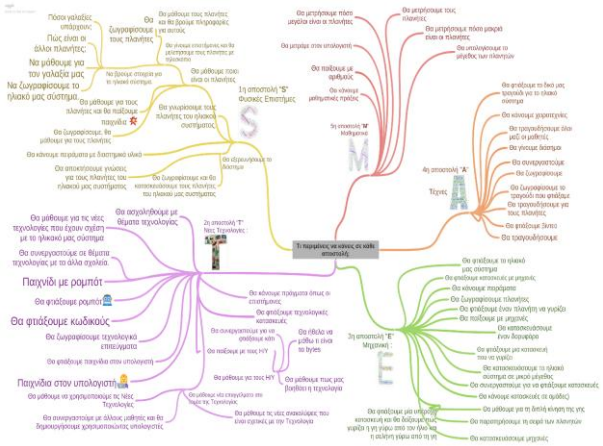
Εικόνα 7. Το λογότυπο του έργου



Εικόνα 8.Ψηφοφορία για το avatar

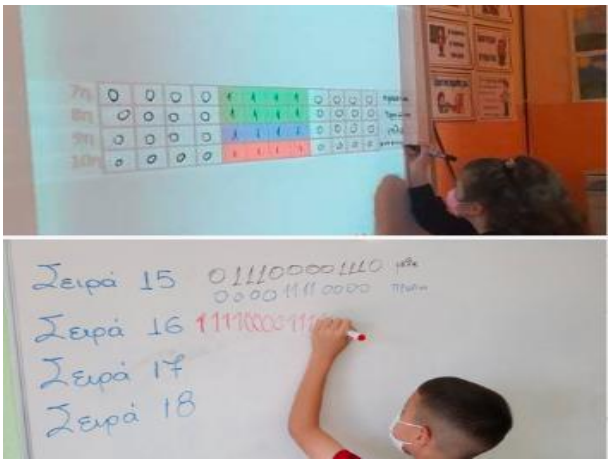
2.2.2 Εργαστήρια 2 έως 6: Αποστολές “S.T.E.A.M.”

Κάθε εργαστήριο-αποστολή ακολούθησε, όπως ειπώθηκε παραπάνω, τα στάδια του εποικοδομισμού. Προηγήθηκαν με τη μορφή καταιγισμού ιδεών η ενθάρρυνση δημιουργικής σκέψης και η ανάδειξη προτάσεων των συμμετεχόντων (Εικόνα 5) και έπειτα από φωνητικές οδηγίες μέσω του βοηθού- avatar και γραπτές οδηγίες ενσωματωμένες σε διαδραστική παρουσίαση στο genially οι μαθητές έκαναν δοκιμή των υποθέσεων και τροποποιούσαν τις ιδέες τους μέσα από την εφαρμογή νέων ιδεών που αναδεικνύονταν μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου-αποστολής οι μαθητές αξιολογούσαν τον βαθμό ικανοποίησης τους και αυτοαξιολογούσαν τη συμμετοχή και την κατανόησή τους. Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιγράφονται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα.



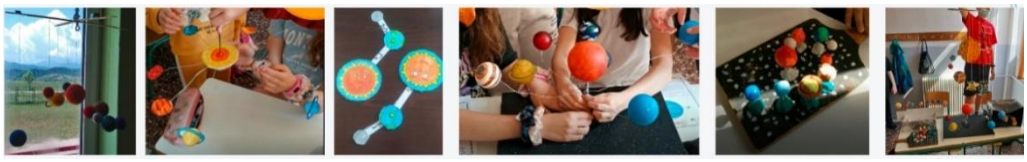
Εικόνα 9. Τελικός χάρτης καταιγισμού ιδεών

Λεπτομερέστερα στα δύο πρώτα εργαστήρια-αποστολές οι μαθητές ολοκλήρωσαν μια συνεργατική παρουσίαση google για τα ουράνια σώματα του ηλιακού μας συστήματος με πληροφορίες από επιλεγμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου (wikipedia και πλατφόρμα «Αίσωπος») και εικόνες φιλοτεχνημένες από τους ίδιους (αποστολή S) και ολοκλήρωσαν μια εικόνα με pixel, κωδικοποιώντας και λύνοντας τους κώδικες των συνεργατών μέσω ανταλλαγής οδηγιών στη γλώσσα του υπολογιστή (αποστολή Τ- Εικόνα 6).



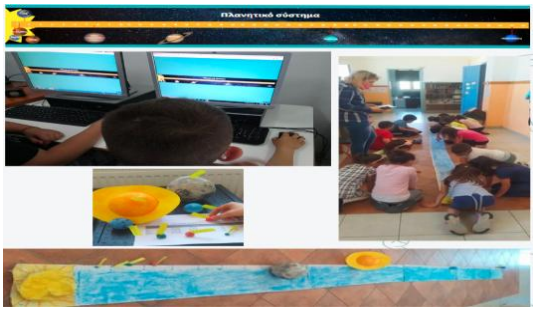
Εικόνα 10. Αποστολή Τ

Έπειτα επιχειρηματολόγησαν με τη χρήση του συνεργατικού εργαλείου ερωταπαντήσεων για την καταλληλότητα των υλικών και τον τρόπο συναρμολόγησης, συναποφασίζοντας μέσω ψηφοφορίας για να κατασκευάσουν ένα τρισδιάστατο μοντέλο που να προσομοιάζει σωστά τις κινήσεις των πλανητών γύρω από τον ήλιο. (αποστολή Ε- Εικόνα 7). Τελικό αποτέλεσμα της αποστολής ήταν η δημιουργία μιας εικονικής ψηφιακής έκθεσης με κατασκευές κινούμενων ηλιακών μοντέλων. Τα βίντεο ενώθηκαν και η έκθεση δημοσιεύτηκε στο YouTube.



Εικόνα 11. Ηλιακά μοντέλα

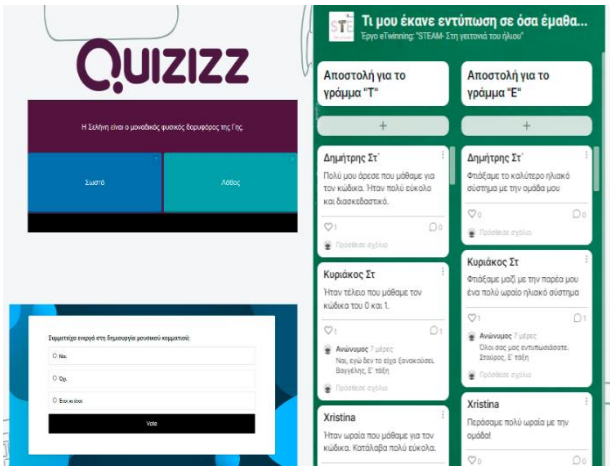
Στην αποστολή «Α», οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν και να συνθέσουν συνεργατικά ένα μουσικό κομμάτι ανταλλάσσοντας στίχους στην πλατφόρμα επικοινωνίας ου twinspace, να το ηχογραφήσουν και στο τέλος να το πλαισιώσουν ζωγραφιές, πίνακες και πόστερ δημιουργώντας ένα βίντεο του τραγουδιού με εικόνα και ήχο που αναρτήθηκε στο youtube. Τέλος (αποστολή Μ), προσομοίωσαν τις αποστάσεις των ουράνιων σωμάτων στο ηλιακό μας σύστημα επιλύοντας προβλήματα και διεξάγοντας μετρήσεις σε κλίμακα. Βάση των μετρήσεων που έκαναν, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων (Δ΄, Ε΄, Στ΄ τάξεων) μοντελοποίησαν το ηλιακό μας σύστημα στον υπολογιστή, ενώ οι μικροί μαθητές (Α΄, Γ΄ τάξεων) μοντελοποίησαν το ηλιακό μας σύστημα στο χώρο χρησιμοποιώντας απλά υλικά και τοποθετώντας τους πλανήτες στη σωστή απόσταση από τον ήλιο (Εικόνα 8).



Εικόνα 12. Προσομοίωση αποστάσεων πλανητών

2.2.3 Εργαστήριο 7: Αξιολόγηση- Διάχυση

Στο έργο χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές αξιολόγησης. Αρχικά, διαγνωστική αξιολόγηση, με τη χρήση εννοιολογικού χάρτη και έπειτα από κάθε εργαστήριο-αποστολή, διαμορφωτική αξιολόγηση με: δημοσκόπηση σε κάθε εργαστήριο ή χρήση συνεργατικού πίνακα καταγραφής εντυπώσεων/ δυσκολιών των μαθητών, αξιολόγηση δραστηριοτήτων από εκπ/κούς- αναδιαμόρφωση δράσεων για την αξιολόγηση του εργαστηρίου και αυτοαξιολόγηση μαθητών με κουίζ, δημοσκοπήσεις ή ρουτίνες σκέψης (Εικόνα 9).

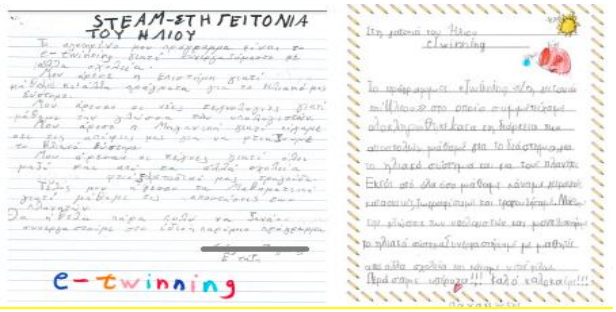


Εικόνα 13. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Έπειτα από την ολοκλήρωση όλων των εργαστηρίων-αποστολών ακολούθησε το 7^{ο} εργαστήριο του έργου που περιελάμβανε την τελική αξιολόγηση μαθητών μέσω

κουίζ, παραγωγή κειμένων σε διαδικτυακή εφημερίδα, ανασκόπηση και αξιολόγηση έργου από μαθητές και εκπ/κούς μέσω ερωτηματολογίων.

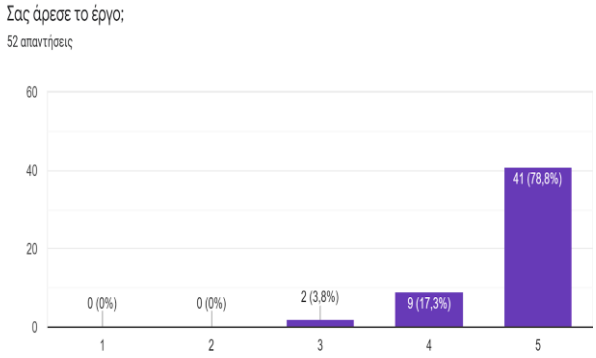
Η διάχυση των αποτελεσμάτων του έργου έγινε με πολλαπλούς τρόπους σε επίπεδο σχολείου και επεκτάθηκε στην τοπική κοινωνία. Οι εργασίες και τα δημιουργήματα των μαθητών αναρτήθηκαν σε γωνιά της τάξης, διαχύθηκαν στους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών μέσω κλειστών κοινωνικών ομάδων στο viber, εκτέθηκαν στους υπόλοιπους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς στο πλαίσιο των εκδηλώσεων για το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα τελικά προϊόντα των δραστηριοτήτων αναρτήθηκαν στο twinspace του έργου και έχουν δημοσιευτεί σε περιοδικό του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), το οποίο έχει δημιουργηθεί αποκλειστικά για τις ανάγκες του έργου και περιλαμβάνει άρθρα που έγραψαν οι μαθητές στο 7ο εργαστήριο (Εικόνα 10). Επιπλέον, διάχυση υπάρχει στις ιστοσελίδες των συνεργαζόμενων σχολείων, σε ανακοινώσεις του ΠΣΔ και σε τοπικές εφημερίδες.



Εικόνα 14. Άρθρα στο περιοδικό του ΠΣΔ

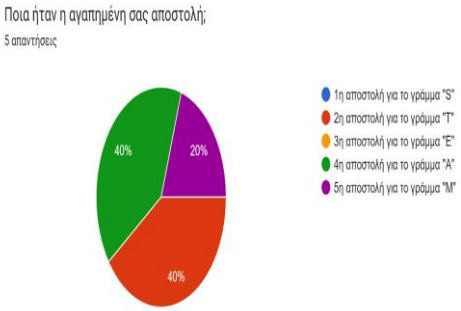
2.3 Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση του έργου από εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων έδειξε σημαντική επίδραση των δραστηριοτήτων στο ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μελών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών (Παράρτημα Ι), το έργο φάνηκε πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον στο 96% των μαθητών (Εικόνα 11), ενώ συγκρίνοντας μεταξύ τους τα εργαστήρια-αποστολές μεγαλύτερο ενδιαφέρον με ποσοστό 52% φάνηκε να συγκεντρώνει η αποστολή των τεχνών και ακολουθούσε η αποστολή της τεχνολογίας με ποσοστό 19%. Αναλύοντας το πόσο ευχάριστη βρήκαν οι μαθητές μεμονωμένα την κάθε αποστολή, παρατηρούμε ότι με εξαίρεση την αποστολή των μαθηματικών που συγκέντρωσε ένα ικανοποιητικό ποσοστό απαντήσεων «πολύ» έως «πάρα πολύ ευχάριστη» 62%, στις υπόλοιπες αποστολές το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ξεπερνούσε το 91%. Τέλος, το 94% των μαθητών δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να συμμετέχει ξανά σε κάποιο έργο eTwinning, γεγονός που αποτελεί από μόνο του δείκτη επιτυχίας του έργου.



Εικόνα 15. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο μαθητών

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που διαμοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα ΙΙ) είναι εξίσου ενθαρρυντικά. Το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) βρήκε το έργο πάρα πολύ ενδιαφέρον με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών να συμβαδίζουν με των μαθητών και να ισοβαθμούν με ποσοστό 40% στις αποστολές των τεχνών και της τεχνολογίας (Εικόνα 12). Οι αποκρίσεις σχετικά με το πόσο ενδιαφέρουσα ήταν η κάθε αποστολή ήταν στο σύνολό τους «πολύ» έως «πάρα πολύ ενδιαφέρουσες», ενώ ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν- διοργάνωναν ξανά ένα έργο eTwinning.



Εικόνα 16. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

2.4 Συζήτηση

Οι στόχοι επιτεύχθηκαν μέσα από 7 εργαστήρια, που ενέπλεκαν τους επιστημονικούς τομείς του STEAM, με φαντασία, παιγνιώδη χαρακτηριστικά και συνεργατικές δραστηριότητες κουίζ, συγκέντρωσης πληροφοριών, ανταλλαγής ιδεών, κωδικοποίησης, επίλυσης προβλημάτων, ψηφοφοριών, εικαστικής έκφρασης, συγγραφής και μελοποίησης. Αναλυτικότερα, στους μαθητές δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητές ομιλίας, ακρόασης, παραγωγής γραπτού λόγου, ανάγνωσης, όπως και ψηφιακές δεξιότητες καθώς διάβασαν σχετικά κείμενα, αναζήτησαν και εντόπισαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, συνομίλησαν, άκουσαν σχετικό υλικό, παρακολούθησαν βίντεο, σύνταξαν μικρά κείμενα, επιχειρηματολόγησαν και συμμετείχαν σε διαδικτυακές συναντήσεις. Εξοικειώθηκαν με τις έννοιες της μάζας και του μήκους, σύγκριναν τους πλανήτες ως προς το μέγεθος και τις διαστάσεις τους και γνώρισαν μονάδες μέτρησης του μήκους κατασκευάζοντας αυτοσχέδια μέτρα. Επιπλέον, μελέτησαν τις κινήσεις της γης και της σελήνης, διέκριναν τις διαφορετικές επιδράσεις που προκύπτουν στη γη από τις

κινήσεις αυτές, εξηγώντας την εναλλαγή εποχών και την εναλλαγή μέρας-νύχτας, πειραματίστηκαν με τεχνικές και εξοικειώθηκαν με απλά υλικά και μέσα για να δημιουργήσουν ζωγραφιές και μικροκατασκευές και δημιούργησαν, μελοποίησαν και εκτέλεσαν ένα πρωτότυπο τραγούδι.

Η ιδέα του avatar-βοηθού και των αποστολών που κέρδιζαν τα γράμματα υπήρξε ενισχυτικός παράγοντας στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι εργάστηκαν με ζήλο και ένιωθαν μέρος ενός κοινού στόχου, που απαιτούσε τη συμβολή όλων για να υλοποιηθεί. Η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική, στρατηγική και πλάγια σκέψη, οι δεξιότητες τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης, όπως και οι ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών βελτιώθηκαν μετά από κάθε αποστολή και αυτό ήταν φανερό από την ευχέρεια με την οποία τα παιδιά περάτωναν τις αποστολές τους. Επιπλέον η δράση που προγραμματίστηκε με την αστροφυσικό, έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να οικειοποιηθούν τη γνώση και να αναζητήσουν προσωπικό νόημα σ' αυτή.

Τα εργαλεία ΤΠΕ εμπλούτισαν όλες τις πτυχές του έργου, από τις δραστηριότητες γνωριμίας και τις τηλεσυναντήσεις, μέχρι τις βασικές δραστηριότητες των εργαστηρίων και την αξιολόγηση. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία εργαλείων για τη δημιουργία, το διαμοιρασμό και την παρουσίαση των πρωτότυπων έργων και κατασκευών των μαθητών/τριών, τα οποία ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων, είτε ενσωματώθηκαν στο twinspace, είτε προστέθηκαν ως εξωτερικοί σύνδεσμοι. Στις τηλεσυναντήσεις των μαθητών κύριο ρόλο έπαιξε η χρήση διαδικτυακών εργαλείων, τα οποία ενεργοποίησαν τους μαθητές, κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, δημιουργώντας τους κίνητρα και τους ενέπλεξαν σε μια συνεργατική διαδικασία, η οποία είχε εξαιρετικά αποτελέσματα.

Τέλος, το έργο σχεδιάστηκε πάνω στη φιλοσοφία των ΕΔ, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους, τη δομή και τη θεματολογία τους (σύνδεση με τον $4^{ο}$ θεματικό κύκλο). Οι δημιουργικές δράσεις, η εξοικείωση με εργαλεία, η δημιουργία μηχανικών κατασκευών, η καλλιέργεια μαθηματικής σκέψης και η εξοικείωση με βασικές αρχές αλγοριθμικής σκέψης εμπλέκουν τα παιδιά σε διασκεδαστικές δραστηριότητες STEAM, που τους βοηθούν να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες μάθησης και να κατανοήσουν καλύτερα τη γνώση, χτίζοντας την κατανόησή τους (Aguilera & Ortiz-Revilla, 2021; Σουλιώτου, 2016; Quigley, Herro & Jamil, 2017).

3. Συμπεράσματα

Η κοινότητα του eTwinning αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία αξιοποίησης των νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με ασφαλή και εποικοδομητικό τρόπο, μέσω υλοποίησης συνεργατικών προγραμμάτων, «έργων». Το συνεργατικό αυτό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερο νόημα μέσω της ενίσχυσης των τρόπων μάθησης με δημιουργικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να οικοδομούν τη γνώση μέσα από μια ενεργητική διαδικασία, κατασκευάζοντας τεχνουργήματα (Δημητριάδης, 2015).

Το διεπιστημονικό μοντέλο STEAM εξυπηρετεί τόσο στην προσέγγιση της δημιουργικής μάθησης, όσο και στην παροχή κινήτρων για την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων. Παρά ταύτα, η πλήρης ενσωμάτωση των τεχνών στην προσέγγιση, ενέχει πολλαπλές δυσκολίες και προκλήσεις εφαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη, και συνεχίζει να αποτελεί ένα κεντρικό ζήτημα ακόμη και της διεθνούς έρευνας (Radziwill , Benton & Moellers, 2015). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός των

άλλων και με την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, φαίνεται να κατευθύνεται προς τη διαεπιστημονικότητα που πρεσβεύει η προσέγγιση αυτή, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ολοένα αυξανόμενη παροχή θέσεων εργασίας οι οποίες απαιτούν πολίτες που κατέχουν τις δεξιότητες και τη γνώση των διαφόρων πεδίων της διαεπιστημονικής προσέγγισης STEAM. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή της προσέγγισης στα ελληνικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Υπ. Απόφαση 2539/2020, Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 2539/Β/24-06-2020).

Υπ. Απόφαση 3567/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β/ 4-8-2021).

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: https://hdl.handle.net/11419/3397

Νικολοπούλου, Κ. (2010). Αξιοποίηση του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, σ. 505-512, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Σουλιώτου, Α.Ζ. (2016). Η σημασία της προσθήκης των τεχνών στην εκπαίδευση STEM. *Hellenic Conference on Innovating STEM Education*, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

Aguilera, D., & Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM education and student creativity: A systematic literature review. *Education Sciences*, *11*(7), 331.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational leadership*, *70*(5), 10-15.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington DC: National Academy Press.

Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction, 11*(3), 1-16.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., Wastiau (2009). *Beyond School Projects, A report on eTwinning 2008-2009.* Central Support Service for eTwinning (CSS). European Schoolnet.

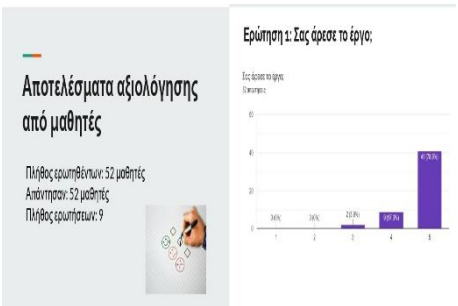
Herro, D., & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, *43*(3), 416-438.

Heyneman, S., & Haynes, K. (2004). International uses of education technology: threats and opportunities. Στο D. Chapman & L. Mählck (Επιμ.), *Adapting technology for school improvement: a global perspective* (σ.σ. 55-80). France: International Institute for Educational Planning, Paris.

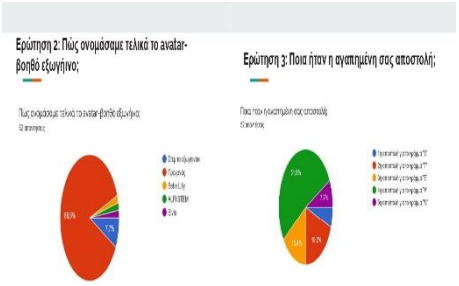
Madden, M. E., Baxter, M., Beauchamp, H., Bouchard, K., Habermas, D., Huff, M., …

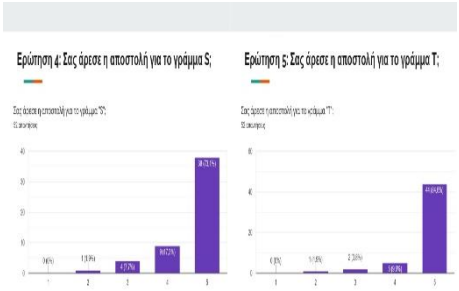
Plague, G. (2013). Rethinking STEM education: An interdisciplinary STEAM curriculum. Procedia Computer Science, 20, 541-546.
Maeda, J. (2013). Stem+ art= steam. *The STEAM journal*, 1(1), 34.
Mayes, R., & Gallant, B. (2018). The 21st Century STEM Reasoning. *US-China Education Review B*, 8(2), 67-74.
Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29-35, 43.
Oner, A. T., Nite, S. B., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2016). From STEM to STEAM: Students' beliefs about the use of their creativity. *The STEAM Journal*, *2*(2), 6.
Papadakis, S. (2017). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *8* (3-4), 279-296.
Quigley, C. F., Herro, D., &Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 1–12.
Radziwill, N. M., Benton, M. C., & Moellers, C. (2015). From STEM to STEAM: Reframing what it means to learn. *The STEAM Journal*, *2*(1), 3.
Redecker, C. (2009). Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Luxembourg: European Commission. Ανακτήθηκε από: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC49108
Sanders, M. E. (2009). STEM, STEM Education, STEM mania. *The Technology Teacher,* 68(4), 20-26.
Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.
Spector, J. M. (2015). Education, training, competencies, curricula and technology. In *Emerging technologies for STEAM education* (pp. 3-14). Springer, Cham.
Vuorikari, R., Kampylis, P., Scimeca, S., & Punie, Y. (2015). Scaling Up Teacher Networks Across and Within European Schools: The Case of eTwinning. Στο CK. Looi, L. Teh (Επιμ.), *Scaling Educational Innovations. Education Innovation Series* (σ.σ. 227–254). Springer, Singapore.
Wheeler. S., Waite, S.J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning, 18* (3), 367-378.

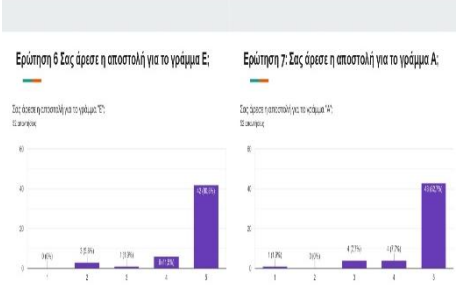
Παράρτημα

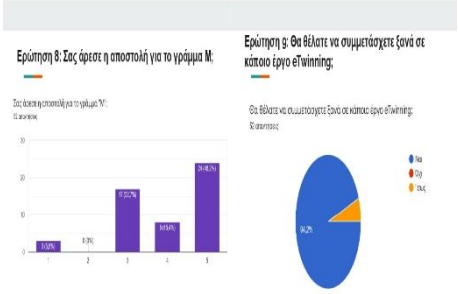


Ι. Αποτελέσματα αξιολόγησης από μαθητές

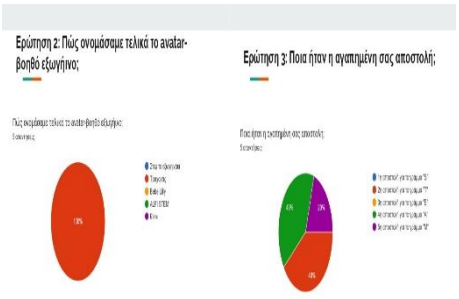


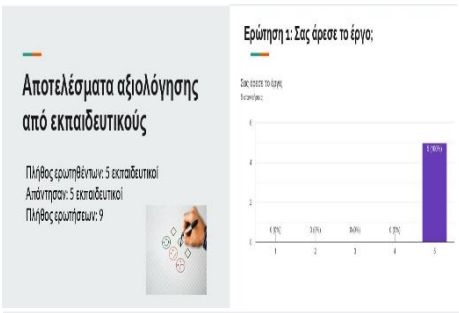


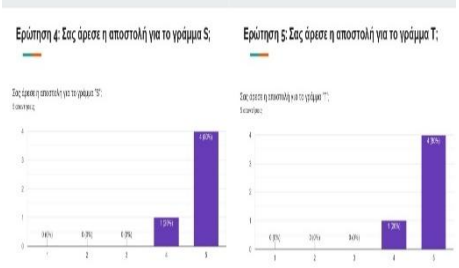


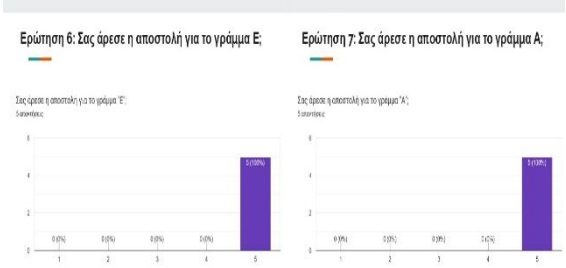


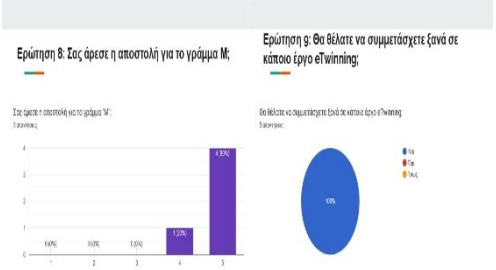
II. **Αποτελέσματα αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς**











42.

ERASMUS+ ΚΑ2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ 17^{Ο} ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ

Σωτηρία Κυδά
Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής ΠΕ60, MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων

Περίληψη
Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την υλοποίηση ενός προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ERASMUS+ ΚΑ2 στο 17^{ο} Νηπιαγωγείο Δράμας από το Σεπτέμβριο του 2019 έως τον Αύγουστο 2022 με θέμα την κοινωνική ένταξη των παιδιών και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε αφορά στην κινητικότητα τεσσάρων εταιρικών σχολείων προερχόμενα από Πορτογαλία, Ρουμανία , Τουρκία και Ελλάδα. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων υπήρξε το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και γονείς και το φύλλο παρατήρησης νηπίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση του ποσοστού της κοινωνικής ένταξης παιδιών με τη συμμετοχή και συνεργασία οικογένειας – σχολείου, βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αύξηση της πιθανότητας επιτυχίας όλων των παιδιών, ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών ανεκτικότητας, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, διαμόρφωση ταυτότητας Ευρωπαίου πολίτη και διαμόρφωση οράματος και στρατηγικού σχεδιασμού σε σχέση με το ευρωπαϊκό σχέδιο ανάπτυξης σχολείου.
Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, erasmus+, κινητικότητα εκπαιδευτικών, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένταξη μαθητών

Abstract
This paper presents the implementation of an ERASMUS+ KA2 inclusive education programme at the 17th Kindergarten of Drama from September 2019 to August 2022, on the social inclusion of children and the promotion of teachers' abilities and skills as well as the results of the programme. More specifically, the project implemented concerns the mobility of four partnership schools coming from Portugal, Romania, Turkey and Greece. The data collection method was the questionnaire to teachers and parents and the student's observation sheet. The results showed an increase in the rate of social inclusion of children through family-school participation and cooperation, improvement of teachers' skills and competences, improvement of the quality of education provided, increase in the probability of success for all children, development of attitudes and behaviours of tolerance, development of self-esteem, formation of a European citizenship identity and formation of a vision and strategic planning in relation to the European School Development Plan.

1. Εισαγωγή

Η μελέτη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η άμεση σύνδεση αυτής με τις κοινωνικές ανάγκες, μας οδήγησε στη διαπίστωση της σημασίας της ενίσχυσης και βελτίωσης των διαδικασιών ένταξης του μαθητικού πληθυσμού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εργαζομένων προς την κατεύθυνση αυτή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό εγκρίθηκε η πρόταση που υποβλήθηκε στο ERASMUS+ KA2 με τίτλο: "Children's Social Inclusion and Promotion of Teacher's Abilities and Skills". Η διαμόρφωση της πρότασης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη νεώτερη παιδαγωγική πρακτική που στοχεύει σε «ένα σχολείο για όλους» και συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας πλουραλιστικής σύμφωνα με τη στρατηγική για τα δικαιώματα ατόμων με αναπηρία 2021-2030 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί τη νέα σχολική πραγματικότητα για τη γενική εκπαίδευση και προβάλλει όλο και περισσότερο ως επιτακτική ανάγκη αλλά και ως πρόκληση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλη την Ευρώπη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πρακτικές προώθησης «της εκπαίδευσης για όλους» και εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας και κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Αποβλέπει στην ισότιμη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και στην προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση και στη ζωή (Στασινός, 2016) στο πλαίσιο μιας προσέγγισης βασισμένης στο δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (European Agency, 2018). Όλο και περισσότεροι μαθητές φοιτούν σε κοινά σχολικά περιβάλλοντα ενώ παράλληλα έχουν σημειωθεί θετικές αλλαγές στη στάση των σχολείων απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Ebersold, Kyriazopoulou, Anthoula, & Rebollo-Piriz, 2019) με την ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης,2012) όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, οι δομημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B., 2010) και η μάθηση μέσω της χρήσης τεχνολογίας (Schmit & Vrohnik, 2015· Φωκίδης, 2017). Επιπλέον, η ενεργή προσπάθεια πολλών χωρών να διευρύνουν την οπτική για την ένταξη με την παροχή ενός μαθησιακού περιβάλλοντος χωρίς φραγμούς για όλους τους μαθητές αποτυπώνει το όραμα της Ευρώπης για την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency, 2022). Στην κατεύθυνση αυτή τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+ έχουν ως προτεραιότητα την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση, ένταξη, πολυμορφία και δικαιοσύνη σε όλες τις δράσεις τους (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2023) έχοντας θεσπίσει ένα πλαίσιο για μέτρα ένταξης, καθώς και μια στρατηγική ένταξης και πολυμορφίας, που καλύπτει όλους τους τομείς του προγράμματος, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση περισσότερων συμμετεχόντων με λιγότερες ευκαιρίες (European Commision, 2021a·European Commision, 2021b).

2.2 Μεθοδολογία

Μέθοδος συλλογής δεδομένων υπήρξε το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και γονείς και το φύλλο παρατήρησης νηπίου.

2.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός του προγράμματος ήταν η βελτίωση της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί προαπαιτούμενο της κοινωνικής ένταξης των μαθητών, ώστε να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι διακρίσεις, η περιθωριοποίηση και να γίνει αποδεκτή η εκπαιδευτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ποικιλομορφία. Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν η ανταλλαγή καλών πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ικανοποίηση, η αύξηση του ποσοστού της γονικής εμπλοκής και συνεργασίας, καθώς επίσης η κοινωνική ένταξη και ευαισθητοποίηση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.4 Εφαρμογή του Προγράμματος

Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε αφορά στην κινητικότητα και τις παράλληλες δράσεις τεσσάρων εταιρικών σχολείων προερχόμενα από Πορτογαλία, Ρουμανία, Τουρκία και Ελλάδα προκειμένου να ανταλλάξουν βέλτιστες πρακτικές, ιδέες και γνώσεις και να λάβουν κατάρτιση σε θέματα ένταξης, συμπερίληψης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.4.1 Κινητικότητες

Η *πρώτη κινητικότητα* πραγματοποιήθηκε στο Βουκουρέστι, Ρουμανίας τον Οκτώβριο 2019 και είχε τίτλο: «*Ας δημιουργήσουμε μια φιλία χωρίς αποκλεισμούς».* Ο κάθε εταίρος έκανε μια παρουσίαση για τη χώρα , το σχολείο και το εκπαιδευτικό του σύστημα. Ο συντονιστής του έργου παρουσίασε το *σχέδιο* για την εφαρμογή, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τη διάχυση αποτελεσμάτων του έργου. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με Ημερίδα που είχε τίτλο « We work together for every child". Μετά από αυτή την κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί από κάθε κράτος συμπεριέλαβαν στις δραστηριότητες και δράσεις τους πρακτικές σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα την αποδοχή και συμπερίληψη, προσαρμοσμένα στις ατομικές ιδιαιτερότητες και την ηλικία των μαθητών. (εικ 1, εικ 2)

Η *δεύτερη κινητικότητα* πραγματοποιήθηκε στη Μαδέρα, Πορτογαλίας τον Οκτώβριο 2021 και είχε τίτλο: ***«****Η σχολική ένταξη είναι το πρώτο βήμα προς την κοινωνική ένταξη****».*** Ο κάθε εταίρος έκανε μια παρουσίαση των μηνιαίων δράσεων που εφαρμόστηκαν στο διάστημα που μεσολάβησε από την προηγούμενη κινητικότητα. Μετά την ανατροφοδότηση από τις παρουσιάσεις η ολομέλεια των εταιρικών σχολείων προχώρησε σε διαμορφωτική αξιολόγηση με έλεγχο και κριτική επίτευξης των στόχων. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με Ημερίδα που είχε τίτλο "School Inclusion is the first step to social inclusion". Με αυτή την κατάρτιση, αναδείχτηκε η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επισημάνθηκαν τρόποι και προτάσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού σε επίπεδο τάξης, σχολείου, κοινωνίας. (εικ. 3, εικ 4)

Η *τρίτη κινητικότητα* πραγματοποιήθηκε στην Αλιάγα Σμύρνης, Τουρκίας τον Απρίλιο 2022 και είχε τίτλο*: «Νέοι τρόποι συμβουλευτικής των γονέων».* Ο κάθε εταίρος έκανε μια παρουσίαση των μηνιαίων δράσεων που εφαρμόστηκαν στο διάστημα

που μεσολάβησε από την προηγούμενη κινητικότητα. Μετά την ανατροφοδότηση από τις παρουσιάσεις η ολομέλεια των εταιρικών σχολείων προχώρησε σε διαμορφωτική αξιολόγηση με έλεγχο και κριτική επίτευξης των στόχων. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με Ημερίδα που είχε τίτλο “New ways to counseling parents”. Με αυτή την κατάρτιση, αναδείχτηκε η σημασία της γονικής εμπλοκής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως παράγοντας βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και της ενίσχυσης των θετικών στάσεων των μαθητών προς το σχολείο. (εικ. 5, εικ. 6)

Η *τέταρτη κινητικότητα* πραγματοποιήθηκε στην Δράμα, Ελλάδας τον Μάιο 2022 και είχε τίτλο: *«Διδασκαλία και μάθηση με συμπεριληπτικές πρακτικές».* Ο κάθε εταίρος έκανε μια παρουσίαση των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφάρμοσε σταδιακά από την έναρξη του προγράμματος. Μετά την ανατροφοδότηση από τις παρουσιάσεις η ολομέλεια των εταιρικών σχολείων προχώρησε σε διαμορφωτική αξιολόγηση με έλεγχο και κριτική επίτευξης των στόχων. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με Ημερίδα που είχε τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση με συμπεριληπτικές πρακτικές». Με αυτή την κατάρτιση, αναδείχτηκε η αξία πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές όπως η εκπαίδευση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία, οι «φωνές» των παιδιών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η χρήση πολλαπλών συμπεριληπτικών πηγών μάθησης όπως η συνεργασία, η συνδιδασκαλία και η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας. (εικ. 7, εικ. 8)

Τον Ιούνιο 2022 πραγματοποιήθηκε *Διακρατική Συνάντηση* στη Μαδέρα Πορτογαλίας για την Ολοκλήρωση του Προγράμματος. Ο κάθε εταίρος έκανε μια παρουσίαση του τρόπου εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη χώρα του και των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφάρμοσε σταδιακά από την έναρξη του προγράμματος στις παράλληλες δράσεις και δραστηριότητες του Προγράμματος. Μετά την ανατροφοδότηση από τις παρουσιάσεις η ολομέλεια των εταιρικών σχολείων προχώρησε: α) στην Τελική Αξιολόγηση με έλεγχο και κριτική επίτευξης των στόχων, β) στην απόφαση σύνταξης της Τελικής Έκθεσης, γ)στον προγραμματισμό της διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος και δ) στην παρουσίαση των τελικών προϊόντων –παραδοτέων του Προγράμματος. (εικ. 9, εικ. 10)

2.4.2 Δράσεις

Δράση Νοεμβρίου 2019 "Child for Child ". Διοργανώθηκε απογευματινό εργαστήρι στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Γονείς και μαθητές δούλεψαν παρέα και κατασκεύασαν ημερολόγια τα οποία χάρισαν στο "Χαμόγελο του Παιδιού" για να διατεθούν στο Χριστουγεννιάτικο Bazaar στην «Ονειρούπολη Δράμας». Ένα μάθημα εθελοντισμού από τους μικρούς μας μαθητές. (εικ. 11)

Δράση Δεκεμβρίου 2019 "Christmas Fair - Child to child " Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου μας επισκέφτηκαν το σπιτάκι που στήθηκε από «Το Χαμόγελο του παιδιού» στην «Ονειρούπολη Δράμας» και προσέφεραν ημερολόγια διακοσμημένα με καρπούς της φύσης και χριστουγεννιάτικες κούπες που είχαν κατασκευάσει στη δράση”Child for Child”. Τα ημερολόγια και οι κούπες διατέθηκαν στο Χριστουγεννιάτικο bazaar που έστησε το «Χαμόγελο του Παιδιού». Μία πράξη Εθελοντισμού και Αγάπης από τους μαθητές μας. (εικ. 12)

Δράση Ιανουαρίου 2020 " A chance for everyone " Διοργανώθηκε μία αθλητική δράση κοινωνικής ευαισθησίας, αποδοχής και αλληλεγγύης με τη συνεργασία της Ακαδημίας Μπάσκετ ΚΑΟΔ Δράμας και του 17ου Νηπιαγωγείου Δράμας στο Κλειστό Δημοτικό Γυμναστήριο « Δημήτρης Κραχτίδης». Προπονητές , νηπιαγωγοί , γονείς και μαθητές, όλοι μαζί σε ένα μάθημα καλαθοσφαίρισης. Μία πράξη κοινωνικής ευαισθησίας. (εικ. 13)

Δράση Μαρτίου 2020 "A Hug for all". Το Νηπιαγωγείο μας συμμετείχε στην Πανελλαδική ενέργεια ενάντια στην Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό «ΜΙΛΑΤΩΡΑ» από «Το Χαμόγελο του Παιδιού» με το μήνυμα: "ΟΧΙ ΣΤΗ ΒΙΑ - ΝΑΙ ΣΤΗ ΦΙΛΙΑ - ΜΙΛΑ ΤΩΡΑ"/ "BE A BUDDY NOT A BULLY – SPEAK LOUD" Το 'Χαμόγελο του Παιδιού" με αφορμή την Σχολική Ημέρα Ενάντια στην Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό, πραγματοποίησε για 8η συνεχή χρονιά μια σειρά δράσεων και εκδηλώσεων για την ευαισθητοποίηση του κοινού. Η σημαντικότερη δράση ήταν η ίδια η φωνή των παιδιών και τα μηνύματα τους ενάντια σε αυτό το φαινόμενο που συναντάται με ολοένα αυξανόμενη ένταση και συχνότητα στη σημερινή κοινωνία και επηρεάζει αρνητικά τη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σε συνέχεια της δράσης το Νηπιαγωγείο μας συμμετείχε στον 4ο Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό Bravo Schools «Δημιουργούμε έναν Καλύτερο Κόσμο» -"in action for a better world"» για τους 17 Παγκόσμιους Στόχους των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη υποστηρίζοντας το ΣΤΟΧΟ 16 ΕΙΡΗΝΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΙΣΧΥΡΟΙ ΘΕΣΜΟΙ όπου κέρδισε έπαινο συμμετοχής και έλαβε συγχαρητήρια επιστολή και αναμνηστικά βραχιολάκια από το «Χαμόγελο του Παιδιού". (εικ. 14)

Δράση Μαΐου 2021 «Ημέρα της Ευρώπης» Το Νηπιαγωγείο μας σε συνεργασία με το Γραφείο Europe Direct ΑΜΘ γιόρτασε την ειρήνη και την ενότητα στην Ευρώπη. Οι μαθητές μας γνώρισαν την Ευρώπη ως Ήπειρο, διέκριναν τα κράτη και τις σημαίες της, κατανόησαν την ποικιλομορφία και πολυπολιτισμικότητά της, κατασκεύασαν την ευρωπαϊκή σημαία και την αναπαρέστησαν με τα χέρια τους και συνειδητοποίησαν ότι είναι μέρος της Ευρωπαϊκής Σύμπραξης σχολείων ERASMUS + "Children's Social Inclusion and Promotion of Teacher's Abilities and Skills». Παρακολούθησαν το παραμύθι «Ευρωζωική Κοινότητα» της συγγραφέα Σοφίας Ζαραμπούκα, προσομοίωσαν μια συνεδρίαση των μελών της Ευρωζωικής Κοινότητας και κατόπιν ο καθένας αποτύπωσε την ιδέα και το όραμά του για την Ευρώπη σε φύλλο εργασίας με τίτλο: " Αν ήμουν πρόεδρος της ΕΕ θα πρότεινα…" (εικ. 15)

Δράση Μαΐου 2021"Flower Festival - Every child a flower" Η δράση ξεκίνησε με την κατασκευή Βραχόκηπου στο Νηπιαγωγείο μας, συνεχίστηκε με την κατασκευή λουλουδιών με τη χρήση διαφορετικών τεχνικών και ολοκληρώθηκε με μια δράση εθελοντισμού και ενεργού πολιτειότητας σε συνεργασία με το Κέντρου Νεότητας Δήμου Δράμας, «Γεώργιος Παρασίδης», με τίτλο: «Κάθε παιδί ένα λουλούδι, όλοι μαζί ενεργοί πολίτες…». Εκπ/κοί μαθητές και γονείς με τη καθοδήγηση εκπροσώπων του Κέντρου Νεότητας και του συνεργάτη τους δασκάλου Ζωγραφικής κ. Κώστα Ζαμπίδη εξωράισαν την τοιχοποιία του κτιρίου του Νηπιαγωγείου δημιουργώντας ένα υψηλής αισθητικής σημείο αναφοράς στον αύλειο χώρο, για τους μικρούς μαθητές. (εικ. 16, εικ. 17, εικ. 18)

Δράση Οκτωβρίου 2021 "Different but the Same- Together we can" Η δράση ξεκίνησε με τη συμμετοχή στην Εβδομάδα Δράσεων για τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης «in Action SDGs Week 2021», με την κατασκευή

αφίσας με τίτλο: “ΟΛΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ - ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ - ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΜΑΖΙ”, υποστηρίζοντας το στόχο 10 "Λιγότερες Ανισότητες". Συνεχίστηκε με την εφαρμογή Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Δράματος με προσκεκλημένη στο Νηπιαγωγείο μας την Εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής του 12ου Δημοτικού Σχολείου και μητέρας νηπίου του σχολείου μας κ. Σαμαρά Κυριακή με τίτλο: 'Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;" με στόχο τη διερεύνηση της διαφορετικότητας. Το υλικό του Θεατρικού Εργαστηρίου ήταν δανεισμένο από το πρόγραμμα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση "Κι αν ήσουν εσύ;" με συγγραφέα τη θεατροπαιδαγωγό κ. Ειρήνη Μαρνά. Ολοκληρώθηκε με τη συλλογή πλαστικών καπακιών και τη συμβολή του Νηπιαγωγείου στην προσπάθεια του Συλλόγου Παραπληγικών για την προμήθεια αναπηρικού αμαξιδίου. Μία πολύτιμη βοήθεια στους «Ίδιους-Διαφορετικούς» φίλους μας. (εικ. 19)

Δράση Νοεμβρίου 2021 “This is my Talent” Η δράση ξεκίνησε με κάθε μαθητή να κατασκευάζει και να διακοσμεί τη δική του αφίσα με φωτογραφίες που δείχνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Οι αφίσες χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσει ο καθένας τον εαυτό του στην ολομέλεια της τάξης. Οι αφίσες εκτέθηκαν στο χώρο του Νηπιαγωγείου μας για πολύ καιρό και σχημάτισαν video με τίτλο “This is my Talent”. Αυτή η δραστηριότητα είχε στόχο να αυξήσει την αυτοεκτίμηση του κάθε παιδιού και να το κάνει να συνειδητοποιήσει πόσο μοναδικό είναι. Συνεχίστηκε με βιωματική παρέμβαση από το Κέντρο Πρόληψης. ¨ΔΡΑΣΗ με θέμα: ¨Αυτοεκτίμηση στο σχολικό περιβάλλον» και ολοκληρώθηκε με την ανάγνωση της ιστορίας του «Έλμερ» του παρδαλού Ελέφαντα που μας έδωσε την ευκαιρία να αναλογιστούμε πόσο διαφορετικοί αλλά και μοναδικοί είμαστε. Ζωγραφίσαμε το δικό μας Έλμερ, φτιάξαμε τον εαυτό μας με το μοναδικό αποτύπωμα των δακτύλων μας και ονομάτισε ο καθένας τι πιστεύει ότι το κάνει μοναδικό. (εικ. 20)

Δράση Δεκεμβρίου 2021 “Winter Festivals” Συμμετείχαμε στο θρησκευτικό έθιμο της πόλης μας κατά το οποίο την παραμονή της γιορτής της Πολιούχου «Αγίας Βαρβάρας» πραγματοποιείται η ρίψη αυτοσχέδιων πλεούμενων στην ομώνυμη λίμνη στο κέντρο της πόλης ονομαζόμενα ως «καραβάκια των ευχών». (εικ. 21)

Δράση Ιανουαρίου 2022 “The club of the curious”. Διοργανώθηκε εκδήλωση συμπερίληψης με τίτλο: «Μικροί Επιστήμονες σε δράση» σε συνεργασία με την Εταιρεία Θεαμάτων «Πολυθέαμα Κρόκο και Λίνο». Ένα πραγματικό επιστημονικό εργαστήριο στήθηκε για τους μαθητές μας στο Παγωμένο Εργαστήριο Πειραμάτων στην Ονειρούπολη Δράμας. Οι μικροί μας επιστήμονες εξερεύνησαν φαινόμενα και υλικά και εκτέλεσαν διασκεδαστικά πειράματα, προσαρμοσμένα στην ηλικία και στο γνωστικό τους υπόβαθρο σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από δίκαιες ευκαιρίες μάθησης και ανάδειξης της σημασίας αποδοχής των ατομικών αναγκών και χαρακτηριστικών τους. (εικ. 22)

Δράση Φεβρουαρίου 2022 “ Documentary visits , Museums – Institutions” Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Δράμας. (εικ. 23)

Δράση Μαρτίου 2022 “Traditions and spring habits Οι μαθητές μας φόρεσαν τα βραχιολάκια του «Μάρτη», και σε συνεργασία με το γειτονικό Δημοτικό Σχολείο γνώρισαν το αρχαίο έθιμο «Χελιδονίσματα» και έψαλλαν τα «Κάλαντα του Μάρτη». (εικ. 24)

2.5 Τελικά Προϊόντα – Παραδοτέα

I. Έκδοση εγχειριδίου με τίτλο: «Όλοι για έναν και ένας για όλους» Το εγχειρίδιο «Όλοι για έναν και ένας για όλους» περιγράφει τον τρόπο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις χώρες εταίρους του έργου και τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν σταδιακά από την έναρξη του προγράμματος στις παράλληλες δράσεις και δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο για κάθε εταίρο, το οποίο περιέχει μια σελίδα στη μητρική του γλώσσα, μια σελίδα μεταφρασμένη στην αγγλική γλώσσα και μια σελίδα με φωτογραφίες.
II. Δημιουργία Ημερολογίου Σχολικού έτους 2022-2023.
III. Δημιουργία Φωτογραφικού Λευκώματος με τις δράσεις του Προγράμματος.

2.6 Διάχυση του Προγράμματος

Η διάχυση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε:

- με τη δημιουργία Logo του Προγράμματος και Γωνιάς Erasmus+,
- με ενδοσχολικές επιμορφώσεις προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μας μονάδας μετά από κάθε κινητικότητα,
- με παρουσιάσεις του προγράμματος σε απογευματινές συγκεντρώσεις με γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών μας και την ευρύτερη τοπική κοινωνία,
- με τη διοργάνωση Επιμορφωτικής Ημερίδας απευθυνόμενης στην ευρύτερη Εκπαιδευτική Κοινότητα,
- με τη συμμετοχή τον Οκτώβριο κάθε έτους στις Erasmus Days διοργανώνοντας ανοιχτές εκδηλώσεις σε συνεργασία με το Γραφείο Europe Direct ΑΜΘ,
- με αναρτήσεις των δράσεων, δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων του Προγράμματος στο Ιστολόγιο της σχολικής μας μονάδας, στη Δημόσια ομάδα του Σχολείου στα μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και στο Twinspace του E-Twinning,
- με Δημοσιεύσεις, Συνεντεύξεις και Δελτία Τύπου στο τέλος κάθε δραστηριότητας ή κινητικότητας σε Ιστότοπους, Ιστολόγια, μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Τοπικό Τύπο και τοπικά ΜΜΕ,
- με τη δημιουργία διαφημιστικού υλικού για τη συνοδεία δράσεων και δραστηριοτήτων του Προγράμματος (banner, roll up, folder, αφίσες, τσάντες καπελάκια, σελιδοδείκτες κ.λπ.),
- με τη δημιουργία και διανομή των τελικών προϊόντων –παραδοτέων του Προγράμματος,
- με την παρουσίαση του Προγράμματος στο 7^{ο} Διεθνές Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας.

2.7 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του Προγράμματος για τους συμμετέχοντες έχουν ως εξής:

- Ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των εταιρικών σχολείων για τη ένταξη και αποδοχή της διαφορετικότητας και γνωριμία με τα διάφορα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα
- Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού ποιοτικού "σχολείου για όλους"
- Βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών

- Αύξηση του ποσοστού της γονικής εμπλοκής και συνεργασίας
- Αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη δυνατότητα αξιοποίησης νέων μαθησιακών εργαλείων που προωθούν τη συμπερίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Αύξηση του ποσοστού κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης με τη συμμετοχή και συνεργασία οικογένειας – σχολείου και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Αύξηση της πιθανότητας επιτυχίας όλων των παιδιών, ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών ανεκτικότητας, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και σημαντικών αξιών όπως ο σεβασμός , η συνεργασία, η αλληλεγγύη
- Διαμόρφωση ταυτότητας Ευρωπαίου πολίτη
- Διεθνές άνοιγμα της σχολικής μονάδας και εκσυγχρονισμός του προφίλ της
- Διαμόρφωση οράματος και στρατηγικού σχεδιασμού σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Ανάπτυξης Σχολείου

3. Συμπεράσματα

Με τη Διακρατική συνάντηση στη Μαδέρα Πορτογαλίας για την Ολοκλήρωση του Προγράμματος και την Τελική του Αξιολόγηση διαπιστώθηκε, ότι επετεύχθησαν οι αρχικοί στόχοι και ο γενικός σκοπός του. Βελτιώθηκε η ενταξιακή εκπαίδευση όλων των σχολείων και περιορίστηκε ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί μας είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζονται στις Ευρωπαϊκές χώρες των εταιρικών σχολείων, να τις συγκρίνουν με τις δικές μας και να προτείνουν βελτιώσεις και παρεμβάσεις σύμφωνα με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών του σχολείου μας. Η εμπειρία της κινητικότητας και η γνωριμία με άλλους τόπους-κουλτούρες άνοιξε τους ορίζοντες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους πρεσβευτές της χώρας τους στο εξωτερικό με τη σηματοδότηση ότι το Erasmus «ανοίγει δρόμους» και «αλλάζει ζωές». Οι μαθητές μας μέσα από την συνεκπαίδευση και σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική προετοιμάζονται πλέον για την ενήλικη κοινωνική τους ζωή, ώστε να λειτουργούν ως ενεργά μέλη μιας κοινωνίας με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Σε μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών καλλιεργούν Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα και από πολίτες του τόπου τους γίνονται πολίτες της Ευρώπης, πολίτες του κόσμου. Εν κατακλείδι ευχή όλων είναι η ενταξιακή εκπαίδευση να αναγνωριστεί ως *κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής και μέσα από την αλλαγή στάσης και αξιών* από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, να υποστηριχθεί ο μετασχηματισμός των σχολείων, με σκοπό να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ.17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2023). Οδηγός Προγραμμάτων Erasmus+, Έκδοση 1 (2024): 28-11-2023. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου, 2023, από: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el/erasmus-programme-guide

Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2012). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Inclusive Education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54(1),131-149.
Στασινός, Δ. Π. (2016). Συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση. Στο Δ.Π. Στασινός (Επιμ.), Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές (σσ.53-59). Αθήνα: Παπαζήση.
Φωκίδης, Ε. (2017). Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια-Σοβαρά Παιχνίδια. Ανακτήθηκε
από: https://www.researchgate.net/profile/Emmanuel_Fokides/publication/309935390_Trisdiastata_ekpaideutika_paichnidia_sobara_paichnidia/links/5864c3e408ae8face490c1876.pdf

Ξενόγλωσση

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. International Journal of Special Education, 25 (2), 89–99.
Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2015, Vol 51, br. 2, str. 16-30.
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Στο V.J. Donnelly & A. Kefallinou (Eds.), Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice.. Odense, Denmark. Retrieved on 20 November, 2023, from: Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice
Ebersold, S., Kyriazopoulou, M., Anthoula, K., & Rebollo-Piriz, E. (2019). Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Mapping specialist provision approaches in european countries (Doctoral dissertation, European agency for special needs and inclusive education (EASNIE). Retrieved on 20 November, 2023, from
https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Changing+Role+of+Specialist+Provision+in+Supporting+Inclusive+Education&btnG
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Στο M. Turner-Cmuchal & A. Lecheval (Eds.), *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion.* Odense, Denmark. Retrieved on 20 November, 2023, from Legislative Definitions around Learners' Needs: A snapshot of European country approaches.
European Commision, (2021a). Implementation quidelines Erasmus+ and European Solidarity Corps Inclusion and Diversity Strategy, B-1049, Brussels. Retrieved on 23 November, 2023, from
https://erasmusplus.ec.europa.eu/document/implementation-guidelines-erasmus-and-european-solidarity-corps-inclusion-and-diversity-strategy
European Comission, (2021b) Commision Implementing Decision on the framework of inclusion measures of the Erasmus+ and European Solidarity Corps Programmes 2021-2027, C-7493, Brussels. Retrieved on 23 November, 2023, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/commission-decision-framework-inclusion-2021-27

Παράρτημα

εικ. 1

εικ. 2

εικ.3

εικ. 4

εικ.5

εικ. 6

εικ. 7

εικ. 8

εικ. 9

εικ. 10

εικ. 11

εικ.12

εικ. 13

εικ. 14

εικ. 15

εικ. 16

εικ.17

εικ.18

εικ.19

εικ.20

εικ.21

εικ.22

εικ.23

εικ.24

43.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. Ο/Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ (5) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος
Καθηγητής Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (ΠΤΝ-ΠΔΜ)

Έλλη Μπαμπλά
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Δημιουργική Γραφή

Περίληψη
Η ιστορική εξέλιξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρξε σημαντική για την προώθηση της Φιλαναγνωσίας και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, με στόχο τη δια βίου σύνδεση των μαθητών/μαθητριών με τον χώρο του βιβλίου. Έναυσμα της έρευνας αποτέλεσε το μειωμένο ποσοστό των εφήβων που αγαπούν την ανάγνωση αλλά και οι προσπάθειες που γίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς της αξιοποίησης ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στην προσπάθεια της αντιστροφής αυτού του ποσοστού. Εξετάζεται η έννοια του/της αναγνώστη/αναγνώστριας, τα διάφορα μοντέλα ανάγνωσης κατά τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου και οι τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής που προσφέρουν τα εργαλεία στον/στην εκπαιδευτικό να απομακρυνθεί από την αποστασιοποιημένη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με αναφορές στο ελληνικό Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σε ισχύ από το 2021, και τέσσερα επιπλέον ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών (Φιλανδίας, Ολλανδίας, Αγγλίας, Γαλλίας) που μαζί με το International και European Baccalaureate χαράζουν τις συντεταγμένες του σύγχρονου λογοτεχνικού χάρτη.
Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, Φιλαναγνωσία, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Ευρωπαϊκές πρακτικές.

Abstract
The historical development of the course of Modern Greek Literature in Secondary Education has been important for the promotion of Literature and specifically for the teaching of independent literary works, aiming at the lifelong connection of students with the field of books. The impetus for the research was the declining percentage of adolescents who love reading and the efforts made by teachers of utilizing whole literary works in an effort to reverse this percentage. The concept of the reader, the various reading models in the teaching of independent literary texts and the techniques of Creative Writing that provide the tools for the teacher to move away from the distanced teaching of the literary text are examined The paper concludes

with references to the Greek New Curriculum for the teaching of Modern Greek Literature, in force from 2021, and four additional European Curricula (Finland, the Netherlands, England, France) which, together with the International and European Baccalaureate, are drawing the coordinates of the modern literary map.

1. Εισαγωγή

Πόσα βιβλία διαβάζουμε τον χρόνο; Πόσα βιβλία διαβάζουν οι Ευρωπαίοι και ποια είναι η θέση της χώρας μας σ' αυτή την κατάταξη; Ποιοι είναι στα αλήθεια οι πραγματικοί αναγνώστες; Πώς συντελείται η ανάγνωση στη σχολική τάξη; Ποιες στρατηγικές ανάγνωσης εφαρμόζονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη; Ποια είναι η θέση του βιβλίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

Τα παραπάνω ερωτήματα πυροδότησαν την αρχή της έρευνας και οδήγησαν στην καταγραφή της διαδρομής του βιβλίου από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας έως τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στη σχολική τάξη. Η Θεωρία μοιάζει με ένα «αόρατο εργαλείο» που χρησιμοποιείται κάθε φορά (συνειδητά ή ασυνείδητα) στην προσέγγιση ενός νέου λογοτεχνικού κειμένου. Ο ρόλος της δεν είναι να προτείνει μία ερμηνεία αλλά να προσφέρει στην τάξη εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης και νοηματοδότησης του έργου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Eurostat (Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία) σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη αποδεικνύουν ότι το ποσοστό των Ελλήνων που διαβάζουν περισσότερα από δέκα βιβλία τον χρόνο είναι χαμηλό ενώ στην κορυφή της κατάταξης βρίσκονται η Φινλανδία, η Γερμανία και η Αυστρία. Η Crehan[1] στην προσπάθειά της να απαντήσει στο ερώτημα «για ποιον λόγο μαθητές/-τριες από ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα πρωτεύουν στις διεθνείς εκπαιδευτικές δοκιμασίες;» επισκέφθηκε διάφορες χώρες παρατήρησε πώς ο τρόπος ζωής και κουλτούρας των ανθρώπων έχει αντίκτυπο στη μετέπειτα εκπαιδευτικής τους πορεία. Το υψηλό ποσοστό ανάγνωσης της Φινλανδίας φανερώνει τα διαφορετικά θεμέλια που τίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα και καθορίζουν τη στάση των Φινλανδών απέναντι στο βιβλίο κατά την ενήλικη ζωή τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ο/Η αναγνώστης/-τρια στη λογοτεχνική θεωρία

Η έννοια του/της αναγνώστη/-τριας δεν είχε σημαντική θέση στην κριτική της Λογοτεχνίας μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτό υπήρξε η Louise Rosenblatt, ήδη πριν από το 1940, που εστιάζει στη «διάδραση» ή «συναλλαγή» ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα («συναλλακτική θεωρία» ("transactional theory"). Στη δεκαετία του 1960 οι λογοτεχνικές θεωρίες έδωσαν έμφαση στον ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας, καθιστώντας τον απαραίτητο για την ερμηνεία του κειμένου με την αναγνωστική πρόσληψη του Jauss και την αναγνωστική ανταπόκριση του Iser..

Ο Iser (1961: 864-865) δανείστηκε από τον Αμερικανό θεωρητικό Booth την έννοια του «λανθάνοντος αναγνώστη», που καλείται να συμπληρώσει όλα τα κενά και τις αμφισημίες που υπάρχουν μέσα στο κείμενο. Ο Booth (1960: 536-537) είχε υποστηρίξει ότι ο/η συγγραφέας πλάθει τον/την αναγνώστη/-τρια σαν έναν δεύτερο εαυτό και η πιο πετυχημένη ανάγνωση γίνεται, όταν οι δύο εαυτοί του/της ταυτίζονται. Ο Fish (1970: 48 οπ. αναφ. στο Rabinowitz) εισηγήθηκε τον

«ενημερωμένο αναγνώστη», τον μοναδικό δημιουργό στη διαδικασία του νοήματος ενώ ο Riffaterre (1970: 92) ονόμασε τον αναγνώστη «αρχιαναγνώστη» υποστηρίζοντας πως το νόημα εμπεριέχεται στη γλώσσα του ίδιου του κειμένου. Κατά τον Eco (1980: 534) «ο πρότυπος αναγνώστης» συνεργάζεται με τον συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και έτσι η παραγωγή του νοήματος μοιάζει με κειμενική κατασκευή. Η στροφή των γραμματολογικών σπουδών στον/στην αναγνώστη/-τρια αποκαλύπτει τον σημαντικό του/της ρόλο στην ύπαρξη των λογοτεχνικών έργων, καθώς ο τόπος του νοήματος βρίσκεται εντός του/της αναγνώστη/-τριας (Booth 1979: 237 οπ. αναφ. στο Rabinowitz).

2.2 Ο/Η αναγνώστης/-τρια της σχολικής πραγματικότητας

Ποιος/α όμως αναγνώστης/-τρια φαίνεται να κυριαρχεί στη σχολική αίθουσα; Σύμφωνα με έρευνα του 2006-2007 που συμμετείχαν μαθητές της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου για την παρατήρηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση προέκυψαν δύο κατηγορίες μαθητών/-τριών: ο/η «απαντητής» και ο/η «αναγνώστης/-τρια». Ο/Η «απαντητής» παρουσιάζει μια αμηχανία στην αλληλεπίδρασή του/της με τον εκπαιδευτικό και οι απαντήσεις του/της είναι μονολεκτικές. Αντίθετα, ο/η αναγνώστης/-τρια διακρίνεται σε δύο τύπους αναγνωστών/-τριών: ο «αυτόνομος» και ο «διαλεγόμενος». Στην πρώτη κατηγορία βρίσκεται ο/η μαθητής/-τρια που δεν διστάζει να επιχειρηματολογήσει για τις σκέψεις του/της. Από την άλλη, ο «διαλεγόμενος αναγνώστης» διαδραματίζει έναν πιο σύνθετο ρόλο· εκφράζει την άποψή του αλλά και παίρνει θέση έναντι των απόψεων των συμμαθητών/-τριών του/της, διεκδικώντας ευκαιρίες αναγνωστικής συνεργίας και επικοινωνίας (Καλούδη 2018: 360-361).

Ο Appleyard (1990) στο βιβλίο του *Becoming a Reader* διέκρινε πέντε τύπους αναγνωστών/-τριών διαφορετικών ηλικιακών τάξεων (ο αναγνώστης παίκτης, ο αναγνώστης ως ήρωας, ο σκεπτόμενος αναγνώστης, ο ερμηνευτής και ο πολυπράγμων αναγνώστης). Στην προσχολική ηλικία, «ο αναγνώστης παίκτης» θέτει τα όρια μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου ενώ στη σχολική ηλικία ο/η μαθητής/-τρια ως «αναγνώστης ήρωας» ταυτιζόμενος/η με τους ήρωες συνδέει το βίωμά του/της με την ανάγνωση. Κατά την εφηβική ηλικία «ο σκεπτόμενος αναγνώστης» αναζητά πρότυπα και αξίες στην προσπάθεια να οικοδομήσει την ταυτότητά του/της. Η διαμόρφωση άποψης τον καθιστά ικανό να ερμηνεύσει το κείμενο και να υπερασπιστεί τις ιδέες του ως ένας «ερμηνευτής αναγνώστης» αλλά και να διαβάσει το κείμενο μέσα από διαφορετικούς φακούς ως «πολυπράγμων αναγνώστης» στην ενήλικη ζωή του.

Ο Poslaniek (1991: 57-93) με τη σειρά του παρατήρησε διάφορους τύπους αναγνωστικών μοντέλων. Η «τελετουργική ανάγνωση» συνδέεται με την ανάγνωση της πεπατημένης οδού της γραφής ενός κειμένου, ενώ η «διασκεδαστική ανάγνωση» απεικονίζει το προφίλ ενός «χαλαρού αναγνώστη», που ξεφυλλίζει και αδιαφορεί για τα κείμενα που θα τον συναντήσουν. Ένας επιπλέον τύπος κειμενικού δέκτη είναι ο «εμπλεκόμενος αναγνώστης» που βρίσκεται σε συνεχή διάλογο τόσο με τον φανταστικό χώρο του βιβλίου όσο και με τη δική του πραγματικότητα. Τα δύο επόμενα αναγνωστικά μοντέλα σκιαγραφούν περισσότερο μαθητές/-τριες της σχολικής τάξης και παρουσιάζουν τον ιδιαίτερο χειρισμό της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο «έμπειρος αναγνώστης» είναι σε θέση να διακρίνει

τα συστατικά της συνταγής του κειμένου χωρίς να ξεχνά τη μαγιά της προγενέστερης γνώσης. Όταν η προπαρασκευή αυτής της συνταγής συνδέεται με τη χαρά της ανάγνωσης, ο Poslaniek κάνει λόγο για «λογοτεχνική ανάγνωση», η οποία οδηγεί τον/την αναγνώστη/-τρια στα ανείπωτα της δημιουργίας.

2.3 Διαμορφώνοντας φάσεις διδασκαλίας

2.3.1 Ο διάλογος ως μηχανισμός ανάγνωσης

Το σχήμα του Mehan (1979: 167) εστιάζει σε τέσσερις τύπους ερωτήσεων (ερωτήσεις επιλογής, πληροφορίας, διαδικασίας και μεταγνωστικές), που μοιάζουν με εκμαιεύσεις απαντήσεων. Οι «ερωτήσεις επιλογής» συνδέονται με μονολεκτικές απαντήσεις και μπορεί να πάρουν την εξής μορφή: Επιλέγετε ένα βιβλίο από το εξώφυλλο; Οι «ερωτήσεις πληροφορίας» αποσκοπούν σε συγκεκριμένες μονολεκτικές απαντήσεις και εστιάζουν στο περιεχόμενο του έργου και σε τεχνικές γραφής. Μπορεί να ακολουθήσει θετική ή αρνητική αξιολόγηση και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/-τριών (μέσα από την επανάληψη λέξεων ή φράσεων, τον έπαινο ή το αίτημα για διευκρίνιση και διατύπωση μιας πιο ολοκληρωμένης απάντησης). Οι επόμενες ερωτήσεις «διαδικασίας» αναζητούν απαντήσεις που καθρεφτίζουν την προσωπικότητα του εφήβου και τον προσκαλούν σε μια ερμηνευτική ελευθερία (Eco 2002: 13)· πώς θα αντιδρούσατε εσείς αν ήσασταν στη θέση του/της πρωταγωνιστή/-τριας; Τέλος, οι «μεταγνωστικές ερωτήσεις» οδηγούν το παιδί στην παρουσίαση του τρόπου σκέψης του και δύνανται να διατυπωθούν με τον ακόλουθο τρόπο: Ποιες λέξεις κλειδιά θα έδινες στον αναγνώστη – εαυτό σου πριν την ανάγνωση του έργου για την ανακάλυψη του νοήματος; Όπως φαίνεται οι απαντήσεις των παιδιών φανερώνουν το είδος της σκέψης και το ποιόν της γνώσης τους.

2.3.2 Μοντέλο κριτικής ανάγνωσης

Η κριτική ανάγνωση αμφισβητεί τον συγγραφέα του κειμένου, καθώς θέτει την «ανάγνωση ενάντια στο κείμενο» (Janks,H. 2010: 96). Τα σύγχρονα σχήματα κριτικής ανάγνωσης εστιάζουν στην ανάδειξη της προσωπικής φωνής του αναγνώστη/-τριας τη στιγμή που το νόημα κατασκευάζεται στο εργαστήρι της υποκειμενικής πρόσληψης μέσα στο οποίο αναπλάθεται και η ηθική – διανοητική κατασκευή του ατόμου (Luke, A. 2014: 24).

Κατά την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορούν να εφαρμοστούν δύο στρατηγικές κριτικού γραμματισμού. Στην πρώτη, «των εναλλακτικών θεωρήσεων», οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ομάδες και μέσα από τεχνικές Δημιουργικής Γραφής, επεμβαίνουν στον κόσμο του κειμένου, προσδίδοντας εναλλακτικές οπτικές θέασης του έργου. Από την άλλη, η μέθοδος «της τοποθέτησης προβλήματος» παρέχει ξανά στο παιδί τη δυνατότητα συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, όμως εστιάζει περισσότερο στους διάφορους τρόπους ανάγνωσης του κειμένου. Οι McLauglin και DeVoogd (2004: 42) προτείνουν μερικούς τρόπους κριτικής ανάγνωσης: διαβάζω – σταματώ – προβλέπω, διαβάζω – σταματώ – συνδέω, διαβάζω – σταματώ – σχεδιάζω κτλ.

2.3.3 Κυκλικό Μοντέλο Διδασκαλίας

Το Κυκλικό μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί ένα οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που λαμβάνει υπόψιν τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/-τριας,

ενδυναμώνει το αναγνωστικό κινήτρο και ενισχύει τη Φιλαναγνωσία (Everett και Moyer, 2009: 48-52).

Συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/-τρια και ο/η εκπαιδευτικός περνούν από πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο της «Εξερεύνησης» γίνεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον/την δάσκαλο/-α και οι ερωτήσεις ανάλυσης αφορούν το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου. Από τη συζήτηση ο/η μαθητής/-τρια οδηγείται στην πρόβλεψη και διατύπωση υποθέσεων.

Στη συνέχεια, ο/η μαθητής/-τρια οδηγείται στο στάδιο του «Εμπλουτισμού», το οποίο καλεί το παιδί να λάβει μία πιο ενεργή στάση απέναντι στο κείμενο, αναπτύσσοντας δεξιότητες προφορικού αλλά και γραπτού λόγου. Γνωρίζει την ελευθερία της Δημιουργικής Γραφής και μεταπλάθει δημιουργικά το κείμενο. Στο επόμενο στάδιο «Επέκταση», το κείμενο ξεπερνά τα όρια του μαθήματος της Λογοτεχνίας και επεκτείνεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, συνδέεται με την επικαιρότητα, με τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά αλλά και τις τέχνες.

Ο/Η μαθητής/-τρια είναι σημαντικό μετά τον πειραματισμό του/της κατά τη λογοτεχνική εμπειρία να επιστρέψει στο αρχικό κείμενο και να επανεξετάσει τις πρωταρχικές του/της υποθέσεις. Κατά την «Επανεξέταση» λοιπόν, τίθενται ερωτήματα και δημιουργείται ένα ομαδικό κλίμα συνεργασίας και συνεξέτασης των απόψεων της τάξης. Το τέλος της διδασκαλίας «Ανακύκλωση» σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας διδακτικής πρότασης, με συναφές ή αντίθετο περιεχόμενο, που προτείνεται αυτή τη φορά από τους ίδιους τους/τις μαθητές/-τριες (Gambrell, Morrow, Pennington 2002).

2.3.4 Μέθοδος Perkins/ Μοντέλο

Η προσέγγιση που προτείνει ο Perkins[2] (1994) επιδιώκει την καλλιέργεια της νοοτροπίας του στοχασμού με αφορμή ένα έργο τέχνης. Πρόκειται για μια στάση που δεν είναι έμφυτη στο άτομο αλλά κατακτιέται με εξάσκηση, όπως ακριβώς και η διαδικασία της ανάγνωσης. Η αξιοποίηση αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου αποτελεί την ιδανική συνθήκη για στοχασμό και παρατήρηση.

Σε πρώτη φάση δίνεται χώρος και χρόνος στον δέκτη να παρατηρήσει, να αφήσει τις σκέψεις του να ελευθερωθούν πάνω στο έργο. Προτείνεται η αξιοποίηση της ποιητικής συλλογής του Εμπειρίκου *Υψικάμινος*[3]. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να επιλέξει ορισμένα μελοποιημένα ποιήματα που θα εμπνεύσουν τους/τις μαθητές/-τριες. Ακολουθεί το στάδιο της «Ανοικτής και περιπετειώδους παρατήρησης» κατά τη διάρκεια της οποίας ο/η μαθητής/-τρια αναζητά τους συμβολισμούς, τις ιστορικές και πολιτισμικές διασυνδέσεις, τις εκπλήξεις, τις υπερβολές της γλώσσας και συζητά για το συναισθηματικό αποτύπωμα που είχε το έργο πάνω του/της.

Ακολουθεί η ερμηνεία του κειμένου βασισμένη στις παρατηρήσεις των προηγούμενων σταδίων διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες/-ουσες μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και η κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις απόψεις της για το έργο. Η συγκριτική μελέτη κειμένων εντάσσει τον/τη μαθητή/-τρια στη διαδικασία της ολιστικής παρατήρησής του.

Στο τελικό στάδιο της διδασκαλίας δεν γίνονται ερωτήσεις αλλά εφαρμόζονται εκπαιδευτικές τεχνικές με ολιστική προσέγγιση. Η δραματοποίηση και η Δημιουργική γραφή επαναφέρει το παιδί στη διεργασία της ανασκόπησης, της αναβίωσης και του αναστοχασμού επάνω σε όσα ανακάλυψε.

2.4 Συνεξετάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας

2.4.1 International Baccalaureate

Το "International Baccalaureate" (IB) συνιστά απολυτήριο Λυκείου, που αναγνωρίζεται από ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως, χωρίς να ακολουθεί την τακτική των Πανελλαδικών εξετάσεων[4] και θέτει ως στόχο την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας, καθώς κατά τη διάρκεια κάθε ενότητας ο εκπαιδευόμενος πειραματίζεται με διάφορα κείμενα, που βρίσκονται σε διαρκή διάλογο. Το ΠΣ του IB δεν παρέχεται απλώς στους/στις μαθητές/-τριες αλλά συνδιαμορφώνεται ως ένα σημείο από τους/τις ίδιους/ίδιες, μέσα από τις επιλογές μαθημάτων από έξι κύκλους γνωστικών αντικειμένων.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα «Γλώσσα και Λογοτεχνία» οι μαθητές/-τριες μελετούν ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών και μη κειμένων (6 λογοτεχνικά έργα κατά τη διάρκεια δύο ετών στο υψηλό επίπεδο και 4 λογοτεχνικά έργα στο βασικό επίπεδο σε περίοδο δύο ετών). Στη δεύτερη ομάδα που αναφέρεται ως «Γλώσσα Α»[5] οι μαθητές/-τριες διαβάζουν επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά είδη, χρόνους και τόπους. Η αξιολόγηση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως είναι η ανάλυση άγνωστων κειμένων, το συγκριτικό δοκίμιο, ένα εκτεταμένο δοκίμιο και οι προφορικές παρουσιάσεις.

2.4.2 European Baccalaureate

Το International Baccalaureate διακρίνεται από το European Baccalaureate που εφαρμόζεται σε διάφορα Ευρωπαϊκά σχολεία, αν και παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία στο πρόγραμμα σπουδών τους. Το μάθημα της Λογοτεχνίας (γίνεται στα αγγλικά όμως συμπεριλαμβάνονται και κείμενα από μετάφραση) αντανακλά τις εμπειρίες ανθρώπων από διαφορετικές χώρες, κοινωνίες, εποχές και δίνει τον χώρο για προσωπική εμπλοκή με τα κείμενα. Η ανάγκη για μελέτη ενός γνωστού έργου και η σύνδεσή του με άλλα κείμενα (κοινό θέμα, είδος, συγγραφέα) καλεί τους μαθητές να οξύνουν την αναγνωστική τους ανταπόκριση και να χρησιμοποιήσουν όσες περισσότερες γνώσεις ενυπάρχουν στο σεντούκι τους.

Η αξιολόγηση και στο European Baccalaureate είναι σύνθετη· η παρατήρηση της προόδου του παιδιού συγκαταλέγεται στο πρώτο μέρος της αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και ακολουθούν οι γραπτές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου, οι οποίες περιλαμβάνουν το "PartBac", μια προσομοίωση των εξετάσεων για το Απολυτήριο. Στο τέλος του τρίτου κύκλου σπουδών οι μαθητές/-τριες δίνουν την τελική εξέταση (αποτελείται από τρεις ερωτήσεις), μέσα από την οποία αξιολογούνται οι ικανότητές τους σε άγνωστα λογοτεχνικά έργα διαφορετικών ειδών.

2.5 Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε 5 διεθνή Προγράμματα Σπουδών

2.5.1 ΕΛΛΑΔΑ

Η γλωσσοκεντρική στόχευση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που εμφανιζόταν στα αρχικά Προγράμματα Σπουδών άρχισε να αλλάζει σταδιακά και ορίζεται ως στόχος η αυτογνωσία και η κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας, που είναι και η μέριμνα του παρόντος ΠΣ[6].

Όλο το ενδιαφέρον του ΠΣ φωτίζει τη λογοτεχνική ανάγνωση, τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων και φιλαναγνωστικού πνεύματος. Η πρακτική των

σχολικών ανθολογίων μοιάζει να είναι ξεθωριασμένη στο παρόν Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και στην Α΄ και στην Β΄ Λυκείου αποτελεί σημαντική οδηγία η διδασκαλία αυτοτελούς έργου σε ορισμένο χρόνο, κατά προτίμηση μυθιστορήματος ή θεατρικού αλλά και μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής στη Β΄ Λυκείου. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και διαβαθμισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική αξιοποίηση της ποιητικής συλλογής ως ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο. Η έκτασή της επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει την ανάγνωσή της μέσα στην τάξη (ομαδική ανάγνωση, ατομική ανάγνωση, ανάγνωση παρουσίαση με ηχογραφημένο κείμενο). Επιπλέον, το ευσύνοπτο της ποιητικής συλλογής μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς τα ογκώδη βιβλία φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά για την ανάγνωσή τους.

Μέσα από τη διδασκαλία αυτοτελούς έργου ο/η μαθητής/-τρια παρακολουθεί το έργο στο ευρύ πλαίσιο αναφοράς του. Η πλήρης κατανόηση του κειμένου επιτυγχάνεται μέσα από τη σταδιακή αναγνώριση των μερών του (Κωτόπουλος, 2022). Ο/Η μαθητής/-τρια αποκτά μία ολοκληρωμένη επαφή με τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου, εξοικειώνεται με όρους που ευνοούν την αναγνωστική απόλαυση και μετατρέπουν τον/την μαθητή/-τρια σε «δια βίου» αναγνώστη/-τρια».

Η Δημιουργική Γραφή διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στο νέο ΠΣ, καθώς το παιδί προσεγγίζει βιωματικά το κείμενο χωρίς να υπάρχει ο φόβος του λάθους ενώ χτίζει ένα είδος μεταγνώσης (Π.ΣΛ., 2021:15).

Είναι σημαντικό ο/η έφηβος αναγνώστης/-τρια να αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ως αναγνώστης/-τρια «εν τω γίγνεσθαι». Έτσι η επιλογή των συγγραμμάτων να στηρίζεται τόσο σε ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια όσο και σε παιδαγωγικές επιλογές που σχετίζονται με το ίδιο το έργο. Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών είναι αποτέλεσμα πολλών κριτηρίων (παραγωγή προφορικού – γραπτού λόγου, συνεργασία, πρωτοβουλία, τήρηση φακέλου-portfolio) και έχει τη μορφή της αυτό- αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης.

2.5.2 Φινλανδία

Εκτός από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών τα φινλανδικά σχολεία παρέχουν[7] στα παιδιά την ελευθερία να δημιουργούν τα δικά τους Προγράμματα Σπουδών. Αυτή η ελευθερία εντοπίζεται στην επιλογή των λογοτεχνικών έργων (δημοφιλής είναι η μυθοπλασία στο Γυμνάσιο). Το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι συνδεδεμένο με το μάθημα της Γλώσσας, χωρίς όμως η διδασκαλία να στηρίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο με κείμενα γραμμένα για τη λογοτεχνική διδασκαλία[8].

Μέσα στο κλίμα της προφορικής συνδιαλλαγής των προσωπικών σκέψεων των μαθητών/-τριών προτάσσεται ως ιδέα η προφορική παρουσίαση ολόκληρου βιβλίου που έχει επιλεχθεί για ανάγνωση. Η φινλανδική λογοτεχνική εκπαίδευση επιλέγει κείμενα διαφορετικών ειδών, ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα πειραματισμού με ποικίλες λογοτεχνικές φόρμες.

Το λογοτεχνικό έργο ενισχύεται και από τις τεχνικές έκφρασης που χρησιμοποιούνται στο θέατρο, τον κινηματογράφο και τον κόσμο των ΜΜΕ, αποτυπώνοντας το ενδιαφέρον των Φινλανδών για μια ενδιαφέρουσα σύνδεση των παιδιών με τον χώρο του βιβλίου. Το σημαντικότερο είναι ότι η Λογοτεχνία αποτελεί επιλογή, δικαίωμα του ίδιου του/της μαθητή/-τριας.

2.5.3 Ολλανδία

Ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να συστεγάζει όλους τους στόχους και του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ενώ παρατηρείται η τριπλή στόχευση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο/Η μαθητής/-τρια γίνεται το επίκεντρο του διδακτικού προσανατολισμού, εξοικειώνεται με την ικανότητα της ερμηνευτικής και κριτικής ματιάς απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα ενώ παράλληλα μετασχηματίζεται σε πολίτης, γνώστης της πολιτιστικής του/της κληρονομιάς.

Στόχος του ΠΣ είναι η ανάπτυξη μιας βιωματικής σχέσης ανάμεσα στον/στη μαθητή/-τρια και το λογοτεχνικό κείμενο με στόχο την κατανόηση. Το πρόγραμμα Transformative Reading εστιάζει στον βιωματικό χαρακτήρα της Λογοτεχνίας και διερευνά πώς ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεση των εφήβων. Η Ολλανδία χρησιμοποιεί συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η οποία αποτελεί ξεχωριστό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας[9]. Ωστόσο, η προώθηση της φιλαναγνωστικής κουλτούρας επιτυγχάνεται μέσα από τη λίστα ανάγνωσης που διαμορφώνουν οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/-τριες.

Η Τέχνη της Ανάγνωσης[10] είναι ένα εθνικό πρόγραμμα προώθησης της ανάγνωσης στην Ολλανδία και απευθύνεται σε παιδιά έως 18 ετών. Δίνει έμφαση στον κεντρικό ρόλο της δημόσιας βιβλιοθήκης στην εκπαίδευση, ενώ εδώ και πολλά χρόνια εργάζεται στενά με εκπαιδευτικά ιδρύματα για την προώθηση της Φιλαναγνωσίας. Η αναγνωστική κουλτούρα ενισχύεται και με το πρόγραμμα «Η Βιβλιοθήκη στο Σχολείο[11]» που συνεργάζεται με τις δημόσιες βιβλιοθήκες, δημιουργώντας βιβλιοθήκες υψηλής ποιότητας και μέσα στο σχολείο.

2.5.4 Αγγλία

Το Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας περιλαμβάνει δύο γνωστικά αντικείμενα[12]: την αγγλική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Η αγγλική Γλώσσα αποτελεί το βασικό μάθημα των εκπαιδευόμενων έως και το ανώτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η Λογοτεχνία αποτελεί μάθημα επιλογής για τους/τις μαθητές/-τριες της ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το μάθημα της Λογοτεχνίας διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες: ο «διαπροσωπικός άξονας» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού για διάλογο. Ο «γνωστικός άξονας» στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή της λογοτεχνικής γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης του/της μαθητή/-τριας με το κείμενο. Ο τρίτος άξονας, «Εμπειρία», περιλαμβάνει την αξιολόγηση ενός έργου, την κατανόηση, την κριτική κατανόηση, τη Δημιουργική Γραφή εμπειριών και την ανάπτυξη της συνήθειας του διαβάσματος. Το «Γλωσσικό σκέλος» της Λογοτεχνίας, ο τέταρτος άξονας, αξιολογεί τη γλωσσική κατάκτηση του/της μαθητή/-τριας και την ευχέρειά του/της στις προφορικές και γραπτές απαντήσεις.

Ολόκληρα έργα αλλά και αδίδακτα κείμενα[13] προωθούνται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών ενώ παράλληλα αποτελούν σημαντικό υλικό για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/-τριών από τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση επιπλέον διακρίνεται σε «Εσωτερική» (προφορική συμμετοχή, γραπτές εργασίες) και σε «Ευρύτερη αξιολόγηση» (δημόσια γραπτή εξέταση).

2.5.5 Γαλλία

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα της PISA[14](2022), 30 λεπτά καθημερινής ανάγνωσης οδηγεί τον/τη μαθητή/-τρια σε σημαντική πρόοδο στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Το κλειδί της επιτυχίας φαίνεται να ξεκλειδώνει την πόρτα της ανάγνωσης στο γαλλικό ΠΣ.

Σημαντικές είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με στόχο της αφύπνιση των «κοιμισμένων βιβλίων» στα ράφια των σχολικών βιβλιοθηκών. Πιο συγκεκριμένα, καθιερώθηκε «Η τετράωρη ανάγνωση» σε Γυμνάσια και Λύκεια, το σχέδιο της «Σχολικής βιβλιοθήκης», το πρόγραμμα «Ένα βιβλίο για τις διακοπές», ο διαγωνισμός ανάγνωσης “Les petits Champions de la lecture”, «Το μισάωρο της ευγλωττίας», «Το βραβείο Goncourt» σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου και τέλος το "Fauve des lycéens" στο φεστιβάλ Angoulême.

Το πρόγραμμα το “Youth operation in bookstores[15]”, που πραγματοποιείται σε συνεργασία με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιδιώκει να προσελκύσει νέους στους κόλπους των ανεξάρτητων βιβλιοπωλείων και να τους μυήσει στις συναλλαγές βιβλίων. Το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης επιπρόσθετα φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ανάγκη για ψηφιακό εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και έτσι κάνει μέρος της εκπαίδευσής του τα ηχητικά βιβλία και τα podcast, που αποτελούν τόσο σύγχρονες πρακτικές προώθησης της Φιλαναγνωσίας όσο και χρήσιμα εργαλεία για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Σημαντική θέση έχει η Λογοτεχνία και στο γαλλικό απολυτήριο[16]. Στο τέλος του Λυκείου, ανεξαρτήτως ειδικότητας, όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει ένα στέρεο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, λαμβάνοντας μεταξύ των άλλων και δύο χρόνια τριβής με τη γαλλική Λογοτεχνία. Η Γαλλία επιπλέον είναι η μοναδική χώρα που έχει ενσωματώσει στο Πρόγραμμα σπουδών της μια διεθνή πρακτική, το International Baccalaureate[17].

3. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία εκτενών, αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο μάθημα της Λογοτεχνίας, πρακτική γνωστή και δοκιμασμένη σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντάσσεται πλέον και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2021. Η Ελλάδα όχι απλώς συμπορεύεται με τις ευρωπαϊκές πρακτικές αλλά και χαράζει νέους δρόμους με τη συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής.

Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου αλλάζει το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η Λογοτεχνία, καθώς παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα στους/στις μαθητές/-τριες μετατρέποντας τις μεθόδους διδασκαλίας σε διεξόδους έκφρασης και δημιουργίας. Ο/Η εκπαιδευόμενος/-η συνομιλεί με το κείμενο στην ολότητά του, το απολαμβάνει, ενώ την ίδια στιγμή γίνεται μέλος μίας αναγνωστικής κοινότητας που επικοινωνεί και συνδιαλέγεται κριτικά και δημιουργικά.

Ο συγγραφέας Φερνάντο Πεσσόα συνδέει τη λογοτεχνία με το ανθρώπινο βίωμα, αναδεικνύοντας τον πρωτογενή της χαρακτήρα και αναφέρεται στον λόγο των παιδιών που μοιάζει να είναι αληθινός και η μεταφορική χρήση της γλώσσας τους να πηγάζει από την αλήθεια τους: «Τα παιδιά είναι μεγάλοι λογοτέχνες, γιατί μιλούν όπως νιώθουν, κι όχι όπως πρέπει να νιώθουν, όχι σαν αυτούς που νιώθουν σύμφωνα με τους άλλους. Άκουσα κάποτε ένα παιδί να λέει, για να ειδοποιήσει πως ήταν έτοιμο να βάλει τα κλάματα, όχι «θέλω να κλάψω», όπως θα έλεγε ένας ενήλικος, αλλά «θέλω δάκρυα». Κι αυτή η φράση, ολότελα λογοτεχνική, στον βαθμό

που θα αποδιδόταν σε έναν διάσημο ποιητή (εάν βρισκόταν κάποιος τέτοιος ικανός να τη γράψει). Αυτό το μικρό παιδί όρισε πολύ καλά τη σπείρα του».

Βιβλιογραφία
Ελληνόγλωσση

Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό. (2004). Στο R. Selden (Επιμ.). Ιστορία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας. (σ. 522-562). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Βαλάση Δ. (2015). Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *19*, 335–367.

ΙΕΠ, (2014). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/el/espa-2007-2013/21 (30/8/2022).

Καλούδη, Ε. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). (σ. 166-174). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καρακίτσιος, Α. (χ.χ). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. *Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ* (σ. 21-33). Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κωτόπουλος, Τ. (2022). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής.* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Μ.Σ: «Δημιουργική Γραφή».

Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (2007). (σ. 91-92, 1460-1462 & 1276-1278).Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία. (2018). Στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μιχ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Αραβανή, Ε. (2012). Η αξιοποίηση του Κυκλικού Μοντέλου Διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας. *Mare Ponticum. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,* 1-10*.* Διαθέσιμο στο: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/aravani_prak_2.pdf

Πολίτης, Λ. (2014). *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (Α. Σπυράκου, Μετ.). (σ. 335-339). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πρόγραμμα Σπουδών IBDP (χ.χ). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://anatolia.edu.gr/el/highschool/ibdp/programma-spoudwn

Σκλείδα, Σ. (2016). Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου. *5° Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 19-21 Ιουνίου,* 1-15. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΥΠΕΠΘ, (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Αθήνα, ΦΕΚ Γ2/1091/13.04.1999.

ΥΠΕΠΘ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα, ΦΕΚ 21072α/ Γ2/ 13.03.2003.

ΥΠΕΠΘ, (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης του Γενικού Λυκείου.* Αθήνα, ΦΕΚ 203549/ Δ2/31.12.2019.

ΥΠΕΠΘ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου.* Αθήνα, ΦΕΚ 110050/Δ2/23.09.2021.
ΥΠΕΠΘ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου.* Αθήνα, ΦΕΚ 158779/Δ2/10.12.2021.

Ξενόγλωσση

Appleyard, J., A. (1990). *Becoming a Reader.* Cambridge University Press.
Eco, U. (2002). *Περί λογοτεχνίας* (Μτφ. Έφη Καλλιφατίδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Everett, S., Moyer, R. (2009). Methods and strategies: Literacy in the learning cycle. *Science and Children*, v47(2), 48-52.
Gambrell, L.B., Morrow, L.M., & Pennington, C. (2002), Early childhood and elementary literature-based instruction: Current perspectives and special issues. *ReadingOnline*,5(6),available: http://www.readingonline.org/articles/handbook/gambrell/index.html#scharer92
Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
Langendonk, A. & Broekhof, K. (2017). The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program, *Public Library Quarterly, 36:4*, 293-317. Διαθέσιμο στο: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01616846.2017.1354351?journalCode=wplq20 (25/6/2022).
Literature in English. (n.d.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/eng/framework1/englit.pdf.
Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy, in Jessica Pandya and Juli Anna Avila (eds), *Moving Critical Literacies Forward: A new look at praxis across contexts.* New York: Routledge, 19-31.
Mclaughlin, M. & Glenn, D. (2004). Critical literacy: Enhancing student's comprehension of text. New York: Scholastic.
Medhurst, M. (2010). [Master Thesis] *Lessons in Literature: A comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries.* (p. 2-95). Διαθέσιμο στη σελίδα του ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/303370417_Master_Thesis_Lessons_in_Literature_A_comparative_study_into_the_literature_curricula_in_secondary_education_in_six_European_countries (7/3/2022).
Pisa (Program for International student assessment). (2022). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558
Schola Europaea, Office of the Secretary – General (2018). *Syllabus for English LI Advanced – S6-S7.* Pedagogical Development Unit.
Tainio, L. (2012). *The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms.* Διαθέσιμο στο ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/292028307_The_role_of_textbooks_in_Finnish_mother_tongue_and_literature_classrooms (10/3/2022).
The French baccalaureate until 2020 (n.d.). Διαθέσιμο στο: https://www.lfkl.edu.my/wp-content/uploads/2019/04/French-Bac-presentation.pdf (29/9/2022).

Βιβλιογραφικές αναφορές

1 Ενδιαφέρουσες πληροφορίες στο: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/seminaria_ekevi.pdf

2 Το ποίημα Τριαντάφυλλα στο παράθυρο του Εμπειρίκου διδάσκεται με το διδακτικό μοντέλο του Perkins βλ. Σκλείδα, Σ.(2015).Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας : Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου

3 Η διδασκαλία ολόκληρης της ποιητικής συλλογής Υψικάμινος προτείνεται και στο διδακτικό σενάριο στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας βλ. Σκλείδα, Σ. (2015). Ολιστική Προσέγγιση των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Η εφαρμογή του μοντέλου του Perkins στη διδασκαλία του ποιητικού λόγου. (σ. 7-9).

4 Το 1995 το ΙΒ αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με το ελληνικό απολυτήριο Λυκείου με τον όρο οι μαθητές να παρακολουθούν και να εξετάζονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας σύμφωνα με το ΠΣ των δημοσίων σχολείων βλ. Βαλάση, Δ. (2008) Διεθνοποίηση ή/και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate (σ. 348 – 349).

5 Σύμφωνα με την εφαρμογή του ΙΒ στο Anatolia high school. Πιο αναλυτικά στο https://anatolia.edu.gr/el/highschool/ibdp/programma-spoudwn

6Αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου (2021).

7 Tainio, L. (2012). The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. (σ. 3).

8 Slager, M. G. (2010). Comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries. Master of Science in Education. University of Groningen. (σ.49).

9 Slager, M. G. (2010). Comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries. Master of Science in Education. University of Groningen. (σ. 72).

10 Langendonk, A. and Broekhof, K. (2017). The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program. (σ. 1 – 23).

11 Από το σύνολο των 153 βιβλιοθηκών οργανισμών, οι 129 συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα, στο οποίο συμμετέχουν πάνω από 2.500 δημοτικά σχολεία και 55 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βλ. Langendonk, A. and Broekhof, K. (2017: 9).

12 Περισσότερες πληροφορίες στο:https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/eng/framework1/englit.pdf

13 Department for Education. (2013). English Literature. GCSE subject content and assessment Objectives. (σ. 4).

14 Αναλυτικότερα στο https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558

15 Αυτό το σύστημα κυκλοφόρησε στην περιοχή Nouvelle-Aquitaine από το 2006 και στη συνέχεια στην περιοχή Hauts-de-France όπως αναφέρεται στο https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558

16 The French baccalaureate until 2020. République française. (σ.1 -11).

17 Έχει αναλυθεί στις σελίδες 40-43.

44.

ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ

Βασιλική Πατένταλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία ερευνάται μέσω μελέτης περίπτωσης το θέμα των διασχολικών συνεργασιών, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν μεταξύ οκτώ (8) Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, γίνεται μία ανασκόπηση του θεσμού των διασχολικών συνεργασιών και πώς αυτές εφαρμόζονται πλέον και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος συμβάλλει στη διερεύνηση της συνεισφοράς των διασχολικών συνεργασιών στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
Ως μέθοδος έρευνας επιλέχτηκε η «Μελέτη Περίπτωσης» και τα στοιχεία αντλήθηκαν από τη συγκέντρωση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν αλλά και από συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από τους άμεσα εμπλεκόμενους στο πλαίσιο της έρευνας. Αφορμή για τη σύμπραξη αυτή των σχολείων αλλά και των εκπαιδευτικών υπήρξε η υλοποίηση του σχεδίου δράσης μίας ομάδας του Δημοτικού Σχολείου Αδριανής-Νικηφόρου Δράμας στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2022-2023.
Λέξεις-Κλειδιά: διασχολικές συνεργασίες, επαγγελματική ανάπτυξη, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, σχέδιο δράσης

Abstract
This paper investigates the topic of inter-school collaborations through a case study conducted among eight (8) Primary Schools in Drama, Greece. In the theoretical section, an overview of the institution of inter-school collaborations and how they are now implemented in the Greek educational system is provided. The literature review on the subject contributes to exploring the contribution of inter-school collaborations to opening the school to society and the professional development of educators.
The methodological approach was conducted through quantitative research, and data were collected by distributing questionnaires electronically to the educators of the participating schools, as well as through interviews with the key stakeholders in the research. The motivation for this collaboration between schools and educators stemmed from the implementation of an action plan by a group from the Adrianis-Nikiforos Primary School in Drama, as part of the internal evaluation of the school unit during the academic year 2022-2023.

1. Εισαγωγή

Οι διασχολικές συνεργασίες αναδύθηκαν στο εκπαιδευτικό σκηνικό κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Η ακριβής χρονική στιγμή που ξεκίνησαν διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ιδέα της διασχολικής συνεργασίας έγινε πιο εμφανής τη δεκαετία του 1990, όταν πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών σχολείων. Η προσέγγιση αυτή στην εκπαίδευση ενισχύθηκε από την ανάγκη για διεύρυνση των εκπαιδευτικών εμπειριών και την αντίληψη ότι η συνεργασία θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενισχύοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Στην εποχή μας κυριαρχεί η τάση της δημιουργίας αυτοβελτιωτικών (self-improving) εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της ενίσχυσης δεσμών μεταξύ διαφορετικών σχολείων αλλά και της αμοιβαίας υποστήριξής τους (Hadfield & Ainscow, 2018).

Η ανάπτυξη διασχολικών συνεργασιών στην πολυπολιτισμική κοινωνία μας, όπου η κατανόηση και ο σεβασμός προς τις διαφορετικές κουλτούρες αποτελεί πρωταρχική ανάγκη, συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης και της ανοχής ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες και πολιτισμούς.

Συνάμα στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων ενισχύουν την ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργατικότητα.

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής συνεργατικής σύμπραξης οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ανταλλάσουν εμπειρίες και γνώσεις, καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη τους καθώς η συζήτηση και ο κριτικός αναστοχασμός σύμφωνα με τους Baurgartmer (2001) και Mezirow (1990, 1991) αποτελούν σημαντικά στοιχεία στη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων (Θεοφιλίδης, 2012).

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι οι διασχολικές συνεργασίες είναι ουσιώδεις για την προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον, προωθώντας μια εκπαίδευση που είναι πιο εξατομικευμένη, πολυποίκιλη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

1.1 Διασχολικές συνεργασίες- Δίκτυα σχολείων- Δίκτυα μάθησης- Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης- Κοινότητες πρακτικής

Οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαίδευση για να περιγράψουν συνεργασίες ανάμεσα σε ομάδες σχολείων συνήθως γειτονικές-όμορες, οι οποίες συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη κοινών σκοπών. Στη βιβλιογραφία οι συμπράξεις αυτές των σχολικών οργανισμών είναι γνωστές με τον όρο «δίκτυο» (Lieberman & McLaughlin, 1992, Mullen & Kochen, 2000). Επειδή το κάθε δίκτυο έχει το δικό του σκοπό για τον οποίο έχει δημιουργηθεί, για τον λόγο αυτό, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός του όρου. Ωστόσο η λέξη δίκτυο αναφέρεται σε άτυπες συνεργασίες, όπως είναι οι διασχολικές συνεργασίες, ενώ ο όρος συμπράξεις σχολείων προϋποθέτει μια επίσημη δομή (Veugelers & O'Hair, 2005).

Η σύγχρονη κοινωνία επιτάσσει την ανάγκη για καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτά πρέπει να αποτελούν κυψέλες πολιτισμού και κοινωνικοποίησης (Τσούλιας, 2016). Μελετώντας τη σχετική

βιβλιογραφία, είναι φανερό ότι οι συνεργασίες-δικτυώσεις μεταξύ σχολείων μπορούν να προωθήσουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα διότι προωθούν διαδικασίες μετασχηματισμού και βελτίωσης (Κατσίρου, 2019).

1.2 Πλεονεκτήματα-Μειονεκτήματα των διασχολικών συνεργασιών

Σύμφωνα με τις Χατζηπαναγιώτου και Μαρμαρά (2014) τα πλεονεκτήματα από μία δικτύωση-συνεργασία εντοπίζονται στην ανάπτυξη συνεργατικότητας, στη ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών μονάδων, στην αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων, στην επίτευξη κοινών στόχων, στη βέλτιστη κατανομή πόρων, στην καλλιέργεια πρακτικών αυτοκριτικής και αναστοχασμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και φυσικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα μειονεκτήματα σχετίζονται με την έλλειψη κοινού στόχου ή δέσμευσης ή ακόμη και συμμετοχικότητας, αναφέρονται στις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη διαπραγμάτευση των στόχων ή τον ορισμό των προτεραιοτήτων αλλά και σε διαμάχες εξουσίας κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίησή τους. Επιπρόσθετα η έλλειψη χρηματοδότησης, οι περιορισμοί του χρόνου και διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν αποτελούν μειονεκτήματα που δεν συμβάλλουν σε μία επιτυχημένη συνεργασία.

1.3 Εφαρμογή των διασχολικών συνεργασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Χρησιμοποιώντας την έκφραση διασχολικές συνεργασίες ή δικτύωση σχολείων αναφερόμαστε στην ανάπτυξη μίας ομάδας σχολείων που έχουν ως στόχο τη συνεργασία σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή ακόμη και σε διεθνές επίπεδο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί ιδιαίτερα αυτού του είδους τις συνεργασίες και μάλιστα ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του αποτέλεσε αντικείμενο αρνητικής κριτικής σε έκθεση του ΟΟΣΑ σχετική με το θέμα (ΟΟΣΑ, 2011).

Παρόλο που οι συνθήκες της σύγχρονης εποχής επιτάσσουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, των λεγόμενων soft skills, δηλαδή της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από τη διαδικασία των συνεργασιών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει συγκεντρωτικό χωρίς να έχει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της εθνικής (Κατσαρός, 2008).

Η εκπαιδευτική νομοθεσία πρώτη φορά το 2018 κάνει λόγο για οριζόντιες συνεργασίες μεταξύ σχολείων με το Νόμο 4547 (ΦΕΚ 102/τ.Α΄/12-6-2018) στον οποίο αναφέρεται ότι οι διευθύνσεις εκπαίδευσης πρέπει να ορίσουν ομάδες σχολείων που θα απαρτίζονται από πέντε έως δέκα σχολεία και θα «*βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τρεις (3) τουλάχιστον συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου*».

Ωστόσο έχουν περάσει σχεδόν έξι χρόνια και ο παραπάνω Νόμος δεν έχει εφαρμοστεί όπως θα έπρεπε, και η ανάπτυξη των διασχολικών συνεργασιών επαφίεται στη βούληση κάποιων σχολείων – εκπαιδευτικών που επιθυμούν να λειτουργήσουν σε αυτό το πλαίσιο.

1.4 Η μελέτη περίπτωσης των διασχολικών συνεργασιών οκτώ σχολικών μονάδων στην Περιφερειακή Ενότητα Δράμας

Το σχολικό έτος 2022-2023 το σχολείο συνεργάστηκε με άλλα επτά (7) σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, Δημοτικά και Νηπιαγωγεία, με στόχο την πραγματοποίηση ενός δικτύου σχολείων για την από κοινού πραγματοποίηση δράσεων.

Πιο συγκεκριμένα οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Διασχολική δράση ανάμεσα στο Δημοτικό Σχολείο Αδριανής-Νικηφόρου και του 1ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμπακίου για τον εορτασμό της 9ης Πανελλήνιας Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού.
- Επίσκεψη των μαθητών της Ε΄& ΣΤ΄ τάξης του σχολείου μας, σε συνεργασία με το 5ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας & με το Δημοτικό Σχολείο Αρκαδικού στο Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Διασχολική δράση αναμέσα σε πλήθος σχολείων για τον εορτασμό της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολικής Βίας και συμμετοχή του σχολείου στο 8ο Πανελλήνιο Φεστιβάλ κατά της Βίας.
- Το σχολείο μας, μαζί με τους μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου Παρανεστίου, παρακολούθησαν τη θεατρική παράσταση «Ο Ηρακλής …αλλιώς» στο ΔΗΠΕΘΕ Καβάλας.

Επίσης προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν από το σχολείο οι ακόλουθες διασχολικές επιμορφώσεις με στόχο την ανάπτυξη δικτύου σχολείων:

- Διαδικτυακή –διασχολική επιμόρφωση με επιμορφώτρια εκπαιδευτικό του σχολείου μας. Το θέμα της επιμόρφωσης ήταν: «Γνωριμία με το ψηφιακό εργαλείο διαχείρισης τάξης Class Dojo».
- Διαδικτυακή- διασχολική επιμόρφωση από Κοινωνική Λειτουργό του Κέντρου Πρόληψης Εξαρτήσεων και Προαγωγής Ψυχοκοινωνικής Υγείας της Π.Ε. Δράμας, με θέμα τη «Σχολική Διαμεσολάβηση».
- Διαδικτυακή – διασχολική επιμόρφωση από το Κέντρο Πρόληψης Εξαρτήσεων και Προαγωγής Ψυχοκοινωνικής Υγείας της Π.Ε. Δράμας με επιμορφώτρια τη Κοινωνική Λειτουργό και θέμα «Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο».
- Διασχολικό επιμορφωτικό σεμινάριο καρδιοπνευμονικής ανάνηψης (CRP ή ΚΑΡΠΑ) και χρήσης αυτόματου απινιδωτή από τους Δραμινούς Εθελοντές Διάσωσης Καρδιακής Ανακοπής (ΔΕΔΚΑ).
- Διασχολικό επιμορφωτικό σεμινάριο από το Περιφερειακό Τμήμα του Ερυθρού Σταυρού Δράμας με θέμα «Πρώτες Βοήθειες στον σχολικό χώρο».
- Διασχολικό επιμορφωτικό σεμινάριο από εκπρόσωπο της Ελληνικής Αστυνομίας με θέμα: «Ασφάλεια στο διαδίκτυο».

Οι προαναφερόμενες δράσεις του σχολείου αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου οι οποίοι στον απολογισμό εκπαιδευτικού έργου ανέφεραν ότι υπήρξε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους άριστη συνεργασία για την υλοποίηση των διασχολικών συνεργασιών που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη

ενός δικτύου σχολείων και τη διάχυση καλών πρακτικών. Τονίζουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ήταν ενεργή πάντα δια μέσου της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων.

Θετικό σημείο του εγχειρήματος τονίζουν ότι αποτελεί η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διασχολικές επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν. Το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου που συμμετείχε σε αυτές ήταν 83,33% και μόνο στη μία διασχολική επιμόρφωση συμμετείχε μόνο το 58,33% αυτών.

Η συνεχής ενημέρωση της ιστοσελίδας του σχολείου και η διάχυση των διασχολικών δράσεων, εκδηλώσεων καθώς και των καλών πρακτικών που υιοθετήθηκαν συνέβαλλε στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία καθώς η προβολή του έργου του σχολείου συμβάλλει στην ενδυνάμωση της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους αξίας στην κοινωνία και ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου, της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Στο σύνολό τους, τα παραπάνω αποτελέσματα τεκμηριώνονται από τα εργαλεία παρατήρησης που αξιοποιήθηκαν όπως: σχολική ιστοσελίδα, ημερολόγιο σχολικής ζωής, ερωτηματολόγια, ημερολόγιο ομάδας δράσης και καταγραφής των δράσεων καθώς και από τα βιβλία πρακτικών του Συλλλόγου Διδασκόντων και της Διευθύντριας του Σχολείου.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα την άνοιξη του 2023, όταν είχαν ολοκληρωθεί όλες οι διασχολικές συνεργασίες, λίγο πριν την ολοκλήρωση του διδακτικού έτους 2022-2023 και όλες οι σχολικές μονάδες βρίσκονταν στη φάση του απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς οκτώ σχολείων, δημοτικών και νηπιαγωγείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, οι οποίοι συμμετείχαν στις προαναφερόμενες διασχολικές συνεργασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023.

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχτηκε η «Μελέτη Περίπτωσης» κι αυτό επειδή βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση και η ερμηνεία μιας ομάδας. Η μέθοδος της «Μελέτης Περίπτωσης» δεν μπορεί να οδηγήσει σε στατιστική γενίκευση καθώς η μονάδα μέτρησης δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά μία συγκεκριμένη και χαρακτηριστική περίπτωση. Ωστόσο δίνει τη δυνατότητα να δώσει αποτελέσματα ικανά τα οποία θα βοηθήσουν τα μέλη αντίστοιχων ομάδων να διαχειριστούν καλύτερα παρόμοιες περιπτώσεις κάνοντας συσχετίσεις (Bell, 1997).

Το δείγμα αποτέλεσαν 43 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 13 ήταν άνδρες και οι 30 γυναίκες.

Σε ότι αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι ήταν άνω των 35 ετών και η πλειονότητα αυτών είχε υπηρεσία πάνω από 10 έτη.

Για τη διερεύνηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω Google Forms) προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η διανομή και η συλλογή του (Robson, 2007).

Το ερωτηματολόγιο ήταν μικρό σε έκταση και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε έξι ερωτήσεις που αφορούσαν στη συμμετοχή τους στις διασχολικές συνεργασίες.

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με κατανομή των θέσεων σε μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (άριστη έως λίγη) στην πρώτη ερώτηση και (πάρα πολύ έως λίγο) στη δεύτερη ερώτηση και οι επόμενες ερωτήσεις ήταν και πάλι κλειστού τύπου (ναι-όχι).

Ακολούθησε μία ποιοτική προσέγγιση του θέματος επειδή επιτρέπει την ανάλυση εκείνων των δεδομένων που αντανακλούν εμπειρίες, συναισθήματα, κρίσεις, προσδοκίες και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες τους και επιπρόσθετα επειδή προωθεί την επικοινωνία και τη διαρκή διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες (Griffin, 2002, Πανταζής, 2004). Ως μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχτηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη διότι πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία με μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία σε αντίθεση με τη «δομημένη» στην οποία οι ερωτήσεις αλλά και η διαδικασία είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένΗ και οργανωμένη. Η ερευνήτρια αλληλεπίδρασε με τα υποκείμενα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα και με βασικό εργαλείο τη συζήτηση στόχευσε να εξετάσει σε βάθος τα ερωτήματα τα οποία έθεσε, να παράξει δεδομένα, να τα εξηγήσει και στο τέλος να τα παρουσιάσει σε περιγραφική μορφή (Ίσαρη& Πουρκός, 2015).

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, επιλέχτηκαν δηλαδή εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε μεγαλύτερο αριθμό διασχολικών συνεργασιών και επομένως είχαν περισσότερες εμπειρίες αναφορικά με τις από κοινού δράσεις που υλοποιήθηκαν. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ατομικές συνεντεύξεις ήταν πέντε (5) και από αυτούς τρεις (3) ήταν γυναίκες και οι δύο (2) άνδρες. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου δεκαπέντε λεπτά.

Κατά τον σχεδιασμό των συνεντεύξεων ελήφθη μέριμνα να τηρηθούν οι παρακάτω τρεις αρχές δεοντολογίας:

α) Να είναι συνειδητή η συναίνεση των συμμετεχόντων

β) Να τηρηθεί η ανωνυμία τους και

γ) Να διατηρηθεί η αναλογία κόστους-οφέλους των συμμετεχόντων

Οι εκπαιδευτικοί που επελέγησαν προσκλήθηκαν με επιστολή με την οποία ενημερώνονταν για την έρευνα και τον σκοπό της συνέντευξης.

Η καταγραφή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό μέσο καταγραφής το οποίο επιτρέπει την ακριβή καταγραφή των όσων έχουν ειπωθεί και στη συνέχεια η ερευνήτρια κατέγραψε με μορφή κειμένου, λέξη προς λέξη, όλα όσα ειπώθηκαν, ώστε να αποφευχθεί το σφάλμα αλλά και να υπάρχει και ένα μόνιμο αρχείο των συνεντεύξεων (Silverman, 2000). Συνάμα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις-παρατηρήσεις που αναφέρονταν στις σκέψεις, τις ιδέες, τις οποίες στη συνέχεια θα αξιοποιούσε κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων (Morse, 1991).

3. Αποτελέσματα- Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική μας προσέγγιση, ποσοτική και ποιοτική, μας βοήθησαν να σχηματίσουμε μία σαφή εικόνα για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τις διασχολικές συνεργασίες στις οποίες συμμετείχαν και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με αυτές.

Σύμφωνα με την ερώτηση «Υπήρξε καλή επικοινωνία για τη διοργάνωση των δράσεων (διασχολικές επιμορφώσεις-διδακτικές επισκέψεις –αθλητικές δράσεις);» από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι το 81,4% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η

επικοινωνία ανάμεσα στα σχολεία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άριστη, το 16,3% τη χαρακτηρίζει ως πολύ καλή και μόνο το 2,3% απαντά ότι υπήρξε μέτρια επικοινωνία για τη διοργάνωση των διασχολικών συνεργασιών. Δεν υπήρξε καμία απάντηση που να αναφέρει ότι η επικοινωνία για τη διοργάνωση ήταν ελάχιστη-ελλιπής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι συντονίστρια του όλου εγχειρήματος ήταν η Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Αδριανής-Νικηφόρου Δράμας και σε συνεργασία με τους υπόλοιπους διευθυντές/ντριες προγραμματίζονταν και σχεδιάζονταν οι δράσεις. Το κάθε σχολείο αποφάσιζε τη συμμετοχή του μέσα από συλλογικές διαδικασίες, στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων. Για τις διασχολικές επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν με επιστολή-πρόσκληση τουλάχιστον μία εβδομάδα νωρίτερα από την ημέρα πραγματοποίησης. Οι διασχολικές επιμορφώσεις εντάσσονταν στο πλαίσιο της υποχρέωσης των διευθυντών/τριών να υλοποιήσουν τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ώρες ενδοσχολική επιμόρφωση στις σχολικές τους μονάδες σύμφωνα με τα άρθρα 95 και 96 του Ν. 4823/2021.

Από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το «αν έχουν μείνει ευχαριστημένοι με το αποτέλεσμα της διασχολικής συνεργασίας» προέκυψε ότι το 83,7% έχουν μείνει πάρα πολύ ευχαριστημένοι, το 11,6% απαντά ότι έχουν μείνει πολύ ευχαριστημένοι και μόνο το 4,7% δηλώνει ότι έχουν μείνει αρκετά ευχαριστημένοι. Αξίζει να καταγραφεί ότι δεν δηλώνει κανένας από τους συμμετέχοντες ότι έχει μείνει λίγο ικανοποιημένος από το αποτέλεσμα της διασχολικής συνεργασίας.

Στην επόμενη ερώτηση «αν θα επιθυμούσατε να συνεργαστείτε ξανά το επόμενο σχολικό έτος για την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων» όλοι οι συμμετέχοντες (100%) απάντησαν ότι θα επιθυμούσαν και την επόμενη σχολική χρονιά να συμμετέχουν σε αντίστοιχες διασχολικές δράσεις.

Ακόμη στο ερώτημα «αν παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην οργάνωση –υλοποίηση των δράσεων;» το σύνολο των συμμετεχόντων (100%) θεωρεί ότι όλα κύλησαν ομαλά και δεν εντοπίστηκε καμία δυσκολία στην οργάνωση –υλοποίηση των διασχολικών συνεργασιών. Επομένως στην επόμενη ερώτηση στην οποία έπρεπε να δηλώσουν ποιες ήταν οι δυσκολίες που εντόπισαν δεν υπήρξε καταγραφή καμιάς απάντησης.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε ότι η το 80% των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι τέσσερις από τους πέντε, αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στις διασχολικές συνεργασίες ήταν θετική και μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός χαρακτηρίζει την εμπειρία του/της ως ουδέτερη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν όσοι αξιολόγησαν την εμπειρία τους ως θετική ότι «*ήρθα σε επαφή με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, παρακολούθησα δικές τους πρακτικές και αποκόμισα νέες ιδέες*», «*συμμετέχοντας ενεργά σ' αυτές και αλληλεπιδρώντας με συναδέλφους, μοιράστηκα κοινά ενδιαφέροντα, απέκτησα φιλίες και κίνητρο για προσωπική ανάπτυξη*».

Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι αποκόμισαν γνωστικά οφέλη λέγοντας χαρακτηριστικά «*εμπλουτίσαμε τις γνώσεις μας*», «*αποκτήσαμε εμπειρίες, ανταλλάξαμε απόψεις, παρακολουθήσαμε καλές πρακτικές και αποκτήσαμε κουλτούρα συνεργασίας όχι μόνο εμείς αλλά και οι μαθητές/τριες μας*» καθώς και

ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να συναντήσουν παλιούς συναδέλφους και να περάσουν όμορφες στιγμές.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πιστεύουν ότι τα θετικά σημεία των διασχολικών συνεργασιών είναι «*οι σχέσεις εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας που αναπτύσσονται*», «*η δημιουργική συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων*», καθώς και ότι αυτές «*ενισχύουν τα κίνητρα της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης και επιτρέπουν τους συμμετέχοντες να μαθαίνουνο ένας από τις μοναδικές οπτικές εμπειρίες του άλλου*». Επιπλέον ένας/μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «*οι διασχολικές συνεργασίες δίνουν τη δυνατότητα στα απομακρυσμένα από το αστικό κέντρο σχολεία να βγουν από την απομόνωση και να τους δοθούν επιπλέον μαθησιακές ευκαιρίες*».

Σε ότι αφορά στον εντοπισμό των αρνητικών σημείων των διασχολικών συνεργασιών οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι «*δεν υπάρχει καθολική συμμετοχή σε προαιρετικές δράσεις εκτός εργασιακού ωραρίου*», «*προκύπτουν θέματα μετακίνησης μαθητών καθώς και οργανωτικά και οικονομικά ζητήματα*». Επίσης θεωρούν ως αρνητικά την αυξημένη γραφειοκρατία και την απόσταση ανάμεσα στις σχολικές μονάδες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπήρξε κάτι αρνητικό από τη συμμετοχή τους σε αυτές παρά μόνο όταν πραγματοποιούνταν διασχολικές επιμορφώσεις εκτός εργασιακού ωραρίου λόγω προσωπικών υποχρεώσεων δεν ήταν δυνατή πάντα η συμμετοχή τους. Αρνητικό αναφέρει ένας/μία εκπαιδευτικός είναι «*η άποψη-νοοτροπία της μη συνέχισης των καλών πρακτικών που πηγάζουν από τις διασχολικές συνεργασίες της κάθε σχολικής χρονιάς*».

Με τις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες φαίνεται να θεωρούν ότι οι διασχολικές συνεργασίες θα πρέπει να γίνονται έπειτα απο διερεύνηση των πραγματικών αναγκών και διερεύνηση της δυνατότητας υλοποίησής τους ανάμεσα σε ομόλογες τάξεις ή σε εκπαιδευτικούς με κοινά ενδιαφέροντα επιδεικνύοντας όλοι διάθεση πραγματικής συνεργασίας μοιράζοντας μεταξύ τους εγκαταστάσεις, εξοπλισμό και τεχνογνωσία.

Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών θεωρεί ότι πρέπει να θεσμοθετηθούν ως θεσμός από την Πολιτεία και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει κάποιος/κάποια «*για να γίνει το μεγάλο βήμα στο λεγόμενο «άνοιγμα» στην κοινωνία*». Ωστόσο θα πρέπει αρχικά «*να δοθεί ένα κατευθυντήριο πλάνο και να στηριχτούν πιθανά προβλήματα είτε οικονομικά είτε οργανωτικά που προκύπτουν*» προτείνει κάποιος άλλος/η. Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά ενός/μίας εκπαιδευτικού για την ίδια πρόταση: «*εφόσον φροντίσει η Πολιτεία να τις διοργανώσει με τρόπο που να αποδεικνύεται και να αναδεικνύεται η αξία τους τότε ας θεσμοθετηθούν*».

Τέλος, ακολουθούν οι λέξεις ή οι φράσεις που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες για να χαρακτηρίσουν τις διασχολικές συνεργασίες: «*Πολύτιμες εμπειρίες συνεργασίας τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για μαθητές*», «*Εξαιρετικές*», «*Εμπειρίες ανεκτίμητες*», «*Κοινότητες μάθησης*», «*Αδιάφορες*».

3. Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις διασχολικές συνεργασίες. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία αυτών έμειναν ευχαριστημένοι. Το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%)

χαρακτηρίζουν ως θετική τη συμμετοχή τους και θα επιθυμούσαν και στο μέλλον να συμμετέχουν σε διασχολικές συνεργασίες.

Επιπρόσθετα, η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ενίσχυσε τα παραπάνω αποτελέσματα, ότι οι διασχολικές συνεργασίες αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στον χώρο της εκπαίδευσης το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών μονάδων, στην ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών, στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων αλλά και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Χάρη σ΄αυτές το σχολείο βγαίνει από τον «μικρόκοσμό του» συνδιαλέγεται και αλληλεπιδρά με άλλα σχολεία γεγονός που οδηγεί στο επιδιωκόμενο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία που επιτάσσουν οι σύγχρονες συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Αθανασούλα Ρέππα, Α., Γρομητσάρη, Θ., 2016). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην υλοποίηση αλλαγών στον χώρο του σχολείου (Υφαντή, 2011).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι διασχολικές συνεργασίες αντιπροσωπεύουν μία καλή πρακτική που συμβάλλει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Κατ΄αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ποικιλομορφία στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η κοινωνική και πολιτιστική κατανόηση. Οι διασχολικές συνεργασίες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την ανάπτυξη, την καινοτομία και την κοινωνική ευημερία.

Συνοψίζοντας, οι διασχολικές συνεργασίες αποτελούν θεμέλιο για μια εκπαιδευτική πολιτική που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή, προάγοντας ένα πιο ολοκληρωμένο, διαφοροποιημένο και ανθρώπινο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λαμβανομένου υπόψη του θετικού ρόλου των διασχολικών συνεργασιών, αναδεικνύεται έντονη η απαίτηση προς την Πολιτεία να προσδώσει στις διασχολικές συνεργασίες πιο συγκεκριμένο και ενεργό ρόλο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, με σαφή προσδιορισμό της διαδικασίας προγραμματισμού και υλοποίησης, και να τις τοποθετήσει στη διάσταση που οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν.

Ευελπιστούμε ότι η προσπάθειά μας αυτή θα δώσει το έναυσμα για μία γενικευμένη έρευνα ώστε τα αποτελέσματά της να συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου για τη θεσμοθέτηση των διασχολικών συνεργασιών στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. , Γρομητσάρη, Θ. (2016). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία-Μελέτη περίπτωσης. *2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό συνέδριο του ΙΑΚΕ. 1-3 Απριλίου 2016. Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο Πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης.* Ηράκλειο:ΙΑΚΕ.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα. Ποιοτική μεθοδολογία Ερευνας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στον Χώρο της Εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, τ. 9, Μάιος 2008. Ανακτήθηκε από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pd
Κατσίρου, Κ. (2019). Η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων. Η περίπτωση των ΕΠΑ.Λ., στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.- ΜΝΑΕ». Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102/τ.Α΄/12-6-2018).
ΟΟΣΑ. (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://repository.edulll.gr/
Πανταζής, Π. (2004). Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Τσούλιας, Ν. (2016). Συνεργασίες μεταξύ σχολείων. Ανακτήθηκε από https://www.fractalart.gr/synergasies-metaxy-scholeiwn/
Υφαντή, Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθεια αποκεντρωτικώνπολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο Σ. Μπουζάκης (επιμέλεια), Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης, τόμος Β΄(σ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg
Χατζηπαναγιώτου, Π., Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12

Ξενόγλωσση

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
Griffin, C. (2002). Quantitative and Qualitative Research: Applications in Psychology and Education. *Conference organized by The Psychological Society of Northern Greece and the School of Psychology.* Greece: Aristotle University of Thessaloniki.
Hadfield, M., Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition Journal of Educational Change, 19:441–462. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/
Liebermann, A. & McLaughlin, M. (1992). Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Cappan, 73 (9), 673-677*.
Morse, JM. (1991). *Qualitative nursing research.* Sage Publications, Newbury Park, CA.
Mullen, C.A. & Cochen, F.K. (2000). Creating a collaborative leadership network: an organic view of change. *Leadership and Education, 3 (3), 183-200*.Robson Colin (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.
Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook.Sage Publications.* London.
Veugelers, W. O' Hair, M. (2005) (Eds.). N*etwork learning for educational change.* Berkshire: Open University Press.

45.

LEAD FOR PEACE ΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΟΙ/ΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΙΡΗΝΗ

Ουρανία Πολίτου
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Πληροφορικής

Περίληψη
Οι στόχοι της εκπαίδευσης για την ειρήνη ποικίλλουν ευρέως ανά τον κόσμο. Η εκπαίδευση για την ειρήνη επιδιώκει να προωθήσει ένα πιο δίκαιο και σταθερό μέλλον.
Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος eTwinning, της μεγαλύτερης κοινότητας συνεργασίας των σχολείων στην Ευρώπη που χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), θα παρουσιαστεί το πρόγραμμα «Lead4Peace» που υλοποιήθηκε το τρέχον σχολικό έτος από εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες ανά τον κόσμο. Οι στόχοι του έργου είναι να αναδειχθούν τα επαναλαμβανόμενα θέματα της ειρήνης, της αγάπης και της συμπόνιας για την ανθρωπότητα που είναι κοινά σε όλες τις θρησκείες του κόσμου. Σκοπεύει επίσης να προωθήσει την παγκόσμια κατανόηση, την ειρήνη και την ανεκτικότητα, να δημιουργήσει ένα κίνημα που εμπλέκει μαθητές από διάφορα υπόβαθρα για να διαδώσει το μήνυμα της ειρήνης, της άρσης του αποκλεισμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας, οργανώνοντας εκστρατείες, συζητήσεις, υπηρεσίες και εθελοντισμό. Η προσπάθεια αυτή εστιάζεται σε δράσεις για την κατανόηση μεταξύ των μαθητών από διάφορες χώρες της Ευρώπης και ευρύτερων γειτονικών χωρών. Συνδυάζει την τεχνολογία, την επικοινωνία και τη διαπολιτισμική ανταλλαγή γνώσεων για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προωθεί την ειρηνική συνεργασία. Η εκπαίδευση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κατανόησης και στην προώθηση της ειρήνης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει το SDG #16 «Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί». Επίσης θα αναφερθεί, πώς οι μαθητές θα μπορούν να επιβιώνουν σε εμπόλεμη ζώνη ή κατά τη διάρκεια κατακλυσμών (καταστροφικών γεγονότων, όπως πλημμύρες, σεισμοί, ηφαιστειακές εκρήξεις, τσουνάμι).
Συνεργαζόμενες χώρες: Ελλάδα, Ουκρανία, Ισπανία, Πορτογαλία, Γαλλία, Λιθουανία, Ιταλία, Τουρκία, Γεωργία, Ιορδανία, Πολωνία, Βουλγαρία.
Λέξεις-Κλειδιά: Lead4Peace, ειρήνη, eTwinning, διαφορετικότητα

Abstract
The goals of peace education vary widely across the world. Peace education seeks to promote a more equitable and stable future. Project aims are to highlight the recurring themes of peace, love and compassion for humanity that are common throughout the world's major religions. The project's overall goal is to promote global understanding, peace, and tolerance, to create the movement that involve students from various background to spread the message of peace, inclusion, diversity through arranging campaigns, discussions, services and voluntarism. Education’s role is very significant in developing understanding and promoting peace. Our project includes SDG #16 ‘Peace, Justice and Strong Institutions. Students

will also learn how to survive in a war zone or during cataclysms (catastrophic events, such as, floods, earthquakes, volcanic eruptions, tsunamis).

1. Εισαγωγή

Το eTwinning είναι μια ευρωπαϊκή κοινότητα ανεπτυγμένη ως πρόγραμμα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και προσφέρει μέσα από την ιστοσελίδα της τη δυνατότητα στα σχολεία σε όλη την Ευρώπη να συνεργαστούν διαδικτυακά και να αναπτύξουν διάφορα διακοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργασίας, επικοινωνίας και καινοτομίας, ενσωματώνοντας παιδαγωγικές προσεγγίσεις (https://school-education.ec.europa.eu/, 2023). Το eTwinning προωθεί την διασυνοριακή συνεργασία μεταξύ σχολείων στην Ευρώπη και γειτονικών της χωρών, ενισχύοντας την ανταλλαγή ιδεών, την εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα, και την υλοποίηση προγραμμάτων που συμβάλλουν στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Η βασική αρχή της Ευρωπαϊκής επιτροπής σχετικά με το eTwinning για τα ευρωπαϊκά σχολεία ήταν το όραμα να καλλιεργηθεί περιβάλλον αυξημένου ενδιαφέροντος για συνεργατικές εκπαιδευτικές μεθόδους μεταξύ απομακρυσμένων συνεργατών και μια από τις κύριες αξίες αυτών των έργων είναι ότι δημιουργούν κίνητρα, λόγω του ότι περιλαμβάνουν αυθεντική μάθηση, εναρμονισμένη με την κουλτούρα πολυμέσων και τεχνολογιών σε διεθνές επίπεδο και με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι (Galvin, et al., 2006). Εν συντομία, το eTwinning είναι η κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη, μία συνεργατική δράση που προσφέρει μια πλατφόρμα όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από διάφορες χώρες, μπορούν να συναντηθούν εικονικά, να ανταλλάξουν ιδέες, να αναλάβουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών έργων με τη χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών να συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπ/σης eTwinning, 2023).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του eTwinning περιλαμβάνουν:

- **Συνεργασία Σχολείων:** Το eTwinning επιτρέπει σε σχολεία από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες να συνεργαστούν σε διάφορα εκπαιδευτικά έργα και προγράμματα.
- **Εκπαιδευτικά Έργα:** Τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν κοινά εκπαιδευτικά έργα που προωθούν την ανταλλαγή γνώσεων και πολιτιστικής κατανόησης.
- **Διαδικτυακή Πλατφόρμα:** Το eTwinning ως διαδικτυακή πλατφόρμα παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επικοινωνούν, να μοιράζονται υλικό και να συνεργάζονται.
- **Εκπαιδευτική Ανάπτυξη:** Το eTwinning προσφέρει ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, εργαστηρίων και άλλων δραστηριοτήτων.
- **Βραβεία και Αναγνωρίσεις:** Το eTwinning αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις επιτυχημένες συνεργασίες και τα εκπαιδευτικά έργα με διαφορετικά βραβεία και αναγνωρίσεις, όπως η εθνική ή η ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας, καθώς και η ετικέτα σχολείου eTwinning.

Το eTwinning καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, την εκπαιδευτική και πολιτιστική πολυμορφία και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της

εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την εργασία σε μια διεθνοποιημένη κοινωνία (European School Education Platform, 2023)
Παράλληλα, στον σύγχρονο κόσμο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σε θέματα ειρήνης και σταθερότητας είναι αναμφισβήτητα σημαντικές. Καθώς η εκπαίδευση για την ειρήνη ορίζεται ευρέως ως η εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός, ως η παιδαγωγική μέθοδος και πρακτική που εγκαθιδρύει δεξιότητες ενσυναίσθησης και αξίες υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έτσι γεννά και τις κατάλληλες αλλαγές σε γνώσεις, συμπεριφορές και στάσεις ζωής μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η σταθερότητα που απαιτείται για τη διασφάλιση της δημοκρατικότητας, της ανθρώπινης ασφάλειας και τέλος, της ίδιας της ειρήνης (Bajaj & Chiu, 2009). Ευνόητο είναι, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και να προωθήσει ένα πιο δίκαιο και σταθερό μέλλον για τις επόμενες γενιές. Σε αυτό το πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα eTwinning έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλη την Ευρώπη, οπότε είναι και πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Άλλωστε, συγκεκριμένες γνώσεις για την ειρήνη είναι κομβικές και εδράζονται σε τρεις βασικούς άξονες, αυτούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της επίλυσης συγκρούσεων και της εκπαίδευσης για την ειρήνη (Reardon, 1999). Σε αυτή τη λογική επενδύθηκε ο ανάλογος εκπαιδευτικός χρόνος για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα «Lead4Peace» κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 από εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες από διάφορες χώρες του κόσμου. Τα κύρια αντικείμενα αυτού του προγράμματος είναι να αναδείξουν τα διαχρονικώς επίκαιρα θέματα της ειρήνης, της αγάπης και της συμπόνιας που είναι κοινά σε όλες τις θρησκείες και πολιτισμούς του κόσμου. Επιπλέον, ο γενικός στόχος του προγράμματος είναι να προωθήσει την παγκόσμια κατανόηση, την ειρήνη και την ανεκτικότητα, καθώς και να δημιουργήσει ένα κίνημα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών από διάφορα υπόβαθρα στη διάδοση του μηνύματος της ειρήνης.

2. Κυρίως μέρος

Το έργο «Lead4Peace» στο περιβάλλον της ευρωπαϊκής κοινότητας eTwinning

Το έργο «Lead4Peace» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κοινότητας eTwinning, από εκπαιδευτικούς και μαθητές στο 4ο δημοτικό σχολείο Κομοτηνής, σε συνεργασία με σχολεία από την Ουκρανία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, τη Γαλλία, την Λιθουανία, την Ιταλία, την Τουρκία, τη Γεωργία, την Ιορδανία, την Πολωνία και τη Βουλγαρία. Συνδυάζει διάφορες διαστάσεις για την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης μεταξύ των μαθητών από διάφορες χώρες της Ευρώπης και γειτονικών με αυτήν χωρών και αξιοποιεί την τεχνολογία και την επικοινωνία. Βασίζεται στη διαπολιτισμική ανταλλαγή γνώσεων για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προωθεί την ειρηνική συνεργασία. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στον στόχο της Αειφόρου Ανάπτυξης #16 των «Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης» (Sustainable Development Goals - SDGs) των "Ηνωμένων Εθνών, που αφορά την προώθηση της ειρήνης, της δικαιοσύνης και των ισχυρών θεσμών που εν ολίγοις υποδεικνύει ότι οι πιο ευάλωτοι είναι που βιώνουν τις χειρότερες επιπτώσεις των πρωτοφανών προκλήσεων της εποχής μας και πρέπει να υπάρξει άμεση διεθνώς δράση για την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης, τη διασφάλιση της δικαιοσύνης

για όλους και τη διευκόλυνση της ειρηνικής μετάβασης στη βιώσιμη ανάπτυξη (United Nations, 2023).

Το έργο «Lead4Peace» έχει ως βασική αρχή την προαγωγή της ειρήνης μέσω της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης των νέων για τα θέματα της ειρήνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρωπιστικής αλληλεγγύης. Εξάλλου, με την ανάδειξη τέτοιων αρχών συντίθεται η αντίληψη σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια που κάθε σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιβάλλεται να τη θέτει ως βασικό του άξονα και πολύ περισσότερο να τη συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία με την οποία γίνεται η εκμάθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου που είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας κάθε προγράμματος (Πανταζής, 2008). Επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις και πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην καταπολέμηση του αποκλεισμού και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διοργανώθηκαν με τη συμμετοχή των μαθητών εκστρατείες, συζητήσεις, υπηρεσίες και εθελοντικές δραστηριότητες που διαδίδουν το μήνυμα της ειρήνης.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου είναι η διεθνής διάσταση του. Συνεργάστηκαν σχολεία και μαθητές από διάφορες χώρες: Ελλάδα, Ουκρανία, Ισπανία, Πορτογαλία, Γαλλία, Λιθουανία, Ιταλία, Τουρκία, Γεωργία, Ιορδανία, Πολωνία και Βουλγαρία. Η πολυπολιτισμική αυτή προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με άτομα από διάφορες πολιτιστικές και εθνικές πραγματικότητες, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο την αμοιβαία κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό.

Επιπλέον, το έργο δίνει έμφαση στην προετοιμασία των μαθητών για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων και ασφάλειας. Αποσαφηνίζει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση τρόπων αυτοπροστασίας και ομαδικής λειτουργίας των μαθητών σε δύσκολες συνθήκες, εμπόλεμες ζώνες ή φυσικές καταστροφές, όπως πλημμύρες, πυρκαγιές, σεισμοί και ηφαιστειακές εκρήξεις.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την αναγνώριση δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίζουν καταστάσεις κρίσης με οργάνωση και αποφασιστικότητα. Μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και να επιλύουν διαφορές με τρόπο ειρηνικό, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν στο μέλλον.

Το έργο «Lead4Peace» βασίζεται σε μια σειρά από στρατηγικές και δραστηριότητες που προωθούν την ειρήνη και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών:

1. Διαπολιτισμική Ανταλλαγή: Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τη σημασία της ειρήνης και της ανθρωπιστικής αλληλεγγύης. Οι μαθητές των διάφορων χωρών ανταλλάσσουν απόψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες μεταξύ τους. Καλούνται να σκεφτούν και να συζητήσουν θέματα που αφορούν την ειρήνη και τη συμπόνια. Αυτή η ανταλλαγή βοηθά στην κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων προς την ειρήνη από διαφορετικούς πολιτισμούς και πραγματικότητες.

2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Μέσα από το έργο υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα και παιχνίδια που στο επίκεντρό τους βρισκόταν η ανάπτυξη της αντίληψης και κρίσης των μαθητών σε θέματα ειρήνης, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

3. Προωθητικές Δράσεις: Οι μαθητές συμμετείχαν σε δράσεις που στοχεύουν στην προβολή της ειρήνης, όπως εκστρατείες ευαισθητοποίησης, εθελοντικές εργασίες και συζητήσεις για ειρηνικές λύσεις σε προβλήματα.
4. ΤΠΕ: Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας για να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με μαθητές από άλλες χώρες. Οι ΤΠΕ διευκόλυναν τη συνεργασία αυτή μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών από τις διάφορες χώρες. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προωθητικών δράσεων.
5. Ανάπτυξη της ευθυκρισίας: Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να ανταποκρίνονται σε δύσκολες καταστάσεις και κρίσεις με σωστή σκέψη, αυτοπεποίθηση και ηθική ευθύνη. Συζητούν για το πώς να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και κρίσεις με ειρηνικό τρόπο και να επιλύουν διαφορές επιλέγοντας τον διάλογο.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ 2022 – 2023
Project eTwinning: «Lead4Peace»
Συνεργαζόμενες Χώρες:
Greece, Italy, Georgia, Spain, France, Ukraine, Turkey, Jordan, Latvia, Poland, Bulgaria, Portugal

Η συνεργασία με τους ξένους εταίρους μας, επέφερε πολλά αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Γνωριστήκαμε μεταξύ μας και μάθαμε για την κουλτούρα άλλων λαών. Ενημερωθήκαμε για τα δεινά του πολέμου από ανθρώπους που δυστυχώς διαβούν σε συνθήκες εμπόλεμης κατάστασης (υπήρχε συμμετοχή από σχολείο της Ουκρανίας, στην οποία αμέσως μετά την έναρξη της συνεργασίας για το πρόγραμμα «Lead4Peace» ξέσπασε ο πόλεμος). Κατασκευάσαμε ψηφιακά βιβλία και παιχνίδια, πλάσαμε ιστορίες, φτιάξαμε παρουσιάσεις, δημιουργήσαμε βίντεο, ζωγραφιές και άλλες ανάλογες δραστηριότητες. Οι μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή και τη δράση τους, αποκόμισαν ποικίλα οφέλη. Κυρίως κατανόησαν τα οφέλη της ειρήνης και τις πληγές που φέρνει ο πόλεμος και την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αλληλεγγύης. Ήρθαν σε επαφή και χρησιμοποίησαν ψηφιακά εργαλεία, δημιούργησαν και οργάνωσαν ψηφιακές δραστηριότητες και έκαναν μια γνωριμία με άλλες γλώσσες αφού δημιουργήθηκε λεξικό με έννοιες που αφορούσαν την ειρήνη και τον πόλεμο.
Οι στόχοι του έργου Lead4Peace:

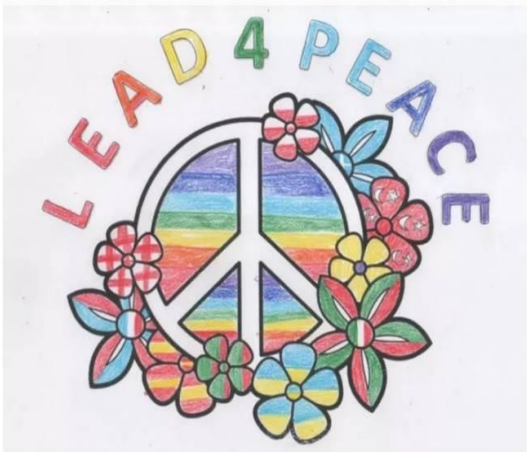
Προωθήθηκαν οι δεξιότητες οικοδόμησης της ειρήνης, όπως η διαπραγμάτευση, η επίλυση συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων βάση ομάδας, η κριτική σκέψη, η ανάλυση, η ερμηνεία και η σύνθεση πληροφοριών. Επίσης αναδείχτηκαν οι ερευνητικές δεξιότητες και πρακτικές, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η καινοτομία, η προσωπική έκφραση, η επιμονή, η αυτοκατεύθυνση, ο προγραμματισμός, η αυτοπειθαρχία, η προσαρμοστικότητα, η προφορική και γραπτή επικοινωνία, η δημόσια ομιλία και παρουσίαση, η ακρόαση, η ηγεσία, η ομαδική εργασία και η συνεργασία. Τέλος αποκτήθηκαν γνώσεις όσον αφορά το γραμματισμό τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), το γραμματισμό στα μέσα και στο διαδίκτυο, στη πολιτική παιδεία, στη παγκόσμια συνειδητοποίηση, στη πολυπολιτισμική παιδεία, στη υγειονομική παιδεία και ασφάλεια.

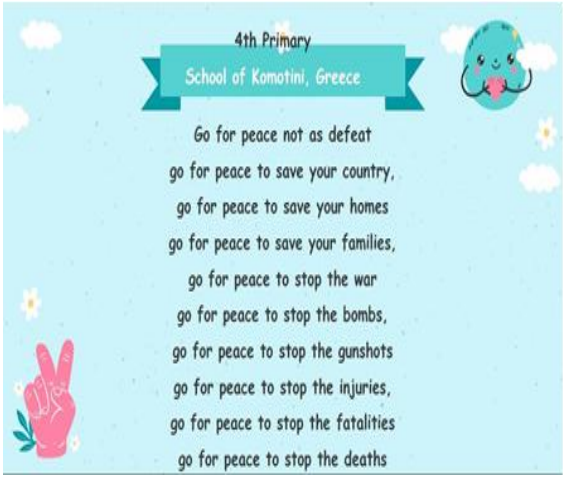
Εργαστήκαμε σε μικτές ομάδες στα παρακάτω θέματα:

- Ειρήνη και Πόλεμος
- Πρόσφυγες και εθελοντισμός
- Ποικιλομορφία, ένταξη, βιωσιμότητα
- Προστασία και ευημερία του περιβάλλοντος

Το χρονοδιάγραμμα του έργου Lead4Peace:

Νοέμβριος 2022: Δημιουργήθηκαν logos και posters. Έγραψαν όλες οι χώρες από ένα ποίημα για την ειρήνη (ένα κοινό ebook δημοσιεύτηκε).



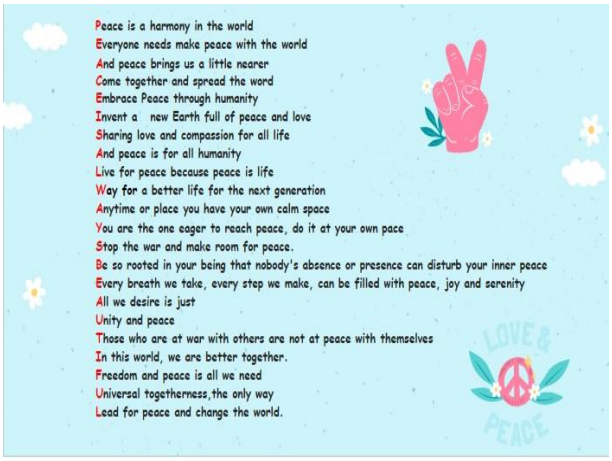


https://drive.google.com/file/d/1YsXKqeXK4JwgTfekdFpHW9H7FhRzo-BE/view?usp=sharing

Δεκέμβριος 2022:

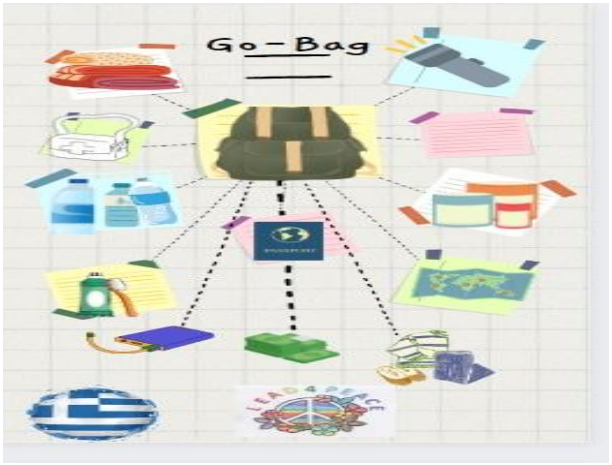
- New Year's Resolution Flags – Λήφθηκαν αποφάσεις για την προώθηση της ειρήνης και τη διάδοση της λέξης δημιουργώντας μια πρωτότυπη σημαία.
- Παρουσιάστηκαν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των κάθε χωρών.
- Αποτυπώθηκαν φράσεις από όλα τα σχολεία με τα αρχικά: «Peace is always beautiful».
- Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων - Human Rights, Day 10 December https://www.un.org/en/observances/human-rights-day

https://docs.google.com/presentation/d/1UOgxvo1OOZHN24LXFUP32fbXaOdUeX9HJUaywXTUS60/edit#slide=id.g4dfce81f19_0_45



Ιανουάριος 2023:

Κατασκευάστηκε ένα λεξιλόγιο τσέπης για την ειρήνη και τον πόλεμο (Voice Thread, Brainstorming via Answergarden). Brainstorming- Προετοιμάσαμε μια τσάντα εκτάκτου ανάγκης "go bag" (menti & canva).



https://voicethread.com/myvoice/thread/21509924/137057202/127261610

Φεβρουάριος 2023:
Δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό βίντεο - πώς να ενεργούμε κατά τη διάρκεια σειρήνων αεροπορικής επιδρομής (στο σπίτι, έξω και στο σχολείο).
https://youtu.be/N5pPkxAVxWM
Μάρτιος 2023:
Κατασκευάστηκαν καρτ ποστάλ στους συμμετέχοντες με ευχές για την ειρήνη. Οι μαθητές διδάχτηκαν πώς τα άτομα μπορούν να επηρεάσουν την αλλαγή. (Madmagz)
«Χτίστε ένα Τείχος Ειρήνης» – Συνδυάστηκαν οι ιδέες μας για την ειρήνη με τις ιδέες όλων των άλλων χωρών που συνεργάστηκαν για να δημιουργηθεί μια έμφαση που προκαλεί σκέψη στο σχολείο ή την κοινότητα (ένα σχολικό συμβούλιο).
Οι μαθητές έμαθαν επίσης πώς να επιβιώνουν σε εμπόλεμη ζώνη ή κατά τη διάρκεια κατακλυσμών (καταστροφικά γεγονότα, όπως πλημμύρες, σεισμοί, ηφαιστειακές εκρήξεις, τσουνάμι κ.α.).
https://www.storyjumper.com/book/read/146654841/ViktoriiaBessarab#page/10
https://docs.google.com/presentation/d/1eO-nemiwI-crb59Nw6QT5Twty4M0eyTWrYd2vSFsLEU/edit#slide=id.p
Απρίλιος 2023:
Δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι συνεργασίας βασισμένο σε ερωτήσεις μαθητών με θέμα "Ειρήνη και πόλεμος".
https://view.genial.ly/63b72daa0d17080012e8edb1/interactive-content-secret-word
Μάιος 2023:
Επιμελήθηκε μια συνεργατική ιστορία με φανταστικούς ήρωες για την Ειρήνη:

	Chapter I ‘ An invisible Coconut’\Ukraine **Chapter II Coconut Joins the SDG Squad: A Journey Towards Peace and Disaster Relief/Dr Fmu Sec. Sch.Turgut Aydın’s Students Türkiye** **Chapter III The Floods in Turkey: Coconut and the SDG Squad's Mission for Sustainable Development and Disaster Relief/Koçarlı AHS ,Gülin Aydın’s Students-Türkiye** **Chapter IV Journey into the future/ Spain** **Chapter V The Healing Dove, Ourania Politou’s Students - Greece** **Chapter VI The White Magical Cat** **Chapter VII Coconut’s old friend** **Chapter VIII The SDG Squad Fights Food Waste and Hunger** **Chapter IX Volcanic erruption** **Chapter X The Mother Earth** **Chapter XI The SDG squad inclusive and sustainable industrialization and innovation** **Chapter XII The human mission** **Chapter XIII Fınal: Dr Fmu Sec. Sch.Turgut Aydın’s Students Türkive**	

https://read.bookcreator.com/6kLjLXsp9Qg8ScmwIXScpYZWyLq1/YzPpCjLcT1KHkyMvutyduQ/g4Igh1nNT0mZEZrYPHFUWQ

Ιούνιος 2023:

Σκηνοθετήθηκε μια ταινία μικρού μήκους για την ειρήνη με πρωταγωνιστές τους μαθητές του 4ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής.

https://youtu.be/7ME--rcC_fI?si=KH5Wtu-GB8L0t_qU

Οι δραστηριότητες του έργου αναφέρονται παρακάτω:

https://docs.google.com/presentation/d/1bPA5FB7qDXjmVesH0DsPkk7dmpWH4afS/edit#slide=id.p27

Αναλυτικά όλες οι δράσεις του προγράμματος «Lead4Peace»:

Activity	Link
1. Project Plan	https://view.genial.ly/6287ced19b3a55001102b246/interactive-content-lead4peace
2.Parental Permission	https://digipad.app/p/295402/5e71545e3be9
3.Contact Sheet	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1tWIA7Y_j4J1RhndrBjKaRl8v9V_pgOGL1oDVDIn1gE8/edit?usp=sharing
4.Facebook Group	https://www.facebook.com/groups/819939725881414
5.Instagram Account	https://instagram.com/lead4peace?igshid=ZDdkNTZiNTM=
6.Whattsapp Group	https://chat.whatsapp.com/GLOoPlx7aScJc4i4tlw1fF
7.Teachers' Introduction	https://padlet.com/turgutaydin1844/pvdif385i3ns
8.Students' Introduction	https://padlet.com/turgutaydin1844/lead4peace-students-introduction-xdxlgfhu56qo
9.Partners' On Common Map	https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1nHfKiKsFdESd_eGrYKZYsONEUMuevGU&usp=sharing
10.Logo Contest-Collecting Logo Canditates	https://drive.google.com/drive/folders/1KPJrLFi9niilK02nVJcn7woqXn5PmJDV
11.All Logos Padlet	https://es.padlet.com/filomanuela/fflq11xza6hfux65
12.Logo Contest Voting	https://forms.gle/FST5oQXiSdMcZ1r47
13.Presentation Of December Activities	https://docs.google.com/presentation/d/1PteWSTqrkGmSiQwCNuaAdn_P8xY_70FlDxbm7Tte_ig/edit?usp=sharing
14. individual poems of Students on peace (a common ebook)	https://docs.google.com/presentation/d/1UOgxvo1OOZHN24LXFUP32fbXaOdUeX9HJUaywXTUS60/edit?usp=sharing
15.Human Rights DaY Students Meeting Online	https://docs.google.com/presentation/d/1lrZDaoKmgiz9OFEODLsa83nAyZ0000JJN_pn0kJucW4/edit#slide=id.g10a5d2527ee_2_219
16.Kahoot Quiz Done Online Zoom Meeting	https://create.kahoot.it/share/childs-rights-quiz/abf79da2-b5ba-42e2-a56b-e7fef31997b7
17.Menti meter Brainstorming On Zoom Meeting Human Rights Day	https://www.menti.com/albq8xvth6jb
18.New Year's Resolution Flags	https://padlet.com/Viktoriiabes/dx5g6ol5kj2pf1ul
19.Student's Evaluation-December Activities	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaY0nSyHscjRPwLTCAirIPX6kNu_8J6FciJFlGlVYUGnUdLA/viewform?usp=sf_link

20.Evaluation of December Activities Students and Teachers	https://youtu.be/qpDa8vOJ4bU
21.Teachers' Survey For December Activities	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnwVCb61CrMGzDym9GtqMaFLuu1vb1MoqxY76mShvSM6DAaA/viewform?usp=sf_link
22.Presentation Of January Activities	https://docs.google.com/presentation/d/1zv0Dq0WO9G9byrCcV8JCgzaF2zf32Wyd/edit?usp=sharing&ouid=100526387407901324494&rtpof=true&sd=true
23.The ABC's of Peace-Collaborative Booklet	https://www.storyjumper.com/joinClass/3673288
24.Pocket Phrase Booklet-words which are associated with war.ANSWERGARDEN	https://answergarden.ch/2978060
25.Pocket Phrase Booklet-translation of these words on the chart	https://docs.google.com/presentation/d/1ffR0n4cFP4ewzwmmz7MEmShaWB83Jw7O6_FlLMydAi0/edit?usp=sharing
26.Pocket Phrase Booklet-VOICETHREAD as COMMON OUTPUT	https://voicethread.com/share/21509924/
27..Pocket Phrase Booklet-Process Collages Pad	https://digipad.app/p/312514/70a11b82e34bf
28.Transnational TEAMS for GO BAG Collaborative Wok	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SSqDIk_CZUpNLtIRA27OjcGmwyJTaQ3ZOIzfs4qm3aw/edit?usp=sharing
29.Team 1-Collaborative Mındmap-output	https://www.canva.com/design/DAFWyaz8rPE/ZM8z26Ojzf01Fov7aNURPA/edit?utm_content=DAFWyaz8rPE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
30.Team 2-a game(the necessary things for go bag)-OUTOUT	https://view.genial.ly/63b72daa0d17080012e8edb1/interactive-content-palabra-secreta
31.Team 4Collaborative Video (let's pack a go bag video)-OUTPUT	https://youtu.be/N5pPkxAVxWM
32.Team 3presentation(Why it is important to choose some things for go bag, some ti	https://docs.google.com/presentation/d/1yF3Rdhc5LKu0QTZcB8LCS-yrXwPgQhZmJIoM7JyC_n4/edit?usp=sharing
33.Team 4-Game Instructions	https://www.canva.com/design/DAFXupwiJvU/Vw69ynI0EKx82ZHk9fgACw/edit?utm_content=DAFXupwiJvU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
34.January activities results of survey-Analysis	https://www.storyjumper.com/book/read/152803231
35Survey for Teachers-January activities to get feedback	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnZIYS24MPg1TR4ZMNxFmukS2onUP-v0-yr6OQE3opp6Un_Q/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0
36.Survey for Students-January activities to get feedback	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdS6JbVS373yvpeSZWKbvdMAxg5yJ2zR33QXTMlZN6p5hF5Fg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

37.MARCH Activities Presentatatıon	https://docs.google.com/presentation/d/1eO-nemiwI-crb59Nw6QT5Twty4M0eyTWrYd2vSFsLEU/edit?usp=sharing
38.March actıvıtıes plannıng meetıng record zoom meeting	https://www.youtube.com/embed/_it5bCDdd6M
39.PRESENTATION OF TRANSNATIONAL TEAMS' DOODLE DATE DECISION	https://doodle.com/meeting/participate/id/dyw2jZWa
40.Kahoot challenge for Safer Internet Day	https://create.kahoot.it/details/28846cce-936a-43dc-805c-561773cb42f2
41.Lesson Plans of TEachers How to stay Safe at School	https://docs.google.com/presentation/d/1aG7Yft5nMA3wikZB7D9YNTLD3G_Foxhrq-5pmxtFfEc/edit?usp=sharing
42.TRANSNATIONAL TEAMS-DISASTERS	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rBv_aus2BIC_zYy4WtT85d4MX3OrfOGmLtahQBQO7-o/edit#gid=0
43.TEAM 4-A collaborative video- how to act during air raid sirens (at home, outside, at school	https://docs.google.com/document/d/1qWJUHcAEYIvCHJQQW2sViAdtAA_D1URRUYzKGLgnu_c/edit
44.TEAM-1-WILDFIRES-A collaborative presentation	https://docs.google.com/presentation/d/1C9hrDmSnt2tyYawjOwK-mjSjeq2jVZ81tfzYgstRNFY/edit?usp=sharing
45.team 2-FLOOD - ACollaborative presentatıon	https://docs.google.com/presentation/d/1I2htxBtocR3QZ_1ebeySFQn43GX25LuWM5Dv2ZtBNgc/edit#slide=id.g2233321adc0_0_34
46.TEAM 3-EARTHQUAKES A Collaborative Presentation	https://docs.google.com/presentation/d/1QBpDCU-M8qLZVEHAecLsflBKsREj3Xvr9vmH5SLxfXg/edit?usp=sharing
47.Transnational Teams - CREATİNG THE TEAMS	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rBv_aus2BIC_zYy4WtT85d4MX3OrfOGmLtahQBQO7-o/edit#gid=0
48.April Activities-preasenttaion for tasks	
49.Voting for the collaborative story heroes-type	https://forms.gle/djx2BTNq9Wk12pLx6
50.Results of Voting collaborative story heroes&Type of story decision	https://docs.google.com/presentation/d/1aW22aytCaSwszu1fcdRlK-Vq1ZWC03UyA2tMc5ve8_k/edit?usp=sharing
51.Collaborative Story - collaborative writing link	https://docs.google.com/presentation/d/18kMeL4P3STIA5lRUVx5bKbOEo-u7qRLHyHnmIHgaUSs/edit?usp=drivesdk
52.Collaboratice story - Organising the dates and turns for Col. Writing	https://docs.google.com/document/d/16Y91-UY_2IoPwgJCaIkyZkp06ojoBdvhMGF-wCoyakc/edit?usp=sharing
53.Evidence collages and videos for collaboratie story writing process	https://digipad.app/p/408191/3f416ec8699ea
54.Our E-STORY-COLLABORATIVELY CREATED BY TRANSNATIONAL TEAMS	https://read.bookcreator.com/6kLjLXsp9Qg8ScmwIXScpYZWyLq1/YzPpCjLcT1KHkyMvutyduQ

55.Kahoot for collaborative story	https://create.kahoot.it/details/2ee9ef84-4ffc-45b7-a4b9-36ee87c28494
56.Kahoot for collaborative story	https://digipad.app/p/408189/337e5f59709e7
57.collaborative video - celebration of eTwinning Day	https://youtu.be/n5Q4yyezcLY
58.collaborative video - celebration of eTwinning Day-individual videos	https://digipad.app/p/408180/c6221d9d47123
59-Project Magazıne all actıvıtıes ıncluded	https://www.flipsnack.com/78A95566AED/lead4peace.html
60Pre test For teachers	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfNLTxn4klm-dkX-Q08OYgLf9s48O6Xwfyh077aTH0ZP6s58w/viewform?usp=sharing
61.For students	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfic5e27i9ThTjL5kv0kSJ_ad5KSzvlaAqwP87RcbviFAMFMA/viewform?usp=sharing
62.The results of pre-tests are ready.Students' survey	https://www.calameo.com/books/006152981b273aa6085f5
63.The results of pre-tests are ready Teachers ' survey	https://www.calameo.com/books/0061529812dea8c1d4a11
64.Fınal Evaluation of Partner teachers as video	https://padlet.com/turgutaydin1844/teachers-final-evaluation-grpzz6s6vtfi
65. Final survey for teachers	https://forms.gle/J1yxa5NpKYmRTQDS7
66.Final survey for students	https://forms.gle/7jdzuRSMJ8ksEJ2i7
67.Project certificates for students	https://www.canva.com/design/DAE94Qrz8aA/FTYYfkxrp-pEq-myxi2BPQ/edit?utm_content=DAE94Qrz8aA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
68.Certification Ceremony	https://digipad.app/p/408188/516a3a235aacc
69.Porgect particitation Certificates for teachers	https://www.canva.com/design/DAEeeK8RfOA/PwzmbY8yrRsd_jp_9N4WwA/edit?utm_content=DAEeeK8RfOA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
70.KICKOFF MEETING ZOOM LINK	https://us04web.zoom.us/j/2402054160?pwd=cjO8FywfLbsEgaK1ruP6AomMHIcYoc.1
71.KICKOFFMEETING	https://www.youtube.com/embed/KwdKtUy4zv0
72.January activities planning	https://www.youtube.com/embed/fXtP4CG-Oog
73. Μια ταινία μικρού μήκους για την ειρήνη	https://youtu.be/7ME--rcC_fI?si=KH5Wtu-GB8L0t_qU

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το έργο «Lead4Peace» αναδεικνύει ακριβώς αυτό, ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του σύγχρονου κόσμου και τη δημιουργία πιο δίκαιου και σταθερού μέλλοντος και βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην προώθηση της ειρήνης στον κόσμο. Ενθαρρύνει τη δημιουργία μιας νέας γενιάς που είναι ενεργά αφοσιωμένη στην ειρήνη, την ανεκτικότητα και τη συνεργασία για ένα καλύτερο μέλλον. Αποτελεί ένα παράδειγμα αποτελεσματικής προσέγγισης προκειμένου για την υποστήριξη της ειρήνης, της κατανόησης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών από διάφορες πολιτιστικές και εθνικές κουλτούρες. Μέσα από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, προάγονται τέτοιες αξίες αλληλεγγύης και κοινωνικής ευαισθησίας. Το έργο «Lead4Peace» εστιάζει στη δύναμη της εκπαίδευσης ως μέσο για τη διάδοση του μηνύματος της ειρήνης στην παγκόσμια κοινότητα.

Το πρόγραμμα δεν περιορίζεται μόνο στη θεωρητική προσέγγιση της ειρήνης, αλλά την ενσωματώνει στην πράξη. Οι συμμετέχοντες μαθητές ενεργούν ως φορείς της ειρήνης, δρώντας μέσα στην κοινότητά τους και συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ειρηνικής κουλτούρας. Αποκτούν εμπειρίες που τους ενδυναμώνουν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και κρίσεις με στοιχεία ψυχραιμίας και ανθρωπιάς. Μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να εκφράζουν τις απόψεις τους με σεβασμό προς τις διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις.

Εν τέλει, σε έναν κόσμο που αντιμετωπίζει προκλήσεις όπως οι συγκρούσεις, οι οικονομικές ανισότητες, η κλιματική αλλαγή και οι πανδημίες, η εκπαίδευση για την ειρήνη αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Το έργο «Lead4Peace» αποτελεί ένα παράδειγμα πώς η εκπαίδευση μπορεί να εμπνεύσει τους νέους να αναλάβουν δράση για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου, ειρηνικού και ανθρωπιστικού κόσμου. Με τη συνεργασία, την εκπαίδευση και τη δράση, οι μαθητές κατέκτησαν την ανθρωπιστική προοπτική που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο ειρηνικού κόσμου.

Αυτό το έργο αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα πώς η εκπαίδευση μπορεί να εμπνεύσει τους νέους να αναλάβουν δράση για τη δημιουργία ενός κόσμου πιο δίκαιου, ειρηνικού και πιο ανθρωπιστικού. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έγιναν πρεσβευτές του μηνύματος της ειρήνης και συνεισέφεραν στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του μέλλοντος με ανθρωπιστική προοπτική και συνεργασία.

Βιβλιογραφία

Bajaj, M., & Chiu, B. (2009). Education For Sustainable Development As Peace Education. *Peace & Change, A Journal of Peace Research, 34*(4), σσ. 441-455. Ανάκτηση από https://deliverypdf.ssrn.com/delivery.php?ID=309005119000108065090010082085069106038014065052025018106008067092113120127126077090119100011104103058029066088082085116091092103020047002042073064092087090731130190000120001260001090711180051201260300930050 80

European School Education Platform. (2023). Ανάκτηση από https://school-education.ec.europa.eu/

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). *Pedagogical Advisory Group – Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning – Enrichment and added value of eTwinning projects.* Brussels: eTwinning. Central Support Service. Ανάκτηση από https://www.etwinning.lt/wp-content/uploads/2018/12/pag_i.pdf

Reardon, B. A. (1999, 8). *Peace Education: A Review and Projection No. 17.* Malmo: School of Education, Dept. Of Educational And Psychological Research, Malmo University. Ανάκτηση από https://peacelearner.files.wordpress.com/2010/01/betty-reardon-peace-education-a-review-and-projection1.pdf

United Nations. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special Edition - Towards A Rescue Plan For People And Planet.* United Nations Publications. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs. Ανάκτηση από https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf

Πανταζής, Β. Α. (2008). Παιδεία Για Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση "Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων" Στην Εκπαιδευτική Πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(14), σσ. 107 - 122. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/107-122.pdf

Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπ/σης eTwinning. (2023). Ανάκτηση από https://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning

46.

MISSIONX:TRAIN LIKE AN ASTRONAUT, ΜΙΑ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

Αθηνά Πριμικίρη
Υπεύθυνη Υλοποίησης MX για την Ελλάδα
Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου Αττικής (MEd&R), Συγγραφέας

Περίληψη
Η Δράση "MissionX (MX):Train Like an Astronaut" είναι μια διεθνής εκπαιδευτική πρόκληση, ένας ανοικτός εκπαιδευτικός πόρος που, με πρότυπο τους αστροναύτες, μέσα από τη φιλοσοφία και τις δραστηριότητές του παρακινεί τους μαθητές να είναι σωματικά πιο δραστήριοι, τους ευαισθητοποιεί για τη σημασία της διά βίου υγείας και καλής φυσικής κατάστασης, τους διδάσκει πώς αυτή διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη θέληση του ανθρώπου για εξερεύνηση και υποστηρίζει την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης και των επιστημών STEAM-Ρομποτικής μέσω της θεματικής του Διαστήματος.
Λέξεις-Κλειδιά: Άθληση και Υγιεινή Διατροφή, Διάστημα, Επιστήμες STEAM

Abstract
"MissionX (MX): Train Like an Astronaut" Project is a global educational challenge, an open educational recource that, modeled after astronauts, through its philosophy and its activities motivates students to be more physically active, makes them aware of the importance of lifelong health and fitness, teaches them how it plays a vital role in the human willingness to explore and supports the development of scientific thinking and STEAM-Robotic sciences through the theme of Space.

1. Εισαγωγή

Η Δράση στοχεύει και προσδοκά να αναπτύξουν οι μαθητές τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να σκέφτονται επιστημονικά, κριτικά και δημιουργικά για να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν - μέσω της στρατηγικής ικανότητας του "μαθαίνω πώς να μαθαίνω"- τον κόσμο που μας περιβάλλει μέσα από τη χαρά της συμμετοχής και της συνεργασίας μετατρέποντας τη μάθηση και σε εμπειρία χαράς. Η χαρά και η μάθηση δεν αλληλοαποκλείονται. «Βοηθώντας τους μαθητές να βρουν ευχαρίστηση στη μάθηση, μπορούμε να κάνουμε αυτή τη μάθηση, απείρως, πιο επιτυχημένη». Αναλυτικότερα, οι στόχοι της Δράσης είναι:

- η δημιουργία παγκόσμιου ενδιαφέροντος για την εξερεύνηση του Διαστήματος και η κατανόηση της σημασίας της καλής σωματικής κατάστασης και της καλής υγείας
- η προβολή του διαθέσιμου εκπαιδευτικού περιεχομένου που παρέχεται από τους εταίρους του Διεθνούς Διαστημικού Σταθμού (ISS) - δωρεάν προσβάσιμου σε όλους τους ενδιαφερομένους μέσω της ιστοσελίδας της Δράσης www.trainlikeanastronaut.org

- η δημιουργία και διάθεση μέσω του διαδικτύου εκπαιδευτικού υλικού για την υγεία, την καλή φυσική κατάσταση, την ανάπτυξη επιστημών STEAM και τη Ρομποτική
- η επέκταση της αλληλοκατανόησης ως αναγκαίας διαδικασίας για την επίτευξη μιας πολυεθνικής εκπαιδευτικής προσπάθειας
- η καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας, συνεργατικότητας, πολιτιστικής αποδοχής και ισότητας των φύλων. Το πολυεθνικό πλήρωμα του ISS αποτελεί πολύ χαρακτηριστική περίπτωση σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου συνυπάρχουν και συνεργάζονται από διαφορετικές χώρες πληρώματα, γυναίκες και άνδρες, που ο καθένας έχει ειδική αποστολή, για να πραγματοποιηθεί με ασφάλεια ο στόχος τους αποβλέποντας πάντα στην ειρηνική χρήση του Διαστήματος.

1.1 Γιατί η άθληση και η υγιεινή διατροφή;

Η σωματική αδράνεια και οι ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες είναι οι δύο πιο καθοριστικοί και επικίνδυνοι παράγοντες για την υγεία, που μπορούν να οδηγήσουν σε μη μεταδοτικές ασθένειες όπως η υπέρταση, τα καρδιαγγειακά νοσήματα και ο διαβήτης Τύπου 2 (Waxman, 2004). Μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ανθυγιεινής διατροφής στην παιδική ηλικία και της κακής σωματικής κατάστασης στην εφηβεία με την εμφάνιση χρόνιων ασθενειών στην ενηλικίωση. Σε πολλές χώρες γίνονται προσπάθειες για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων με την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του σχολείου και μετά από αυτό, την ενθάρρυνση διατροφικών συνηθειών με λιγότερα κορεσμένα λίπη, περισσότερα φρούτα και λαχανικά και την ελαχιστοποίηση των ωρών τηλεθέασης και περιήγησης στην οθόνη του υπολογιστή (MissionX Annual Report 2011, 2012).

Για την αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού ζητήματος δημόσιας υγείας απαιτείται να συγχωνευτούν ευρύτερες πολιτικές. Από τις πολιτικές για τα τρόφιμα και την προστασία των καταναλωτών έως τις πολιτικές για τον Αθλητισμό, την Εκπαίδευση και τις Μεταφορές. Το ποσοστό των παχύσαρκων είναι μεγαλύτερο μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, γεγονός που αποδεικνύει ότι η κοινωνική διάσταση του εν λόγω ζητήματος χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Η σωματική άσκηση, όπως η τακτική άθληση και η γυμναστική, είναι από τους αποτελεσματικότερους τρόπους όχι μόνο για την καταπολέμηση του υπερβολικού βάρους, της παχυσαρκίας και της πρόληψης συναφών παθήσεων, αλλά και για τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής υγείας. Επιπλέον, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και η σωματική άσκηση συσχετίζονται και με την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενσωμάτωση.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η ενασχόληση των πολιτών με τη σωματική άσκηση συσχετίζεται θετικά με το προσδόκιμο ζωής, κάτι που σημαίνει ότι οι χώρες με τα υψηλότερα επίπεδα σωματικής άσκησης τείνουν να έχουν μεγαλύτερο προσδόκιμο ζωής. Το 2009 η έλλειψη σωματικής άσκησης αναγνωρίστηκε ως ο τέταρτος σημαντικότερος παράγοντας κινδύνου πρόωρης θνησιμότητας και ασθενειών στις χώρες υψηλού εισοδήματος σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ, μόνο στην περιφέρεια της Ευρώπης, ευθύνεται για περισσότερους από 1 εκατομμύριο θανάτους. Επιπλέον, τα προβλήματα υγείας που προκαλούνται από την έλλειψη σωματικής άσκησης συνεπάγονται σημαντικό άμεσο και έμμεσο οικονομικό κόστος**,** λόγω ασθενειών και

νοσηρότητας, αναρρωτικών αδειών και πρόωρων θανάτων, ιδίως αν ληφθεί υπόψη και η ταχεία γήρανση των κοινωνιών της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).
Στο σχολείο, η Φυσική Αγωγή έχει τη δυνατότητα να καταστεί αποτελεσματικό εργαλείο για τη μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας της Σωματικής Άσκησης για τη Βελτίωση της Υγείας (ΣΑΒΥ), που σημαίνει ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να αναλάβουν εύκολα και αποτελεσματικά την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων (Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο, 2013).
Στην Ελλάδα, η προαγωγή της υγείας μέσω της φυσικής άσκησης άρχισε να αποκτά κεντρική αξία στα προγράμματα της Φυσικής Αγωγής, κάνοντας ιδιαίτερα δημοφιλές το «Μοντέλο της Φυσικής Αγωγής για την Υγεία». Σε όλο και περισσότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στον κόσμο, εμφανίζονται ενοποιημένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας, με περιορισμένη ή εκτεταμένη ενσωμάτωση της Αγωγής Υγείας στη Φυσική Αγωγή. Το μοντέλο της Φυσικής Αγωγής για την Υγεία πρεσβεύει εκ προοιμίου μια τέτοια ενοποίηση (Ντάνης, 2011).
Υπό το φως αυτών των ολοένα αυξανόμενων ζητημάτων που αφορούν την παγκόσμια υγεία και της κατανόησης των δράσεων που πρέπει να υιοθετηθούν για την αντιμετώπισή τους, η Δράση «Mission X: Train like an Astronaut» αναπτύχθηκε για να ενθαρρύνει, αρχικά, την κατάλληλη άσκηση και διατροφή στην παιδική ηλικία, διδάσκοντας τους μαθητές να ζουν και να τρέφονται σαν εξερευνητές του διαστήματος (Lloyd, 2012).
Αποτελεί μια συνεργατική προσπάθεια μεταξύ διεθνών εταίρων και μαθητών, που παρέχει στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς μέσω της ιστοσελίδας της Δράσης εκτενείς πληροφορίες εφαρμογής της για να είναι τόσο διασκεδαστική όσο και διαδραστική. Αξιοποιώντας τον Διεθνή Διαστημικό Σταθμό (ISS) ως σημείο αναφοράς μιας διεθνούς συνεργασίας, η Δράση MissionX προωθεί έναν πιο υγιή και πιο δραστήριο τρόπο ζωής, δείχνοντας στα παιδιά πώς οι αστροναύτες μένουν σε φόρμα πριν, κατά τη διάρκεια των διαστημικών πτήσεων και μετά. Αξιοποιεί τους αστροναύτες ως παράδειγμα για να εμπνεύσει και να εκπαιδεύσει τους μαθητές και να τους εμφυσήσει έναν υγιή τρόπο ζωής. Διαστημικοί Οργανισμοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, εργάστηκαν μαζί για να σχεδιάσουν τη διεθνή αυτή πρόκληση, που τέθηκε σε εφαρμογή σε τοπικό επίπεδο από κάθε χώρα μέλος, με στόχο να καταδειχτεί πώς οι χώρες σε όλο τον κόσμο θα μπορούσαν να εργαστούν μαζί για να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην καταπολέμηση της παιδικής παχυσαρκίας (MissionX Annual report 2011, 2012).

1.2 Γιατί το Διάστημα;

Η εξερεύνηση του Διαστήματος ήταν πάντα μία αστείρευτη πηγή γνώσης και έμπνευσης προς όφελος του ανθρώπου, αλλά και των χωρών που συμμετέχουν σε αυτή. Η προώθησή της έχει ως αποτέλεσμα την απρόσκοπτη ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας. Μια μέρα χωρίς τις εφαρμογές του Διαστήματος θα ήταν καταστροφή για τις παγκόσμιες οικονομίες και τον τρόπο ζωής μας.
Από εκπαιδευτικής άποψης, το Διάστημα τα έχει όλα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα απίστευτα γόνιμο πλαίσιο, για να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για τον κόσμο που μας περιβάλλει, να τους εμπλέξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις επιστήμες της μάθησης, να τονώσει την κατάκτηση της επιστημονικής μεθοδολογίας και να αναπτύξει την κριτική σκέψη που

χρειάζονται για να διαχειριστούν το μέλλον τους. Το Διάστημα, κατά τεκμήριο, είναι το απόλυτο διαθεματικό μέσον για τη διδασκαλία της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Φυσικών Επιστημών, Περιβάλλοντος, Αγωγής Υγείας, Λογοτεχνίας, Θρησκείας, Τέχνης και Μουσικής. Είναι ένα μεγάλο Άλμα για την Εκπαίδευση και ένα από τα καλύτερα θέματα για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθόσον προσφέρει ένα ισχυρό και παιδαγωγικά καινοτόμο διδακτικό εργαλείο που καθιστά ελκυστικότερη την εκπαιδευτική διαδικασία (Πριμικίρη, Α. 2016 σελ. 3).
«Οι διαστημικές πτήσεις, η επιστήμη του διαστήματος, η εξερεύνηση, η παρατήρηση της Γης, οι τηλεπικοινωνίες, η δορυφορική πλοήγηση, η διαστημική τεχνολογία και η καινοτομία, μπορούν να βοηθήσουν όλους να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προκλήσεις, αλλά και να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τις μελλοντικές γενιές». Με τα λόγια αυτά, ο Γενικός Διευθυντής του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος (ESA), Jan Woerner, αναφέρθηκε στη «Συζήτηση Πολιτών» που έγινε στις 10 Σεπτεμβρίου 2016 σε όλες τις 22 ευρωπαϊκές χώρες ταυτόχρονα. Κατά τη διάρκειά της οι πολίτες είχαν την ευκαιρία να μάθουν, να συζητήσουν και να πουν τη γνώμη τους, προτείνοντας προτεραιότητες για όλες τις πτυχές των σημερινών και μελλοντικών διαστημικών προγραμμάτων.

1.3 Γιατί τα STEM;

Σημείο προβληματισμού των καιρών μας αποτελεί το φαινόμενο πλειάδα χωρών να βιώνουν μια αυξημένη αποστασιοποίηση των νέων από θεματικές ενότητες, που άπτονται των Φυσικών επιστημών και της Μηχανικής. Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της βιομηχανικής εποχής μοιάζει έωλο αδυνατώντας να ακολουθήσει τις καλπάζουσες εξελίξεις των σύγχρονων τεχνολογικών μεθόδων. Η δομή της διδασκόμενης ύλης υιοθετεί παρωχημένα πρότυπα διδασκαλίας, που αναπτύχθηκαν σε μια ξεπερασμένη πια περίοδο της Ιστορίας. Υπολείπεται λοιπόν ασθμαίνουσα στο κυνήγι της επιστημονικής προόδου και φαντάζει ανήμπορη να προφτάσει τις επαναστατικές καινοτομίες που συντελούνται στη σφαίρα της επικοινωνίας και της διάχυσης της πληροφορίας. Απαξιώνονται έτσι οι Φυσικές Επιστήμες στα μάτια των περισσότερων μαθητών και αποξενώνεται ο πιο καταλυτικός κρίκος στην αλυσίδα της οικονομίας, μιας και η έλλειψη καταρτισμένου επιστημονικού δυναμικού οδηγεί σε μείωση της ανταγωνιστικότητας και υποβάθμιση του επιπέδου διαβίωσης μιας χώρας. Ως άμεση απόρροια, το υποψήφιο εργατικό δυναμικό χάνει την απαραίτητη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του και περιθωριοποιείται υπο-απασχολούμενο σε εργασιακές προοπτικές που δεν του ταιριάζουν (SSP, 2012).
Εάν λάβουμε σοβαρά υπόψη τις συστάσεις που προέκυψαν από τις εργασίες του Συμβουλίου της Λισαβόνας, η εξοικείωση των μαθητών με τον συναρπαστικό κόσμο των Φυσικών Επιστημών προβάλλει στην παρούσα ιστορική συγκυρία ως επιτακτική ανάγκη για την καλλιέργεια της κριτικής τους συνείδησης και της επιστημονικής τους επάρκειας, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις προκλήσεις που θέτει η σύγχρονη τεχνολογία (Hartevelt, n.d.). Η μοναδική εμπειρία της εκμάθησης μέσω διαστημικών προτύπων εφοδιάζει τους διδασκομένους με την ανεκτίμητη δυνατότητα να διερευνούν πληθώρα ερωτημάτων στηριζόμενοι σε αδιάσειστα επιστημονικά τεκμήρια, όπως η μέθοδος της επαλήθευσης, η αναλυτική σύγκριση, η παρατήρηση μαθηματικών πινάκων κ.ά. Ενισχύεται έτσι η διεύρυνση των

επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και διευκολύνεται αφάνταστα η μετέπειτα περιδιάβασή τους στα μονοπάτια της επιστήμης και στον δρόμο της προόδου.
Η στροφή του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διαστημική περιπέτεια συνεπάγεται τη στενή συναναστροφή τους με τις Φυσικές Επιστήμες για ευρύ φάσμα αιτιών. Πρώτον, επειδή η ενασχόληση με το Διάστημα απευθύνεται σε μαθητές που καλύπτουν όλο το ηλικιακό φάσμα ενθαρρύνοντας το δημιουργικό τους πνεύμα, παρακινώντας τους την παραγωγική περιέργεια και δίνοντας περαιτέρω ώθηση στην κριτική τους αντίληψη ανοίγοντάς τους νέους ορίζοντες. Δεύτερον, οριοθετεί έναν τομέα μάθησης διεπιστημονικό, που βρίσκει χειροπιαστή εφαρμογή σε διακριτούς κλάδους του επιστητού (Βιολογία, Φυσική, Πληροφορική, Τηλεπικοινωνίες κ.ά.). Τρίτον**,** ασκεί ζωογόνα επίδραση και στα δύο φύλα δεδομένου ότι προωθεί δραστήρια τη μεταξύ τους ισότητα προσπαθώντας να μετριάσει τις υφιστάμενες άνισες κοινωνικές μεταχειρίσεις. Τέταρτον, συμβάλλει καίρια στη διεθνή και δια-πολιτιστική συνεργασία και σύσφιξη της σχέσης των κρατών και πασχίζει ακούραστα για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών και τη διασφάλιση της αναπτυξιακής πορείας ολόκληρης της ανθρωπότητας. Αρκεί να σκεφτούμε εδώ ότι ο προσανατολισμός προς το Διάστημα δεν υπόκειται σε αναπόδραστους γεωγραφικούς περιορισμούς στο μέτρο που αποτελεί κτήμα όλων μας (κάτι ανάλογο με την τέχνη) και διαθέτει παγκόσμια εμβέλεια και τεράστια προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας (SSP, 2012).
Πώς όμως μπορούμε να κάνουμε τους νέους να ενδιαφερθούν στις επιστήμες της Φυσικής και της Βιολογίας καθώς και σε θέματα με βάση τα Μαθηματικά και την Τεχνολογία; Αν μπορούμε να προσφέρουμε συναρπαστικές και δημιουργικές εργασίες και μια εκπαίδευση, που να αναπτύσσει την κατανόηση των μαθητών τόσο στην επιστημονική γνώση όσο και στο πώς λειτουργεί η επιστήμη. Εάν μπορούμε να παρουσιάσουμε αυτό στους εκπαιδευτικούς με έναν τρόπο που θα τους εμπνεύσει και θα τους παρακινήσει να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη και θα είναι σχετικό με το Πρόγραμμα Σπουδών τους, τότε θα έχουμε συμβάλει στην επίτευξη του στόχου. Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού που παράγεται από την εκπαιδευτική ομάδα δεν είναι να αντικαταστήσει αυτό που ο δάσκαλος ήδη κάνει στην τάξη, αλλά να συμβάλει στην ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος. Για την προώθηση της επιστήμης και της τεχνολογίας του Διαστήματος σε επίπεδο σχολείου είναι πολύ σπουδαίο να έχουμε εκπαιδευτικούς πόρους, που είναι διαχειρίσιμοι, προσαρμόσιμοι και φιλικοί στους εκπαιδευτικούς (Hartevelt, n.d.).

2. Κυρίως μέρος

Η Δράση MissionX ξεκίνησε το 2011 με κεντρικό διαχειριστή τη NASA συνεπικουρούμενη πρωτίστως από την ESA καθώς και από άλλους διαστημικούς οργανισμούς όπως ASI, JAXA, CNES, DLR, UK SPACE, Netherlands Space, FFG, CCE, CSO, Πλανητάρια και Πανεπιστήμια. Τη δράση ανέλαβε από το 2019 ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διαστήματος (ESA) σε σύμπραξη με το UK Space Agency. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές αρχής γενομένης από το Νηπιαγωγείο έως την Στ΄ Δημοτικού και τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, δεν αποκλείει κανέναν και τους συμπεριλαμβάνει όλους ισότιμα, χωρίς να «αφήνει κανέναν πίσω». Προωθεί την υγιεινή διατροφή και τη φυσική άσκηση στα σχολεία με έναν θετικό και βιώσιμο τρόπο ενοποιώντας και συνδυάζοντας προγράμματα Φυσικής Αγωγής και Αγωγής

Υγείας εμπλουτίζοντάς τα και με τις επιστήμες STEAM. Επιπρόσθετα, διαλύει κάθε παραπλανητική υποψία που υποστηρίζει πως η σε βάθος κατανόηση της επιστήμης προορίζεται αποκλειστικά για ιδιοφυή μυαλά. Με αυτόν τον τρόπο, το Διάστημα παύει να αποτελεί έναν τόπο έμπνευσης και μελλοντικής ονειροπόλησης, αλλά μετατρέπεται δημιουργικά σε απτή εμπειρία μιας σύγχρονης πραγματικότητας. Η ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης συμβάλλει καθοριστικά και στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων πλάθοντας ανοιχτόμυαλους ηγέτες, που θα προλειάνουν το έδαφος για ένα λαμπρότερο μέλλον.
Επιπλέον, καλλιεργείται και αυτό που αποκαλούμε «Φυσική Νοημοσύνη», δηλαδή της υποστήριξης και φροντίδας της προσωπικής υγείας και ευεξίας για να παραμένουν οι μαθητές/τριες ήρεμοι και σε καλή φυσική κατάσταση, υπό συνθήκες πίεσης και αβεβαιότητας (Schwab, 2016).
Μακροπρόθεσμα, η Δράση ευελπιστεί να προετοιμάσει τους επιστήμονες που θα στελεχώσουν τους Διαστημικούς Οργανισμούς, αλλά και ανθρώπους που γοητεύονται από την εξερεύνηση και την κατάκτηση του Διαστήματος καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ομαδικότητα και συνεργατικότητα καθώς και την αίσθηση του «Εμείς», δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων για τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Μερικοί απ' αυτούς τους μαθητές θα γίνουν οι διαστημικοί επιστήμονες και μηχανικοί του αύριο.
Οι Δραστηριότητες τόσο της Φυσικής Άθλησης όσο και οι Επιστημονικές**,** οι περισσότερες εκ των οποίων είναι μεταφρασμένες στα ελληνικά) είναι περαιτέρω και ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων - συνειδητοποιημένων μαθητών και μελλοντικών πολιτών - και της βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων των μαθητών.
Ενδεικτικά, οι Δραστηριότητες Φυσικής Άθλησης αποβλέπουν στην ενίσχυση της δύναμης, της σωματικής αντοχής, της αντοχής της καρδιάς, των πνευμόνων και των μυών, την ενδυνάμωση των οστών, της ευκινησίας και ευελιξίας, της συγκέντρωσης, της ετοιμότητας αντίδρασης, της αύξησης της αίσθησης ισορροπίας και του συντονισμού, της ταχύτητας, της πνευματικής συγκέντρωσης, και της εξασφάλισης καλύτερου προσανατολισμού στον χώρο. Οι Επιστημονικές Δραστηριότητες επικεντρώνονται σε θέματα STEM και επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκήσουν την επιστημονική λογική, την κριτική σκέψη, τις δεξιότητες ομαδικής εργασίας, την επίλυση προβλημάτων, με θεματικές όπως τα μικρόβια και οι μικροοργανισμοί, η ενυδάτωση του σώματος, τα φυτά και η καλλιέργειά τους, η κατασκευή ρομποτικού βραχίονα και βιονικού χεριού, η αλλοίωση της γεύσης στο Διάστημα, το πώς η μειωμένη βαρύτητα στο Διάστημα επηρεάζει το ανθρώπινο σώμα κ.ά.

2.1 Μέθοδος προσέγγισης

Η ιστοσελίδα της Δράσης είναι ο βασικός ανοικτός εκπαιδευτικός πόρος της. Λειτουργεί και ως αποθετήριο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και βάση των δεδομένων του πρότζεκτ. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικά βίντεο και αναλυτικές οδηγίες- συνοδευόμενες με την απαραίτητη στοχοθεσία - τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευελιξία όσον αφορά τυχόν τροποποιήσεις που κρίνει απαραίτητες ο εκπαιδευτικός. Η Δράση, επιπλέον, συνάδει με τα Προγράμματα Σπουδών συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό και στην εξέλιξη των διδακτικών τους στόχων καθότι συνδυάζεται και μπορεί να αξιοποιηθεί και στα 4 Εργαστήρια Δεξιοτήτων, αλλά μπορεί άνετα να

ενταχθεί και στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (Άξονας 9 του ΙΕΠ, ως συμμετοχή σε παγκόσμιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα).

Κατά τη διάρκεια της Δράσης, οι χώρες ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν στις προκλήσεις της Αποστολής. Κάθε Χώρα αποτελείται από Ομάδες (Teams) οι οποίες επιλέγουν από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις αναφέρουν αναρτώντας τις στον ιστότοπο της Δράσης. Κάθε δραστηριότητα που καταχωρείται, κερδίζει πόντους δηλαδή βήματα που βοηθούν τις Mascot, Luna και Leo, να «περπατήσουν» στο Φεγγάρι.

Κάθε χρόνο ορίζεται από την ESA ένας αστροναύτης ως MissionX Ambassador. Για τη χρονιά 2015 ήταν η Ιταλίδα πρώτη Ευρωπαία γυναίκα αστροναύτης του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος, Samantha Christoforetti, η οποία έστειλε τους χαιρετισμούς της από το Διάστημα μέσω facebook στους μαθητές της Ελλάδας που συμμετείχαν, την ώρα που ο ISS βρισκόταν πάνω από την Ελλάδα (και συγκεκριμένα από τη Ζάκυνθο) και τη φωτογράφιζε. Γενικά, η συμμετοχή των αστροναυτών που λειτουργούν ως πρότυπο προβάλλοντας τη ζωτική σημασία της σωματικής άσκησης αλλά και των πειραμάτων που εκτελούνται στον ISS σε περιβάλλον μικροβαρύτητας, δίνει μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό στους μαθητές αυξάνοντας το κύρος της όλης προσπάθειας.

Κατά τη διάρκεια της φάσης εφαρμογής, οι ομάδες από το κάθε κράτος αναφέρουν στην ιστοσελίδα του προγράμματος τις δραστηριότητες που επέλεξαν να πραγματοποιήσουν κερδίζοντας ταυτόχρονα πόντους. Για το έτος 2022-23 η Ελλάδα, συμμετέχουσα με 4.471 μαθητές, κατατάχθηκε πρώτη στον παγκόσμιο πίνακα όσον αφορά στον αριθμό των επιλεγμένων δραστηριοτήτων.

Μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης, οι ομάδες γιορτάζουν την προσπάθειά τους με εκδηλώσεις. Παρά το γεγονός ότι όλες οι χώρες γιορτάζουν τα ίδια επιτεύγματα, η εορτή κλεισίματος γιορτάζεται διαφορετικά στις διάφορες χώρες. Στο τέλος της Δράσης αποστέλλονται από την ESA Βεβαιώσεις στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές.

2.2. Κριτήρια επιτυχίας της Δράσης

Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην Ελλάδα από το 2014, η αξιοποίηση των αστροναυτών ως πρότυπο, ο ενθουσιασμός και η χαρά της συμμετοχής των μαθητών, το καλά οργανωμένο, εύχρηστο και ελκυστικό site της Δράσης, η άμεση στήριξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την Υπεύθυνη Υλοποίησης του Προγράμματος στην Ελλάδα, η ευελιξία και δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σ' ένα πρόγραμμα παγκοσμίου εμβέλειας, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η δυνατότητα εμπλοκής πολλών ειδικοτήτων, η προσαρμογή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι μερικά από τα εχέγγυα επιτυχίας της συγκεκριμένης Δράσης. Προσδίδει προστιθέμενη αξία στην ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής διάστασης της εκπαίδευσης αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εμπνέοντάς τους, για να εμπνεύσουν με τη σειρά τους τους μαθητές.

3. Συμπεράσματα

Εν ολίγοις, η Δράση MissionX: Train like an Astronaut λειτουργεί ως ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης απέναντι στην παγκόσμια επιδημία της παχυσαρκίας,

αναδεικνύει τη σημασία της δια βίου υγιεινής ζωής, παρακινεί τους μαθητές να είναι πιο δραστήριοι σωματικά, τούς διδάσκει τον τρόπο με τον οποίο η σωματική άσκηση συνεισφέρει στην εξερεύνηση του διαστήματος, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής σκέψης και αποσκοπεί στο να εμπνεύσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές μέσα από τη γοητεία του Διαστήματος και των διαστημικών πτήσεων να συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους στον τομέα της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής, των Μαθηματικών (STEM) αλλά και της Ρομποτικής. Η ενθάρρυνση των μαθητών «να εκπαιδεύονται όπως ένας αστροναύτης» καλλιεργεί επιπλέον το πνεύμα ομαδικότητας, συνεργατικότητας, της πολιτιστικής αποδοχής και της ισότητας των φύλων. Ελκύει και ενθουσιάζει τους μαθητές για το μέλλον του ανθρώπου στο Διάστημα, αλλά και για τις δικές τους μελλοντικές εκπαιδευτικές προοπτικές και ευκαιρίες εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). COM (2007) 279 final. Λευκή Βίβλος για μια Ευρωπαϊκή Στρατηγική για θέματα υγείας που έχουν σχέση με τη Διατροφή, το Υπερβολικό Βάρος και την Παχυσαρκία, 4.

Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο, (2013). Σύσταση του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2013, σχετικά με την προώθηση της σωματικής άσκησης για τη βελτίωση της υγείας σε όλους τους τομείς, (2013/C 354/01), 1.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2013). COM (2013) 603 final. Πρόταση, Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την προώθηση της σωματικής άσκησης για τη βελτίωση της υγείας σε όλους τους τομείς, 2.

Ντάνης, Α., (2011). Δομή και Προγραμματισμός της σχολικής Φυσικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/danis_e_book.pdf

Πριμικίρη, Α., (2016). *Η συνεισφορά του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος στη διάχυση των θετικών επιστημών και την καλλιέργεια γενικότερων κοινωνικών αξιών στις μέρες μας.* Εργασία για το Μάθημα «Διεθνείς Οργανισμοί, Ανάπτυξη και Εκπαίδευση». Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ξενόγλωσση

www.trainlikeanastronaut.org

http://www.esa.int/For_Media/Press_Releases/10_September_2016_Citizens_debate_on_Space_for_Europe_in_all_ESA_Member_States

Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution. *World Economic Forum.*

Hartevelt, S. (n.d.) Human Spaceflight in the Classroom, *ESA/ESTEC*.

SSP, (2012). Space: One Giant Leap for Education. *International Space University.*

Lloyd, C.W. (2012). Acta Astronautica 81. *Elsevier.*

MissionX Annual Report (2011, 2012). Introduction.

Waxman, A. (2004). World Health Organization global strategy on diet, physical activity and health. *Food Nutr. Bull.* 25 (3) (2004) 292–302.

Παράρτημα

Εικόνα 1. Λογότυπο Δράσης

47.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ ΚΑ122, «Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΩΜΕΝΗ: ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ

Αικατερίνη Τσιλεπώνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Med

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Το Erasmus+ ΚΑ122 Πρόγραμμα: «Η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας στην Ενωμένη Ευρώπη -μικρά προσφυγόπουλα στο σχολείο μας», αφορούσε δραστηριότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με γενικό σκοπό τον εκσυγχρονισμό του 2ου Νηπιαγωγείου Καλαμπακίου και τη διεθνοποίηση της αποστολής του. Η θεματική των σεμιναρίων στόχευε στην μύηση σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για την προώθηση της ισότητας και κοινωνικής ένταξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων καθώς και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την συνεκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι δραστηριότητες κινητικότητας προσέφεραν στους επιμορφούμενους νέες γνώσεις και τρόπους εργασίας, ώστε να μπορέσουν να υποδεχθούν τα μικρά προσφυγόπουλα στο ελληνικό σχολείο και να τα βοηθήσουν να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Οι εκπαιδευόμενοι ευαισθητοποιήθηκαν αποκτώντας ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική επίγνωση, απέκτησαν γνώσεις σε ζητήματα κοινωνικής ένταξης, μυήθηκαν σε καινοτόμες μεθόδους και προσεγγίσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και του προσφυγικού ζητήματος.
Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, πολυπολιτισμικότητα, προσφυγικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract
The Erasmus+ KA122 Programme: "The challenge of multiculturalism in the United Europe - young refugee children in our school", concerned training activities for teachers of school education abroad, with the general aim of modernizing the 2nd Kindergarten of Kalampaki and internationalizing its mission. The theme of the seminars aimed at introducing innovative teaching approaches to promote equality and social inclusion through the use of digital tools and media, as well as acquiring knowledge and skills for the co-education of students from different cultural backgrounds. The mobility activities provided the trainees with new knowledge and ways of working to enable them to welcome young refugee children in the Greek school and help them to integrate in the best possible way. The trainees were sensitized by acquiring empathy and intercultural awareness, gained knowledge on

social inclusion issues, were introduced to innovative methods and approaches to manage multiculturalism and the refugee issue.

1. Εισαγωγή

Το Erasmus+ είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει: στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κτλ) (http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm). Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, το Erasmus+ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό, προωθώντας την κινητικότητα, την ευρωπαϊκή συνεργασία και την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα από τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές δράσεις. Στις βασικές δράσεις του προγράμματος περιλαμβάνονται:

- **Κινητικότητα προσωπικού (Key Action 1 - KA1):** Παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και στελέχη σχολικών μονάδων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά σεμινάρια, προγράμματα επιμόρφωσης, σκιές εργασίας (job shadowing) ή υλοποίηση διδασκαλίας σε σχολεία του εξωτερικού.
- **Συμπράξεις μεταξύ σχολείων (Key Action 2 - KA2):** Υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανάπτυξη καινοτόμων μεθοδολογιών και τη δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών προϊόντων. Συχνά οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν και τη μετακίνηση μαθητών.
- **Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων και ένταξης:** Το Erasmus+ στη νέα του προγραμματική περίοδο (2021–2027) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ψηφιακή μετάβαση και στην προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικού ή πολιτισμικού υποβάθρου.
- **Οικολογική συνείδηση και βιωσιμότητα:** Το πρόγραμμα προωθεί δράσεις που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την οικολογική ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η φιλοσοφία του Erasmus+ στηρίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις αξίες, οι οποίες διαπνέουν όλες τις δράσεις του προγράμματος:

- **Ευρωπαϊκή ταυτότητα και διαπολιτισμική συνείδηση:** Μέσω της επαφής με άλλες ευρωπαϊκές κουλτούρες και εκπαιδευτικά συστήματα, το πρόγραμμα ενισχύει την ευρωπαϊκή συνείδηση και καλλιεργεί την αποδοχή της διαφορετικότητας.
- **Διά βίου μάθηση:** Το Erasmus+ προάγει την ιδέα της συνεχούς μάθησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.
- **Καινοτομία και ποιότητα στην εκπαίδευση:** Μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών και της εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, το

πρόγραμμα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

- **Συνεργασία και δικτύωση:** Το Erasmus+ ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών οργανισμών και φορέων από διάφορες χώρες, δημιουργώντας ένα ισχυρό ευρωπαϊκό δίκτυο εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

Το Πρόγραμμα Erasmus+ για τη σχολική εκπαίδευση θέτει συγκεκριμένες προτεραιότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της συμπερίληψης και της ευρωπαϊκής διάστασης. Οι προτεραιότητες αυτές διαμορφώνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ισχύουν για τις δράσεις κινητικότητας και συνεργασίας σχολείων:

- **Συμπερίληψη και πολυμορφία.** Προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς και στήριξη ευάλωτων ομάδων, όπως μαθητές με αναπηρία, με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μειωμένες ευκαιρίες.
- **Ψηφιακός μετασχηματισμός (Digital Education Action Plan).** Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας, ενσωμάτωση των ΤΠΕ (τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών) στη διδασκαλία και μάθηση.
- **Περιβαλλοντική βιωσιμότητα και πράσινη εκπαίδευση (Green Erasmus).** Ευαισθητοποίηση για την κλιματική αλλαγή και την οικολογική υπευθυνότητα, ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεμάτων στο σχολικό πρόγραμμα και καθημερινές πρακτικές.
- **Συμμετοχή και ενεργός πολιτειότητα**. Ενίσχυση της συμμετοχής των νέων στη δημοκρατική ζωή και τις ευρωπαϊκές αξίες και προώθηση του σεβασμού, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συμμετοχής.

Η συμμετοχή στο Erasmus+ προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές αποκτούν πολύτιμες εμπειρίες, καλλιεργούν δεξιότητες 21ου αιώνα (επικοινωνία, συνεργασία, προσαρμοστικότητα) και αναπτύσσουν ανοιχτό πνεύμα. Οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ανανεώνουν τα παιδαγωγικά τους εργαλεία και ενισχύουν τη διεθνή διάσταση του σχολείου τους. Το Erasmus+ δεν είναι απλώς ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ή μετακίνησης. Είναι ένα εργαλείο πολιτισμικής ζύμωσης, καινοτομίας και ευρωπαϊκής ενοποίησης, που μετατρέπει το σχολείο σε έναν δυναμικό, ανοιχτό και σύγχρονο οργανισμό μάθησης. Ιδιαίτερα και σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, το Erasmus+ αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσω των δράσεών του, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, να παρακολουθούν διδασκαλίες (job shadowing) σε σχολεία του εξωτερικού ή να εργαστούν προσωρινά σε ευρωπαϊκά σχολεία, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους και αποκτώντας πολύτιμες εμπειρίες. Η συμμετοχή στο Erasmus+ ενισχύει τις παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, προάγει την καινοτομία στη διδασκαλία και ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση. Παράλληλα, προάγει τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ ευρωπαϊκών σχολείων, δημιουργώντας ένα δίκτυο αμοιβαίας υποστήριξης και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στα σχολεία τους με νέες ιδέες, ενισχυμένη αυτοπεποίθηση και αυξημένο κίνητρο, γεγονός που έχει άμεσο και θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και στους μαθητές. Επιπλέον, η συμμετοχή στο πρόγραμμα συμβάλλει στη διεθνοποίηση των σχολικών μονάδων, ενισχύοντας τον ευρωπαϊκό τους προσανατολισμό. Έτσι, το

Erasmus+ δεν αποτελεί μόνο ευκαιρία ατομικής επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και μοχλό εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και καλλιέργειας ευρωπαϊκής συνείδησης.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Erasmus+ ΚΑ122, Μαθησιακή κινητικότητα ατόμων, «Η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας στην Ενωμένη Ευρώπη: μικρά προσφυγόπουλα στο σχολείο μας», εγκρίθηκε το 2019 και υλοποιήθηκε στο 2^{ο} Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου στη Δράμα, τις σχολικές χρονιές 2019-20 και 2020-21. Ανήκει στο Πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ122 για την σχολική εκπαίδευση και αφορά την επιμόρφωση προσωπικού μέσα από δομημένους κύκλους σεμιναρίων στο εξωτερικό. Το 2^{ο} Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου τα τελευταία 22 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην δημιουργικότητα αλλά και την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης. Δραστηριότητες που διέπονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με κυρίαρχη την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Βασικός σκοπός του σχολείου, μέσα από την επαφή και γνωριμία των πολιτισμών, η αποδοχή της κάθε είδους διαφορετικότητας και η διαπολιτισμική αλληλεγγύη. Μέσα από αυτό το πρίσμα και επηρεασμένοι από το δόγμα της ενωμένης Ευρώπης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες με Ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Η συναφής εμπειρία του προσδιορίζεται χρονικά από το 2001 και συνεχίζεται ως σήμερα με τη συμμετοχή σε Προγράμματα e-Twinning και Erasmus+, τόσο Erasmus+ ΚΑ1 για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και ΚΑ2 με τις συμπράξεις σχολείων. Το Erasmus+ ΚΑ1 πρόγραμμα: «Η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας στην Ενωμένη Ευρώπη: μικρά προσφυγόπουλα στο σχολείο μας» που παρουσιάζεται εστιάζει υιοθέτηση καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην πολυπολιτισμικότητα, το προσφυγικό ζήτημα και τη διαχείρισή τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μυήθηκαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από μια σειρά σεμιναρίων στο εξωτερικό. Η νέα γνώση μεταφέρθηκε και ενσωματώθηκε στην καθημερινή σχολική πρακτική αναβαθμίζοντας την διδασκαλία και μάθηση.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Προτεραιότητες-ανάγκες:

Η επιλογή του συγκεκριμένου Erasmus+ Σχεδίου προέκυψε έπειτα από την αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου μας σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι προτεραιότητες και ανάγκες του Νηπιαγωγείου μας επικεντρώνονταν στα εξής: α) στην απόκτηση γνώσεων, β) στην βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, γ) στην βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, δ) στη διαπολιτισμική επαφή, δηλαδή την επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, ε)στην ανάπτυξη αισθήματος ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στην υιοθέτηση καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην πολυπολιτισμικότητα και το προσφυγικό ζήτημα. Όταν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ένα νηπιαγωγείο καλείται να υποδεχθεί μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδιά πρόσφυγες, Ρομά, αλλοδαπούς ή από μεικτούς γάμους.

2.2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία του Προγράμματος σχετίζεται με τις καλές πρακτικές στην Εκπαίδευση και βασίζεται στη δημιουργικότητα, την βιωματική και συνεργατική μάθηση αλλά και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Είναι σύμφωνη με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Αθήνα 2021) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού(Αθήνα 2021).

2.3. Σκοπός και στόχοι:

Η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών οδήγησε στην υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος με γενικό σκοπό την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μας αλλά και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου μας και τη διεθνοποίηση της αποστολής του. Σύμφωνα με τις δραστηριότητες κινητικότητας, ως επιμέρους γενικοί στόχοι, ορίστηκαν: η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η διαπολιτισμική επαφή και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας, η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών για μελλοντική συνεργασία, η «ενδυνάμωση» των εκπαιδευομένων σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο, η μύηση σε διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στη διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων σχεδιάσαμε δραστηριότητες κινητικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου μας με τη συμμετοχή τους σε τρία διαφορετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι ευρωπαϊκές δραστηριότητες κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού είναι του τύπου: της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων. Η θεματική των σεμιναρίων αφορούσε την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη, την μύηση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση της ισότητας και κοινωνικής ένταξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων.

Οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν στην επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι με τη συμμετοχή τους σε αυτές θα αποκτούσαν γνώσεις, θα βελτίωναν δεξιότητες και ικανότητες, θα βελτίωναν τις γλωσσικές ικανότητες, θα έρχονταν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και θα ένιωθαν περισσότερο Ευρωπαίοι πολίτες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες κινητικότητας θα ενίσχυαν τον διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών, οι οποίοι όμως έχουν κοινή αναφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Αυτό φυσικά θα είχε πολλαπλασιαστική αξία καθώς το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, όντας κατάλληλα εκπαιδευμένο, θα εφάρμοζε την νεοαποκτηθείσα γνώση στην σχολική πράξη μεταμορφώνοντας το παραδοσιακό σχολείο στο ψηφιακό σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα, και σε ότι αφορά την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν να τους βοηθήσουν:

- Να αποκτήσουν νέες γνώσεις σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της ένταξης των μικρών προσφύγων στο σχολείο.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών χρησιμοποιώντας ποικίλα εργαλεία και μεθόδους δίνοντας κίνητρα μάθησης και στους πιο δύσκολους μαθητές.

- Να μπορούν να υποστηρίζουν αποτελεσματικά μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.
- Να διευρύνουν τους ορίζοντες τους αλληλεπιδρώντας με Ευρωπαίους συναδέλφους.

2.4. Δραστηριότητες κινητικότητας-τόποι διεξαγωγής

Οι κύριες δραστηριότητες που διοργανώσαμε ήταν του τύπου της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων, και υλοποιήθηκαν από τους εξής 2 διαφορετικούς φορείς υποδοχής: α) το επιμορφωτικό κέντρο *Creating Ground CIC* (https://www.theground.org.uk/) με έδρα το Λονδίνο και το σεμινάριο: Diversity, Cultural Awareness and Inclusion: working cross-culturally", στην 1η κινητικότητα του Σχεδίου και β) το επιμορφωτικό κέντρο *ITC- International. Ed* (http://www.itc international.eu/erasmusplus/ict-in-education) που εδρεύει στην Πράγα της Τσεχίας με τα σεμινάρια: "Innovative approaches to teaching", με τόπο διεξαγωγής την Βαρκελώνη και **"**Integration of Immigrant Children in Schools" με τόπο διεξαγωγής την Πράγα, στην 2η και 3η κινητικότητα αντίστοιχα.

2.4.1. Λονδίνο, Δραστηριότητα 1: "Diversity, Cultural Awareness and Inclusion: working cross-culturally"

Η 1η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2018 στο Λονδίνο σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: *Creating Ground CIC* και τίτλο:"Diversity, Cultural Awareness and Inclusion: working cross-culturally". Βασικός στόχος της επιμόρφωσης ήταν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, στόχευε οι επιμορφούμενοι:

- Να αποκτήσουν επίγνωση των προκαταλήψεων τους.
- Να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και τις πολιτισμικές διαφορές.
- Να αποκτήσουν πολιτισμική επίγνωση εμβαθύνοντας σε διαπολιτισμικά ζητήματα.
- Να μάθουν να επικοινωνούν διαπολιτισμικά.
- Να μυηθούν σε πρακτικές ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (πρόσφυγες-μετανάστες).
- Να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες, μαθαίνοντας μέσα σε μια πολυπολιτισμική ομάδα.

2.4.2. Βαρκελώνη, Δραστηριότητα 2: "Innovative approaches to teaching"

Η 2η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2018 στη Βαρκελώνη σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: *ITC- International. Ed* και τίτλο: "Innovative approaches to teaching". Οι επιμορφούμενοι μυήθηκαν σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές με στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το περιεχόμενο του σεμιναρίου εστίαζε στα εξής:

- Να αποκτήσουν γνώσεις πάνω σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και να εξοικειωθούν με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Να εμβαθύνουν σε τεχνικές και μεθόδους αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

- Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός project.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών τους μέσα στην σημερινή πολυπολιτισμική τάξη.
- Να ικανοποιήσουν την ανάγκη να αλληλεπιδρούν με συναδέλφους εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να ανταλλάσσουν ιδέες και προβληματισμούς και γατί όχι να συνεργασθούν μελλοντικά σε άλλα project.
- Να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες.

2.4.3. Πράγα, Δραστηριότητα 3: "«Ένταξη των μικρών προσφυγόπουλων στο σχολείο»

Η 3η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2019 στην Πράγα σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: ITC- International. Ed και τίτλο: *"Integration of Immigrant Children in Schools".* Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν γνώσεις σε πρακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για το σύνολο των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους, όπου η συνεκπαίδευση είναι το ζητούμενο. Στο επίκεντρο του σεμιναρίου η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του αμοιβαίου σεβασμού και της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση εστίαζε οι επιμορφούμενοι να μυηθούν στα εξής:

- Να εμβαθύνουν σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία αποκτώντας γνώσεις σε ότι αφορά το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα.
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά, αποκτώντας ενσυναίσθηση και ενισχύοντας την αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς τα μικρά προσφυγόπουλα προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα,
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών,
- Να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες τάσεις στη διαχείριση της σχολικής τάξης και τις θεωρίες για το ατομικό στυλ μάθησης, τις πολλαπλές νοημοσύνες, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τη συνεργατική μάθηση και την αξιολόγηση.

3. Συμπεράσματα

3.1. Μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του Προγράμματος έγινε ο απαραίτητος έλεγχος για το αν ο αντίκτυπος του σχεδίου στους συμμετέχοντες, τους συμμετέχοντες οργανισμούς και τις ομάδες -στόχους ήταν ο αναμενόμενος και εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα επαλήθευσαν τους στόχους και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στις κινητικότητες. Ως εργαλεία αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, σταθμισμένα τεστ, εκθέσεις αξιολόγησης και η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του Σχεδίου.

α) Αναφορικά και ως προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

Το σχέδιο είχε μια ουσιαστικά θετική επίδραση στην επαγγελματική επάρκεια των συμμετεχόντων και τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες κινητικότητας αποτέλεσε μια εξαιρετική ευκαιρία επιμόρφωσης με πολλαπλά οφέλη σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Η συνάντηση και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, αποτέλεσε από μόνη της συναρπαστική εμπειρία, η οποία διεύρυνε τις οπτικές και τους ορίζοντές τους. Ακόμη, προσέφερε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν και να εξασκήσουν τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την θεματική των επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί:

α) Βελτίωσαν την ικανότητά τους ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών μέσα στην σημερινή πολυπολιτισμική τάξη, όπου η πολυπολιτισμικότητα ερμηνεύεται όχι μόνο ως εκείνη της πολιτισμικής διαφοράς αλλά συμπεριλαμβάνει τη διαφορά στο φύλο, το χρώμα, την ηλικία, τις ειδικές ανάγκες, τη θρησκεία, τις σεξουαλικές προτιμήσεις ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό χαρακτηρίζει το κάθε άτομο.

β) Έμαθαν να αποδέχονται και να μπορούν να διαχειρίζονται αυτή τη «διαφορετικότητα», καθώς οι νέες γνώσεις που απέκτησαν διεύρυναν την οπτική αλλά και την αποτελεσματικότητα τους.

γ) Έγιναν αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση της ένταξης των μικρών προσφυγόπουλων στο σχολείο καθώς συμμετείχαν σε δράσεις από κοινού με τον προσφυγικό καταυλισμό της περιοχής. Το 2^{ο} Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου ήρθε σε επαφή με το Νηπιαγωγείο στο Camp της βιομηχανικής περιοχής της Δράμας, γνωριστήκαμε με τα μικρά προσφυγόπουλα, ανταλλάξαμε εργασίες και δώρα και συναντηθήκαμε τον Μάιο του 2019 στο Φεστιβάλ του Προγράμματος: «Κι αν ήσουν εσύ;», καταφέρνοντας για πρώτη φορά να βγούνε οι πρόσφυγες από τον καταυλισμό και να συμμετέχουν σε μια κοινή εκδήλωση. Την προηγούμενη χρονιά και μέσα από δράσεις και δραστηριότητες ενισχύθηκε η θετική στάση μαθητών και γονέων του σχολείου απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα.

δ) Μυήθηκαν σε νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις, ώστε περισσότερο καταρτισμένοι να είναι πλέον ικανοί να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

β) Ως προς τον συμμετέχοντα οργανισμό-το σχολείο:

Το σχέδιο έχει μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη στο σχολείο, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες κινητικότητας επέδρασαν θετικά τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην διοικητική του πρακτική, προσδίδοντάς του επιπλέον δυνατότητες για εκσυγχρονισμό και διεθνοποίηση. Η μεταφορά της νέας γνώσης και η διάδοση των αποτελεσμάτων από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στους συναδέλφους τους λειτούργησε εξαίσια μέσα σε ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης παρέχοντας κίνητρα για εφαρμογή των νέων πρακτικών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μυήθηκαν στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, των ΤΠΕ και του ψηφιακού σχολείου και γνώρισαν νέες τάσεις και μεθόδους διδασκαλίας λειτουργώντας ως δέκτες αλλά και πομποί της Νέα γνώσης προς πολλαπλές κατευθύνσεις.

γ) Ως προς τους μαθητές, τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινωνία:

Η συμμετοχή μας στο σεμινάριο είχε θετική επίδραση όχι μόνο στο σχολείο ως ίδρυμα, αλλά και στους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα. Τα οφέλη για τους μαθητές ήταν αναμενόμενα, αφού απέκτησαν εκπαιδευτικούς περισσότερο

καταρτισμένους και ενημερωμένους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, απέκτησαν ενσυναίσθηση, έμαθαν να τους αγαπούν και να τους αποδέχονται. Ανάλογα θετικός είναι και ο αντίκτυπος στους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς έγινε αισθητή η αλλαγή στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πρακτικής και διαφάνηκαν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης.

δ) Ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος Erasmus +:

Η πολυπολιτισμική διάσταση που προσλαμβάνει ένα σεμινάριο με συμμετέχοντες από διαφορετικές χώρες επαληθεύει τη στοχοθεσία του Erasmus +. Η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που κουβαλούν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια καθιστά κάθε σεμινάριο πολύ σημαντικό. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αποτέλεσε η ανταλλαγή απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο συγκρίσεις, επισημάνσεις ομοιοτήτων και διαφορών και διαπιστώσεις κοινών στόχων. Αποτέλεσμα, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλαπλών οπτικών για το ίδιο θέμα αλλά και η εξεύρεση κοινών τρόπων εφαρμογής της θεματικής. Στο γεγονός προσδίδεται ευρωπαϊκή διάσταση αφού οι συμμετέχοντες είναι πολίτες της Ευρώπης και αυτό αυτόματα προσδίδει ευρωπαϊκό προσανατολισμό σε ένα μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας του σχετικά με τον αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα. Όπως λέμε και στους μαθητές μας: «Μέσα από το πρόγραμμα "ανοίγουμε ένα παράθυρο στην Ευρώπη" για να ανταλλάξουμε απόψεις και να βρούμε κοινά σημεία αλλά και να κάνουμε φίλους». Φίλους με τους οποίους κρατάμε επικοινωνία και επαφή και διαπραγματευόμαστε τον σχεδιασμό νέων πρότζεκτς.

3.2. Αντίκτυπος-Διάδοση αποτελεσμάτων

Ο σχεδιασμός για τη διάδοση των αποτελεσμάτων είχε ως στόχο τη μεγιστοποίηση της επίδρασης στις εξής ομάδες-στόχους: στους επιμορφούμενους, τους μαθητές τους και στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Στους επιμορφούμενους λειτούργησε ως διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης παρέχοντας ταυτόχρονα και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης. Για το λόγο αυτό, προβήκαμε στις ακόλουθες δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων:

Γωνιά Erasmus+: Οργανώσαμε στον χώρο υποδοχής του σχολείου γωνιά Erasmus+, όπου αναρτήσαμε αφίσες, φωτογραφίες, βιβλία και ενημερωτικά έντυπα.

Σχολικές εκδηλώσεις: Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης πραγματοποιούσαμε ενημερώσεις σχετικές με τη συμμετοχή και εμπειρία μας στο Πρόγραμμα. Πρώτον οργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, κατά δεύτερον ενημερώνοντας τους γονείς των μαθητών και κατά τρίτον ενημερώνοντας την ευρύτερη κοινότητα εκπαιδευτικών και γονέων.

Συμμετοχή στις Erasmus days: Με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση όλων αλλά και την αποτελεσματικότερη διάχυση των αποτελεσμάτων συμμετείχαμε στις Erasmus days που διοργανώνει κάθε χρόνο τον Οκτώβριο η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ιστότοποι και δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης: Δημοσιοποιήσαμε το πρόγραμμα, τις επιμέρους δραστηριότητες αλλά και τα αποτελέσματά τους με διαρκείς αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο blog του σχολείου μας όπου υπάρχει τμήμα αφιερωμένο στο Erasmus+. Αλλά και στο Twinspace του eTwinning. Τέλος

αναρτήσαμε τα προϊόντα του σχεδίου στην πλατφόρμα διάδοσης αποτελεσμάτων του Erasmus+ και στην πλατφόρμα EPALE.

Ραδιόφωνο, τηλεόραση και εφημερίδες (Μ.Μ.Ε.): Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης δόθηκε δελτίο τύπου και συνέντευξη στον τοπικό τύπο και τα Μ.Μ.Ε. για την ωφελιμότητα τέτοιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επίσης, επισκεφθήκαμε τον ραδιοφωνικό σταθμό Alpha Δράμας και μιλήσαμε για το πρόγραμμά μας. Κάναμε το ίδιο στην τηλεόραση αυτή τη φορά και στον τηλεοπτικό σταθμό STAR Βορείου Ελλάδος.

Λογότυπος Προγράμματος-Αφίσες: Για την βέλτιστη διάχυση των αποτελεσμάτων τυπώσαμε τον λογότυπο του Προγράμματος αλλά και τον λογότυπο του σχολείου μας και συνοδεύουν οτιδήποτε δημοσιοποιούμε. Τυπώσαμε αφίσες με το λογότυπο και τον τίτλο του Εκπαιδευτικού Σχεδίου Δράσης και τις αναρτήσαμε στο σχολείο μας, σε άλλα σχολεία, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας, στο Διοικητήριο, σε Δήμους και Υπηρεσίες, σε Συλλόγους και Σωματεία. Μπλουζάκια και καπέλα με το λογότυπο και τον τίτλο του Προγράμματος φορούσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές στις σχολικές εκδηλώσεις που έγιναν για το Πρόγραμμα.

Παρουσίαση του Προγράμματος σε Συνέδριο: Η παρουσίαση του Προγράμματος στο 7^{ο} Διεθνές Συνέδριο της ΕΤ.Ε.Α.Δ.: «Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση», αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία για την διάχυση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του Σχεδίου και κάνοντας των απολογισμό των δράσεων μας, μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι στόχοι που αρχικά τέθηκαν, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Και πρωτίστως, επιτεύχθηκε ο γενικός σκοπός του σχεδίου μας που είναι ο εκσυγχρονισμός του σχολείου μας και η διεθνοποίηση της αποστολής του μέσα από την επιμόρφωση του προσωπικού του. Είμαστε ένα **Erasmus+ school** και αυτό σημαίνει πολλά για το προφίλ του σχολείου μας. Ανήκουμε στην μεγάλη ομάδα των ιδρυμάτων που είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν στο Erasmus+ και να βιώσουν μια εξαιρετική εμπειρία που προσέδωσε πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, στους μικρούς μας μαθητές, τους γονείς τους αλλά και την τοπική κοινωνία. Εφαρμόσαμε το Σχέδιο για 2 χρόνια στη σχολική τάξη και το θέμα μας: **«**Η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας στην Ενωμένη Ευρώπη: μικρά προσφυγόπουλα στο σχολείο μας**»** αποτέλεσε «θέμα ομπρέλα» κάτω από το οποίο συγκεντρώσαμε πολλές δράσεις και προγράμματα εστιασμένα στην κοινωνική ένταξη και συνεκπαίδευση. Και φυσικά συνεχίζουμε με περισσότερα ΚΑ122 και ΚΑ210 Σχέδια Erasmus+.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Ένωση (2023). *Οδηγός Προγραμμάτων Erasmus+.* Έκδοση 1(2023): 23-11-2022: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης, Erasmus+

Ευρωπαϊκή Ένωση (2018). *Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές* ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό ΠΥΞΙΔΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ*. ΑΘΗΝΑ 2021

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. ΑΘΗΝΑ 2021, Α΄ΕΚΔΟΣΗ

Σαββοπούλου, Ι. & Ε. Ζαμπέτα (2019). *Το πρόγραμμα Erasmus+ και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 68, σ. 45-60

Κουτσελίνη,Ι. (2020). *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Καινοτομία στη Σχολική Πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κέντρο Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης Europe Direct (2022). *Οδηγός Erasmus+ για εκπαιδευτικούς.* Διαθέσιμο μέσω της ιστοσελίδας του ΙΚΥ: www.iky.gr

48.

«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. FIRST LEGO LEAGUE: ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ»

Αικατερίνη Τσιλεπώνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Med

Περίληψη
Το Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο: First Lego League: «Το ταξίδι της ενέργειας» υλοποιήθηκε στο 2^{ο} Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου τη σχολική χρονιά 2022-2023 και οδήγησε στη συμμετοχή των μικρών μαθητών στο διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής: “First Lego League Superpowered”. Το καινοτόμο αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδύαζε τη μάθηση με το παιχνίδι, αξιοποιούσε την έμφυτη περιέργεια των παιδιών και ενθάρρυνε τον πειραματισμό μέσα από τα γνωστικά πεδία των Μαθηματικών, της Μηχανικής, της Τεχνολογίας, της Πληροφορικής αλλά και της Τέχνης. Στόχευε στην απόκτηση γνώσεων, τη βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την επαφή με τις βασικές αρχές προγραμματισμού, την ευαισθητοποίηση σε θέματα πράσινης ανάπτυξης και κλιματικής αλλαγής, την ενθάρρυνση για ενεργή πολιτειότητα. Οι μικροί μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση μέσα από αυθεντικές καταστάσεις, βελτίωσαν ικανότητες και δεξιότητες, συνεργάστηκαν μεταξύ τους, πειραματίστηκαν, προβληματίστηκαν και έδωσαν λύσεις, επινόησαν πρωτότυπες ιδέες και φυσικά διασκέδασαν. Το Πρόγραμμα είχε πολλαπλά οφέλη στο σχολείο γενικότερα, αφού βελτίωσε τη στρατηγική ανάπτυξης του και προσέφερε δυνατότητες για εξέλιξη και καινοτομία.
Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, Πειραματισμός, Καινοτομία, Αειφορία, Πολιτειότητα

Abstract
The Educational Robotics Program entitled: First Lego League: "The journey of energy" was implemented at the 2nd Kindergarten of Kalampaki during the school year 2022-2023 and led to the participation of young students in the Educational Robotics Competition: "First Lego League Superpowered". This innovative educational program combined learning with play, exploited the children's innate curiosity and encouraged experimentation through the fields of Mathematics, Engineering, Technology, Computer Science and Art. It aimed at acquiring knowledge, improving skills and abilities, exposure to basic programming principles, raising awareness of green development and climate change issues, and encouraging active citizenship. The young students built knowledge through authentic situations, improved skills and abilities, collaborated with each other, experimented, reflected and came up with solutions, invented original ideas and, of course, had fun. The Programme had multiple benefits to the school in general, as it improved our development strategy and provided opportunities for development and innovation.

1. Εισαγωγή –Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη κοινωνία στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται ως την Κοινωνία της Γνώσης, της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Βάλλεται δε από μια συνεχή πρόοδο της Τεχνολογίας, που είναι πιο έντονη από κάθε άλλη χρονική περίοδο. Γι' αυτό και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και η διεύρυνση κατανόησης του συνεχώς αυτού μεταβαλλόμενου κόσμου, είναι πλέον κάτι παραπάνω από σημαντική. Καθώς η μάθηση είναι εν γένει μια ασταμάτητη διαδικασία, για να μπορεί να καλλιεργηθεί, πρέπει να υπάρχει ένα ουσιαστικό υπόβαθρο. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του σήμερα και να ακολουθήσει τους νέους δρόμους, έχοντας ως οδηγό τον ίδιο τον άνθρωπο, δηλαδή το παιδί. Η εκπαιδευτική ρομποτική για παιδιά είναι ένας τέτοιος δρόμος που δίνει την ελευθερία της εξερεύνησης με έναν ασφαλή και αποτελεσματικό τρόπο, προσανατολίζοντας και αναδεικνύοντας την έμφυτη περιέργειά τους, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν πώς λειτουργεί ο κόσμος γύρω τους και να διαπρέψουν σε αυτόν.

Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό για την Ρομποτική, "Ρομποτική είναι ένας διεπιστημονικός κλάδος της μηχανικής και της επιστήμης, που περιλαμβάνει μηχανολογία, ηλεκτρονική μηχανική, πληροφορική, επιστήμη υπολογιστών και άλλες επιστήμες. Ασχολείται με τον σχεδιασμό, την κατασκευή, τη λειτουργία και τη χρήση ρομπότ, όπως και με συστήματα υπολογιστών για τον έλεγχό τους, την αισθητηριακή τους ανατροφοδότηση και την επεξεργασία των πληροφοριών". Η Εκπαιδευτική ρομποτική με τη σειρά της είναι μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση που έχει σχεδιαστεί για να εισάγει τους μαθητές στην Ρομποτική και τον προγραμματισμό, με έναν διαδραστικό τρόπο. Ακολουθεί τις αρχές οργάνωσης της μάθησης σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2021) υιοθετώντας τις εξής σημαντικές αρχές μάθησης:

- Θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων προετοιμάζοντας τον ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα.
- Έχει επίκεντρο το παιδί, σεβόμενη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή του μέσα σε ένα σχολείο συμπεριληπτικό χωρίς διακρίσεις.
- Διαμορφώνει θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις ενθαρρύνοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την θετική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους επιβεβαιώνοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης.
- Εκμεταλλεύεται τη φυσική περιέργεια των παιδιών και το ενδιαφέρον τους να ανακαλύψουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως τη βάση αυτών των διερευνήσεων.
- Η προσέγγιση της μάθησης γίνεται ολιστικά και με διεπιστημονικό τρόπο.

Τι ακριβώς σημαίνει το ακρωνύμιο STEM; Προέρχεται από τις λέξεις Science, Technology, Engineering, Math (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) και πρόκειται για μια διδακτική φιλοσοφία που ενσωματώνει όλες αυτές τις αρχές σε ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα διδασκαλίας με πρακτικές εφαρμογές, σε αντίθεση με τις ακαδημαϊκές θεωρητικές. Η εξέλιξη του STEM είναι το STEAM, που προέρχεται από τις λέξεις Science, Technology, Engineering, Arts, Math και το STREAM εάν προσθέσουμε και τη λέξη Reading. Με το STREAM επιχειρείται ο μετασχηματισμός της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε μια διδασκαλία που κυρίαρχο ρόλο έχουν σύμφωνα με την ανακαλυπτική μάθηση

(Bruner 1997) ο προβληματισμός, ο πειραματισμός και η επίλυση προβλήματος αξιοποιώντας τη Διερώτηση. Η Διερώτηση είναι ένα πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης που βοηθάει του μαθητές να συμπεριλάβουν τις δικές τους ιδέες και ερωτήσεις και να ακολουθήσουν τις δικές τους διερευνήσεις. Η διαδικασία αυτή μαθαίνει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να κάνουν προβλέψεις, να διατυπώνουν ερωτήσεις, να προβαίνουν σε υποθέσεις, να κάνουν υπολογισμούς και να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα. (Marzano et al, 1997). Έτσι αναπτύσσονται δεξιότητες ζωής και προσωπικότητας σημαντικές για τις δεξιότητες του αυριανού-παγκόσμιου πολίτη του 21 αιώνα. Ένα χρήσιμο εργαλείο για να οδηγηθούν οι μαθητές στη Διερώτηση είναι η δομημένη διδακτική προσέγγιση KWLH:

Η δομημένη διδακτική στρατηγική KWLH

K: What do I Know already?

Τι γνωρίζω ήδη;

W: What do I Want to find out?

Τι θέλω να ανακαλύψω;

W: What have I learnt?

Τι έχω μάθει;

H: How will I learn more?

Πώς θα μάθω περισσότερα;

Τα οφέλη για τους μαθητές:

Τα παιδιά διδάσκονται πολλαπλές επιστήμες μέσα από το παιχνίδι, κατανοούν την εφαρμογή των επιστημονικών αρχών στην ζωή και την καθημερινότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τις γνωστικές και νοητικές δεξιότητες έτσι ώστε να είναι σε θέση να δίνουν τα ίδια απαντήσεις σε προβλήματα και να λύνουν τις προκλήσεις που προκύπτουν. Μέσα από τον διαδραστικό τρόπο μάθησης, η Ρομποτική μετατρέπεται σε παιχνίδι, όπου η κατασκευή και ο μηχανισμός των ρομπότ βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν έναν από τους πιο σημαντικούς τρόπους σκέψης του σήμερα: τη συλλογική σκέψη. «Η *συλλογική σκέψη* είναι η ικανότητα πλήρους ανάπτυξης και ελέγχου της υπολογιστικής σκέψης, πρόκειται για το σύνολο των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται για να λυθούν προβλήματα της καθημερινότητας της ζωής». Αυτός ο συλλογικός τρόπος σκέψης βοηθάει στην κατανόηση απλών, αλλά και πολύπλοκων προβλημάτων, στην επινόηση λύσεών τους μέσα από τακτικές και πράξεις, και στην ικανότητα να παρουσιαστούν κατανοητά αυτές οι λύσεις. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις δράσεις και τις δραστηριότητες *STREAM* οι μικροί μαθητές:

- Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν ανακαλύπτοντας τη γνώση και δίνοντας λύση σε προβλήματα ή αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού.
- Μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο (“learning by doing” κατά τον John Dewey), οικοδομώντας τη γνώση και αποκτώντας γνωστικές δεξιότητες μέσα από τη δοκιμή και την πλάνη.
- Αποκτούν συνεργατικές δεξιότητες και κοινωνικοποιούνται αναπτύσσοντας θετικές κοινωνικές σχέσεις.
- Εκπαιδεύονται στην παρατήρηση, την έρευνα, τον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων.

- Αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες ζωής (δεξιότητες 21ου αιώνα) απαραίτητες σε όποια επαγγελματική σταδιοδρομία ακολουθήσουν (επαγγελματική ετοιμότητα).
- Καλλιεργούν την δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνονται στην κατασκευή πρωτότυπων και καινοτόμων προϊόντων.
- Αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους, μυούνται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός και είναι εκείνος του συντονιστή-διευκολυντή που υποστηρίζει τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης δημιουργώντας ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι κατάλληλα ενημερωμένος και εκπαιδευμένος να εφαρμόζει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, **τα 6 βασικά βήματα** για την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθοδολογίας *STEM στη σχολική τάξη είναι* τα εξής:

- ΒΗΜΑ 1ο: ΠΑΡΑΤΗΡΩ – ΡΩΤΩ
  (OBSERVE/ASK)
  - Ποιο είναι το πρόβλημα;
  - Πώς έχουν λύσει οι άλλοι το πρόβλημα αυτό;
  - Ποιοι είναι οι περιορισμοί και ποιες οι κατευθυντήριες γραμμές;
  - Ποιος μπορεί να με βοηθήσει να λύσω το πρόβλημα αυτό;
- ΒΗΜΑ 2ο : ΣΥΛΕΓΓΩ (COLLECT)
  - Τι πληροφορίες θα χρειασθώ για να λύσω το πρόβλημα;
  - Ποιους πόρους έχω/θα χρειασθώ για να λύσω αυτό το πρόβλημα;
- ΒΗΜΑ 3ο: ΦΑΝΤΑΖΟΜΑΙ (IMAGINE)
  - Πώς μπορώ να λύσω εγώ αυτό το πρόβλημα;
  - Έχω βρει μια λύση «έξω από τα καθιερωμένα»;
  - Έχω στη διάθεσή μου περισσότερες από μια λύσεις;
- ΒΗΜΑ 4ο: ΣΧΕΔΙΑΖΩ (PLAN)
  - Τι υλικά έχω στη διάθεσή μου/χρειάζομαι;
  - Ποια βήματα θα ακολουθήσω για να λύσω το πρόβλημα;
  - Τι θα μπορούσε να πάει λάθος;
- ΒΗΜΑ 5ο: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ (CREATE)
  - Θα ελέγξω το σχέδιό μου!
  - Θα κρατήσω σημειώσεις κατά την εκτέλεση/από τις παρατηρήσεις μου!
  - Θα ζωγραφίσω εικόνες/τραβήξω φωτογραφίες για μελλοντική χρήση!
- ΒΗΜΑ 6ο: ΒΕΛΤΙΩΝΩ (IMPROVE)
  - Θα συλλογιστώ πάνω στο σχέδιό μου!
  - Τι αλλαγές μπορώ να κάνω για να βελτιώσω το σχέδιό/τη λύση μου!
  - Τι λένε τα δεδομένα μου για την πρώτη μου προσπάθεια;
  - Θα δημιουργήσω ένα σχέδιο και θα ελέγξω ξανά!

Δραστηριότητες Εκπαιδευτικής ρομποτικής μπορούμε να κάνουμε με διάφορους τρόπους, μέσα ή εργαλεία. Ένας από αυτούς είναι και η χρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από τη σειρά Lego Education, η οποία εισάγει τους μικρούς

μας μαθητές στην STEAM διδασκαλία μέσα από τη χρήση των δομικών στοιχείων Lego.

2. Κυρίως Μέρος– Εφαρμογή στη σχολική τάξη

2.1. Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής: "FIRST LEGO LEAGUE

Το Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο: First Lego League Discover (η κατηγορία Discover,αφορά το Νηπιαγωγείο): «Το ταξίδι της ενέργειας» ή αλλιώς "Superpowered" υλοποιήθηκε στο 2^{ο} Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου τη σχολική χρονιά 2022-2023 και οδήγησε στη συμμετοχή των μικρών μας μαθητών στο διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής: "First Lego League Superpowered". Αποτέλεσε ένας από τους τρόπους για να ασχοληθούν οι μαθητές μας με δραστηριότητες STEAM και να γνωρίσουν την Εκπαιδευτική ρομποτική μέσα από τα δομικά υλικά της Lego Education και τις κατασκευές με αυτά.

2.2. Προτεραιότητες-ανάγκες:

Το Νηπιαγωγείο μας τα τελευταία 22 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία. Είμαστε ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία» και προσπαθούμε να ακολουθούμε τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας στην οποία ζούμε, αυτής της Γνώσης, της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Για το λόγο αυτό επενδύουμε στην επιμόρφωση του προσωπικού μας σε διεθνές επίπεδο και στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν τη διδασκαλία και μάθηση. Η στρατηγική ανάπτυξη του σχολείου μας ακολουθεί τις επιταγές της ολιστικής προσέγγισης (A whole school approach) και περιλαμβάνει τις εξής προτεραιότητες: ψηφιακό σχολείο, πράσινο σχολείο, συμπεριληπτικό σχολείο και το σχολείο που προάγει τον εθελοντισμό και την ενεργή πολιτειότητα. Για το σκοπό αυτό συμμετέχουμε σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+, σε διεθνή δίκτυα (Aspnet Unesco), σε εθνικά δίκτυα (Αειφόρο ελληνικό σχολείο) και σε πολλές δράσεις και προγράμματα (Actionaid, εκπαιδευτική ρομποτική μέσω της WRO και της First Lego League).

Η επιλογή να συμμετέχουμε στο πρόγραμμα First Lego League έγινε στα πλαίσια της προτεραιότητας του σχολείου μας για το ψηφιακό και πράσινο σχολείο και αποτέλεσε μια πρόκληση να γνωρίσουμε τη μεθοδολογία και το υλικό της Lego Education. Εντάξαμε τη θεματική του: «Το ταξίδι της ενέργειας» στη γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου μας για την Πράσινη Ανάπτυξη αλλά και την ενασχόλησή μας με την Ατζέντα των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Παράλληλα έτρεχαν 2 Erasmus+ προγράμματα με ανάλογο θέμα: α) Erasmus+KA122 με τίτλο: «Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για ένα ψηφιακό και πράσινο σχολείο» και β) Erasmus+, KA220 με τίτλο:"MOVE GREEN - KEEP THE NATURE CLEAN". Ακόμη, υλοποιούσαμε ένα δεύτερο πρότζεκτ εκπαιδευτικής ρομποτικής που επίσης οδηγούσε σε Πανελλήνιο Διαγωνισμό STEM σε συνεργασία με την WRO HELLAS. Πρωταγωνιστής το ρομποτάκι BEE BOT και ο τίτλος: «Η πόλη που ονειρεύομαι να ζήσω», η οποία φυσικά ήταν μια Πράσινη πόλη με αειφόρες πηγές ενέργειας. Τέλος, συμμετείχαμε για 3^{η} χρονιά στο δίκτυο του Αειφόρου Ελληνικού σχολείου με προτεραιότητά μας τους 8 Πυλώνες Αειφορίας.

2.3. Σκοπός και στόχοι:

Το πρόγραμμα είχε ως γενικό σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές το ταξίδι της Ενέργειας μέσα από την Εκπαιδευτική Ρομποτική αξιοποιώντας και ενισχύοντας ικανότητες και δεξιότητες STEM, μέσα από την Τεχνολογία, η Φυσική, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά. Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν: η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η επαφή με τις βασικές αρχές προγραμματισμού, η ευαισθητοποίηση σε θέματα πράσινης ανάπτυξης και κλιματικής αλλαγής, η ενθάρρυνση για ενεργή πολιτειότητα.

2.4. Μεθοδολογία:

Το καινοτόμο αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδύαζε τη μάθηση με το παιχνίδι, αξιοποιούσε την έμφυτη περιέργεια των παιδιών, ενθάρρυνε τον πειραματισμό μέσα από τα γνωστικά πεδία:

- των Μαθηματικών,
- της Μηχανικής,
- της Τεχνολογίας,
- της Πληροφορικής αλλά και
- της Τέχνης.

2.5. Δραστηριότητες:

Το έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό (https://firstlegoleague.gr/myteam/superpowered) για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό First Lego League Discover, εκτός από το θεματικό σετ με τουβλάκια Lego περιλάμβανε έναν Οδηγό 10 συναντήσεων και ένα Εγχειρίδιο μηχανικής. Εμείς δεν ακολουθήσαμε ακριβώς τις οδηγίες αλλά προσαρμόσαμε το υλικό στις ανάγκες των μαθητών μας και της ολιστικής προσέγγισης που εφαρμόζουμε για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Μάρτιο και οι μαθητές μας είχαν ήδη μυηθεί στους 17 Στόχους και συγκεκριμένα στους Στόχους 11: Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες και 13: Δράση για το κλίμα μέσα από δραστηριότητες των προαναφερθέντων πρότζεκτ που έτρεχαν ταυτόχρονα. Ήταν λοιπόν πολύ εύκολο να ασχοληθούν με το Ταξίδι της ενέργειας και την αναπαράσταση του σε τρισδιάστατες μακέτες με τα δομικά υλικά της Lego. Η πορεία των δραστηριοτήτων-συναντήσεων ήταν η εξής:

Συνάντηση 1: Ας ανακαλύψουμε! Τι είναι ενέργεια, ποιες είναι οι μορφές της και τι μπορούμε να κατασκευάσουμε σχετικά με την ενέργεια. Ευαισθητοποίηση-αφόρμηση: Οι μικροί μας μαθητές προβληματίζονται σχετικά με την Ενέργεια και τον πλανήτη Γη, τη θέση που αυτή έχει στη ζωή των ανθρώπων, τη χρήση και χρησιμότητα της, ενώ γίνεται μια πρώτη γνωριμία με το υλικό της Lego. Ιστογράμματα και Ιδεοθύελλα: Με την τεχνική Brain storming καταγράφουμε τι γνωρίζουν τα παιδιά για την ενέργεια και το ταξίδι της, ενώ στη συνέχεια καταγράφουμε σε ιστόγραμμα τι θέλουμε να μάθουμε σχετικά με το θέμα.

Συνάντηση 2: Πηγές ενέργειας. Ποιες είναι οι διαφορετικές πηγές ενέργειας στην περιοχή σας; Τα παιδιά ανακαλύπτουν τις πηγές ενέργειας στην κοινότητά τους και τις κατασκευάζουν με ποικίλους τρόπους. Συζητούν για την Αειφορία και ανάπτυξη: Πράσινη ενέργεια-πράσινη κινητικότητα. Ζωγραφίζουν ομαδικά την κοινότητά τους ΜΕ πράσινη ενέργεια και ΧΩΡΙΣ πράσινη ενέργεια και προβαίνουν σε συγκρίσεις.

Συνάντηση 3: Το ταξίδι της ενέργειας: Από την παραγωγή στην κατανάλωση: Πηγή-Διανομή-Αποθήκευση. Πώς η ενέργεια αποθηκεύεται και διανέμεται στην

κοινότητα σας; Τα παιδιά ανακαλύπτουν πώς η ενέργεια διανέμεται, από ποιους και με ποιο τρόπο φτάνει στο σπίτι μας, στο σχολείο, στα εργοστάσια. Παράλληλα αποτυπώνουν εικαστικά τη διανομή της ενέργειας και τις διασυνδέσεις.
Συνάντηση 4: Χρήστες ενέργειας. Χρήση και χρησιμότητα της ενέργειας. Τα παιδιά εντοπίζουν πώς χρησιμοποιείται η ενέργεια, με ποιο τρόπο καθώς κατασκευάζουν τις ανάλογες μακέτες.
Συνάντηση 5:Λούνα Πάρκ. Η πρόκληση είναι να κατασκευάσουν ένα καινοτόμο παιχνίδι Λούνα Παρκ, στο οποίο θα εντάξουν ένα κινητό μέρος.
Συνάντηση 6: Η ενεργειακή σας ιστορία: Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τη δική τους ενεργειακή ιστορία. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και δημιουργούν τις εξής ιστορίες: α) «Μια μέρα παρέα με την ενέργεια», όπου περιγράφουν το ταξίδι της ενέργειας όπως το φαντάζονται και το αποτυπώνουν εικαστικά σε ομαδική εργασία. β) «Μια μέρα χωρίς ενέργεια», όπου περιγράφουν τι μπορεί να γίνει ή να μη γίνει αν μια μέρα στερηθούμε την ενέργεια. Το αποτυπώνουν επίσης εικαστικά με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο.
Συνάντηση 7: Ηλεκτρικό αυτοκίνητο. Πράσινη ενέργεια-πράσινη κινητικότητα. Τι είναι το ηλεκτρικό αυτοκίνητο, πώς κινείται, πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε ηλεκτρικά αυτοκίνητα και γιατί; Τα παιδιά φτιάχνουν τις ανάλογες μακέτες.
Συνάντηση 8: Ενέργεια του μέλλοντος: Κατασκευή 2 Μακετών για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό First Lego League. Τα παιδιά χωρισμένα στις 2 ομάδες αποφασίζουν για την κατασκευή της μακέτας τους με θέμα: «Το ταξίδι της ενέργειας για ένα αειφόρο και πράσινο μέλλον»
Συνάντηση 9: Βελτιώστε την ενεργειακή ιστορία: Τα παιδιά συνεχίζουν να δουλεύουν τις μακέτες τους με στόχο την πράσινη ανάπτυξη.
Συνάντηση 10: Ας γιορτάσουμε! Η συμμετοχή στο event. Αφού ετοιμαστούν οι 2 μακέτες και το ομαδικό πόστερ, είμαστε έτοιμοι για την παρουσίασή τους στο διαγωνισμό!

3. Συμπεράσματα-Μαθησιακά αποτελέσματα:

Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα προσέφερε πολλά οφέλη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σε ότι αφορά τα παιδιά, οι μικροί μας μαθητές:

- Απέκτησαν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι και τον πειραματισμό.
- Ήρθαν σε επαφή με τις βασικές αρχές προγραμματισμού.
- Έμαθαν να δουλεύουν σε ομάδες για ένα κοινό σκοπό αναπτύσσοντας συνεργατικές δεξιότητες και θετικές κοινωνικές σχέσεις.
- Ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν πρωτότυπες κατασκευές.
- Βελτίωσαν ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα (επαγγελματική ετοιμότητα).
- Ανέπτυξαν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους, καθώς μυήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης.
- Ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα πράσινης ανάπτυξης και κλιματικής αλλαγής, ενώ ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα δημοκρατικής συμμετοχής και ενεργειακής πολιτειότητας.

Σε ότι αφορά εμάς τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή μας στο εν λόγω πρόγραμμα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα αφού μας έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμάσουμε μια ακόμη εμπειρία STEAM, η οποία μάλιστα οδήγησε σε ένα μαθητικό διαγωνισμό. Η όλη διαδικασία είχε θετικά αποτελέσματα, όμως οφείλουμε να επισημάνουμε ότι

είναι μια δαπανηρή οικονομικά επιλογή και η συμμετοχή στον διαγωνισμό ακόμη ακριβότερη. Το υλικό της Lego είναι εξαιρετικό, είναι όμως μόνο ένα εργαλείο STEAM και οφείλουμε να το εξελίσσουμε κάθε φορά, περνώντας σε ένα $2^{ο}$ επίπεδο, εκείνο του προγραμματισμού μέσω τάμπλετ των μηχανών που κατασκευάζουν τα παιδιά. Δεν πρέπει να περιοριζόμαστε απλά στις κατασκευές με τα Lego και τη συμμετοχή στο διαγωνισμό. Αλλά να συνδέουμε τις δραστηριότητες που επιλέγουμε να υλοποιήσουμε με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και τον Ετήσιο Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου του σχολείου μας.

Και μια τελευταία υποσημείωση: τα μεγάλα νήπια μπορούν να κατασκευάσουν χρησιμοποιώντας και μικρότερα δομικά στοιχεία Lego, τα οποία και δίνουν περισσότερες δυνατότητες για δημιουργίες και δραστηριότητες STEAM. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες προάγει τη διδασκαλία και μάθηση προσφέροντας στους μικρούς μας μαθητές πολλαπλές εμπειρίες Εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής . *Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό ΠΥΞΙΔΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ*. ΑΘΗΝΑ 2021

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, ΑΘΗΝΑ 2021, Α΄ΕΚΔΟΣΗ

Φώτη Π. - Ρέλλια Μ. (2020). *ST(R)E(A)M και Εκπαιδευτική Ρομποτική.* Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ

Φώτη Π. - Ρέλλια Μ. (2020). *Δημιουργώ και Καινοτομώ: ST(R)E(A)M και Εργαστήρια Δεξιοτήτων.* Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ

Φώτη Π. (2022). *Ονειρεύομαι να γίνω… μπορώ να γίνω ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ.* Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ

Εκπαιδευτική Ρομποτική. Ανακτήθηκε από: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%81%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE

Εκπαιδευτική Ρομποτική για παιδιά. Ανακτήθηκε από: https://www.o3.gr/ekpaideutiki-robotiki-gia-paidia/

FIRST LEGO LEAGUE. Ανακτήθηκε από: https://firstlegoleague.gr/myteam/superpowered

Ξενόγλωσση

Jerome Bruner (1997). *The culture of Education.* Harvard University Press

Robert J Marzano et al (1997). *Dimension of learning. 2nd Edition.* USA: ASCD Publications

49.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΥΟ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ελισάβετ Τσιμπλίδου
Διευθύντρια ΠΕ70, ΠΕ60, MSc, MEd

Ανδριάνα Τσιμπλίδη
Φοιτήτρια Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη
Η εργασία αυτή αναφέρεται στην δημιουργία δύο διδακτικών σεναρίων για μαθητές νηπιαγωγείου βασισμένα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, χρησιμοποιώντας εργαλεία της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, τόσο για την ανάπτυξη του τεχνολογικού εγγραματισμού όσο και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ρομποτική, νηπιαγωγείο, μαθηματικά, τεχνολογικός εγραμματισμός, φυσικές επιστήμες

Abstract
This work refers to the creation of two teaching scenarios for kindergarten students based on the Analytical program of the kindergarten and the teaching subject of mathematics and natural sciences, using Educational Robotics tools, both for the development of technological literacy and problem solving skills.

1.Εισαγωγή

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική (ΕΡ) είναι ένα καινοτόμο διδακτικό εργαλείο το οποίο εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και στοχεύει στην ενίσχυση και στην ανάπτυξη υψηλών νοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος (Blanchard et al., 2010). Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι οι δραστηριότητες της ΕΡ έχουν θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλήματος (Petre & Price, 2004; Norton et al., 2007, Castledine &,Chalmers, 2011), μεταγνώσης και υπολογιστικής σκέψης (πχ. La Paglia et al., 2010; Benitti, 2012). Αναφέρουν επίσης, ότι η ΕΡ δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης της έρευνας στην τάξη και της εκμάθησης μιας γλώσσας προγραμματισμού .

*2.*Κυρίως μέρος

Πλαίσιο και μεθοδολογία εφαρμογής

Τα παρακάτω σενάρια ασχολούνται με την ρομποτική ως μορφή διδασκαλίας συνδυαζόμενη με διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Θεωρούμε ότι ο συνδυασμός της ΕΡ με την παραδοσιακή διδασκαλία έχει να προσφέρει περισσότερα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και με χαρά στο μάθημα. Στα παρόντα σενάρια θα προσπαθήσουμε να το εφαρμόσουμε χρησιμοποιώντας τις αρχές της

σχεδιαστικής δράσης. Σύμφωνα με τους (Καπουλίτσα-Τρούλου & Ιωαννίδου, 2012· Katz & Chard, 2004· Papandreou, 2014) η σχεδιαστική δράση είναι μία αγαπημένη και καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά τη χρησιμοποιούν για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους.

2.1 Προτεινόμενα εργαλεία

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε θα είναι :

- Το Scratch Jr. Το S.J είναι μια εισαγωγική γλώσσα προγραμματισμού που επιτρέπει στα μικρά παιδιά (ηλικίας 5-7) να δημιουργήσουν τις δικές τους διαδραστικές ιστορίες και παιχνίδια. Τα παιδιά συγκεντρώνουν μπλοκ γραφικών προγραμματισμού για να κάνουν τους χαρακτήρες να κινούνται, να πηδούν, να χορεύουν και να τραγουδούν. Τα παιδιά μπορούν να τροποποιήσουν χαρακτήρες στο πρόγραμμα επεξεργασίας χρωμάτων, να προσθέσουν τις δικές τους φωνές και ήχους, ακόμη και να εισάγουν φωτογραφίες τους - στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τα μπλοκ προγραμματισμού για να κάνουν τους χαρακτήρες τους να ζωντανεύουν.
- Bee Bot Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά του νηπιαγωγείου θα γνωρίσουν προμαθηματικές έννοιες, χωροχρονικές , αρίθμηση, θα καλλιεργήσουν βασικές δεξιότητες όπως παρατήρηση, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη.

Περιγραφή σεναρίου 1

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Στο πλαίσιο ενός διαθεματικού project με το όνομα Βιολογικός Λαχανόκηπος
(Σχεδιασμός προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), τα παιδιά θα κληθούν να φτιάξουν τον δικό τους λαχανόκηπο στην αυλή του σχολείου. Ο λαχανόκηπος αυτός έχει τη μορφή και τα χαρακτηριστικά ενός βασικού γεωμετρικού σχήματος, του ορθογωνίου. Με αφορμή αυτό το σχήμα θα ασχοληθούμε και με τα υπόλοιπα σχήματα παίζοντας με τα σχήματα και την beebot αλλά και τα γράμματα των λαχανικών που θα φυτέψουμε. Θα χρησιμοποιήσουμε την scratch jr για να φτιάξουμε ένα παιχνίδι αναγνώρισης σχημάτων ως μία πρώτη επαφή με την συγκεκριμένη γλώσσα προγραμματισμού.

Ένας από τους πέντε άξονες που αναπτύσσονται στο πρόγραμμα των μαθηματικών του νηπιαγωγείου είναι ο Χώρος και η Γεωμετρία και προσανατολισμός στο χώρο (Α.Π Νηπιαγωγείου, 2014). Στην τροχιά η προσέγγιση της έννοιας των σχημάτων (επίπεδων και στερεών) αναλύεται σε επιμέρους διαστάσεις όπως:

- *Αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών*
- *Ανάλυση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών σε στοιχεία και ιδιότητες*
- *Κατασκευές γεωμετρικών σχημάτων και στερεών*
- *Σύνδεση μεταξύ γεωμετρικών σχημάτων και στερεών*
- *Ανάλυση ή σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών σε άλλα σχήματα ή μέρη.*

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Τα παιδιά δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την έννοια των σχημάτων (σχήμα-όνομα) και τα γράμματα

Μαθησιακοί στόχοι :

- Να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις , διευθύνσεις και διαδρομές

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα σχήματα και τα συγκεκριμένα γράμματα
- Να κατασκευάζουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και να τα ταυτίζουν με αντικείμενα της καθημερινότητας
- Να περιγράφουν επίπεδα σχήματα χρησιμοποιώντας στοιχεία και ιδιότητες
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά
- Να μπουν σταδιακά στον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για τις Τ.Π.Ε., απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή.

Εκτιμώμενος χρόνος δύο δίωρες συναντήσεις.

Διαδικασία υλοποίησης

Σύνοψη φάσεων σεναρίου:

1η Φάση : Ακρόαση τραγουδιού και ταύτιση σχημάτων με λαχανόκηπο.

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος Διεξαγωγής : Προάυλιος χώρος

Με αφορμή τον λαχανόκηπο βγαίνουμε στην αυλή και παρατηρούμε το σχήμα του. Με διερευνητικές ερωτήσεις και με σχήματα που έχω στα χέρια μου προσπαθώ να εκμαιεύσω με ποιο σχήμα μοιάζει ο λαχανόκηπος μας. Παράλληλα ακούμε τραγούδια για τα σχήματα : https://www.youtube.com/watch?v=vMkyXGlvn34

2η Φάση : Παιχνίδι κατασκευής ταμπλό και bee bot

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος Διεξαγωγής : Γωνιά καλλιτεχνικών και ολομέλεια

Συναποφασίζουμε να παίξουμε με τα σχήματα και την μελισσούλα, το μικρό κίτρινο ρομποτάκι. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα νήπια να φτιάξουν το ταμπλό με τα σχήματα (βλ. παράρτημα). Χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και ονομάζει κάθε ομάδα με το όνομα ενός σχήματος . Πχ η ομάδα «Τρίγωνο» θα φτιάξει τρίγωνα σε διάφορα χρώματα. Η ομάδα «Κύκλος» θα φτιάξει κύκλους σε διάφορα χρώματα και ούτω καθεξής . Αφού είναι έτοιμα τα σχήματα τα κολλάμε πάνω στο ταμπλό. Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να κόψουν από διαφημιστικά φυλλάδια τα λαχανικά που μοιάζουν με αυτά που έχουμε φυτέψει στον κήπο και ταιριάζουν με τα σχήματα μας. Πχ το λάχανο να το βάλουμε μέσα στον κύκλο και το πλαστικοποιούμε .

- Γνωριμία των παιδιών την Bee bot.

Εικόνα 1

Αρχικά τα νήπια μαζεύονται στην ολομέλεια έχοντας μπροστά τους τη μελισσούλα. Η νηπιαγωγός συστήνει το ρομπότ στα παιδιά και χρησιμοποιώντας την μαιευτική μέθοδο τα ρωτάει μήπως γνωρίζουν από πού πήρε το όνομα της. Αν τα παιδιά γνωρίζουν την απάντηση η νηπιαγωγός προχωρά αν δεν την γνωρίζουν τους λέει ότι πήρε το όνομα από την αγγλική λέξη bee που σημαίνει μέλισσα και το bot από το ρομπότ. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα νήπια να βάλουν την μελισσούλα πάνω στο ταμπλό και τους δείχνει πως κινείται. Με τα βέλη μπρός πίσω και στροφή .

Αφού λοιπόν παρουσιάσει το beebot τους λέει : θέλουμε το ρομπότ να πάει πάνω στο σχήμα « καφέ ορθογώνιο». Ρωτάμε τα παιδιά πόσα τετράγωνα θέλουμε να

περπατήσει το ρομπότ και αν μας πουν δύο πατάμε το δύο στην εντολή μπροστά και μετά το πράσινο κουμπί.

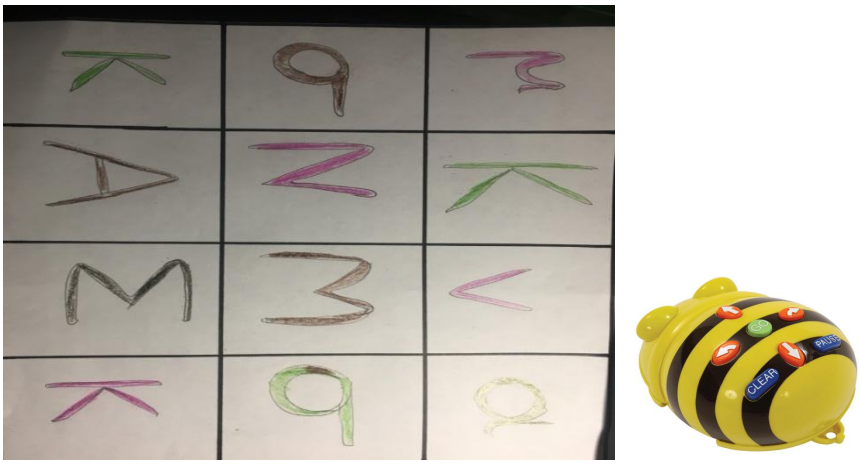
3η Φάση : Παιχνίδι κατασκευής ταμπλό με τα γράμματα και bee bot

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος Διεξαγωγής : Γωνιά καλλιτεχνικών

Με την ίδια λογική κατασκευάζουμε το ταμπλό με τα γράμματα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και κάθε ομάδα φτιάχνει πεζά και κεφαλαία γράμματα από τα λαχανικά που φυτεύουμε στο λαχανόκηπο. Τα κολλάνε στο ταμπλό και το πλαστικοποιούμε.

Μ για μαρούλι, Κ για καρότο, Ν για ντομάτα, Λ για λάχανο



Εικόνα 2

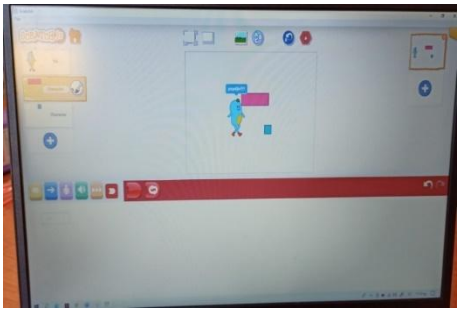
4η Φάση : Δημιουργία με scratch jr.

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

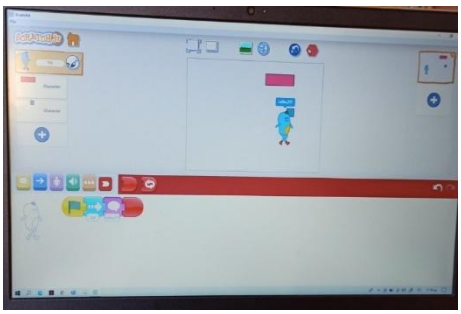
Χώρος Διεξαγωγής : Γωνιά υπολογιστή

Επίσης θα χρησιμοποιήσουμε τη scratch jr ως εναλλακτικό τρόπο υλοποίησης των παραπάνω μαθησιακών στόχων.

Με την scratch jr η νηπιαγωγός φτιάχνει ένα πρόγραμμα που βασίζεται σε ό,τι έχει προηγηθεί με τα παιδιά στο συγκεκριμένο project και τα παιδιά θα παίξουν με αυτό. Θα φτιάξει ένα ανθρωπάκι που θα πηγαίνει να συναντήσει το σχήμα του κήπου μας. Αν το βρει, θα βγαίνει η ένδειξη σωστό. Αν όχι, το λάθος (βλέπε βίντεο παράρτημα).



Εικόνα 4



Εικόνα 5

Αξιολόγηση

Δίνουμε σε κάθε παιδί τη δυνατότητα επιλογής ενός συναισθήματος σε αυτοκόλλητο με γνώμονα αν του άρεσε ή όχι το παιχνίδι που παίξαμε .

Περιγραφή σεναρίου 2

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Στο πλαίσιο ενός διαθεματικού project με το όνομα Βιολογικός Λαχανόκηπος τα παιδιά θα κληθούν να φτιάξουν τον δικό τους λαχανόκηπο στην αυλή του σχολείου και θα φυτέψουν χειμερινά και καλοκαιρινά λαχανικά. Με αφορμή τα χειμερινά λαχανικά θα μιλήσουμε για τον χειμώνα και τα χαρακτηριστικά του . Ένας από τους πέντε άξονες που αναπτύσσονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι οι φυσικές επιστήμες . Η ενασχόληση των παιδιών νηπιακής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει στην αξιοποίηση της περιέργειας και του εσωτερικού κινήτρου που έχουν τα μικρά παιδιά για τη διερεύνηση του κόσμου που τους περιβάλλει, την υποστήριξη του επιστημονικού γραμματισμού ώστε να μπορούν να κατανοούν βασικές λειτουργίες , να επιλύουν προβλήματα, να διαμορφώνουν κριτική στάση, την ανάπτυξη της θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Τα παιδιά δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την έννοια του χειμώνα.

Μαθησιακοί στόχοι :

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις έννοιες των εποχών, να διακρίνουν τα χειμερινά από τα καλοκαιρινά λαχανικά
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά.
- Να μπουν σταδιακά στον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για τις Τ.Π.Ε., απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή.

Εκτιμώμενος χρόνος τρεις δίωρες συναντήσεις.

Διαδικασία υλοποίησης

Σύνοψη φάσεων σεναρίου:

1η Φάση : Τραγούδι χειμώνα

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος Διεξαγωγής : Προαύλιος χώρος

Με αφορμή τον λαχανόκηπο βγαίνουμε στην αυλή και παρατηρούμε τον καιρό . Με διερευνητικές ερωτήσεις μιλάμε για τα χαρακτηριστικά του χειμωνιάτικου καιρού.

2η Φάση : Παιχνίδι κατασκευής ταμπλό(βλ. Παράρτημα εικ.3) με χειμωνιάτικα λαχανικά και bee bot

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος Διεξαγωγής : Γωνιά καλλιτεχνικών και ολομέλεια

Συναποφασίζουμε να παίξουμε με τα χειμωνιάτικα λαχανικά και την μελισσούλα, το μικρό κίτρινο ρομποτάκι. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα νήπια να φτιάξουν το ταμπλό με τα χειμωνιάτικα λαχανικά (αυτά που φύτεψαν στον κήπο) Χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και ονομάζει κάθε ομάδα με το όνομα ενός λαχανικού . Πχ Η ομάδα «Πράσινο » θα φτιάξει πράσινα λαχανικά . Η ομάδα «Πορτοκαλί» θα φτιάξει πορτοκαλί λαχανικά Αφού είναι έτοιμα τα σχήματα τα κολλάμε πάνω στο ταμπλό. Γνωριμία των παιδιών με την Bee bot.

Αρχικά τα νήπια μαζεύονται στην ολομέλεια έχοντας μπροστά τους τη μελισσούλα. Η νηπιαγωγός συστήνει το ρομπότ στα παιδιά και χρησιμοποιώντας την μαιευτική μέθοδο τα ρωτάει μήπως γνωρίζουν από πού πήρε το όνομα της. Αν τα παιδιά γνωρίζουν την απάντηση, η νηπιαγωγός προχωρά. Αν δεν την γνωρίζουν, τους λέει ότι πήρε το όνομα από την αγγλική λέξη bee που σημαίνει μέλισσα και το bot από το

ρομπότ. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα νήπια να βάλουν την μελισσούλα πάνω στο ταμπλό και τους δείχνει πώς κινείται. Με τα βέλη μπρός πίσω και στροφή .
Αφού λοιπόν παρουσιάσει το beebot τους λέει : θέλουμε το ρομπότ να πάει πάνω στο μαρούλι.Ρωτάμε τα παιδιά πόσα τετράγωνα θέλουμε να περπατήσει το ρομπότ και αν μας πουν δύο πατάμε το δύο στην εντολή μπροστά και μετά το πράσινο κουμπί.
3η Φάση : Παιχνίδι με scratch jn.
Χρονική διάρκεια: 2 ώρες
Χώρος Διεξαγωγής : Γωνιά Υπολογιστή
Επίσης θα χρησιμοποιήσουμε τη scratch jr ως εναλλακτικό τρόπο υλοποίησης των παραπάνω μαθησιακών στόχων.
Με την scratch jr η νηπιαγωγός φτιάχνει ένα πρόγραμμα που βασίζεται σε ό,τι έχει προηγηθεί με τα παιδιά στο συγκεκριμένο project και τα παιδιά θα παίξουν με αυτό. Θα φτιάξει ένα ανθρωπάκι που θα πηγαίνει να συναντήσει κάποια λαχανικά . Αν το βρει , θα βγαίνει η ένδειξη σωστό. Αν όχι, το λάθος .
Αξιολόγηση
Δίνουμε σε κάθε παιδί τη δυνατότητα επιλογής ενός συναισθήματος σε αυτοκόλλητο με γνώμονα αν του άρεσε ή όχι το παιχνίδι που παίξαμε .

Βιβλιογραφία

Anagnostakis, S., & Michaelides, P. G., (2006). Laboratory of educational robotics. An undergraduate course for primary education teacher-students. *HSci-2006 3rd International Conference on Hands-on Science* (pp. 329-335). Braga, Portugal.
Papert, S., (1991)Situating Constructionism. In S. Papert and I. Harel (eds) Constructionism, Norwood, Allex Publishing Corporation.
Γρυπαίου Λουκία, (2018) Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία: Η εκπαιδευτική Ρομποτική στο μάθημα των φυσικών επιστημών. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
Καπουλίτσα-Τρούλου & Ιωαννίδου, 2012· Katz & Chard, 2004· Papandreou, 2014)
Η σχεδιαστική δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο: από την κατανόηση των ιδεών και εμπειριών των παιδιών στον σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου.
Καρατράντου, Α., Τάχος, Ν., & Αλιμήσης, Δ. (2005). Εισαγωγή σε βασικές αρχές και δομές προγραμματισμού με τις ρομποτικές κατασκευές LEGO Mindstorms. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.)*Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»* (σ. 443-448).
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
Μπάκας,Ι.,(2011) Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Τεχνική Εκπαίδευση με τη μέθοδο project. Χρήσητων Lego Mindstorm στη διδασκαλία του προγραμματισμού πτυχιακή εργασία, Αθήνα.
Φράγκου Σ., ΓρηγοριάδουΜ.,(2009), Μεταγνωστικές δεξιότητες στα πλαίσια ανάπτυξης σύνθετων εργασιών στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακής Επιστήμης , Πάρος

Δικτυογραφία

https://www.scratchjr.org/
https://grobotronics.com/bee-bot.html
http://aesop.iep.edu.gr/

https://www.lego.com/en-gb/themes/mindstorms
http://ifigeneia.cti.gr/repository/
http://photodentro.edu.gr/aggregator/

ΒΙΝΤΕΟ

C:\Documents and Settings\user\Επιφάνεια εργασίας\VID_20210118_111318.mp4
C:\Documents and Settings\user\Επιφάνεια εργασίας\VID_20210118_111558.mp4

50.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βασιλική Χατζηδημητρίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, M.Sc.

Περίληψη
Η Μουσικοκινητική Αγωγή είναι ένα σημαντικό κομμάτι της Αισθητικής Αγωγής για τις μικρές αναπτυξιακές ηλικίες που σκοπό έχει μέσα από τη μουσική και την κίνηση να καλλιεργηθούν δεξιότητες, όπως η έκφραση, η δημιουργικότητα, η σωματογνωσία, η πλευρίωση, οι βασικές κινητικές δεξιότητες, η αίσθηση του χώρου και του χρόνου, η αντίληψη του ρυθμού και η ανάπτυξη της μουσικής μνήμης μέσα από παιγνιώδη μορφή με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η συμβολή της Μουσικοκινητικής Αγωγής στην εκπαίδευση των Α.με.Α είναι βαρύνουσας σημασίας, εάν λάβουμε υπόψιν ότι οι βασικές κινητικές δεξιότητες όπως μετακίνησης (βάδισης και τρέξιμο), ισορροπίας (στατικής και δυναμικής) και χειρισμού, είτε μπορεί να μην έχουν εμφανιστεί, είτε να είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Μαθητής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Δράμας με νοητική υστέρηση, με πολύ καλή όμως αίσθηση του ρυθμού τόσο ακουστικά όσο και με τη χρήση των χεριών, αδυνατούσε να μεταφέρει τον ρυθμό στα πόδια. Αυτό οδήγησε στην ανάγκη εξεύρεσης μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, προκειμένου η πολύ καλή ρυθμική χρήση των πάνω άκρων να μεταφερθεί και στα κάτω άκρα. Σύμφωνα με τον Dalcrose, η ρυθμική, θεραπευτική και εκπαιδευτική μέθοδος θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις άξονες: τον Ρυθμό, τη Μουσική και την Κίνηση, πάνω στους οποίους στηρίχθηκε και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία είναι μια πολύ καλή πρακτική, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, τόσο στην Ειδική Αγωγή, όσο και στην Προσχολική Αγωγή και στις μικρότερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
Λέξεις-Κλειδιά: μουσική, ρυθμός, κίνηση, έκφραση, δημιουργικότητα

Abstract
Musical Motor Education is an important part of Aesthetic Education for young developmental ages that aims through music and movement to cultivate skills, such as expression, creativity, body awareness, lateralization, the basic motor skills, the sense of space and time, perception of rhythm and the development of musical memory through playful form with pleasant and creative way. The contribution of Musical Motor Education to education of the disabled student, is of paramount importance, if we consider that the basic motor skills such as movement (walking and running), balance (static and dynamics) and handling, may either not have appeared, or be at a very low level. A student at the Special Primary School of Drama with mental retardation, but with a very good sense of rhythm both aurally and with the use of his hands, was unable to transfer the rhythm to his feet. This led to the need to find a teaching method in the Adapted Physical Education course, to transfer the very good rhythmic use of the upper limbs to the lower limbs. According to

Dalcrose, rhythmic, therapeutic, and educational method should be based on three axes: Rhythm, Music and Movement, on which this one was also based educational method, which is a very good practice, which can be used, both in Special Education and Preschool Education and in smaller classes of Primary Education.

1. Εισαγωγή

Η συμβολή της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών είναι μεγάλη. Είναι γνωστό πόσο άμεσα επενεργεί η μουσική στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ιδιαίτερα όταν ο κόσμος αυτός είναι ο εύπλαστος και ευαίσθητος συναισθηματικός κόσμος του παιδιού. Η μουσική βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων μας, θετικών ή αρνητικών, συντελεί στην ανάπτυξη μιας όσο το δυνατό πιο ισορροπημένης προσωπικότητας.

Στα παιδιά υπάρχει το ένστικτο για άμεση ανταπόκριση και η αίσθηση για μουσική αρχίζει από πολύ νωρίς. Οι πρώτες τους κινήσεις είναι γεμάτες ρυθμό όπως, δύο χέρια που κινούνται, δύο πόδια που κλωτσάνε. Το βρέφος πειραματίζεται ασυνείδητα με διαφόρους τρόπους (όταν κλαίει, όταν κλωτσάει) και το φυσικό αυτό ένστικτο του παιδιού δημιουργεί και την ανάγκη για μια μουσικοκινητική αγωγή δημιουργική και αυθόρμητη.

Οι μουσικές δραστηριότητες, όπως η κίνηση, τα παιχνίδια με τραγούδι ή η εκμάθηση ενός οργάνου, ασκούν το παιδί επίσης στην αυτοπειθαρχία, στον έλεγχο και στον συντονισμό των κινήσεών του.

Η ανακάλυψη της σπουδαιότητας της εκμάθησης του ρυθμού και της μουσικής μέσω της κίνησης, έγινε τον 20^{ο} αιώνα από δύο κορυφαίους καλλιτέχνες και μουσικούς. Πρωτοπόρος υπήρξε ο Emile Jaques – Delcroze (1865- 1960) και συνεχιστής αυτών των μεθόδων ο Carl Orff (1895 – 1982). Οι δύο αυτοί καλλιτέχνες με τις μεθόδους διδασκαλίας τους, θεμελιώνουν ένα νέο σύστημα αγωγής, την αποκαλούμενη Μουσικοκινητική Αγωγή.

Η Μουσικοκινητική Αγωγή είναι ένα σημαντικό κομμάτι της Αισθητικής Αγωγής για τις μικρές αναπτυξιακές ηλικίες που σκοπό έχει μέσα από την μουσική και την κίνηση να καλλιεργηθούν δεξιότητες όπως η έκφραση, η δημιουργικότητα, η σωματογνωσία, η πλευρίωση, οι βασικές κινητικές δεξιότητες, η αίσθηση του χώρου και του χρόνου, η αντίληψη του ρυθμού και η ανάπτυξη της μουσικής μνήμης μέσα από παιγνιώδη μορφή με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

Η συμβολή της Μουσικοκινητικής Αγωγής στην εκπαίδευση των Α.με.Α είναι βαρύνουσας σημασίας εάν λάβουμε υπόψιν ότι βασικές κινητικές δεξιότητες όπως μετακίνησης (βάδιση και τρέξιμο), ισορροπίας (στατική – δυναμική) και χειρισμού, είτε μπορεί να μην έχουν εμφανιστεί, είτε να είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο.

Μαθητής του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Δράμας με νοητική υστέρηση, με πολύ καλή όμως αίσθηση του ρυθμού τόσο ακουστικά όσο και με τη χρήση των χεριών, αδυνατούσε να μεταφέρει τον ρυθμό στα πόδια. Αυτό οδήγησε στην ανάγκη εξεύρεσης μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, προκειμένου η πολύ καλή ρυθμική χρήση των πάνω άκρων να μεταφερθεί και στα κάτω άκρα.

Η μέθοδος αυτή παρουσιάζεται σε ένα διδακτικό σενάριο αποτελούμενο από 3 διδακτικές ώρες Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, στο πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σκεπτικό προγράμματος παρέμβασης – επιστημονικό/ γνωστικό περιεχόμενο

Η αιτία της δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης ήταν η ύπαρξη ενός μαθητή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Δράμας με νοητική υστέρηση, ο οποίος ναι μεν είχε πολύ καλή αίσθηση του ρυθμού, τόσο ακουστικά όσο και με τη χρήση των χεριών, αδυνατούσε δε να τον μεταφέρει στα πόδια.

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών το μάθημα της Φ.Α. προσεγγίζει τους/τις μαθητές/τριες με μια ολιστική οπτική και έχει στόχο να τους/τις εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (κινητικές, κοινωνικές και γνωστικές), που θα τους οδηγήσουν σε έναν δραστήριο, κοινωνικό και υγιεινό τρόπο ζωής (Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό», «Οδηγός εκπαιδευτικού» Δέρρη και συν., 2014).

Σημαντική παράμετρος στις μικρές ηλικίες είναι η καλλιέργεια της ρυθμικής ικανότητας, καθώς οι μαθητές/τριες σε αυτήν την ηλικία, κατανοούν για πρώτη φορά μέσα από την Φυσική Αγωγή, ότι ο ρυθμός είναι η έκφραση της κίνησης όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, μέχρι και τις πιο σύνθετες όπως ο χορός.

Ο παραδοσιακός χορός είναι ένα από τα σημαντικότερα γνωστικά αντικείμενα, επειδή βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους αλλά και τον κόσμο που υπάρχει γύρω τους (Petit, 1989).

2.2 Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν προηγουμένως κατακτήσει ή εμφανίσει σε μέτριο επίπεδο τις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο (βάδιση μπροστά και πίσω με ή χωρίς βοήθεια, πλάγια μετατόπιση), να έχουν γνώση των εννοιών μπροστά και πίσω και να μπορούν να κινούνται στη φορά του κύκλου με ακολουθία ο ένας πίσω από τον άλλον.

2.3 Σκοπός - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το διδακτικό σενάριο παρέμβασης αντιστοιχεί στην 12^{η} ενότητα και στα μαθήματα 36^{ο} – 38^{ο} του Ενδεικτικού Προγραμματισμού της Γ’ Τάξης.

Σκοπός του σεναρίου για τους μαθητές/τριες της Γ’ Τάξης ενός Ειδικού Σχολείου σε ότι έχει να κάνει:

Στο Κινητικό πεδίο /Γνωστικό πεδίο: Να εκτελούν βασικά τμήματα χορού και μοτίβα και απλή ακολουθία βημάτων χρησιμοποιώντας στοιχεία αντίληψης και σχέσεων του σώματος και του χώρου με ή χωρίς βοήθεια, μόνοι τους ή με άλλους.

Στο Ηθικό / Συναισθηματικό / Κοινωνικό πεδίο: Να εκτελούν πρωτότυπη ρουτίνα δεξιοτήτων και να συμμετέχουν σε χορευτικά μοτίβα που τους παρέχουν ευκαιρίες αυτοέκφρασης – Να γνωρίζουν τρόπους δημιουργίας πρωτότυπων κινήσεων στον παραδοσιακό χορό με ή ελάχιστη βοήθεια από τον ΕΦΑ (Εκπ/κό Φυσικής Αγωγής).

Δομή διδακτικού σεναρίου

1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου

«Μαθαίνω Παραδοσιακούς χορούς».

Δημιουργός: Χατζηδημητρίου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Προσαρμοσμένης Φ.Α. (M.Sc.).

Βαθμίδα – Τάξη: Ειδικό Δημοτικό Γ' Τάξη (με αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών και ανάγκη στήριξης από ΕΕΠ και ΕΒΠ), Ενότητα: 12η, Αριθμός Μαθημάτων **36ο-38ο** .

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- **Γνωστικό αντικείμενο:** Φυσική Αγωγή.

1η και 2η Διδακτική ώρα

- **Θεματικό πεδίο:** Ηθικοσυναισθηματικό και Κοινωνικό.
- **Θεματική ενότητα: Συναισθηματικές δεξιότητες** - Αυτοέκφραση, κινητική δημιουργία και διασκέδαση – Να εκτελούν πρωτότυπη ρουτίνα δεξιοτήτων και να συμμετέχουν σε χορευτικά μοτίβα που τους παρέχουν ευκαιρίες αυτοέκφρασης και κοινωνικής ένταξης.

3η Διδακτική ώρα

- **Θεματικό πεδίο:** Γνωστικό
- **Θεματική ενότητα: Συναισθηματικές έννοιες** – Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης – Να γνωρίζουν τρόπους δημιουργίας πρωτότυπων κινήσεων στον παραδοσιακό χορό με ή με ελάχιστη βοήθεια από τον ΕΦΑ.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ:

Να εκτελούν βασικά τμήματα χορού και μοτίβα και απλή ακολουθία βημάτων χρησιμοποιώντας στοιχεία αντίληψης και σχέσεων του σώματος και του χώρου με ή χωρίς βοήθεια, μόνοι τους ή με άλλους.

2.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

- **Οργάνωση της τάξης:** όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται από τον ΕΦΑ και παρέχεται υποστήριξη από ΕΕΠ και ΕΒΠ σε όσους μαθητές κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές – κινητικές τους ανάγκες. Ακολουθείται εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και πρόγραμμα σε μικροομάδες.
- **Εκπαιδευτικό υλικό:** κώνοι, στεφάνια, χαρτοταινία, μουσική, ταμπουρίνο, καρέκλες, κάρτες ελέγχου.
- **Αξιοποίηση εποπτικών μέσων, λοισμικών και ΤΠΕ:** εφαρμογές ζωγραφικής, wordwall, χρήση διαφόρων μορφών παρουσίασης των κινητικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου (π.χ. power point, προβολή βίντεο παραδοσιακών χορών, κ.ά).

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στρατηγικές μάθησης:

- Γνωστική – Μεταγνωστική

Διδακτική προσέγγιση:

Οι δραστηριότητες που θα επιλεγούν , θα βασιστούν στην αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας και σε μικροομάδες, λαμβάνοντας υπόψιν τα ΕΠΕ των μαθητών, το επίπεδο τους στις δεξιότητες μετακίνησης, το γνωστικό, κινητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τους επίπεδο (Δέρρη και συν., 2014) και η διδακτική προσέγγιση θα είναι:

- Βιωματική
- Ομαδοσυνεργατική.
- Παιχνιδοκεντρική.

Διδακτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία:

- Διάλεξη – επίδειξη.
- Καθοδηγούμενη ανακάλυψη.

- Παιχνίδι ρόλων.

Μέθοδοι διδασκαλίας:
Στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες (στην Ειδική Αγωγή οι δύο ώρες μπορεί να επεκταθούν και σε περισσότερες ανάλογα με τις εκπ/κές ανάγκες των μαθητών), θα χρησιμοποιηθεί κύρια ένα **παραδοσιακό – αναπαραγωγικό στιλ διδασκαλίας: πρακτικό – στιλ παραγγέλματος,** προκειμένου να γίνει αντιγραφή κινητικού προτύπου και ίσως να χρειαστεί και η εξατομικευμένη υποστήριξη κάποιων μαθητών από ΕΕΠ και ΕΒΠ. Πριν από κάθε δραστηριότητα θα γίνεται επίδειξη από τον εκπαιδευτικό **(δασκαλοκεντρικό στιλ)**, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά (περπατώ, τρέχω, σταματώ, χορεύω, χτυπώ τα ποδαράκια, κ.ά) και τις οποίες θα ζητά στην συνέχεια να τις επαναλαμβάνουν και οι μαθητές. Ο/Η Εκπ/κός καθ' όλη τη διάρκεια παρέχει ατομική και ομαδική ανατροφοδότηση, επαναλαμβάνει την επίδειξη όταν χρειάζεται και κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις μέσα από θετική ανατροφοδότηση. Εφόσον ο/η Εκπ/κός κρίνει πως ένα μεγάλο ποσοστό του διδακτικού στόχου έχει επιτευχθεί, τότε κάνει χρήση του **αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας**, χωρίζοντας τους μαθητές σε ζεύγη ή μικροομάδες όπου ένας αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού – επιτηρητή , ο οποίος δίνει ανατροφοδότηση στον/στην/στους συανσκούμενους του. Ο/Η εκπ/κός ορίζει τα σημεία – κριτήρια και τις λέξεις κλειδιά για τον κάθε ρόλο (ασκούμενου – παρατηρητή) και φροντίζει για την εναλλαγή των ρόλων.
Ο εκπ/κός χρησιμοποιεί **όλους τους τρόπους επικοινωνίας – λεκτική, βλεμματική επαφή, σωματική καθοδήγηση –** έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον με τελικό στόχο μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές να γίνουν πιο αυτόνομοι, επιδέξιοι και δημιουργικοί (Metzler, 2005). Κατά την διάρκεια του μαθήματος ο/η Εκπ/κός θα πρέπει να είναι ευέλικτος/η, σε εγρήγορση και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά ποιο στιλ κρίνεται ως απαραίτητο και πιο αποτελεσματικό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ συχνά οι μαθητές της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν ξαφνικές και αναίτιες αλλαγές στη συμπεριφορά τους, με εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας, πυροδοτώντας αλυσιδωτές αντιδράσεις και στους υπόλοιπους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπ/κός καλείται να τις διαχειριστεί πραγματοποιώντας πολλαπλές αλλαγές στα στιλ διδασκαλίας μέσα στην ίδια διδακτική ώρα και παρατηρώντας τις αλλαγές στην συμπεριφορά των μαθητών να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές μεθόδους προκειμένου να επιτύχει τον ημερήσιο διδακτικό στόχο. Για αυτό άλλωστε η μία διδακτική ώρα στη Γενική Αγωγή αντιστοιχεί σε περισσότερες στην Ειδική.
Τεχνικές αξιολόγησης
Θα πρέπει να γίνει μια **Αρχική αξιολόγηση** (σε ποιο επίπεδο έχουν τις δεξιότητες μετακίνησης; οι μαθητές γνωρίζουν τις έννοιες μπροστά – πίσω, αργά – γρήγορα, περπατώ – τρέχω, σταματώ; Οι μαθητές μπορούν με ή χωρίς βοήθεια και σε ποιο βαθμό να κινούνται στη φορά του κύκλου σε ακολουθία; κ.τ.λ.).

- **Διαμορφωτική και Τελική** προκειμένου να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι ή ενδεχομένως να χρειαστεί να επαναληφθεί η Ενότητα.
- **Παραδοσιακή: άτυπη / διαισθητική**. Ο/Η εκπ/κός, αξιολογεί και παρεμβαίνει διορθωτικά με θετική ανατροφοδότηση.
- **Εναλλακτική**: Καρτέλες με τα σημεία ελέγχου.

4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελείται από 3 διδακτικές ώρες οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε σε εξωτερικό χώρο είτε μέσα σε αίθουσα διδασκαλίας.

1η – 2η Διδακτική ώρα: την **1η διδακτική ώρα** εκτελούμε όλες τις παραλλαγές της 1ης δραστηριότητας, τις 2 πρώτες από την 2η δραστηριότητα και την 3η δραστηριότητα. Την **2η διδακτική ώρα** επιλέγουμε από την 1η δραστηριότητα τις πιο παιγνιώδεις ασκήσεις (από την 3η και έπειτα), όλες της 2ης δραστηριότητας και την 3η δραστηριότητα.

ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ:

Υλικά: κώνοι, στεφάνια, χαρτοταινία, μουσική, ταμπουρίνο, καρέκλες, κάρτες ελέγχου.

Μέσα: cd player, μουσική, ταμπουρίνο

Λέξεις – κλειδιά: «ΣΤΟΠ», «Πατώ τα δύο ποδαράκια», «Αγκαλιάζω τα γόνατα», «Πατώ το ένα πόδι», «Στεφάνια», «Καρέκλες», «Μέσα στον κύκλο», «Αγαλματάκια», «Ζευγαράκια»

Ο/Η ΕΚΠ/ΚΟΣ: δίνει προφορικές οδηγίες διατηρώντας τη βλεμματική επαφή και όπου χρειάζεται ακολουθεί σωματική επαφή ζητώντας την συνδρομή από κάποιον/ποια ΕΕΠ ή ΕΒΠ. Παρατηρεί, αξιολογεί **με άτυπη/διαισθητική** αξιολόγηση και παρεμβαίνει διορθωτικά με θετική ανατροφοδότηση. Επίσης με καρτέλες ελέγχου πραγματοποιεί **εναλλακτική/διαμορφωτική** αξιολόγηση.

- Αρχικά ο/η εκπ/κός κάνει επίδειξη των δραστηριοτήτων (**Διάλεξη – επίδειξη**), προκειμένου να γίνει αντιγραφή του κινητικού προτύπου, χρησιμοποιώντας τις ανάλογες λέξεις – κλειδιά προφορικά και με κάρτες.

Δραστηριότητα 1η

Ασκήσεις αυτοελέγχου - αυτοέκφρασης:

- Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά όση ώρα παίζει η μουσική ή χτυπάει το ταμπουρίνο, να μετακινούνται ελεύθερα (αρχικά περπατώντας, στη συνέχεια, τρέχοντας και τέλος χορεύοντας ελεύθερα) στο χώρο ανάμεσα από κώνους και στεφάνια και μόλις σταματάει η μουσική να παραμένουν στη θέση τους προσπαθώντας να διατηρήσουν την ισορροπία τους και τον αυτοέλεγχο των κινήσεων.

Παραλλαγές:

- Να σταματούν στα 2 πόδια.
- Να σταματούν στα 2 πόδια σε θέση συσπείρωσης αγκαλιάζοντας τα γόνατα.
- Να σταματούν στα 1 πόδι (διατήρηση ισορροπίας).
- Να σταματούν μπαίνοντας στα στεφάνια.
- Να σταματούν μπαίνοντας σε έναν κύκλο που έχουμε προηγουμένως χαράξει στο έδαφος είτε με κιμωλία είτε με χαρτοταινία.
- Να σταματούν και να κάθονται σε καρέκλες που έχουμε σκορπίσει στο χώρο.
- Να σταματούν κάνοντας τα αγαλματάκια.
- Να σταματούν σχηματίζοντας ζευγάρια.
- Να σταματούν σχηματίζοντας ζευγάρια και κάνοντας τα αγαλματάκια.

Δραστηριότητα 2η

Ασκήσεις ρυθμού 7/8:

- Ο/Η εκπαιδευτικός χτυπάει το ταμπουρίνο σε ρυθμό 7/8 και ζητά από τους μαθητές να εκτελούν ασκήσεις περπατώντας ελεύθερα, χτυπώντας τα πόδια δυνατά στο έδαφος εναλλάξ και χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Στην

επόμενη φάση ο/η εκπ/κός συνοδεύει αρχικά τραγουδώντας ό ίδιος/α και στη συνέχεια ζητώντας και από τους μαθητές να το επαναλάβουν.

Παραλλαγές:

- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο ακολουθώντας το ρυθμό.
- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο ακολουθώντας το ρυθμό και τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».
- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ και δυνατά στο έδαφος στο ρυθμό.
- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ και δυνατά στο έδαφος στο ρυθμό τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».
- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ και δυνατά στο έδαφος στο ρυθμό και χτυπώντας παλαμάκια.
- Να περπατούν ελεύθερα στο χώρο χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ και δυνατά στο έδαφος στο ρυθμό, χτυπώντας παλαμάκια και να τραγουδούν «Το μήλο μου κόκκινο».

Δραστηριότητα 3η

Παιχνίδι ρόλων:

- Ζητάμε από τους μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του «βοηθού» χρησιμοποιώντας τις κάρτες ελέγχου -να τις σηκώνουν ψηλά δείχνοντάς τες στους μαθητές- και να επαναλαμβάνουν τις λέξεις κλειδιά για την κάθε άσκηση.

3η Διδακτική ώρα:

ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ:

Υλικά: χαρτοταινία, μουσική, ταμπουρίνο, καρέκλες ή παγκάκια, κάρτες ελέγχου.

Μέσα: cd player, μουσική, ταμπουρίνο

Λέξεις – κλειδιά: «ΣΤΟΠ», «Πατώ τα δύο ποδαράκια», «Αγκαλιάζω τα γόνατα», «Πατώ το ένα πόδι», «Στεφάνια», «Καρέκλες», «Μέσα στον κύκλο», «Αγαλματάκια», «Ζευγαράκια».

Ο/Η ΕΚΠ/ΚΟΣ: δίνει προφορικές οδηγίες διατηρώντας τη βλεμματική επαφή και όπου χρειάζεται ακολουθεί σωματική επαφή ζητώντας την συνδρομή από κάποιον/ποια ΕΕΠ ή ΕΒΠ. Παρατηρεί, αξιολογεί **με άτυπη/διαισθητική** αξιολόγηση και παρεμβαίνει διορθωτικά με θετική ανατροφοδότηση. Επίσης με καρτέλες ελέγχου πραγματοποιεί **εναλλακτική/διαμορφωτική** αξιολόγηση.

- Αρχικά ο/η εκπ/κός κάνει επίδειξη των δραστηριοτήτων (**Διάλεξη – επίδειξη**), προκειμένου να γίνει αντιγραφή του κινητικού προτύπου, χρησιμοποιώντας τις ανάλογες λέξεις – κλειδιά προφορικά και με κάρτες.

Δραστηριότητα 1η

Ασκήσεις ρυθμού 7/8 σε καθιστή και όρθια θέση:

Ο/Η εκπαιδευτικός αρχικά δείχνει και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να εκτελούν ταυτόχρονα τις ασκήσεις με την εξής σειρά:

- Χτυπάμε παλαμάκια στο ρυθμό καθιστοί.
- Χτυπάμε παλαμάκια στο ρυθμό καθιστοί μετρώντας έως το 12.
- Χτυπάμε παλαμάκια στο ρυθμό καθιστοί τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».
- Χτυπάμε εναλλάξ τα γόνατα με τα χέρια μετρώντας έως το 12.
- Χτυπάμε εναλλάξ τα γόνατα με τα χέρια τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».

- Σηκωνόμαστε όρθιοι στη θέση μας χτυπώντας εναλλάξ τα πόδια μας δυνατά στο έδαφος μετρώντας έως το 12.
- Επαναλαμβάνουμε το ίδιο τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».

Δραστηριότητα 2η

Ασκήσεις στον κύκλο με συνεχή φορά προς τα εμπρός:

Σε κύκλο που έχουμε χαράξει στο έδαφος με κιμωλία ή χαρτοταινία ο/η εκπαιδευτικός αρχικά δείχνει και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να εκτελούν ταυτόχρονα τις ασκήσεις σχηματίζοντας κύκλο με την εξής σειρά:

- Περπατάμε στη φορά του κύκλου και συνεχώς μπροστά, χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ δυνατά και μετρώντας έως το 12 στο ρυθμό του παραδοσιακού χορού «Μήλο μου κόκκινο».
- Περπατάμε στη φορά του κύκλου και συνεχώς μπροστά, χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ - δυνατά και τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο».

Ασκήσεις στον κύκλο με φορά προς τα εμπρός και πρόσθεση βημάτων προς τα πίσω:

Αρχικά οι ασκήσεις εκτελούνται με παράγγελμα αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να εκτελούν επαναλαμβάνοντας τις λέξεις – λόγια τραγουδιού, με την εξής σειρά:

- Περπατάμε στη φορά του κύκλου χτυπώντας τα πόδια εναλλάξ δυνατά έως το 7 επαναλαμβάνοντας συνεχώς ο/η εκπ/κός αντί για 1,2,3..κλπ., 7 φορές τη λέξη «Μπροστά», «Μπροστά», «Μπροστά», «Μπροστά», «Μπροστά», «Μπροστά», «Μπροστά» και στη συνέχεια το ίδιο κάνει για τα επόμενα 5 βήματα επαναλαμβάνοντας 2 φορές την έκφραση «Και πίσω», «Και πίσω». Δηλ. ακολουθώντας τον ρυθμό του τραγουδιού επαναλαμβάνουμε ρυθμικά τραγουδώντας και με μακρόσυρτο το «ααα»: «Μπροσταα», «Μπροσταα», «Μπροσταα», «Μπροσταα», «Μπροσταα», «Μπροσταα», «Μπροσταα» και «Πίσω» και «Πίσω» (2 επαναλήψεις της έκφρασης φτάνουν για να καλύψουν τον χρόνο).
- Εκτελούμε την ίδια άσκηση τραγουδώντας το «Μήλο μου κόκκινο»
- Χορεύουμε με συνοδεία μουσικής.

Δραστηριότητα 3η

Παιχνίδι ρόλων:

- Ζητάμε από τους μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του «βοηθού» χρησιμοποιώντας τις κάρτες ελέγχου -να τις σηκώνουν ψηλά δείχνοντάς τες στους μαθητές- και να επαναλαμβάνουν τις λέξεις κλειδιά για την κάθε άσκηση.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στα πλαίσια του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, ήταν τα εξής:

- Ο μαθητής κατάφερε να μετατρέψει τον ακουστικό ρυθμό και τον ρυθμό που είχε αναπτύξει στα άνω άκρα και στα κάτω άκρα.
- Η καλλιέργεια του ρυθμού και η μετατροπή του ακουστικού ερεθίσματος σε κινητικό έγινε πολύ ομαλά, εύκολα και με παιγνιώδη μορφή για όλους του μαθητές.
- Τα ψυχοσυναισθηματικά οφέλη για τους μαθητές ήταν πολύ σημαντικά, γιατί κατέκτησαν τον εκπαιδευτικό στόχο σχετικά γρηγορότερα και πιο ευχάριστα

από ότι σε άλλες δραστηριότητες, ανεβάζοντας έτσι τον βαθμό αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους.

Προτάσεις για βελτίωση:

- Η χρονική διάρκεια του προγράμματος στην Ειδική Αγωγή πρέπει να είναι μεγαλύτερη από ότι στη Γενική και το διδακτικό σενάριο να επεκταθεί στις 6 διδακτικές ώρες, με τον ίδιο διδακτικό στόχο στην κάθε ώρα, αλλά με περισσότερες παραλλαγές των ασκήσεων προκειμένου μέσα από την επανάληψη να επιτευχθεί μεγαλύτερη εμπέδωση.
- Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά μικρής αναπτυξιακής ηλικίας και μπορεί να εφαρμοστεί με πολύ θετικά αποτελέσματα τόσο στην Προσχολική Αγωγή όσο και στις πρώτες τάξεις της Γενικής Αγωγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δέρρη και συν., 2014, «Οδηγός εκπαιδευτικού», «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό», «Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά».

«Για ένα ενδιαφέρον μάθημα Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο», Ν. Διγγελίδης – Α. Παπαϊωάνου, Θεσσαλονίκη 2003.

Σέργη Λένια, 2003, Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας, 10η έκδοση, Αθήνα. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Ξενόγλωσση

David L. Gallahue.Μετάφραση: Χρ. Ευαγγελινού – Α. Παππά. Θεσσαλονίκη 2002.

Petit, M. (1989). Για τη ρυθμική μιλά η Monique Petit. Χορός, Νο 9, Αθήνα, σ. 38-40.

Δικτυογραφία

«Παραδοσιακοί Ελληνικοί Χοροί»: http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-4694

Βιβλίο μαθητή Α’ – Β’ Δημοτικού Σχολείου: http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/gymn_ab/mat_ab.pdf

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ – ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΦΥΣΗΣ

51.

ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΓΕΝΝΙΕΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Δήμητρα Δημητρακοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Phdc

Περίληψη
Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία ένα ασφαλές και ζεστό περιβάλλον μέσα από τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να εκφράσουν, να εμπιστευτούν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους. Η προσωπική σχέση διευκόλυνσης που αναπτύσσεται, παίζει καίριο ρόλο στην ουσιαστική μάθηση. Η έρευνα εξετάζει την προσφορά της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης ως εργαλείο για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού του δασκάλου. Μέσα από την ανάλυση με Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA), 6 σε βάθος ημιδομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευμένων στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, αποκαλύπτεται η ανάπτυξη νέων διαστάσεων του εαυτού τους. Μέσω της εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, «*γεννιέται*» ένας δάσκαλος με αυτογνωσία, υπευθυνότητα, ηρεμία και απόλαυση. Η διαδικασία μάθησης αντιμετωπίζεται χωρίς άγχος, με αποδοχή της διαφορετικότητας, προωθώντας την ενσυναίσθηση προς τις ανάγκες των μαθητών, επιτρέποντας στο δάσκαλο από αρχηγός της τάξης να μπορεί να γίνει διευκολυντής και συνυπεύθυνος για τη μάθηση.
Λέξεις-Κλειδιά: Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση, Προσωποκεντρική Προσέγγιση, Έννοια του εαυτού του δασκάλου, Εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Abstract
According to contemporary literature a safe and nurturing environment created through the conditions of the Person-Centered Approach can enable children to

express, trust, and develop themselves. The personal facilitating relationship plays a crucial role in meaningful learning. The research explores the contribution of the Person-Centered Approach as a tool for developing teachers' self-perception. Through Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) of in-depth semi-structured interviews with 6 primary education educators trained in the Person-Centered Approach, the emergence of new dimensions of self is revealed. Via education in the Person-Centered Approach, a teacher characterized by self-awareness, responsibility, calmness, and enjoyment is nurtured. The learning process is approached without anxiety, embracing diversity and promoting empathy towards students' needs. This allows the teacher, shifting from a classroom leader, to become a facilitator and co-responsible for learning.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση επηρεάζει την έννοια του εαυτού (self-concept) των εκπαιδευτικών. Η εργασία εξετάζει πώς η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση επιφέρει μεταβολές στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους, καθώς και πώς αυτή η αλλαγή αντανακλάται στην εκπαιδευτική πράξη.

Η Προσωποκεντρική προσέγγιση περιγράφεται καλύτερα σαν «*ένας τρόπος ύπαρξης*» παρά «*ένας τρόπος να πράττουμε*». Όπως περιγράφεται από τον Rogers (1986) η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, είναι βασικά ένας τρόπος ύπαρξης που εκφράζεται μέσα από στάσεις και συμπεριφορές που δημιουργούνται σε ένα κλίμα ανάπτυξης. Είναι κυρίως μία φιλοσοφία παρά μια τεχνική ή μέθοδος. Όταν η φιλοσοφία αυτή γίνεται τρόπος ζωής, βοηθά τους ανθρώπους να διευρυνθούν και να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους, πυροδοτεί προσωπικές εποικοδομητικές αλλαγές, ενδυναμώνει το άτομο και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση.

Στο πλαίσιο της Ανθρωπιστικής – Υπαρξιακής σχολής της ψυχολογίας, η έννοια του εαυτού (self-concept) και της αυτοαντίληψης αποκτά κεντρική και πρωτεύουσα θέση για την βαθύτερη κατανόηση του ατόμου. Για τον Carl Rogers άλλωστε, και την Προσωποκεντρική Προσέγγιση η έννοια του «*εαυτού*» αποτελεί μία από τις κεντρικότερες έννοιες της Προσωποκεντρικής Θεωρίας Προσωπικότητας (Rogers, 1959). Σύμφωνα με τους Brauns (1979), Kropf (1978), Pervin&John (1999) εξάλλου η έννοια του «εαυτού» τίθεται στο επίκεντρο της Προσωποκεντρικής θεωρίας. Όπως επίσης σύμφωνα με τους Merry (1994) και Mearns (2002) η θεωρία προσωπικότητας συχνά περιγράφεται και ως «*θεωρία του εαυτού*».

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας λοιπόν, αποφάσισα να διερευνήσω, πώς τελικά η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση επιδρά στην έννοια του εαυτού (self-concept) των εκπαιδευτικών (Howdoes PCA training affect teachers' self-concept).

Κάποιες επιμέρους περιοχές έρευνας επίσης που απασχολούν την παρούσα έρευνα είναι: α) η έννοια του εαυτού (self-concept) μετά την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, β) η έννοια του εαυτού του δασκάλου (teacher's self-concept) μετά την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση και γ) η έννοια του εαυτού του δασκάλου (teacher's self-concept) στη σχολική πράξη.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Δείγμα και μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη επιλέχθηκαν επειδή πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να επιτρέπουν την διερεύνηση των στόχων της έρευνας (Ritchie κ.ά., 2003). Ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με επαγγελματική εμπειρία πριν την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση τουλάχιστον σε επίπεδο Certificate. Η εκπαίδευση διήρκεσε τουλάχιστον 2 χρόνια, με ομάδες το λιγότερο 10 ατόμων και ένα μέγιστο αριθμό τριών διευκολυντών.

Η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, περιλαμβάνει βιωματική εκπαίδευση που στοχεύει στο αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι αυτοαποδοχή, άνευ όρων θετική αποδοχή, ενσυναίσθηση και αυθεντικότητα μέσα από ομάδες συνάντησης και βιωματικά εργαστήρια, όπως το «*παιδί μέσα μου*», εξερευνώντας παράλληλα τη σχέση των συμμετεχόντων με την παιδική τους ηλικία. Αυτή η εκπαίδευση σε θεωρητική βάση εστιάζει στις συνδέσεις με τη θεωρία θεραπείας και την θεωρία προσωπικότητας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Natiello, 1998).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με σκοπό να εξερευνηθούν οι διάφορες επιδράσεις της εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, στην έννοια του εαυτού και στην έννοια του εαυτού του δασκάλου και αναλύει την επίδραση τους στη σχολική πράξη. Η συνέντευξη ξεκίνησε με ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο και το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων πριν από την εκπαίδευσή τους στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση. Η συνέντευξη αποτελούταν από δέκα (10) ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη ακολούθησε ένα μοντέλο δομής που επιτρέπει την έρευνα του πλαισίου αναφοράς των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα διαθέτει κάποια δομή προκειμένου να επιτρέψει τη σύγκριση μεταξύ των συνεντεύξεων της μελέτης (May, 2001).

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα δεδομένα των 6 απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας αναδύθηκαν συνολικά 4 υπέρ-θέματα τα οποία αποτελούνται από επιμέρους υπο-θέματα. Τα ευρήματα λοιπόν δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εκπαιδευτεί στην Προσωποκεντρική προσέγγιση, βιώνουν μέσα στην εκπαίδευσή τους στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση μια καινούρια οικογενειακή αγκαλιά. Τα ευρήματα επίσης παρουσιάζουν τους συμμετέχοντες να βιώνουν μία συνολική αναθεώρηση της έννοιας του εαυτού. Από τα ευρήματα επίσης προκύπτει πώς ένας νέος δάσκαλος γεννιέται μέσα από τις Συνθήκες. Επιπλέον σκιαγραφείται η Προσωποκεντρική διδασκαλία ως διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης.

Παρακάτω, βρίσκεται ο πίνακας αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα	
Υπερ-θέματα	**Υπο- θέματα**

1. Βιώνοντας μια καινούρια οικογενειακή αγκαλιά στην PCA	1. Βιώνοντας ένα περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας 2. Ανακαλύπτοντας τον εαυτό και τον κόσμο μέσα από το βίωμα 3. Η Εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση ως πρωτόγνωρη εμπειρία διεύρυνσης και η ανάγκη για θεραπεία 4. Η Εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση ως επαγγελματική και προσωπική διέξοδος
2. Αναθεωρώντας την έννοια του εαυτού (self-concept)	1. Αλλάζοντας μέσα από την αποδοχή και τη φροντίδα του εαυτού 2. Αναπτύσσοντας την διαλλακτικότητα, εμπιστοσύνη και αποδοχή του διαφορετικού 3. Η εμπιστοσύνη και η ενδυνάμωση του εαυτού ως παράγοντες οριοθέτησης και αναδιαπραγμάτευσης στις σχέσεις 4. Ένας εαυτός που αναγεννιέται με ισορροπία και ηρεμία
3. Ένας νέος δάσκαλος γεννιέται μέσα από τις Συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης	1. Ένας δάσκαλος με αυτογνωσία και υπευθυνότητα 2. Ένας δάσκαλος με ηρεμία και απόλαυση 3. Ένας δάσκαλος με χαλαρότητα και χωρίς άγχος 4. Ένας δάσκαλος με αποδοχή του διαφορετικού
4. Η Προσωποκεντρική διδασκαλία ως διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης	1. Ακούγοντας τις ανάγκες των μαθητών με εμπιστοσύνη (Listening to the need of pupils with trust) 2. Αποδοχή και διαχείριση της ετερότητας του κάθε μαθητή 3. Δάσκαλος: Καλύτερα διευκολυντής παρά αρχηγός 4. Δάσκαλος – διευκολυντής για γονείς και συναδέλφους

Η πρώτη κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση αφορά την εμπειρία μιας καινούργιας οικογενειακής αγκαλιάς που βιώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μέσα από την εκπαίδευσή τους στην Προσωποκεντρική προσέγγιση. Η εμπειρία λοιπόν των συμμετεχόντων από την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική προσέγγιση βιώνεται ως ένα περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας όπου κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανακαλύπτουν τον εαυτό και τον κόσμο μέσα από το βίωμα. Η προσωποκεντρική εκπαίδευση επίσης βιώνεται ως πρωτόγνωρη εμπειρία διεύρυνσης μέσα από την οποία συχνά προκύπτει και η ανάγκη για θεραπεία, ενώ βιώνεται και ως επαγγελματική και προσωπική διέξοδος.

Άλλη μια κατηγορία η οποία μοιάζει να αναδύεται από την ανάλυση αφορά την εμπειρία της αναθεώρησης της έννοιας του εαυτού μέσα από την αποδοχή και την φροντίδα του. Οι συμμετέχοντες αναθεωρούν την έννοια του εαυτού αναπτύσσοντας ευελιξία, εμπιστοσύνη και αποδοχή του διαφορετικού μέσα από την εκπαίδευση στην προσωποκεντρική προσέγγιση. Άλλη μια σημαντική παράμετρος επίσης στην αναθεώρηση της έννοιας του εαυτού είναι η εμπιστοσύνη και η ενδυνάμωση του εαυτού, ως παράγοντες οριοθέτησης και αναδιαπραγμάτευσης στις σχέσεις. Μέσα σε αυτήν την αναθεώρηση ο εαυτός αναγεννιέται βρίσκοντας ισορροπία και ηρεμία.

Η έννοια του εαυτού του δασκάλου πηγάζοντας από την έννοια του εαυτού των συμμετεχόντων αναδύεται μέσα από τις πυρηνικές συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, αυθεντικότητα), σκιαγραφώντας έναν νέο δάσκαλο. Ο νέος αυτός δάσκαλος που γεννιέται, χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της υπευθυνότητας και των ποιοτήτων της απόλαυσης και της ηρεμίας. Με περισσότερη χαλαρότητα, απεκδυόμενος επίσης την ένταση και το άγχος, φαίνεται να αναπτύσσει την αποδοχή του διαφορετικού μέσα από τις συνθήκες.

Τελικά, αυτό που φαίνεται να προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι η Προσωποκεντρική διδασκαλία ως μία διαδικασία διευκόλυνσης. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι περιγράφουν την εμπειρία τους σχετικά με τη σχολική πράξη ως ένα είδος διευκόλυνσης. Βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία συνίσταται αυτή η διαδικασία διευκόλυνσης αποτελούν η ενεργητική ακρόαση με εμπιστοσύνη και η αποδοχή στην διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Έτσι, ο Προσωποκεντρικός δάσκαλος αναδεικνύεται περισσότερο ως διευκολυντής παρά ως ηγέτης, ώστε να διευκολύνει πέραν των μαθητών τη σχέση με τους γονείς και τους συναδέλφους βιώνοντας τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης.

2.3 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει πώς η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση επηρεάζει την έννοια του εαυτού των δασκάλων. Η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (Smith κ.ά., 2009) αποτέλεσε πραγματικά έναν εξαιρετικά ταιριαστό τρόπο να κατανοήσω σε βάθος τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, εστιάζοντας και αλληλεπιδρώντας με την υποκειμενική τους εμπειρία σχετικά με την αλλαγή της έννοιας του εαυτού του δασκάλου μέσα από την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση (Langdridge, 2007; Smith & Osborn, 2004; Smith κ.ά., 2009). Μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδρασή τους με τις υποκειμενικές εμπειρίες τους σχετικά με τη μεταβολή της έννοιας του εαυτού του δασκάλου μέσω της εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, αναδύθηκαν τέσσερις βασικές κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίασαν την εμπειρία της εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, βιώνοντάς την, ως μια νέα οικογενειακή αγκαλιά. Περιέγραψαν ένα περιβάλλον βασισμένο στην αποδοχή και την ασφάλεια. Ανακάλυψαν τον εαυτό τους και τον κόσμο μέσα από την Προσωποκεντρική Προσέγγιση ως μια νεοανακαλυφθείσα εμπειρία διεύρυνσης και προσωπικής και επαγγελματικής έκφρασης. Αυτά τα ευρήματα συμπίπτουν με τα ευρήματα πολλών μελετών όπως των Rogers (1986), Natiello (1998), Mearns (1997).

Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώθηκε στην αναθεώρηση της έννοιας του εαυτού των συμμετεχόντων μέσω της εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση. Περιγράφηκε η εμπειρία της αλλαγής μέσω της αποδοχής και της φροντίδας του εαυτού ως παράγοντας αναθεώρησης της έννοιας του εαυτού. Η εμπιστοσύνη και η αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και η αυτοενδυνάμωση, φάνηκαν να λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες στην διαπραγμάτευση και την αναπροσαρμογή των σχέσεων. Παράλληλα, η ανάπτυξη της αποδοχής του διαφορετικού και της αυτοαποδοχής, η εμπιστοσύνη, η ενδυνάμωση του ατόμου, η οριοθέτηση και η

ανάληψη ευθύνης αλλά και η ανάπτυξη ενός είδους βέλτιστης λειτουργικότητας μέσα από ισορροπία και ηρεμία. Αυτά τα ευρήματα σχετίζονται με τα ευρήματα σε μελέτες που διεξήχθησαν από τους Rogers (1959, 1983), Mearns (1997), Natiello (1998), Smit (1998), Taylor-Jones (2017).

Η τρίτη κατηγορία ευρημάτων που προέκυψε από την ανάλυση των ευρημάτων, περιγράφει πώς οι συμμετέχοντες δάσκαλοι βιώνουν τον εαυτό τους να γεννιέται ως νέος δάσκαλος μέσα από τις συνθήκες. Το εύρημα αυτό συναντάει την άποψη του Rogers (1983), για την ουσιαστική, βιωματική μάθηση που μπορεί να διευκολυνθεί όταν υπάρχουν 3 βασικές ποιότητες-στάσεις που πηγάζουν από τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, η αυθεντικότητα, η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή.

Επιπλέον φαίνεται ότι η συγκεκριμένη κατηγορία των ευρημάτων συνάδει με αυτό που γίνεται ευρύτερα αποδεκτό όλο και περισσότερο στη διεθνή ερευνητική κοινότητα ότι οι θεωρίες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, ακόμα και η βιολογική κατάσταση του δασκάλου, σχετιζόμενες με το πλαίσιο, τη δύναμη, την κουλτούρα και την αλληλεπίδρασή του με την κοινότητα, αποτελούν διαμορφωτικούς παράγοντες της έννοιας του εαυτού του δασκάλου (Sutton, 2000; James-Wilson, 2001; vanVeen & Sleegers, 2005; Day κ.ά., 2006; Richards, 2006; Clarke, 2008). Μια υποκατηγορία αφορούσε την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της υπευθυνότητας του δασκάλου. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με την περιγραφή του Mearns σχετικά με τις τέσσερεις δυναμικές ενός Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη γνώμη του: 1^{ον} η δυναμική της υπευθυνότητας, 2^{ον} η ανάπτυξη της αυτοαποδοχής, 3^{ον} η εξατομίκευση της διδαχής, 4^{ον} η εξατομίκευση της αξιολόγησης (Mearns, 1997). Αντιστοιχεί επίσης στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως προτείνονται από τη Natiello (1998), είναι η αυτογνωσία, η αυτοαποδοχή, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, η αυθεντικότητα και η δυνατότητα του να μπαίνουν όλα αυτά στην πράξη και στις σχέσεις των εκπαιδευόμενων (Natiello, 1998).

Ένα σημαντικό εύρημα επίσης που προκύπτει από την έρευνα φαίνεται αφορά να τις ποιότητες της απόλαυσης και της ηρεμίας στη ζωή και στο εργασιακό τους περιβάλλον που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες, καθώς ενσωματώνουν στην εμπειρία τους σταδιακά όλο και περισσότερο τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Rogers, 1967). Ενώ παράλληλα διαπιστώνεται από τους συμμετέχοντες πώς λειτουργώντας με τις συνθήκες μειώνεται το άγχος, μοιάζει να μαλακώνει και η ανάγκη για έλεγχο, ενώ φαίνεται επέρχεται και μια περισσότερη χαλαρότητα. Είναι δύσκολο να συγκρίνουμε αυτό το εύρημα με προηγούμενες μελέτες λόγω έλλειψης ερευνών.

Ο νέος αυτός δάσκαλος λοιπόν, που γεννιέται μέσα από τις συνθήκες, παρουσιάζεται από τα ευρήματα της έρευνας μεταξύ άλλων, να αναπτύσσει αποδοχή του διαφορετικού το οποίο συμφωνεί με τα προγράμματα εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, όπου ανάμεσα σε άλλα υποστηρίζεται η ανάπτυξη της άνευ όρων θετικής αποδοχής (Rogers 1959, 1980, 1983; Mearns, 1997; Natiello, 1998), που βρέθηκε να είναι σημαντική για την προσωπική ανάπτυξη εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης (Taylor-Jones, 2017).

Η τελευταία κατηγορία των ευρημάτων παρουσιάζει την Προσωποκεντρική διδασκαλία ως μία διαδικασία διευκόλυνσης. Το παραπάνω εύρημα εμπερικλείεται στην άποψη του Clarke (2008) που περιγράφοντας το νόημα του δασκάλου και την

έννοια του «*διδάσκειν*» διαχωρίζει την έννοια του «*είμαι δάσκαλος*» από την έννοια του «*γίνομαι δάσκαλος*». Ο Britzman (2003), υποστηρίζει τη διαδικασία του «γίγνεσθαι του δασκάλου» ως απαραίτητη στα εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς. Έτσι, αναφέρει ότι η διαδικασία της εκμάθησης του «*διδάσκειν*»- ως διδασκαλία του εαυτού- αποτελεί πάντα μια διαδικασία του «γίγνεσθαι». Το «γίγνεσθαι του δασκάλου» συνδέεται άμεσα με το «*γίγνεσθαι του προσώπου*», όπου η προσωπική ανάπτυξη συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (Clandinin & Husu, 2017).

Αυτό που προκύπτει επίσης ως ένα βασικό συστατικό του «*διδάσκειν*» είναι ότι η ενεργητική ακρόαση με ενσυναίσθηση στις ανάγκες των μαθητών, όπως και η εμπιστοσύνη στη διαδικασία της σχέσης με την ομάδα, φαίνεται να αναδεικνύονται ως βασικές δεξιότητες του Προσωποκεντρικού «*διδάσκειν*» (Cornelius-White &Harbaugh, 2010).

Καθώς η ανάγκη για έλεγχο μειώνεται και η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται, όλοι στην ομάδα λειτουργούν όπως τους ταιριάζει και αναπτύσσοντας τις δυνατότητές τους. Το έργο του Proctor (2002) για τις σχέσεις εξουσίας, φαίνεται να αναδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη οι σχέσεις εξουσίας και η μείωση του ελέγχου, το οποίο στην παρούσα έρευνα φαίνεται να είναι κύριας σημασίας για να καταστούν πιο ισότιμες οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι μαθητές επιθυμούν αυθεντικές σχέσεις, όπου εμπιστεύονται τον εαυτό τους, αναλαμβάνοντας ευθύνες, καθώς αντιμετωπίζονται με ειλικρίνεια και ζεστασιά και τυγχάνουν αντιμετώπισης με αξιοπρέπεια (Poplin & Weeres, 1994). Εξαιρετικά σημαντική, υπήρξε η έρευνα του Cornelius-White (2005, 2006, 2007, 2010) ο οποίος και συστηματοποίησε, τεκμηριώνοντάς το και ερευνητικά τις ποιότητες και τις στάσεις που χρειάζεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, ενσωματώνοντας τες στην αυτοαντίληψη του ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός σύγχρονου, μαθητοκεντρικού σχολείου το οποίο όπως έχει σχετιστεί θετικά με μία ολοκληρωμένη, ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτές οι ποιότητες θα μπορούσανε να συνοψιστούνε περιληπτικά στις ακόλουθες: ζεστασιά (warmth), εμπιστοσύνη (trust), ενσυναίσθηση (empathy), γνησιότητα (realness), εποικοδομητικές σχέσεις (positiverelationships) (Cornelius-White, 2010)

Πολλές διεθνείς μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές που συναντούν δασκάλους με υψηλά επίπεδα ενσυναισθητικής κατανόησης και αποδοχής, βιώνουν πολλά σημαντικά αποτελέσματα. Ο ενσυναισθητικός δάσκαλος συνδέεται με μαθητές που εμπιστεύονται τον εαυτό τους, βιώνουν λιγότερο φόβο, παρουσιάζουν υψηλότερη γνωστική απόδοση, αυξημένη συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης, υψηλότερο επίπεδο γνωστικών διεργασιών, μεγαλύτερη τάση προς τη συνεργασία και είναι λιγότερο ακραίοι (Cornelius-White, 2007; Cornelius-White & Harbaugh, 2010; Brouzos, 2009).

Ένα ακόμα εύρημα της έρευνας αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος λειτουργεί καλύτερα και αποτελεσματικότερα ως διευκολυντής παρά ως αρχηγός. Σε πολλές μελέτες επιβεβαιώθηκε επανειλημμένα η θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής υγείας των μαθητών και των διευκολυντικών στάσεων των δασκάλων (Rogers, 1983; Aspy & Roebuck 1988/2002; Barrett-Lennard, 1998). Ο Carl Rogers πρότεινε ότι το κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξη είναι οι διευκολυντικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και αυθεντικότητα (Rogers 1951, 1959; Rogers & Lyon, 2013). Υπάρχουν επίσης εκτεταμένες

εκπαιδευτικές έρευνες που υποστηρίζουν την ανάγκη για θετικές, αγαπητικές και φροντίδας γεμάτες σχέσεις δασκάλου-μαθητή, καθώς αυτές παρέχουν ένα θετικό περιβάλλον από το οποίο αναπτύσσεται η φυσική κίνηση για μάθηση (Cornelius-White & Harbaugh, 2010).

Τέλος, ο νέος δάσκαλος που αναδύεται από την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, αναπτύσσει τη δυνατότητα να διευκολύνει και να διευκολύνεται στις σχέσεις με τους γονείς και τους συναδέλφους, αφού οι συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης βιώθηκαν στον ίδιο τους τον εαυτό. Οι Cooper & Olson (1996, σ.80), αναφερόμενοι στην αλληλεπίδραση με άλλους μέσα από τον χρόνο, υποστήριξαν ότι η αυτοεικόνα του δασκάλου διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς ως διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης.

2.3.1 Επιπτώσεις, περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν ένα εργαλείο για να βελτιώσουν τη δυνατότητά τους να επικοινωνούν με τους μαθητές τους και τους γονείς των μαθητών τους. Επιπλέον, τα ευρήματα προωθούν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πιο αποτελεσματικά και βοηθούν προς καλύτερο κλίμα και συνεργασία στη μονάδα σχολείου. Ένας βασικός και σημαντικός περιορισμός αυτής της μελέτης ήταν η δυσκολία στο να βρεθεί ένα δείγμα. Στην Ελλάδα, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εκπαιδευτεί στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση. Ένας άλλος βασικός περιορισμός είναι ότι δεν υπήρχαν σχετικές ποιοτικές μελέτες που σχετίζονται με δασκάλους της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην Ελλάδα.

Αντίστοιχες μελέτες θα μπορούσαν να διενεργηθούν στην Ελλάδα για γονείς και εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα. Σχετικές μελέτες που διεξήχθησαν εκτός Ελλάδας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Levesque-Bristol κ.ά., 2019; Kulakow κ.ά., 2020). Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει τη διαδικασία αλλαγής της αυτοεικόνας των δασκάλων εξετάζοντάς την πριν, κατά τη διάρκεια και (άμεσα και μερικά χρόνια) μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Αυτό θα αποκαλύπτει, μεταξύ άλλων, εάν οι αλλαγές είναι βιώσιμες. Επιπλέον, ένας συνδυασμός των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση μεταξύ των μεθόδων χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους όπως ποσοτική και ποιοτική για να μετρήσει το ίδιο φαινόμενο με σκοπό να επιτευχθεί συγκλίνουσα εγκυρότητα και να αντισταθμιστούν τα όποια αδύνατα σημεία κάθε μεθόδου όταν χρησιμοποιείται μόνο μία απ’ αυτές. Μια ανάλυση αποτελεσμάτων με IPA σε συνδυασμό με αυτά μιας ποσοτικής μεθόδου (όπως έκανε ο Rogers το 1961) θα επέτρεπε να φωτίσει περισσότερο και τα δύο εργαλεία αυτά και ενδεχομένως να αυξήσει την αξιοπιστία της έρευνας (Denzin, 1989, Altrichter κ.α., 2001).

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αλλαγή στην αντίληψη του εαυτού του δασκάλου μέσα από την εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική προσέγγιση αποδεικνύεται μείζονος σημασίας. Η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην αναθεώρηση της αυτοεικόνας του δασκάλου

προς μια κατεύθυνση αυτογνωσίας, αυτοαποδοχής και αποδοχής των άλλων. Οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση βιώνουν ένα αγκαλιάσμα οικογένειας όπου έχουν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν και να επαναδιαπραγματευτούν τον εαυτό τους συνολικά**.**Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι συμμετέχοντες βίωσαν μια αναγέννηση ενός νέου δασκάλου. Ο νέος αυτός δάσκαλος χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία και υπευθυνότητα, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ποιότητες της ηρεμίας και απόλαυσης. Ο Προσωπκεντρικός Δάσκαλος σύμφωνα με τα ευρήματα, βιώνει τη μαθησιακή διαδικασία με χαλαρότητα και χωρίς άγχος, καταφέρνοντας να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα. Μέσα από την Προσωποκεντρική εκπαίδευση επίσης αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση προς τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, βιώνοντας μια διαδικασία όπου ο δάσκαλος από αρχηγός της τάξης μπορεί να γίνει διευκολυντής και συνυπεύθυνος για τη μάθηση.

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση βιώνοντας την δημιουργία βαθύτερων, ουσιαστικότερων και πιο ισότιμων σχέσεων με το στενό και ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η Προσωποκεντρική εκπαίδευση λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση ενός καταλληλότερου περιβάλλοντος μάθησης αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Rogers στο βιβλίο του «Freedomtolearnforthe 80s», *«η διευκόλυνση της ουσιαστικής μάθησης εναπόκειται σε συγκεκριμένες ποιότητες - στάσεις της προσωπικής σχέσης μεταξύ διευκολυντή και μαθητευόμενου»* Rogers (1983, σ.105-6). Όταν μπορεί να είναι με αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, μαζί με τους μαθητές του (Rogers, 1983).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα*:* Εκδόσεις Gutenberg.

Pervin, L.A. & John O. P. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Aspy, D., & Roebuck, F. (1983). Researching person-centered issues in education. In C.R. Rogers, *Freedomtolearn for the 80s*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Barrett-Lennard, G.T. (1998*). Carl Rogers' Helping System: Journey and Substance.* New York: Sage.

Brauns, H. P. (1979). Persönlichkeitstheorie von. Rogers. In: Grunwald W (Hg), Kritische Stich- *wörterzurGesprächspsychotherapie*. Mün- chen, Fink, p. 196–213

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, State University of New York Press.

Clandinin, D. J., &Husu, J. (2017*). Learning from the Personal Practical Knowledge of Practising Professionals.* New York: Springer.

Clarke, M. (2008). *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cooper, K., & M. R. Olson. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. Changing research and practice: Teacher's professionalism, identities and knowledge. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). Falmer Press.

Cornelius-White, J. (2005). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 75(1), 143-180

Cornelius-White, J. H. D. (2006). A learner's guide to Person-centered education. *The Person Centered Journal*, 13, 38-43

Cornelius-White, J. H. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Cornelius-White, J. H. & Harbaugh, A. P. (2010). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success.* New York: Sage.

Cornelius-White, J., & Harbaugh, A. P. (2010). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. In P. R. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivating the academically unmotivated.* Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Day, C., A. Kington, et al. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32 (4): 601-616.

Denzin, N. K. (1989) *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods.* New Jersey: Prentice-Hall.

James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.

Kulakow, S., & Raufelder, D. (2020). Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning. *International Journal of Educational Research,* 103

Kröpf, D. (1978). *Grundprobleme der Gesprachspsychotherapie*. Gottingen: Hogrefe

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Levesque-Bristol, C., Flierl, M., Zywicki, C., Parker, L. C., Connor, C, Guberman, D., Nelson, D., Maybee, C., Bonem, E., Fitz Simmons, J., & Lott, E. (2019, February). *Creating student-centered learning environments and changing teaching culture: Purdue University's IMPACT program*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).

Merry, T. (1994). *Invitation to person-centred psychology*. London: Whurr Publishers Ltd.

Mearns, D. (1997). *Person- Centered Counselling Training*. New York: Sage

Natiello, P. (1998), Person- Centered Training: Response to Dave Mearns. *The Person-Centered Journal,* 5(1), 12-22.

Poplin, M., & Weeres, J. (1994). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, CA: Claremont Graduate School.

Proctor, G. (2002). *The dynamics of power in counselling and psychotherapy: Ethics, politics and practice.* Monmouth, NP: PCCS Books.

Richards, K. (2006). Being the teacher: identity and classroom conversation. *Oxford Journals*, 2(1), 51-77.

Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). New York: Sage.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston, USA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), Psychology: *A Study of a Science, Vol. 3, Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London, UK: Constable.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Boston, USA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1986). Client-centered therapy. In Kutash, I.L. & Woll A. (Eds), *Psychotherapist's casebook. Theory and Technique in Practice*. Omaha, USA: Jossey-Bass.

Rogers, C. R., & Lyon, H. C. (2013*). On becoming a teacher: Person-centred teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London, UK: Routledge.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* (pp. 229-254). London, UK: The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.

Smith, J.A., Flowers. P, & Larkin. M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory Method and Practice.* New York: Sage

Sutton, R. E. (2000). *The emotional experience of teachers Annual Meeting of the American Educational Research Association.* New Orleans: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Taylor-Jones, D. (2017). *Being and doing in relationship: Person-centred counselling students' experiences during their training.* Doctoral thesis, University of East Anglia.

van Veen, K., Sleegers, P., & van de Ven, PH. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education,* 21(8), 917-934.

52.

ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ PISA 2003 ΚΑΙ 2012 ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Μαγδαληνή Καλαϊτζίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Ανθεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται οι μαθητές που παρά τις κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έχουν καταφέρει να έχουν ικανοποιητική πορεία στο σχολείο. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών μαθητών στα μαθηματικά μέσα από τα δεδομένα των ερευνών PISA του 2003 και του 2012 για την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ανθεκτικών μαθητών, οι στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά και στις ΤΠΕ, η επαφή τους με τις ΤΠΕ, οι αντιλήψεις τους για τους εκπαιδευτικούς της τάξης και οι στρατηγικές μάθησης που αναφέρουν ότι υιοθετούν στα μαθηματικά, καθώς και η σχέση τους με την ανθεκτικότητα στα μαθηματικά. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα δέντρα ταξινόμησης (classification trees). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα στα μαθηματικά μπορεί να επηρεαστεί από κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, από τις στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά και από τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετούν.
Λέξεις-Κλειδιά: Ανθεκτικότητα, ανθεκτικοί μαθητές, έρευνα PISA, δέντρα ταξινόμησης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Abstract
Nowadays, there is increasing interest in the international literature on the characteristics of students who exhibit resilience. Resilient students are the students who, despite the social and economic difficulties, have managed to have satisfactory performance in school. The purpose of this study is to investigate the characteristics of resilient students in mathematics through the PISA survey data of 2003 and 2012 for Greece. In particular, this study investigates the social and educational characteristics of resilient students, their attitudes towards mathematics and ICT, their contact with ICT, their perceptions for their class teachers and the learning strategies they say that adopt in mathematics, as well as their relationship with resilience to mathematics. Data analysis was based on Classification Trees. In conclusion, resilience to mathematics can be affected by social and educational characteristics of students, their attitudes towards mathematics and the adopted learning strategies.

1. Εισαγωγή

Έρευνες στον χώρο της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν δείξει ότι η ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται επιτυχώς στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, επομένως ξεπερνά την απλή γνώση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης (Slavin, 2007).

Επίσης, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προσωπική και επαγγελματική πορεία των ατόμων είναι πλέον αναμφισβήτητος. Στη διαδικασία της εκπαίδευσης, όμως, παρατηρούνται ορισμένες ανισότητες. Συνήθως, παιδιά με μορφωμένους γονείς τείνουν να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, αυτό, ωστόσο, οφείλεται στο ενδιαφέρον και στην έμφαση που δίνουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και στον τρόπο που είναι δομημένα τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε μαθητές μεσαίας τάξης (Schoon & Parsons, 2002). Έτσι, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά χρειάζεται να μοχθήσουν περισσότερο για τις απαραίτητες γνώσεις που προσφέρει το σχολείο. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, πολλές φορές, μπορεί να έχουν και μία δεύτερη πρόκληση να αντιμετωπίσουν, που είναι το θέμα της γλώσσας διδασκαλίας, όπως οι μετανάστες. Επανειλημμένα η σχολική επίδοση έχει συσχετιστεί με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Borman & Benson, 2007; Schoon & Parsons, 2002). Δεν πρέπει, όμως, να θεωρηθούν καταδικασμένοι αυτοί οι μαθητές, καθώς άλλες έρευνες έχουν φανερώσει ότι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν προνομιούχες καταβολές επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, δηλαδή ότι εμφανίζουν ανθεκτικότητα ως προς τους αρνητικούς παράγοντες (ΙΕΠ, 2013; OECD, 2011c, 2014a).

Η έννοια της ανθεκτικότητας έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνών κατά τα τελευταία χρόνια και διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική ψυχολογία, καθώς ολοένα και αυξάνεται η ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Borman & Overman, 2004; Martin & Marsh, 2006; OECD, 2014, a). Με τον όρο ανθεκτικότητα νοείται η ικανότητα των ατόμων που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις να ανταποκρίνονται με ικανοποιητικό τρόπο στην καθημερινή τους ζωή.

Υπάρχουν πολλοί προστατευτικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανθεκτικότητα, τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί. Οι εσωτερικοί παράγοντες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως τα εσωτερικά του κίνητρα, η αυτοαποτελεσματικότητα κ.α., ενώ οι εξωτερικοί αναφέρονται στο περιβάλλον του μαθητή, για παράδειγμα στις υποστηρικτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Αυτοί οι παράγοντες αντισταθμίζουν τα επίπεδα επικινδυνότητας και καθορίζουν το βαθμό ανθεκτικότητας του ατόμου (Δημάκος και Παπακωνσταντοπούλου, 2012).

Η ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί στα άτομα από πολύ μικρή ηλικία και έχει διάφορες μορφές. Μία από αυτές είναι η εκπαιδευτική ανθεκτικότητα η οποία εμφανίζεται σε μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο για χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά επειδή διαθέτουν ορισμένους από τους προστατευτικούς παράγοντες καταφέρνουν τελικά να επιτύχουν. Οι μαθητές αυτοί και οι παράγοντες που τους επηρεάζουν έχουν αναλυθεί στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας PISA.

Η έρευνα PISA (Programme for International Student Assessment/ Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών) είναι μία διεθνής εκπαιδευτική έρευνα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, σε τρία σχολικά αντικείμενα, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Κατανόηση Κειμένου και διεξάγεται κάθε τρία χρόνια με εστίαση σε διαφορετικό είδος εγγραμματισμού κάθε φορά (Εθνικό Κέντρο PISA, 2015; Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2012, 2016; Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας 2007, 2010; OECD, 2016).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας PISA, οι έρευνες που συναντάμε στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία βασίζονται σε παραδοσιακές στατιστικές μεθόδους, όπως η Λογιστική Ανάλυση Παλινδρόμησης, η Ανάλυση Διακύμανσης και ο έλεγχος χ2. Ένα βασικό μειονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι η αδυναμία διαχείρισης μεγάλου όγκου μεταβλητών και, κατά συνέπεια, η ενδελεχής μελέτη των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (James, Witten, Hastie, & Tibsirani, 2013). Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι θα επιχειρηθεί η ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων με σύγχρονες μεθόδους του πεδίου της Μηχανικής Μάθησης (ΜΜ), οι οποίες ξεπερνούν τους περιορισμούς των παραδοσιακών μεθόδων.

Πιο συγκεκριμένα, μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους της ΜΜ είναι τα Δέντρα Αποφάσεων - Decision Trees τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για την κατηγοριοποίηση/ταξινόμηση ενός μεγάλου αριθμού υποκειμένων ή αντικειμένων σε προκαθορισμένες κλάσεις-ομάδες είτε για την πρόβλεψη των τιμών που θα λάβει μια εξαρτημένη μεταβλητή που χαρακτηρίζει τα υποκείμενα αυτά. Γενικά, στόχος της εφαρμογής των μεθόδων αυτών είναι η κατασκευή ενός μαθηματικού μοντέλου με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατηγοριοποίηση ή την πρόβλεψη νέων, άγνωστων τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής που χαρακτηρίζουν υποκείμενα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (James et al. 2013).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες PISA 2003 και 2012 για την Ελλάδα, οι οποίες είχαν ως βασικό αντικείμενο αξιολόγησης τα Μαθηματικά. Ειδικότερα, θα πραγματοποιηθούν δευτερογενείς αναλύσεις των διαθέσιμων δεδομένων με τη χρήση μεθόδων από το νεοσύστατο πεδίο της Μηχανικής Μάθησης (Machine Learning), και συγκεκριμένα τα Δέντρα Ταξινόμησης (Classification Trees). Με αυτόν τον τρόπο θα διερευνηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ανθεκτικών και των μη ανθεκτικών μαθητών, οι στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά και τις ΤΠΕ, η επαφή τους με τις ΤΠΕ, οι αντιλήψεις τους για τους εκπαιδευτικούς της τάξης και οι στρατηγικές μάθησης που αναφέρουν ότι υιοθετούν στα μαθηματικά;
2. Σε ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαφέρουν οι ανθεκτικοί από τους μη ανθεκτικούς μαθητές;

Η εκπαιδευτική εφαρμογή της εργασίας είναι ότι μπορεί να βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πού οφείλεται η σχολική αποτυχία των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ότι η συγκεκριμένη κατάσταση δεν είναι αναπόφευκτη, ώστε να την αντιμετωπίσουν και να μη δικαιολογούν άλλο τη συσσώρευση της (Henderson & Milstein, 2008; OECD, 2011c).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στις έρευνες PISA 2003 και 2012 στην Ελλάδα, οι οποίες εστιάζουν στον μαθηματικό εγγραμματισμό. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα του 2003 ήταν γεννημένοι το 1987, ενώ αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα του 2012, το 1996 (15

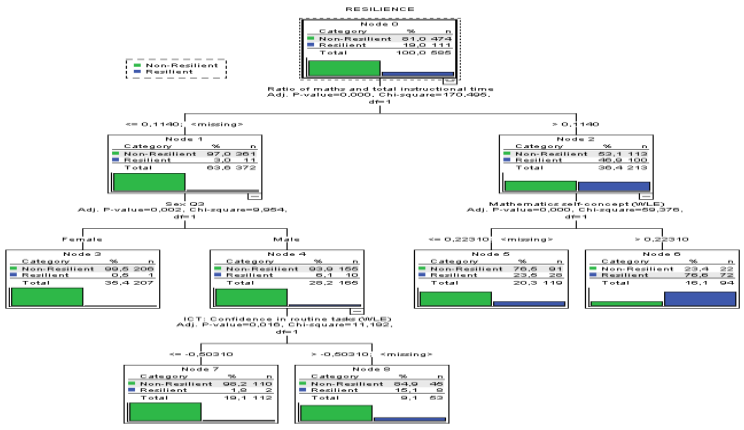
χρονών) και βρίσκονταν στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, δηλαδή φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου, είτε σε δημόσιο είτε σε ιδιωτικό ελληνικό σχολείο, με μερική ή πλήρη φοίτηση. Ακόμη, μπορεί να φοιτούσαν σε σχολεία του εξωτερικού που εδρεύουν στην Ελλάδα. Συνολικά, στην έρευνα του 2003 συμμετείχαν 4.620 μαθητές από 171 σχολεία, από τους οποίους οι 111 (2,4%) χαρακτηρίστηκαν ανθεκτικοί μαθητές και οι 474 (10,3%) μη ανθεκτικοί, ενώ στην έρευνα 2012 συμμετείχαν 5.124 μαθητές από 192 σχολεία, από τους οποίους οι 133 (2,6%) χαρακτηρίστηκαν ανθεκτικοί και οι 522 (10,2%) μη ανθεκτικοί. Τα δεδομένα των ερευνών PISA 2003 και 2012 είναι διαθέσιμα δωρεάν για δευτερογενείς αναλύσεις από κάθε ενδιαφερόμενο και βρίσκονται στις ιστοσελίδες http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/database-pisa2003.htm και http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm, αντίστοιχα.

2.2 Αποτελέσματα

Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων ώστε να εντοπιστούν οι μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν-συσχετίζονται με την ανθεκτικότητα των μαθητών στα Μαθηματικά με βάση τα δεδομένα των ερευνών PISA 2003 και 2012. Μερικές από τις μεταβλητές που εντοπίστηκαν είναι το άγχος για τα Μαθηματικά, η εμπειρία με εφαρμοσμένες μαθηματικές εργασίες, η ανταγωνιστική μάθηση, τα κίνητρα για τα Μαθηματικά κ.α.

Μετά την περιγραφική στατιστική ανάλυση, ακολούθησε για τα δεδομένα κάθε χρονιάς η κατασκευή ενός δέντρου ταξινόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ανθεκτικότητα και ανεξάρτητες τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν ως οι πιο σημαντικές για το διαχωρισμό των δύο ομάδων στο στάδιο της περιγραφικής ανάλυσης.

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται το δέντρο ταξινόμησης που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας PISA 2003.



Εικόνα 1 Δέντρο ταξινόμησης των δεδομένων της έρευνας του 2003

Συνοψίζοντας τον παραπάνω πίνακα μπορούν να προκύψουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

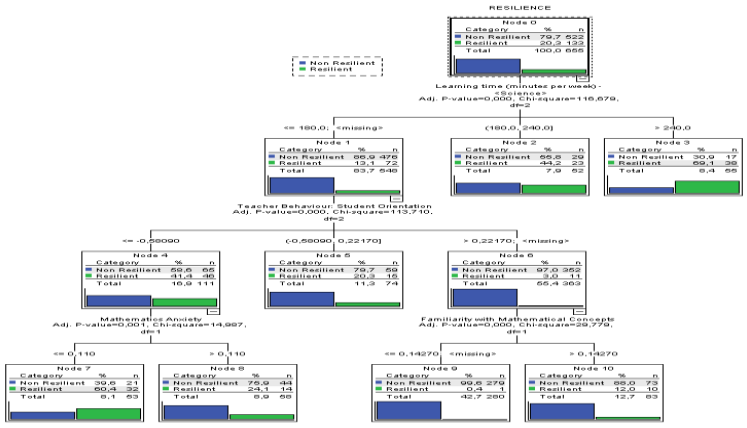
1. Οι 9 από τους 10 ανθεκτικούς μαθητές (90%) διδάσκονται μαθηματικά σε χρόνο που αντιστοιχεί σε περισσότερο από 11,4% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας.

Αυτή είναι και η πιο σημαντική μεταβλητή που διαχωρίζει του ανθεκτικούς από τους μη ανθεκτικούς μαθητές.

2. Το 64,9% των ανθεκτικών μαθητών έχει το προηγούμενο χαρακτηριστικό και θετική αυτοεικόνα για τα μαθηματικά, πιο θετική από το 70% περίπου του συνόλου των μαθητών. Το 25% των ανθεκτικών μαθητών έχει το προηγούμενο χαρακτηριστικό και αυτοεικόνα λιγότερο θετική από το 70% του συνόλου των μαθητών.

3. Μόλις το 10% των ανθεκτικών μαθητών διδάσκεται μαθηματικά σε χρόνο λιγότερο από το 11,4% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Επίσης, σχεδόν όλοι από αυτούς είναι αγόρια με ένα στοιχειώδη βαθμό αυτοπεποίθησης για εκτέλεση εργασιών ρουτίνας στον υπολογιστή.

Το δεύτερο δέντρο ταξινόμησης που φαίνεται παρακάτω διαχωρίζει τους μαθητές από μη ευνοϊκό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον σε ανθεκτικούς και μη, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας του 2012.



Εικόνα 2. Δέντρο ταξινόμησης των δεδομένων της έρευνας του 2012

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα σημαντικά ευρήματα:

1. Το 69,1% των μαθητών που αφιερώνουν στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών περισσότερα από 240 λεπτά την εβδομάδα είναι ανθεκτικοί.

2. Το 45,9% των ανθεκτικών μαθητών αφιερώνουν στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών περισσότερα από 180 λεπτά την εβδομάδα.

3. Το 54,1% των ανθεκτικών μαθητών αφιερώνουν στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών λιγότερα από 180 λεπτά την εβδομάδα. Το 34,6% των ανθεκτικών μαθητών έχει το προηγούμενο χαρακτηριστικό και ο βαθμός προσανατολισμού τους από το δάσκαλο είναι μικρότερος από τον μέσο όρο. Το 24,1% των ανθεκτικών μαθητών, έχει τα δύο προηγούμενα χαρακτηριστικά και το άγχος τους για τα μαθηματικά είναι ελάχιστα άνω ή μικρότερο του μέσου όρου.

4. Ένα μικρό ποσοστό των ανθεκτικών μαθητών (8,3%) αφιερώνει στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών λιγότερα από 180 λεπτά την εβδομάδα και έχει βαθμό προσανατολισμού από το δάσκαλο μεγαλύτερο από τον μέσο όρο. Η μεγάλη πλειονότητα έχει βαθμό εξοικείωσης με τις μαθηματικές έννοιες μεγαλύτερο από τον μέσο όρο.

2.3. Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ανθεκτικοί μαθητές δε συνηθίζουν να απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο, έχουν την τάση να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα και να μην καθυστερούν στο σχολείο. Παράλληλα, σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις έχουν μικρότερο αριθμό απουσιών από το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, είτε από μειονεκτικά περιβάλλοντα είτε από προνομιούχα (OECD, 2013, 2014, a). Για αυτό μία αποτελεσματική μέθοδος ενίσχυσης της επίδοσης των μαθητών είναι η υποχρεωτική παρουσία στο σχολείο (Gonzalez & Padilla, 1997; OECD, 2011c).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μία σχέση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα των μαθητών και στην αναλογία χρόνου διδασκαλίας των μαθηματικών και συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Ειδικότερα, για τους μαθητές που χαρακτηρίστηκαν ανθεκτικοί η αναλογία είναι υψηλότερη, δηλαδή συγκριτικά με τις συνολικές ώρες διδασκαλίας δήλωσαν ότι τους διατίθενται περισσότερες ώρες για ενασχόληση με τα Μαθηματικά, από τους μη ανθεκτικούς μαθητές. Παράλληλα, προέκυψε ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεαστεί από τον χρόνο ενασχόλησης με τα μαθηματικά την εβδομάδα, δηλαδή οι ανθεκτικοί μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη μελέτη των μαθηματικών και για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων την εβδομάδα συγκριτικά με τους μη ανθεκτικούς.

Παρόλα αυτά, δεν προέκυψαν ενδείξεις ότι ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Αντίθετα προέκυψε ότι οι μη ανθεκτικοί μαθητές δέχονται περισσότερες ώρες διδασκαλίας, πράγμα το οποίο αποκλίνει από την άποψη ότι η διάθεση αρκετού χρόνου διδασκαλίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (OECD, 2011c). Επίσης, δεν προέκυψε κάποια σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και στο χρόνο ενασχόλησης με τις μαθηματικές εργασίες στο σπίτι, γεγονός που αποκλίνει από την άποψη των Sandoval- Hernandez, & Białowolski (2016) για τη σημαντικότητα της ώρας που δαπανάται για μελέτη των μαθηματικών στο σπίτι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που φαίνεται να επηρεάζει την ανθεκτικότητα είναι η μεταναστευτική ιδιότητα των μαθητών, καθώς περισσότεροι από τους μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς χαρακτηρίστηκαν μη ανθεκτικοί. Το σημείο αυτό συμβαδίζει με τον Slavin (2007) ο οποίος αναφέρει την διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση ως έναν από τους παράγοντες επικινδυνότητας.

Ακόμη, η ανθεκτικότητα συνδέεται με την εξοικείωση των μαθητών με τις μαθηματικές έννοιες και με την εμπειρία τους με εφαρμοσμένες μαθηματικές εργασίες και καθαρές μαθηματικές ασκήσεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα του 2012, η εξοικείωση με τις μαθηματικές έννοιες μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της ανθεκτικότητας ενός μαθητή (Cheung, 2016). Επίσης, προέκυψε και σύνδεση της ανθεκτικότητας με την μη επανάληψη κάποιας τάξης από τους μαθητές, δηλαδή οι μαθητές που δεν έχει χρειαστεί να επαναλάβουν κάποια τάξη έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν ανθεκτικότητα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία των ερευνητικών εργαλείων, τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά, προέκυψαν αρκετά στοιχεία που μπορούν να ενισχύσουν και να επηρεάσουν την ανθεκτικότητα. Αρχικά, φάνηκε ότι οι ανθεκτικοί μαθητές εκφράζουν υψηλότερο ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά και διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα. Έτσι, οι μαθητές που εμφανίζουν ανθεκτικότητα έχουν ενδιαφέρον για τα αντικείμενα που διδάσκονται και για τις σχολικές δραστηριότητες, διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και για προσωπική

ανάπτυξη και εσωτερική παρώθηση (Henderson & Milstein, 2008; OECD, 2011, a, b, c, 2013a; Παπαδάς, 2016; Χρυσάνη, 2015).

Παράλληλα, προέκυψε μία σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και στην αυτοαποτελεσματικότητα που διαθέτουν οι μαθητές στα μαθηματικά. Μια μελέτη του ΟΟΣΑ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς προέκυψε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν κάποιου είδους ανθεκτικότητα πιστεύουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία μαθηματικά έργα που συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή (ΙΕΠ, 2013; OECD, 2014, a). Γενικά, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση και η αυτό-εικόνα (αυτοαντίληψη) είναι παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα τους (Cheung, 2016; Δημάκος και Παπακωνσταντοπούλου, 2012; Henderson & Milstein, 2008; Martin & Marsh, 2006; OECD, 2013, 2014, a; Wright & Masten, 2005; Χρυσάνη, 2015).

Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι οι ανθεκτικοί μαθητές δεν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους για τα μαθηματικά. Οι ανθεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα άγχους για τα μαθηματικά, πράγμα που μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας (Cheung, 2016; Martin & Marsh, 2006; OECD, 2013; Χρυσάνη, 2015).

Επίσης, προέκυψε σχέση της ανθεκτικότητας με τη δεοντολογία των μαθητών κατά την ενασχόληση τους με τις μαθηματικές εργασίες, με την επιμονή τους στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων και με τις προθέσεις που έχουν οι μαθητές για το μάθημα των μαθηματικών. Έτσι, οι ανθεκτικοί μαθητές είναι πιο ευσυνείδητοι από τους μη ανθεκτικούς μαθητές όταν ασχολούνται με μαθηματικές εργασίες και διαθέτουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επιμένοντας μέχρι να ολοκληρώσουν το έργο τους χωρίς να εγκαταλείπουν την προσπάθεια τους εύκολα (Martin & Marsh, 2006; OECD, 2013; Χρυσάνη, 2015). Γενικά, οι ανθεκτικοί μαθητές είναι πιο θετικοί για μάθηση (OECD, 2011, a, b, 2013a), έχουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες (Sandoval- Hernandez, & Białowolski, 2016) και φοιτούν σε σχολεία που προωθούν την ακαδημαϊκή αισιοδοξία (Fallon, 2010).

Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η ανθεκτικότητα στα μαθηματικά συνδέεται με την εσωτερική απόδοση ευθύνης των μαθητών, δηλαδή οι ανθεκτικοί μαθητές διαθέτουν μία εσωτερική έδρα ελέγχου (Borman & Overman, 2004; Henderson & Milstein, 2008; Χρυσάνη, 2015), πιστεύουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους βασίζεται αποκλειστικά στις δικιές τους προσπάθειες και δυνατότητες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν προέκυψε κάποια σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και της αίσθησης του ανήκειν, πράγμα το οποίο αποκλίνει απόλυτα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Aydiner & Kalender, 2015; OECD, 2013), που ισχυρίζεται ότι οι ανθεκτικοί μαθητές είναι κοινωνικά επαρκείς και δημιουργούν ζεστές και υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι Henderson & Milstein (2008), επίσης, ανέφεραν ότι οι ανθεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από κοινωνικότητα και έχουν διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν». Οι Gonzalez & Padilla (1997) συμπέραναν ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι ανήκουν σε μία κοινωνική ομάδα, στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να είναι ανθεκτικοί, πράγμα το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητας.

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι ένας από τους σημαντικότερους εξωτερικούς παράγοντες που βοηθάνε στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008; Wright & Masten, 2005). Γενικά, στη βιβλιογραφία

αναφέρεται η υποστήριξη του δασκάλου ως εξωτερικός προστατευτικός παράγοντας και μάλιστα προτείνεται και ως παρέμβαση για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Για αυτό θα ήταν αποτελεσματικό οι θεσμοί να θέτουν υψηλές και επιτεύξιμες προσδοκίες για τα παιδιά, να τα ενθαρρύνουν να θέτουν στόχους και να τους βοηθούν να τους πραγματοποιήσουν, να τους παρέχουν ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης και για λήψη ορθών αποφάσεων και να αναγνωρίζουν και να επαινούν τις ξεχωριστές δυνατότητες κάθε παιδιού (Gonzalez & Padilla, 1997; Henderson & Milstein, 2008).

Τέλος, σχετικά με την κατηγορία των στρατηγικών μάθησης που αναφέρουν οι μαθητές ότι υιοθετούν στα Μαθηματικά, προέκυψε ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεαστεί από τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές για έλεγχο, επεξεργασία και απομνημόνευση. Επίσης, η ανθεκτικότητα μπορεί να συνδεθεί με τη δεκτικότητα των μαθητών στην επίλυση προβλήματος, καθώς φάνηκε ότι οι ανθεκτικοί μαθητές μπορούν να χειριστούν πολλές πληροφορίες, είναι γρήγοροι στην κατανόηση των πραγμάτων, ζητούν εξηγήσεις των πραγμάτων, μπορούν εύκολα να συνδέσουν τα γεγονότα μαζί, τους αρέσει να λύνουν πολύπλοκα προβλήματα και διαθέτουν κριτική και αναλυτική σκέψη.

Επομένως, αφού εντοπίστηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στην ανθεκτικότητα, θα μπορούσαν να γίνουν, πιλοτικά σε κάποια σχολεία, παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση των παραγόντων αυτών. Το σχολείο, άλλωστε, αποτελεί και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης της ανθεκτικότητας. Θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δραστηριότητες, πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν την παρώθηση και ενεργοποιούν τους προστατευτικούς παράγοντες, π.χ. την αυτοαποτελεσματικότητα, μειώνοντας ταυτόχρονα το άγχος για τα μαθηματικά.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ανθεκτικότητα στα μαθηματικά μπορεί να επηρεαστεί από κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, από τις στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά και από τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετούν. Έτσι, προκύπτουν οι παρακάτω σημαντικές προτάσεις για τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμφανίζουν ανθεκτικότητα:

- Ο ποιοτικός χρόνος που αφιερώνεται στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά την εμφάνιση της ανθεκτικότητας.
- Η εμφάνιση της ανθεκτικότητας στα Μαθηματικά φαίνεται να ενισχύεται από τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για ενασχόληση με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες την εβδομάδα και από την αναλογία χρόνου διδασκαλίας των μαθηματικών και του συνολικού χρόνου διδασκαλίας.
- Η ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά συνδέεται με την μεταναστευτική ιδιότητα των μαθητών, δηλαδή οι γηγενείς μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ανθεκτικότητα.
- Στην Ελλάδα η πιθανότητα ένας ανθεκτικός μαθητής να είναι αγόρι είναι λίγο μεγαλύτερη από αυτή να είναι κορίτσι.
- Η ανθεκτικότητα συνδέεται με την εξοικείωση των μαθητών με τις μαθηματικές έννοιες και με την εμπειρία τους με εφαρμοσμένες μαθηματικές εργασίες και καθαρά μαθηματικές ασκήσεις.
- Οι μαθητές που δεν έχει χρειαστεί να επαναλάβουν κάποια τάξη έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ανθεκτικότητα.

- Οι ανθεκτικοί μαθητές εκφράζουν υψηλότερο ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά και διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα για τα Μαθηματικά.
- Οι ανθεκτικοί μαθητές εμφανίζουν συνήθως υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.
- Οι ανθεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα άγχους για τα Μαθηματικά.
- Οι ανθεκτικοί μαθητές συνήθως έχουν ανεπτυγμένη ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη και διαθέτουν θετική αυτοεκτίμηση.
- Η ανθεκτικότητα συνδέεται με τη δεοντολογία των μαθητών κατά την ενασχόληση τους με τις μαθηματικές εργασίες, με την επιμονή τους στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων και με τις προθέσεις που έχουν οι μαθητές για το μάθημα των μαθηματικών.
- Η ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά συνδέεται με την εσωτερική απόδοση ευθύνης των μαθητών.
- Οι ανθεκτικοί μαθητές διαθέτουν υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής ενθάρρυνσης από τους δασκάλους.
- Η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεαστεί από τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές για έλεγχο, επεξεργασία και απομνημόνευση.
- Οι ανθεκτικοί μαθητές διαθέτουν συνήθως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, Τόμος 24, 68-90.

Εθνικό Κέντρο PISA. (2015). Συχνές Ερωτήσεις για το Πρόγραμμα PISA. Κύπρος: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα– Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (επιστ. επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2013). PISA 2012: Πλαίσιο αξιολόγησης και Αποτελέσματα. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2007). Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών PISA. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). PISA 2006. Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Παπαδάς, Κ. (2016). Ανθεκτικοί μαθητές (Resilient Students): Δευτερογενείς αναλύσεις με βάση το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA 2012. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσάνη, Α. (2015). Ανάλυση του προφίλ των ανθεκτικών μαθητών με βάση τα δεδομένα του προγράμματος PISA 2012. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Ξενόγλωσση

Aydiner, A., & Kalender, I. (2015). Student segments based on the factors related to sense of belonging across disadvantaged and resilient groups in PISA 2012. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174 (2015), 3299 – 3305.

Borman, D. & Benson, J. (2007). Family and contextual socioeconomic effects across sea-sons: When do they matter for the achievement growth of young children? Wisconsin Center for Educational Research, 2007 (5). Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016 από: http://wcer-web.ad.education.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Pa-per_No_2007_05.pdf

Borman, D., & Overman, T. (2004). Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. The Elementary School Journal, 104 (3), 177- 195.

Cheung, K. C. (2016). The effects of resilience in learning variables on mathematical literacy performance: a study of learning characteristics of the academic resilient and advantaged low achievers in Shanghai, Singapore, Hong Kong, Taiwan and Korea, Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology, 1-19. DOI: 10.1080/01443410.2016.1194372

Gonzalez, R., & Padilla, M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19 (3), 301- 317.

James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). An Introduction to Statistical Learning. New York: Springer.

Martin, J., & Marsh, W. (2006). Academic resilience and its psychological and education correlates: a contact validity approach. Psychology in Schools, 43 (3), 267-281.

OECD (2011). Against the Odds: Disadvantaged students who success in school. Paris: OECD Publishing.

OECD (2011a). Can disadvantaged students defy the Odds against them? in Pisa 2009 at a Glance. Paris: OECD Publishing.

OECD (2011b). PISA 2009 Results- Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Paris: OECD Publishing.

OECD (2011c). PISA in Focus: How do some students overcome their socio-economic background? Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/PISA/PISAprod-ucts/PISAinfocus/48165173.pdf

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). Paris: OECD Publishing.

OECD (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do- Students Perfor-mance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014). Paris: OECD Publishing.

OECD (2014a). PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds Know and what they Can Do with that they know. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). Programme for International Student Assessment (PISA). Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2016 από: http://www.oecd.org/PISA/aboutPISA/

Sandoval- Hernandez, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting ac-ademic resilience: a TIMSS based analysis of five Asian education systems. Asia Pacific Education Review Journal. DOI 10.1007/s12564-016-9447-4

Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: The influence of early family environment and long- term consequences. Children and Society, 16 (4), 260- 272.

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development – Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children (pp 17-37). New York: Springer.

53.

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καλογραία Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70/MSc

Δρ. Αφροδίτη Ντούκα
Υπ. Μεταδιδακτόρισσα του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη
Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο ψηφιακός εγγραμματισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα είναι σε θέση να επηρεάσει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε θετικά είτε αρνητικά και κατ' επέκταση τη διδακτική διαδικασία.
Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία στο νησί της Ρόδου. Εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ήταν μια ημιδομημένη συνέντευξη 20 ερωτήσεων.
Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενήμεροι για τον ψηφιακό εγγραμματισμό και ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα, επιβεβαιώθηκε ότι η ψυχολογία της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε, δεδομένου ότι «αναγκάστηκαν» εν μέσω της πανδημίας του κορονοϊού να αποκτήσουν, εάν δεν διαθέτουν ή να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους στον ψηφιακό εγγραμματισμό.
Οι ερευνήτριες θεωρούν ότι θα συνέβαλλε στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος η κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολισμένα στην ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και όλων των βαθμίδων.
Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακός εγγραμματισμός, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολογία εκπαιδευτικών

Abstract
This research paper studies the way in which, in the 21st century school, primary school teachers' wellbeing is affected by the media literacy, either positively or negatively and accordingly the teaching process.
The sample of the research was 30 teachers who work in public schools in Rhodes island. The research data collection tool was a semi-structured interview of 20 questions.
The results of the survey concluded that teachers are aware of media literacy and that they have the necessary skills. However, through the survey, it was confirmed that teachers' psychological situation was affected, as they were "forced", in the midst of the coronavirus pandemic, to acquire, if not have, or upgrade their knowledge of media literacy.

The researchers believe that the development of educational programs, oriented towards the development of teachers' media literacy, would contribute to the quality improvement of teaching and the improvement of the pedagogical climate.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετάται η έννοια του Ψηφιακού Εγγραμματισμού και πώς αυτή είναι σε θέση να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη περίπτωσης που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, προσπαθεί να προβάλλει πώς η έννοια του Ψηφιακού Εγγραμματισμού συνδέεται με την έννοια της ψυχολογίας και τον τρόπο που συμβάλλει τελικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αρχικά, με τον όρο Ψηφιακό Εγγραμματισμό νοείται το πλήθος των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο, στη συγκεκριμένη εργασία ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζεται, να οργανώνει, να αξιολογεί, να κατανοεί και να αναλύει τις τεχνολογικές εφαρμογές και τα ψηφιακά περιεχόμενα (Spante, Hashemi, Lundin & Algers, 2018). Ταυτόχρονα, ένας/μία ψηφιακά εγγράμματος/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις διαδικασίες και τα μέσα δημιουργίας συγγραφής και ανάπτυξης των παραπάνω περιεχομένων και των τεχνολογικών εφαρμογών, όπως επίσης και τις διαδικασίες ανάπτυξης και συγγραφής αυτών των περιεχομένων (Rafferty & Steyaert, 2007˙ Sofos, 2010).

Ουσιαστικά, ο όρος ψηφιακός εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν και να ενσωματώνουν τεχνολογικά εργαλεία και ψηφιακούς πόρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να είναι σε θέση να βελτιώσουν τόσο τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυδωροπούλου, Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2022), όσο και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Είναι μια σειρά αλληλένδετων παραγόντων και συγκεκριμένα αφορά σε τεχνικές δεξιότητες, στη δημιουργικότητα, στη δημιουργική σκέψη και εκτίμηση, στην πολιτιστική και κοινωνική κατανόηση, στη συνεργασία, στην επικοινωνία, στην ικανότητα εύρεσης και εντοπισμού πληροφοριών και στην ηλεκτρονική ασφάλεια (Hague & Payton, 2011˙ Rinesko, Rodliyah & Pertiwi, 2021˙ Putri-Anggini & Rodliyah, 2020). Η σημαντικότητα του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει την ανάγκη για προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κύριες πτυχές του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν (Hobbs & Frost, 2015, Gillen & Barton, 2010):

- Οι ψηφιακές δεξιότητες: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση υπολογιστών, λογισμικού, διαδικτύου και άλλων ψηφιακών εργαλείων. Να διαθέτουν βασικές δεξιότητες για τη διαχείριση των ψηφιακών πόρων αλλά και για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο
- Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών στη διδασκαλία: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για να δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό, να παραδίδουν μαθήματα και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους
- Ψηφιακή Παιδαγωγική: να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών τους. Να τους διδάσκουν δηλαδή,

πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα τεχνολογικά εργαλεία και πώς να «διαβάζουν» τις ψηφιακές πηγές με άνεση και κριτική σκέψη.

- Ανάπτυξη Ψηφιακής Πολιτικής: οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην ανάπτυξη ψηφιακών πολιτικών στα σχολεία και να είναι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους/ες εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώνεται μια ψηφιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Για τον Martin (2009), ο ψηφιακός εγγραμματισμός διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο γίνεται λόγος για τον ψηφιακό εγγραμματισμό και την εφαρμογή του μέσα από τεχνικές δεξιότητες. Ως τεχνικές δεξιότητες ορίζονται η σωστή εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο, η επεξεργασία κειμένου και εικόνων, η ηλεκτρονική επικοινωνία κ.ά. Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούνται οι ικανότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να επιλύσουν οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση, χρησιμοποιώντας απλά τις ψηφιακές τους ικανότητες, οι οποίες είναι άμεσα εξαρτώμενες από το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού. Στο τελευταίο στάδιο βρίσκεται ο ψηφιακός μετασχηματισμός. Για τον Bookfield (2007), ο μετασχηματισμός αυτός αφορά τα ίδια τα βιώματα του χρήστη. Το ίδιο το άτομο διαθέτει τις ικανότητες να πρωτοτυπήσει στην καθημερινότητά του, εφαρμόζοντας απλά τις ψηφιακές του δεξιότητες. Βασικός πυλώνας του μετασχηματισμού των εμπειριών του είναι η κριτική ικανότητα, η οποία θεωρείται σημαντική και για τα τρία επίπεδα.

Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε συστήσει στα κράτη μέλη να ενσωματώσουν προγράμματα ψηφιακού εγγραμματισμού σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της σχολικής εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από αυτά:

- Media literacy in the digital environment (EC, 2007)
- Charting Media and Learning in Europe 2011 (MEDEAnet, 2012)
- Charting Media and Learning in Europe 2012 (MEDEAnet, 2013)
- Charting Media and Learning in Europe 2013 (MEDEAnet, 2014)

Η Ψηφιακή Ατζέντα Digital Agenda for Europe (EC, 2010) είναι ένας από τους πυλώνες της Στρατηγικής Ευρώπης 2020, με σκοπό την καλύτερη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας προς όφελος της καινοτομίας, της ανάπτυξης και της προόδου (Παπαδημητρίου, 2018). Ο ψηφιακός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών/τριών για τον ψηφιακό κόσμο και την επιτυχή διαχείριση των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Οι ψηφιακές δεξιότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ο ψηφιακός εγγραμματισμός, συγκαταλέγονται στις οκτώ βασικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στη δια βίου μάθηση, εξέλιξη και πρόοδο κάθε σύγχρονου πολίτη (Ε.Ε., 2016). Ο εγγραμματισμός αποτελεί με άλλα λόγια το βασικό εφόδιο για την ορθή χρήση της τεχνολογίας που συνεπάγεται την κατάλληλη παροχή νέων ευκαιριών μάθησης (Alarcón, Del Pilar Jiménez, & de Vicente-Yagüe, 2020).

Βέβαια, ο ψηφιακός εγγραμματισμός πέρα από τη μεγάλη επιρροή που μπορεί να ασκήσει στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα γενικότερα, μπορεί να επηρεάσει και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Η επιρροή του ψηφιακού εγγραμματισμού στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τον υιοθετούν και τον εφαρμόζουν στην καθημερινότητα της διδασκαλίας τους. Η θετική ή αρνητική επιρροή μπορεί να έχει συνέπειες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις

μαθητές/τριες, με τους γονείς και με τους/τις συναδέλφους (Κάντας, 1998; Δημητρόπουλος, 1998). Απαιτούνται καλά σχεδιασμένοι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης που είναι εξίσου σημαντικοί τόσο για τους/τις εκπαιδευτές/τριες όσο και για τους/τις μαθητές/τριες (Hamutoğlu, Savaşçi & Sezen-Gültekin, 2019)

Όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις, αρχικά έχουν να κάνουν με την επέκταση των διδακτικών δυνατοτήτων. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός επιτρέπει δηλαδή στους/στις εκπαιδευτικούς να διδάσκουν με περισσότερο δημιουργικούς και δυναμικούς τρόπους, με την παράλληλη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας ψηφιακού υλικού. Επιπλέον, ο ψηφιακός εγγραμματισμός είναι σε θέση να συμβάλλει στην ευεξία των μαθητών/τριών. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνολογία προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, επηρεάζουν θετικά την ευεξία τους και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Μάλιστα, μ' αυτόν τον τρόπο βοηθούν στην αύξηση των επιτεύξιμων εκπαιδευτικών στόχων.

Άλλη μία θετική επίδραση του ψηφιακού εγγραμματισμού είναι η αυξημένη και εύκολη πρόσβαση στη γνώση και σε διαδραστικά περιβάλλοντα, αποσκοπώντας στην αύξηση της αλληλεπίδρασης (Cheng & Weng, 2017). Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία για τους/τις εκπαιδευτικούς από το να αποκτήσουν πρόσβαση σε απεριόριστους ψηφιακούς πόρους, μέσω του διαδικτύου και να μοιραστούν πληροφορίες και γνώσεις που αφορούν τη διδακτική διαδικασία και την εκπαίδευση στο σύνολό της (Zhang & Nunamaker, 2003).

Όσον αφορά τις αρνητικές παραμέτρους του ψηφιακού εγγραμματισμού στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, αυτές έχουν να κάνουν αρχικά με την τεχνολογική – ψηφιακή υπερφόρτωση. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, θα πρέπει να διαχειριστούν αποτελεσματικά πλήθος ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων, να μάθουν να τα χειρίζονται αποτελεσματικά και εποικοδομητικά και εν τέλει να τα αξιοποιούν διδακτικά. Δημιουργείται έντονη ανησυχία για την επιτυχημένη αξιοποίηση της τεχνολογίας, γεγονός που επιφέρει βιώματα έντονου άγχους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζονται συνεχώς σε νέες ψηφιακές εφαρμογές και προγράμματα, τα οποία τελικά οδηγούν σε αυξημένο στρες, πίεση και εξουθένωση, αφού καλούνται να εισχωρήσουν τη γνώση σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Al Lily, Ismail, Abunasser & Alqahtani, 2020). Κατά συνέπεια θα πρέπει να έχουν επαρκή ψηφιακό εγγραμματισμό για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής (Li, & Yu, 2022). Η αγωνία για ολοκλήρωση της ύλης που υπαγορεύει το αναλυτικό πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την επαφή με νέα αντικείμενα, προσφέρει ανασφάλεια και έντονο στρες στους/στις εκπαιδευτικούς.

Τέλος, άλλη μια αρνητική επίδραση που θα πρέπει να αναφερθεί είναι η απομόνωση που συχνά νιώθει ο/η εκπαιδευτικός (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020). Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν όλο και περισσότερο χρόνο μπροστά από την οθόνη του υπολογιστή, προκειμένου να αναζητήσουν, να σχεδιάσουν και να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους που πολλές φορές συνεπάγεται με αρνητικές εμπειρίες (Inan, 2021). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περνούν λιγότερο χρόνο με τους/τις συναδέλφου/σες, τους/τις μαθητές/τριες τους, ακόμα και από την οικογένειά τους και να οδηγούνται σε αποξένωση (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020).

Εν κατακλείδι, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν και τελικά αξιοποιούν και χρησιμοποιούν τον ψηφιακό εγγραμματισμό είναι αυτός που θα

επηρεάσει την ψυχολογία τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν αφενός τις προκλήσεις και αφετέρου τις ευκαιρίες που τους προσφέρει ο ψηφιακός εγγραμματισμός, ώστε να εφαρμοστούν ισορροπημένες πρακτικές που θα έχουν μόνο θετική επίδραση στη ψυχολογία τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ψηφιακό εγγραμματισμό και τη σημασία που του αποδίδουν. Παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί αξιοποιεί τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως γιατί επιδιώκει να μελετήσει και τον βαθμό στον οποίο επηρεάζεται η ψυχολογία τους, είτε θετικά είτε αρνητικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής: Τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια και το περιεχόμενο του ψηφιακού εγγραμματισμού; Ποιο επίπεδο ψηφιακού εγγραμματισμού θεωρείται ιδανικό; Πώς υποστηρίζεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ψηφιακού εγγραμματισμού; Ο ψηφιακός εγγραμματισμός επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Ο ψηφιακός εγγραμματισμός επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά σε φόρμα υποβολής του ψηφιακού εργαλείου Google Forms. Έγινε συνδυασμός ερωτημάτων ανοιχτού και κλειστού τύπου παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα συλλογής των απαραίτητων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων για τη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen & Manion, 1997: 140-141). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο συνολικά από 20 ερωτήσεις, περιλάμβανε αρχικά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη: το πρώτο μέρος ($1^{ο}$ – $8^{ο}$ ερώτημα) αφορούσε στον ψηφιακό εγγραμματισμό, το δεύτερο μέρος ($9^{ο}$- $15^{ο}$ ερώτημα) στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και το τρίτο μέρος ($16^{ο}$ – $20^{ο}$ ερώτημα) περιελάβανε πέντε ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικά με τη χρήση του ψηφιακού εγγραμματισμού και την επιρροή του στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις 1 έως 15 ήταν τύπου Likert, ενώ οι επόμενες 5 ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα αποτελούνταν από 30 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο νησί της Ρόδου σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία.

2.1.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

ΦΥΛΟ		
ΑΝΔΡΕΣ	8	26,7%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	22	73,3%
ΗΛΙΚΙΑ		
22-29	4	13,3%
30-39	14	46,7%

40-49	9	30%
50-59	2	6,7%
60+	1	3,3%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ		
1-5	7	23,3%
6-10	9	30%
11-20	10	33,3%
21-30	3	6,7%
31+	1	3,3%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1ο πτυχίο	5	16,7%
2^{ο} πτυχίο	5	16,7%
μεταπτυχιακό	18	60%
διδακτορικό	1	3,3%
Άλλο	1	3,3%
ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΣΤΙΚΗ	21	70%
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	5	16,7%
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	4	13,3%

Πίνακας 1: Περιγραφική ανάλυση κοινωνικών δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, από τους 30 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 73,3% ήταν γυναίκες και το 26,7% άντρες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ευρέως γνωστό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Οι ηλικίες του δείγματος κυμαίνονται από 22 έως 60 και άνω έτη, ενώ η πλειοψηφία ανήκει στις ηλικίες από 30 έως 49 ετών. Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 1 έως 30 έτη και άνω και κυρίως στις τιμές 6 έως 10 έτη και 11 έως 20 έτη. Από το σύνολο των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι το 60% κατέχει μεταπτυχιακό, το 16,7% του δείγματος έχει ένα πτυχίο και επίσης 16,7% έχει δεύτερο πτυχίο. Τέλος, το 3,3% έχει διδακτορικό και 3,3% δήλωσε άλλο προσόν. Ερευνώντας την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστική περιοχή, δηλαδή το 70%, 16,7% σε ημιαστική και 13,3 σε αγροτική.

2.1.2 Ανάλυση Α μέρους: Η σημασία του όρου «Ψηφιακός Εγγραμματισμός (Media Literacy)».

Το δείγμα στις ερωτήσεις του Α μέρους καλούνταν να απαντήσει σε ερωτήματα πάνω σε μια πενταθέσια κλίμακα τύπου Likert της οποίας το σημείο 1 σήμαινε «διαφωνώ απόλυτα» και το σημείο 5 σήμαινε «συμφωνώ απόλυτα».

Ερωτήματα	**1 Διαφωνώ απόλυτα**	**2 Διαφωνώ**	**3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ**	**4 Συμφωνώ**	**5 Συμφωνώ απόλυτα**
1.Γνωρίζετε τη σημασία του όρου ψηφιακός εγγραμματισμός (media literacy).	3,3%	6,6%	23,3%	40%	26,6%

2. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός αποτελεί βασική δεξιότητα του πολίτη του 21ου αι.	0%	3,3%	3,3%	53,3%	40%
3. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν στον ψηφιακό εγγραμματισμό.	0%	0%	10%	46,7%	43,3%
4.Ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ένα πλαίσιο ανάλυσης των μηνυμάτων σε διάφορες μορφές	0%	3,3%	23,3%	40%	33,3%
5.Ο ψηφιακός εγγραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και εντοπισμού έγκυρων βιβλιογραφικών πηγών.	0%	3,3%	43,3%	30%	23,3%
6.Ο ψηφιακός εγγραμματισμός περιλαμβάνει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου.	0%	0%	16,7%	53,3%	30%
7.Ο ψηφιακός εγγραμματισμός περιλαμβάνει τη δυνατότητα προστασίας των προσωπικών δεδομένων.	0%	3,3%	16,7%	53,3%	26,7%
8.Ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ένα πλαίσιο πρόσβασης των μηνυμάτων σε διάφορες μορφές από εκτύπωση ενός βίντεο έως το διαδίκτυο.	0%	3,3%	10%	40%	46,3%

Πίνακας 2: Η σημασία του όρου «Ψηφιακός Εγγραμματισμός (Media Literacy)»

Χαρτογραφώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο υπό εξέταση ζητούμενο αναδεικνύεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών γνωρίζει τη σημασία του ψηφιακού εγγραμματισμού σε ποσοστό 66,6%. Θεωρεί ότι αποτελεί βασική δεξιότητα του πολίτη του 21ου αιώνα (93,3%) και ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση

γι' αυτήν την δεξιότητα (90%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα θεωρεί ότι ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ένα πλαίσιο ανάλυσης μηνυμάτων σε διάφορες μορφές (83,3%). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι περιλαμβάνει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου (83,3%) και προστασίας των προσωπικών δεδομένων (80%). Ταυτόχρονα, υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ένα πλαίσιο πρόσβασης μηνυμάτων σε διάφορες μορφές (86,3%). Ωστόσο, δε συμφωνούν ιδιαίτερα με την άποψη ότι ο ψηφιακός εγγραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και εντοπισμού έγκυρων βιβλιογραφικών πηγών (43,3%).

2.1.3 Ανάλυση Β μέρους: Η επιρροή του ψηφιακού εγγραμματισμού στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών.

Ερωτήματα	**1 Διαφωνώ απόλυτα**	**2 Διαφωνώ**	**3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ**	**4 Συμφωνώ**	**5 Συμφωνώ απόλυτα**
9.Ο εγγραματισμός των μέσων επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών.	0%	10%	10%	63,3%	16,7%
10. Η ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την κατανόηση του εγγραμματισμού των μέσων	3,3%	6,7%	26,7%	56,6%	6,7%
11. Η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για μια αποτελεσματική διδασκαλία.	0%	0%	10%	30%	60%
12. Η ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.	0%	3,3%	20%	30%	46,7%
13.Η ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών.	0%	0%	23,3%	33,3%	43,3%
14.Η ψυχική διάθεση των					

εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την υποχρεωτική χρήση των μέσων διδασκαλίας.	3,3%	10%	36,7%	40%	10%
15.Η ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το χρόνο που απαιτείται για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου σε μια διδασκαλία.	0%	10%	26,6%	46,7%	16,7%

Πίνακας 3: Η επιρροή του ψηφιακού εγγραμματισμού στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο ψηφιακός εγγραμματισμός επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80% και αντίστοιχα, η ψυχολογία τους επηρεάζει την κατανόηση του ψηφιακού εγγραμματισμού σε ποσοστό 63,3%. Το 90% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η καλή διάθεση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ψυχολογία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων σε ποσοστό 86,7%, από το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε ποσοστό 76,6%, από την υποχρεωτική χρήση των μέσων διδασκαλίας σε ποσοστό 50% και από το χρόνο που απαιτείται για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου σε μια διδασκαλία σε ποσοστό 63,4%.

2.1.4 Ανάλυση Γ μέρους: σύντομες απαντήσεις εκπαιδευτικών

Τα ερωτήματα του τρίτου μέρους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν ερωτήματα ανοιχτού τύπου, στα οποία ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να απαντήσουν με συντομία (μέχρι 50 λέξεις). Η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων σε κατηγορίες βοήθησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων μέσα από τη συνεχή συγκριτική ανάλυση.

Στην πρώτη ερώτηση του τρίτου μέρους, οι ερωτηθέντες κατέγραψαν τα συναισθήματα που βίωσαν όταν τους ανακοινώθηκε ότι έπρεπε να διδάξουν εξ αποστάσεως κατά την περίοδο του κορονοϊού, με αποκλειστικό εργαλείο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το συναίσθημα που βίωσαν ήταν πρωτίστως το άγχος σε ποσοστό 40%, ακολούθησαν τα συναισθήματα της ανασφάλειας, του φόβου και της απογοήτευσης σε ποσοστό 30%, της αγωνίας και της ανησυχίας σε ποσοστό 26,7% και τέλος, της δημιουργικότητας και του ενθουσιασμού σε ποσοστό 3,3%.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη στήριξη που έλαβαν από τους ανωτέρους τους σχετικά με τη χρήση των μέσων διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν υπήρχε καμία ουσιαστική υποστήριξη σε ποσοστό 40%, ελάχιστη υποστήριξη 30%, συνεργασία και αλληλοστήριξη από το διευθυντή ή από συναδέλφους 20% και μεγάλη στήριξη 10%.

Στην ερώτηση της περιγραφής της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την πρώτη φορά που τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν μια διδασκαλία με τη χρήση νέων

τεχνολογιών, το 60% του δείγματος απάντησε ότι η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν αρκετά δύσκολη. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι ένιωσαν τρομερή πίεση, αγωνία και άγχος και χρειάστηκε να σπαταλήσουν πολύ χρόνο για τον προγραμματισμό και τη σχεδίαση των μαθημάτων τους. Περίπου το 30% του δείγματος ανέφερε ότι η συνεργασία με συναδέλφους βοήθησε στον καλύτερο σχεδιασμό των μαθημάτων, γεγονός που συνέβαλε και στην αντιμετώπιση του άγχους και της αγωνίας τους με μεγαλύτερη ψυχραιμία. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδυναμώνονται ψυχολογικά, μέσω της συναισθηματικής στήριξης (Πέτρου κ.ά., 2009). Υπήρξε και ένα 10% των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι ένιωσε ενθουσιασμό εξαιτίας της ενασχόλησης και της τριβής τους με ένα νέο χώρο, αυτόν της οργάνωσης της ψηφιακής τάξης.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε στην επιρροή της ψυχικής κατάστασης του εκπαιδευτικού μετά από παρατήρηση ότι η διδασκαλία του/της συναδέλφου τους ήταν καλύτερα σχεδιασμένη, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, 60%, απάντησε ότι λειτούργησε ανατροφοδοτικά, δηλαδή ως κίνητρο αυτοβελτίωσης. Το 20% των ερωτηθέντων δεν επηρεάστηκε από αυτή τη συνθήκη, 10% απάντησε ότι δεν υπεβλήθη σε διαδικασία σύγκρισης και τέλος, 10% ένιωσε απογοήτευση.

Το τελευταίο ερώτημα, που αφορούσε στην επιρροή της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών από τον χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσουν στο σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η πλειοψηφία, το 63,3% απάντησε ότι επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό. Το 10% του δείγματος επηρεάστηκε αρκετά, το 10% ελάχιστα και το τελευταίο 16,7% δεν επηρεάστηκε καθόλου.

3. Συμπεράσματα

Τα σύγχρονα δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας με την παράλληλη εισαγωγή εκπαιδευτικών και τεχνολογικών καινοτομιών στο σχολείο έχουν δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για τον εμπλουτισμό του σχεδιασμού των διδασκαλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ενήμεροι για τον ψηφιακό εγγραμματισμό και πιστεύουν ότι αποτελεί βασική δεξιότητα του πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον ψηφιακό εγγραμματισμό. Ταυτόχρονα στη σύγχρονη εποχή, ο ψηφιακός εγγραμματισμός αποτελεί και έναν από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογία των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προβάλλεται η σπουδαιότητα και τα οφέλη του ψηφιακού εγγραμματισμού στην εκπαίδευση και η κατανόηση της συνθήκης αυτής από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν. Αυτό που προέχει και απορρέει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο συνεχή αγώνα επιμόρφωσης και εκπαίδευσής τους, καθώς φαίνεται ότι η ψυχολογία τους επηρεάζεται άμεσα και ουσιαστικά από τα ψηφιακά μέσα.

Ολοένα και περισσότερο προβάλλεται η ανάγκη οργανωμένης και συστηματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τη διεξαγωγή σεμιναρίων, λαμβάνοντας συνεχή στήριξη καθώς και συμβουλευτική υποστήριξη. Σίγουρα, απαιτείται ένα εύλογο χρονικό διάστημα για την εξοικείωσή τους με τα νέα μέσα στο σχεδιασμό και την προετοιμασία των διδασκαλιών τους, αφού υποστηρίζεται ότι η χρονική παράμετρος είναι παράγοντας που επηρεάζει την ψυχολογία τους.

Κατευθύνσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες απαιτήσεις συναντώνται και στις επίσημες διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Junge & Hadjivassiliou, 2007). Είναι απαραίτητη προϋπόθεση η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών να συμπορεύεται με τις εξελίξεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, αποκτώντας δεξιότητες και γνώσεις που θα μεταλαμπαδεύουν στους/στις μαθητές/τριές τους, αποσκοπώντας στην απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης αντίστοιχης εμβέλειας.

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι μονόδρομος. Αυτό οφείλει να ξεκινήσει από τις αντίστοιχες Πανεπιστημιακές Σχολές ώστε να προετοιμάζουν πλήρως τις νέες γενιές εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι το θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνεχώς μεταβάλλεται καθώς οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, ψηφιακές και πολιτισμικές αλλαγές έχουν τον αντίστοιχο αντίκτυπο στις σχολικές μονάδες. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητης σημασίας η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Mezirow, J. (Επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 157- 179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Γρηγόρη.

Ευρωπαικη Ένωση (2016). *Δια Βίου Μάθηση-Βασικές Ικανότητες*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2023 από: https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html

Κάντας Α. (1998) *Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Διαδραστικό Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο Αξιοποίησης και Δημιουργίας Βίντεο στη Διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *14*(2), 10-25. https://doi.org/10.12681/jode.19002

Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2009). Προβληματισμοί και ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 59-74.

Πολυδωροπούλου, Π., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2022). Διερεύνηση των ψηφιακών δεξιοτήτων μελλοντικών εκπαιδευτικών: Μία εμπειρική μελέτη. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 0783-0796.

Ξενόγλωσση

Alarcón, R., Del Pilar Jiménez, E., & de Vicente-Yagüe, M. I. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, *51*(6), 2407-2421. https://doi.org/10.1111/bjet.12919

Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, *63*, 101317. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317

Cheng, Y. H., & Weng, C. W. (2017). Factors influence the digital media teaching of primary school teachers in a flipped class: A Taiwan case study. *South African Journal of Education*, *37*(1), 1-12. Retrieved on 11 November 2023, from: https://hdl.handle.net/10520/EJC-5cdcb4d6d

EC, (2007). *Communication on Media Literacy in the Digital Environment*. Retrieved on 13 September 2023, from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:am0004

EC, (2010). *The Digital Agenda for Europe*. Retrieved on 14 September 2023, from: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. https://doi.org/10.3390/soc10040086

Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital literacies: Research briefing for the TLRP-TEL* (Teaching and Learning Research Programme-Technology Enhanced Learning). London: London Knowledge Lab, Institute of Education.

Hague, C., & Payton, S. (2011). *Digital literacy across the curriculum*. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/leader/default.asp?id=33211&issueID=12380

Hamutoğlu, N. B., Savaşçi, M., & Sezen-Gültekin, G. (2019). Digital literacy skills and attitudes towards e-learning. *Journal of Education and Future*, *16*, 93-107. https://doi.org/10.30786/jef.509293

Hobbs, R., & Frost, R. (2015). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, *38*(3), 330–355.

Inan, H. Z. (2021). Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey. *Pedagogical Research*, *6*(1).

Junge K., Hadjivassiliou K. (2007). What are the EU and member states doing to address digital literacy? *eLearning Papers*, *6*. Retrieved from http://www.elearningeuropa.info/files/media/media14196.pdf.

Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *14*(3), 1121. https://doi.org/10.3390/su14031121

Martin, A. (2009). Digital literacy for the third age: Sustaining identity in an uncertain world. *eLearning Papers*, *12*, 1-15.

Putri Anggini, C., & Siti Rodliyah, R. (2020, July). ESP Students' Digital Literacy Needs: The Teachers' Perspectives. *The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology* (pp.69- 72) https://doi.org/10.1145/3416797.3416846

Rinekso, A. B., Rodliyah, R. S., & Pertiwi, I. (2021). Digital literacy practices in tertiary education: A case of EFL postgraduate students. *Studies in English Language and Education, 8*(2), 622-641.

Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education, 5*(1), 1519143. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143

Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information systems frontiers*, *5*, 207-218.

54.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΟ 3^{ο} ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σμαράγδα Μαυροειδή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Ο σημαντικότερος θεσμός για την ανάπτυξη του παιδιού είναι αναμφίβολα η σχολική εκπαίδευση. Η επένδυση στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια αλλαγής της γενικότερης κουλτούρας των σχολείων, αναπροσαρμογής των ρόλων και δημιουργίας νέων. Η παλιά παραδοσιακή διδασκαλία τείνει να χάνει έδαφος και το εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ θεωρείται ως ‘μέσο’ για την αναβάθμιση του σχολείου και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ είναι μια διαδικασία όπου μια σχολική μονάδα, μέσα από συντονισμένες ενέργειες, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες των μαθητών, με τρόπο που θα αποφέρει όφελος σε αυτούς και στην κοινωνία. (Kotler & Fox, 1995). Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και το «Αειφόρο Σχολείο» είναι παραδείγματα καινοτομίας, βασισμένα σε πρωτότυπες ιδέες, δίνοντάς μας μια διαφορετική αντίληψη για το σχολείο. (Καλαϊτζίδης, 2014).
Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ, Καινοτομία, Αειφόρο Σχολείο, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Abstract
The most important institution for child development is undoubtedly school education. Investing in the quality of education is very important and necessary. In recent years, there has been an effort to change the general culture of schools, readjust roles and create new ones. The old traditional teaching tends to lose ground and educational marketing is considered as a 'means' to upgrade the school and improve its competitiveness in Primary Education. Educational Marketing is a process where a school unit, through coordinated actions, tries to satisfy the current and future needs of students, in a way that will bring benefit to them and society. (Kotler & Fox, 1995). Education for Sustainable Development and "Sustainable School" are examples of innovation, based on original ideas, giving us a different perception of school. (Kalaitzidis, 2014).

1. Εισαγωγή

Το σχέδιο Μάρκετινγκ που μπορεί να ακολουθήσει μια σχολική μονάδα, αξιοποιώντας τα εργαλεία του και τις στρατηγικές του, είναι αυτό που μπορεί να το οδηγήσει στην αναβάθμισή του. Στην Ελλάδα βέβαια αποτελεί έναν νέο ορισμό, με αρκετές έρευνες, μιας και οι περισσότερες είναι ξένες, σχετικά με την αποδοχή του και την αξιοποίησή του. Βασική προϋπόθεση είναι η εκπαιδευτική κοινότητα να εντοπίζει τα προβλήματά της, να μην εθελοτυφλεί αλλά να είναι πρόθυμη να τα προσπεράσει με τρόπους πιο αποτελεσματικούς και εκσυγχρονισμένους. Για τον

παραπάνω λόγο, όπως αναδεικνύει και η έρευνα της **Χάδου** (2016), η εφαρμογή του μάρκετινγκ συναντάται κυρίως στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι μαθητές οδηγούνται σε συγκεκριμένα σχολεία ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους, κάτι που όμως δείχνει να αλλάζει τα τελευταία χρόνια καθώς οι γονείς επιλέγουν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολική μονάδα με καλύτερη «εικόνα». Η δημιουργία μιας θετικής εικόνας απαιτεί σκληρή προσπάθεια, και πολλές φορές θεωρείται ακόμη πιο σημαντική και από την πραγματικότητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ όπως αυτό υφίσταται στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας καθώς και των επιρροών της αειφορίας στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη μετατροπή της παραπάνω σχολικής μονάδας σε «Αειφόρο Σχολείο», ως καινοτομία στα σχολεία της Δράμας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσει να απαντήσει αυτή η έρευνα είναι τα εξής:

- Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή στην υιοθέτηση και αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ;
- Πόσο πρόθυμοι είναι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν το Marketing για να βοηθήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προϊόντος, προωθώντας τη βιωσιμότητα;
- Πόσο σημαντική είναι η υποβολή απόψεων και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα όσον αφορά τη διάδοση (προώθηση) μιας σχολικής καινοτομίας;
- Ποιος είναι ο βαθμός ελκυστικότητας που θα φέρει το Marketing στη σχολική μονάδα;
- Ποια είναι τα εργαλεία και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει η σχολική μονάδα για να μπορέσει το Marketing να λειτουργήσει αποτελεσματικά;
- Ποιοι είναι οι αρνητικοί παράγοντες που εμποδίζουν την εκμετάλλευση του Marketing;
- Πόσο χρήσιμη είναι η ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, ως πρώτο βήμα του Marketing, στις σχολικές μονάδες της πόλης της Δράμας;
- Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η διαμόρφωση του σχολικού χώρου ως μέσο προσέλκυσης και επίτευξης στόχων;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, προκύπτουν οι ερευνητικές υποθέσεις:

- Εάν οι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση και ο διευθυντής δεν είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τον εκπαιδευτικό μάρκετινγκ στη σχολική τους μονάδα, τότε δύσκολα θα μπορέσουν να προωθήσουν και να προωθήσουν καινοτόμες πρακτικές.
- Εάν διερευνηθεί ο βαθμός ελκυστικότητας του μάρκετινγκ, τα εργαλεία και οι στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, τότε το μάρκετινγκ μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά.
- Εάν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία υποβάλλοντας τις απόψεις τους, αυτό θα λειτουργήσει θετικά στην προώθηση του σχολείου.
- Εάν η διαμόρφωση του σχολικού χώρου δεν είναι κατάλληλη, τότε δεν θα είναι μέσο προσέλκυσης.
- Εάν οι αρνητικοί παράγοντες που εμποδίζουν το Marketing διερευνηθούν εγκαίρως, τότε ο διευθυντής του σχολείου θα προσπαθήσει να τους αποτρέψει.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

2.1.1 Γεωγραφική Θέση

Μελετώντας την ιστορία, την τοποθεσία και το ‘πελατειακό κοινό’ αυτού του σχολείου διαπιστώνουμε ότι είναι μια σχολική μονάδα που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τα επόμενα χρόνια. Ο βασικός σκοπός της εκπόνησης αυτού του σχεδίου Marketing είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, προωθώντας την αειφορία στην εκπαίδευση και μετατρέποντας το σχολείο σε «Αειφόρο», σε ένα σχολείο φιλικό, δημοκρατικό και φιλικό προς το περιβάλλον. Πέρα από τα παραπάνω σκοπός παραμένει και η διαβεβαίωση συνέχισης της ανάπτυξης των υφιστάμενων υπηρεσιών αλλά και η αναγνωρισιμότητα αυτού, μέσω εφαρμογής καινοτόμων δράσεων. Ο κύριος στόχος του σχολείου είναι η προσωπική ανάπτυξη, η παροχή ίσων ευκαιριών και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

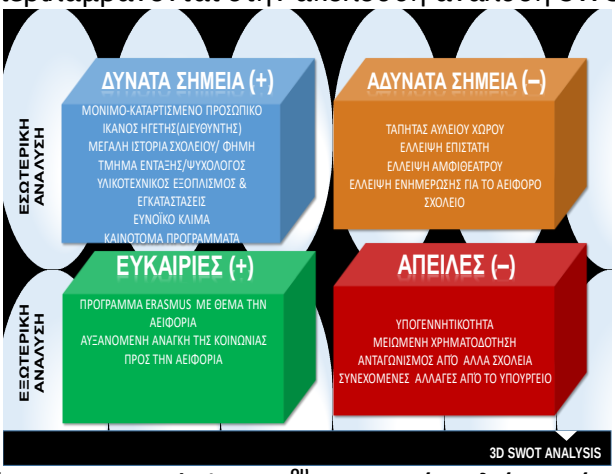
2.1.2 Ανάλυση Παρούσας Κατάστασης

Ο διευθυντής είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Αρκετές μελέτες παρουσιάζουν τη σημασία της δυναμικής ηγεσίας στη διασφάλιση του σωστού προσανατολισμού του σχολείου. Ο διευθυντής στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα βρίσκεται τα τελευταία 9 χρόνια. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί γνωρίζει ακριβώς τις ανάγκες, τα κενά, το προσωπικό, τους γονείς του σχολείου και έτσι έχει χτίσει μια βαθιά και ουσιαστική σχέση. Όραμά του είναι ένα σχολείο όπου οι μαθητές δεν θα βαριούνται, οι εκπαιδευτικοί δεν θα διστάζουν να καινοτομούν, οι γονείς δεν θα διστάζουν να συμμετέχουν. Το όραμά του είναι το «βιώσιμο» σχολείο. Με προσωπική εμπλοκή ενημερώθηκε για το «βιώσιμο σχολείο» και λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς ενημέρωσε όλο το προσωπικό του σχολείου.

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα τα τελευταία δέκα χρόνια, αποτελείται κυρίως από σταθερό προσωπικό με εξειδικεύσεις και μεγάλη εμπειρία. Κάθε χρόνο συμμετέχουν σε ενδοϋπηρεσιακές εκπαιδεύσεις με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της μεθόδου εργασίας τους. Στο σχολείο έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό, συνεργατικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Αυτού του είδους οι συναδελφικές σχέσεις έχουν συμβάλει στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στη δημιουργία αισθήματος συλλογικής ευθύνης και φυσικά στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους.

Επιπλέον, προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (επισκέψεις στο ΕΒΕ) και Συναισθηματικής Αγωγής αναπτύσσονται από όλες τις τάξεις. Φέτος (2020-21) το σχολείο, στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus στο οποίο συμμετέχει και συνεργάζεται με άλλες 4 ευρωπαϊκές χώρες, ασχολείται για πρώτη φορά με τη βιωσιμότητα. Έχουν κατασκευαστεί κομποστοποιητές, λαχανόκηποι, φωτοβολταϊκά μοντέλα, αιολικά πάρκα και υδροηλεκτρικοί σταθμοί. Θεατρικά έργα, τραγούδια και κατασκευές παρουσιάστηκαν στους γονείς και την τοπική κοινωνία σε μια γιορτή ανοιχτή σε όλους. Στόχος της σχολικής μονάδας είναι μέσα από τις αντίστοιχες δράσεις που θα πραγματοποιηθούν την επόμενη χρονιά (2021-22) να πιστοποιηθεί το σχολείο με το «Σήμα Αειφόρου Σχολείου».

Μέσα από τα παραπάνω προγράμματα, το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στους γονείς εξασφαλίζοντας μια αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία αποτελεί και απαραίτητο στοιχείο ενός «βιώσιμου» σχολείου. Οι γονείς ενημερώνονται για τους στόχους του σχολείου, για τις μεθόδους διδασκαλίας, για την πρόοδο των παιδιών τους, μιλούν τόσο με τον διευθυντή όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
Ένα τέτοιο ευνοϊκό κλίμα δημιουργεί στους μαθητές μια αίσθηση κοινότητας, εδραιώνει σε αυτούς την πεποίθηση ότι είναι αποδεκτοί από την κοινότητα, αναπτύσσει το κοινωνικό πνεύμα και την αμοιβαία αποδοχή. Οι ομάδες μπάσκετ, ποδοσφαίρου και βόλεϊ του σχολείου μας καθώς και η χορωδία προωθούν όλα τα παραπάνω, διδάσκοντας στα παιδιά υγιή άμιλλα, τη σημασία της προσπάθειας και της συμμετοχής, τον σεβασμό των κανόνων και την αμοιβαία εμπιστοσύνη.
Στο σχολείο υπάρχει αίθουσα πληροφορικής, εικαστικών, μουσικής, δανειστική βιβλιοθήκη και βιβλιοθήκη σε κάθε τάξη καθώς και κλειστό γυμναστήριο. Κάθε τάξη είναι εξοπλισμένη με υπολογιστή με πρόσβαση στο διαδίκτυο και προβολέα. Στην αυλή υπάρχουν γήπεδα μπάσκετ και βόλεϊ καθώς και μεγάλη έκταση από πεύκα. Το σχολείο και οι δράσεις του μπορούν να γίνουν γνωστές μέσω της ιστοσελίδας https://3dim-dramas.gr. Αξίζει να σημειωθεί ότι με τα χρόνια το σχολείο έχει χτίσει μια πολύ καλή φήμη.
Ωστόσο, μία από τις μεγαλύτερες ανάγκες - η απειλή του σχολείου είναι το πάτωμα της αυλής, το οποίο δεν είναι το πιο κατάλληλο και ασφαλές για το παιχνίδι των παιδιών. Φυσικά, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων και σύμφωνα με τα τελευταία νέα, ελπίζουμε ότι η ανοικοδόμηση αυτού θα ξεκινήσει σύντομα. Η μεγαλύτερη απειλή αυτή τη στιγμή, ωστόσο, για το σχολείο είναι το χαμηλό ποσοστό γεννήσεων, όχι σε αυτόν τον τομέα αλλά γενικά.
Όλα τα παραπάνω περιλαμβάνονται στην ακόλουθη ανάλυση SWOT:



Εικόνα 17 Swot Analysis του 3ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας

2.1.3 Ερευνητικό Δείγμα

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, το δείγμα έχει μεγάλη σημασία. Όσο μεγαλύτερη είναι, τόσο πιο αξιόπιστη είναι η έρευνα. Η πρόσβαση στο δείγμα είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας. (Cohen, κ.ά., 2008).
Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε στρωματοποιημένη δειγματοληψία αφού οι ερωτηθέντες ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Δράμας. Αρχικά, οι διευθυντές των σχολείων αυτών ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς

όλων των σχολικών μονάδων. Το τελικό δείγμα είναι εκατόν εβδομήντα επτά (177) εκπαιδευτικοί.

2.1.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο ήταν το μέσο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται πολύ συχνά σε έρευνες για τη συλλογή μεγάλου αριθμού απαντήσεων χωρίς τη φυσική παρουσία του ερωτώμενου. Μπορούν να είναι ατομικά ή ακόμα και σε ομάδες, να απαντηθούν ξεχωριστά από τον καθένα και να είναι ανώνυμα. (Σκητίδης & Κοιλιάρη, 2006)

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξε απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν, προβλέποντας τον μεγάλο αριθμό ερευνών που έχουν γίνει το τελευταίο διάστημα, καθώς και την κούρασή τους από την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας. Πιο πρόθυμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ήδη μεταπτυχιακό δίπλωμα καθώς γνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η ανταπόκριση των συναδέλφων.

Ένα άλλο εμπόδιο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που παρατηρήθηκε στη σχολική μου μονάδα ήταν η αντίθετη άποψη ορισμένων συναδέλφων για το Marketing εντός των σχολικών μονάδων.

2.2 Το ερωτηματολόγιο

Ο βαθμός δόμησης και ο βαθμός αμεσότητας ή συγκάλυψης είναι δύο παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. (Σταθακόπουλος, 2005) Στην έρευνα αυτή υπήρξε υψηλός βαθμός αμεσότητας καθώς ο σκοπός της έρευνας γίνεται σαφής από την αρχή. Έχει επίσης υψηλό βαθμό δομής με τυποποιημένες ερωτήσεις που απαντώνται εύκολα από τους ερωτηθέντες.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο αφορούσε εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς και ειδικότητες, από τα δημοτικά σχολεία του νομού Δράμας. Το θέμα του ήταν: «Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας. Οι επιρροές της βιωσιμότητας στην εκπαίδευση» και ήταν ανώνυμη.

Ο χρόνος που χρειάστηκε για τη συλλογή των ερωτηματολογίων ήταν 3 μήνες, από αρχές Απριλίου έως αρχές Ιουλίου 2021. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με φόρμες Google και διανεμήθηκε μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των εκπαιδευτικών του νομού.

Ο χρόνος που χρειάστηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατά μέσο όρο 7 έως 10 λεπτά.

2.3 Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων από γυναίκες, οι οποίες δείχνουν επίσης μεγαλύτερη προτίμηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες είναι άνω των 50 ετών, οπότε ο πληθυσμός των συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από πολυετή εμπειρία (άνω των 15 ετών). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολεία 9/θ -12/θ με οργανική θέση, η οποία δίνει σταθερότητα στο διδακτικό προσωπικό, αποτελώντας μεγάλο πλεονέκτημα για κάθε σχολείο. Επιπλέον, 72 από τους 177 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Το μεγάλο αυτό ποσοστό αποδίδεται στην αναζήτηση πρόσθετης εκπαίδευσης λόγω του μεγάλου ανταγωνισμού αλλά και λόγω των εξ αποστάσεως σπουδών.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ είναι πολύ φτωχές, καθιστώντας το σχεδόν άγνωστο. Το 63% δεν γνωρίζει καθόλου την εκπαίδευση μάρκετινγκ ή γνωρίζει λίγα. Η εκπαίδευσή τους είναι χαμηλή, δηλώνοντας ότι μόνο το 23% έχει λάβει σχετική εκπαίδευση. Ωστόσο, το ενδιαφέρον για σεμινάρια τείνει να είναι σημαντικό. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι περίπου το 42% των συμμετεχόντων δεν αναζητούν ή δεν επιδιώκουν λίγη καινοτομία στα σχολεία τους. Με άλλα λόγια, υπάρχει απειρία στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και νέων τάσεων. Έτσι, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αφήσουν πίσω τις ανησυχίες και τους φόβους τους σχετικά με το Μάρκετινγκ και να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντική είναι η συμβολή του στα σχολεία και όχι μόνο στις επιχειρήσεις (αφορά Ερευνητικό ερώτημα 2).

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή, το 69% των εκπαιδευτικών τον θεωρεί σημαντικό ή πολύ σημαντικό παράγοντα τόσο στην υιοθέτηση όσο και στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Επιπλέον, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (56,5%) των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το ενδιαφέρον του διευθυντή για την ενσωμάτωση του μάρκετινγκ στη σχολική κουλτούρα ως χαμηλό ή μέτριο. Αυτή η συμπεριφορά εξηγείται κυρίως από το γεγονός ότι η προτεραιότητα που δείχνουν οι περισσότεροι διευθυντές στη διεξαγωγή της καθημερινής ζωής του σχολείου (Λακάσης, 2007). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο το ενδιαφέρον των διευθυντών σχολείων δεν είναι μεγάλο, είναι η έλλειψη εκπαίδευσης (Diveris, et al., 2008). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός, ο ίδιος ο διευθυντής δεν δείχνει το αντίστοιχο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (αφορά το ερευνητικό ερώτημα 1).

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική διαδικασία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη αφού αποκτούν πρόσθετες δεξιότητες, ευαισθητοποιούνται σε περιβαλλοντικά, κοινωνικά ζητήματα, βοηθώντας έτσι τους εαυτούς τους να κατανοήσουν καλύτερα τι χρειάζεται ένα σχολείο για να είναι αποτελεσματικό. Όσον αφορά τους γονείς και τη σχέση τους με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το Marketing μπορεί να τους βοηθήσει να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό (76%). Επιπλέον, περίπου οι μισοί (47%) πιστεύουν ότι η μέτρηση της ικανοποίησης που αισθάνονται οι γονείς από τη σχολική μονάδα είναι αρκετά σημαντική. Όσον αφορά την προώθηση της καινοτομίας, το ποσοστό που θεωρεί τη συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων πολύ ή πολύ σημαντική είναι 53%. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Brito & Waller (1994), «δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά από το να ενισχύσουμε τις ικανότητες των γονέων να τα εκπαιδεύσουν οι ίδιοι» (αφορά την Ερευνητική Ερώτηση 3).

Όσον αφορά την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη σχολική τους μονάδα, η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και την υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται να κερδίζει έδαφος με ποσοστό 74,6% και 74% αντίστοιχα, έναντι καινοτόμων πρακτικών που δεν έχουν τόσο υψηλό ποσοστό ικανοποίησης (65%), και κτιριακών εγκαταστάσεων (58,8%), αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά την ανάγκη βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων, δεδομένου ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ελκυστικότητα των «πελατών». Ως αποτέλεσμα, το 65,5% συμφωνεί ή συμφωνεί πλήρως με το γεγονός ότι με την προώθηση μιας καινοτόμου δράσης με τη βοήθεια του Marketing, αυξάνεται η ελκυστικότητα και συνεπώς εγκρίνεται πρόσθετη χρηματοδότηση. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, οι

εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις καινοτόμες δράσεις των σχολείων τους, περίπου οι μισοί (56%) θεωρούν ότι τα καινοτόμα προγράμματα διαφοροποιούν το σχολείο πολύ ή πάρα πολύ από τα υπόλοιπα. Η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, η οποία αξιοποιεί το Marketing, οδηγεί τους συμμετέχοντες να συμφωνήσουν ή να συμφωνήσουν απόλυτα (69,5%), ότι συμβάλλει στην ελκυστικότητα του σχολείου. Έτσι, με τη σωστή χρήση του εκπαιδευτικού Marketing, αυξάνουμε και την ελκυστικότητα του σχολείου, αφού θα πραγματοποιηθούν καινοτόμες δράσεις από εκπαιδευτικούς με πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός που θα οδηγήσει σε πρόσθετη χρηματοδότηση προκειμένου να ενισχυθούν εκείνα τα στοιχεία των σχολικών μονάδων που δεν ικανοποιούν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς (αφορά Ερευνητικό Ερώτημα 4).

Προκειμένου το μάρκετινγκ να λειτουργήσει αποτελεσματικά, υπάρχουν ορισμένα εργαλεία που φαίνεται να βοηθούν. Το μεγαλύτερο ποσοστό (95,5%) αποδίδεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την αρκετά ή πολύ σημαντική, αφού για να καταφέρει μια σχολική μονάδα να συνεργαστεί με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, πρέπει πρώτα να είναι άριστες οι εσωτερικές σχέσεις. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου προσελκύουν επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 91%). Ένα μεγάλο ποσοστό (78%) θεωρεί την προβολή της σχολικής μονάδας μέσω της ιστοσελίδας, του διαδικτύου και του τοπικού τύπου σημαντικό εργαλείο για την προσέλκυση της δραστηριότητας του σχολείου. Αντίθετα, η αναζήτηση χορηγών και δωρεών στα σχολεία είναι ένα άλλο διχαστικό σημείο. Μόνο το 48,6% συμφωνεί ή συμφωνεί πλήρως με την ανάγκη αναζήτησης ιδιωτικών χορηγιών για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στα σχολεία (αφορά την Ερευνητική Ερώτηση 5).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ως αρκετά σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα την έλλειψη χρόνου (46,9%), την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των στόχων που θέτει το σχολείο και των προσωπικών στόχων του καθενός (46,3%) και την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των μελών (41,2%). Ο σημαντικότερος παράγοντας που εμποδίζει την εφαρμογή του Marketing είναι η έλλειψη εκπαίδευσης (74%), ακολουθούμενο από το μετακινούμενο προσωπικό (61,6%) και τη γραφειοκρατία (54,8%). Εάν αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες μπορέσουν να εξαλειφθούν ή ακόμη και να μειωθούν σταδιακά, το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση θα ανοίξει σίγουρα νέους δρόμους (σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα 6).

Όσον αφορά την εικόνα του σχολείου ως μέσο προσέλκυσης, το 49,7% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί σημαντική /πολύ σημαντική. Περίπου το 80% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι ελκυστικές αίθουσες διδασκαλίας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου και το 73% ότι είναι επαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Συμπερασματικά, σίγουρα ο ρόλος της διαμόρφωσης του σχολικού χώρου είναι ένα εργαλείο για την επίτευξη στόχων και την προσέλκυση (σχετικά με την Ερευνητική Ερώτηση 8).

Στόχος της 3ης τάξης είναι να μετατραπεί σε «Αειφόρο Σχολείο». Είναι πολύ ευχάριστο το γεγονός ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τι είναι «Αειφόρο Σχολείο» φτάνει το 83,6%. Φυσικά, υπάρχει επίσης ένα μεγάλο ποσοστό που συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την ανάγκη κατάρτισης για την αειφορία, επειδή πολλοί άνθρωποι συνδέουν αυτήν την έννοια μόνο με τον περιβαλλοντικό τομέα, χωρίς να γνωρίζουν τις επιπτώσεις της στην κοινωνία και την οικονομία.

Τέλος, είναι ελπιδοφόρο ότι περίπου το 54% θεωρεί το «Βιώσιμο Σχολείο» καινοτομία και θα ήθελε να διδάξει σε μια σχολική μονάδα που έχει πιστοποιηθεί με το Sustainable School Label.

2.3.1 Επιπτώσεις

Επιβεβαίωση/Απόρριψη ερευνητικών υποθέσεων

- Εάν οι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση και ο διευθυντής δεν είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τον εκπαιδευτικό μάρκετινγκ στη σχολική τους μονάδα, τότε δύσκολα θα μπορέσουν να υιοθετήσουν και να προωθήσουν καινοτόμες πρακτικές – Η υπόθεση επιβεβαιώνεται καθώς όπως αποδείχθηκε από την έρευνα οι περισσότεροι από αυτούς δεν το γνωρίζουν, καθιστώντας αναγκαία την επιμόρφωσή τους.
- Εάν διερευνηθεί ο βαθμός ελκυστικότητας που επιφέρει το μάρκετινγκ, τα εργαλεία και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, τότε το Marketing μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά – Η υπόθεση επιβεβαιώνεται αφού υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό που λαμβάνουν ικανοποίηση από τη σχολική τους μονάδα με βάση στοιχεία που συνθέτουν την ελκυστικότητά της. Σημαντικά είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμφωνούν ότι η ελκυστικότητα της σχολικής μονάδας την ωφελεί. Όσον αφορά τα εργαλεία/στρατηγικές, υπήρχαν επίσης υψηλά ποσοστά προτίμησης για συγκεκριμένα εργαλεία.
- Εάν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποβάλλοντας τις απόψεις τους, αυτό θα λειτουργήσει θετικά στην προώθηση του σχολείου – Η υπόθεση επιβεβαιώνεται αφού το ποσοστό που το μάρκετινγκ θεωρείται ένα καλό εργαλείο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλό. Γενικότερα, από όλες τις ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων, προκύπτει θετική στάση και από τους εκπαιδευτικούς.
- Εάν η διαμόρφωση του σχολικού χώρου δεν είναι κατάλληλη, τότε δεν θα αποτελέσει μέσο έλξης – Η υπόθεση επιβεβαιώνεται από τον Πίνακα 12, ο οποίος δείχνει μια συσχέτιση μεταξύ της εικόνας του σχολείου και ορισμένων παραγόντων.
- Αν διερευνηθούν έγκαιρα οι αρνητικοί παράγοντες που εμποδίζουν το Marketing, τότε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα προσπαθήσει να τους αποτρέψει – η υπόθεση απορρίπτεται καθώς η έρευνα έδειξε ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή για το μάρκετινγκ χαρακτηρίστηκε χαμηλό ή μέτριο παρόλο που οι αναστολείς εντοπίζονται κάθε χρόνο.

3. Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει το γεγονός ότι από την εφαρμογή ενός σχεδίου μάρκετινγκ, μια σχολική μονάδα ωφελείται πάρα πολύ. Όπως αναφέρουν οι Kotler και Fox (1985), αυτά τα οφέλη είναι η εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, η αύξηση της ικανοποίησης των πελατών, η αποτελεσματικότητα και η προσέλκυση οικονομικών πόρων. Με τα παραπάνω, ένα σχολείο είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εποχής, να ξεχωρίσει αλλά και να διατηρήσει φήμη.

Αυτή η έρευνα ανέδειξε αρχικά την ανάγκη κατάρτισης στο εκπαιδευτικό μάρκετινγκ, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας. Η θέση του Υπουργείου Παιδείας στη διοργάνωση τέτοιων σεμιναρίων είναι καθοριστική.

Ο όρος είναι άγνωστος στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθώς και η φιλοσοφία του, αφήνοντας ανεκμετάλλευτο ένα μεγάλο βοήθημα στα χέρια τους. Διαπιστώθηκε ότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό μια σχολική μονάδα μπορεί να προωθήσει καινοτόμες πρακτικές, να κερδίσει το ενδιαφέρον μαθητών, γονέων, συναδέλφων και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα και γενικά να βελτιώσει την ποιότητα όλων των υπηρεσιών της.

Μια άλλη πρόταση είναι η εκπαίδευση των γονέων για τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινωνία, καθώς ένα βιώσιμο σχολείο βασίζεται επίσης στην καλή σχέση και αλληλεπίδραση με τους γονείς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συνεργαστούν με τους γονείς (Φούλαν, 1992).

Η προοπτική ενός βιώσιμου σχολείου απαιτεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, βάζοντας εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές, γονείς, συντονιστές εκπαίδευσης ως συνοδοιπόρους στο ταξίδι της βιωσιμότητας, προσφέροντας έτσι ένα καλύτερο μέλλον στα παιδιά μας. Είναι καθήκον όλων μας να διασφαλίσουμε ποιοτική εκπαίδευση εκσυγχρονίζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, με κτίρια σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας και με το σχολείο να είναι συνεργάσιμο και ανοιχτό σε όλους. Ένα πολύ θετικό σημάδι είναι η συμπερίληψη της βιωσιμότητας στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που θα ξεκινήσουν από το σχολικό έτος 2021-22.

Τέλος, θα ήταν θεμιτό να συνεχιστεί η έρευνα μετά από τρία χρόνια, για να διαπιστωθεί εάν οι αρχές της βιωσιμότητας εξακολουθούν να τηρούνται σε αυτό το σχολείο μετά την πιστοποίηση και εάν η συμμετοχή των μαθητών εξακολουθεί να είναι εξίσου ενθουσιώδης. Σημαντικό στοιχείο θα ήταν η διοργάνωση εργαστηρίων κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, όπου θα παρουσιαστεί αυτό το καινοτόμο πρόγραμμα μετατροπής του σχολείου σε βιώσιμο.

Πιστεύοντας ότι το 3ο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας το Marketing, μπορεί να ξεχωρίσει προσφέροντας μια καινοτομία, ευελπιστούμε να αποτελέσουμε πρότυπο για τα υπόλοιπα σχολεία, ανοίγοντας το δρόμο προς την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού Marketing και της αειφορίας στην εκπαίδευση. Ελπίζουμε να ανοίξουμε το δρόμο για ένα καλύτερο αύριο όχι μόνο στα σχολεία του νομού αλλά και στην εκπλήρωση ενός απώτερου στόχου, προς μια βιώσιμη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καλαϊτζίδης, Δ., Νομικού, Χ.(2014) . Το Βιώσιμο Σχολείο: μια αναγκαία και ικανή καινοτομία. Επιστήμες της Αγωγής.

Λακασάς, Α. (2007). Διευθυντές σχολείων χωρίς όραμα. Εφημερίδα Καθημερινή. Τεύχος 24.6.2007.

Σκιττίδης, Φ. & Κοιλιάρη, Π.(2006). Εισαγωγή στη μεθοδολογία εκπόνησης ερευνητικών εργασιών τεχνολογικής κατεύθυνσης. s.l.: Modern Publishing Ε.Π.Ε.

Σταθακόπουλος, Β,(2005). Μέθοδοι έρευνας αγοράς. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ.(2004) . Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα βιώσιμο μέλλον. Αθήνα: Τιπόθιτο.

Ξενόγλωσση

Andreadellix, Ε. (2018). Το πρόβλημα των αξιών στην εκπαίδευση: Ο ρόλος και η σημασία της σχολικής κουλτούρας και ηγεσίας. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Brito, J., & Waller, H. (1994). Συνεργασία με τίμημα; Στο R. Merttens, D. Mayers, A. Brown, & J Vass (Eds.), Ruling the margins: Problematizing parental involvement (σελ. 157-166). Λονδίνο: Institute of Education, University of London.

Cohen, Λ., Manion, Λ. & Morrison, K., (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Diveris,P., Λουκάς, Η., Σταγιάννη, Κ. & Galboginis, Μ. (2008) Αντιλήψεις των Διευθυντών του Πανεπιστημίου και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας. Ναύπλιο, Συνέδριο ΡΕΕΚΡΕ

Fullan, M., (1992). Επιτυχής βελτίωση. s.l.:OUP

Fullan, M. & Ballew, A. (2001). Οδηγώντας σε μια κουλτούρα αλλαγής: Προσωπικός οδηγός δράσης και βιβλίο εργασίας. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Gough, A. (2005). Βιώσιμα Σχολεία: Ανακαίνιση Εκπαιδευτικών Διαδικασιών. s.l.:Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία

Kotler Π., Fox K. (1995). Στρατηγικό μάρκετινγκ για εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2η έκδοση, Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs

55.

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΣΕ Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Ανδρομάχη Νάνου
Διδάσκουσα Τμήματος Πληροφορικής ΔιΠαΕ, Ειδική Παιδαγωγός PhD, Postdocs

Δέσποινα Παντελέρη
Φοιτήτρια Πληροφορικής ΔιΠαΕ

Ραφαέλα Ταραλά
Φοιτήτρια Πληροφορικής ΔιΠαΕ

Περίληψη
Η μελέτη αυτή εστιάζει στην εξέταση των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης στα άτομα με και χωρίς αναπηρία και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Συμμετείχαν φοιτητές και μαθητές που παρακολούθησαν προγράμματα εξ' αποστάσεως διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν σύγχρονες πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης, αλλά υπήρχαν και αυτοί που προτίμησαν την ασύγχρονη εκπαίδευση. Οι απόψεις των συμμετεχόντων και οι συνεντεύξεις με άτομα με αναπηρία κατέδειξαν ότι η απομόνωση και ο εγκλεισμός επηρέασαν αρνητικά τον συναισθηματικό κόσμο τους. Παρά τις προκλήσεις, πολλοί συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η τηλεκπαίδευση είχε οφέλη, επιτρέποντας την εργασία σε δικό τους ρυθμό και την επικοινωνία μέσω διαδικτυακών επαφών με φίλους.
Λέξεις - Κλειδιά: Αναπηρία, μαθητές, τηλεκπαίδευση, covid-19

Abstract
This study focuses on examining the impact of distance learning on individuals with and without disabilities and addressing the challenges that arose during the COVID-19 pandemic. The research methodology is mixed, combining quantitative and qualitative methods. Participants included students who attended remote learning programs. The results indicated that most participants used modern video conferencing platforms, but some preferred asynchronous education. The opinions of the participants and interviews with individuals with disabilities revealed that isolation and confinement negatively affected their emotional well-being. Despite the challenges, many participants considered distance learning beneficial, allowing them to work at their own pace and communicate through online interactions with friends.

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19, η κοινωνία, οι πολίτες και ειδικά τα σχολεία δεν είχαν κατάλληλα προετοιμαστεί για το πώς να συνεχίσουν τις δραστηριότητές τους, όπως αναφέρει ο Κελεσίδης (2022). Η πανδημία επηρέασε σε

σημαντικό βαθμό όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μαθητές με αναπηρία που η καθημερινότητά τους είναι δύσκολη, σύμφωνα με την Πολίτου (2022). Σύμφωνα με τον Λιάμπας (2021), τηλεκπαίδευση είναι ένα μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο έχει γνωρίσει τεράστια ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να πραγματοποιούν διαλέξεις από απόσταση. Τα βασικά χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης είναι η αυτονομία, η απόσταση, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση. Ο Κελεσίδης (2022), διατυπώνει ότι στην αρχή όλοι ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα σύνδεσης και εξοπλισμού και έτσι υπήρξαν αρκετές δυσκολίες, στην προσαρμογή της νέας πραγματικότητας. Στην πορεία το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν μεγάλο, διότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, σύμφωνα με τους Kim, & Fienup (2022) Tsiomi, Nanou, Karampatzakis (2023). Όμως η συνεχής έκθεση των μαθητών και σπουδαστών μπροστά σε μια οθόνη, επέφερε επιπτώσεις όπως το άγχος, η εξάντληση, η κούραση, ακόμα και κάποιες δυσκολίες στον ύπνο. Στην διάρκεια της πανδημίας επηρεάστηκαν πολύ περισσότερο με τον εγκλεισμό τα άτομα με αναπηρία διότι τα περισσότερα άτομα είχαν ένα πρόγραμμα συνηθειών και δραστηριοτήτων που ακολουθούσαν καθημερινά. Λόγω των συνθηκών, δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν την ρουτίνα τους και έτσι υπήρχαν συνεχή ξεσπάσματα, σύμφωνα με τον Μπαχτσής (2021), Tsiomi, Nanou, Karampatzakis (2023). Υπήρξαν πολλά παιδιά όμως που αντιμετώπισαν την πανδημία με μεγάλη υπευθυνότητα και ακολουθούσαν αυστηρώς τα μέτρα προστασίας υπό τον φόβο μήπως αρρωστήσουν οι ίδιοι ή και ο περίγυρός τους. Σύμφωνα με την Σπύρου (2022), ένα επίσης σημαντικό πρόβλημα που παρατηρήθηκε στα άτομα με αναπηρία κατά την διάρκεια του covid-19 είναι οι κακές διατροφικές συνήθειες που απέκτησαν λόγω της καθιστικής ζωής αλλά και του άγχους. Στα πλαίσια της τηλεκπαίδευσης, τα άτομα με αναπηρία έχουν ποικίλες εμπειρίες μεταξύ των οποίων και ορισμένες θετικές. Αρχικά, μέσω των εξ αποστάσεων μαθημάτων, αρκετοί μαθητές ή/και σπουδαστές ένιωθαν πιο δημιουργικοί και περνούσαν ευχάριστα τον χρόνο τους, βρίσκοντας διάφορες διαδικτυακές διόδους επικοινωνίες με τους φίλους τους σύμφωνα με την Πολίτου (2022). όπως επίσης υποστηρίζεται από τους Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός (2020), μια μερίδα μαθητών ή/και σπουδαστών, δεν παρακολουθούσαν μαθήματα εξ αποστάσεως διότι χρειαζόντουσαν την υποστήριξη και την βοήθεια από κάποιο μέλος της οικογένειας και έτσι, λόγω διαφόρων υποχρεώσεων αυτό ήταν ανέφικτο, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που ο χρόνος προετοιμασίες της επόμενης μέρας δεν ήταν αρκετός, Κελεσίδης (2022). Επίσης, πολλά άτομα δεν είχαν τον κατάλληλο εξοπλισμό και όσοι κατάφεραν να αγοράσουν κάποια χρήσιμα εργαλεία, τα επιβαρύνθηκα με δικό τους κόστος σύμφωνα με την Πολίτου (2022). Με βάση τα επιστημονικά άρθρα που ερευνήσαμε, διαπιστώσαμε ότι δεν έχει γίνει επαρκή εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με τις επιδράσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας covid-19, σε άτομα με αναπηρία.

1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις επιδράσεις της τηλεκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας παρουσιάζοντας συγκριτικά απόψεις ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Επιπλέον επιχειρεί να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετώπισαν με τον εγκλεισμό και την απομόνωση, όπως επίσης

και τις τεχνικές δυσκολίες που πιθανόν να επηρέασαν τις τηλεδιασκέψεις, με έμφαση στον τομέα της ψυχολογίας των ατόμων. Τέλος, γίνεται διερεύνηση των λύσεων που κατάφεραν να βρουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να ανταπεξέλθουν την περίοδο της πανδημίας και τα οφέλη που προέκυψαν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία σύμφωνα με τις απόψεις τους.

- Να διερευνηθούν οι απόψεις τον ατόμων με και χωρίς αναπηρία σχετικά με την εμπειρία που απέκτησαν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των ατόμων με αναπηρία σχετικά με την αλλαγή στην καθημερινότητά τους, τα συναισθήματά τους και την εκπαίδευση τους εξαιτίας της πανδημίας.
- Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην τηλεκπαίδευση, όπως τεχνικά προβλήματα και άλλα εξαιτίας της πανδημίας.
- Να διερευνηθούν οι διαδικτυακές πλατφόρμες (σύγχρονες και ασύγχρονες) που έκαναν χρήση τα άτομα που ασχολήθηκαν με την τηλεκπαίδευση.
- Να διερευνηθούν προτάσεις και λύσεις ώστε να καλλιεργηθούν οι συνθήκες που θα βελτιώσουν την καθημερινότητα και τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία.
- Να διερευνηθούν τα οφέλη που τυχόν οικοδόμησαν τα άτομα με αναπηρία εξαιτίας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια ήταν η εμπειρία που οικοδόμησαν τα άτομα που συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19, και πώς αυτή η εμπειρία επηρέασε την καθημερινή τους ζωή;
- Ποια ήταν η ψυχολογική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19, όπως την αντιλήφθηκαν οι ίδιοι, και πώς αντιμετώπισαν τις πιθανές προκλήσεις που παρουσιάστηκαν;
- Με βάση τις απόψεις τους, ποια ήταν τα κυρίαρχα οφέλη που αναγνώρισαν τα άτομα με αναπηρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19, και πώς αυτά επέδρασαν στην εκπαιδευτική τους εμπειρία και γενικότερα στη ζωή τους;

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Περιγραφή Μεθοδολογίας

Ο τύπος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η μικτή έρευνα. Η μικτή έρευνα είναι ένας τύπος έρευνας στον οποίο ο ερευνητής χρησιμοποιεί περισσότερες από μία μεθόδους για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Ως επί το πλείστον, πρόκειται για την ανάπτυξη έρευνας που συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική μεθοδολογία, προκειμένου να διασφαλιστεί η πληρότητα και η βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που εξετάζεται. Χρησιμοποιώντας και τις δύο μεθόδους στις μικτές έρευνες, οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό σημαίνει ότι τα μειονεκτήματα κάθε μεθόδου αντισταθμίζονται και τα αποτελέσματα που παράγονται είναι πιο έγκυρα. Η δειγματοληπτική έρευνα είναι πολύ σημαντική στις μέρες μας και αρκετά εφαρμοσμένη διότι είναι δύσκολο να εξετάσουμε το σύνολο του πληθυσμού. Παρέχει ταχύτητα και δίνεται η δυνατότητα να μελετηθούν περισσότερα χαρακτηριστικά της εξεταζόμενης ομάδας με ακρίβεια διότι μειώνονται τα

σφάλματα τα παρατήρησης.

2.2 Δειγματοληψία, δείγμα, συμμετέχοντες

Στην συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η συστηματική δειγματοληψία, δηλαδή κάθε στοιχείο του πληθυσμού τοποθετείται σε ορισμένη θέση σύμφωνα με κάποια διάταξη. Ο σχεδιασμός μιας δειγματοληπτικής έρευνας περιλαμβάνει οκτώ στάδια:

- Επιλογή προβλήματος για την διεξαγωγή έρευνας
- Ορισμός ερευνητικών ερωτημάτων –υποθέσεων
- Επιλογή ερευνητικής στρατηγικής και χαρακτηριστικών του ερευνώμενης ομάδας
- Επιλογή μεθοδολογίας δειγματοληψίας
- Επιλογή δεδομένων, είδη δειγμάτων, τυχαίοι αριθμοί, εκπόνηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίου
- Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας
- Εκπόνηση ερευνητικών αναφορών για να συγκριθούν με τα καινούργια ευρήματα.
- Επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας και ανάληψη πρωτοβουλιών.

2.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Η ποσοτική συλλογή απαντήσεων της δημοσιογραφικής μας έρευνας διήρκεσε από 5 Νοεμβρίου 2022 έως και 11 Ιανουαρίου 2023. Λόγω της πανδημίας αξιοποιήθηκε αποκλειστικά το διαδίκτυο. Το ερωτηματολόγιο δημοσιεύθηκε σε Google Form και διεσπάρη σε πάρα πολλές φοιτητικές ομάδες στα Social Media. Συνολικά το δείγμα ατόμων που συμμετείχαν και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανέρχεται στα 72 άτομα.

Συγκροτούμε ένα ερωτηματολόγιο 14 ερωτήσεων μετά από προέρευνα που έγινε σε μικρό δείγμα ενδιαφερομένων. Στην προέρευνα οι συμμετέχοντες, που ήταν φοιτητές προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί, καθηγητές ΑΕΙ και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ρωτήθηκαν τι θα έβρισκαν ενδιαφέρον να διαβάσουν σε μια αντίστοιχη ποσοτική έρευνα. Η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και έτσι συγκεντρώσαμε πολλές διαφορετικές απαντήσεις, τις οποίες κατηγοριοποιήσαμε και ομαδοποιήσαμε για τη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για φοιτητές που πραγματοποίησαν εξ αποστάσεως μαθήματα. Περιλαμβάνει 5 δημογραφικές ερωτήσεις και 7 ερωτήσεις που αφορούν τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης που χρησιμοποίησε ο κάθε φοιτητής, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, όπως και την εμπειρία που απέκτησε. Τέλος, υπήρχε 1 ερώτηση σχετική με τον αν γνωρίζουν κάποιο άτομο με αναπηρία και ποια άποψη έχουν για τη συμμετοχή και τις επιδράσεις της τηλεκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο καθοδηγεί τον φοιτητή βήμα-βήμα στο πολύπλοκο αντικείμενο των ερευνητικών μεθόδων, καλύπτοντας τόσο τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις και την επιστημολογία, όσο και τις πρακτικές πτυχές της έρευνας, όπως είναι ο σχεδιασμός ερωτηματολογίων και η παρουσίαση συμπερασμάτων:

- Είναι γραμμένο με τρόπο κατανοητό, ώστε οι φοιτητές να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά σε σχέση με την πολύπλοκη διαδικασία της έρευνας· είναι δε ιδιαίτερα χρήσιμο για όσους ασχολούνται για πρώτη φορά με την έρευνα ή είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τους αριθμούς.
- Η προτεινόμενη προσέγγιση χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους, δεν ιεραρχεί

απλώς τις ποσοτικές ή τις ποιοτικές μεθόδους, και έτσι έχει την ευρύτερη δυνατόν εφαρμογή.

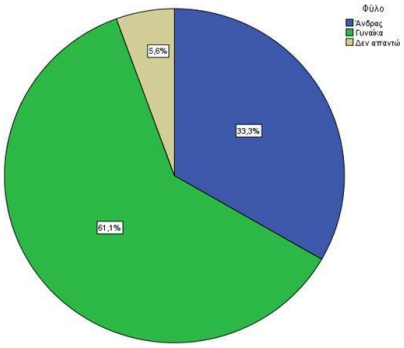
- Περιέχει οδηγίες για διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων που απαιτούν πιο προηγμένα εργαλεία, όπως είναι το SPSS.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούν τρία άτομα με αναπηρία τα οποία συμμετείχαν σε τηλεκπαίδευση εν μέσω covid-19. Οι ερωτήσεις έγιναν στους ίδιους, ενώ στις περιπτώσεις που το παιδί δεν ήταν σε θέση να απαντήσει, ερωτήθηκαν οι γονείς τους. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου.
Τα αποτελέσματα της ποσοτικής και τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας παρουσιάζονται ξεχωριστά στις επόμενες ενότητες 2.4 και 2.5.

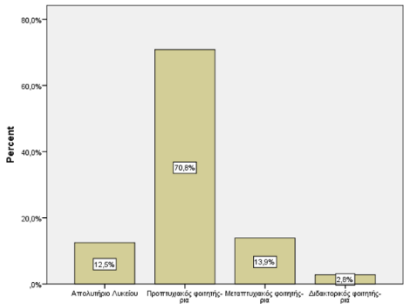
2.4 Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

2.4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 άτομα, εκ των οποίων το 61,1% είναι γυναίκες, το 33,3% άνδρες και το υπόλοιπο 5,6% δεν απάντησαν (Γράφημα 1).

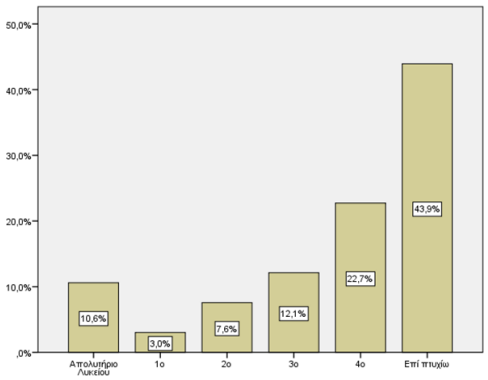


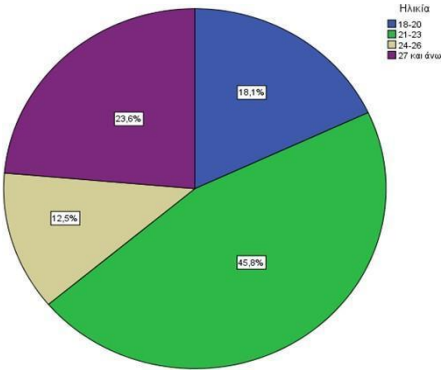
Η πλειοψηφία σε ποσοστό 43,94% είναι φοιτητές/φοιτήτριες επί πτυχίω, το 22,73% του 4^{ου} έτους, το 12,12% του 3^{ου} έτους, το 7,57% του 2^{ο} έτους, το 3,03% του 1^{ου} έτους και το υπόλοιπο 10,361%



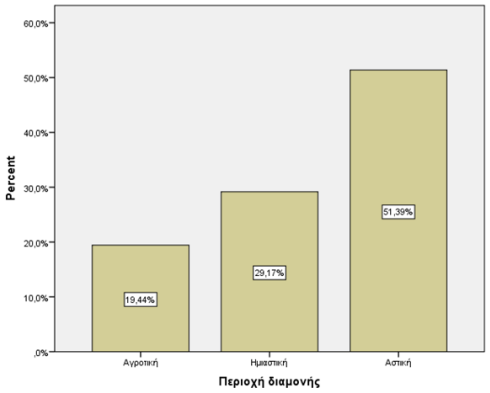
Η πλειοψηφία σε ποσοστό 43,94% είναι φοιτητές/φοιτήτριες επί πτυχίω, το 22,73% του 4^{ου} έτους, το 12,12% του 3^{ου} έτους, το 7,57% του 2^{ο} έτους, το 3,03% του 1^{ου} έτους και το υπόλοιπο 10,361%

Όπως φαίνεται στο γράφημα 4 που ακολουθεί, σχεδόν οι μισοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 21-23 (48,8%). Το 18,1% ανήκει στην ομάδα 18-20, το 23,65% είναι 27 και άνω, ενώ το υπόλοιπο 12,5% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 24-26.





Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα διαμένει σε αστική περιοχή (31,4%) το 29,2% διαμένει σε ημιαστική και το υπόλοιπο 19,4% σε αγροτική περιοχή (Γράφημα 5).



2.4.2 Αποτελέσματα αναφορικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια ήταν η εμπειρία που οικοδόμησαν τα άτομα που συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση την εποχή της πανδημίας covid-19, σύμφωνα με τις απόψεις τους;

Οι μισοί και πλέον ερωτηθέντες κατά τη διάρκεια των μέτρων κατά του Covid 19 χρησιμοποιήσανε πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης-σύγχρονης εκπαίδευσης : Zoom, Google meet, Messenger, Skype, Viber και Webex αλλά και εξ αποστάσεως ασύγχρονες πλατφόρμες όπως Moodle, E-class (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο), Google Classroom και Open e-class. Οι εμπειρίες που αποκόμισαν ήταν σημαντικές ως προς την εξοικείωση στη χρήση των εργαλείων-πλατφορμών τηλεδιάσκεψης της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σχετικά με τον βαθμό χρήσης και αξιοποίησης των εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης πριν την κρίση, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι αρνητικές ή/και ουδέτερες. Στον αντίποδα, σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση των εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης μετά την κρίση, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι θετικές. Ειδικότερα στην ερώτηση «Πριν και μετά την κρίση πού θα τοποθετούσατε τον εαυτό σας όσον αφορά την χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης». Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δεδομένα για τη χρήση και αξιοποίηση των εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης πριν την κρίση. Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Μέτρια» έχουν από 30,6%, ενώ η «Ελάχιστα» 23,4%. Οι δε απαντήσεις «Αρκετά εξοικειωμένος» και «Πάρα πολύ εξοικειωμένος» συγκεντρώνουν αντίστοιχα τα ποσοστά 5,6% και 6,9%.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	22	30,6	30,6	30,6
	Ελάχιστα	19	26,4	26,4	56,9
	Μέτρια	22	30,6	30,6	87,5
	Αρκετά εξοικειωμένος	4	5,6	5,6	93,1
	Πάρα πολύ εξοικειωμένος	5	6,9	6,9	100
	Total	72	100	100	

Πίνακας 2.4.2.1 Ποσοστά αξιοποίησης και χρήσης εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης, πριν την κρίση

Σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση των εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης μετά την κρίση, το 38,9% απάντησε Αρκετά εξοικειωμένος», το 31,9% «Πάρα πολύ εξοικειωμένος» και το 22,2% «Μέτρια». Τα δε ποσοστά 1,4% και 5,6% μοιράζονται οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Ελάχιστα», αντίστοιχα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Ελάχιστα	4	5,6	5,6	6,9
	Μέτρια	16	22,2	22,2	29,2
	Αρκετά εξοικειωμένος	28	38,9	38,9	68,1
	Πάρα πολύ εξοικειωμένος	23	31,9	31,9	100
	Total	72	100	100	

Πίνακας 2.4.2.2 Ποσοστά αξιοποίησης και χρήσης εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης, μετά την κρίση

2.4.3 Αποτελέσματα αναφορικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα

Σχετικά με την ερώτηση «Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη χρήση εξ αποστάσεως εργαλείων» τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τα 72 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο το 25% είχε προβλήματα πρόσβασης (δηλ. 18 άτομα), το 52,8% είχε τεχνικά προβλήματα (δηλ. 38 άτομα), το 13,9% είχε έλλειψη εμπειρίας (δηλ. 10 άτομα), το 9,7% δεν είχε τον κατάλληλο εξοπλισμό (δηλ. 7 άτομα), το 27,8% απάντησε : « Η προσαρμογή μου σε ένα πολύ διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας » (δηλ. 20 άτομα), το 37,5% δεν είχαν γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο (δηλ. 27 άτομα), το 19,4% δεν είχαν κανένα πρόβλημα (δηλ. 14 άτομα) και τέλος το 1,4% δεν είχαν την δυνατότητα να ρωτήσουν αυτά που ήθελαν (δηλ. 1 άτομο).

2.4.4 Αποτελέσματα αναφορικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, ποια ήταν η επίδραση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα άτομα με αναπηρία κατά το διάστημα της πανδημίας covid-19;

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν γνωρίζουν κάποιο άτομο με αναπηρία, οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες εξίσου. Από αυτούς που γνωρίζουν κάποιο άτομο με αναπηρία, η συντριπτική πλειοψηφία πιστεύει πολύ ή/και πάρα πολύ ότι επηρεάστηκε η καθημερινότητα του την εποχή του Covid-19. Ειδικότερα, από του 34 που απάντησαν ότι αν γνωρίζουν κάποιο άτομο με αναπηρία (47,2%), το 82,3% πιστεύει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» ότι επηρεάστηκε η καθημερινότητα του την εποχή του Covid-19, ενώ το 17,7% «Λίγο» ή και «Μέτρια». Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» στη συγκεκριμένη ερευνητική ερώτηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	34	47,2	47,2	47,2
	Όχι	38	52,8	52,8	100
	Total	72	100	100	

Πίνακας 2.4.4.1 Ποσοστά αναφορικά με το αν γνωρίζουν οι ερωτηθέντες κάποιο άτομο με αναπηρία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	5,9	5,9	5,9
	Μέτρια	4	11,8	11,8	17,6
	Πολύ	10	29,4	29,4	47,1
	Πάρα πολύ	18	52,9	52,9	100
	Total	34	100	100	

Πίνακας 2.4.4.2 Ποσοστά αναφορικά με το πως επηρεάστηκε η καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία την εποχή του covid-19

2.5 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι επιδράσεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με συμμετέχοντες 3 άτομα με αναπηρία. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα με αναπηρία ήταν ποικίλες. Πολλά άτομα είχαν το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους, ενώ υπήρχαν και αυτοί που κράτησαν επαφές με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πολλοί θεωρούν σημαντικό πως ένα από τα οφέλη της τηλεκπαίδευσης ήταν ότι το κάθε άτομο μπορούσε να μελετήσει με τον δικό του ρυθμό, χωρίς άγχος και χρονικά περιθώρια. Κάθε συμμετέχων από τους τρεις που ερωτήθηκαν είχε και διαφορετική αναπηρία, τα προβλήματα ωστόσο της τηλεκπαίδευσης φαίνεται να μην διαφέρουν και πολύ.

Ερώτημα 1: Μπορείτε να μου πείτε για την εμπειρία σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

Φοιτητής με κινητική αναπηρία:

"Λοιπόν, ήταν λίγο μικτή εμπειρία. Από τη μία πλευρά, η ευελιξία του να μπορώ να μαθαίνω από το σπίτι ήταν μεγάλη, καθώς σήμαινε ότι δεν χρειαζόταν να ανησυχώ για ζητήματα προσβασιμότητας στη σχολή. Αλλά από την άλλη πλευρά, η απομόνωση του να μην μπορώ να επικοινωνήσω τους συνομηλίκους και τους δασκάλους μου ήταν πρόκληση, τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά".

Φοιτητής με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας:

" Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα ήταν ότι μπορώ να εργάζομαι με τον δικό μου ρυθμό. Χωρίς τους περιορισμούς μιας παραδοσιακής τάξης, μπόρεσα να έχω περισσότερο έλεγχο στο μαθησιακό μου περιβάλλον, κάτι που με βοήθησε. Και νομίζω ότι η τεχνολογία έκανε πιο προσιτή την μάθηση σε άτομα με κινητικές

δυσκολίες. Πολλά υλικά και πόροι που ήταν διαθέσιμα στο Διαδίκτυο που ήταν χρήσιμα."

Ερώτημα 2 : Μπορείτε να εξηγήσετε πώς σας επηρέασε συναισθηματικά η απομόνωση;

Φοιτητής με κινητική αναπηρία:

"Ηταν σίγουρα δύσκολο να μην μπορώ να δω τους φίλους και τους συμμαθητές μου από κοντά. Με έκανε να νιώθω πιο απομονωμένος και μόνος από ότι ήδη λόγω της αναπηρίας μου. Μου ήταν επίσης δύσκολο να παραμείνω συγκεντρωμένος και να ασχοληθώ με τη διαδικασία μάθησης. Μου έλειψε η ευχαρίστηση του να βρίσκομαι σε ένα περιβάλλον τάξης."

Φοιτητής με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας:

"Δεν ήταν καθόλου ευχάριστο. Δηλαδή από πλευράς μαθημάτων μπόρεσα να συγκεντρωθώ καλύτερα στις εργασίες, αλλά από την άλλη, δυσκολεύτηκα να έχω όρεξη επειδή δεν ήμουν στη τάξη με τους συμμαθητές μου"

Μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες που εκπροσωπείται από γονέα:

"Ηταν πολύ δύσκολο. Το να είναι στο σπίτι όλη μέρα για μήνες επηρέασε τα συναισθήματά της. Ένιωθε μοναξιά και της έλειπαν οι φίλοι της από το σχολείο. Αλλά μπορεί να μάθει από το σπίτι, κάτι που της άρεσε".

Ερώτημα 3: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε ή έχετε κάποια πρόταση για μελλοντική εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Φοιτητής με κινητική αναπηρία:

"Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις διίστανται στο αν υπήρχε στήριξη ή όχι από τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν την διαδικασία. Υπήρχαν αυτοί που αδιαφορούσαν και απλά ήθελαν να ολοκληρώσουν το μάθημα, ενώ από την άλλη, κάποιοι δάσκαλοι ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν για να βρουν εναλλακτικές λύσεις όταν ήταν απαραίτητο. Τέλος, τα τεχνικά προβλήματα ήταν πάντα εκεί αλλά ήταν αντιμετωπίσιμα".

Μαθήτρια με Μαθησιακές Δυσκολίες που εκπροσωπείται από γονέα:

"Ένα πράγμα που θα ήθελα να πω είναι ότι ενώ τα μαθήματα από τον υπολογιστή είχαν τις δυσκολίες τους, μας βοήθησε γιατί μειώσαμε τα δρομολόγια. Είχε τα θετικά του, είχε και τα αρνητικά του".

Φοιτητής με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας:

"Νομίζω ότι θα ήταν καλύτερο να υπάρχουν καλύτεροι όροι κοινωνικοποίησης για τους μαθητές. Δεν κάναμε πολλές κλήσεις με του φίλους μου ενώ θα με βοηθούσε, πιστεύω, να νιώθω πιο συνδεδεμένος και θα βελτίωνε την ψυχική μου υγεία. Και, επίσης, να έχουν υπόψη της ισορροπίας με τα διαδικτυακά μαθήματα και του ελεύθερου χρόνου".

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα έδειξε ότι, στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες έδωσαν αρνητικές απαντήσεις για τη χρήση και αξιοποίηση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την κρίση της πανδημίας Covid-19. Μετά την κρίση, αντίθετα, η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν θετικές αναφορικά με τη χρήση τους. Συμφώνησαν στο πόσο συχνά ήρθαν αντιμέτωποι με τεχνικά προβλήματα και στην έλλειψη υποστήριξης από αρμόδιους με αποτέλεσμα να γίνεται σπατάλη χρόνου, ψάχνοντας να βρουν λύση μόνοι τους. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό, υποστηρίζει πως το κόστος που προέκυψε κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, το επιβαρύνθηκαν οι ίδιοι. Συνολικά, διατυπώθηκαν παράπονα για

την έλλειψη υποστήριξης από τους καθηγητές σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, ενώ παρατηρήθηκαν και τεχνικά προβλήματα που, ωστόσο, επιλύθηκαν κατά κύριο λόγο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αντίστοιχα που έχουν αναφερθεί στην βιβλιογραφία, σύμφωνα με την Καζλάρη (2021), όπου φοιτητές πανεπιστημίου ερωτήθηκαν με παρόμοιες ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους δεν διαφέρουν πολύ σε σχέση με την έρευνά μας κυρίως στις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρία, η εμπειρία κάθε συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν ποικίλη και επηρεάστηκε από πολλούς παράγοντες. Στην έρευνά μας εντοπίστηκαν, ωστόσο, ορισμένα κοινά στοιχεία. Η φύση της αναπηρίας αναδείχτηκε ως κρίσιμος παράγοντας που επηρέασε σημαντικά τις απόψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η τηλεκπαίδευση για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες αποτέλεσε μια θετική εμπειρία λόγω του ότι περιόρισε την μετακίνηση στους πανεπιστημιακούς ή σχολικούς χώρους. Ακόμη και κάποιοι φοιτητές χωρίς αναπηρία θεώρησαν ευπρόσδεκτη την ευκολία της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς την ανάγκη μετακίνησης στους χώρους του πανεπιστημίου ή του σχολείου. Επίσης, θεώρησαν ότι η τηλεκπαίδευση προσέφερε ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα και εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Παρά τα θετικά σχόλια, η πλειοψηφία εκφράζει όχι απλά ουδέτερη γνώμη αλλά και κατά κάποιο τρόπο αρνητική ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα άτομα με αναπηρία, συχνά, αισθάνονται απομονωμένα, και η υποχρεωτική απομόνωση λόγω COVID-19 ενίσχυσε αυτό το αίσθημα. Οι παραπάνω εκτιμήσεις των ατόμων με αναπηρία συμπίπτουν και με τις απόψεις των συμμετεχόντων που γνώριζαν κάποιο άτομο με αναπηρία. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν ότι πολύ ή/και πάρα πολύ επηρεάστηκε η καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία την εποχή του Covid-19. Η αδυναμία συνάντησης με φίλους και η ψηφιακή φύση των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων είχε αρνητική επίδραση στην ψυχολογία τους. Επίσης, η απομάκρυνση από το μαθησιακό περιβάλλον επηρέασε αρνητικά την όρεξη και τη συναισθηματική κατάστασή τους.

Σύμφωνα με την Σπύρου (2022), υπήρχαν διαφοροποιήσεις σύμφωνα με την αντίληψη και την αναπηρία του κάθε ατόμου. Ενώ σε γενικές γραμμές η τηλεκπαίδευση δεν λειτούργησε θετικά, διότι μείωσε την επαφή και τη δια ζώσης επικοινωνία που είναι σημαντική, ειδικά για τα άτομα με αναπηρία, η τήρηση των μέτρων έγινε συνήθεια για τα περισσότερα άτομα και δεν άργησαν να προσαρμοστούν σε αυτήν την πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Πολίτου (2022), οι απόψεις διίστανται στον ψυχολογικό τομέα, διότι παρατηρήθηκε μια διαφωνία των ερωτηθέντων σχετικά με το άγχος και την πίεση που επέφερε η τηλεκπαίδευση αλλά και την εσωστρέφεια.

Συνοψίζοντας, το θετικό χαρακτηριστικό της τηλεκπαίδευσης, όπως η ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, αναδείχθηκε και για άτομα με αναπηρία, παρέχοντας ορισμένες θετικές εμπειρίες. Παρόλα αυτά, κυρίως άτομα με αναπηρία εξέφρασαν προβληματισμούς για την απομόνωση, την έλλειψη υποστήριξης, και τα τεχνικά προβλήματα. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πώς η πλειοψηφία κατέγραψε ως αρνητικό ότι το κόστος της τηλεκπαίδευσης επιβάρυνε τον ατομικό τους προϋπολογισμό . Είναι σαφές ότι οι απόψεις ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις εμπειρίες του κάθε ατόμου, ενισχύοντας τη σημασία

της εξατομικευμένης προσέγγισης στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, ενώ η τηλεκπαίδευση φέρνει ορισμένα θετικά στοιχεία, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία για να διασφαλιστεί η ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Περιορισμοί έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε συνέβαλε σημαντικά στον εμπλουτισμό της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το ερωτηματολόγιο αν και συμπληρώθηκε από ικανό αριθμό φοιτητών που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 ο αριθμός των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις ήταν περιορισμένος. Εξαιτίας των χρονικών περιορισμών, καταγράφηκαν μόνο τρεις συνεντεύξεις, ενώ θα μπορούσαν να διενεργηθούν περισσότερες. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην αναδειχθούν οι απόψεις άλλων ατόμων με διαφορετικές αναπηρίες, όχι μόνο κινητικές και μαθησιακές, αλλά και νοητικές.

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν καθολικά ισχυρά, καθώς δεν συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από επαρκή αριθμό ατόμων για τη γενίκευσή τους. Αν και αποτελούν αρκετή βάση για μια πρώτη εικόνα και καθοδηγούν στη θεματική, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με περισσότερες συνεντεύξεις και εμβάθυνση των ερωτήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καζλάρη, Ε. (2021). Η επικοινωνία στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου: οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Κελεσίδης, Ε. (2022). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *11*(1Α), 105-119.

Πολίτου, Μ. Α. (2022). *Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και τηλεκπαίδευση. Η εκπαιδευτική λειτουργία με βάση την πραγματικότητα του Covid-19 στα δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Ά., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *9*(1), 140-157.

Σπύρου, Μ. (2022). *Πώς επηρέασε η πανδημία Covid-19 τα άτομα με αναπηρίες: καθημερινότητα, ψυχολογία, εκπαίδευση* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής/University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education).β

Λιάμπας, Τ. (2021). Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική. Κριτική Εκπαίδευση, (1).

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: Προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 331–341. https://doi.org/10.12681/online-edu.3243

Μπαχτσής, Ρ. (2021). Μελέτη του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες την περίοδο της πανδημίας Covid-19. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/2600

Ξενόγλωσση

Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education*, *18*, 173–183.

Sikes, P. (2005). Storying schools: issues around attempts to create a sense of feel and place in narrative research writing. Qualitative Research, 5(1), 79–94. doi: 10.1177/1468794105048657.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417–453. doi:10.3102/00346543075003417.

Tzanakis, B. M. (2013). Social capital in Bourdieu' s, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. Educate, 13(2), 2–23. Retrieved from http://wh.agh.edu.pl/other/materialy/672_2014_04_23_13_04_24_Spcial_capital2.pdf.

Tsiomi, E., Nanou, A., Karampatzakis, D. (2023). Remote Training to Support Children with Autism in Inclusive Educational Robotics Activities. Πρακτικά 13ου Πανελλήνιου/Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση» Καβάλα, 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου.

Kim, J. Y., & Fienup, D. M. (2022). Increasing access to online learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Special Education*, *55*(4), 213-221.

Reimers, F. M. (Ed.). (2022). Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4

Ευχαριστίες

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, στο τμήμα Πληροφορικής του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος (ΔΙ.ΠΑ.Ε.) που έχει έδρα την πόλη της Καβάλας. Ευχαριστούμε πολύ την καθηγήτρια μας Ανδρομάχη Νάνου για την πολύτιμη βοήθειά της και την ευκαιρία που μας έδωσε, κάνοντας αυτήν την εισήγηση.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ενότητα 1 από 3

Πως επηρέασε η τηλεκπαίδευση τα παιδιά την εποχή του Covid-19

Αγαπητοί/ές,
Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης εργασίας στο μάθημα Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, με θέμα: " Πως επηρέασε η τηλεκπαίδευση τα παιδιά την εποχή του Covid-19 " του τμήματος Πληροφορικής του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Ο σκοπός της είναι, να εξετάσει τους τρόπους επικοινωνίας και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης μέσω διαδικτύου στο πλαίσιο της εξΑΕ κατά την περίοδο του κορονοϊού (Μάρτιος – Ιούνιος 2020) και κατά πόσο, η επικοινωνία αυτή, συνέβαλλε στην αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Σημαντικές επισημάνσεις:
- Προσβλέπουμε τη συνεργασία σας για τη διεξαγωγή της έρευνας και σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας.
- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της παρούσας εργασίας.
- Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης: 10 λεπτά.
- Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεισφορά σας. Για οποιαδήποτε διευκρίνηση, είμαστε στη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση,
Ραφαέλα Ταραλά
Δέσποινα Παντελέρη
Αθανάσιος Πάζος
Σταυρούλα Φλώρου
Βασίλης Χατζηκώστας

Ενότητα 2 από 3

Α' Δημογραφικές ερωτήσεις

Συμπληρώστε την απάντησή σας σε κάθε μία από τις ακόλουθες ερωτήσεις.

Α.1. Φύλο *

- ○ Άνδρας
- ○ Γυναίκα
- ○ Δεν απαντώ

Α.2. Επίπεδο Εκπαίδευσης *

- ◯ Απολυτήριο Λυκείου
- ◯ Προπτυχιακός φοιτητής-ρια
- ◯ Μεταπτυχιακός φοιτητής-ρια
- ◯ Διδακτορικός φοιτητής-ρια

Α.4. Ηλικία *

- ◯ 18-20
- ◯ 21-23
- ◯ 24-26
- ◯ 27 και άνω

Α.3. Έτος σπουδών

- ◯ Απολυτήριο Λυκείου
- ◯ 1ο
- ◯ 2ο
- ◯ 3ο
- ◯ 4ο
- ◯ Επί πτυχίω

Α.5. Περιοχή διαμονής

- ◯ Αστική
- ◯ Ημιαστική
- ◯ Αγροτική

Μετά την ενότητα 2 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 3 από 3

Β' Ειδικές ερωτήσεις

Συμπληρώστε την απάντησή σας σε κάθε μία από τις ακόλουθες ερωτήσεις.

Β.1. Αξιολογήστε την εμπειρία σας πριν την πανδημία Covid-19 σε : *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πλατφόρμες Τ...	○	○	○	○	○
Πλατφόρμες Α...	○	○	○	○	○
Επιμορφώσεις...	○	○	○	○	○
Επιμορφώσεις...	○	○	○	○	○

Β.3. Αν χρησιμοποιήσατε εξ αποστάσεως σύγχρονες πλατφόρμες, επιλέξτε ποιες και σε τι βαθμό (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) :

	1	2	3	4	5
Zoom	○	○	○	○	○
Google meet	○	○	○	○	○
Messenger	○	○	○	○	○
Skype	○	○	○	○	○
Viber	○	○	○	○	○
Webex	○	○	○	○	○

Β.2. Κατά τη διάρκεια των μέτρων κατά του covid 19 χρησιμοποιήσατε: *

- ○ Πλατφόρμες Τηλεδιάσκεψης-Σύγχρονης Εκπαίδευσης
- ○ Πλατφόρμες Ασύγχρονης Εκπαίδευσης
- ○ Επιμορφώσεις εξ αποστάσεως ως εκπαιδευτής
- ○ Επιμορφώσεις εξ αποστάσεως ως εκπαιδευόμενος

Β.4. Αν χρησιμοποιήσατε εξ αποστάσεως ασύγχρονες πλατφόρμες, επιλέξτε ποιες και σε τι βαθμό (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) :

	1	2	3	4	5
Moodle	○	○	○	○	○
E-class (Πανελ...	○	○	○	○	○
Google Classro...	○	○	○	○	○
Open e-class	○	○	○	○	○

Β.6. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη χρήση εξ αποστάσεως εργαλείων: *

- ☐ Προβλήματα πρόσβασης
- ☐ Τεχνικά προβλήματα
- ☐ Ελλειψη εμπειρίας
- ☐ Δεν είχα τον κατάλληλο εξοπλισμό
- ☐ Η προσαρμογή μου σε ένα πολύ διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας
- ☐ Δεν είχα γρήγορη σύνδεση στο Διαδίκτυο
- ☐ Δεν είχα κανένα πρόβλημα
- ☐ Αλλο...

Β.5. Πριν και μετά την κρίση, με κλίμακα από 1 έως 5 που θα τοποθετούσατε τον εαυτό σας * όσον αφορά την χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης:

(1= Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Αρκετά εξοικειωμένος, 5= Πάρα πολύ εξοικειωμένος)

	1	2	3	4	5
Πριν	○	○	○	○	○
Μετά	○	○	○	○	○

Β.8. Χαρακτηρίστε με μια λέξη την εξ αποστάσεως εκπαίδευση/εργασία: *

Κείμενο σύντομης απάντησης

Β.7. Γνωρίζετε κάποιο άτομο με αναπηρία; *

1. ΝΑΙ
2. ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ, τότε πόσο πιστεύετε ότι επηρεάστηκε η καθημερινότητα του την εποχή του Covid-19;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	○	○	○	○	○	Πάρα πολύ

56.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ

Ράιδα Πετσάνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Η διοίκηση στην εκπαίδευση αφορά τη διαδικασία δημιουργίας και διατήρησης μέσα στη σχολική μονάδα του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Εφαρμόζοντας τις αρχές διοίκησης και οργάνωσης η σχολική μονάδα οδηγεί σε συντονισμένη συνεργασία τα μέλη του.
Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, δεν αποκλείει και την ύπαρξη αντιθέσεων. Η ασυμβατότητα των στόχων, η αβεβαιότητα, η έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης, οι ατομικές διαφορές αποτελούν πηγές διένεξης και έντασης,
Η παρούσα έρευνα στόχο έχει να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Δράμας για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς.
Η μεθοδολογική προσέγγιση έγινε με τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας και τα πρωτογενή στοιχεία αντλήθηκαν από τη συγκέντρωση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων, που διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή σε 153 εκπαιδευτικούς.
Τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι οι συγκρούσεις δεν είναι συχνό φαινόμενο στους σχολικούς οργανισμούς αλλά οι συνέπειες τους, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων χαρακτηρίζονται επιζήμιες. Οι θετικές συνέπειες αφορούν την ανάδειξη προβλημάτων που υποβόσκουν και με την εμφάνισή τους επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση.
Επίσης η διευθέτηση των συγκρούσεων από το διευθυντή σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας , σχετίζεται περισσότερο με τις ηγετικές ικανότητές του και με στοιχεία του χαρακτήρα του και λιγότερο με την επιστημονική του κατάρτιση.
Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως θεσμικό όργανο λήψης αποφάσεων αδυνατεί να ασχοληθεί με θέματα διοικητικής συνέπειας του/της διευθυντή/τριας. Τέλος οι λόγοι σύγκρουσης είναι κυρίως το ωρολόγιο πρόγραμμα και η κατανομή τάξεων και οι συγκρούσεις επιλύονται κυρίως από τους εμπλεκόμενους και χάριν των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή.
Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, επιπτώσεις συγκρούσεων, τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, σχολικό κλίμα, Σύλλογος Διδασκόντων

Abstract

Administration in education is the process of creating and maintaining an appropriate school environment within the educational unit. By applying the principles of management and organization, the school unit leads to coordinated cooperation among its members.

The cooperation and interaction of teachers in the school unit do not exclude the existence of contradictions. Incompatibility of goals, uncertainty, lack of communication and understanding, and individual differences are sources of conflict and tension.

The present research aims to capture the views of primary school teachers of the regional unit of Drama on the phenomenon of conflicts in school organizations.

The methodological approach was carried out by conducting a quantitative survey. The primary data were obtained by collecting a structured closed-ended questionnaire, distributed in paper form to 153 teachers.

The results showed that conflict is not a frequent phenomenon in school organizations but its consequences, according to the participants' views, are characterized as being harmful. The positive consequences relate to the emergence of underlying problems; with their occurrence, the relationships of those involved in the conflict are redefined.

Also the director's conflict management according to the results of the survey, is more related to their leadership skills and elements of their character and less related to scientific training.

The Teachers' Association as a decision-making organ is unable to deal with issues of managerial consistency of the director. Finally, the reasons for conflict are mainly the timetable and class allocation and conflicts are mainly resolved by the parties involved and for the sake of the communication skills of the director.

1. Εισαγωγή

Ο στόχος του σχολείου στη σύγχρονη εποχή είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, κοινωνικά -πνευματικά – ηθικά- σωματικά. Η επίτευξη των στόχων αυτών γίνεται μέσα από ένα αποτελεσματικό σχολείο, χαρακτηριστικά του οποίου είναι το θετικό κλίμα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ποιότητα στη μορφή διοίκησης. Οι σχολικές μονάδες ως χώρος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετική συμπεριφορά και αξιακό σύστημα συγχρόνως, μετατρέπονται και σε χώρο συγκρούσεων και προστριβών.

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες είτε ως αποτέλεσμα ειλικρινούς διάστασης αντιλήψεων και απόψεων είτε ως συγκρούσεις λόγω αντικρουόμενων συμφερόντων, αποτελούν πολύτιμο κομμάτι της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων.

Ο Καμφέτσιος (2005) θεωρεί ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε ζητήματα κύρους, στην έλλειψη καθορισμού καθηκόντων, στην άρνηση ευθυνών και στην έλλειψη οργάνωσης και αποτελεσματικής διοίκησης. Αυτός είναι και ο λόγος που η σύγκρουση ορίζεται ως μια διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα (Μπρούζος,1999).

Ο Καντάς (2009) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο στους οργανισμούς και οι διευθυντές αναλώνουν πολύτιμο χρόνο στη διαχείριση τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Mc Shulskis (1996) έδειξαν ότι οι διευθυντές αύξησαν το χρόνο που αφιέρωσαν στην επίλυση συγκρούσεων κατά 20% σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία που ανέρχονταν μόνο στο 9%.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως στο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής και το στυλ ηγεσίας που ασκεί. Η ικανότητα του διευθυντή ηγέτη να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα αυξάνει την ικανοποίηση και την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Οι συνέπειες ωστόσο των συγκρούσεων μπορεί να είναι αρνητικές δημιουργώντας εχθρότητες μεταξύ των ατόμων, αρνητικά συναισθήματα που κλείνουν το δρόμο της συμφιλίωσης, άγχος και ένταση που οδηγούν σε επαγγελματική απάθεια και τέλος οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται σε διενέξεις με συνέπεια να απομακρύνονται από τους οργανωσιακούς στόχους, Η μετατροπή των συγκρούσεων σε θετική διαδικασία απαιτεί ενσυνείδητη προσπάθεια, γνώση, αυτοέλεγχο και διάθεση για συνεργασία ώστε να προκύψουν νέες δυνατότητες και εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης των προβλημάτων (Everard & Morris, 1999).

Όλες οι παραπάνω τοποθετήσεις οδηγούν στη γενική άποψη ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική και προϋποθέτει ικανή ηγεσία τόσο από μέρους του διευθυντή όσο και από τον Σύλλογο διδασκόντων ως θεσμικό όργανο.

Οι έρευνες για τη διαχείριση των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα καθώς και οι τεχνικές διαχείρισης, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας και του Σύλλογο Διδασκόντων είναι περιορισμένες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αιτιών σύγκρουσης, οι συνέπειες στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού, οι τρόποι διαχείρισης και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, καθώς και του Συλ. Διδασκόντων στην επίλυση και διαχείριση.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Λειτουργίες Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Η διαδικασία της αποτελεσματικής διοίκησης και οργάνωσης ξεκινά με τη λειτουργία του προγραμματισμού και συνεχίζει με τη διεύθυνση, την οργάνωση, και τέλος τον έλεγχο (Καραβασίλης, 2012· Κουτούζης, 1999· Μπρίνια, 2008). Ο ακρογωνιαίος λίθος των λειτουργιών της οργάνωσης και διοίκησης είναι η λήψη αποφάσεων και η διοίκηση θεωρείται σε έναν οργανισμό αποτελεσματική, όταν όλες οι παραπάνω λειτουργίες συντονίζονται σε καθημερινό επίπεδο.

Στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού η διαδικασία της οργάνωσης διοίκησης καθίσταται πολυπλοκότερη καθώς αφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Κουτούζης, 1999· Μπρίνια, 2008· Πασιαρδής, 2004) καθώς τίθεται το θέμα της εγκυρότητας και επιμελημένης προσαρμογής των γενικών αρχών διοίκησης και της εισαγωγής καλών πρακτικών και νέων προσεγγίσεων (Bush, 2011).

Παρότι υπάρχουν ομοιότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών και των επιχειρήσεων, εντούτοις η σχολική μονάδα δεν είναι αμιγώς επιχείρηση και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς τη διοίκηση και οργάνωσή της. Οι λειτουργίες της διοίκησης οργάνωσης στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζονται ακολούθως:

- Προγραμματισμός
- Οργάνωση
- Διεύθυνση
- Έλεγχος – Αξιολόγηση
- Λήψη αποφάσεων

2.2 Ορίζοντας τη Σύγκρουση

Οι συγκρούσεις αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών αιώνων, αλλά η συστηματική μελέτη ξεκίνησε τον εικοστό αιώνα με την εμφάνιση της επιστήμης της πολιτικής ανθρωπολογίας, έναν ειδικό κλάδο της κοινωνικής ανθρωπολογίας (Schellenberg, 1996).

Μεταφέροντας την έννοια της σύγκρουσης στους οργανισμούς αυτή μετονομάζεται σε οργανωτική σύγκρουση και αφορά στη συμπεριφορά των μελών που απώτερο στόχο έχει την παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων που θέτουν άλλα μέλη του οργανισμού (Thakore, 2013). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η σύγκρουση ορίζεται ως μια κατάσταση, που η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας εμποδίζει σκόπιμα τη δράση ενός άλλου ατόμου ή ομάδας.

Η σύγκρουση ως αποτέλεσμα διαφωνίας ή αντίθεσης αναφέρεται στο Χυτήρη (2006), ενώ οι Lewiw, French και Steane (1997), θεωρούν τις συγκρούσεις σε έναν οργανισμό αναπόφευκτες. Οι Appelbaum, Abdallah και Sapiro (1999), δηλώνουν ότι είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διεκδίκησης πόρων, εξουσίας, καθώς και κατάθεσης πεποιθήσεων, προτιμήσεων και επιθυμιών.

Η Μπρίνια (2008), καταλήγοντας αναφέρει πως οι κρίσεις-συγκρούσεις δεν αποτελούν αυτοτελή και ανεξάρτητα φαινόμενα που «υπακούουν» σε ορισμένες γενικές αρχές αλλά είναι αποτέλεσμα ανθρωπογενών φαινομένων και συγκροτούνται από τις δυσμενείς συνέπειες αυτών.

2.3 Μορφές Σύγκρουσης

Ο Σαΐτης (2007), εστιάζοντας στη σχολική μονάδα, αναφέρει: α) τη λανθάνουσα σύγκρουση που ενυπάρχει στη σχολική πραγματικότητα αλλά δεν εμφανίζεται και δοθείσης αφορμής γίνεται αμέσως ορατή από τα μέλη του σχολικού οργανισμού. β) Την αντιληπτή σύγκρουση, πρόκειται για λανθάνουσα σύγκρουση η οποία όμως εκδηλώνεται και προκύπτει από παρανοήσεις λόγων και πράξεων και ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστεί είναι η ουσιαστική επικοινωνία των αντιμαχόμενων μελών. γ) Τη φανερή σύγκρουση που μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές προκαλώντας προβλήματα στα αντίπαλα μέλη και στο σχολικό οργανισμό.

Ο Σαΐτης (2007), λαμβάνοντας υπόψη τα μέλη που συμμετέχουν στις διενέξεις οδηγείται στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

- Διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ των ατόμων της ίδιας ομάδας.

- Ομαδικές συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των ομάδων που σχηματίζονται μέσα στο σχολικό οργανισμό.
- Συγκρούσεις μεταξύ ατόμου με ομάδες αντίθετων συμφερόντων.
- Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας.

Ο Tjosvold (2008), διαφωνεί με την κατηγοριοποίηση των οργανωσιακών συγκρούσεων σε τύπους θεωρώντας την μια αυθαίρετη τοποθέτηση καθώς οι πηγές και οι αιτίες των συγκρούσεων είναι αναρίθμητες.

2.4 Μεθοδολογία

2.4.1 Σκοπός της έρευνας –δείγμα- ερευνητικό εργαλείο

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να ανιχνεύσει και να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης που αφορούν συγκρουσιακές καταστάσεις στις σχολικές τους μονάδες. Το δείγμα αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η αξιοπιστία επιτεύχθηκε με τον δείκτη εσωτερικής συνάφειας (Cronbah΄ s Alpha) ενώ η εγκυρότητα μέσω της πιλοτικής έρευνας σε 15 εκπαιδευτικούς,(Cohen, & Manion, 1994˙Creswell, 2011). Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα από τέλη Απριλίου έως τις αρχές Μαΐου του έτους 2019. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Δράμας που επιλέχθηκαν τυχαία και με βολικό τρόπο. Η ανάλυση των στοιχείων έγινε μα το στατιστικό πακέτο SPSS ver. 24 (Χλουβεράκης,2002).

2.4.2 Αποτελέσματα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 153 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 55 άνδρες και 98 γυναίκες, σε ποσοστό αντίστοιχα 35,7% και 63,6%, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες.

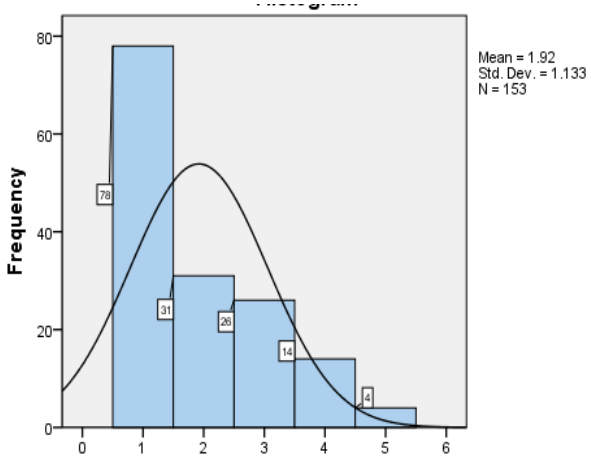
Πίνακας 1. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Έγκυρες Απαντήσεις**	**Αθροιστική Συχνότητα**
Άγαμος/η	24	15.7	15.7	15.7
Έγγαμος/η	120	78.4	78.4	94.1
Διαζευγμένος/η	8	5.2	5.2	99.3
Χήρος/α	1	.7	.7	100.0
Σύνολο	153	100.0	100.0	

2.4.3 Συχνότητα συγκρούσεων -επιπτώσεις

Όσον αφορά τη συχνότητα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες το 56,5% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις ενώ το 29,2% συμφωνεί ότι μερικές φορές δημιουργούνται συγκρουσιακές καταστάσεις.

Σχετικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, το 72,6% των ερωτηθέντων πιστεύει πως έχουν αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και μόνο το 9,2% θεωρεί ότι δεν έχει αρνητικές συνέπειες. Σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων το 50,6% και το 20,1% διαφωνεί απόλυτα και διαφωνεί ότι μπορεί να προκύψει κάτι θετικό από τις συγκρούσεις. Το 16,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 9,1% συμφωνεί ενώ μόνο το 2,6% συμφωνεί απόλυτα ότι μπορεί να υπάρξουν θετικές συνέπειες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων φαίνεται παραστατικά στο ιστόγραμμα όπου η κατανομή του Poison (Χλουβεράκης,2002) και ο μέσος όρος 1,92 δεν ταυτίζεται με τη διάμεσο και η τυπική απόκλιση από το μέσο όρο είναι 1,13. Το εύρος κυμαίνεται στην τιμή 4 με ελάχιστη το 1 και μέγιστή το 5.



Γράφημα 1: Θετικές επιδράσεις της σύγκρουσης

2.5 Αιτίες σύγκρουσης

Παρατηρώντας τα στατιστικά στοιχεία των αιτίων σύγκρουσης διαπιστώνουμε πως ο μέσος όρος των μεταβλητών κυμαίνεται μεταξύ 2,20 και 3,52 αρκετά υψηλός και αφορά τις ατομικές διαφορές, ενώ η τυπική απόκλιση που είναι το τετράγωνο των τιμών του μέσου όρου κυμαίνεται από 0,991 έως 1.103.

Πίνακας 2:Αιτίες Συγκρούσεων

¤	Διαφωνώ· απόλυτα¤	Διαφωνώ¤	Ούτε· συμφωνώ· /Ούτε· διαφωνώ¤	Συμφωνώ¤	Συμφωνώ¶ απόλυτα¤
Σύγκρουση· λόγω· κατανομής· τάξεων¤	16,3%¤	4,6%¤	33,3%¤	37,3%¤	8,5%¤
Διαφωνίες· για· το· ωρολόγιο· πρόγραμμα¤	4,6%¤	22,9%¤	26,1%¤	36,6%¤	9,8%¤
Σύγκρουση· για· αναπληρώσεις¤	11,1%¤	20,9%¤	34%¤	26,8%¤	7,2%¤
Πρόσβαση· σε· πόρους¤	24,2%¤	43,8%¤	21,6%¤	9,2%¤	1,3%¤
Η· μη· εφαρμογή· κανόνων· λειτουργίας· από· εκπαιδευτικούς¤	11,1%¤	23,5%¤	24,8%¤	36,6%¤	3,9%¤
Η· κακή· επικοινωνία· - παρανόηση· πληροφοριών¤	9,8%¤	19,6%¤	28,1%¤	40,5%¤	2%¤
Ατομικές· διαφορές¤	4,6%¤	11,8%¤	24,2%¤	46,4%¤	13,1%¤
Το· στυλ· διοίκησης¤	11,8%¤	29,4%¤	30,1%¤	24,8%¤	3,9%¤

3.Συμπεράσματα

Ως προς το κύριο μέρος της έρευνας και αναφορικά με τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής:

3.1 Συχνότητα συγκρούσεων – ομάδες σύγκρουσης – εξομάλυνση συγκρούσεων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν τη συχνότητα με την οποία παρουσιάζονται οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες, δείχνουν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια έως μερικές φορές. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξαν οι έρευνες του Αβραμίδη (2016) σε σχολεία της Μεσσηνίας και του Χούκλη (2018) σε σχολεία των Σερρών όπου το 43% απάντησε σπάνια και το 24.6% μερικές φορές.

Σχετικά με τις ομάδες σύγκρουσης η έρευνα έδειξε πως το 40,2% συμφωνεί πως εκδηλώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 36,3% μεταξύ σχολείου και γονέων και το 21,4% μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή. Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί και δε συγκρούονται εύκολα με διευθυντικά στελέχη.

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο ισορροπίας και μετάβασης στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η διαμεσολάβηση δε γίνεται αποκλειστικά από το διευθυντή ή κάποιο άλλο πρόσωπο αλλά περισσότεροι των δύο προσώπων ή θεσμών εμπλέκονται στην επίλυση συγκρούσεων. Από την έρευνα του Χούκλη (2018) προκύπτει πως ο κύριος ιθύνων στη διαμεσολάβηση επίλυσης των συγκρούσεων

είναι ο διευθυντής του σχολείου και με την άποψη αυτή συναινεί το 77,9% των ερωτηθέντων.

3.2 Αιτίες σύγκρουσης

Όσον αφορά τις αιτίες που οδηγούν σε συγκρούσεις τους εκπαιδευτικούς, η επεξεργασία των αντίστοιχων δεδομένων έδειξε ως πρώτο αίτιο τις ατομικές διαφορές 59,5% (συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), ενώ οι επόμενες αιτίες σύγκρουσης αντίστοιχα είναι οι διαφωνίες για το ωρολόγιο πρόγραμμα και την κατανομή των τάξεων. Ήσσονος σημασίας αίτιο αποτελεί η πρόσβαση στους πόρους, όπως και στην έρευνα της Πομάκη (2007). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα του Αβραμίδη (2016), των Χαχλάκη και Αποστολοπούλου(2012) και Χούκλης (2018), Πομάκη (2007), ενώ η έρευνα της Σούγια (2017) κατέληξε ότι η πρώτη αιτία είναι οι συγκρουόμενοι στόχοι , δεύτερη η συμμετοχή των μελών σε αντίπαλες ομάδες (κλίκες) ενώ ως τελευταία οι διαφορές λόγω κοινωνικής θέσης.

Η κατανομή των τάξεων όντως αποτελεί συγκρουσιακή αιτία στις σχολικές μονάδες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τη θεωρούν σημαντικότερη αιτία πρόκλησης διενέξεων σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα για το ωρολόγιο πρόγραμμα όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα συγκρούονταν σε σχέση με τους άνδρες. Ίσως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διεκδικούν τάξεις και ευνοϊκά ωρολόγια προγράμματα γιατί στην πλειοψηφία τους είναι εργαζόμενες με οικογένεια επιφορτιζόμενες με επιπλέον υποχρεώσεις πέραν των εργασιακών τους.

3.3 Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων

Όσον αφορά τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι αυτές έχουν αρνητικές συνέπειες στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, διαπίστωση αναμενόμενη και βιβλιογραφικά επιβεβαιωμένη (Αγγελόπουλος,2017· Σαΐτη,2005·Σούγια,2018·Χούκλης, 2018).

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πιο σημαντική αρνητική επίπτωση των συγκρούσεων είναι η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων που επηρεάζει τη διάθεση συνεργασίας των εμπλεκόμενων και αυξάνει το εργασιακό τους άγχος. Σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, ένα μεγάλο ποσοστό απαντά ότι δεν υφίστανται, ένα μικρό όμως μέρος των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι μπορεί να υπάρξουν θετικές επιπτώσεις και να βελτιώσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς αναδεικνύονται προβλήματα που ήδη ταλανίζουν τις σχέσεις των μελών και δίνεται η δυνατότητα για επαναπροσδιορισμό των ανθρώπινων σχέσεων. Τα ευρήματα των ερευνών της Σαΐτη (2015) και του Αγγελόπουλου (2017) συντάσσονται με αυτά της παρούσας έρευνας συμφωνώντας με τη σύγχρονη διοικητική αντίληψη περί θετικών επιπτώσεων που μπορούν να επιφέρουν οι συγκρούσεις στο σχολικό οργανισμό. Η έρευνα της Σούγια (2018) προτάσσεις ως θετικές επιπτώσεις τη βελτίωση στην ποιότητα εύρεσης λύσεων, εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων και εξασθένιση προϋπάρχουσας σοβαρότερης διαμάχης.

3.4 Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα όπως διαγράφεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων χαρακτηρίζεται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σημαντική παράμετρος είναι η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή ο οποίος σύμφωνα με τα ευρήματα συμβάλλει ουσιαστικά, όπως και οι εκπαιδευτικοί, στη διαμόρφωση του κλίματος στους σχολικούς οργανισμούς . Επίσης ο κοινός στόχος των εκπαιδευτικών για πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Θετική συσχέτιση υπήρξε στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και την πεποίθηση ότι ο διευθυντής διαμορφώνει το κλίμα στο σχολείο όπως επίσης αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και για το ρόλο των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας ένα κλίμα συνεργασίας όπου στη διαμόρφωση του κλίματος συμβάλλει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση κλίματος καθώς προάγει τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επίτευξη κοινών στόχων και συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχάσεων και επίτευξη κοινών στόχων.

3.5 Τρόποι επίλυσης συγκρούσεων

Αναφορικά με τις τεχνικές και τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, η πλέον ενδεδειγμένη τεχνική από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η από κοινού εύρεση λύσης και ο συμβιβασμός. Η στρατηγική αυτή επίλυσης ενέχει όμως τον κίνδυνο μη αποδεκτών λύσεων που μπορεί να πυροδοτήσει σε άλλο χρόνο νέες συγκρούσεις. Υπάρχει και ένα ποσοστό συμμετεχόντων που ακολουθεί την τεχνική του χάνω – κερδίζω, υποχωρεί η μία πλευρά προκειμένου να μη διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η επιβολή εξουσίας σύμφωνα με την έρευνα θεωρείται η ύστατη λύση σε ποσοστό 14,9% επιβεβαιώνοντας έτσι ότι η στρατηγική αυτή προκαλεί δυσαρέσκεια στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Τα ευρήματα της έρευνας του Αγγελόπουλου (2017), στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, ήταν αντίστοιχα με αυτά της παρούσας εργασίας.

Ο συμβιβασμός ως τεχνική επίλυσης αποτελεί την προσφιλέστερη στρατηγική διευθέτησης συγκρούσεων που αναφέρεται στα ευρήματα πολλών ερευνών (Balay 2006· Chen & Tjosvold, 2002· Msila, 2012 · Somech, 2008· Tjosvold, 1998· Tjosvold & Hui, 2001). Η έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011), αποδεικνύει πως απαιτείται συγκαταβατικότητα από τα συγκρουόμενα μέρη και στην έρευνα της Μαλιάρα, (2018) αναφέρεται ως επικρατέστερο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ο συμβιβασμός.

3.6 Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση συγκρούσεων

Τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη απαιτούν από το διευθυντή να σκέφτεται συστηματικά, να είναι αντιπρόσωπος αλλαγών, συντονιστής, δάσκαλος και οραματιστής (Μπέκα & Λαζαρίδου,2016). Πρέπει να έχει ικανότητες ώστε να διαχειρίζεται με τον καλύτερο τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν και ταλανίζουν τις σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τους παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας συναινούν στο ότι πρώτιστος πρέπει να δείχνει «γνήσιο ενδιαφέρον» και να αντιμετωπίζει με δίκαιο τρόπο τα μέρη των συγκρουσιακών ομάδων. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαχείριση των διενέξεων στους σχολικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Η επιστημονική κατάρτιση του διευθυντή δεν αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή αντιμετώπιση των συγκρούσεων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η Saiti (2015) στα συμπεράσματα της έρευνάς της αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικό ηγέτη αυτόν που καθησυχάζει τα μέλη της σχολικής μονάδας σε καταστάσεις έντασης διαθέτοντας επικοινωνιακές δεξιότητες, αποτελέσματα που συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνάς μας.

3.7 Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη διευθέτηση συγκρούσεων

Αναφορικά με τις προσεγγίσεις της συλλογικής δράσης του Συλλόγου Διδασκόντων και την εμπλοκή του σε θέματα συγκρουσιακά, από την παρούσα έρευνα προκύπτει:

- Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζονται διαφορετικές απόψεις χωρίς ενδοιασμούς αλλά ο έλεγχος συνάφειας των παραπάνω με τη θέση εργασίας του/της εκπαιδευτικού (μόνιμος/η με οργανική, μόνιμος/η αποσπασμένος/η, αναπληρωτής/τρια) έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση , οι εκπαιδευτικοί που είναι αναπληρωτές δεν εκφράζουν εύκολα τις απόψεις τους στο Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ οι μόνιμοι με οργανική στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων εκφράζοντας ελεύθερα τις θέσεις τους στα θέματα συζήτησης.
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν αγγίζει θέματα επαγγελματικής συνέπειας συναδέλφων και αδυνατεί να εκφράσει κριτική στο έργο του διευθυντή ή στη διοικητική του ασυνέπεια. Σε έλεγχο συνάφειας μεταξύ «χρόνια προϋπηρεσίας» και ελεύθερη έκφραση απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων «για ελλιπή άσκηση καθηκόντων του διευθυντή» προκύπτει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από τριάντα χρόνια συμφωνούν ότι πρέπει να ασκείται κριτική και στους διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί με 26-30 χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης δείχνουν επιφυλακτικοί απέναντι σε τέτοιου είδους συζητήσεις σε ποσοστό 44,8%. Ένα άλλο θέμα που αφορά το Σύλλογο Διδασκόντων και διερευνήθηκε από την παρούσα έρευνα, είναι η επαγγελματική συνέπεια συναδέλφων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως και αυτό άπτεται των συναισθηματικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ συναδέλφων και αποτελεί θέμα προς αποφυγή. Οι ανθρώπινες σχέσεις, οι αντιπαλότητες, τα αντικρουόμενα συμφέροντα συχνά αποτελούν τροχοπέδη στην οργάνωση της λειτουργίας των οργανισμών και την εφαρμογή κανόνων και αρχών. Ο Σύλλογος Διδασκόντων φαίνεται ότι δε διαχωρίζουν το θεσμικό τους ρόλο από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Όπως αναφέρουν οι Μητσάρα και Ιορδανίδης (2015) η αναγκαιότητα συλλογικής δράσης δεν υιοθετείται απόλυτα από τα ελληνικά σχολεία. Ο Martinez (2004) υποστηρίζει σε έρευνα του ότι η έλλειψη συλλογικότητας και συνεργασίας οδηγεί τους σχολικούς οργανισμούς αναποτελεσματική λειτουργία και σε συγκρούσεις.
Πολύ συχνά οι φιλίες ή οι αντιπαλότητες στους σχολικούς οργανισμούς λειτουργούν αποτρεπτικά στην οργάνωση των σχολικών μονάδων με βάση τις αρχές της οργάνωσης και διοίκησης.

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα όμως υπόκειται σε σαφείς περιορισμούς ως προς τη διεξαγωγή της και την εύρεση των αποτελεσμάτων. Το χρονικό περιθώριο συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων ήταν μικρό και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ενέχουν στοιχεία υποκειμενισμού. Επίσης το ερωτηματολόγιο που διαρθρώνεται με κλειστού τύπου ερωτήσεις αποτελεί περιορισμό της έρευνας καθώς περιορίζει το εύρος των απαντήσεων χωρίς δυνατότητα εμβάθυνσης στις απόψεις των συμμετεχόντων και ενδέχεται να παρερμηνευθούν οι ερωτήσεις, είτε να υποκρύπτεται σκοπιμότητα σε αυτές . Επίσης το μέγεθος του δείγματος θεωρείται μικρό καθώς προέρχεται από ένα μέρος σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας. Ωστόσο έγινε μια ουσιαστική προσπάθεια το δείγμα να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό καθώς αφορά το 47,7% των σχολικών μονάδων της ΠΕ Δράμας. Επομένως τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν και να αξιοποιηθούν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για μελλοντικές έρευνες.

3.9 Προτάσεις

Συγκεκριμένα είναι σκόπιμο να επεκταθεί η προβληματική της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα από το υπάρχον, ώστε τα αποτελέσματα να είναι γενικεύσιμα. Επεκτείνοντας το δείγμα και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, θα διερευνηθούν αν τα αίτια των συγκρούσεων επηρεάζονται από την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία. Σε μελλοντική έρευνα μπορεί να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για συγκρουσιακά θέματα σε σχέση με τις απόψεις των διευθυντών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Θ. (2016). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθήνας.

Αγγελόπουλος, Γ.(2017). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στους χώρους του σχολείου. Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ.

Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραβασίλης, Ι. (2012). Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση και Οργάνωση δημοσίων οργανισμών: η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 28540).

Καφέτσιος, Κ.(2005). Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, (τομ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαλιάρα Δ. (2018). Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου. Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ.

Μητσάρα, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, σ.σ. 57-96.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.

Μπρίνια, Β.(2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη

Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού – Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Λύχνος.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πομάκη, Π. (2007). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2007). Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αυτοέκδοση.

Σούγια, Λ. (2018). Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: ο ρόλος του Διευθυντή. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51, σσ. 99-217.

Χαχλάκη, & Αποστλοπούλου,(2012). Οργανωσιακές συγκρούσεις. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Χλουβεράκης, Γ. (2002). Εισαγωγή στη Στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χούκλης, Μ. (2018). Διαχείριση Συγκρούσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών. (Διπλωματική εργασία, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας).

Χυτήρης, Λ. (2006). Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

Appelbaum, S., Abdallah, C. & Sapiro, B. (1999). The self -directed team A Conflict resolution analysis. Team Performance Management, 5,(2), pp. 60 – 77.

Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. Asian Journal of Management Cases 3(1), pp. 5-27.

Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). London: Sage Publications.

Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and team effectiveness in China The mediating roll of justice. Asia Pacific Journal of Management, 19, pp. 557-552.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (μτφ. Τσορμπατζούδης, Χ.). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική διοίκηση. (μτφ. Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Martinez, MC. (2004). Teachers Working Together for School Success. Thousand Oaks: Corwin Press.

Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership.J Communication, 3(1), pp. 25-34.

Schellenberg, J.A. (1996). Conflict Resolution:Theory, Research and Practice. New York: State University of New York Press.

Somech, A.(2008). Managing Conflict in school teams: The impact of task and goal Interdependence on Conflict Management and team effectiveness. Education Administration Quarterly (44), 3, pp.359-390.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. Educational Management Administration & Leadership, 43(4), pp. 582–609. DOI: 10.1177/1741143214523007

Tjosvold, D. (1998). The cooperative and competitive goal approach to Conflict: Accomplishments and challenges. Applied Psychology. An International Review, 47, (3), pp. 285-313.

Tjosvold, D. & Hui, C. (2001). Leadership in China: Recent studies on relationship building. Advances in global Leadership,2 (2), pp. 127- 151.

Thakore, D. (2013). Conflict and Conflict Management. IOSR Journal of Business and Management, 8, (6), pp.7-16.

57.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΚΑΒΑΛΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Παρασκευή Ποζατζίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, όλο και περισσότερο, γίνεται αναφορά για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι μια ευρεία έννοια η οποία αναφέρεται γενικά στη λειτουργία και στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει εκτός από την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Βέβαια στις μέρες μας, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος ασκεί έντονη κριτική για την αξιολόγησή του, καθώς τη συνδέει με τις μορφές και το περιεχόμενό της, παρά με τα οφέλη που αποκομίζονται από τη διαδικασία της. Είναι γεγονός ότι κυριαρχεί ένας έντονος προβληματισμός όσον αφορά τον σκοπό της αξιολόγησης, τα κριτήριά της, τους φορείς που θα την πραγματοποιήσουν καθώς και το που και με ποιον τρόπο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Ωστόσο είναι κοινά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των νομών Καβάλας και Δράμας ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το δείγμα της αποτελείται από 96 εκπαιδευτικούς, των συγκεκριμένων νομών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται ως μόνιμοι ή ως αναπληρωτές. Επιπλέον, επιμέρους στόχοι ήταν να αναδειχθούν τα θετικά και αρνητικά σημεία της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να εντοπισθεί ποιος φορέας πρέπει να πραγματοποιεί την αξιολόγηση, να ερευνηθεί ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο σημαντική, να εξεταστεί ποιοι δείκτες πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να αναδειχθούν οι στόχοι της.
Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικός, στάσεις εκπαιδευτικών

Abstract
During the recent years in our country, more and more, there is reference to the evaluation in the field of education. Educational evaluation is a broad concept that refers generally to the operation and evaluation of the educational system. This term includes in addition to the evaluation of student progress and the evaluation of educational work and the evaluation of teachers. Of course, nowadays, it is understood that the educational world is strongly critical of its evaluation, as it connects it with its forms and content, rather than with the benefits gained from its

process. It is a fact that there is a strong concern about the purpose of the evaluation, its criteria, the persons that will carry it out and where and how its results will be used. However, it is commonly accepted that educational project evaluation can serve as feedback to improve the quality of education provided. The purpose of this study was to investigate the views of teachers in the prefecture of Kavala and Drama regarding the evaluation of educational work. Its sample consists of 96 teachers of the specific prefecture, primary and secondary education, working as permanent or as deputies. In addition, individual objectives were to highlight the positive and negative points of the evaluation according to the views of teachers, to identify which body should carry out the evaluation, to investigate which form of evaluation teachers consider most important, to examine which indicators should participate in evaluation of the educational project and to highlight the objectives of the evaluation.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας ελέγχεται τόσο ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα που προκύπτουν αυτή. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι η ίδια αποτελεί τον καθρέφτη που αντικατοπτρίζει όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (McBeath, 2001b). Επιπλέον ,αυτό το ενδιαφέρον πηγάζει από την αποδοχή της αναγκαιότητάς της ως ένα μέσον ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας όλων των υπηρεσιών που παρέχονται στο χώρο της εκπαίδευσης (Αναστασίου, 2014).

Στα ευρωπαϊκά κράτη η εκπαιδευτική αξιολόγηση εφαρμόζεται εδώ και χρόνια. Αντιθέτως στη χώρα μας, παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν καταβάλει πολλές κυβερνήσεις δεν κατάφερε να εφαρμοστεί ποτέ ουσιαστικά. Συχνά, εύλογα γεννιούνται πολλά ερωτήματα στον εκπαιδευτικό κόσμο όσον αφορά την αξιολόγηση, όπως:

- Γιατί να γίνεται η αξιολόγηση;
- Ποιος είναι ο απώτερος σκοπός της;
- Με ποιον τρόπο θα πραγματοποιείται;
- Ποια τα κριτήριά της;
- Ποιοι φορείς θα την υλοποιούν;
- Που θα χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά της; (Ξωχέλλης, 2005)

Αν λοιπόν απαντηθούν οι παραπάνω ερωτήσεις, τότε η αξιολόγηση θα γίνει πιο σαφής και αποδεκτή, διότι αυτές οι απαντήσεις συνθέτουν τις διαστάσεις της (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των νομών Δράμας και Καβάλας ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

2.1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης παλαιότερα ήταν συνδεδεμένη με τον έλεγχο και την υπακοή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια και στον διεθνή αλλά και στον Ελλαδικό χώρο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αυτό οφείλεται στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως ανατροφοδότηση για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορεί να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται (Δούκας, 1999).

Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2005) *«εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες με σκοπό: α) να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων, β) να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων, γ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, επιλογή ή βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, δ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους, ε) να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθέναν από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές, στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα»*.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν, είναι η διαδικασία που καθορίζει με συστηματικό, αξιόπιστο, αντικειμενικό και έγκυρο τρόπο, το πόσο κατάλληλη και αποτελεσματική είναι μια παιδαγωγική και διδακτική δραστηριότητα, σύμφωνα με τους στόχους που έχει θέσει. Πολλές φορές η εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίζεται λανθασμένα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή του έργου των εκπαιδευτικών, αφού οι τελευταίες είναι μέρος της και σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία (Παπαδοπούλου, 2018).

2.1.2 Εκπαιδευτικό έργο

Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα περίπου στο μέσον της δεκαετίας του ’80, όταν καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και ήρθε στο προσκήνιο και πάλι η αξιολόγηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μέχρι τότε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδεόταν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ατομικά, ενώ έπειτα παρατηρείται μια προσπάθεια για μεταβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου τους. Ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα η εκπαιδευτική διαδικασία δεν επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά στο έργο του και στους παράγοντες που το διαμορφώνουν, όπως η σχολική μονάδα, η υλικοτεχνική υποδομή της, το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του (Γκανάκας, 2006).

Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Κασσωτάκης, 1992). Ουσιαστικά λοιπόν το εκπαιδευτικό έργο είναι από τη μια το εξειδικευμένο επιστημονικό και εργατικό προσωπικό ενός κράτους και από τη άλλη η ηθική εξέλιξη της κοινωνίας, τα μέλη της οποίας αφού καταλάβουν, μέσω της παιδείας που λαμβάνουν τις ηθικές αξίες, θα συνυπάρξουν αρμονικά (Κασσωτάκης, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί, λόγω του συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον περιορισμό στη λήψη αποφάσεων, δεν μπορούν να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Δρακόπουλος, 2013).
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται σε όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο, όπως οι κτηριακές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των σχολείων, τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, το πώς οργανώνονται οι σχολικές μονάδες, οι ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση, η συνέπεια στην εργασία τους, ο μαθητικός πληθυσμός και η διοίκηση.

2.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

2.2.1 Τύποι αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι από τα πιο βασικά καθήκοντα των σχολείων και για την εκπλήρωση του χρησιμοποιείται η διαγνωστική, η σχηματική, η τελική ή η αθροιστική αξιολόγηση. Η διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος και καταγράφει την τρέχουσα κατάσταση. Πραγματοποιείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό για να ελέγξει σε ποιο επίπεδο γνωστικά βρίσκονται οι μαθητές του, ώστε να διαμορφώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, που θεωρείται ο πιο σημαντικός τύπος αξιολόγησης, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ίδιας της διαδικασίας προκειμένου να εξαλειφθούν πιθανά σφάλματα (π.χ. για να εξαλειφθούν δυσκολίες απόκτησης συγκεκριμένου μαθησιακού περιεχομένου αν απευθύνεται στους μαθητές ή για να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας αν απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς). Κλείνοντας, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος του σχολικού έτους, εάν απευθύνεται στους μαθητές, στο τέλος μιας δοκιμαστικής περιόδου, εάν απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ή στο τέλος ενός συγκεκριμένου προγράμματος (Kolak, 2014).
Όταν στη διαδικασία της αξιολόγησης αξιολογούν οι συμμετέχοντες τότε η αξιολόγηση ονομάζεται εσωτερική, ενώ όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται από άλλα άτομα τότε ονομάζεται εξωτερική αξιολόγηση (Kolak, 2014).

2.2.2 Φορείς αξιολόγησης

Φορέας αξιολόγησης θεωρείται ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που έχουν αναλάβει να πραγματοποιήσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης ή αυτός που την αναθέτει ή έχει αναλάβει την εποπτεία της. Όσον αφορά τον φορέα ανάθεσης, είναι αυτός που σχεδιάζει και δίνει τις οδηγίες για την υλοποίησή της, έχει τον πλήρη έλεγχο της διαδικασίας και αξιοποιεί τα τελικά δεδομένα. Το κοινό τους σημείο είναι ότι και οι δύο φορείς αξιοποιούν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί για να βγάλουν τα τελικά συμπεράσματα. Συνεπώς οι φορείς διακρίνονται στους φορείς που καλούνται να υλοποιήσουν το εγχείρημα και είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία και την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων και στους φορείς που τους ανατίθεται η εποπτεία ορίζουν τον σκοπό και τους στόχους της Αξιολόγησης και προτείνουν την πολιτική της Αξιολόγησης, η οποία αφορά κυρίως τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου (Δημητρόπουλος, 2007).
Στην Ελλάδα οι φορείς αξιολόγησης που είχαν τον ρόλο του αξιολογητή, σύμφωνα με τις κατά καιρούς Υπουργικές αποφάσεις, ήταν οι Επιθεωρητές, οι Διευθυντές, οι

Σχολικοί Σύμβουλοι που στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, και η ίδια η σχολική μονάδα (με την αυτοαξιολόγηση).

Ο εκπαιδευτικός εκτός από αξιολογούμενος πρέπει να είναι και αξιολογητής, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι όταν συμβάλουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση της αξιολόγησης συνειδητοποιούν το πόσο αναγκαία είναι, καταλαβαίνουν τον σκοπό της και έτσι αποδέχονται ευκολότερα τα αποτελέσματά της και τις βελτιωτικές προτάσεις (Stufflebeam & Sanders, 1990).

Φορείς αξιολόγησης έχουν αποτελέσει και οι μαθητές και συγκεκριμένα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής όπου πραγματοποιήθηκαν έρευνες. Τα αποτελέσματα αυτών έδειξαν ότι οι μαθητές δίνουν έμφαση στη διδασκόμενη ύλη, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους (Τσαγκαρλή- Διαμάντη, 2003). Από την άλλη και οι γονείς αξιολογούν άτυπα τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις συναντήσεις τους και από τις εργασίες που αναθέτουν καθημερινά στα παιδιά τους.

2.2.3 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Για να είναι μια αξιολόγηση αντικειμενική απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει έγκυρα κριτήρια. Γι΄αυτόν τον λόγο ο αξιολογητής πρέπει να βρίσκει κάθε φορά τα σωστά κριτήρια. Τα κριτήρια διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά καθορίζονται από τον κριτή γι’ αυτό είναι και υποκειμενικά. Από την άλλη τα εξωτερικά είναι πιο αντικειμενικά, διότι δεν διαμορφώνονται διαμορφώνονται από τον κριτή και το αποτέλεσμα δεν αλλάζει όποιος και αν τα χρησιμοποιήσει. Επιπλέον, τα κριτήρια αξιολόγησης δικρίνονται σε εκπαιδευτικά, οικονομικά αλλά και σχεδιασμού, αποτελέσματος και διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1999).

Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα λέγαμε ότι τα διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Επίσης, η διαμόρφωσή τους σχετίζονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης (που μπορεί να είναι τα γνωρίσματα του ενεργητικού εκπαιδευτικού, η διαδικασία της διδασκαλίας και τα προϊόντα της),αλλά και τους στόχους της (Τρούλης, 1989).

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αξιολογείται η αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας πηγάζουν από τα δεδομένα που εισέρχονται στο σχολείο, τα λεγόμενα κριτήρια εισόδου, από το πώς λειτουργεί σε γενικές γραμμές η σχολική μονάδα, τα κριτήρια μετασχηματισμού και την απόρροια των δράσεων που πραγματοποιούνται στο σχολείο, τα κριτήρια εξόδου.

Επιπλέον, στη διαμόρφωση της αποδοτικότητας ενός σχολείου συμμετέχει και η υλικοτεχνική υποδομή του αλλά και το επίπεδο της μόρφωσης που έχουν οι μαθητές όταν μπαίνουν για πρώτη φορά στη σχολική μονάδα. Τα κριτήρια εισόδου λοιπόν διαμορφώνονται και από αυτούς τους παράγοντες. Τα κριτήρια μετασχηματισμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα κριτήρια οργάνωσης και στα κριτήρια διαδικασίας. Τα πρώτα αφορούν τη διοίκηση, όπως το πώς διευθετεί ενδοσχολικά θέματα αφήνοντας περιθώρια ανεξαρτησίας, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επιμορφώσεις, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας για την ενίσχυση της διδασκαλίας, η δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας με τους κηδεμόνες των μαθητών κ.α. Τα κριτήρια διαδικασίας είναι το πώς συνεργάζεται και αλληλεπιδρά το διδακτικό προσωπικό, οι δραστηριότητες που οργανώνουν εκτός

σχολείου, η δημιουργία από κοινού διδακτικών και μαθησιακών στόχων κ.α. Πάνω σε αυτά τα κριτήρια σχηματίζεται η κουλτούρα του κάθε σχολείου που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του.
Κάποια επιπλέον κριτήρια τα οποία είναι πολύ σημαντικά για την αξιολόγηση είναι η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο χρόνος διδασκαλίας και οι δραστηριότητες εκτός σχολείου. Καθώς λοιπόν υπάρχει άρρηκτη σχέση μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση δεν είναι παρά μόνο μια διαδικασία όπου εκτιμάται κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και πόσο συνέβαλε ο κάθε συντελεστής που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό έργο. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται για να συγκεντρώσει πληροφορίες για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στοχεύοντας μέσα από την ανατροφοδότηση στην αναβάθμισή του.

2.2.4 Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στις μέρες μας τόσο στον κοινωνικό, όσο και στον οικονομικό και τεχνολογικό τομέα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο και τον χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, αναζητούνται συνεχώς τρόποι για να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό έργο και αυτός είναι ο στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
Σε χώρες στις οποίες το εκπαιδευτικό τους σύστημα είναι συγκεντρωτικό, στόχος της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών από το διοικητικό προσωπικό και ο περιορισμός της ανεξαρτησίας τους. Από την άλλη στις χώρες όπου το σύστημα της εκπαίδευσή τους είναι αποκεντρωτικό η αξιολόγηση επιδιώκει να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας για την οποία είναι υπεύθυνοι όλοι οι φορείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 2000).
Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με σκοπό να εντοπιστούν τόσο τα προτερήματα όσο και οι αδυναμίες των συντελεστών της εκπαίδευσης, να τους προταθούν λύσεις και να παρθούν αποφάσεις για την καλυτέρευσή τους. Στοχεύει δηλαδή στη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορεί το ίδιο να υποστηρίζει όλους τους μαθητές και να συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ζιαγάκης, 1994).
Συνοψίζοντας, οι στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, η αναβάθμιση της διοίκησης των σχολικών ιδρυμάτων και η καλύτερη οργάνωσή τους, ο κατάλληλος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων και η συνεισφορά όλων των φορέων της εκπαίδευσης στο σχολικό βίο (Κωνσταντίνου, 2015). Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) προσθέτουν και την ενίσχυση της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη διαπίστωση ότι χρειάζονται διαρκείς επιμορφώσεις καθώς και η ευαρέσκειά τους από την άσκηση του έργου τους.

2.3.1 Απόψεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Αξιολόγηση

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, γεγονός που τους θίγει σαν επιστήμονες και μειώνει τη δημιουργικότητά τους

(Αναστασίου, 2014). Επιπλέον, η ελλιπής γνώση του σκοπού της και των κριτηρίων της σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των αξιολογητών οδηγούν στην υιοθέτηση αρνητικών απόψεων από τους εκπαιδευτικούς.
Σύμφωνα με έρευνες αυτό που προβληματίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι το ποιος φορέας θα διενεργεί τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ενώ από τη μια τίθενται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους, από την άλλη δυσκολεύονται να πιστέψουν ότι θα πραγματοποιείται με αντικειμενικό τρόπο. Για να μπορέσουν συνεπώς να δεχτούν και να υιοθετήσουν την αξιολόγηση απαραίτητη προϋπόθεση είναι δημιουργία μιας αντικειμενική διαδικασίας, γεγονός που θεωρούν αδύνατο να εφαρμοστεί στο τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008).
Οι Chow, Wong, Yeung και Mo διεξήγαγαν μια έρευνα το 2002 όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ο αξιολογούμενος επηρεάζονται από τη σχέση που έχει ο ίδιος και τον αξιολογητή. Άρα όταν ο αξιολογητής είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται επιφυλακτικοί όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Από την άλλη όταν ο διευθυντής τους καθοδηγεί, τους παρέχει ανατροφοδότηση, τους εμψυχώνει και τους παροτρύνει τότε οι αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση είναι θετικές. Βέβαια έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές δεν μπορούν να αναλάβουν ουσιαστικά τον ρόλο του αξιολογητή και να ανατροφοδοτούν το εκπαιδευτικό προσωπικό τους γιατί έχουν πολλά καθήκοντα (Milanowski & Heneman, 2001).
Συμπερασματικά, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Ο λόγος που κάποιοι είναι κατά αυτής είναι ότι ανησυχούν και είναι επιφυλακτικοί ως προς το σκοπό της, τους φορείς της και το πόσο καταρτισμένοι θα είναι και γενικότερα την αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας. Κλείνοντας, για να μπορέσουν οι ερευνητές να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση πρέπει να διερευνήσουν εξονυχιστικά τις απόψεις τους, καθώς για να μπορέσει να καθιερωθεί αυτή η διαδικασία απαιτείται πρώτα αποδοχή και έπειτα συνεργασία και συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

2.4 Ερευνητική Μεθοδολογία

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το σύνολο των ενεργεία εκπαιδευτικών των νομών Δράμας και Καβάλας. Το δείγμα είναι οι 96 εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν- απάντησαν στη συγκεκριμένη έρευνα.
Ο τύπος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η μη τυχαία δειγματοληψία και συγκεκριμένα η δειγματοληψία ευκολίας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε και συμπληρώθηκε μέσω του Google forms.
Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των νομών Δράμας και Καβάλας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αναλύεται στους επιμέρους στόχους:

- Να αναδειχθούν τα θετικά και αρνητικά σημεία της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
- Να εντοπισθεί ποιος φορέας πρέπει να πραγματοποιεί την αξιολόγηση.

- Να ερευνηθεί ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο σημαντική.
- Να εξεταστεί ποιοι δείκτες πρέπει να συμμετέχουν στη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Να αναδειχθούν οι στόχοι της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία πρόκειται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι τα εξής:

- Κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση στην εκπαίδευση;
- Είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιοι είναι οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία θα πραγματοποιείται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιοι είναι οι αρμόδιοι φορείς για τη διενέργηση της αξιολόγησης;

3. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαία και επιθυμούν αυτή, αρκεί οι ίδιοι να είναι ενημερωμένοι με σαφή τρόπο για τα κριτήρια, τους φορείς και μέσα της αξιολόγησης. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ούτε γα την αξιολόγηση του σχολείου ούτε για την αξιολόγηση των ιδίων. Επιπλέον, έχουν συνειδητοποιήσει ότι μέσω αυτής θα επιτευχθεί η βελτίωση τόσο του σχολείου όσο και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου παρ' όλο που πλειοψηφία είναι πολύ ικανοποιημένη από την άσκηση του εκπαιδευτικού της έργου.

Όσον αφορά το ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν πιο σημαντική το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι η πιο σημαντική. Ακόμη οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά κάποιοι λόγοι για τους οποίους υποστηρίζουν αυτή την άποψη είναι: «Για εντοπισμό των αδυναμιών και εύρεση τρόπων βελτίωσης», «Αυτοβελτίωση από αυτούς που καθημερινά γνωρίζουν», «Αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες γνώση ιδιαιτεροτήτων του σχολείου», «Για να υπάρχει αντικειμενικότητα», «Εντοπίζονται δυνάμεις και αδυναμίες της σχολικής μονάδας», , «εξασφαλίζει τη συνεχή ανατροφοδότηση για μελλοντικές παρεμβάσεις» «Βοηθά στον εντοπισμό των αδυναμιών του σχολείου ως οργανισμό και την οργάνωση των βημάτων που απαιτούνται από το σύνολο των εκπαιδευτικών του προκειμένου να υπάρξει βελτίωση», «Ο σύλλογος διδασκόντων γνωρίζει καλύτερα τις αδυναμίες αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, τις κτηριακές υποδομές κτλ., γεγονός που τον καθιστά τον πλέον αρμόδιο να αξιολογήσει το σχολείο», « Για λόγους αξιοκρατίας», «Γιατί η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στα πλαίσια του σχολείου», «Ο εξωτερικός παράγοντας δεν γνωρίζει όλες τις παραμέτρους της σχολικής μονάδας», «Δεν μπορούν φορείς που δεν έχουν σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου να έχουν λόγο για ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και άλλοι παρεμφερείς λόγοι.

Στο ερευνητικό ερώτημα με θέμα «Ποιοι είναι οι στόχοι της αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού έργου» η πλειονότητα συμφωνεί ότι πρωταρχικός στόχος είναι ο

εντοπισμός αδυναμιών και η βελτίωση, έπειτα τα κίνητρα για υψηλότερη απόδοση και ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ λιγότεροι πιστεύουν ότι στόχος είναι η γνώση του επιπέδου της εκπαίδευσης από την πολιτεία και η ενημέρωση των πολιτών και των γονέων για αυτό το επίπεδο. Από την άλλη ο στόχος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι είναι κυρίως η βελτίωση και η χάραξη στρατηγικών επιμόρφωσης, ενώ αρκετοί υποστηρίζουν ότι είναι η επιλογή στελεχών και η απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο κύριος φορέας που θα πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του σχολείου είναι ο σύλλογος διδασκόντων, μετά ακολουθεί ο διευθυντής του σχολείου, έπειτα ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου, ακολουθούν οι μαθητές, ο διοικητικός προϊστάμενος, ο εξωτερικός αξιολογητής και τέλος οι γονείς.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να διαμορφώνονται ως επί το πλείστον από το ίδιο το σχολείο και λιγότερο από φορείς εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα συμφωνεί ότι τα κριτήρια- δείκτες για τη συνολική αποτίμηση του σχολείου πρέπει να είναι η υποδομή του σχολείου και έπειτα η διδασκαλία, η διοίκησή του, η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια και λιγότερο θεωρούν την επίδοση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Μ.-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*(2), σσ. 63-75.

Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1*, σσ. 172-186.

Δρακόπουλος, Ε. (2013). Η αξιολόγηση τυο εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας- Απόψεις εκπαιδευτικών. *Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.

Ζιαγάκης, Π. (1994). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Λόγος και Πράξη*(53), σσ. 122-127.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 391-435. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Στο: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών.

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση- Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011). *Διδακτορική διατριβή*. Ιωάννινα.

Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παπαδοπούλου, Α. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους.Διαδακτορική διατριβή. Αθήνα.

Σαΐτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Τρούλης, Γ. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 2ος*, 622. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαγκαρλή- Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση– Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Λύχνος.

Ξενόγλωσση

Chow, P., Wong, K., Yeung, S., & Mo, W. (2002). Teachers' Perceptions of Appraiser-Appraisee Relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 16*(2), σσ. 85-101.

Kolak, A. (2014). TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS EVALUATION PROCESS. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 60*(31), σσ. 109-123.

McBeath, J. (2001b). *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Milanowski, T., & Heneman, G. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 15*(3), σσ. 193-212.

58.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΠΙ ΣΚΗΝΗΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Βασιλική Χατζηκυριάκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc

Περίληψη
Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας βιώνει τη μεταβολή, τόσο στις δομές της, όσο και σε όσους περικλείει στους κόλπους της. Οι εκπαιδευτικοί οραματίζονται το Νέο Σχολείο καθώς επιμορφώνεται σε καινοτόμες δράσεις και στη διαφοροποιημένη μάθηση. Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν πρόκειται να συμπεριλάβουν άτομα με αναπηρίες. Εναρμονισμένη με τη φιλοσοφία των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες δημιουργήθηκε το πρόγραμμα συμπεριληπτικής δράσης που περιγράφεται στη συγκεκριμένη εργασία. Σ' αυτήν συμμετείχαν μαθητές από δύο σχολεία, το ένα εκ των οποίων ειδικό (3^{ο} Γυμνάσιο και ΕΝΕΕΓΥΛ Πτολεμαΐδας). Οι μαθητές κλήθηκαν να ενσαρκώσουν τους ήρωες ενός παραμυθιού, με απώτερο σκοπό την αποδοχή και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Η δραστηριότητα διήρκησε οκτώ μήνες και το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τις παραστάσεις, οι μαθητές των δύο σχολείων, υποδύθηκαν ρόλους, τραγούδησαν, έπαιξαν μουσικά όργανα και έφτιαξαν σκηνικά. Το σπουδαιότερο είναι ότι αλληλεπίδρασαν ως ομάδα δημιουργώντας έναν θεατρικό όμιλο, ο οποίος συμμετείχε σε πανελλήνιο φεστιβάλ μαθητικού θεάτρου.
Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία, αποδοχή, συμπερίληψη, ενσυναίσθηση, αλληλεπίδραση.

Abstract
The Greek educational community nowadays is experiencing change, both in its structures and in those it includes. Educators envision the New School as it takes shape in innovative actions and differentiated learning. However, schools face difficulties when it comes to including people with disabilities. Harmonized with the philosophy of the particularities of people with special needs, the inclusive action program described in this work was created. It was attended by students from two schools, one of which was special (3rd Gymnasium and ENEEGYL of Ptolemaida). The students were asked to embody the heroes of a fairy tale, with the ultimate purpose of acceptance and the cultivation of empathy. The activity lasted eight months and the result was amazing. Through the theatrical play and the performances, the students of the two schools acted out roles, sang, played musical instruments and made scenery. Most importantly, they interacted as a team creating a theater group, which participated in a pan-Hellenic student theater festival.

1.Εισαγωγή

Έχουν παρέλθει λίγα μόνο χρόνια από τότε που η κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ήταν αυτή της περιθωριοποίησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, άνθρωποι με αναπηρίες να βιώνουν την ιδρυματοποίηση (όπου ήταν εφικτό), εφόσον αυτό απαιτούσε η κοινωνία. Οι συνθήκες άρχισαν να αλλάζουν μετά από έρευνες που έγιναν για τις ικανότητες και δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία (Στασινός, 2013). Τα άτομα με αναπηρία που μέχρι πριν μερικές δεκαετίες ταυτίζονταν με τη δυστυχία, τη μοιρολατρία, ακόμη και τον φόβο «εισβάλλουν» στις ζωές μας και στις ζωές των παιδιών μας. Οι κλειστές πόρτες ανοίγουν και η κοινωνία υποχρεώνεται να κοιτάξει κατάματα την αναπηρία, να την αποδεχτεί και να τη στηρίξει. Υπάρχει αμηχανία και καταδεικνύεται όχι μόνο από την αδυναμία των δασκάλων να την αντιμετωπίσουν, αφού, όπως λένε «δεν είναι ειδικοί», αλλά και από την ανικανότητα της λεκτικής επιλογής της κοινωνίας να προσδιορίσει την διαφορετικότητα που αντιπροσωπεύουν αυτά τα άτομα. Τα αποκαλεί «Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες», έπειτα αναθεωρεί και τα ονομάζει «Άτομα με Ειδικές Δεξιότητες», τέλος, διατηρώντας πάντα το ίδιο αρκτικόλεξο ΑΜΕΑ ή ΑμΕΑ καταλήγει στο «Άτομα με Αναπηρία» (Σύνταγμα της Ελλάδος,1975, 1986, 2001).

Τα περισσότερα από τα παιδιά που φέρουν αυτόν τον χαρακτηρισμό φοιτούν κατά κύριο λόγο σε Ειδικά Σχολεία. Το Νέο Σχολείο ωστόσο, αυτό που οραματίζονται ονειροπόλοι εκπαιδευτικοί, περιγράφεται ως ανοιχτό, δημοκρατικό και ανθρώπινο (Δαμανάκη & α. 2006), προσδιορισμοί που παραπέμπουν σε μια εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών. Μια εκπαίδευση που σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τις ιδιαιτερότητες. Σ’ αυτό το σχολείο ηθικό και βασικό κριτήριο είναι το ίσο δικαίωμα για όλους τους μαθητές, δηλαδή γίνεται πράξη η δυνατότητα να «συμπεριλαμβάνεσαι» και να «συμμετέχεις». Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000, σ.39), «ο όρος inclusive education μπορεί να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα ως: η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ακόμα ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Το σχολικό περιβάλλον μέσα από άμεσες και έμμεσες βιωματικές εμπειρίες (Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984) συμβάλλει στην ενσωμάτωση των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς διευκολύνει την αποδοχή αλλά και την διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, τα Άτομα με Αναπηρία αναθεωρούν την άποψή τους για την κοινωνική αντιμετώπιση της εικόνας τους ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, αφού σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ο τρόπος με τον οποίο το άτομο που ανήκει σε αυτή την κατηγορία βιώνει την αναπηρία του, δεν εξαρτάται μόνο από τον βαθμό ή από το είδος της, αλλά από το πώς αυτή η αναπηρία αξιολογείται από τον κοινωνικό περίγυρο (Sherrill,1998).

Όλα όσα διατείνονται οι ειδικοί ότι μπορεί να προσφέρει η συνεκπαίδευση, μπορεί να ενισχυθούν μέσω της Τέχνης, η αξιοποίηση της οποίας στην Εκπαίδευση γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που παρέχονται από τις Τέχνες και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η

ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης (Efland, 2002: 159). Το θέατρο, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα δράση, ως βιωματική έκφραση που συνδυάζει και τις υπόλοιπες μορφές Τέχνης μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους και τις ικανότητες σκέψης τους θωρακίζοντάς τα να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Fowler, 1996: 57-58).

Τα παραπάνω αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομήθηκαν αρχικά οι στόχοι της δράσης η οποία περιγράφεται και πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022, ενώ παρατάθηκε, λόγω της επιτυχίας που είχε, μέχρι τον Μάρτιο του 2023. Ο βασικός σκοπός της ήταν η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα. Επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν:

η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών και η απάντηση στον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η ενσυναίσθηση και η ευαισθητοποίηση απέναντι στο διαφορετικό. Η καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος μέσα από τη συμμετοχή. Η ανακάλυψη δεξιοτήτων και η ενίσχυση αισθήματος αυτοεκτίμησης, κύρια των μαθητών με αναπηρία. Η ενδυνάμωση και η κοινωνική ενεργοποίηση όλων.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μιας τέτοιας δράσης είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Εκείνοι μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην αμφισβήτηση των στερεότυπων, στη γνώση και στην αποδοχή, και να επιτευχθεί αυτό που ο Pierre Bourdieu (2004) πρότεινε ως το πέρασμα από το σχολείο της βαθμοθηρίας και της αναποτελεσματικότητας, στο σχολείο του πολιτισμού (Μπέλλα, 2015).

2.Κυρίως Μέρος

2.1 Το έργο

Η δράση αποδόθηκε με μια θεατρική παράσταση που υφάνθηκε γύρω από το παραμύθι της Φωτεινής Φραγκούλη, «Η Κυράνη του δάσους». Πρόκειται για μια αλληγορία –όπως συμβαίνει άλλωστε με τα παραμύθια- στην οποία, μέσα από την αναζήτηση της αγάπης, τις μεταμορφώσεις και το μαγικό ταξίδι, περιγράφεται το πέρασμα από την παιδική ηλικία στη νεότητα. Η ηρωίδα του παραμυθιού έχει την ηλικία των μαθητών που καλούνται να την ενσαρκώσουν και οι οποίοι την περιβάλλουν. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου έγινε με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η επίδρασή του στην ψυχολογία της ομάδας θα ήταν καθοριστική. Δεν πρόκειται για ένα παραμύθι για μικρά παιδιά. Είναι απαιτητικό και διαβάζεται με ενδιαφέρον και από τους μεγάλους. Άλλωστε, αυτή ήταν η έγνοια της συγγραφέως. Παλιά γνώριμη των εκπαιδευτικών και του σχολείου, το οποίο είχε επισκεφτεί δύο φορές, συνήθιζε να συμβουλεύει τους γονείς να μη διαβάζουν στα παιδιά τους παραμύθια που δεν μπορούν να διαβάσουν οι ίδιοι. Είναι ανάγκη να επισημανθεί, σ’ αυτό το σημείο, ότι το κείμενο του έργου δεν είναι θεατρικό, δηλαδή δεν υπάρχουν έτοιμοι ρόλοι, διάλογοι και χωρισμένες σκηνές. Πήρε αυτή τη μορφή μετά από εργασία που έγινε από τους εκπαιδευτικούς με τη συνδρομή των παιδιών, φαντασία των οποίων μπορούσε να δώσει τη δραματοποιημένη μορφή στο κείμενο με παρεμβάσεις ακόμη και κατά τη διάρκεια της πρόβας.

Η ιστορία της «Κυράνης» διατηρεί στοιχεία των παραμυθιών που διασώζει η ελληνική μυθολογία και η ελληνική προφορική παράδοση, όπως η μοναδικότητα μιας γέννησης από έναν καρπό (ένα ρόδι) – σπουδαίες ηρωίδες γεννιούνται μ’ έναν

ιδιαίτερο τρόπο, ακόμη και παράταιρο, όπως η Ελένη της Τροίας μέσα από ένα αβγό. Το μαγεμένο δάσος, οι μεταμορφώσεις, το καλό στοιχειό-φίδι του Κάστρου αντλούν στοιχεία από την ελληνική λαογραφία. Από την άλλη, εμπλέκονται αναφορές που παραπέμπουν σε άλλες μορφές Τέχνης, όπως για παράδειγμα η εικαστική απεικόνιση της αυτό-εικόνας νεότερων ζωγράφων που στην προκειμένη περίπτωση είναι το Ελάφι της Φρίντα Κάλο. Ο πίνακας στον οποίο εικονίζεται η ζωγράφος με σώμα ελαφιού, εμπνέει και ζωντανεύει στις σελίδες του παραμυθιού νοερά, μέσα από την αφήγηση για τον υποψιασμένο αναγνώστη. Επίσης, η συγγραφέας – σύμφωνα με όσα η ίδια μαρτυρεί - είναι επηρεασμένη από μια μεσαιωνική Γαλλική ερωτική ιστορία με τίτλο «Οκασέν και Νικολέτ» (Σκαρτσής, 1989).

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του έργου διαδραμάτισαν οι συμβολισμοί που περνούν μέσα από τις σελίδες του και αποδίδουν τη διαδρομή και το αποτέλεσμα της εν λόγω δράσης. Έτσι για παράδειγμα, τα μαύρα και άσχημα λιθάρια που ποτίζει η ηρωίδα (πρόκειται για μια από τις δοκιμασίες της) τελικά ανθίζουν ως αποτέλεσμα της αγάπης της. Ο συμβολισμός σ’ αυτό το σημείο είναι ξεκάθαρος, όλα τα παιδιά μπορούν να ανθίσουν, αν σκύψουν πάνω τους οι άνθρωποι με αγάπη. Τα παραπάνω βρίσκονται τοποθετημένα μέσα σ’ ένα τοπίο γεμάτο από εικόνες του Αιγαίου, τα ελληνικά νησιά, τα Μικρασιατικά παράλια, που πλημμυρίζουν τη γραφή του, τη σχεδόν ποιητική, και είναι ικανά να ελαφρύνουν τον δύσκολο αγώνα που κάνει ο έφηβος (κάθε έφηβος) για να υπερκεράσει τις αναστολές και τα εμπόδια της ζωής.

Κατά τη δημιουργία του έργου Τέχνης –στην προκειμένη περίπτωση, του θεατρικού έργου- ο άνθρωπος προβάλει τις εμπειρίες του με σύμβολα. Χρησιμοποιούνται εικόνες, όπως πόρτες, παράθυρα, πύλες, μάσκες, καταφύγια, σπίτια, κλειδιά. Ο Carl Jung (1964) υποστηρίζει ότι «Τα σύμβολα είναι ένας φυσικός τρόπος ψυχικής έκφρασης, η φυσική γλώσσα του ασυνειδήτου. Τα σύμβολα εμφανίζονται αυθόρμητα, είναι ζωντανές και προσωποποιημένες πτυχές της ψυχής. Είναι φορτισμένα με ψυχική ενέργεια - είναι υπερφυσικά- και έτσι είναι δυναμικά, έχουν καθοδηγητική δύναμη και δημιουργούν συνέπειες». Στη δημιουργική Τέχνη, οι καλλιτέχνες συναντούν τα τοπία, τις ιδέες ή τα εσωτερικά τους οράματα που θέλουν να εξωτερικεύσουν. Αυτή η μορφή Τέχνης γίνεται το όχημα, ώστε το άτομο να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του, την ένταση, να αφεθεί ελεύθερο, να δημιουργήσει έναν δικό του κόσμο. Τότε μπορεί να αποστασιοποιηθεί από το πρόβλημα, να το αντιληφθεί και να το αντιμετωπίσει με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

2.2 Οι συμμετέχοντες

Στην παράσταση συμμετείχαν μαθητές από δύο σχολεία που συνεργάστηκαν με διάθεση, το 3^{ο} Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας και το ΕΝΕΕΓΥΛ Πτολεμαΐδας. Η συνεργασία δεν είχε προετοιμαστεί με ιδιαίτερο τρόπο. Οι μαθητές κλήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων, σχεδόν με την αρχή του σχολικού έτους. Η προσέλευση ήταν αθρόα στην πρώτη συνάντηση, ειδικά από τους μαθητές του 3^{ου} Γυμνασίου, αφού εμφανίστηκε ένας σημαντικός αριθμός παιδιών (25 μαθητές). Ο τελικός αριθμός των μαθητών αυτών μειώθηκε σημαντικά μετά την πρώτη συνάντηση και όσοι απέμειναν ήταν μόλις 7 μαθήτριες. Στην πρώτη αυτή συνάντηση δε συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες του ΕΝΕΕΓΥΛ, καθώς

κρίθηκε απαραίτητο από τους εκπαιδευτικούς ότι έπρεπε να γίνει μια ενημέρωση των παιδιών για την επικείμενη συνεργασία. Η ενημέρωση υπήρξε σημαντική, καθώς ήταν αυτή που καθόρισε τη σύσταση της ομάδας. Η αποχώρηση των μαθητών μπορεί να επισημανθεί ότι έγινε με διακριτικό τρόπο και όλοι/όλες οι μαθητές/τριες είχαν μια καλή δικαιολογία. Στη δεύτερη συνάντηση συμμετείχαν και οι μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Και στην περίπτωσή τους υπήρξε διαφοροποίηση στον αριθμό των συμμετεχόντων από την πρώτη επαφή με τα παιδιά του 3ου Γυμνασίου, μέχρι την επόμενη συνάντηση. Προσήλθαν 12 μαθητές/τριες και παρέμειναν 7, 4 κορίτσια και 3 αγόρια. Στην τελική ομάδα προστέθηκε ένας μαθητής από το 1ο ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, ο οποίος είχε συνεργαστεί με παιδιά με αναπηρία σε κάποια άλλη δράση παλαιότερα, καθώς και μία μαθήτρια από το Καλλιτεχνικό Σχολείο Κοζάνης.

Αν και οι άμεσα συμμετέχοντες ήταν οι μαθητές των δύο σχολείων, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο ρόλος των γονιών, κυρίως των παιδιών με αναπηρία. Αν και εμφανώς αποστασιοποιημένοι από το έργο στην εξελικτική πορεία του, είχαν ένα σαφή ρόλο άσκησης μιας μορφής πίεσης, προϊόν περισσότερο της δυσπιστίας τους προς το τελικό αποτέλεσμα, της απειρίας των ίδιων, αλλά και των παιδιών τους σε ανάλογες δράσεις, όσο και της ανασφάλειας που προέκυπτε από την έλλειψη εμπιστοσύνης προς την ομάδα των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει το έργο. Η συμπεριφορά τους, δικαιολογημένη ως ενός σημείου, έδειχνε σημάδια μεταστροφής που καθορίζονταν από την αλλαγή, την χαλάρωση και την ευχαρίστηση που ένιωθαν τα παιδιά η οποία ήταν αδύνατο να μη γίνει καταφανής.

2.3 Ο χώρος

Η δράση προετοιμάστηκε μέσα στον χώρο του 3ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας. Η επιλογή αυτή έγινε μετά από συζήτηση των εκπαιδευτικών, καθώς θεώρησαν πως η μετακίνηση των μαθητών με αναπηρία σε ένα άλλο σχολείο θα ενίσχυε σημαντικά την ψυχολογία τους και την αυτοπεποίθησή τους. Η αλλαγή χώρου θα διευκόλυνε την επιτυχία της δράσης και θα οδηγούσε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα ευκολότερα. Οι μαθητές θα βίωναν το διαφορετικό, όχι μέσα από την αντιμετώπιση που θα εισέπρατταν, αλλά μέσα από τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο θα λάμβανε χώρα η δράση.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο αίθουσες, η βιβλιοθήκη και το γυμναστήριο. Οι πρώτες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στη βιβλιοθήκη, καθώς το περιβάλλον βοηθούσε στον εγκλιματισμό των μαθητών, κυρίως του ΕΝΕΕΓΥΛ, που βρίσκονταν σ' ένα ανοίκειο γι' αυτούς περιβάλλον. Η εξοικείωση με το περιβάλλον κρίθηκε σημαντική για να συντελεστεί η γνωριμία της ομάδας. Ο μικρότερος χώρος της βιβλιοθήκης με το μεγάλο τραπέζι στη μέση και τα παιδιά να τοποθετούνται γύρω από αυτό, θεωρήθηκε πως θα ήτανε μια καλή αρχή για τη συμπεριληπτική δράση. Ήταν και ο καταλληλότερος χώρος για την αρχή, καθώς λειτουργούσε βοηθητικά στις αναγνώσεις και δημιουργούσε ατμόσφαιρα. Η μετάβαση στον μεγαλύτερο χώρο του γυμναστηρίου ήταν απαραίτητη για τις πρόβες που θα ακολουθούσαν. Αν και δεν έδινε την αίσθηση της σκηνής του θεάτρου, άφηνε περιθώρια για δράση, έκφραση και ζωντάνεμα των αισθήσεων.

2.4 Μέθοδος

2.4.1 Οι αναγνώσεις

Η δράση-παράσταση ξεκίνησε με τον τρόπο που συνηθίζεται από όλες τις θεατρικές ομάδες, δηλαδή την ανάγνωση του έργου. Αν και δεν ήταν ένα έργο θεατρικό με έτοιμους ρόλους και σκηνές, οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν να το διαβάσουν στους μαθητές στην αρχική του μορφή. Άλλωστε, η διασκευή του σε θεατρικό κείμενο έγινε με τρόπο που να διευκολύνει τα παιδιά στον λόγο. Οι διαφορετικές μορφές αναπηρίας που είχαν να αντιμετωπίσουν καθόρισαν και την προσαρμογή του έργου, χωρίς ιδιαίτερες παρεκκλίσεις όμως, αφού ο λόγος της Φωτεινής Φραγκούλη έρεε, πραγματικά, τόσο γλυκά από τα στόματα, κι όπου δεν ήταν απολύτως εφικτό, από τα σώματα των μαθητών. Οι αναγνώσεις και οι συζητήσεις που ακολούθησαν συνέβαλαν στο άνοιγμα των ψυχών, στο δέσιμο της ομάδας και κατ' επέκταση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Πώς θα μπορούσαν να πλησιάσουν περισσότερο οι μαθητές ψυχικά ο ένας τον άλλο παρά μέσα από ένα έργο Τέχνης «…το υψηλότερο μέσο που βοηθεί τους ανθρώπους να πλησιάσουν ο ένας τον άλλον», κατά τον Σεφέρη (1975, σ.109). Ο Ερνστ Φίσερ είχε επισημάνει πως «η Τέχνη είναι το απαραίτητο μέσο συγχώνευσης του ξεχωριστού ατόμου με το σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησης του, της συμμετοχής του στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ιδέες όλου του ανθρώπινου γένους» (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006, σ.11-12). «Η Τέχνη είναι ο δρόμος απ' όπου το άτομο επιστρέφει στην ομάδα (…)» (Φίσερ, 1977, σ.5). Με τον λόγο του παραμυθιού τα παιδιά των δύο σχολείων είναι έτοιμα πια να περάσουν στη δράση.

2.4.2 Οι πρόβες

Η επόμενη φάση της δράσης, οι πρόβες, μεταφέρουν την ομάδα στον μεγαλύτερο χώρο του γυμναστηρίου. Σ' αυτόν τον χώρο θα περάσουν το διάστημα των υπόλοιπων έξι (6) μηνών, μέχρι την παράσταση. Η ομάδα συγκεντρωνόταν κάθε Σάββατο στην αρχή κι έπειτα κάθε Κυριακή. Οι πρόβες έπρεπε να γίνονται σε σταθερό χρόνο, γιατί διαφορετικά διαταρασσόταν το πρόγραμμα των παιδιών, κυρίως εκείνων με αναπηρία και υπήρχε μια σχετική δυσφορία και από τους γονείς τους, οι οποίοι έπρεπε να μετακινούνται σε ημέρες και ώρες εκτός σχολικού ωραρίου.

Η τακτική που ακολουθήθηκε για τη διδασκαλία και τη δραματοποίηση του έργου δε διέφερε από εκείνη που θα χρησιμοποιούνταν σε οποιαδήποτε άλλη θεατρική ομάδα. Η αντιμετώπιση όλων των μαθητών ήταν ίδια από τη σκηνοθέτιδα. Ωστόσο, υπήρχαν δυσκολίες περισσότερο πρακτικής φύσης, που διέκοπταν συχνά τη ροή των σκηνών. Αυτό ήταν εντονότερο στα αρχικά στάδια του έργου, ενώ όσο προχωρούσαν οι πρόβες γινόταν σπανιότερο. Το θέμα της πειθαρχίας σε κανόνες νέους που έπρεπε να ακολουθηθούν αντιμετωπίστηκε μέσα από το «δέσιμο» της ομάδας. Αυτό το τελευταίο συνέβαλε στο «δέσιμο» των σκηνών του έργου και στην τελική του δραματοποιημένη απόδοση.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί είχαν δεχθεί συμβουλές που αφορούσαν τη διαχείριση δυσκολιών τις οποίες πιθανά θα αντιμετώπιζαν και θα προέρχονταν από την αναπηρία. Μέσα σ' αυτές ήταν η ύπαρξη και η συνδρομή εθελοντών που θα αναλάμβαναν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου στα παρασκήνια και σε κάποιες περιπτώσεις που κρίνονταν δυσκολότερες, όσο και πάνω στη σκηνή. Η πράξη κατέδειξε ότι κάτι τέτοιο θα δυσχέραινε την κατάσταση, δε θα οδηγούσε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, το οποίο δεν ήταν μόνο μια παράσταση, αλλά ήταν

κυρίως μια συνεύρεση μαθητών πάνω στη σκηνή και σε δημόσιο χώρο. Τα λάθη μικρή σημασία είχαν. Η ύπαρξη εθελοντών που θα έπαιρναν, κυριολεκτικά, από το χέρι τα παιδιά για να τα καθοδηγήσουν, θα στεκόταν εμπόδιο στο ζητούμενο, δηλαδή την αλληλεπίδραση. Πώς θα αφήσουν τα παιδιά το δικό τους αποτύπωμα αν παρεμβάλλονται διαρκώς οι μεγάλοι;

2.4.3. Η μουσική

Η συμβολή της μουσικής στη δράση υπήρξε καταλυτική. Σύμφωνα με τον Γραμματά, η μουσική «Ως ενισχυτικός κώδικας της πρόσληψης λειτουργεί διαμεσολαβητικά προς όφελος του θεατή και ειδικότερα στην περίπτωση του ανήλικου θεατή καλείται να διαδραματίσει, αρκετές φορές, πρωτεύοντα ρόλο, καθώς ο ήχος και η σύνθεσή του δύναται να μεταδώσει πληροφορίες, να γεφυρώσει σκηνές, να υπογραμμίσει τη δράση, να εξομαλύνει δραματικές καταστάσεις, να δημιουργήσει ιλαρή ατμόσφαιρα» (1997). Με γνώμονα τη λειτουργία της μουσικής, όχι μόνο στον ανήλικο θεατή αλλά και στον ανήλικο ηθοποιό, οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως το έργο έπρεπε να εμπλουτιστεί μουσικά. Η επιλογή των τραγουδιών έγινε το ίδιο επιμελημένα με την επιλογή του έργου. Τα τέσσερα τραγούδια που αξιοποιήθηκαν και ακούστηκαν ήταν: «Τση γιαγιάς τα παραμύθια» (Χαΐνηδες), «Απόγευμα στο δέντρο» (Αλκίνοος Ιωαννίδης, Σωκράτης Μάλαμας, Χάρις Αλεξίου), «Μια σημύδα» (Μιχάλης Τερζής, Μπιθικώτση Δήμητρα) και «Δως μου αλάτι νερό και τον ήλιο σου» (Σεφαραδίτικο, ALCETO folk band. Η διδασκαλία τους έγινε από επαγγελματία μουσικό ο οποίος έγραψε και τη μουσική της παράστασης, όπως και η διδασκαλία των μουσικών οργάνων (κρουστών) με τα οποία τα παιδιά συνόδευαν το τραγούδι τους. Η μουσική, ωστόσο, αποτέλεσε έναν τρόπο συνοχής και ομαλής προσέγγισης των συντελεστών, προσφέροντας τη δυνατότητα μιας ενισχυμένης συναισθηματικής ρύθμισης που η ενσυνειδητότητα διδάσκει. Έτσι, έγινε ευκολότερο στους μαθητές να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση. Η μουσική προσέφερε (κατά τη διάρκεια των προβών αλλά και των παραστάσεων) τον χαλαρό τρόπο αντιμετώπισης της πίεσης και του άγχους που συνοδεύει την έκθεση στο κοινό.

2.4.4 Τα σκηνικά

Η ομαδική δραστηριότητα και η ολιστική προσέγγιση σχεδόν επέβαλλε την κατασκευή των σκηνικών από τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές, κάτω από την επίβλεψη των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν τη δράση, δημιούργησαν τα σκηνικά από την αρχή. Αυτό περιελάμβανε αρχικά τη συζήτηση, έπειτα τον σχεδιασμό και τέλος την απόδοσή τους με ελαφρά υλικά, όπως το μακετόχαρτο και η διογκωμένη πολυστερίνη. Όσον αφορά στον σχεδιασμό, υπήρξε πραγματικά εκπληκτική η επίνοια των μαθητών. Αποτύπωσαν αυτό που εισέπραξαν από τις αναγνώσεις, τις πρόβες και τους ρόλους τους, δίνοντας μια φαντασιακή διάσταση του χώρου μέσα στον οποίο κινούνταν και συνόψισαν το ελληνικό τοπίο σε εικόνες που σε συνδυασμό με τη ρεαλιστική ερμηνεία τους, έδωσαν στον λόγο την ποιητική του αξία.

2.4.5 Οι παραστάσεις

Οι παραστάσεις αποτέλεσαν την κορύφωση της δράσης. Ήταν ο στόχος μιας διαδρομής που κράτησε λίγους μήνες, αλλά και της συντροφικότητας, σε κάποιες

περιπτώσεις της φιλίας, που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα παιδιά. Αυτές ήταν που αποτέλεσαν και τη χειροπιαστή επιβεβαίωση την οποία εναγωνίως ζητούσαν οι γονείς των παιδιών (κυρίως αυτών με αναπηρία) σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Μια επιβεβαίωση που δεν ήρθε μόνο από τους ίδιους, αλλά κυρίως από το κοινό το οποίο, αν και ελάχιστα παιδευμένο σε συμπεριληπτικές δράσεις δημόσιου χαρακτήρα, αποδείχθηκε ιδιαίτερα ευαίσθητο στον τρόπο με τον οποίο αγκάλιασε και επικρότησε κάθε σκηνή, κάθε ρόλο, κάθε τραγούδι που αποδόθηκε με ψυχική φόρτιση.

Οι παραστάσεις ολοκληρώθηκαν αλλά δε σταμάτησαν, καθώς μετά από μερικούς μήνες ήρθε η συμμετοχή στο Πανελλήνιο Φεστιβάλ Μαθητικού θεάτρου στο Αγρίνιο. Η παράσταση στη σκηνή του ΔΗΠΕΘΕ Αγρινίου στις 22 Μαρτίου 2023 άφησε έκπληκτη την επιτροπή του Φεστιβάλ, ενώ το κείμενο της τελικής αξιολόγησης ήταν, και εγγράφως, η καλύτερη επιβράβευση και η επιβεβαίωση ότι η αναπηρία δεν είναι εμπόδιο. Είναι λόγος για σκέψη, τρόπος για να φτάσει στην γνώση του εαυτού και στην επίγνωση του βαθύτερου νοήματος της ζωής και του κόσμου. Η οπτική των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών με αναπηρία είναι αυτή που διαφέρει και κάνει όσους βρίσκονται γύρω τους να δουν τον κόσμο «με άλλο μάτι», όπως λέει η Φ. Φραγκούλη στην «Κυράνη του Δάσους».

3. Συμπεράσματα

Η θεατρική απόδοση του παραμυθιού δεν αποτελεί μία ακόμη μελέτη περίπτωσης η οποία θα χρησιμεύσει ως παράδειγμα ή υπόδειγμα που μπορεί να επικαλεστεί κάποιος για να επιχειρηματολογήσει για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Υπήρξε ένα εγχείρημα που διατράνωσε την αντίληψη ότι η ομορφιά που υπάρχει στη φύση και βασίζεται στην ανομοιογένεια των ειδών και των όντων είναι καιρός να ειδωθεί από όλους. Αυτός ήταν και ένας από τους αρχικούς στόχους που με τους υπόλοιπους, όχι μόνο επιτεύχθηκαν, αλλά προχώρησαν πέρα από τις αρχικές επιδιώξεις. Η αλληλεπίδραση των μαθητών, η αποδοχή, η ομαδικότητα, η ενδυνάμωση, η αυτοεκτίμηση ήταν μερικές από τις επιδιώξεις, χωρίς να συνυπολογιστούν οι συναισθηματικές εκδηλώσεις που απελευθερώθηκαν στο τέλος της δράσης. Ξεδιπλώθηκαν επί σκηνής δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών κρυμμένες, καλυμμένες για καιρό κάτω από φάσματα διαγνώσεων. Τι κι αν η διάγνωση του παιδιού ήταν «υστέρηση», απέδωσε εκπληκτικά το δύσκολο παραδοσιακό τραγούδι και υποδύθηκε περισσότερους από έναν ρόλους. Η συμπερίληψη ενέχει τη συζυγία, τη συνύπαρξη και όχι το ξεχώρισμα, τη διάκριση. Τότε μπορεί να λειτουργήσει στην εκπαίδευση. Η συμπερίληψη δεν μπορεί να συμβεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικά σχολεία, σε παράλληλους κόσμους των οποίων η τομή δεν θα επέλθει ποτέ. Όσο για το θέμα που αφορούσε στο θεραπευτικό κομμάτι της δράσης, αποκαλύφθηκε πως ήταν το σημαντικότερο για όλους όσους είχαν εμπλακεί είτε άμεσα είτε έμμεσα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. Ε. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.

Bourdieu, P. (1996). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*. (Ν. Παναγιωτόπουλος Μτφρ.) Αθήνα: Νήσος.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζιώνου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*; (σσ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κοζάκου-Τσιάρα, Ό. (2006).*Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*. Αθήνα:Gutenberg.
Σεφέρης,Γ.(1975). *Μονόλογος πάνω στην ποίηση* στο κεφάλαιο, Ένας διάλογος για την ποίηση, Αθήνα: Ερμης, σ. 109.
Σκαρτσής, Σ.Λ. (1989). *Οκασέν και Νικολέτ. Μεσαιωνική γαλλική ερωτική ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020:Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
Φίσερ, Ε. (1977). *Η Αναγκαιότητα της Τέχνης,* Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 54.
Φραγκούλη, Φ. (χ.χ.). *Η Κυράνη του Δάσους*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervetion for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? Exceptional Children , 81 (2), σσ. 134-157.
Sherrill, C.(1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinaryand Lifespan.* Dubuque, IA: WCB/McGraw Hill.
Triandis, H. C., Adamopoulos, J., and Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. L. Jones (Ed.). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 21-40). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Δικτυογραφία

http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/eidiki_agogi_ekpaidefsi.html Υπουργείο παιδείας, αθλητισμού και Νεολαίας, (Κύπρου) Ειδική Εκπαίδευση.
Σύνταγμα της Ελλάδος (1975,1986,2001) http://139.144.147.121/legal-framework/syntagma
Μπέλλα, Μ.(2015). Σχολείο και πολιτισμός: οι απόψεις και προτάσεις του Pierre Bourdieu. Ανακτήθηκε 03/09/2023 από http://tvxs.gr/news/paideia/sxoleio-kai-politismos-oiapopseis-kai-protaseis-toy-pierre-bourdieu.

59.

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

Ευστράτιος Χατζηπαναγιώτου
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής- Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη
Είναι διαπιστωμένο ότι το εργασιακό άγχος και δη των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και στοιχειοθετεί ένα από τα σημαντικότερα και πολυσύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στο διεθνές και ελληνικό στερέωμα.
Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο, να παρουσιάσει το πώς βιώνουν οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (Ε.Φ.Α.) του Νομού Δράμας, το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους στο χώρο της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα θα εκτεθούν οι κυριότεροι παράγοντες, οι σημαντικότερες επιπτώσεις και τα πιο άμεσα συμπτώματα. Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι κυριότεροι παράγοντες άγχους, είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής επιμόρφωση και η οικονομική κρίση. Οι σημαντικότερες επιπτώσεις του εργασιακού άγχους των Ε.Φ.Α., αφορούν την ποιότητα του μαθήματος, την επικοινωνία με τους συναδέλφους και την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία. Τα κυριότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα που εμφανίζουν είναι η εξουθένωση, ο θυμός-σύγχυση και η συναισθηματική εξάντληση.
Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματικό άγχος, εκπαιδευτικοί, παράγοντες, επιπτώσεις συμπτώματα.

Abstract
It is well established that anxiety at work and especially in the life of teachers, is a complicated dynamic process of multifactorial reasoning and constitutes one of the most important and complex problems that the educational system faces in the international and also in Greek environment.
Current research has as an objective the investigation of the views of teachers in the sector of physical education for the phenomenon of occupational stress that they experience in their professional life. Specifically we have studied the factors, the consequences and the symptoms. With the completion of the research it was noted that the most important factors of work stress are, the luck of certain material structure, the luck in educational structure and the economic crisis. The most important consequences of work stress of the teachers in physical education concerns the quality of the lesson, the communication with other colleagues and their psycho-emotional balance. The most important and common psycho-emotional symptoms are exhaustion(both physical and emotional), anger and confusion.

1. Εισαγωγή:

Το άγχος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα απλό στατικό φαινόμενο, ως μια αντίδραση, ή ένα ερέθισμα, αλλά ως μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία.

Φαίνεται να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους, κυρίως γιατί βιώνεται με ποικίλους τρόπους πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους κυρίως γιατί βιώνεται με ποικίλους τρόπους (Cold&Roth, 1993) όπως αναφέρεται στο Τσιάκκιρος&Πασιαρδής, 2002). Για το φλέγον αυτό ζήτημα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει το βαθμό άγχους που βιώνουν, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής Ε.Φ.Α., που εργάζονται στο νομό Δράμας, να εντοπίσει τους παράγοντες που συντελούν καθοριστικά, να αναδείξει τις επιπτώσεις που επιφέρει στους ίδιους αλλά και γενικότερα στο χώρο του σχολείου.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας γίνεται συστηματική ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορά το εργασιακό άγχος, ώστε να καταδειχτούν οι εννοιολογικές προσεγγίσεις για τους πιθανούς παράγοντες, τις επιπτώσεις και τα συμπτώματα που εμφανίζονται.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το εμπειρικό, αφού καταγραφούν ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, θα επισημανθεί η μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, ενώ θα ακολουθήσει η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, στη συνέχεια θα εξαχθούν τα συμπεράσματα της όλης ερευνητικής προσπάθειας.

2. Κύριο Μέρος

2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1.1 Ορισμός

Ετυμολογικά η λέξη άγχος προέρχεται από το ρήμα «ἄγχω», που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει σφίγγω ή πνίγω και ορίζεται ως «η αγωνία, η παθολογική ψυχική κατάσταση που κλιμακώνεται από την έντονη δυσφορία ως τον πανικό και της οποίας προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής» (Τεγόπουλος-Φυτράκης, σ. 10).

Η έννοια του άγχους αποδίδεται ως αντίδραση του ανθρώπου απέναντι σε μια υποτιθέμενη απειλή, η οποία συχνά είναι υπεράνω των δυνατοτήτων του, ως το απειλητικό ερέθισμα που διαταράζει τη συναισθηματική κατάσταση και ως η σχέση ανθρώπου και συνθηκών του περιβάλλοντος, που θεωρούνται ότι είναι υπεράνω των δυνάμεών του και προκαλούν κίνδυνο στην ποιότητα της ζωής του (Lazarus&Folkman, 1984). Σε αυτό συνηγορεί και ο Cosgrove (2000), που δηλώνει ότι το άγχος βιώνεται διαφορετικά από τους ανθρώπους ανάλογα «με τις περιστάσεις, τις προσωπικότητες, τα συναισθήματα και τα πιστεύω τους» (σ. 28), εκλαμβάνοντας το είτε ως πρόκληση, είτε ως φόβο.

2.1.2 Παράγοντες άγχους

Αν και υπάρχει διαφορετική προσέγγιση των ερευνητών στη διαδικασία διαχωρισμού και κατηγοριοποίησης των παραγόντων που προκαλούν άγχους στους εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται ότι υπάρχει μια συμφωνία μεταξύ τους, στο ότι τόσο τα στοιχεία του εργασιακού περιβάλλοντος, όσο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, είναι οι βασικές κατηγορίες πηγών πρόκλησης του εργασιακού τους άγχους. Ο Αντωνίου (2006), αναφέρει ότι οι πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς, ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που συμφωνούν στο διαχωρισμό των στρεσογόνων παραγόντων σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και αυτούς που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά

των εργαζομένων (Galanakis, et.al., 2009), ενώ άλλοι τους διαχωρίζουν σε «εξωγενείς» και «ενδογενείς». (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).
Ο McLean (1985), αναφέρει τρεις παράγοντες: τις συνθήκες ή καταστάσεις stressors), την ευαλωτότητα του ατόμου (vulnerability) και το περιβάλλον (context). Μόνο στην περίπτωση που συμπέσουν χρονικά και οι τρεις παράγοντες θα υπάρχει εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους.

Εικόνα 1

2.1.3 Συμπτώματα του άγχους

Η συμπτωματολογία του άγχους, που πολύ εύστοχα αναφέρεται και «ως κοινό κρυολόγημα της ψυχής», διαφέρει από άτομο σε άτομο αλλά και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους στο ίδιο άτομο. Τα συμπτώματα που εμφανίζονται στα άτομα που βιώνουν άγχος φιλτράρονται αλλά και επιτείνονται ανάλογα με τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του καθενός. Ακόμη εξαρτώνται άμεσα με τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και ψυχολογική κατάσταση του ατόμου τη δεδομένη χρονική περίοδο.
Ο πιο ευσύνοπτος πίνακας κατηγοριοποίησης των συμπτωμάτων του άγχους αποδίδεται από τους Arnold et.al. (2005) οι οποίοι έχουν ομαδοποιήσει τα συμπτώματα του άγχους σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά όπως φαίνεται με το παρακάτω διάγραμμα.

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Αϋπνία	Κυνισμός/αρνητική διάθεση	Χαμηλή εργασιακή απόδοση/Χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Πονοκέφαλοι	Απάθεια	Μειωμένη επικοινωνία/παραίτηση
Δυσκοιλιότητα ή Διάρροια	Αίσθημα ανεπάρκειας	Αυξημένα επίπεδα απουσιών
Απώλεια όρεξης	Έλλειψη υπομονής/ευερεθιστικότητα	Αυξημένη χρήση φαρμάκων
Φάγωμα νυχιών	Χαμηλό ηθικό/αίσθηση ματαιότητας	Κάπνισμα/Αλκοόλ
Κλάμα	Απώλεια αίσθησης χιούμορ	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Υπερένταση	Λύπη	Αδυναμία λήψης αποφάσεων
Αναπνευστικά προβλήματα	Άγια	Αδυναμία αντιμετώπισης καταστάσεων
Διαταραχές ομιλίας	Καχυποψία	Εργασιομανία
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Φόβος για το μέλλον	Παραίτηση

Πηγή: Arnold et al,2005

Εικόνα 2

2.1.4 Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους

Έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά, ότι οι επιπτώσεις από την εμφάνιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών δεν έχουν αντίκτυπο μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά διαχέονται σε μεγάλο βαθμό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια στους μαθητές, στη σχολική μονάδα και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001)

Από την εμβριθή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι το άγχος στους εκπαιδευτικούς, προκαλεί αγωνία, υπερένταση, πονοκεφάλους, ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες και καρδιολογικές παθήσεις (Unterbrink et.al., 2008 · Forcella et.al., 2007). Επιπλέον διακατέχονται από λιγότερο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία και χάνουν το χιούμορ τους, ενώ παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990 στο Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Όσον αφορά τις επιπτώσεις στους μαθητές, η επιστημονική κοινότητα συμφωνεί ότι εφόσον ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και κεντρικό πρόσωπο στην τάξη, είναι δεδομένο ότι αν του παρουσιαστεί οποιαδήποτε δυσαρμονία, σε σωματικό, πνευματικό, ψυχικό φάσμα θα προκληθούν σημαντικά προβλήματα στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά συνέπεια και στους ίδιους τους μαθητές. Οι Hammond&Onikama (1997) ισχυρίζονται ότι οι επιπτώσεις στην ψυχοσωματική υγεία των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν αρνητικά και τη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και απουσίες, ενώ οι Coates και Thoresen (1974) αναφέρουν για προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών(σ. 12-13).

Η παρατεταμένη παρουσία υψηλού βαθμού άγχους στους εκπαιδευτικούς αντανακλάται και στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού, αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει έντονο άγχος, είναι πιθανόν να ακολουθεί μια παθητική και αδιάφορη στάση απέναντι στα δρώμενα και τεκταινόμενα του σχολικού οργανισμού, ή ακόμη να υιοθετεί αρνητική στάση, συντελώντας έτσι στην απορρύθμιση και στην διαταραχή του κλίματος στο σύλλογο διδασκόντων. Τα συμπτώματα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζουν τον σχολικό οργανισμό είναι οι απουσίες, η μειωμένη επίδοση και η φτωχική συναισθηματική επαφή με συναδέλφους και μαθητές (Cunningham, 1983· Kedjidjian, 1995).

2.2. Εμπειρικό Μέρος

2.2.1 Σκοπός-Στόχοι

Από την ανάλυση του θεωρητικού μέρους, στοιχειοθετήθηκε ότι το εργασιακό άγχος και δη των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πολυπλοκότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στο διεθνές και ελληνικό στερέωμα.

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Ε.Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας (Π.Ε.) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) του νομού Δράμας για το φαινόμενο του εργασιακού άγχους, όπως αυτό εκδηλώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εντάξει τα αποτελέσματα από τη σχετική διερεύνηση μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών δεδομένων που υπάρχουν σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα.

Ως επιμέρους στόχοι μπορεί να καταγραφούν οι εξής:

- Να ανιχνευτούν οι παράγοντες που συμβάλουν στη δημιουργία του εργασιακού άγχους στους Ε.Φ.Α.
- Να διερευνηθούν οι συνέπειες που οφείλονται στο φαινόμενο του εργασιακού άγχους.

2.2.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για την ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από την έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Το είδος της έρευνας που έχει επιλεγεί είναι η ποσοτική, βασιζόμενη στο θετικιστικό μοντέλο προσέγγισης. Ο πληθυσμός – στόχος στην έρευνα μας, είναι οι Ε.Φ.Α. που εργάζονται στην Π.Ε. και Δ.Ε. του Νομού Δράμας, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και αριθμούν σύμφωνα με τα στοιχεία που μας παρείχαν οι αντίστοιχες διευθύνσεις εκπαίδευσης, σε 126 άτομα. Ανταποκρίθηκαν θετικά και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 119 δηλαδή (94,44%).

Αν θέλαμε να δώσουμε μια συνοπτική εικόνα του προφίλ των Ε.Φ.Α. που συνθέτουν το δείγμα μας, θα λέγαμε ότι στην πλειοψηφία τους ήταν άνδρες (60%), ηλικίας 41-50 (63%), με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας (38%), έγγαμοι με παιδιά (80%) και αποφοίτησαν από το ΤΕΦΑΑ (76%). Επίσης εργάζονταν κατά πλειοψηφία σε μικρά σχολεία έως 100 μαθητές (31%) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (56%), εντός αστικών ορίων (52%), συμπληρώνοντας το διδακτικό τους ωράριο σε μία σχολική μονάδα (70%), ενώ διορίστηκαν μόνιμα όταν διήγαγαν τη δεκαετία της ζωής τους μεταξύ 30-40 (54%).

Το μέσο συλλογής των απαιτούμενων που προκρίθηκε είναι το ανώνυμο και δομημένο ερωτηματολόγιο. Η διαδικασία διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα του Ιανουάριου – Φεβρουαρίου 2015. Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν είτε με δια ζώσης επικοινωνία με τους συμμετέχοντες (52 άτομα), είτε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής της Google Drive εκεί που δεν ήταν εύκολη η πρόσβασή μας (67 άτομα).

Η στατιστική επεξεργασία των κωδικοποιημένων απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20.

2.2.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως και στις περισσότερες, υπήρχαν περιορισμοί και αδυναμίες που δεν μπορούσαν να αποφευχθούν και να ελεγχθούν από τον ερευνητή. Οι βασικές αυτές αδυναμίες απορρέουν κατά πρώτο λόγο από τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο. Ένας άλλος περιορισμός που εντοπίστηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ότι ορισμένοι Ε.Φ.Α. εργάζονταν παράλληλα σε σχολεία και σε διοικητική θέση όπως βιβλιοθήκη, γραφεία εκπαίδευσης κ.α. Επιπρόσθετα η έρευνα δεν συμπεριελάμβανε Ε.Φ.Α. που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω μη ύπαρξης στο Ν. Δράμας που πιθανόν να δημιούργησε διαφοροποίηση στα ευρήματα. Ακόμη ο μικρός αριθμός απαντώντων που οφείλεται στο ότι η έρευνα αναφέρονταν στους Ε.Φ.Α. ενός μόνου νομού, μας κάνει επιφυλακτικούς στο να δεχτούμε αβίαστα την ορθότητα της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων μας στον ευρύτερο πληθυσμό.

2.2.4 Αποτελέσματα

2.2.4.1 Παράγοντες άγχους

Πρώτος γενικός στόχος της έρευνας μας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Ε.Φ.Α. για τους παράγοντες οι οποίοι προκαλούν άγχος κατά την εργασία τους. Ειδικότερα, αυτή στοχεύει στο να εντοπίσει ποιοι είναι οι κυριότεροι από αυτούς τους παράγοντες που επιτείνουν την εμφάνιση του εργασιακού άγχους στους Ε.Φ.Α. και σε τι βαθμό συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου. Ακόμη επιδιώκει να διαπιστώσει αν οι παράγοντες άγχους, σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε Ε.Φ.Α., με τις συνθήκες εργασίας του και με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον.

Ο συνολικός βαθμός ύπαρξης του εργασιακού άγχους στους Ε.Φ.Α. (εξετάζοντας όλους τους παράγοντες του άγχους) προσδιορίστηκε στις 2,68 μονάδες με διακύμανση τιμών 0,49 μονάδων, σε μια κλιμάκωση από 1 Ελάχιστα έως 4 Πολύ, κάτι που δηλώνει ότι οι Ε.Φ.Α. βιώνουν αρκετό άγχος ή αλλιώς, ότι είναι πολύ κοντά στο χαρακτηρισμό του «αρκετού βαθμού» άγχους.

Οι παράγοντες που θεωρούν οι Ε.Φ.Α. πως επιτείνουν την εμφάνιση του άγχους τους, είναι κατά κύριο λόγο, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής με Μέσο Όρο (Μ.Ο.) 3,08, ακολουθούμενη από την έλλειψη επιμόρφωσης με Μ.Ο. 3,03, την οικονομική κρίση με Μ.Ο. 2,84, και το μη ασφαλές εργασιακό περιβάλλον τους με Μ.Ο. 2,83.

Εξετάζοντας τους παράγοντες άγχους μεμονωμένα και όχι ως μέρος μιας κατηγορίας- θεματικής παραγόντων, οι Ε.Φ.Α. πιστεύουν ότι η μη καταλληλότητα του αύλειου χώρου (μέγεθος, υφή δαπέδου, προεξοχές) και οι συγχωνεύσεις σχολείων, που έχουν ως αποτέλεσμα την κατάργηση οργανικών θέσεων είναι οι πρωτεύουσες αιτίες με Μ.Ο. 3,34, οι οποίες ενισχύουν το εργασιακό τους άγχος. Έπεται το ανεπαρκές αθλητικό υλικό (μπάλες, στρώματα, κώνοι, βατήρες κ.α.) με Μ.Ο. 3,27 και η οικονομική στενότητα με Μ.Ο. 3,24. Στη συνέχεια η έλλειψη κλειστών χώρων γύμνασης (γυμναστήριο, κολυμβητήριο κ.α.) με Μ.Ο. 3,20 και η σύνδεση της αξιολόγησης με την προαγωγή ή την απόλυση με Μ.Ο. 3,17.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν δηλαδή υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό εμφάνισης του άγχους λόγω των δημογραφικών στοιχείων στους Ε.Φ.Α. διαπιστώθηκε ότι, ενώ εμφανίστηκαν διαφορές της επίδρασης ανάμεσα στις συνθήκες των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, θέση εργασίας, μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου, αριθμό σχολείων, ηλικία πρόσληψης) ως προς σύνολο των παραγόντων του άγχους, ωστόσο, στατιστικά, δε βρέθηκε κανένα σημαντικό αποτέλεσμα

Παρόλο που δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες, οι νέοι σε ηλικία (24-30 ετών), οι έχοντες λίγα χρόνια υπηρεσίας (0-5), οι αποφοιτήσαντες από την ΕΑΣΑ, οι διαζευγμένοι χωρίς παιδιά και αυτοί που προσλήφθηκαν όταν βρίσκονταν στη δεκαετία 20-30 της ζωής τους, αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το εργασιακό άγχος σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Επίσης, οι Ε.Φ.Α. που εργάζονται ταυτόχρονα σε δημοτικό και σε γυμνάσιο, αυτοί που μετακινούνται σε πάνω από τρία σχολεία, αυτοί που εργάζονται σε σχολεία που έχουν πολλούς μαθητές (από 200 έως 250) και βρίσκονται στην ύπαιθρο, αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος από τους συναδέλφους τους, που εργάζονται σε σχολεία με άλλες συνθήκες.

Αναλύοντας περαιτέρω τα δεδομένα σε επίπεδο θεματικών παραγόντων, διαπιστώνουμε στατιστικά, ότι τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την οικονομική κρίση,

που ταλανίζει τα τελευταία χρόνια την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι οι Ε.Φ.Α. με 16-20 χρόνια υπηρεσίας, θεωρούν πως τους αγχώνει σε μεγαλύτερο βαθμό η οικονομική κρίση, σε σύγκριση με αυτούς που υπερβαίνουν τα 20 χρόνια υπηρεσίας. Ακόμη, οι Ε.Φ.Α. που έχουν 16-20 χρόνια υπηρεσίας, θεωρούν πως τους αγχώνει σε μεγαλύτερο βαθμό (στατιστικά σημαντικό) η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού (λογισμικό, cd-dvd players, camera) από αυτούς που έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας.

Επίσης διαφαίνεται ότι οι έγγαμοι χωρίς παιδιά αγχώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την αβεβαιότητα για το μέλλον του επαγγέλματος, σε σύγκριση με τους έγγαμους με παιδιά. Επιπρόσθετα, το ανεπαρκές αθλητικό υλικό (μπάλες, στρώματα, κώνοι, βατήρες κ.α.) αποδείχτηκε ότι θεωρείται σε μεγαλύτερο βαθμό στρεσογόνος παράγοντας για τους Ε.Φ.Α. που περάτωσαν τις σπουδές τους στην ΕΑΣΑ, σε σχέση με αυτούς που σπούδασαν στο ΤΕΦΑΑ. Ακόμη, η αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων υγείας και αισθητικής, λόγω της συνεχούς έκθεσης στις καιρικές συνθήκες, φαίνεται να αγχώνει περισσότερο τους Ε.Φ.Α., που όταν προσλήφθηκαν ως μόνιμοι βρίσκονταν στη δεκαετία 40-50 της ζωής τους σε σχέση με αυτούς που διήγαγαν τη δεκαετία 20-30.

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα αναφέρεται στο αν υφίσταται οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του συνολικού βαθμού άγχους που έχουν οι Ε.Φ.Α. στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, που θεωρούν οι ίδιοι ότι τους χαρακτηρίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι περισσότεροι Ε.Φ.Α. δηλώνουν ότι το επίθετο που τους χαρακτηρίζει ως άτομα στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής είναι το «συνεπής» με Μ.Ο. 3,63. Δεύτερο είναι το «συναισθηματικός» με Μ.Ο. 3,33 και στην τρίτη θέση ισοβαθμούν το «τυπικός» και «οργανωμένος» με Μ.Ο. 3,29.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων φαίνεται να υπάρχει μόνο μία θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική (χαμηλή), μεταξύ των Ε.Φ.Α. που δηλώνουν «αγχωτικοί» στην καθημερινή τους ζωή και στο συνολικό βαθμό εργασιακού άγχους. Για τα υπόλοιπα προσωπικά χαρακτηριστικά, αν και φαίνεται να υπάρχει μια μικρή συσχέτιση (θετική ή αρνητική) με την εμφάνιση του άγχους στους Ε.Φ.Α., δεν προκύπτει να είναι στατιστικώς σημαντική. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στους Ε.Φ.Α. που δηλώνουν «τελειομανείς» στην καθημερινή τους ζωής, αυξάνεται το άγχος τους κατά την επαγγελματική τους δραστηριότητα λόγω έλλειψης ασφάλειας. Ανάλογη σχέση βρέθηκε και ανάμεσα στους Ε.Φ.Α. που δηλώνουν «προγραμματισμένοι» στην καθημερινή τους ζωή λόγω έλλειψης επιμόρφωσης.

2.2.4.2 Επιπτώσεις

Ο δεύτερος γενικός στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι συνέπειες του φαινομένου του εργασιακού άγχους των Ε.Φ.Α. και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που εμφανίζουν. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του δεύτερου γενικού στόχου που αφορά τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους των Ε.Φ.Α. στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έρευνα έδειξε ότι το άγχος επηρεάζει πρωτίστως την ποιότητα του μαθήματος με Μ.Ο. 2,62, κατόπιν επηρεάζει την παιδαγωγική συμπεριφορά του διδάσκοντα με Μ.Ο. 2,47 και στη συνέχεια επηρεάζει την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του επαγγέλματος με Μ.Ο. 2,46.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους που αφορούν στους ίδιους τους Ε.Φ.Α. στο χώρο του σχολείου, τα αποτελέσματα συμφωνούν ότι το άγχος επηρεάζει πρωτίστως την επικοινωνία με τους συναδέλφους με Μ.Ο. 2,42, κατόπιν επηρεάζει τη συμπεριφορά απέναντι τους συναδέλφους με Μ.Ο. 2,39, και στη συνέχεια επιφέρει την αύξηση του βαθμού της ευερεθιστότητας Μ.Ο. 2,37.
Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους των Ε.Φ.Α., που αναφέρονται στους ίδιους τους Ε.Φ.Α. στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το άγχος επηρεάζει πρωτίστως, την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία με Μ.Ο. 2,61, κατόπιν επηρεάζει την οικογενειακή ζωή με Μ.Ο. 2,54 και στη συνέχεια επηρεάζει τη σχέση με το/τη σύντροφό του με Μ.Ο. 2,52.
Εξετάζοντας το αν υπάρχει διαφοροποίηση στις επιπτώσεις εμφάνισης του άγχους λόγω των δημογραφικών στοιχείων στους Ε.Φ.Α., βρέθηκε ότι στην κατηγορία επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το εργασιακό άγχος επηρεάζει την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του επαγγέλματος ως προς το επίπεδο σπουδών.
Στην κατηγορία επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στους ίδιους τους Ε.Φ.Α. στο χώρο του σχολείου, βρήκαμε ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει τη συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους, ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο και ηλικία μόνιμης πρόσληψης. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι στους άνδρες υπάρχει μικρότερη επιρροή του εργασιακού άγχους ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συνάδελφους τους σε σύγκριση με τις γυναίκες. Ακόμη, ότι στους Ε.Φ.Α. που διορίστηκαν όταν βρίσκονταν στη δεκαετία 40-50 της ζωής τους, υπάρχει μικρότερη επιρροή του εργασιακού άγχους στη συμπεριφορά τους απέναντι στους συνάδελφους τους σε σύγκριση με αυτούς που βρίσκονταν στις δεκαετίες 20-30 και 30-40.

2.2.4.3 Ψυχοσωματικά συμπτώματα

Απαντώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι Ε.Φ.Α. με υψηλό βαθμό άγχους εμφανίζουν σωματικά και ψυχικά συμπτώματα, η έρευνα έδειξε ότι η εξουθένωση με Μ.Ο. 1,19, ο θυμός-σύγχυση με Μ.Ο. 1,20 και η συναισθηματική εξάντληση με Μ.Ο. 1,20 είναι τα κυριότερα και συνηθέστερα μεταξύ των Ε.Φ.Α. του δείγματός μας.
Ανιχνεύοντας τυχόν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, διαπιστώσαμε ότι οι Ε.Φ.Α. με πτυχίο ΕΑΣΑ εμφανίζουν το σύμπτωμα της εξουθένωσης εξαιτίας του εργασιακού άγχους, σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους έχοντες μεταπτυχιακό και διδακτορικό.
Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι οι Ε.Φ.Α., που εργάζονται σε σχολεία μικρότερα των 100 μαθητών εμφανίζουν το σύμπτωμα του θυμού-σύγχυσης σε μικρότερο βαθμό από αυτούς που εργάζονται σε σχολεία μέχρι 200 μαθητές.

3. Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να χυθεί περισσότερο φως στο φαινόμενο του εργασιακού άγχους που απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους

εκπαιδευτικούς. Ερευνήθηκαν οι παράγοντες και οι επιπτώσεις του άγχους εστιάζοντας στους Ε.Φ.Α. που εργάζονται στα δημόσια σχολεία του Νομού Δράμας.
Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τις στατιστικές αναλύσεις που εφαρμόσθηκαν, οδηγούμαστε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι Ε.Φ.Α. που εργάζονται στα δημόσια σχολεία αντιμετωπίζουν πλήθος από στρεσογόνους παράγοντες, που τους δημιουργούν ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα και σημαντικά ψυχοσωματικά προβλήματα, επηρεάζοντας έτσι ποικιλοτρόπως τους ίδιους αλλά και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έρχονται εν μέρει σε συμφωνία και με άλλες έρευνες τόσο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, που όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους, διακατέχονται από σημαντικού βαθμού άγχος (Abel & Scwell, 1999· Benmansour, 1998· Griffith, Steptoe & Cropley, 1999· Hui & Chan, 1996· Κόκκινος, 2000).
Ο μέσος όρος των τιμών του άγχους από όλες τις αιτίες που βιώνουν οι Ε.Φ.Α. που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 2,68 μονάδες που προσεγγίζει το χαρακτηρισμό «αρκετού βαθμού» και είναι παραπλήσια με τα αποτελέσματα άλλων προγενέστερων ερευνών για εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Αντωνίου κ.ά., 2006 · Κάντας, 2009). Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Μπαρμπούτη & συν. (2009) που υποστηρίζει ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, Μουσικής και Καλλιτεχνικών διακατέχονται από μικρότερο βαθμό άγχους σε σύγκριση με άλλες ειδικότητες.
Παρά την ύπαρξη πλήθους ερευνών τα τελευταία χρόνια, σχετικών με το άγχος την εξουθένωση και τους οργανωσιακούς παράγοντες στο χώρο της εκπαίδευσης, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει τους παράγοντες αυτούς στους Ε.Φ.Α.(Koustelios & Kousteliou, 1998· Koustelios, et al. 2004· Koustelios & Tsigilis, 2005). Ορμώμενοι από την παρούσα «προβληματική» και από την επιδίωξη μας να συμβάλλουμε με τον τρόπο μας στην αναγνώριση του εργασιακού άγχους ως οργανωσιακού ζητήματος και όχι ως ατομική υπόθεση καθιστούν αναγκαία και σημαντική την εκπόνηση αυτής της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Σ. Α. (2006). *Εργασιακό Στρες.* Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
Κάντας Α. (2009), Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Κόκκινος, Μ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους καθηγητές. στο Γεωργίου, Ν., Κυριακίδης, Α., Χρίστου, (αυτ.) *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής.* Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας. *Ρόπτρο,* 29. www.didaskaleiodlinos.gr ανακτήθηκε 15/01/2015
Τεγόπουλος-Φυτράκης. (1993) «Ελληνικό λεξικό», (13η έκδ.) Αθήνα: Αρμονία
Τσιάκκιρος, Α.& Πασιαρδής, Π.(2002), «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων». Παιδαγωγική Επιθεώρηση,33, 195-213

Ξενόγλωσση

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research, 92*, 287–293.

Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21 (7),* 682-690.

Arnold J., Silvester J., Cooper C. & Robertson I. (2005*), Understanding Human Behaviour in the Workplace,* Financial Times / Prentice Hall

Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies,3*, 13–33

Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980's: A review of the literature. The Urban Review, 15(1), 37- 49.

Coates, J. T. & Thoresen, E. C. (1974). Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. Research and Development Memorandum. No. 123.

Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). Teachers Managing Stress and Preventing Burn-Out: The Professional Health Solution. London: Falmer Press.

Cosgrove, J. (2000). Breakdown: *The facts about stress in teaching.* London: Routledge Falmer.

Galanakis, M., Stalikas, A., Kallia, H., Karagianni, C., & Karela, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health, 25*, 397–404.

Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers, *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.

Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). *At risk teachers*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298

Hui, E.P. & Chan, D. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counseling, Vol. 24, No. 2,* 199-211

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 82*, 131-136.

Koustelios. A., & Tsigilis. N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review, 11(2),* 189-203.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.

McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen &Rogers.

McLean A. (1985), *Work Stress Reading*, Massachusetts, Addison-Wesley

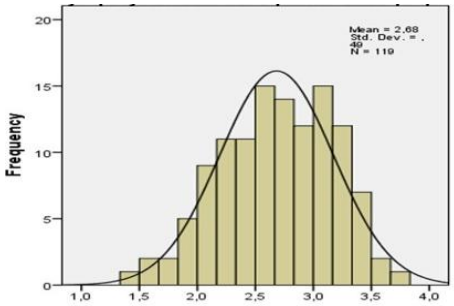
UNTERBRINK, T., ZIMMERMANN, L., PFEIFER, R., WIRSCHING, M., BRAHLER, E., & BAUER, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. International Archives of Occupation Environmental Health 82, 117–123.

Παράρτημα

Πίνακας 1

Μέσος Όρος Άγχους		
N	Valid	119
	Missing	0
Mean		2,68
Std. Deviation		,490
Skewness		-,30
Kurtosis		-,49
Minimum		1
Maximum		4
Sum		319

Γράφημα 1



Γράφημα 1

Θεματικές παραγόντων άγχους						
		Mean	N	Std. Deviation	Kurtosis	Skewness
1	Έλλειψη Υλικοτεχνικής Υποδομής	3,08	119	,659	1,203	-,986
2	Ελλιπής Επιμόρφωση	3,03	119	,683	,267	-,553
3	Οικονομική Κρίση	2,84	119	,662	-,396	-,263
4	Ασφάλεια	2,83	119	,621	-,356	-,232
5	Δομή	2,77	119	,621	-,657	-,143
6	Αξιολόγηση	2,72	119	,776	-,733	-,375
7	Μαθητές	2,68	119	,618	-,222	-,196
8	Γονείς	2,43	119	,735	-,709	-,129
9	Κουλτούρα	2,30	119	,651	-,790	-,047
10	Διαδικασία	2,15	119	,511	-,494	,021

Πίνακας 2

Πίνακας 3

Πίνακας 4

Επιπτώσεις στους Κ.Φ.Α.			
	Mean	N	Std. Deviation
Επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία	2,61	119	,846
Επηρεάζει την οικογενειακή ζωή	2,54	119	,946
Επηρεάζει τη σχέση με το/τη σύντροφό του	2,52	119	,973
Επηρεάζει τη σχέση με το παιδί του	2,45	118	,921
Επιφέρει την εμφάνιση σωματικών προβλημάτων υγείας	2,39	119	1,026
Επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις	2,36	118	,893
Επηρεάζει την επικοινωνία με τους φίλους	2,23	119	,934
Επιφέρει τη ροπή προ το κάπνισμα	1,85	119	,997
Επιφέρει την εμφάνιση εμμονών	1,82	119	,850
Επιφέρει τη ροπή προς το αλκοόλ	1,58	119	,839

Πίνακας 5

Επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας			
	Mean	N	Std. Deviation
Επηρεάζει την ποιότητα του μαθήματος	2,62	118	,924
Επηρεάζει την παιδαγωγική συμπεριφορά του διδάσκοντα	2,47	119	,790
Επηρεάζει την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του επαγγέλματος	2,46	119	,862
Επιφέρει τη μη ανάληψη πρωτοβουλιών (καινοτόμα προγράμματα)	2,32	119	,947
Επιφέρει τη μείωση επίτευξης των διδακτικών στόχων	2,31	118	,801
Επηρεάζει την προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου και την εργασιακή του απόδοση	2,24	114	,823
Επιφέρει την αρνητική στάση απέναντι στην εργασία τους	1,89	118	,941
Επιφέρει την απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία	1,82	119	,883

Πίνακας 6

Επιπτώσεις στους Κ.Φ.Α. στο χώρο του σχολείου			
	Mean	N	Std. Deviation
Επηρεάζει την επικοινωνία με τους συναδέλφους	2,42	119	,934
Επηρεάζει τη συμπεριφορά απέναντι τους συναδέλφους	2,39	119	,825
Επιφέρει την αύξηση του βαθμού της ευερεθιστότητας	2,37	119	,999
Επιφέρει την πρόωρη συνταξιοδότηση	2,18	119	1,047
Επιφέρει την εμφάνιση συχνών συγκρούσεων	2,10	119	,951
Επιφέρει την αύξηση της τάσης απομόνωσης	1,90	119	,951
Επιφέρει την παραίτηση από την υπηρεσία	1,76	119	,936
Επιφέρει την αποχή από τα δρώμενα του σχολείου	1,73	117	,847
Επιφέρει τη συχνή χρήση αδειών (αναρρωτικών κ.α.)	1,70	117	,854
Επιφέρει την αποφυγή εργασίας	1,66	119	,847

Πίνακας 7

Συμπτώματα			
	Mean	N	Std. Deviation
Εξουθένωση	1,19	119	,397
Θυμός - σύγχυση	1,20	119	,403
Συναισθηματική εξάντληση	1,20	119	,403
Γαστρεντερικές ανωμαλίες	1,23	119	,421
Προβλήματα ύπνου-αϋπνίας	1,25	119	,436
Πίεση - Υπέρταση	1,26	119	,441
Ημικρανίες	1,29	119	,454
Απογοήτευση	1,30	118	,459
Μειωμένη αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος	1,30	119	,461
Μειωμένη ικανότητα απόδοσης	1,32	119	,468
Καρδιολογικά συμπτώματα ή προβλήματα	1,39	119	,489
Χαμηλές προσδοκίες	1,41	119	,494
Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη	1,48	119	,502
Κατάθλιψη	1,50	119	,502
Οστικά-μυϊκά προβλήματα	1,59	119	,494

Πίνακας 8

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΠΟΡΡΕΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΤΙΤΛΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

60.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Μαρία Μπαρμπαρούση
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην περιοχή της Θεσσαλίας και ιδιαίτερα του Βόλου, της Λάρισας και των Τρικάλων. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 47 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70). Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο δύο μερών, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, με το πρώτο μέρος να αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων ενώ το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις χωρισμένες σε 4 άξονες. Όλες οι απαντήσεις στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου δόθηκαν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εξέφρασε θετική στάση προς τις ΤΠΕ δηλώνοντας πως η χρήση τους στην τάξη υποστηρίζει τη μάθηση, ενώ συγκεκριμένα η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία συμβάλλει στην καλύτερη θεωρητική απόκτηση γνώσεων.
Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, διδασκαλία, απόψεις, εκπαιδευτικοί

Abstract
The aim of this study is to investigate the views of teachers on the use of ICT in the region of Thessaly and particularly Volos, Larissa and Trikala. The sample of the study consisted of 47 primary school teachers (PE70). All participants voluntarily

completed a two-part structured questionnaire, which included closed-ended questions, with the first part concerning the demographic data of the participants and the second part consisting of 20 questions divided into 4 axes. All responses to the second part of the questionnaire were given on a 5-point Likert scale. The questionnaires were administered to the participants either in paper or electronic form. The majority of the teachers in the sample expressed positive attitudes towards ICT stating that its use in the classroom supports learning, and in particular the use of computer in teaching contributes to better theoretical knowledge acquisition.

1. Εισαγωγή

Η παροχή στους εκπαιδευτικούς τόσο τεχνολογικών εργαλείων όσο και θεωρητικών γνώσεων δε συνεπάγεται αυτομάτως και μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου. Για να επιτευχθεί οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημαντικοί παράγοντες είναι οι πράξεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές (Fullan, 2007). Η πρόθεσή τους όσον αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά υπάρχουν επαγγελματικοί και προσωπικοί παράγοντες που την επηρεάζουν (Sorebo, Halvari, Gulli & Kristiansen, 2009). Η διαμόρφωση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και θετικών στάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δηλαδή την επιμόρφωσή τους (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013). Έρευνες έχουν δείξει πως σχολεία που έχουν προμηθευτεί σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, όταν δεν έχει προηγηθεί η κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005).

Λόγω της τεράστιας τεχνολογικής εξέλιξης και ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινότητα. Στόχος της επιμόρφωσης είναι η εξέλιξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013). Χάρη στην επιμόρφωση ευνοείται η εφαρμογή της συχνής και της παιδαγωγικά ορθής χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς καθώς επιλύονται τυχόν προβλήματα που την παρακωλύουν (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013). Επιπλέον, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα βελτίωσης των οργανωτικών τους ικανοτήτων πάνω στη διδασκαλία και καλύτερης διαχείρισης της τάξης τους κάνοντας χρήση ενός υπολογιστή (Χρονάκη, 2004). Σύμφωνα με τους Τζιμογιάννη και Κόμη (2004), μετά από την ολοκλήρωση μιας επιμόρφωσης, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ μετατρέπεται από επιφυλακτική σε ενθουσιώδη.

Καταλήγοντας, η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία, όταν μάλιστα υπάρχει ανεμπόδιστη πρόσβαση σε απαραίτητους πόρους και πληροφορίες, παρέχει πολλές μαθησιακές δυνατότητες. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω των συνεχών αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωθούνται στην αναδιαμόρφωση της διδακτικής τους πρακτικής (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην περιοχή του Βόλου και της Λάρισας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 47 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) από έξι σχολεία του Βόλου και της Λάρισας. Συνολικά συμμετείχαν 10 άνδρες και 37 γυναίκες.

2.2 Εργαλείο μέτρησης

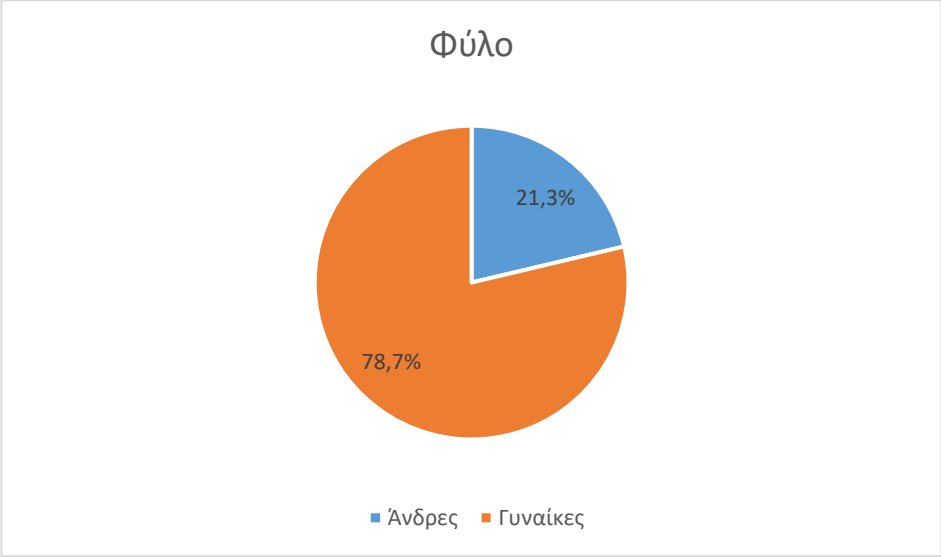
Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο δύο μερών, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, υπάρχουν 20 ερωτήσεις χωρισμένες σε 4 άξονες. Οι 4 άξονες βασίζονται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, β) τα εμπόδια εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο, γ) στάση και συμμετοχή των μαθητών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στη διδασκαλία, δ) γνώσεις σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν 5 ερωτήσεις για τον κάθε άξονα. Όλες οι απαντήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου δόθηκαν σε κλίμακα Likert 5 σημείων (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, είμαι ουδέτερος, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).

2.3 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους συμμετέχοντες με δύο διαφορετικούς τρόπους, είτε σε έντυπη μορφή δια ζώσης είτε μέσω e -mail σε ηλεκτρονική μορφή σχεδιασμένα στο google forms.

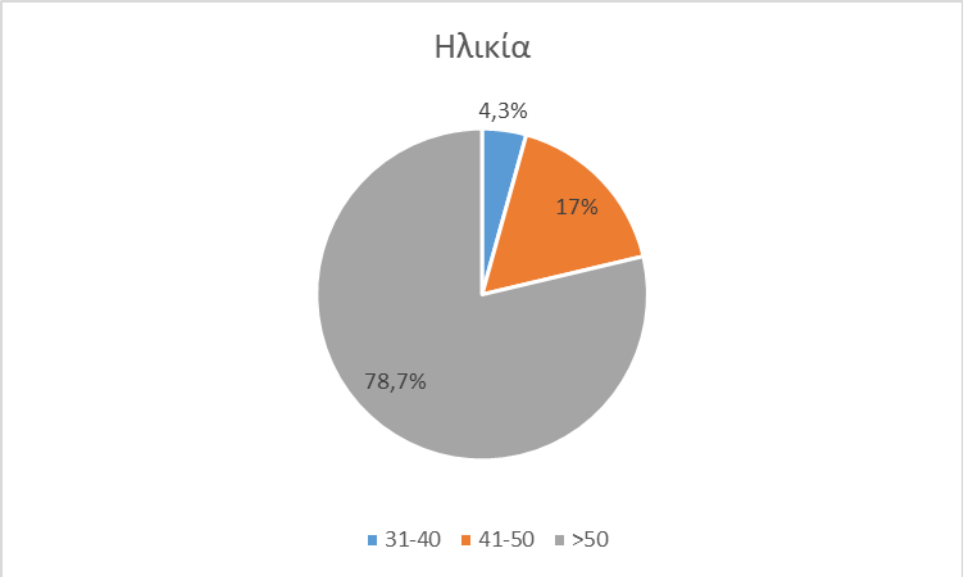
2.4 Αποτελέσματα

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στα σχήματα 1-6 και περιλαμβάνουν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η παρακολούθηση της επιμόρφωσης Α’ και Β’ επιπέδου για τις ΤΠΕ και οποιαδήποτε άλλη επιμόρφωση. Ακολούθως στο σχήμα 7 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, στο σχήμα 8 τα εμπόδια εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο, στο σχήμα 9 οι στάσεις και η συμμετοχή των μαθητών κατά τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία και στο σχήμα 10 οι γνώσεις σχετικά με τη εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.



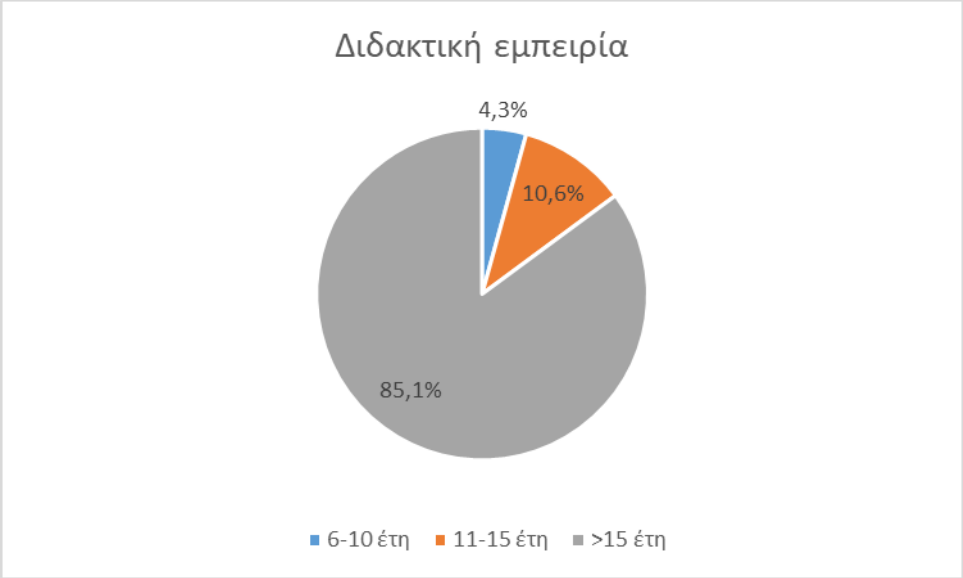
Σχήμα 2.4.1. Συμμετοχή ανδρών και γυναικών στη μελέτη

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 47 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 10 ήταν άνδρες, σε ποσοστό 21,3% και οι 37 γυναίκες σε ποσοστό 78,7%, όπως φαίνεται στο σχήμα 1.



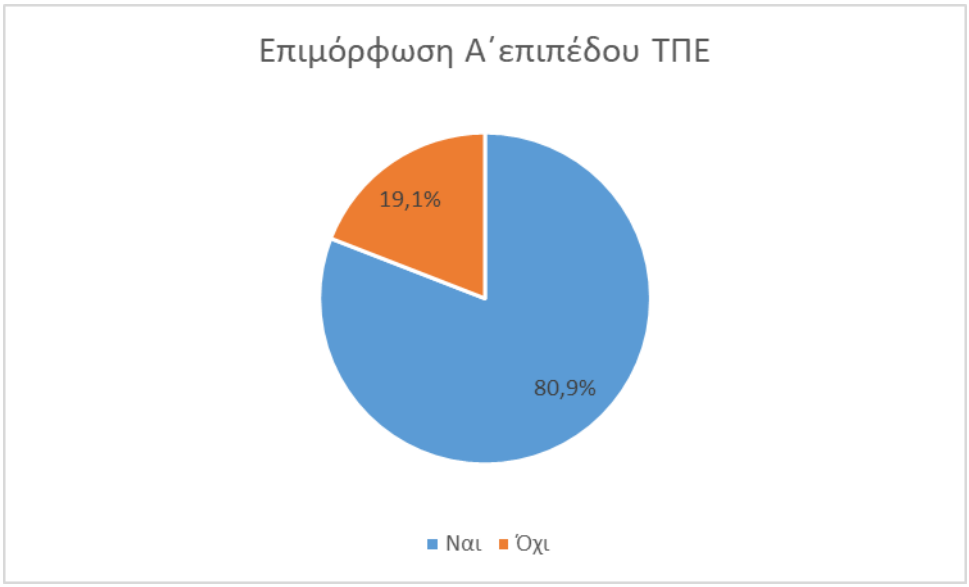
Σχήμα 2.4.2. Ηλικιακή ταξινόμηση των συμμετεχόντων

Όπως φαίνεται στο σχήμα 2 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 78,7% ήταν πάνω από 50 χρονών, σε ποσοστό 17% ήταν 41-50 χρονών και σε ποσοστό 4,3% ήταν 31-40 χρονών.



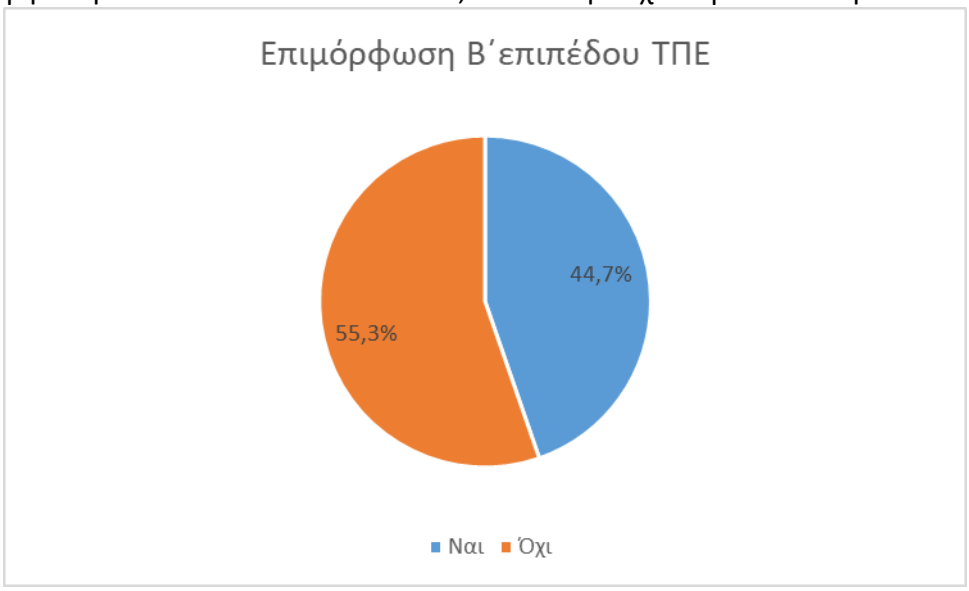
Σχήμα 2.4.3. Διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων

Σύμφωνα με το σχήμα 3, το 85,1% των εκπαιδευτικών διέθετε διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών, το 10,6% διέθετε από 11 έως 15 έτη και το 4,3% από 6 έως 10 έτη.



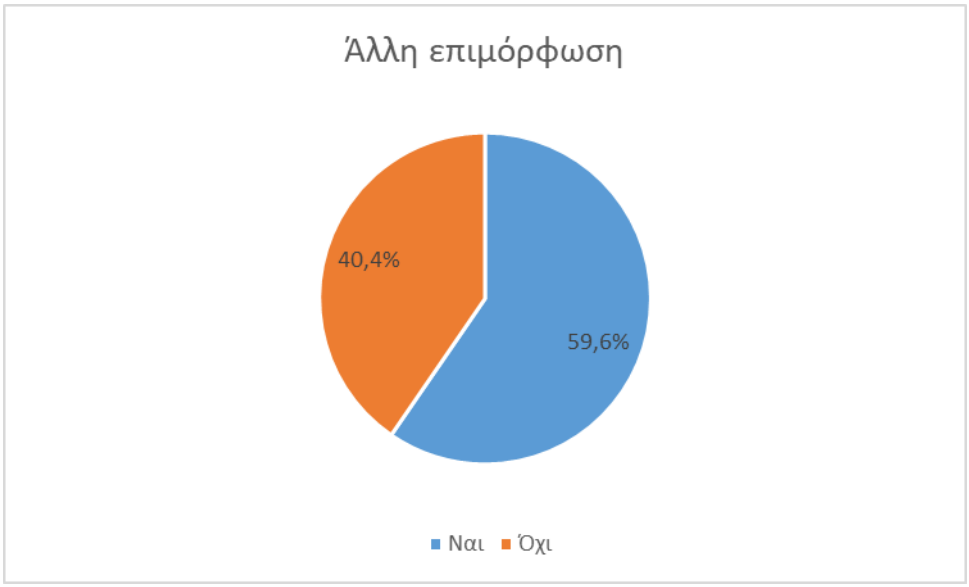
Σχήμα 2.4.4. Ποσοστιαία συμμετοχή των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ

Σύμφωνα με το σχήμα 4 το 80,9% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ και το 19,1% δεν την είχε παρακολουθήσει.



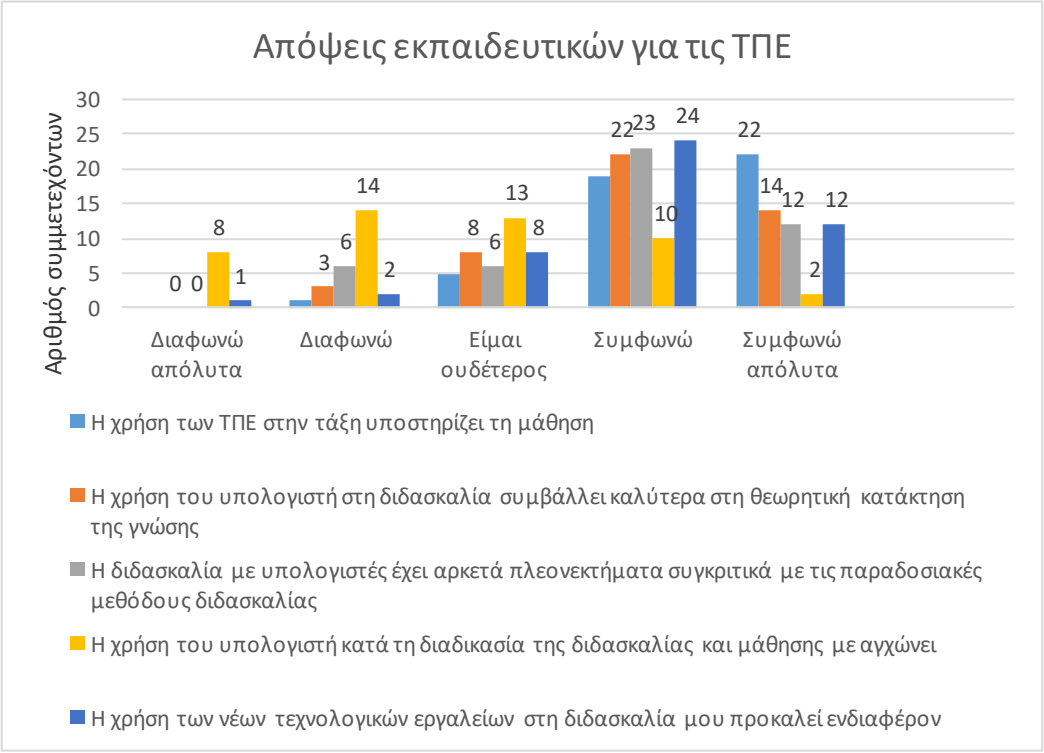
Σχήμα 2.4.5. Ποσοστιαία συμμετοχή των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ

Σύμφωνα με το σχήμα 5 το 44,7% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ και το 55,3% δεν την είχε παρακολουθήσει. Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό πως ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Α΄ επιπέδου δε συνέχισε στο Β΄ επίπεδο.



Σχήμα 2.4.6. Ποσοστιαία συμμετοχή των συμμετεχόντων σε οποιαδήποτε άλλη επιμόρφωση

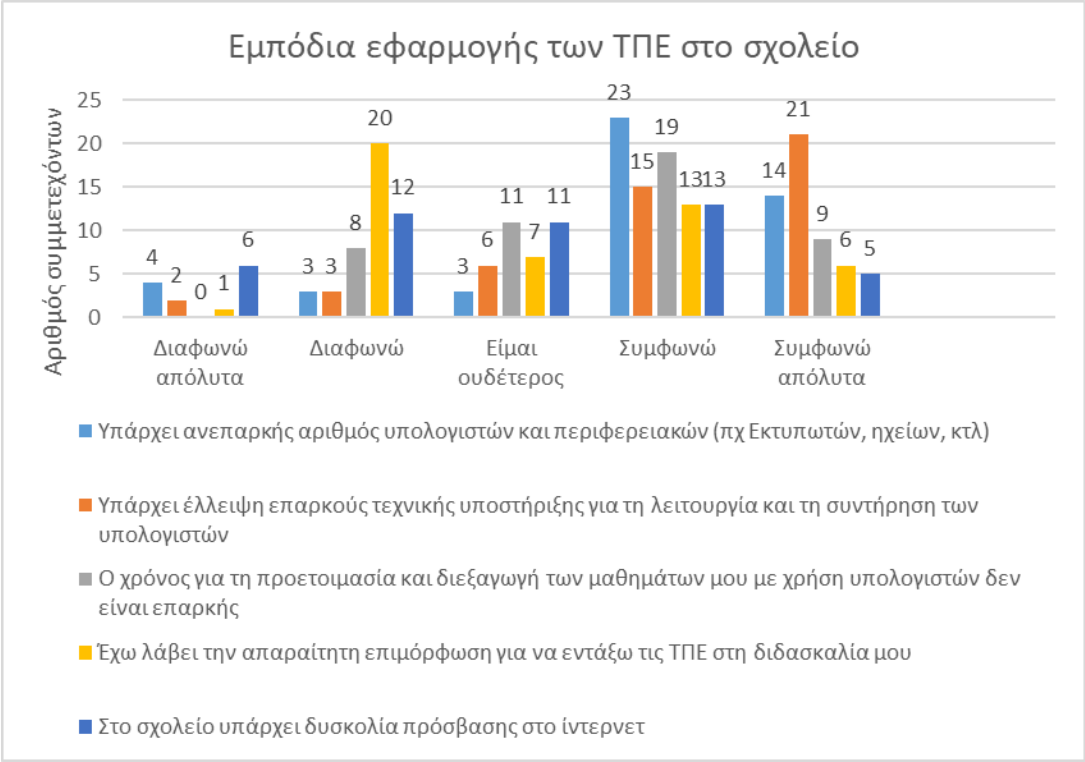
Στο σχήμα 6 φαίνεται πως το 59,6% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει και κάποια άλλη επιμόρφωση ενώ το 40,4% όχι.



Σχήμα 2.4.7. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ

Στο σχήμα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Όσον αφορά για το αν η χρήση των ΤΠΕ στη τάξη υποστηρίζει τη μάθηση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε. Πιο συγκεκριμένα 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 23 συμφωνώ, 3 δήλωσαν ουδέτεροι, άλλοι 3 απάντησαν διαφωνώ και 4 διαφωνώ απόλυτα. Σχετικά με το αν η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία συμβάλλει στη καλύτερη θεωρητική κατάκτηση της γνώσης 2

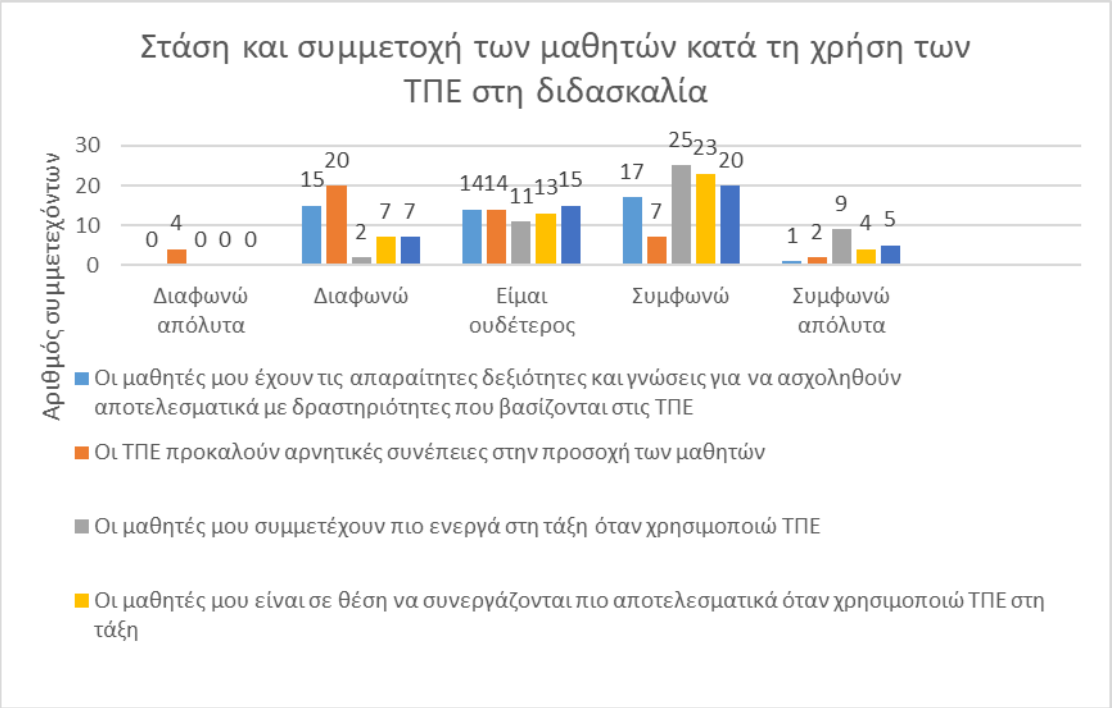
εκπαιδευτικοί απάντησαν διαφωνώ απόλυτα, 3 διαφωνώ, 6 δήλωσαν ουδέτεροι, 15 συμφωνώ και 21 συμφωνώ απόλυτα. Για το αν η διδασκαλία με υπολογιστές έχει αρκετά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας 9 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα, 19 συμφώνησαν, 11 δήλωσαν ουδέτεροι και 8 διαφώνησαν. Στη συνέχεια, 6 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα και 13 συμφώνησαν πως η χρήση του υπολογιστή κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση τους αγχώνει ενώ 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ουδέτεροι, 20 διαφώνησαν και ένας διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, στο ερώτημα για το αν η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία προκαλεί ενδιαφέρον οι 5 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα, οι 13 συμφώνησαν, οι 11 δήλωσαν ουδέτεροι, οι 12 διαφώνησαν και οι 6 διαφώνησαν απόλυτα.



Σχήμα 2.4.8. Εμπόδια εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο

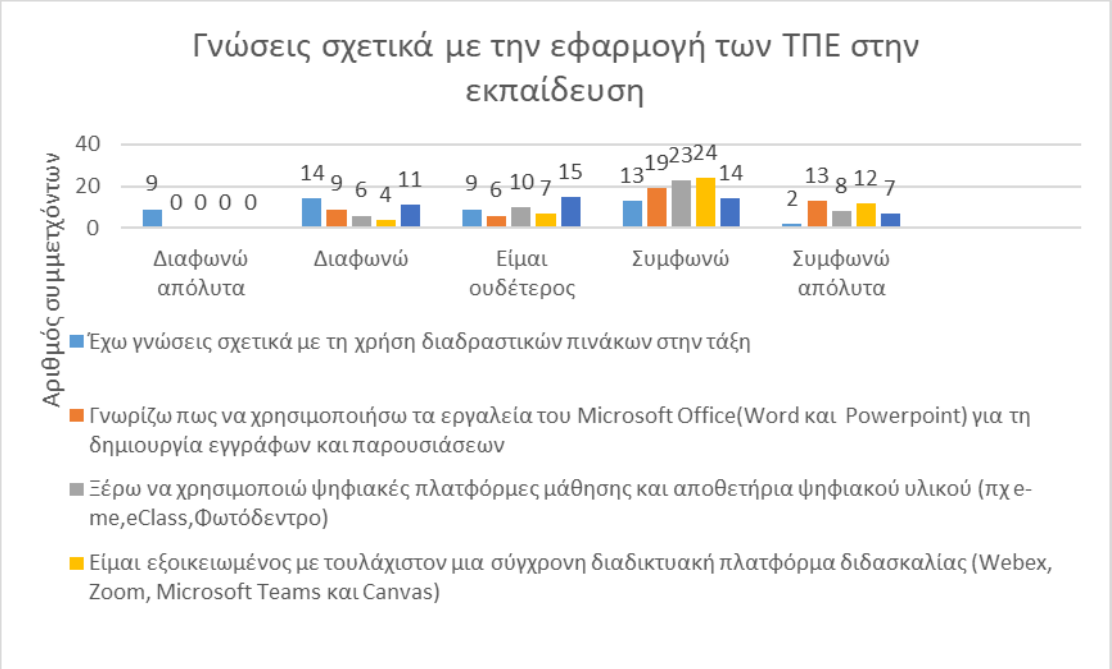
Στο σχήμα 8 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε πως υπάρχει ανεπαρκής αριθμός υπολογιστών και περιφερειακών, όπως εκτυπωτές, ηχεία και άλλα, στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα 14 συμφώνησαν απόλυτα και 23 συμφώνησαν, 3 ήταν ουδέτεροι, 3 διαφώνησαν και 4 διαφώνησαν απόλυτα. Επίσης, μεγάλο μέρος του δείγματος δήλωσε πως υπάρχει έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποστήριξης για τη λειτουργία και τη συντήρηση των υπολογιστών (21 απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 15 συμφωνώ, 6 είμαι ουδέτερος, 3 διαφωνώ και 2 διαφωνώ απόλυτα). Στη συνέχεια, 9 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα και 19 συμφώνησαν πως ο χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων με τη χρήση υπολογιστών δεν είναι επαρκής. Ωστόσο, σε αυτό διαφώνησαν 8 εκπαιδευτικοί και 11 παρέμειναν ουδέτεροι. Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία 6 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα και 13 συμφώνησαν πως έχουν λάβει την

απαραίτητη επιμόρφωση για να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους ενώ 7 δήλωσαν ουδέτεροι, 20 διαφώνησαν και 1 διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, σχετικά με το αν υπάρχει δυσκολία πρόσβασης στο ίντερνετ στο σχολείο 5 συμμετέχοντες απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 13 συμφωνώ, 11 είμαι ουδέτερος, 12 διαφωνώ και 6 διαφωνώ απόλυτα.



Σχήμα 2.4.9. Στάση και συμμετοχή μαθητών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Στο σχήμα 9 διακρίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στάσεις και τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα για το αν οι μαθητές έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ασχοληθούν αποτελεσματικά με δραστηριότητες που βασίζονται σε ΤΠΕ 1 εκπαιδευτικός συμφώνησε απόλυτα, 17 συμφώνησαν, 14 δήλωσαν ουδέτεροι και 15 διαφώνησαν. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν πως οι ΤΠΕ δεν προκαλούν αρνητικές συνέπειες στην προσοχή των μαθητών καθώς 4 άτομα απάντησαν διαφωνώ απόλυτα, 20 διαφωνώ, 14 είμαι ουδέτερος, 7 συμφωνώ και 2 συμφωνώ απόλυτα. Όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη με τη χρήση των ΤΠΕ μεγάλο μέρος του δείγματος απάντησε πως η συμμετοχή αυξάνεται με τη χρήση των ΤΠΕ (9 απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 25 συμφωνώ, 11 είμαι ουδέτερος και 2 διαφωνώ). Επίσης, στα δύο τελευταία ερωτήματα οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις θετικές τους απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση <<οι μαθητές μου είναι σε θέση να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στην τάξη>> 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 23 συμφωνώ, 15 είμαι ουδέτερος και 7 διαφωνώ. Αντίστοιχα στην πρόταση <<οι μαθητές είναι πιο δημιουργικοί κατά τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία>> 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 20 συμφωνώ, 15 είμαι ουδέτερος και 7 διαφωνώ.



Σχήμα 2.4.10. Γνώσεις σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Στο τελευταίο σχήμα, το σχήμα 10, παρουσιάζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στην πρώτη φράση <<έχω γνώσεις σχετικά με τη χρήση διαδραστικών πινάκων στην τάξη>> 2 συμμετέχοντες απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 13 συμφωνώ, 9 είμαι ουδέτερος, 14 διαφωνώ και 9 διαφωνώ απόλυτα. Από αυτό γίνεται αντιληπτό πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν πως δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντάξουν τη χρήση διαδραστικών πινάκων στα μαθήματά τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν γνώστες των εργαλείων του Microsoft Office (13 απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 19 συμφωνώ, 6 είμαι ουδέτερος και 9 διαφωνώ) και των ψηφιακών πλατφορμών μάθησης (8 απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 23 συμφωνώ, 10 είμαι ουδέτερος και 6 διαφωνώ) όπως και εξοικειωμένοι με τις ασύγχρονες διαδικτυακές πλατφόρμες διδασκαλίας (12 απάντησαν συμφωνώ απόλυτα, 24 συμφωνώ, 7 είμαι ουδέτερος και 4 διαφωνώ). Τέλος, 7 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα και 14 απλώς συμφώνησαν πως είναι ικανοί να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την χρήση των ΤΠΕ για τους μαθητές ενώ 15 δήλωσαν ουδέτεροι και μόλις 11 διαφώνησαν.

2.5 Συζήτηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει πως η χρήση των ΤΠΕ στη τάξη υποστηρίζει τη μάθηση ενώ συγκεκριμένα η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία συμβάλλει στη καλύτερη θεωρητική κατάκτηση της γνώσης. Ωστόσο, η χρήση του υπολογιστή αγχώνει αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη του Skutil (2014) καθώς αποδέχονταν την τεχνολογία ως παράγοντα ενεργοποίησης και παρακίνησης στην εκπαίδευση όπως και την ανάγκη αντικατάστασης των παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας. Επίσης, η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία προκαλεί ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς και προθυμία να τα ενσωματώσουν στα μαθήματά τους. Το τελευταίο συμφωνεί με μια ακόμη έρευνα που

πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Konstantinos, Andreas και Karakiza (2013), η οποία βρήκε πως ενώ οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη χρήση των ΤΠΕ καταλήγουν να χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές μεθόδους λόγω δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ωστόσο, καταγράφηκαν κάποια εμπόδια που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στο να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στην σχολική τάξη. Αυτά είναι ο ανεπαρκής αριθμός υπολογιστών και περιφερειακών, όπως εκτυπωτών, ηχείων και άλλων τεχνολογικών μέσων, η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη για τη λειτουργία και τη συντήρηση των υπολογιστών, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων με τη χρήση υπολογιστών και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Τα παραπάνω έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τη βιβλιογραφία καθώς σε τέσσερις μελέτες βρέθηκε πως υπάρχει έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων (Hong, 2016; Κωστάκη & Καλογιαννάκης, 2019; Mulhim, 2014; Umar et al., 2018), σε τρεις μελέτες πως δεν υπάρχει τεχνική υποστήριξη (Ghaviferk et al., 2016; Mulhim, 2014; Salehi & Salehi, 2012; Umar et al., 2018), σε τέσσερις μελέτες πως δεν υπάρχει επαρκής χρόνος (Ghaviferk et al., 2016; 2012 Lindberg, Olofsson & Frasson, 2017; Mulhim, 2014; Salehi & Salehi, 2012) και σε τρεις μελέτες πως δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Ghaviferk et al., 2016; Mulhim, 2014; Umar et al., 2018). Σε αντίθεση με τις έρευνες των Ghaviferk et al. (2016) και Salehi & Salehi (2012), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ως εμπόδια την πρόσβαση και τη σύνδεση στο διαδίκτυο στη δική μας μελέτη οι μισοί συμμετέχοντες δήλωσαν πως υπάρχει δυσκολία πρόσβασης στο ίντερνετ και οι άλλοι μισοί πως δεν υπάρχει.

Όσον αφορά τις στάσεις και τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ασχοληθούν αποτελεσματικά με δραστηριότητες που βασίζονται σε ΤΠΕ, οι οποίες δεν προκαλούν αρνητικές συνέπειες στην προσοχή των μαθητών αλλά αντιθέτως αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη. Επίσης, η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών δίνοντάς τους την δυνατότητα να γίνουν δημιουργικοί. Τα παραπάνω συμφωνούν με την έρευνα των Lindberg et al. (2017) στην οποία τονίζεται πως οι μαθητές είναι καλοί γνώστες της τεχνολογίας και πρέπει οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν τα μαθήματα σε συνεργασία με τους μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν τις παγίδες των χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όπως τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που αποσπούν την προσοχή, ώστε η ενσωμάτωσή τους να είναι πιο αποτελεσματική. Επομένως, φαίνεται πως τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποσπούν την προσοχή των μαθητών ενώ στη δική μας μελέτη δεν εντοπίστηκαν κίνδυνοι διάσπασης της προσοχής των μαθητών.

Τέλος, σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παρατηρείται κάτι οξύμωρο. Ενώ παραπάνω οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν έχουν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ, η πλειοψηφία αυτών στη συνέχεια δήλωσε πως είναι καλοί γνώστες των εργαλείων του Microsoft Office, των ψηφιακών πλατφορμών μάθησης και των ασύγχρονων διαδικτυακών πλατφορμών διδασκαλίας αλλά δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις μόνο για τη χρήση των διαδραστικών πινάκων στην τάξη. Ενδεχομένως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να

μην κατανόησαν ορθά κάποια ερώτηση ή ίσως να διάλεξαν κατά λάθος απάντηση. Βέβαια στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και απαιτείται εξιδεικευμένη κατάρτιση και επιμόρφωση για την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ (Ghaviferk et al., 2016; Mulhim, 2014; Umar et al., 2018). Ωστόσο το δικό μας δείγμα εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία του είχε λάβει την επιμόρφωση Α΄ επιπέδου για τις ΤΠΕ και κάποιοι εξ αυτών, συνέχισαν στην επιμόρφωση Β΄ επιπέδου και όπως αναφέρεται στη μελέτη των Σέργη και Κουτρομάνου (2013) οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά την επίδραση της επιμόρφωσης καθώς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έλαβαν βελτιώθηκαν σε θέματα που αφορούσαν τις περιφερειακές μονάδες του υπολογιστή, τα βασικά προβλήματα λειτουργίας και προστασίας του.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 εξέφρασαν θετική στάση σχετικά με την ενσωμάτωση και τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη τους αναγνωρίζοντας τη σημασία τους για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο ο ανεπαρκής εξοπλισμός, η έλλειψη οικονομικών πόρων, ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν την ενσωμάτωση και τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη. Η μελέτη είναι σημαντική διότι παρουσιάζει τις απόψεις των δασκάλων των δημοτικών σχολείων του Βόλου και της Λάρισας σχετικά με τη χρήση και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των δασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης, την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ, καθώς και τα εμπόδια που συναντώνται στα σχολεία και δυσχεραίνουν την εφαρμογή αυτών. Μελλοντικά προτείνεται να συγκριθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση και τη χρήση των ΤΠΕ από χερσαίες και νησιωτικές περιοχές ώστε να καταγραφεί η επιρροή της περιοχής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κωστάκη, Σ. Μ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2019). Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας απέναντι στα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα για τις φυσικές επιστήμες-το παράδειγμα του Φωτόδεντρου. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,10(2), 1-15.

Παπανικολάου, Γ., & Τζιμογιάννης, Α. (2005). Το έργο “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση”: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο νομό Ιωαννίνων. Στο Γιαλαμά, Α.,Τζιμόπουλος, Ν. & Χλωρίδου, Α. (Επιμ.), 3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ, 13-15 Μαΐου. Σύρος.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σέργης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(1-2), 67-84.

Τζιμογιάννης Α., Κόμης Β. (2004), Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου

Πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή ‘’Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
Χρονάκη, Α. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Ξενόγλωσση

Fullan, M. (2007). The new meaning of Educational Change. (4 th edition). New York: Teachers College Press.
Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2016). Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and Challenges from Teachers' Perceptions. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 4(2), 38-57.
Hong, J. E. (2016). Social studies teachers’ views of ICT integration. Review of International Geographical Education Online, 6(1), 32-48.
Konstantinos, T., Andreas, A., & Karakiza, T. (2013). Views of ICT Teachers about the Introduction of ICT in Primary Education in Greece. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 12(1), 200-209.
Lindberg, O. J., Olofsson, A. D., & Fransson, G. (2017). Same but different? An examination of Swedish upper secondary school teachers’ and students’ views and use of ICT in education. The international journal of information and learning technology, 34(2), 122-132. Ανακτήθηκε από: www.emeraldinsight.com/2056-4880.htm.
Mulhim, E. (2014). The Barriers to the Use of ICT in Teaching in Saudi Arabia: A Review of Literature. Universal Journal of Educational Research, 2(6), 487-493. doi: 10.13189/ ujer.2014.020606.
Skutil, M. (2014). ICT as one of the teaching methods at primary school from a teacher’s point of view. Problems of Education in the 21st Century, 61, 105-112.
Salehi, H., & Salehi, Z. (2012). Challenges for using ICT in education: teachers' insights. International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 2(1), 40-43.
Sørebø, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., & Kristiansen, R. (2009). The role of selfdetermination theory in explaining teachers’ motivation to continue to use elearning technology. Computers & Education, 53(4),1177-1187.
Umar, M., Rosnaini, M., & Habibah, A. J. (2018). A Review of Obstacles of ICT Usage in Nigerian Tertiary Educational Institutions. International Journal of Human Resource Studies, 8(4), 177-185. Ανακτήθηκε από RL: https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i4.13831.

Παράρτημα

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ερωτηματολόγιο για τις ΤΠΕ στην
Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας. Έχει ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις σας για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η ειλικρινή σας συμμετοχή θα συμβάλλει στην πραγματική αποτύπωση των απόψεών σας. Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Προσωπικές Πληροφορίες

1.1 Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

1.2 Ηλικία:
Έως 30 ετών ☐ 31-40 ετών ☐ 41-50 ετών ☐ 51 και άνω ☐

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: ☐

1.3 Έως 5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11-15 έτη ☐ Άνω των 15 ετών

1.4 Έχετε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου για τις ΤΠΕ; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

1.5 Έχετε παρακολουθήσει την επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου για τις ΤΠΕ; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

1.6 Έχετε παρακολουθήσει κάποια άλλη επιμόρφωση; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ

Από τις παρακάτω επιλογές, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Είμαι ουδέτερος**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη υποστηρίζει τη μάθηση.	1	2	3	4	5
Η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία συμβάλλει καλύτερα στη θεωρητική κατάκτηση της γνώσης.	1	2	3	4	5
Η διδασκαλία με υπολογιστές έχει αρκετά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
Η χρήση του υπολογιστή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης με αγχώνει.	1	2	3	4	5
Η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία μου προκαλεί ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5

Εμπόδια εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο

Από τις παρακάτω επιλογές, παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Είμαι ουδέτερος**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Υπάρχει ανεπαρκής αριθμός υπολογιστών και περιφερειακών (π.χ. εκτυπωτών, ηχείων κλπ.).	1	2	3	4	5
Υπάρχει έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποστήριξης για τη λειτουργία και τη συντήρηση των υπολογιστών.	1	2	3	4	5

Ο χρόνος για τη προετοιμασία και διεξαγωγή των μαθημάτων μου με χρήση υπολογιστών δεν είναι επαρκής.	1	2	3	4	5
Έχω λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση για να εντάξω τις ΤΠΕ στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο υπάρχει δυσκολία πρόσβασης στο ίντερνετ.	1	2	3	4	5
Άλλες παρατηρήσεις (παρακαλώ προσδιορίστε):					

Στάση και συμμετοχή των μαθητών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Παρακαλώ δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Είμαι ουδέτερος**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Οι μαθητές μου έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ασχοληθούν αποτελεσματικά με δραστηριότητες που βασίζονται στις ΤΠΕ.	1	2	3	4	5
Οι ΤΠΕ προκαλούν αρνητικές συνέπειες στην προσοχή των μαθητών.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στη τάξη όταν χρησιμοποιώ ΤΠΕ.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές μου είναι σε θέση να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιώ ΤΠΕ στη τάξη.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές είναι πιο δημιουργικοί κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5

Γνώσεις σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Από τις παρακάτω επιλογές, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει

	Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Είμαι ουδέτερος**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Έχω γνώσεις σχετικά με τη χρήση διαδραστικών πινάκων στην τάξη.	1	2	3	4	5

Γνωρίζω πως να χρησιμοποιήσω τα εργαλεία του Microsoft Office (Word και PowerPoint) για τη δημιουργία εγγράφων και παρουσιάσεων.	1	2	3	4	5
Ξέρω να χρησιμοποιώ ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και αποθετήρια ψηφιακού υλικού (π.χ. e-me, eClass, Φωτόδεντρο).	1	2	3	4	5
Είμαι εξοικειωμένος με τουλάχιστον μια σύγχρονη διαδικτυακή πλατφόρμα διδασκαλίας (Webex, Zoom, Microsoft Teams και Canvas).	1	2	3	4	5
Πιστεύω ότι είμαι σε θέση να σχεδιάσω εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ για τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5

61.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αικατερίνη Παλασίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Msc

Μαρία Παλασίδου
Ψυχολόγος, Msc

Περίληψη
Προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας αποτελεί το πώς η απώλεια, ως αστάθμητος και ατομικός παράγοντας, επιδρά στο παιδικό ψυχισμό και ποια η θέση των εκπαιδευτικών. Έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά χρειάζονται ενήλικες, διατεθειμένους να απαντήσουν σε ερωτήματα και να αντέξουν τα συναισθήματα που τα ίδια βιώνουν. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστεί η έννοια του πένθους, οι αντιλήψεις των παιδιών για αυτόν, κατά πόσο η ηλικιακή βαθμίδα και η νοητική ανάπτυξη τις επηρεάζει καθώς κατά πόσο η σχολική κοινότητα και το άμεσο περιβάλλον μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπισή του. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησε στην διαπίστωση πως κάθε παιδί αντιλαμβάνεται με μοναδικό τρόπο το πένθος. Συνεπώς, τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένο και επαρκώς προετοιμασμένο. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να έχει σωστή ανταπόκριση, θα πρέπει να έχει την απαιτούμενη -πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική- εκπαίδευση/επιμόρφωση. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση σε ευαίσθητα θέματα, όπως η περιθανάτια αγωγή καθώς και η ανάγκη ύπαρξής της στα σχολεία.
Λέξεις-Κλειδιά: Πένθος, Παιδί, Αντιμετώπιση, Εκπαιδευτικός

Abstract
The scientific community is concerned about how loss, as an immeasurable and individual factor, affects the child's psyche and what is the position of teachers. Research shows that children need adults who are willing to answer questions and endure the emotions they themselves experience. The purpose of the paper is to present the concept of grief, children's perceptions of it, to what extent age and mental development affect them, as well as to what extent the school community and the immediate environment can effectively help in dealing with it. The literature review led to the finding that each child perceives grief in a unique way. Therefore, both the family and the school environment must be appropriately informed and adequately prepared. The teacher, in order to have a correct response, must have the required -multidimensional and multifactorial- education/training. Thus, education on sensitive issues, such as end-of-life care, is deemed necessary, as is the need for it to exist in schools.

1. Εισαγωγή

Η έννοια της απώλειας αποτελεί έναν αστάθμητο παράγοντα, που βιώνεται σε ατομικό επίπεδο και με μοναδικό τρόπο. Ένας από τους προβληματισμούς της επιστημονικής κοινότητας είναι το πώς η απώλεια, οποιασδήποτε μορφής, επιδρά στο ψυχισμό ενός παιδιού και κυρίως ποια η θέση των εκπαιδευτικών στα παιδιά που την βιώνουν. Η παρούσα εργασία κάνει λόγο κυρίως για την απώλεια που βιώνει ένα παιδί, που όμως έχει ως αίτιο το θάνατο. Αποτελεί ένα κρίσιμο συμβάν που πρέπει να αντιμετωπίσει τόσο το ίδιο το παιδί όσο και το τρίπτυχο γονείς-εκπαιδευτικός-σχολείο.

Δυστυχώς στις μέρες μας, με την επέλαση της πανδημίας Covid-19, όλοι έζησαν σε μικρό και σε μεγάλο βαθμό την απώλεια. Όμως η αντιμετώπιση της από τον καθένα είναι διαφορετική και καθαρά προσωπική. Έτσι, γίνεται σαφές πως για ένα παιδί, η απώλεια ενός σημαντικού για αυτό πρόσωπο αποτελεί ένα στοιχείο που δεν θα πρέπει να το παραβλέψουμε. Τόσο σε οικογενειακό επίπεδο όσο και στο σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες, ώστε να μπορεί το κάθε παιδί, όποιας ηλικίας και να είναι, να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματα που νιώθει από αυτό το κρίσιμο συμβάν που έχει βιώσει.

Έρευνες δείχνουν πως, σε τέτοιου είδους καταστάσεις, τα παιδιά χρειάζονται ενήλικες, διατεθειμένους να απαντήσουν σε ερωτήματα και να αντέξουν τα συναισθήματα που τα ίδια βιώνουν -και μερικές φορές δεν αντέχουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε πανικό. Για αυτό, σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστεί η έννοια του πένθους, οι αντιλήψεις των παιδιών για αυτόν και κατά πόσο η ηλικιακή βαθμίδα και η νοητική ανάπτυξη τις επηρεάζει, καθώς κατά πόσο η σχολική κοινότητα και το άμεσο περιβάλλον τους, μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του.

Διαπιστώθηκε ότι από τη στιγμή που κάθε παιδί αποτελεί μία μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα, αντιλαμβάνεται μοναδικά και ατομικά το πένθος καθώς και τα συναισθήματα που πηγάζουν από αυτό. Συνεπώς, τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένο και επαρκώς προετοιμασμένο, ώστε να το βοηθήσουν.

2. Κυρίως μέρος

Αρχικά πρέπει να καταστεί σαφές πως, το θρήνο και το πένθος μπορούν να το βιώσουν όλα τα έμβια όντα. Ακόμα και η φύση και τα ζώα βιώνουν την απώλεια αλλά με διαφορετική μορφή. Οι άνθρωποι μέσω των συναισθημάτων τους και της λογικής τους βιώνουν τις έντονες καταστάσεις που αυτή προκαλεί και προσπαθούν με διάφορους τρόπους να την αντιμετωπίσουν. Ήδη από τη βρεφική ηλικία μπορεί να υπάρχουν αντιδράσεις απέναντι στο χαμό ενός αγαπημένου προσώπου και δη της μητέρας. Σύμφωνα με τον Piaget, όσο αναπτύσσεται ένα παιδί τόσο πιο γνωστικά ώριμο είναι για να μπορέσει να αντιληφθεί καλύτερα και να ξεπεράσει όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά την κατάσταση αυτή. Συνεπώς είναι σημαντικό να μπορεί το στενό και ευρύτερο πλαίσιο που βρίσκεται το παιδί να το βοηθήσει.

Είναι αποδεκτό το παιδί να περάσει από τα πέντε στάδια του πένθους, που έχει γίνει αναφορά από την Kübler-Ross: Άρνηση, Θυμός, Διαπραγμάτευση, Κατάθλιψη και Αποδοχή (Kübler-Ross, 1969). Είναι εξίσου αποδεκτό να μην περάσει αυτά τα στάδια με τη σειρά που αναφέρονται, όμως πρέπει να περάσει από όλα τα στάδια,

ώστε να μπορέσει να φτάσει στην αποδοχή του συμβάντος (Λουκάκου &Μπρουσκέλη, 2010)

Οι διεργασίες του θρήνου από τη μεριά του παιδιού αποτελούν ένα γεγονός επίσης πολύ σημαντικό. Το παιδί θα πρέπει αρχικά να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες, όπως ο οριστικός χαρακτήρας της απώλειας και το αμετάκλητο, που εξαρτάται από τη νοητική του ανάπτυξη και το ηλικιακό του επίπεδο. Στη συνέχεια παρατηρεί τον τρόπο επεξεργασίας της απώλειας από τους ενήλικες, διότι βιώνει παρόμοια συναισθήματα με αυτά ενός ενήλικα. Προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον που λείπει ο νεκρός και δημιουργεί μία συμβολική εσωτερική επαφή με το άτομο που έχει πεθάνει. Για αυτό το λόγο είναι αποδεκτό να γίνεται συζήτηση για το νεκρό και τις αναμνήσεις που μας συνδέουν με αυτόν. Ακολουθώντας αυτή την πορεία προσπαθεί το παιδί να φτάσει στην επανατοποθέτηση του νεκρού προσώπου στη ζωή, δηλαδή στην ανακάλυψη μιας νέας και κατάλληλης θέσης του νεκρού στη ζωή των πενθούντων προσώπων (Χατζηνικολάου, 2009)

Εξίσου σημαντικές είναι οι αντιλήψεις του παιδιού στην απώλεια ενός προσώπου με βάση την ηλικιακή ομάδα που ανήκει. Ήδη από τη βρεφική ηλικία, υπάρχει αντίληψη του θανάτου, κυρίως της μητέρας, ως απουσίας καθώς και αισθήματα δυσφορίας, ευερεθιστότητα και αλλαγές σε συνήθειες ύπνου και φαγητού. Στην ηλικία 1-2 χρονών γίνεται σαφές ότι δεν είναι δυνατή η αντίληψη του θανάτου, διότι θεωρεί το παιδί πως τα άτομα και τα αντικείμενα συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμη και αν δεν τα βλέπουν, κάτι που έχει άμεση σχέση και με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού αυτής της ηλικίας.

Στην προνηπιακή ηλικία συνεχίζει το παιδί να μην έχει πλήρη κατανόηση της λέξης «θάνατος». Δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει την οριστικότητα του θανάτου και υπάρχει σύγχυση μεταξύ της τελετουργίας της ταφής και της μεταθανάτια ζωής.

Στη νηπιακή ηλικία αρχίζει να κατανοεί την έννοια του θανάτου, αλλά με μερικές ασάφειες, όπως η επιστροφή των νεκρών. Μπορεί να προσωποποιήσει τον θάνατο σαν φάντασμα ή σκελετό και ίσως να τον συνδέσει με συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως πεθαίνει αυτός που τον πυροβολούν. Σαφώς αρχίζει να υπάρχει φόβος μήπως συμβεί και στο ίδιο.

Στη σχολική ηλικία αρχίζει να υπάρχει κατανόηση του θανάτου, του παραδείσου καθώς και αίσθημα άγχους ότι ο θάνατος είναι μια μη αναστρέψιμη κατάσταση, αλλά δεν έχουν αναπτύξει αποτελεσματικά εργαλεία και στρατηγικές, για να χειριστούν αποτελεσματικά αυτή την κατάσταση (Dyregrov, 1990; Dowdney, 2000)

Επίσης απαραίτητο στοιχείο αποτελούν όχι μόνο οι αντιλήψεις αλλά και οι αντιδράσεις του παιδιού απέναντι στο πένθος, διότι μπορεί να αναπτύσσονται σε μία μεγάλη κλίμακα, από άμεσες, όπως σοκ, αμφιβολία μέχρι και έντονες αντιδράσεις, όπως παλινδρόμηση καθώς και υπαρξιακοί προβληματισμοί.

Συνεπώς, με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, τα ερωτήματα που δημιουργούνται είναι το ποιοι αποτελούν τους κατάλληλους τρόπους και στρατηγικές αντιμετώπισης ενός τέτοιου μεγάλου συναισθηματικού και ψυχικού φορτίου από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του παιδιού.

Για όλους τους παραπάνω λόγους πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, βασισμένη σε μελέτες άρθρων και επιστημονικών περιοδικών ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, καθώς και έγκυρων ιστοσελίδων εκπαιδευτικού καθώς και ιατρικού περιεχομένου.

Από την ανασκόπηση προέκυψαν στοιχεία και πληροφορίες που αφορούσαν το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του παιδιού, ήτοι την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά τη στήριξη του παιδιού από την οικογένεια αυτή κρίνεται αναγκαία για πολλούς λόγους. Θα πρέπει να ενημερωθεί το παιδί για το δυστυχές συμβάν με τρόπο απλό και κατανοητό ανάλογα με το ηλικιακό του επίπεδο, κάνοντας χρήση ορθού και κατανοητού λεξιλογίου, για να μην δημιουργηθούν ασάφειες. Πρέπει η οικογένεια να απαντάει σε ερωτήσεις και απορίες του παιδιού και να το ενημερώνει ότι δεν φταίει το ίδιο για ό,τι συνέβη. Να ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού με οποιονδήποτε τρόπο, είτε γραπτά είτε προφορικά. Να το επιτρέπει να πάρει μέρος σε τελετουργίες που αφορούν το αποθανόν πρόσωπο, χωρίς να υπάρχει εξαναγκασμός. Τέλος σημαντική κρίνεται η συνεισφορά από φίλους και λοιπούς συγγενείς (Kroen, 2007; Παπαδάτου κ.συν.,1999).

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, πολύ μεγάλο μέρος και βάρος αναλογεί στον εκπαιδευτικό του παιδιού και εν συνεχεία στην ευρύτερη σχολική μονάδα. Ο εκπαιδευτικός αρχικά πρέπει να μπορεί ο ίδιος να διαχειριστεί τα συναισθήματα του απέναντι σε τέτοιου είδους κρίσιμες καταστάσεις, ώστε να φανεί όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικός, τόσο για τον ίδιο όσο και για το παιδί. Οφείλει να είναι ενημερωμένος για το συμβάν και να συμβουλεύεται ειδικό δίκτυο υποστήριξης, σε περίπτωση που χρειάζεται περαιτέρω συμβουλευτική. Να δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον στο παιδί, ώστε να μπορεί να εκφράσει όλα όσα νιώθει και αισθάνεται. Να ενσωματώνει την έννοια του θανάτου, του πένθους και της απώλειας σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες και να ενθαρρύνει το παιδί να συμμετέχει, χωρίς όμως να το εξαναγκάζει. Είναι σαφές ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων, για να υπάρχει καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του κρίσιμου αυτού συμβάντος (Σαλπιστής, 2009).

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η στήριξη από ειδικές ομάδες αποτελούμενες από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, ψυχιάτρους καθώς και υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ώστε να μπορέσει το παιδί να εξωτερικεύσει όσα συναισθήματα και σκέψεις έχει (Leshan, 2003).

Έτσι οδηγούμαστε στο γεγονός ότι η ύπαρξη περιθανάτιας αγωγής στο σχολικό πλαίσιο καθώς και επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διαχείριση της απώλειας και του θανάτου, αποτελούν μία σωσίβια λέμβο, για να αντιμετωπιστεί το κρίσιμο αυτό συμβάν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, τόσο για το ίδιο το παιδί που το βιώνει όσο και για τον περίγυρό του.

Αρχικά η Περιθανάτια Αγωγή αποτελεί ένα ζήτημα που δεν είναι πολύ διευρυμένο στον ελλαδικό χώρο. Στις μέρες μας πολλά παιδιά βιώνουν την απώλεια και δυστυχώς δεν μπορούν να τη διαχειριστούν, όπως είναι φυσικό, και δεν υπάρχει πολλές φορές εξειδικευμένη βοήθεια.

Σε πολλές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ) υπάρχουν στα σχολεία προγράμματα περιθανάτια αγωγής, κατάλληλα σχεδιασμένα με βάση το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών, το αναπτυξιακό τους στάδιο, ώστε να βοηθήσει στο να μειωθεί το αίσθημα του φόβου και του άγχους που σχετίζονται με το θάνατο, να αντιμετωπιστεί ο θάνατος χωρίς να αποτελεί «ταμπού» και να προετοιμάσει τα παιδιά στο να διαχειρίζονται την απώλεια.(Higgins, 1999).

Στόχοι της είναι η πρωτογενής πρόληψη, η παρέμβαση και τέλος η αποκατάσταση μετά την κρίση (Warren, 1981; Χατζηνικολάου, 2011).

Στο διεθνή χώρο δεν υπάρχουν δομημένα προγράμματα περιθανάτιας αγωγής, παρά μόνο προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πένθος, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί που τα παρακολουθούν να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείρισή του στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο κυρίως στις ΗΠΑ εφαρμόζονται προγράμματα περιθανάτιας αγωγής και συγκεκριμένα τα «Lost for Words» και«Seasons for Growth». Το πρόγραμμα «Lost for Words» αποσκοπεί στην κατανόηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά σε θέματα για τη διεργασία και τη διαχείριση του πένθους των παιδιών πριν αυτό συμβεί. Περιελάβανε θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την απώλεια, ήταν πολύωρο και είχε βιωματικές ασκήσεις. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως η εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο είναι αποτελεσματικό στη διαχείριση της απώλειας και του πένθους από τη μεριά των παιδιών. Επίσης μπορούν και οι γονείς, αν το επιθυμούν, να παρακολουθούν αυτά τα προγράμματα συμβουλευτικά.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διαχείριση κρίσιμων συμβάντων και κυρίως της απώλειας δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένη (Μπουρίκος &Σταθόπουλος, 2008) Ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια δεν αναφέρονται στην απώλεια στις διδακτικές ενότητες. Μόνο πολύ επιγραμματικά μπορεί να γίνεται κάποια αναφορά, εκτός και αν ο εκπαιδευτικός κάνει ο ίδιος το πρώτο βήμα για να γίνει συζήτηση μέσα στην αίθουσα για το κρίσιμο αυτό θέμα.

Υπάρχει ως γενική παραδοχή το ότι είναι καλύτερο να μην αναφερόμαστε σε άσχημα γεγονότα με μεγάλο ψυχολογικό και συναισθηματικό φορτίο. Αυτό οδήγησε και στο γεγονός ότι στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχουν τέτοιου είδους προγράμματα καθώς και ελάχιστα επιμορφωτικά με σχετική θεματολογία. Μόνο δύο προσπάθειες έγιναν: η μία αφορούσε ένα πρόγραμμα διαχείρισης πένθους που υλοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλη τη χώρα υπό τον τίτλο «Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση δασκάλων και παροχών υπηρεσίες υγείας στην υποστήριξη άρρωστων παιδιών και παιδιών που πενθούν» από το ΤΕΙ Νοσηλευτικής του ΕΚΠΑ, με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ΥΠΑΙΘ (1998-2000). Η δεύτερη προσπάθεια ήταν το 2008 από τη Διεύθυνση Ανατολικής Θεσσαλονίκη; σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας και το Κέντρο Πρόληψης Σείριος. Γεγονός αποτελεί το ότι ΄σόι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά θέλησαν να συνεχίσουν την επιμόρφωσή τους πάνω σε αυτή τη θεματολογία και ανάφεραν πως είναι πολύ σημαντικό να ενσωματωθεί ως θεματική η αναφορά στην απώλεια και το θάνατο.

3. Συμπεράσματα

Κυρίως ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να έχει σωστή ανταπόκριση σε μια τέτοια κατάσταση, θα πρέπει να έχει την απαιτούμενη εκπαίδευση- επιμόρφωση, η οποία να είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευσή του σε τέτοιου είδους ευαίσθητα θέματα, όπως η περιθανάτια αγωγή καθώς και η ανάγκη ύπαρξής της στα σχολεία, στο πλαίσιο προγραμμάτων αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων-συμβάντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαρδαγάνη, Α. (2009) Το παιδί και ο θάνατος. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, πτυχιακή εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κοντοχρήστου, Δ. (2011). Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα του θανάτου, Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Βόλος: Παμεπιστήμιο Θεσσαλίας

Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010). Παιδί και γεγονότα ζωής: αρρώστια, νοσηλεία, διαζύγιο, θάνατος, Αθήνα: Gutenberg

Παναγιωτοπούλου, Η (2016). Πένθος στη παιδική ηλικία και η αντιμετώπιση του, Πτυχιακή εργασία, ΣΕΥΠ, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Πάτρα: ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

Μπουρίκος, Δ. &Σταθόπουλος, Π. (2008). «Πόνος- θλίψη-θάνατος: Η προσέγγιση της κοινωνικής εργασίας» στο «*Όψεις του πολιτιστικού φαινομένου: Επιστημολογικλες προσεγγίσεις του θανάτου και της ζωής*», Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμουλή

Παπαδάτου,Δ., Μαμαντάκη, Ε., Παπάζογλου,Ε., Ράλλη,Ε. &Νίλσεν,Μ. (1999). *Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου του προσώπου.* Αθήνα: Μέριμνα.

Πλιακοπούλου, Δ. (2022). Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας τον ρόλο του στην εισαγωγή της έννοιας του θανάτου στην τάξη, Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ.

Σαλπιστής, Σ. (2009) Παιδί και θάνατος: Πώς σχολείο και παιδαγωγός αντιμετωπίζουν παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας που πενθούν *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 48*, σσ. 53-68

Χατζηνικολάου, Σ. (2009). Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά, *Επιστημονικό Βήμα, τ. 11*,σσ. 77-90

Χατζηνικολάου, Σ. (2011). Η αναγκαιότητα εφαρμογής περιθανάτιας αγωγής στο σχολείο. Ημερίδα: Η διαχείριση πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Dowdney, L. (2000). Annotation: Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psycology and Psyciatry, 7,* 819-830.

Dyregrov, A. (1990). *Barn I song.* Lund:Studentlitteratur

Leshan, E. (2003). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο σε ένα γονιό που χάνεται.,* Αθήνα: Θυμάρι.

Kroen, W.C. (2007). *Πώς να βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν ένα θάνατο*. (μετ. Παναγιωτοπούλου Μ.) Αθήνα: Φυτράκη.

Kübler-Ross, E. (1969). *Αυτός που πεθαίνει* (μετ. Μιχαηλίδης, Κ.), Λευκωσία: Ταμασός

Warren, W. (1981) Death education: An outline and some critical observations. *British Journal of Educational Studies, 29* (1), 29-41.

62.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

Νικολέτα Σέντρου
Διοικητικός Δ/νση Δράμας, MSc

Περίληψη
Μια από τις βασικές στρατηγικές των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων είναι η προσαρμογή τους στις διεθνείς τάσεις και καλές πρακτικές με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε ηλεκτρονικό Πανεπιστήμιο (e-University). Αξιοποιώντας την τεχνολογία, δημιουργούν υποδομές για παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και άμεση ψηφιακή εξυπηρέτηση των ενδιαφερομένων. Αναπτύσσουν περιβάλλοντα καθολικής σύνδεσης και βελτιώνουν τις δομές τους προς όφελος των δυνητικών φοιτητών, των φοιτητών, των αποφοίτων αλλά και του ακαδημαϊκού, διοικητικού και τεχνικού προσωπικού.
Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος, που θα αξιοποιεί την ήδη ανεπτυγμένη υπολογιστική υποδομή και τεχνογνωσία και θα υποστηρίζει συνολικά τη λειτουργία των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και την ανάπτυξη της αρχιτεκτονικής των ενοποιημένων συστημάτων, βελτιώνοντας τον συντονισμό και την επικοινωνία όλων των μελών των Ιδρυμάτων.
Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάλυση και την ανάπτυξη μεθοδολογίας σχεδιασμού ενός πληροφοριακού συστήματος που θα προσεγγίζει αποτελεσματικά τη μηχανοργάνωση των εργασιών που λαμβάνουν χώρα στις γραμματείες των Τμημάτων των ΑΕΙ της Ελλάδας. Για την ανάλυση και την προτεινόμενη σχεδίαση του εν λόγω συστήματος πραγματοποιήθηκε καταγραφή των απαιτήσεων και ακολουθήθηκαν σύγχρονες τεχνικές μοντελοποίησης. Αποτυπώθηκαν οι δυσκολίες της υλοποίησης και λειτουργίας που προκύπτουν κυρίως από το μέγεθος και την πολυδιάστατη φύση των διαδικασιών των γραμματειών των ΑΕΙ και τέθηκε η βάση, προτείνοντας μια εναλλακτική προσέγγιση, να καταστεί δυνατή η αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη μελλοντική ανάπτυξη και υλοποίησή ενός πληροφορικού συστήματος που να καλύπτει το σύνολο των απαιτήσεων ενός πληροφοριακού συστήματος για τις γραμματείες των ΑΕΙ.
Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφοριακά Συστήματα Γραμματειακής Υποστήριξης Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, Σχεδιασμός Λογισμικού, Μοντελοποίηση Λογισμικού, Ανάλυση και Σχεδιασμός Πληροφοριακών Συστημάτων.

Abstract
One of the key strategies of the Higher Education Institutes is to follow the international trends and best practices on organizing their procedures in order to become E-Universities in the future. They create electronic infrastructures to provide high quality services and direct digital services. They develop universal connectivity environments and improve their structures for the benefit of their students, alumni, academic, administrative and technical staff.

For this reason, it is important to implement an new evolutionary integrated informational system based on the already developed systems, which can support globally and totally the procedures of Academic Institutions, by improving the coordination and communication between all the members of the Institutions.
This thesis concerns the analysis and development planning methodology of an information system which will effectively close the computerization of the work taking place in the secretariats of the Departments of the Universities of Greece.
A new methodology for designing efficient informational systems for academic Institutions in Greece, is proposed. A detailed analysis of the system requests have been implemented according to the modern software analysis trends. Reflecting the considerable difficulties of the implementation and the operation, arise mainly to the large scale and complex nature of the universities' secretariats procedures, using the proposed methodology a new more efficient and effective future development and implementation of a computer system can be realized, which could cover the total amount of the requirements of an information system for the secretariats of the Universities.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της πληροφορικής και της τεχνολογίας υλικού και λογισμικού καθιστούν επιβεβλημένη τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ), αναπροσαρμόζοντας συνεχώς τον τρόπο εργασίας, επικοινωνίας και συναλλαγής. Αποτελούν εργαλείο εκσυγχρονισμού και ανταγωνιστικότητας ενός οργανισμού, ενός φορέα ή μιας επιχείρησης συμβάλλοντας στη δημιουργία καινοτομιών στην εργασία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή στο σύγχρονο περιβάλλον.
Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ανταγωνιστικότητας τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καλούνται να χαράξουν μια συνολική στρατηγική εκπαίδευσης και έρευνας μέσω της οποίας θα ισχυροποιήσουν τη θέση τους στο ελληνικό και διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον και θα ενισχύσουν την παρουσία και ελκυστικότητα, καθορίζοντας το όραμα και την ταυτότητα του Ιδρύματος.
Στο πλαίσιο του στρατηγικού προγραμματισμού που καθορίζει τη μετάβαση στη νέα κατάσταση και μέσα σε συνθήκες διεθνούς οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, τα Ιδρύματα επενδύουν στην ποιοτική αναβάθμιση της ακαδημαϊκής οργάνωσης και στην ενίσχυση των υφισταμένων Τμημάτων μέσω της ανάπτυξης όλων των απαραίτητων υποδομών, υπηρεσιών και δομών.
Ο κύριος άξονας του στρατηγικού σχεδιασμού των αποφάσεων αφορά στις ψηφιακές υπηρεσίες πληροφόρησης και διοίκησης προς τους πολίτες, δηλαδή τους φοιτητές, τους υποψήφιους φοιτητές, τους μαθητές, τους απόφοιτους, τους γονείς, το διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό και τους προμηθευτές.
Στόχος των Ιδρυμάτων είναι η ανάπτυξη εξελιγμένων πληροφοριακών συστημάτων έτσι ώστε να πετύχουν υψηλό επίπεδο παρεχόμενων ψηφιακών κυβερνητικών υπηρεσιών, που θα πλησιάζουν τον πολίτη, με κύριο χαρακτηριστικό την αποδοτικότερη πρόσβασή του στις ακαδημαϊκές υπηρεσίες που προσφέρονται μέσω του διαδικτύου.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης

Η υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα περιγράφεται ως ανομοιογενή, με τα Ιδρύματα να χρησιμοποιούν ετερογενή λογισμικά Γραμματειών και παρέχοντας το καθένα διαφορετικό επίπεδο υπηρεσιών, εξυπηρετώντας το σύνολο των αναγκών των Ιδρυμάτων.
Παρόλο όμως που υπάρχει διαχείριση ομοειδών δεδομένων και υπηρεσιών, κυριαρχεί η απουσία ενιαίου κανονισμού λειτουργίας όχι μόνο μεταξύ των Ιδρυμάτων αλλά και μεταξύ των Τμημάτων ενός Ιδρύματος. Επιπλέον η απουσία συμβατότητας μεταξύ των πληροφοριακών συστημάτων που χρησιμοποιούν τα Ιδρύματα έχει ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της πληροφορίας και είναι αδύνατη η ενιαία αναζήτηση δεδομένων σε επίπεδο επικράτειας. Τέλος, παρατηρούνται ελλείψεις μόνιμου καταρτισμένου τεχνικού προσωπικού, ικανού να ανταπεξέλθει στις συνεχώς αυξανόμενες και σύνθετες απαιτήσεις των τηρουμένων διαδικασιών από τις Γραμματείες των Ιδρυμάτων.
Ορισμένες λειτουργίες θα μπορούσαν να απλοποιηθούν, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο υλοποίησης με σκοπό την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα αλλά και τη μείωση του λειτουργικού και διαχειριστικού κόστους.

2.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση και η ανάπτυξη μεθοδολογίας σχεδιασμού ενός ενιαίου ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος για τη λειτουργία των γραμματειών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας. Η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας θα συμβάλλει αποτελεσματικά στην εξάλειψη δυσλειτουργιών που παρατηρούνται στα λογισμικά των Γραμματειών σήμερα, οι οποίες προκαλούνται εξαιτίας της πολυμορφίας και πολυδιάσπασης της πληροφορίας. Εκτιμάται ότι η προτεινόμενη προσέγγιση μπορεί να θέσει τα θεμέλια για την παροχή άρτιων υπηρεσιών μέσα από έναν ενιαίο ηλεκτρονικό τόπο για το σύνολο της ακαδημαϊκής επικράτειας.

2.3 Η προτεινόμενη λύση

Η μεθοδολογία σχεδιασμού που προτείνεται προσεγγίζει την υλοποίηση ενός νέου ενιαίου συστήματος μέσω της διασύνδεσης των συστημάτων των Ιδρυμάτων. Η αφετηρία για το ενοποιημένο σύστημα όλων των εφαρμογών είναι μια κοινή βάση δεδομένων με ενιαία αρχιτεκτονική, δυνατότητες διασύνδεσης και ασφάλεια δεδομένων. Επιπροσθέτως απαιτείται η αξιοποίηση της ήδη ανεπτυγμένης και λειτουργούσας δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής, καθώς και η ενοποίηση των ήδη ανεπτυγμένων λειτουργιών με χρήση της υπάρχουσας τεχνογνωσίας.
Θα αποτελούσε καινοτομία η εξόρυξη της γνώσης μέσω των πληροφοριών που σήμερα είναι διασκορπισμένες σε υπολογιστικά συστήματα των Ιδρυμάτων. Τα δεδομένα μπορούν να τροφοδοτήσουν συστήματα Υποστήριξης Λήψης Αποφάσεων και να εξάγουν αποτελέσματα που υποστηρίζουν τις δραστηριότητες λήψης αποφάσεων σε Ιδρυματικό αλλά και πανελλαδικό επίπεδο. Η προαναφερθείσα τεχνική θα συνέβαλε σημαντικά στην εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων ΑΕΙ δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια, η λειτουργία των πανεπιστημίων εξαρτάται όλο και περισσότερο από την συλλογή, αποθήκευση και επεξεργασία των δεδομένων που προέρχονται από την εκπαίδευση (Susnea, 2013). Για παράδειγμα:

- Σε επίπεδο Τμήματος οι επιδόσεις και οι προτιμήσεις των φοιτητών σε μαθήματα μπορούν να επιδράσουν στην αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών με σκοπό την παροχή αποδοτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας.
- Σε Ιδρυματικό επίπεδο, αποτελέσματα όπως μεγάλο ποσοστό διαγραφών ή μικρό ποσοστό ολοκλήρωσης σπουδών μπορούν να βοηθήσουν την ηγεσία ενός Ιδρύματος ώστε να υπάρχει εκσυγχρονισμός και να ληφθούν αποφάσεις με κατεύθυνση την ακαδημαϊκή επιτυχία.
- Σε πανελλαδικό επίπεδο, δεδομένα για το μέσο χρόνο που χρειάζεται ένας φοιτητής για να αποφοιτήσει από ένα Τριτοβάθμια Ίδρυμα μπορούν να τροφοδοτήσουν αποφάσεις για οικονομικά μεγέθη αφού θα μπορούν να προβλεφθούν οι ανάγκες σε προσωπικό αλλά και αίθουσες, συγγράμματα, ψηφιακά μέσα κ.ά. επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο οικονομία κλίμακας.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η εξάρτησή της από την συλλογή της πληροφορία (Κάτσικας, 2004). Η διασύνδεση των πληροφοριακών συστημάτων εξασφαλίζει την ενοποίηση των δεδομένων, την ανταλλαγή πληροφοριών και την αξιοποίησή τους σε γνώση. Η εξόρυξη δεδομένων στοχεύει στην ανακάλυψη γνώσης από αυτά (Zhao & Luan, 2006).

Με την ανάπτυξη ενός κεντρικού Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Στατιστικών σε πανελλαδικό επίπεδο, παρέχεται η δυνατότητα ολικής αξιοποίησης των δεδομένων σε επίπεδο Ιδρυμάτων με προηγμένες γραφικές παραστάσεις, ιστογράμματα κ.λπ. αλλά και με ποικίλους συνδυασμούς ώστε να επιτυγχάνεται η πληρέστερη εποπτική εικόνα. Η αμεσότητα και ευκολία δημιουργίας πολύμορφων στατιστικών αναφορών δημιουργούν ένα λειτουργικό εργαλείο άμεσα αξιοποιήσιμο όχι μόνο από τη διοίκηση των Ιδρυμάτων και το Υπουργείο, αλλά και από την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ), την Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ), τα προγράμματα Erasmus, την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος κ.ά.

Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται περιορισμός των δαπανών μέσω της απλοποίησης των γραφειοκρατικών μηχανισμών και την αποτελεσματική υποστήριξη των διαδικασιών εξυπηρέτησης του πολίτη ελαχιστοποιώντας τον χρόνο απόκρισης.

Είναι προφανές ότι κέντρο και άξονας οποιασδήποτε δραστηριότητας πρέπει να είναι ο άνθρωπος, με ενθάρρυνση για εξατομίκευση των αναγκών και εστίαση στο άτομο.

Σχήμα 1: Περιοχή εστίασης

2.4 Μεθοδολογία

2.4.1 Περιγραφή του ισχύοντος συστήματος και της ανάγκης που δημιουργείται

Μέσα στο ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον της επικοινωνίας όλων με όλους, η ανάπτυξη των πληροφοριακών συστημάτων περιέχει και πολλά άναρχα σημεία, τα οποία στην πορεία των εξελίξεων δεν αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό.

Τα ετερογενή λογισμικά των γραμματειών, η διαφορετική αρχιτεκτονική, ο κατακερματισμός των βάσεων δεδομένων με διαφορετικές πληροφορίες και σχήμα και η απουσία ενιαίου κανονισμού λειτουργίας έχουν ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της πληροφορίας.

Γίνεται λοιπόν αναγκαία και στρατηγικής σημασίας η χάραξη ενός νέου περιβάλλοντος υλοποίησης και λειτουργίας λογισμικού υποστήριξης των γραμματειακών αναγκών των Ιδρυμάτων ώστε να εξαλειφθούν οι δυσλειτουργίες αυτής της πολυμορφίας και πολυδιάσπασης της πληροφορίας.

Μέχρι χθες, τα Τμήματα λειτουργούσαν με βάση το γραμματειοκεντρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο υπάρχει ροή πληροφορίας που διακινείται μόνο μέσω της γραμματείας. Υπάρχουν οι Φοιτητές που παράγουν πληροφορίες (π.χ. όταν δηλώνουν ένα τα μαθήματά τους) και ταυτόχρονα είναι χρήστες της πληροφορίας όταν επιθυμούν να δουν τις βαθμολογίες τους. Υπάρχουν οι Διδάσκοντες που παράγουν πληροφορίες (π.χ. παραδίδουν βαθμολογίες) και ταυτόχρονα είναι χρήστες της πληροφορίας όταν επιθυμούν να δουν πόσοι και ποιοι φοιτητές δήλωσαν τα μαθήματα που διδάσκουν. Επίσης υπάρχει η Γραμματεία που είναι φορέας της πληροφορίας, την καταχωρεί και τη διακινεί λειτουργώντας ως μεσάζων μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων.

Σχήμα 2: Γραμματειο-κεντρικό Μοντέλο

Στις μέρες μας εφαρμόζεται το πληροφοριοκεντρικό μοντέλο όπου υπάρχει αμφίδρομη ροή πληροφορίας από το κεντρικό σύστημα πληροφοριών προς τους χρήστες, με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή να αποκτάται:

- Στη σωστή χρονική στιγμή, επιτρέπει στο διδάσκοντα να καταχωρήσει τώρα τη βαθμολογία του.
- Στο σωστό σημείο, θέλει ο φοιτητής να δει τώρα τη βαθμολογία του ή να κάνει δήλωση μαθημάτων από τις εστίες όπου διαμένει.

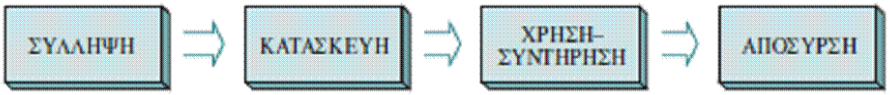
- Στη σωστή ποιότητα, δεν μεσολαβεί η Γραμματεία (προκειμένου να καταχωρήσει τις πληροφορίες, όπου υπάρχει φυσικά και η περίπτωση του ανθρώπινου λάθους).
- Και χωρίς κόστος (τηλέφωνα, μετακινήσεις).

Σχήμα 3: Πληροφοριο-Κεντρικό Μοντέλο

2.5 Μεθοδολογία ανάπτυξης

Ένα Μοντέλο Κύκλου Ζωής Λογισμικού είναι μια περιγραφή των δραστηριοτήτων και των επιμέρους φάσεων από τις οποίες διέρχεται μια εφαρμογή λογισμικού από τη σύλληψη μέχρι την απόσυρσή της, καθώς και των εργασιών που λαμβάνουν χώρα.

Κάθε εφαρμογή λογισμικού, από τη σύλληψη μέχρι την απόσυρσή της, διέρχεται από διάφορες φάσεις, σε καθεμιά εκ των οποίων πρέπει να γίνονται ορισμένες εργασίες ώστε να επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε μακροσκοπικό επίπεδο οι πολύ γενικές φάσεις είναι: σύλληψη, κατασκευή, χρήση / συντήρηση και απόσυρση.



Σχήμα 4: Γενικές φάσεις του κύκλου ζωής του λογισμικού

Οι διαδικασίες ανάπτυξης λογισμικού που εμπεριέχονται στα επικρατέστερα μοντέλα κύκλου ζωής λογισμικού είναι οι εξής:

- Η Προδιαγραφή, δηλαδή καθορισμός των εργασιών που θα επιτελεί το λογισμικό, καθώς και των περιορισμών και των παραδοχών που ισχύουν.
- Η Ανάπτυξη, δηλαδή κατασκευή του λογισμικού. Εδώ, σε όλα τα μοντέλα κύκλου ζωής μπορούμε να διακρίνουμε τρεις επιμέρους φάσεις: την ανάλυση, τη σχεδίαση και τη συγγραφή του πηγαίου κώδικα (source code), την οποία ονομάζουμε και κωδικοποίηση.
- Η Επαλήθευση, δηλαδή επιβεβαίωση της ικανοποίησης των προδιαγραφών και της μη ύπαρξης σφαλμάτων.

- Η Εξέλιξη, δηλαδή επαύξηση των λειτουργικών χαρακτηριστικών του λογισμικού ή τροποποίηση υπαρχουσών, προκειμένου να ικανοποιούνται οι μεταβαλλόμενες ανάγκες.

2.6 Λειτουργικές απαιτήσεις – Προδιαγραφές απαιτήσεων

Η δημιουργία ενός εύχρηστου, απλού και φιλικού περιβάλλοντος είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους για την ανάπτυξη ενός λογισμικού. Για το λόγο αυτό, οι επιφάνειες αλληλεπίδρασης θα ακολουθούν ένα ενιαίο πρότυπο και θα είναι φιλικές προς το χρήστη, εύχρηστες στο χειρισμό, με απλά και κατανοητά μηνύματα, σχεδιασμένες με τρόπο που να τον οδηγούν στη σωστή ολοκλήρωση των λειτουργιών που πρόκειται να επιτελέσει. Το περιβάλλον εργασίας θα υποστηρίζει πολλαπλούς τρόπους εισαγωγής δεδομένων ή υποστήριξης των διαδικασιών.
Παρακάτω αποτυπώνονται ορισμένες από τις λειτουργικές απαιτήσεις του λογισμικού.

Πρόσβαση Χρήστη στο Σύστημα

Περιγραφή:	Η εφαρμογή εμφανίζει φόρμα μέσω της οποίας ο χρήστης εισάγει τα στοιχεία του (username και password) και το σύστημα ελέγχει την ύπαρξη ορθών στοιχείων, αλλιώς εμφανίζει μήνυμα λάθους.
Είσοδοι:	Ο χρήστης καταχωρεί από το πληκτρολόγιο το username και το password.
Επεξεργασία:	Η εφαρμογή πιστοποιεί την ύπαρξη του χρήστη και του επιτρέπει ή όχι την πρόσβαση στο σύστημα. Σε περίπτωση μη ύπαρξης το σύστημα ενημερώνει με σχετικό μήνυμα τον υποψήφιο χρήστη. Σε περίπτωση επιτυχημένης καταχώρησης εισάγει τον χρήστη στο σύστημα σύμφωνα με τα δικαιώματα που το έχουν εκχωρηθεί. Ταυτόχρονα καταγράφονται οι μη εξουσιοδοτημένες προσπάθειες πρόσβασης και αποτυχημένες προσπάθειες εισόδου στο σύστημα. Επίσης γίνεται αποκλεισμός χρηστών μετά από συγκεκριμένες συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειες.
Έξοδοι:	Η εφαρμογή είτε πιστοποιεί τον χρήστη και εμφανίζει φόρμα για τις επιλογές της εφαρμογής είτε δεν πιστοποιείται ο χρήστης και ειδοποιείται με κατάλληλο μήνυμα. Γίνεται ενημέρωση του αρχείου καταγραφής εισόδου χρηστών (ημερομηνία και ώρα εισόδου).

Διαδικασία αποσύνδεσης χρήστη

Περιγραφή:	Μετά την επιλογή «Αποσύνδεση» το σύστημα εμφανίζει πλαίσιο επιβεβαίωσης εξόδου από την εφαρμογή προκειμένου να αποσυνδεθεί ο χρήστης.
Είσοδοι:	Πάτημα από τον χρήστη του κουμπιού Αποσύνδεσης
Επεξεργασία:	Αφού ο χρήστης επιλέξει να αποσυνδεθεί από το σύστημα, η εφαρμογή ελέγχει την ύπαρξη σύνδεσης του χρήστη και στη συνέχεια πραγματοποιείται η αποσύνδεση.
Έξοδοι:	Αποσύνδεση από το σύστημα.

2.7 Προτεινόμενος σχεδιασμός

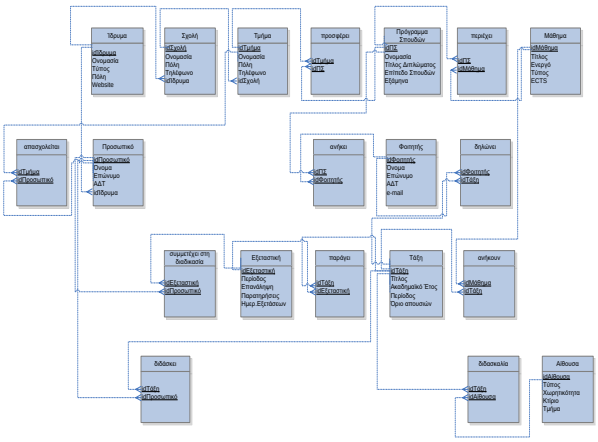
Κατά το στάδιο σχεδίασης του λογισμικού, παρατίθενται τα διαγράμματα που είναι απαραίτητα για την απεικόνιση του τρόπου λειτουργίας του λογισμικού. Τα διαγράμματα που ενδεικτικά αναπτύχθηκαν είναι τα εξής:

- Διαγράμματα ροών δεδομένων.
- Διάγραμμα οντοτήτων – συσχετίσεων.

- Διάγραμμα βάσης δεδομένων.
- Διαγράμματα μετάβασης καταστάσεων.
- Διαγράμματα ροής ενεργειών.
- Διαγράμματα χρήστης.

2.7.1 Ενδεικτική γραφική απεικόνιση Σχεσιακού Μοντέλου

Η διαδικασία μετατροπής ενός διαγράμματος ER σε σχεσιακό σχήμα αφορά στη μετατροπή των τύπων οντοτήτων και συσχετίσεων σε σχέσεις (πίνακες). Το σχήμα της βάσης σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες είναι το ακόλουθο:

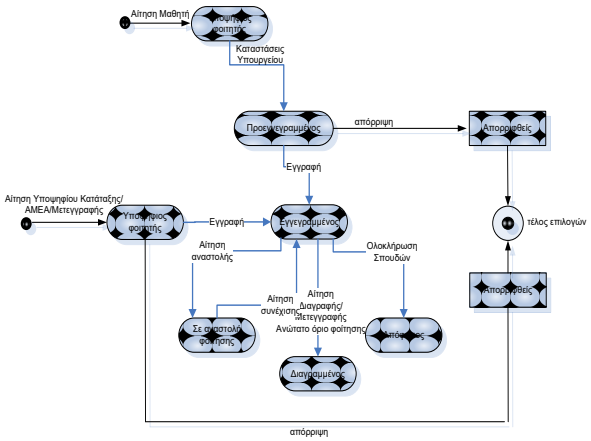


Σχήμα 5: Ενδεικτική γραφική απεικόνιση Σχεσιακού Μοντέλου

2.7.2 Διαγράμματα Μετάβασης Καταστάσεων

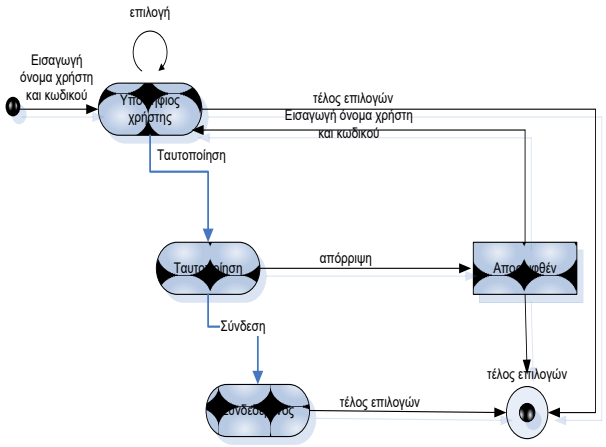
Τα διαγράμματα μετάβασης κατάστασης, περιγράφουν τη δυναμική συμπεριφορά του λογισμικού, δηλαδή τη χρονική σειρά εκτέλεσης των εργασιών ανάλογα με εξωτερικά γεγονότα. Τα πλαίσια συμβολίζουν την εκάστοτε σταθερή κατάσταση και τα βέλη συνδέουν τις μεταβάσεις μεταξύ των καταστάσεων.

Το παρακάτω διάγραμμα μετάβασης καταστάσεων σχηματοποιεί τις ιδιότητες που προσλαμβάνουν οι υποψήφιοι - φοιτητές από την υποψηφιότητα εγγραφής τους έως και την αποχώρηση τους από τη διαδικασία της φοίτησης.



Σχήμα 6: Διάγραμμα Μετάβασης Καταστάσεων: Μεταβολές Φοιτητών

Στο σχήμα που ακολουθεί περιγράφεται η διαδικασία εισόδου των χρηστών στο σύστημα. Ο Χρήστης αφού εισάγει το Όνομα Χρήστη και τον Κωδικό Πρόσβασης, γίνεται έλεγχος εάν πληροί τις προϋποθέσεις και ο Χρήστης χαρακτηρίζεται ως «Υποψήφιος Χρήστης». Στη συνέχεια γίνεται η ταυτοποίηση και από την κατάσταση αυτή μπορεί να προκύψουν δύο γεγονότα: α) η «Απόρριψη» γιατί δεν πληροί τις προϋποθέσεις, οπότε η διαδικασία χαρακτηρίζεται ως «Απορριφθέν» και β) η «Σύνδεση», οπότε ο Χρήστης χαρακτηρίζεται ως «Συνδεδεμένος». Σε οποιαδήποτε στιγμή, η πρόκληση του γεγονότος «Τέλος επιλογών» από το χρήστη επιφέρει μετάβαση στην τελική κατάσταση.

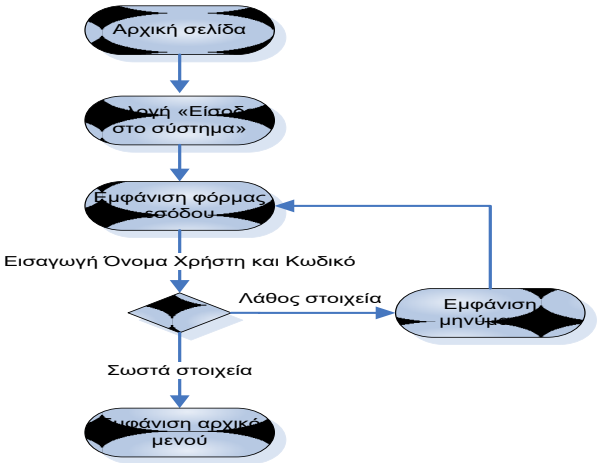


Σχήμα 7: Διάγραμμα Μετάβασης Καταστάσεων: Είσοδος χρήστη στο σύστημα

2.7.3 Διαγράμματα Ροής Ενεργειών

Ένα διάγραμμα ροής αποτελείται από ένα σύνολο γεωμετρικών σχημάτων, όπου το καθένα δηλώνει μία συγκεκριμένη ενέργεια ή λειτουργία. Τα γεωμετρικά σχήματα ενώνονται μεταξύ τους με βέλη που δηλώνουν τη σειρά εκτέλεσης των ενεργειών αυτών.

Ακολουθούν πιθανά διαγράμματα ροής ενεργειών, τόσο των κύριων όσο και των εναλλακτικών ανάλογα με τις διαφορετικές καταχωρήσεις ή επιλογές.



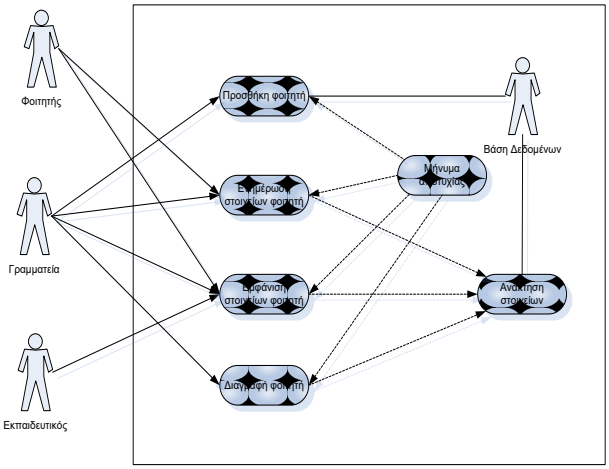
Σχήμα 8: Διάγραμμα Ροής Ενεργειών σχετικά με την είσοδο χρηστών

2.7.4 Διαγράμματα Χρήσης

Τα διάγραμμα Χρήσης είναι ένα σύνολο σεναρίων που συνδέονται με ένα κοινό σκοπό για τον χρήστη.

Κατά τη διαχείριση φοιτητών, ο χρήστης μπορεί:

- Να προσθέσει ένα νέο φοιτητή: Σε περίπτωση σφάλματος, ο χρήστης λαμβάνει μήνυμα αποτυχίας. Διαφορετικά τα στοιχεία του νέου φοιτητή αποθηκεύονται στη βάση δεδομένων και ο χρήστης λαμβάνει μήνυμα επιτυχίας.
- Να ενημερώσει τα στοιχεία κάποιου φοιτητή: Σε περίπτωση σφάλματος, ο χρήστης λαμβάνει μήνυμα αποτυχίας. Διαφορετικά, τα στοιχεία ανακτώνται και ενημερώνονται από το χρήστη.
- Να εμφανίσει τα στοιχεία κάποιου φοιτητή: Αν δε βρεθούν τα στοιχεία του φοιτητή, ο χρήστης λαμβάνει μήνυμα αποτυχίας. Διαφορετικά, τα στοιχεία ανακτώνται και εμφανίζονται στον χρήστη.
- Να διαγράψει κάποιον φοιτητή: Όταν τα στοιχεία ανακτηθούν από τη βάση δεδομένων, ο φοιτητής μπορεί να διαγραφεί.



Σχήμα 18: Διάγραμμα Χρήσης σχετικά με την διαχείριση φοιτητών

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματεύτηκε την ανάπτυξη μιας ενιαίας πύλης για τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας στην Ελλάδα μέσω της οποίας έχουν προσωποποιημένη πρόσβαση οι χρήστες με σκοπό να ασκούν αποτελεσματικά διαχειριστικές λειτουργίες, διαδικασίες μάθησης, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οργανωτικό έργο και λήψη αποφάσεων.

Η υλοποίηση της προτεινόμενης ενιαίας πλατφόρμας αναμένεται να επιφέρει ορισμένα οφέλη όπως:

- Βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων προς τους πολίτες και αύξηση της παραγωγικότητας του προσωπικού.
- Καλύτερη αξιοποίηση των μέχρι σήμερα επενδύσεων σε υλικοτεχνική υποδομή στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.
- Προϋπόθεση τόσο από τεχνική όσο και από οργανωτική άποψη για την επιτυχή μετεξέλιξη των ΑΕΙ σε e-University.
- Προσαρμοστικότητα (τεχνική και οργανωτική) των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων στο νέο περιβάλλον.
- Αξιοποίηση της μέχρι σήμερα εμπειρίας των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και συμβολή στο να αποκτηθεί πολύτιμη τεχνογνωσία.

- Δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών στοιχείων / αναφορών και τροφοδοσία συστημάτων λήψης απόφασης.
- Διασύνδεση των εφαρμογών των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων με τις οριζόντιες κεντρικές εφαρμογές του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητικού στο πλαίσιο της γενικότερης στρατηγικής του Υπουργείου.
- Μείωση από το προσωπικό των γραμματειών του χρόνου που απαιτείται για την εξυπηρέτηση των φοιτητών και την καταχώρηση δηλώσεων μαθημάτων, βαθμολογιών και στοιχείων φοιτητή.
- Μείωση του φόρτου εργασίας του προσωπικού των γραμματειών και του συνωστισμού που παρατηρείται στις θυρίδες.
- Βελτίωση της εξυπηρέτησης των φοιτητών και ελαχιστοποίηση της επαφής του φοιτητή με τη Γραμματεία του Τμήματος όπου ανήκει.

  Προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχή ολοκλήρωση του έργου απαιτείται να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις σε όλες τις φάσεις υλοποίησης:
- Η μετάβαση να γίνει με στόχο τη μη διαταραχή των λειτουργιών των Ιδρυμάτων.
- Η επιτυχή μετάπτωση των εφαρμογών και δεδομένων από τα υπάρχοντα στο νέο σύστημα.
- Η ευκολία προσαρμογής των χρηστών στο νέο πληροφοριακό σύστημα.

Συμπερασματικά, η προτεινόμενη εφαρμογή μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο σύζευξης του ακαδημαϊκού τομέα στην Ελλάδα, της αποκάλυψης της κατακερματισμένης πληροφορίας και μέσα από διεθνείς τάσεις και καλές πρακτικές να είναι δυνατή η παροχή ολοκληρωμένων και αξιόπιστων ηλεκτρονικών υπηρεσιών.

Το αποτέλεσμα θα είναι η ενίσχυση του τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα στοχεύοντας στην Ακαδημαϊκή Αριστεία και την εφαρμογή μιας διαχρονικής στρατηγικής των Ιδρυμάτων προσανατολισμένη στη διεθνή εμβέλεια, στη συνεχή βελτίωση των σπουδών σε γνωστικά αντικείμενα αιχμής αλλά και στην περαιτέρω βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί (Σχέδιο Στρατηγικής Πανεπιστήμιου Αιγαίου 2014-2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξόπουλος Α, & Λαγογιάννης Γ, (2003), *Τηλεπικοινωνίες και Δίκτυα Υπολογιστών*, Έκτη Έκδοση ISBN: 960-220-086-3, Αθήνα.

Βακάλη Α. & Παπαμήτσιου Ζ. (2012), *Πληροφοριακά Συστήματα Παγκοσμίου Ιστού,* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Κάτσικας, Σ., Γκρίζαλης, Δ., Γκρίζαλης, Σ. (2004), *Ασφάλεια Πληροφοριακών Συστημάτων*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Πολλάλης, Γ. & Βοζίκης Α. (2012), *Πληροφοριακά Συστήματα Διαχείρισης Επιχειρησιακών Πόρων*, Εκδόσεις Utopia, Αθήνα.

Σχέδιο Στρατηγικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου 2014-2020. Ανακτήθηκε από <http://www.rhodes.aegean.gr/Assets/announcements/diafora/StratigikoSxedioAegeanUnivSESSJune2013.pdf>. [13.12.2014].

Ξενόγλωσση

Brooks, F.P. (1987), *No Silver Bullet: Essence and Accidents of Software Engineering*, IEEE Computer, 20, 4.

Laudon K.C., & Laudon J.P.(2006), *Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος. Αθήνα.

Papazoglou, M. (2008), *Web Services: Principles and Technology*. Pearson Education Limited, UK.

Riad, A.M., & Hassan, Q.F. (2008), *Service-Oriented Archtecture (SOA) – A new alternative to traditional integration methods in B2B applications*, Journal of convergence information technologies, 3,1.

Susnea, E. (2013), *Improving decision making process in universities: A conceptual model of intelligent decision support system*, Procedia – Social and Behavioral Sciences 76, 795-800.

Yourdon, E. (1975), *Techniques of Program Structure and Design*, Prentice Hall, Englewood Clifs, NJ.

Zhao, C., & Luan, J.L. (2006), *Data mining: Going beyond traditional statistics*, New Directions for Institutional Research, 131, 7-16.

63.

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ

Γεώργιος – Νικόλαος Τσούτσας
Φιλόλογος ΠΕ02, Μεταπτυχιακός φοιτητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση θα αναφερθεί στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, η εισήγηση θα ξεκινήσει με μια εισαγωγή, όπου αναφέρονται πληροφορίες για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε να κατανοήσουμε τις μελέτες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, βασιζόμενοι στο ηλικιακό και αναπτυξιακό επίπεδο της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μαθητών. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό σκέλος της εισήγησης, θα προχωρήσουμε στη παρουσίαση της έρευνας, ξεκινώντας με τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Με βάση αυτά τα δεδομένα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Οδεύοντας στην ολοκλήρωση της εισήγησης, θα τεθούν θέματα προς συζήτηση, που προέκυψαν στη διάρκεια της συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον για περαιτέρω ανάλυση των ζητημάτων. Στο τέλος της εισήγησης θα παρουσιαστούν ορισμένα συμπεράσματα, που προέκυψαν κατά τη σύνταξη της εισήγησης.
Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία

Abstract
This presentation will refer to the issue of learning disabilities of secondary school students and the opinions of teachers and parents of children with learning disabilities. Particularly, the presentation will start with an introduction, where information about learning disabilities is mentioned. Next, we will proceed to the literature review to understand the studies on learning disabilities based on the edge and developmental level of the specific age group of students. Having completed the theoretical part of the presentation, we will proceed to the presentation of the research, starting with the data collection methodology. Two questionnaires were used here, the teachers' and the parents'. Based on this data, the results of the questionnaires will be presented. Towards the conclusion of the presentation, issues will be raised for discussion, which arose during the collection, analysis and presentation of the data, creating the appropriate environment for further analysis of the issues. At the end of the presentation, some conclusion will be presented, which emerged during the preparation of the presentation.

1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολεί όλο και περισσότερο τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τους γονείς. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ειδικών δυσχερειών, οι οποίες οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή του κεντρικού νευρικού συστήματος (Slavin, 2007). Ωστόσο, πολλοί ειδικοί έχουν διατυπώσει διάφορους ορισμούς, καθώς υπάρχουν διαφωνίες για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι, ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτό το πλαίσιο θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα τη δυσλεξία, τη δυσγραφία και τη δυσορθογραφία σε παιδιά που ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο – Λύκειο).

1.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι περισσότερες μελέτες για τις μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος, επικεντρώνοντας στα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τη διάγνωση και τις παρεμβάσεις (Τσούγη, Κατζόλη, & Γιαννέλου 2016). Όμως, μερικές φορές συμπεριλαμβάνουν και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Βοζινάκη, 2019).

Πάνω σε ένα γενικό πλαίσιο γίνεται η προσπάθεια για την αποσαφήνιση των διαφορών ανάμεσα σε δυσκολίες μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχών μάθησης, κατηγορίες που αναλύθηκαν η καθεμία με βάση τον τρόπο έκφρασης στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή (Καράτζας & Βάμβουκα, 2022). Σχετικά με τις αναπτυξιακές διαταραχές της δυσλεξίας και της δυσγραφίας έχουν αποτυπωθεί τα κοινά σημεία και οι διαφορές τους σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, οι διάφορες απόψεις επικεντρώθηκαν στις συγχύσεις στην αποτύπωση και ανάλυση των στοιχείων τόσο για τη δυσλεξία όσο και για τη δυσγραφία σε γνωστικό και εγκεφαλικό επίπεδο. (Nicolson & Fawcett, 2011). Σύμφωνα με τους Döhla & Heim (2016), η αναπτυξιακή δυσγραφία αποτελεί μια διαταραχή που σχετίζεται με τις δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής, ενώ η αναπτυξιακή δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή που σχετίζεται με τις δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Σε ένα άρθρο παρουσιάζονται όλα τα μέρη που αποτελούν τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας. Τα μέρη, που εστιάζει, είναι τα συμπτώματα που παρατηρούνται, η διάγνωση στη συνέχεια και η θεραπεία που θα ακολουθηθεί, δίνοντας και συμβουλές που θα βοηθήσουν στη πρόληψη της δυσλειτουργίας (Schulte- Körne, 2010). Μια ακόμη εκτενή μελέτη επικεντρώνεται στις διαφορές που εντοπίζονται στα παιδιά με και χωρίς δυσλεξία σχετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες. Ωστόσο, εδώ καταβάλλεται η προσπάθεια να ερευνηθούν όλες οι εκτελεστικές λειτουργίες, καθώς, παρά τον περιορισμένο αριθμό μελετών στο τομέα αυτό, οι περισσότερες επικεντρώθηκαν στο κομμάτι της μνήμης εργασίας. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως στη δομή και τη δραστηριότητα του εγκεφάλου μεταξύ των συμμετεχόντων των δύο αυτών ομάδων. Βασιζόμενοι στη παρατήρηση αυτή διατυπώθηκε η άποψη ότι η ανάγνωση και η γραφή συνδέεται άμεσα με μέρη του εγκεφάλου, όπου αποδείχθηκε ότι από εκεί προέρχονται αυτές οι δυσλειτουργίες (Reiter, Tucha & Lange, 2005).

Η ανάγνωση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της παραγωγής λόγου. Με βάση αυτή τη θέση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στη περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο τομέα της ανάγνωσης έχουν άμεσο αντίκτυπο και στη παραγωγή γραπτού λόγου. Σε ένα τομέα που το κυρίαρχο πρόβλημα εστιάζεται στην ορθογραφία, αλλά και στη κριτική σκέψη, στην οργάνωση και στην σύνταξη γραπτού λόγου (Διακογιώργη, κ.ά., 2021). Αναφέροντας παραπάνω το θέμα της ορθογραφίας, παραθέτουμε έναν ορισμό για τη διαταραχή της ορθογραφίας. έτσι, η δυσορθογραφία αποτελεί μια διαταραχή που εντοπίζεται κατά τη διαδικασία της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν (Παπαγεωργίου, 2019).

Ένα άρθρο ερευνητικού επιπέδου έχει ασχοληθεί με το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, αλλά και στη διάδραση του σχολείου και της οικογένειας (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2015). Η δυσγραφία και γενικά οι διαταραχές που σχετίζονται με τη γραπτή έκφραση παρατηρείται ότι συχνά παραβλέπονται τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια. Κι αυτό συμβαίνει, καθώς αντιμετωπίζονται ως μειονεκτικό στοιχείο του χαρακτήρα του παιδιού και όχι ως μια διαταραχή. Σε αυτή τη περίπτωση, σημαντικό εργαλείο αποτελούν οι γνωστικοί μηχανισμοί, διότι μπορούν να παρουσιάσουν τα συμπτώματα, στην αρχική διάγνωση μέσα από το σχολείο και την οικογένεια κι εν τέλει στη διαχείρισή της (Chung, Patel, & Nizami, 2020). Η μελέτη των Κορέα & Σκληβάγκου (2017) σχετίζεται και πάλι με τη διερεύνηση των όρων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αλλά σχετίζεται με τη παραβατική συμπεριφορά και το τρόπο που συνδέεται με τον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. Στον αντίποδα θα πρέπει να τονίσουμε το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας (Νιζάμη & Δόικου, 2017).

2. Κυρίως μέρος

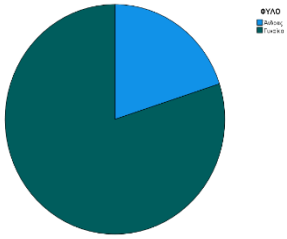
2.1 Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, μία μέθοδος ποσοτικής έρευνας. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: το ένα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και το άλλο αφορούσε τους γονείς. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 100 συμμετέχοντες, 50 εκπαιδευτικοί και 50 γονείς. Τα ερωτηματολόγια ήταν ηλεκτρονικής μορφής, που διανεμήθηκε μέσω της πλατφόρμας google forms, αλλά και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσω της χρήσης του λογισμικού SPSS.

2.2 Αποτελέσματα

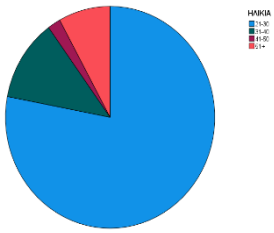
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Στην αρχή του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών διατυπώνονται κάποια δημογραφικά και γενικά ερωτήματα. Αυτά σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και σχετικά με το αν υπάρχουν γνώσεις γύρω από τους όρους «δυσλεξία», «δυσγραφία» και «δυσορθογραφία» και τις εμπειρίες τους στο τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.



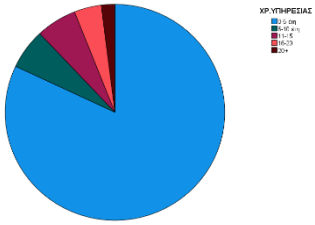
Γράφημα 1

Στο ερώτημα αυτό παρατηρούμαι πως απαρτίζεται από 40 γυναίκες με ποσοστό 80% και από 10 άνδρες με ποσοστό 20%. Επομένως, η πλειονότητα είναι γυναίκες.



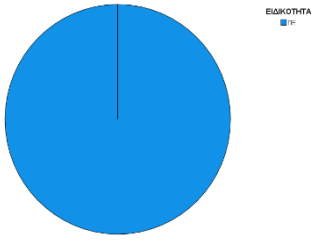
Γράφημα 2

Στο ερώτημα για την ηλικία των συμμετεχόντων, η ηλικιακή ομάδα 21-30 καταγράφει το ποσοστό 78% και ακολουθούν η ηλικιακή ομάδα 31-40 με ποσοστό 12%, η ηλικιακή ομάδα 51+ με ποσοστό 8% και ηλικιακή ομάδα 41-50 με ποσοστό 2%.



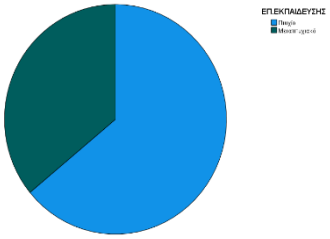
Γράφημα 3

Στο ερώτημα για τα χρόνια υπηρεσίας, οι περισσότεροι έχουν 0-5 έτη με ποσοστό 82%. Οι υπόλοιποι έχουν 6-10 έτη με ποσοστό 6%, 11-15 έτη με ποσοστό 6%, 16-20 έτη με ποσοστό 4% και 20+ με ποσοστό 2%.



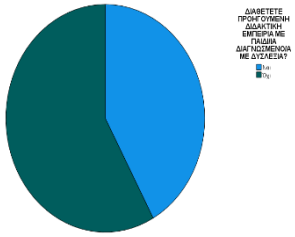
Γράφημα 4

Το ερώτημα για τη ειδικότητα έχει τυπικό χαρακτήρα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ειδικότητα και ανήκουν σε ένα κλάδο ΠΕ μιας και υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα, το ποσοστό εδώ είναι 100%.



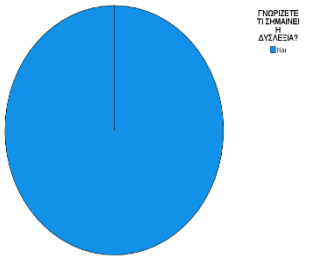
Γράφημα 5

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης οι περισσότεροι έχουν πτυχίο με ποσοστό 64% και ακολουθούν εκείνοι που έχουν φτάσει σε μεταπτυχιακό επίπεδο με ποσοστό 36%.



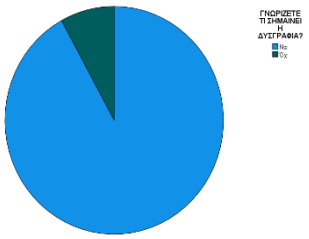
Γράφημα 6

Στο παραπάνω ερώτημα η πλειονότητα με ποσοστό 58% απαντά «όχι» σε αντίθεση με όσους απάντησαν «ναι» με ποσοστό 42%.



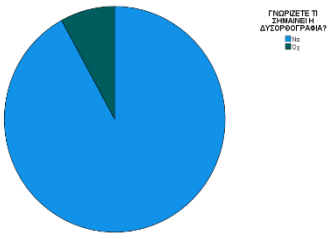
Γράφημα 7

Στο παραπάνω ερώτημα όλοι με ποσοστό 100% απάντησαν «ναι».



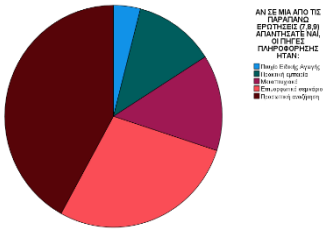
Γράφημα 8

Στο παραπάνω ερώτημα σχεδόν όλοι με ποσοστό 92% απάντησαν «ναι» με εξαίρεση ένα μικρό μέρος με ποσοστό 8%.



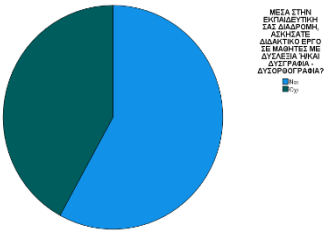
Γράφημα 9

Στο παραπάνω ερώτημα σχεδόν όλοι με ποσοστό 92% απάντησαν «ναι» με εξαίρεση ένα μικρό μέρος με ποσοστό 8%.



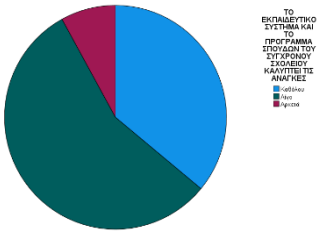
Γράφημα 10

Στο παραπάνω ερώτημα οι περισσότεροι αναφέρουν ότι έκαναν προσωπική αναζήτηση με ποσοστό 42%, αρκετοί επιμορφωτικό σεμινάριο με ποσοστό 28% και οι υπόλοιποι είτε μεταπτυχιακό με ποσοστό 14% είτε πρακτική εμπειρία με ποσοστό 12% είτε πτυχίο ειδικής με ποσοστό 4%.



Γράφημα 11

Στο παραπάνω ερώτημα οι περισσότεροι με ποσοστό 58% απάντησαν «ναι» και οι υπόλοιποι με ποσοστό 42% απάντησαν «όχι».

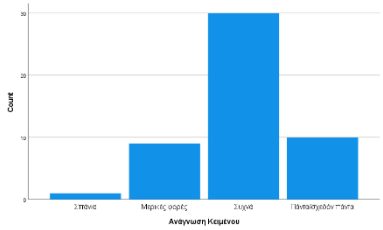


Γράφημα 12

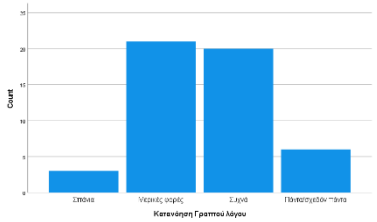
Στο παραπάνω ερώτημα οι περισσότεροι με ποσοστό 56% απάντησαν «Λίγο», αρκετοί με ποσοστό 36% απάντησαν «Καθόλου» και οι υπόλοιποι με ποσοστό 8% απάντησαν «Αρκετά».

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με δυσλεξία σε γνωστικό επίπεδο. Παρατηρείται ότι συχνά οι μαθητές εμφανίζουν

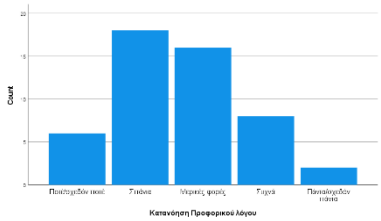
δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου, διάκριση γραμμάτων και λέξεων με οπτικές και ηχητικές ομοιότητες, παράλειψη, πρόθεση ή αντιμετάθεση γραμμάτων ή/και συλλαβών, παράλειψη σημείων στίξης, δομή και περιεχόμενο γραπτού λόγου, δομή και οργάνωση σκέψης, ακατάστατο γραπτό και απομνημόνευση κανόνων και φαινομένων. Μερικές φορές οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη κατανόηση γραπτού λόγου, στη δυσκολία στη κατανόηση κανόνων και φαινομένων και στην αδυναμία διαχείρισης χρόνου. Σπάνια οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολία στη κατανόηση προφορικού λόγου.



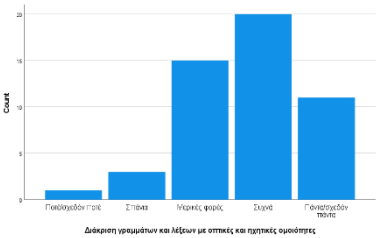
Γράφημα 13



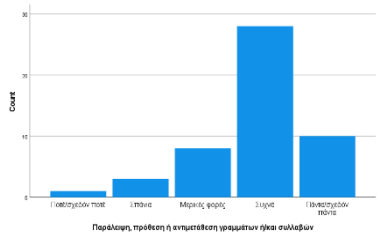
Γράφημα 14



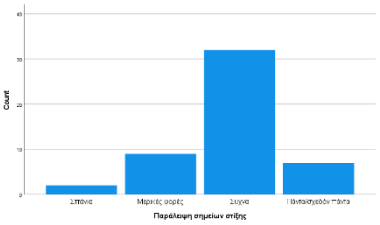
Γράφημα 15



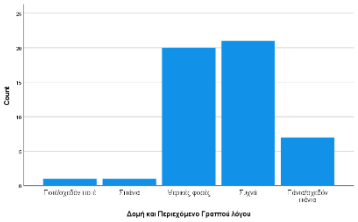
Γράφημα 16



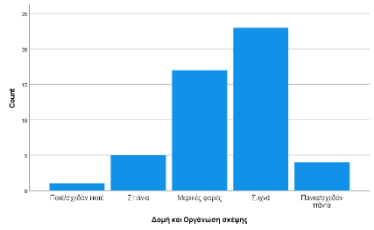
Γράφημα 17



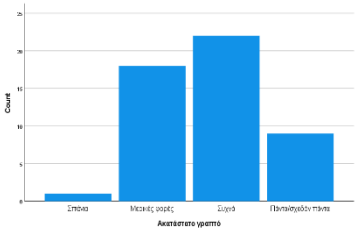
Γράφημα 18



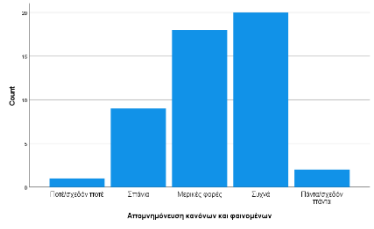
Γράφημα 19



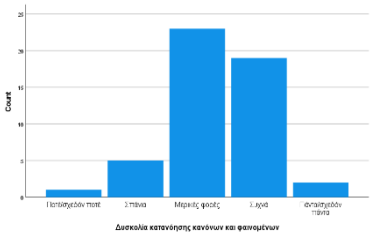
Γράφημα 20



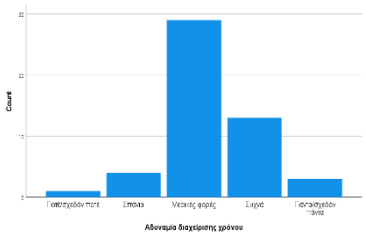
Γράφημα 21



Γράφημα 22

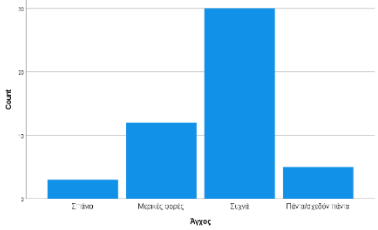


Γράφημα 23

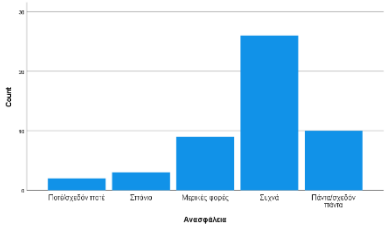


Γράφημα 24

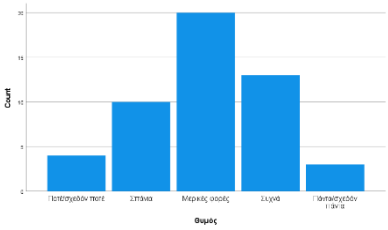
Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τις ψυχοσυναισθηματικές εκδηλώσεις που παρατηρούνται σε μαθητές με δυσλεξία ή/και δυσγραφία – δυσορθογραφία. Έτσι συχνά παρατηρείται άγχος, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και απογοήτευση. Η ντροπή παρουσιάζεται από μερικές φορές έως συχνά. Μερικές φορές παρατηρούνται θυμός, θλίψη και αυτογνωσία. Όμως, ο δυναμισμός παρατηρείται σπανιότερα.



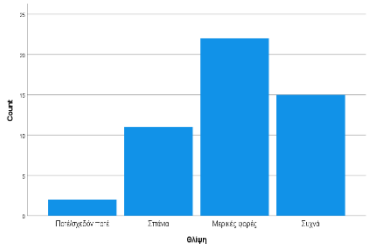
Γράφημα 25



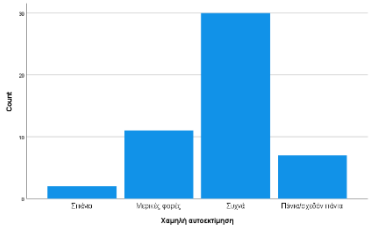
Γράφημα 26



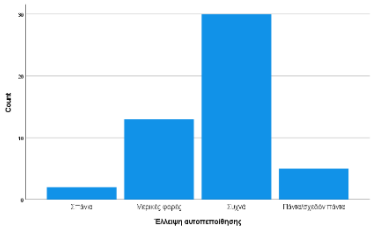
Γράφημα 27



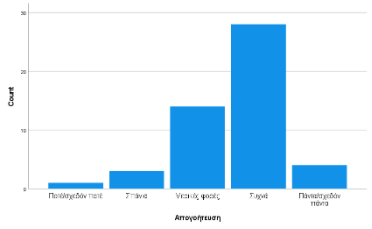
Γράφημα 28



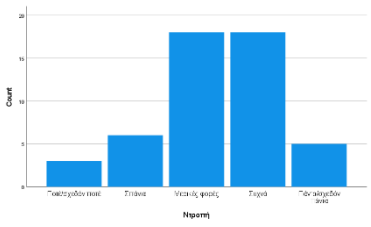
Γράφημα 29



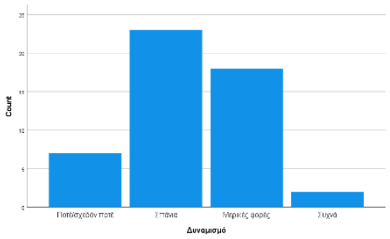
Γράφημα 30



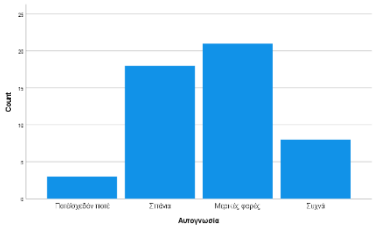
Γράφημα 31



Γράφημα 32

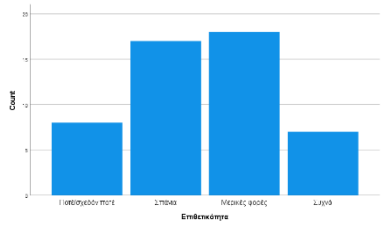


Γράφημα 33

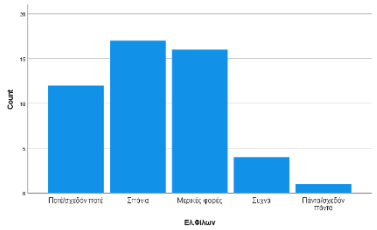


Γράφημα 34

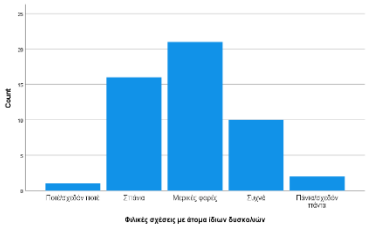
Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές με δυσλεξία ή/και δυσγραφία – δυσορθογραφία. Πιο συχνά οι μαθητές εκδηλώνουν προσπάθεια προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των άλλων. Μερικές φορές παρατηρούνται η εκδήλωση απομόνωσης – περιθωριοποίησης, επιθετικότητας, φιλικών σχέσεων με άτομα ίδιων δυσκολιών, φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους, φιλικών σχέσεων με μεγαλύτερης ηλικίας άτομα και ενσυναίσθησης. Σπανιότερα παρατηρούνται η έλλειψη φίλων, οι φιλικές σχέσεις με μικρότερης ηλικίας άτομα και οι ηγετικές τάσεις.



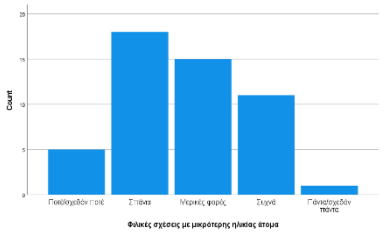
Γράφημα 36



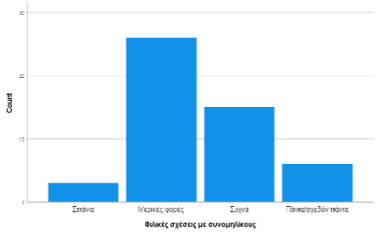
Γράφημα 37



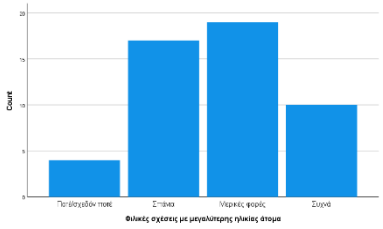
Γράφημα 38



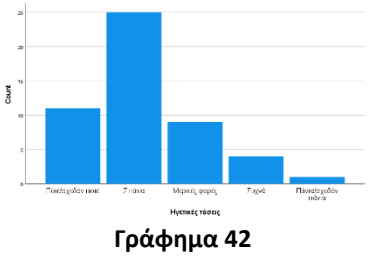
Γράφημα 39



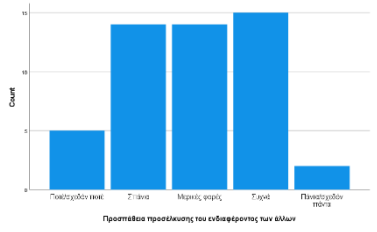
Γράφημα 40



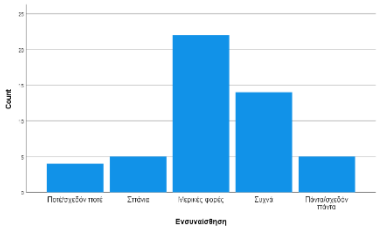
Γράφημα 41



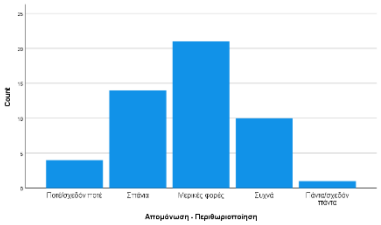
Γράφημα 42



Γράφημα 43

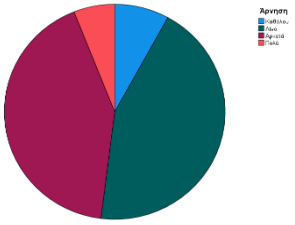


Γράφημα 44



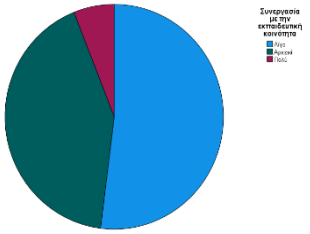
Γράφημα 35

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το πώς αντιμετωπίζει η οικογένεια το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία ή/και δυσγραφία ή/και δυσορθογραφία). Σχετικά με την άρνηση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει είτε «Λίγο» σε ποσοστό 44% είτε «Αρκετά» σε ποσοστό 42%. Σε πολύ μικρότερο βαθμό παρατηρείται είτε «Καθόλου» σε ποσοστό 8% είτε «Πολύ» σε ποσοστό 6%.



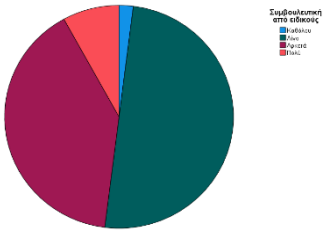
Γράφημα 45

Όσον αφορά την συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα, οι περισσότεροι δηλώνουν «Λίγο» σε ποσοστό 52%. Οι υπόλοιποι δηλώνουν «Αρκετά» σε ποσοστό 42%, ενώ ελάχιστοι δηλώνουν «Πολύ» σε ποσοστό 6%.



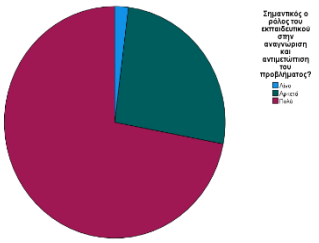
Γράφημα 46

Όσον αφορά τη συμβουλευτική από ειδικούς, οι μισοί δηλώνουν «Λίγο» σε ποσοστό 50%. Οι υπόλοιποι δηλώνουν σε μεγάλο μέρος «Αρκετά» σε ποσοστό 40%, ενώ σε μικρότερο μέρος «Πολύ» σε ποσοστό 8% και «Καθόλου» σε ποσοστό 2%.



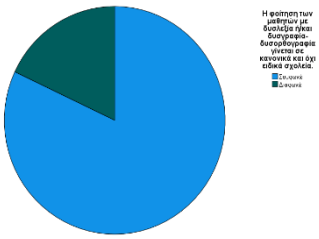
Γράφημα 47

Στην παρακάτω ερώτηση οι συμμετέχοντες στη πλειονότητά τους δηλώνουν «Πολύ» σε ποσοστό 72%, ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν «Αρκετά» σε ποσοστό 26% και «Λίγο» σε ποσοστό 2%.



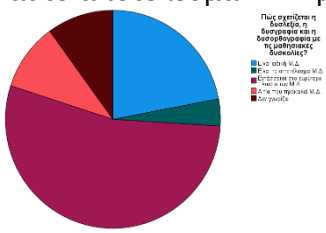
Γράφημα 48

Στη παρακάτω πρόταση δηλώνεται με ποσοστό 82% το «Συμφωνώ» και με ποσοστό 18% το «Διαφωνώ».



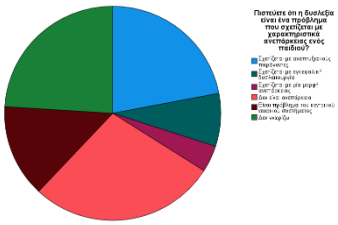
Γράφημα 49

Στην παρακάτω ερώτηση, οι περισσότεροι με ποσοστό 54% απάντησαν ότι εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των Μ.Δ. Ένα ικανοποιητικό μέρος απάντησε ότι είναι ειδική Μ.Δ. με ποσοστό 22%. Οι υπόλοιποι απάντησαν είτε ότι είναι αιτία που προκαλεί Μ.Δ. με ποσοστό 10% είτε δεν γνωρίζω με ποσοστό 10%, ενώ ένα πολύ μικρό μέρος απάντησαν ότι είναι το αποτέλεσμα Μ.Δ. με ποσοστό 4%.



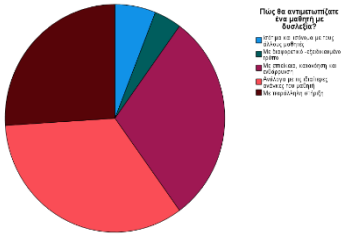
Γράφημα 50

Στην παρακάτω ερώτηση κάποιοι θεωρούν ότι δεν είναι ανεπάρκεια με ποσοστό 28%, άλλοι ότι δεν γνωρίζουν με ποσοστό 24% και άλλοι ότι σχετίζεται με αναπτυξιακούς παράγοντες με ποσοστό 20%. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι είτε είναι πρόβλημα του κεντρικού νευρικού συστήματος με ποσοστό 14% είτε σχετίζεται με εγκεφαλική δυσλειτουργία με ποσοστό 8% είτε σχετίζεται με μία μορφή ανεπάρκειας με ποσοστό 6%.



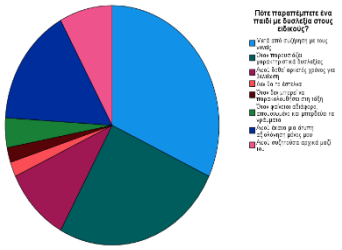
Γράφημα 51

Στην παρακάτω ερώτηση κάποιοι απάντησαν «ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή» με ποσοστό 34%, άλλοι απάντησαν «με επιείκεια, κατανόηση και ενθάρρυνση» με ποσοστό 30% και άλλοι απάντησαν «με παράλληλη στήριξη» με ποσοστό 26%. Οι υπόλοιποι απάντησαν «ισότιμα και ισόνομα με τους άλλους μαθητές» με ποσοστό 6% και «με διαφορετικό – εξειδικευμένο τρόπο» με ποσοστό 4%.



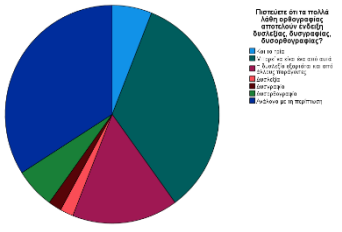
Γράφημα 52

Στην παρακάτω ερώτηση μεγάλο μέρος απάντησαν «μετά από συζήτηση με τους γονείς» σε ποσοστό 32% και «όταν παρουσιάζει χαρακτηριστικά δυσλεξίας» σε ποσοστό 24%. Κάποιοι απάντησαν «αφού έκανα μια άτυπη αξιολόγηση μόνος μου σε ποσοστό 16%, άλλοι «αφού δοθεί αρκετός χρόνος για βελτίωση» σε ποσοστό 10% και άλλοι «αφού συζητούσα αρχικά μαζί του» σε ποσοστό 8%. Λιγότεροι απάντησαν «όταν φαίνεται αδιάφορο, απομονωμένο και μπερδεύει τα γράμματα» σε ποσοστό 4%, «όταν δεν μπορεί να παρακολουθήσει στη τάξη» σε ποσοστό 4% και «δεν θα το έστελνα» σε ποσοστό 2%.



Γράφημα 53

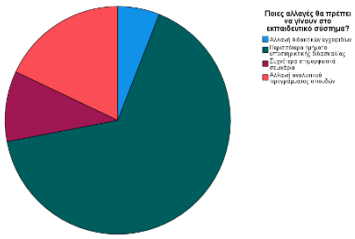
Στην παρακάτω ερώτηση πολλοί απάντησαν ότι μπορεί να είναι ένα από αυτά με ποσοστό 34%, αλλά και «ανάλογα με τη περίπτωση» με εξίσου ποσοστό 34%. Κάποιοι απάντησαν ότι η δυσλεξία εξαρτάται και από άλλους παράγοντες με ποσοστό 16%, άλλοι και τα τρία με ποσοστό 6% και άλλοι δυσορθογραφία με ποσοστό 6%. Ένα μικρό μέρος απάντησε δυσλεξία με ποσοστό 2% και δυσγραφία με ποσοστό 2%.



Γράφημα 54

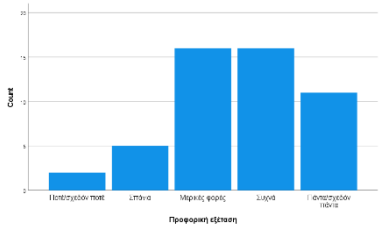
Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν περισσότερα τμήματα υποστηρικτικής διδασκαλίας με ποσοστό 66%. Οι υπόλοιποι απάντησαν την αλλαγή

αναλυτικού προγράμματος σπουδών με ποσοστό 18%, τα συχνότερα επιμορφωτικά σεμινάρια με ποσοστό 10% και την αλλαγή διδακτικών εγχειριδίων με ποσοστό 6%.

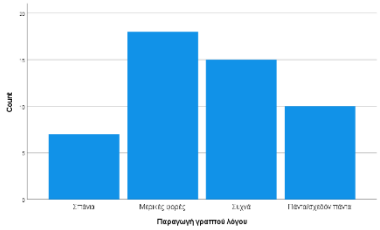


Γράφημα 55

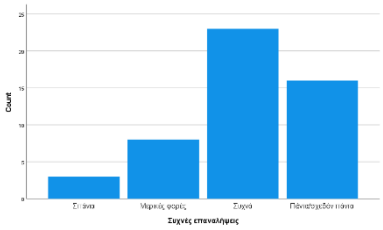
Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, παρατηρείται ότι σχεδόν πάντα / πάντα χρησιμοποιείται η άμεση και σαφή διδασκαλία με ξεκάθαρες επεξηγήσεις. Πιο συχνά γίνεται η χρήση των συχνών επαναλήψεων, των μικρότερων προτάσεων, της αποφυγής περίπλοκης ορολογίας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της χρήσης πολλών παραδειγμάτων, των λέξεων κλειδιών και την δημιουργία σχεδιαγράμματος. Μερικές φορές ή και συχνά χρησιμοποιείται η προφορική εξέταση. Μερικές φορές χρησιμοποιούνται η παραγωγή γραπτού λόγου, η χρήση ψηφιακής τεχνολογίας και ο αργότερος ρυθμός διδασκαλίας.



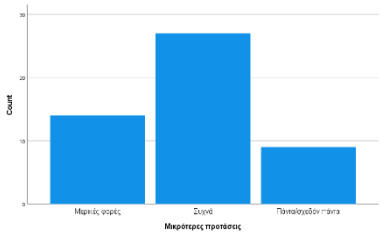
Γράφημα 56



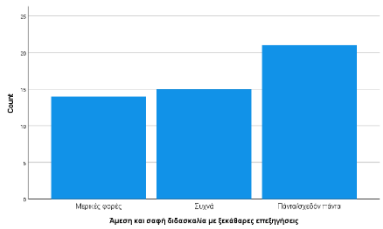
Γράφημα 57



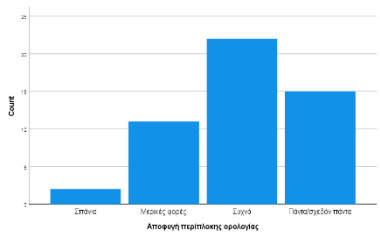
Γράφημα 58



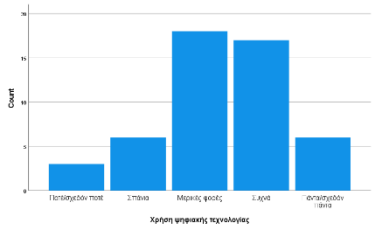
Γράφημα 59



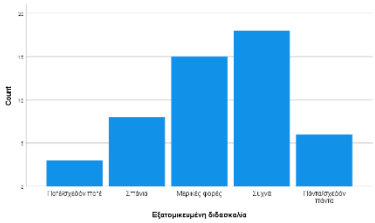
Γράφημα 60



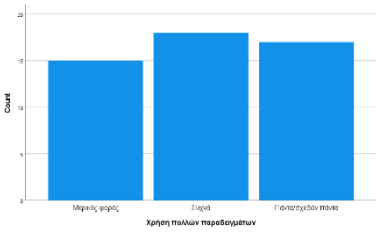
Γράφημα 61



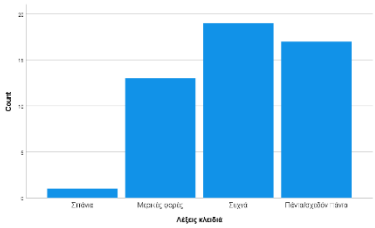
Γράφημα 62



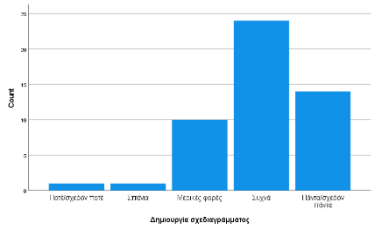
Γράφημα 63



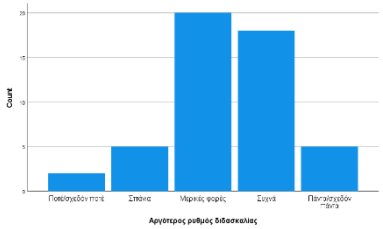
Γράφημα 64



Γράφημα 65



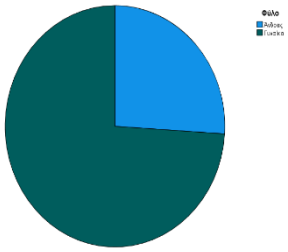
Γράφημα 66



Γράφημα 67

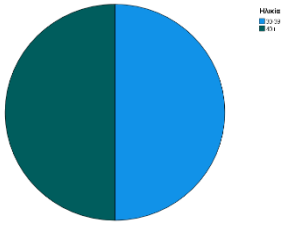
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

Στη πρώτη ερώτηση για το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρούμαι το μεγαλύτερο δείγμα απαρτίζεται από 37 γυναίκες με ποσοστό 74% σε σχέση με τους 13 άνδρες με ποσοστό 26%.



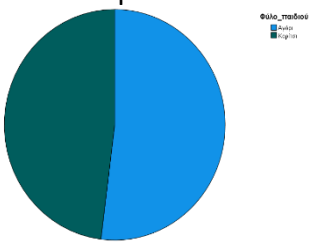
Γράφημα 1

Στην ερώτηση για την ηλικία των συμμετεχόντων έχουμε διαμοιρασμό ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 30-39 με ποσοστό 50% και στην ηλικιακή ομάδα 40+ με ποσοστό 50%.



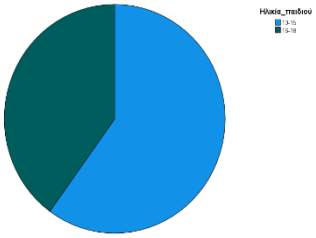
Γράφημα 2

Στην ερώτηση για το φύλο του παιδιού παρατηρούμαι ότι το δείγμα είναι αντίστοιχο και στα δύο φύλα. Ωστόσο, μια μικρή υπεροχή έχουν τα αγόρια με 26 και ποσοστό 52% σε σχέση με τα κορίτσια με 24 και με ποσοστό 48%.



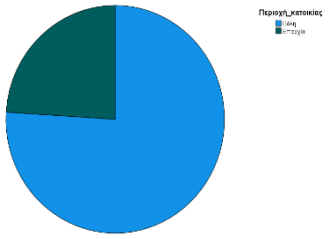
Γράφημα 3

Στην ερώτηση για την ηλικία παιδιού διακρίνουμε την υπεροχή της ηλικιακής ομάδας 13-15 με ποσοστό 60% σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 16-18 με ποσοστό 40%.



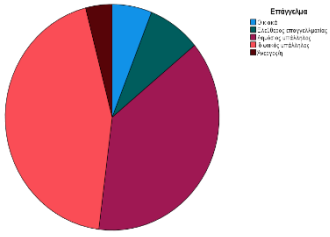
Γράφημα 4

Για την περιοχή κατοικίας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προέρχεται από την πόλη με ποσοστό 76% συγκριτικά με την επαρχία με ποσοστό 24%.



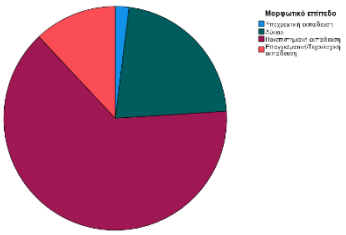
Γράφημα 5

Για το επάγγελμα των γονέων, οι περισσότεροι δηλώνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι με ποσοστό 44%, αλλά και ένα μεγάλο μέρος αποτελούν δημόσιοι υπάλληλοι με ποσοστό 38%. Ένα μικρό μέρος αποτελούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες με ποσοστό 8%, όσοι ασχολούνται με τα οικιακά με ποσοστό 6% και άνεργοι με ποσοστό 4%.



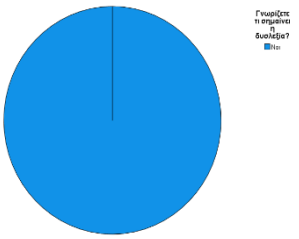
Γράφημα 6

Για το μορφωτικό επίπεδο, το μεγαλύτερο μέρος έχουν αποκτήσει πανεπιστημιακή εκπαίδευση με ποσοστό 64%, ενώ ένα ικανοποιητικό μέρος είναι απόφοιτοι Λυκείου με ποσοστό 22%. Ένα μικρό μέρος αποτελούν εκείνοι που έχουν επαγγελματική/τεχνολογική εκπαίδευση με ποσοστό 12% και εκείνοι που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση με ποσοστό 2%.



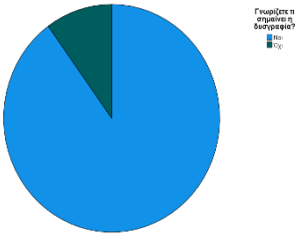
Γράφημα 7

Στην παρακάτω ερώτηση όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν «ναι» με ποσοστό 100%.



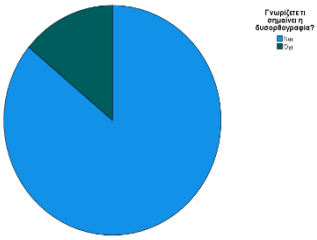
Γράφημα 8

Στην παρακάτω ερώτηση σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν «ναι» με ποσοστό 90%, ενώ ένα μικρό μέρος απάντησαν «όχι» με ποσοστό 10%.



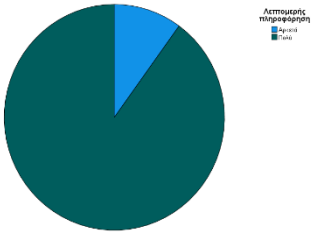
Γράφημα 9

Στην παρακάτω ερώτηση το μεγαλύτερο μέρος απάντησαν «ναι» με ποσοστό 86%, ενώ ένα μικρό μέρος απάντησαν «όχι» με ποσοστό 14%.

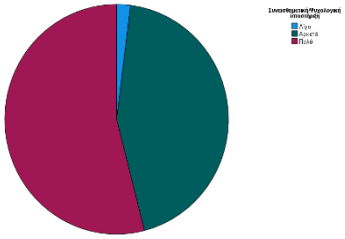


Γράφημα 10

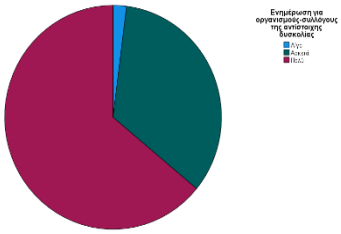
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το τι θεωρείται σημαντικό ότι πρέπει να λάβει ένας γονέας την στιγμή που του ανακοινώνεται η δυσκολία του παιδιού. Πολύ σημαντικό θεωρούν τη λεπτομερή πληροφόρηση, τη συναισθηματική/ψυχολογική υποστήριξη, την ενημέρωση για οργανισμούς-συλλόγους της αντίστοιχης δυσκολίας και τη πρόγνωση για τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού.



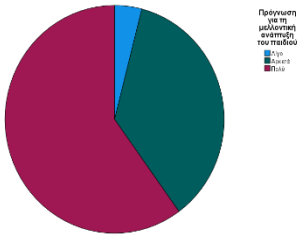
Γράφημα 11



Γράφημα 12

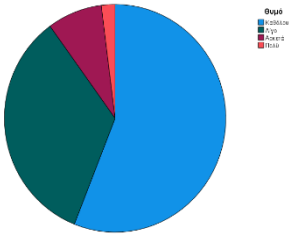


Γράφημα 13

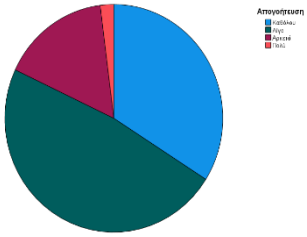


Γράφημα 14

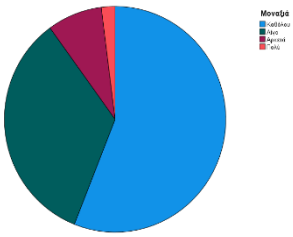
Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έχει σχέση με το βαθμό που ένιωσαν κάποια συγκεκριμένα συναισθήματα. Σε ένα μικρό βαθμό δημιουργήθηκαν τα συναισθήματα απογοήτευσης, σοκ και στεναχώριας, ενώ καθόλου τα συναισθήματα θυμού και μοναξιάς.



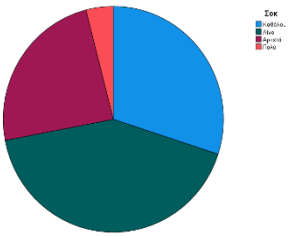
Γράφημα 15



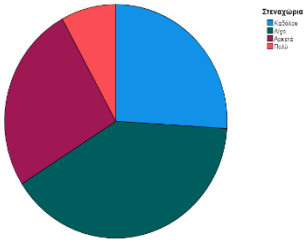
Γράφημα 16



Γράφημα 17

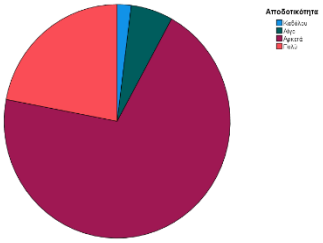


Γράφημα 18

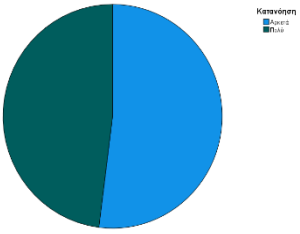


Γράφημα 19

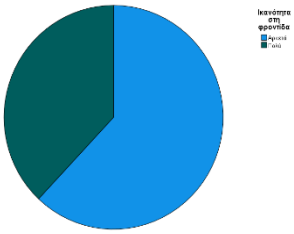
Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με ορισμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να αντιπροσωπεύουν ως γονέα. Οι περισσότεροι δηλώνουν «Αρκετά» για την αποδοτικότητα, τη κατανόηση, την ικανότητα στη φροντίδα, το στρες, την αγωνία και την προσαρμοστικότητα.



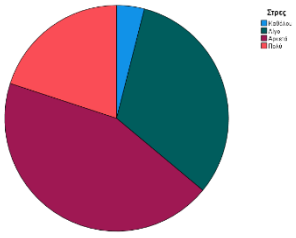
Γράφημα 20



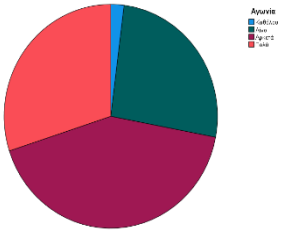
Γράφημα 21



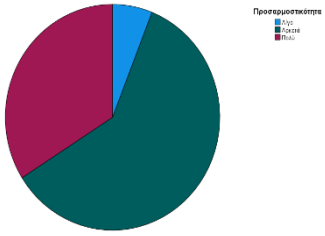
Γράφημα 22



Γράφημα 23

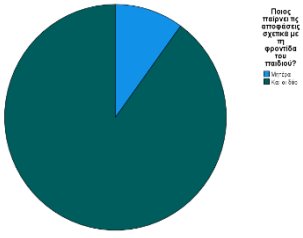


Γράφημα 24



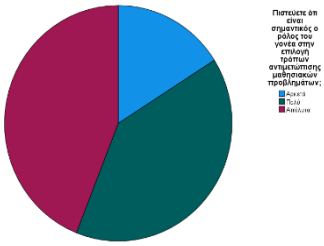
Γράφημα 25

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «και οι δύο» με ποσοστό 90%, ενώ ένα μικρό μέρος απάντησαν «μητέρα» με ποσοστό 10%.



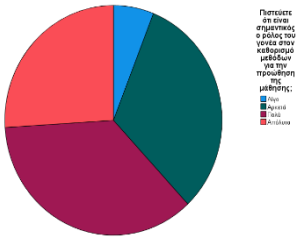
Γράφημα 26

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 44%, άλλοι απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 40% και ένα μικρό μέρος απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 16%.



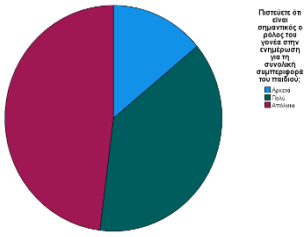
Γράφημα 27

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 36%, αρκετοί απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 32% και «Απόλυτα» με ποσοστό 26%, ενώ ελάχιστοι απάντησαν «Λίγο» με ποσοστό 6%.



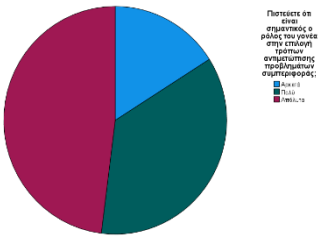
Γράφημα 28

Στην παρακάτω ερώτηση το μεγαλύτερο μέρος απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 48%, ένα ικανοποιητικό μέρος απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 38%, ενώ ένα μικρό μέρος απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 14%.



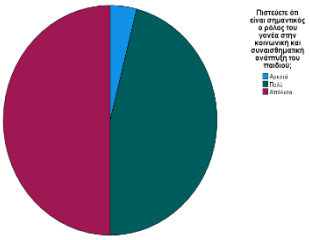
Γράφημα 29

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 48%, αρκετοί απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 36%, ενώ μερικοί απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 16%.



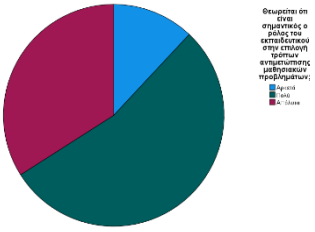
Γράφημα 30

Στην παρακάτω ερώτηση οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 50% και πολλοί απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 46%. Ελάχιστοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 4%.



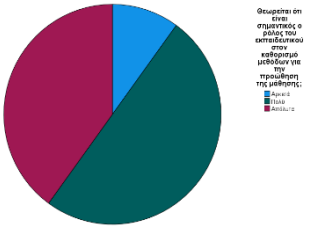
Γράφημα 31

Στην παρακάτω ερώτηση το μεγαλύτερος μέρος απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 54%. Αρκετοί απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 34%, ενώ ελάχιστοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 12%.



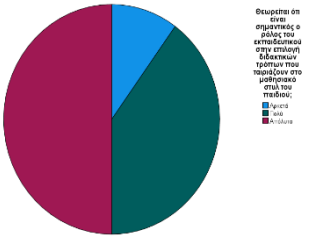
Γράφημα 32

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 50%. Μεγάλο μέρος απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 40%, ενώ ελάχιστοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 10%.



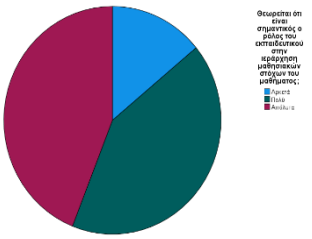
Γράφημα 33

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 50%. Μεγάλο μέρος απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 40%, ενώ ελάχιστοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 10%.



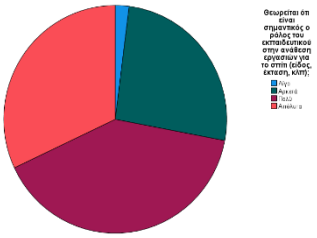
Γράφημα 34

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 44%. Μεγάλο μέρος απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 42%, ενώ κάποιοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 14%.



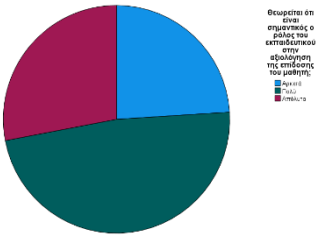
Γράφημα 35

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 40%. Αρκετοί απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 32% και «Αρκετά» με ποσοστό 26%. Ελάχιστοι απάντησαν «Λίγο» με ποσοστό 2%.



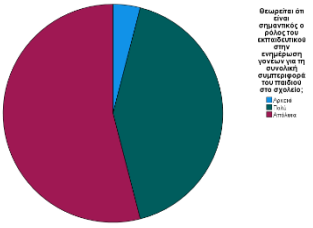
Γράφημα 36

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 48%. Αρκετοί απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 28% και «Αρκετά» με ποσοστό 24%.



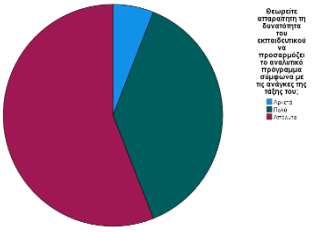
Γράφημα 37

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 54%. Μεγάλο μέρος απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 42%, ενώ ένα μικρό μέρος απάντησε «Αρκετά» με ποσοστό 4%.



Γράφημα 38

Στην παρακάτω ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν «Απόλυτα» με ποσοστό 56%. Αρκετοί απάντησαν «Πολύ» με ποσοστό 38% , ενώ ελάχιστοι απάντησαν «Αρκετά» με ποσοστό 6%.



Γράφημα 39

2.3 Συζήτηση

Μέσα από τη μελέτη διαπιστώνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν έντονα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τις οικογένειες των μαθητών. Σε γνωστικό επίπεδο παρατηρούμε ότι οι αδυναμίες σε ανάγνωση και γραφή, αλλά και στην οργάνωση σκέψης και διαχείρισης χρόνου, έχουν αποτυπωθεί και σε άλλες έρευνες (Reiter, Tucha, & Lange,2005). Όσον αφορά τις ψυχοσυναισθηματικές εκδηλώσεις, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ως κυρίαρχο στοιχείο το άγχος. Ως προς τη κοινωνική συμπεριφορά παρατηρείται συχνότερα η απομόνωση – περιθωριοποίηση των μαθητών(Schulte- Körne, 2010). Ωστόσο, οι περισσότερες φιλικές τους σχέσεις συνάπτονται με συνομηλίκους, αλλά και αυτές είναι περιορισμένες (Νιζάμη & Δόικου, 2017). Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως παρατηρήθηκε, συνοδεύεται αρκετές φορές από παραβατική συμπεριφορά και επιθετικότητα (Κορέα & Σκληβάγκου, 2017). Η κατάσταση αυτή τροποποιεί και το τρόπο λειτουργίας του οικογενειακού πλαισίου. Οι γονείς φαίνονται να επιζητούν περισσότερη πληροφόρηση για τη επίδοση του παιδιού και τη συνολική του συμπεριφορά , μιας και φαίνεται να θεωρείται ο καταλληλότερος για το ρόλο αυτό (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2015). Τα αποτελέσματα της μελέτης φανερώνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν μια σειρά από επιπτώσεις στη ψυχολογική κατάσταση και τη κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού. Αυτό αποτυπώνεται τόσο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Έτσι η σημαντικότητα της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες με βάση διάφορους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το παιδί στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται όλο και περισσότερο στη σημερινή εποχή. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερα περιστατικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η κατάσταση αναδεικνύει παραπάνω την ανάγκη εκπαιδευτικών με γνώσεις πάνω στο θέμα και ένα σχολείο κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Ωστόσο, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει ανάγκη μόνο από την υποστήριξη του σχολείου, αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον. Στη μελέτη αυτή κατανοήσαμε πως οι γονείς επιδεικνύουν το κατάλληλο ενδιαφέρον για να καταλάβουν αυτές τις δυσκολίες, ώστε να μπορέσουν να παρέχουν όσο το δυνατόν καλύτερη και αποτελεσματικότερη βοήθεια στα παιδιά.

Τέλος, ένα γενικό συμπέρασμα είναι πως αν η οικογένεια και το σχολείο συνεργαστούν μαζί με τους ειδικούς, τότε θα βοηθήσουν τα παιδιά στο μέγιστο βαθμό.

Βιβλιογραφία

Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis and management. *Translational pediatrics,* 9(1), S46.

Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, 6, 2045.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex,* 47(1), 117-127.

Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia,* 11(2), 116-131.

Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(41), 718.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο – Κεφάλαια 12. 475-524.

Βοζινάκη, Α. (2019). *Μαθησιακές δυσκολίες. Συναισθηματικές συνιστώσες παιδιών με Μ.Δ. Ο ρόλος των ειδικών στην αξιολόγηση, διάγνωση και θεραπεία. Ο ρόλος της οικογένειας.*

Δαβάζογλου, Α. Μ., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2015). *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35.

Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α. Μ., Ρούσσος, Π., Φιλιππάτου, Δ., Δημητροπούλου, Π., & Χρυσοχόου, Ε. (2021). *Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία.* Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 26 (IKEEART-2021-1859), 102-120.

Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Δυσκολίες μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές μάθησης της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής* [Κεφάλαιο]. Στο Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. 2022. Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/8269

Κορέα, Δ. Μ. Δ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(1), 286-306.

Νιζάμη, Χ., & Δόικου, Μ. (2017). *Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο. Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 63.

Παπαγεωργίου, Δ. (2019). *Μαθησιακές δυσκολίες σε Δημοτικό και Γυμνάσιο: Δυσγραφία – Δυσορθογραφία.*

Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε., & Γιαννέλου, Π. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1468-1477.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία.* Τυπωθήτω. Κεφάλαιο 9. 418-438.

64.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Θεόδωρος Κωνσταντινίδης
MSc Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και Υποδιευθυντής στο 4ο Δημοτικό σχολείο Πυλαίας Θεσσαλονίκης

Περίληψη
Σε κάθε σχολείο κυρίως λόγω των ποικίλων διαδικασιών, ρόλων και κανόνων υπάρχει ένα πολύπλοκο λειτουργικό περιβάλλον. Εκ των πραγμάτων σε ένα τέτοιο πολυσύνθετο περιβάλλον υποβόσκουν και εκδηλώνονται πολλές αντιθέσεις και συγκρούσεις που προέρχονται από διάφορες αιτίες και επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Σαΐτη και Σαΐτης 2011). Κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας ο διευθυντής να είναι ικανός να διαχειρίζεται τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν πριν αυτές πάρουν μεγαλύτερη έκταση. Η ανάπτυξη θετικού κλίματος και κουλτούρας που καλλιεργεί την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αμφίδρομη επίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή είναι στοιχεία που συμπράττουν στην κατεύθυνση αυτή.
Το σχολικό κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», το οποίο δημιουργείτε από το περιβάλλον (Hoy and Miskel, 1987, σελ.226). Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικότατος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και δείκτης καλής αξιοποίησης του έμψυχου δυναμικού. Η καλύτερη απόδοση του προσωπικού δείχνει ότι αξιοποιούνται πλήρως όλες οι δυνατότητες τους. Σε έναν ανοιχτό οργανισμό όπως είναι το σχολείο μπορεί να προκληθούν αντιθέσεις και διαφωνίες κατά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτό προκαλείται καθώς οι άνθρωποι διαφέρουν στις προσωπικές αξίες και στόχους και κατά συνέπεια μπορεί τα συμφέροντά τους να διαφοροποιούνται από των υπολοίπων (Ζαβλανός και Σαΐτης, όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα – Ρέππα και συν., 2008α:95).
Οι διευθυντές δεν έχουν συνήθως επιστημονική κατάρτιση τεχνικών για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων να τις σταματούν ή να τις αποφεύγουν (Msila, 2012). Απαραίτητες λοιπόν είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο από το διευθυντή, όσο και από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς οι συγκρούσεις μπορεί να αυξηθούν ή να μειωθούν μέσω της επικοινωνίας (Okoli, 2017, Βασιλείου, 2013:38).
Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, σχολικό κλίμα, επικοινωνία, ρόλος, διευθυντής

Abstract
In every school mainly due to the various procedures, roles and rules there is a complex operating environment. As a matter of fact, in such a complex environment, many contradictions and conflicts that come from various causes and affect interpersonal relationships lurk and manifest (Saitis and Saitis 2011). It is considered of particular importance that the manager is able to manage problematic situations

that arise before they become more extensive. The development of a positive climate and culture that cultivates communication, cooperation, the two-way effect between those involved in school life are elements that cooperate in this direction.
School climate can be characterized as "the personality of the school", which you create from the environment (Hoy and Miskel, 1987, p.226). The school climate is a very important factor for the effectiveness of the school unit and an indicator of good utilization of the human potential. The best performance of the staff shows that all their potential is being used to their full potential. In an open organization such as the school, oppositions and disagreements may arise when making decisions concerning the day-to-day operation of the school unit. This is caused as people differ in personal values and goals and consequently their interests may differ from others (Zavlanos and Saitis, as cited in Athanasoula – Reppa et al., 2008a:95).
Managers do not usually have scientific training in effective conflict management techniques to stop or avoid them (Msila, 2012). Therefore, communication skills are necessary from both the director and the rest of the educational staff, as conflicts can increase or decrease through communication (Okoli, 2017, Vassiliou, 2013:38).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στην σχολικό μονάδα.

Ο διευθυντής είναι αυτός που προσπαθεί να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, προλαβαίνοντας την εκδήλωση κρίσεων και φυσικά αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις με αποτελεσματικό τρόπο εφόσον προκύψουν. Οι Everard & Morris (1999:119) ορίζουν την σύγκρουση ως μια αληθινή διαφοροποίηση των απόψεων στην προσπάθεια των μελών μιας ομάδας να διακρίνουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της. Συνήθως οι αντιθέσεις αφορούν τους σκοπούς τους, τις αξίες και τους στόχους που καλούνται να υλοποιήσουν (Gupta & Sasidhar, 2010). Έχει υπολογιστεί ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ξοδεύουν περίπου το 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης (Καντάς, 1995).
Για τη αντιμετώπιση των συγκρούσεων χρειάζεται ολοκληρωμένη κατανόηση της οπτικής γωνίας του κάθε εμπλεκόμενου για να μπορέσει ο διευθυντής να μεταδώσει πνεύμα συνεργασίας, κατανόησης και σωστής αντιμετώπισης προς όλους (Everard & Morris, 1999: 124-125).
Οι συγκρούσεις αντιμετωπίστηκαν διαφορετικά ανάλογα την οπτική γωνία που την έβλεπαν οι ερευνητές. Έτσι λοιπόν:

- Οι Griffin και Moorhead (1986) την αντιλήφθηκαν ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπου οι ομάδες αντιλαμβάνονται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειες τους για να πετύχει τους στόχους της.
- Ο Armstrong (1988) υποστήριξε ότι η ύπαρξη διαφωνιών και αντιθέσεων είναι κάτι το δημιουργικό.
- Ο Thomas (1992) την χαρακτήρισε ως ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο που οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Ως μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα όταν μια πλευρά πιστεύει ότι μια άλλη εμποδίζει ή προσπαθεί να εμποδίσει οποιαδήποτε βλέψη ή συμφέρον της.
- Ο Ζαβλανός (1999),αναφέρθηκε σε θετικές και αρνητικές συνέπειες στα αποτελέσματα και την απόδοση των οργανισμών όταν εμφανίζεται.

- Πιο αναλυτικό ορισμό δίνουν οι Wilmot & Hocker (2011), οι οποίοι συγκεκριμένα αναφέρουν τη σύγκρουση ως μια αντιπαλότητα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αλληλεξαρτώμενα άτομα, σε σχέση με ασυμβίβαστες διαφορές σε στόχους, αξίες ή στην επιθυμία για έλεγχο, αυτοεκτίμηση και σύνδεση.
- Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) ορίζουν την σύγκρουση ως την προσπάθεια ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας που συνειδητά επιδιώκει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του.

Ο Φασούλης (2006) επισημάνει ότι η συμβίωση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ατόμων διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών , πολιτισμικών καταβολών και ατόμων διαφορετικού φύλου, ηλικίας , ακόμα και ενδιαφερόντων αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων. Τα επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτήρα του κάθε συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που σχετίζονται με τις αντιλήψεις του, μπορεί να αποτελέσουν την απαρχή ώστε να προκληθούν συγκρούσεις (Dogan, 2016). Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μεταβάλουν προς το δυσχερέστερο το σχολικό κλίμα (Eller and Eller, 2009). Οι γυναίκες διευθύντριες διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις μέσα στον εργασιακό χώρο και ενισχύουν περισσότερο τη συνεργασία και τις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους απ’ ότι οι άνδρες διευθυντές (Blackburn, 2002). Ο λόγος είναι ότι οι γυναίκες διευθύντριες επενδύουν περισσότερο από τους άνδρες στην ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα για να μπορεί με φιλικό, εμπιστευτικό και συμβουλευτικό τρόπο να ενεργεί πυροσβεστικά όταν προκύπτουν καταστάσεις κρίσεων μέσα στο σχολείο. Πρέπει να ακούει προσεκτικά όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές και να ερμηνεύει τα γεγονότα με ενσυναίσθηση απομειώνοντας την ένταση τονίζοντας τα κοινά συμφέροντα και τους κοινούς στόχους προτείνοντας ουσιαστικές λύσεις. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων «διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων». Η διαχείριση έχει ως σκοπό να απομειώσει τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων και να προάγει τις θετικές με τελικό στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικότητας και της δημιουργικότητας του σχολείου. Ενώ, η επίλυση των συγκρούσεων στοχεύει στην όσο το δυνατό μείωση της σύγκρουσης ή και στην οριστική λήξη της (Blake & Mouton, 1970).

Σύμφωνα με τους Μπουραντά (2002), Ζαβλανό (1999), Χυτήρη (2006) υπάρχουν ορισμένες μέθοδοι για την αντιμετώπιση κρίσεων που ο κάθε διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να τις χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίσταση και είναι:

- Η τεχνική της αποφυγής. Γίνεται εξαρχής διαχωρισμός των ρόλων, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων για την αποφυγή οποιασδήποτε παρεξήγησης. Σε περίπτωση όμως κάποιας αντιπαράθεσης ο διευθυντής οφείλει να διαχωρίσει τις αντιμαχόμενες πλευρές.
- Η τεχνική του συμβιβασμού. Προβάλλοντας το γενικό καλό της σχολικής μονάδας και τα οφέλη που όλοι θα έχουν από την επιτυχία των κοινών στόχων ο διευθυντής ζητά από τους αντιμαχόμενους να κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις και να βρεθεί μια συμβιβαστική λύση.
- Η τεχνική της αντιπαράθεσης. Ο διευθυντής με το κύρος που του προσδίδει η θέση του διαμεσολαβεί ανάμεσα στις αντιτιθέμενες πλευρές για την επίλυση των παρεξηγήσεων και των διαφορών.

- Η τεχνική της χρήσης εξουσίας. Με τρόπο όχι επιθυμητό αλλά επιβεβλημένο λόγω ιδιαίτερων συνθηκών ο διευθυντής κάνει χρήση της εξουσίας που διαθέτει και επιβάλει με αυταρχικό τρόπο τη παύση των συγκρούσεων. Η μέθοδος αυτή όμως πολλές φορές αντί να επιλύσει προβλήματα, δημιουργεί επιπρόσθετα. Οι εντολές του προϊσταμένου στους υφισταμένους του για θέματα ρουτίνας ή εργασίες που απαιτούν γρήγορη εκτέλεση είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα χρησιμοποίησης της μεθόδου της επιβολής απόψεων ενδοεπιχειρησιακά (Rahim, 2000).
- Η τεχνική του οργανώνειν. Αφού καθοριστεί η φύση της σύγκρουσης και της διαφωνίας και εντοπιστούν οι λόγοι και αιτίες που τη δημιούργησαν, αναζητούνται οι κοινά αποδεκτές λύσεις (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).Τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων διαφοροποιούνται ανάλογα με την τεχνική που χρησιμοποιείται για την επίλυση της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με τους Μπουραντά 2002 και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 κάποιες άλλες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι οι εξής:

Κερδίζω – χάνεις, κατά την εκτέλεση της, η μία πλευρά από τις δύο που παίρνει μέρος στη σύγκρουση προσπαθεί με κάθε δυνατό τρόπο να επιτύχει αυτό το οποίο επιθυμεί, αδιαφορώντας για την άλλη πλευρά, δημιουργώντας έτσι ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας. Συνήθως γίνεται χρήση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του σε βάρος της άλλης πλευράς.

Χάνω – χάνεις, σε αυτή την περίπτωση και οι δύο πλευρές δεν καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους τους, δείχνοντας ουσιαστικά μια μορφή παραίτησης από αυτούς, θεωρώντας αυτή την αποφυγή ως λογική αντίδραση στην αναμενόμενη σύγκρουση (Σαΐτης, 2008). Αν και αναγνωρίζουν ότι υπάρχει διαφωνία, ωστόσο επιλέγουν να την αγνοήσουν επιδεικτικά θεωρώντας τα οφέλη ελάχιστα.

Κερδίζω – κερδίζεις, η οποία θεωρείται ως η πιο πετυχημένη, γιατί μέσα από την ουσιαστική αντιπαράθεση που προκύπτει και με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών θα αναδειχθεί η διευθέτηση των συγκρούσεων με ικανοποίηση και των δύο πλευρών (Μπουραντάς, 2001). Είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και εφαρμόζεται σε σημαντικά θέματα. Θεωρείται ως η πιο παραγωγική μέθοδος.

Ο δημοκρατικός, συμμετοχικός και αποτελεσματικός τρόπος διεύθυνσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ορθή λειτουργία του σχολείου καθώς προάγει κουλτούρα συνοχής και συνεργασίας (Φιλίππου, 2016). Αυτό για να επιτευχθεί από τη μεριά του διευθυντή σωστή καθοδήγηση, ικανότητα ευελιξίας και να είναι σε θέση να εμπνέει εμπιστοσύνη στα άτομα με τα οποία συνεργάζεται. Η λανθασμένη αντιμετώπιση των συγκρούσεων μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες για την σχολική μονάδα. Αντίθετα, η αποτελεσματική διαχείριση αυτών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητά του (Callanan & Perri, 2006). Η συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2 Σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται καθοριστικά από την εμφάνιση συγκρούσεων, μια που η διαταραχή των σχέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγεί στην επιδείνωση του σχολικού κλίματος. Από το 1950 ξεκίνησαν συστηματικές μελέτες για το θέμα του σχολικού κλίματος και προσπάθεια διερεύνησης για τη σχέση του

με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το σχολικό κλίμα δηλώνει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τη σχολική εμπειρία, και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές (CSEE, 2009). Το σχολικό κλίμα είναι η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου (Freiberg & Stein, 2005).Πολλοί παράγοντες όπως η συμπεριφορά του διευθυντή, το μέγεθος του σχολείου, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, η δομή του, το εξωτερικό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι ατομικές διαφορές και οι εσωτερικοί κανόνες επιδρούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το διευθυντή τους και τον τρόπο διοίκησης από αυτών επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου. Όπως προκύπτει η καλή λειτουργία του σχολείου εκπηγάζει από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο κλίμα επικοινωνίας (Μερκούρη, 2015).

Πολύ συχνά οι όροι «σχολική κουλτούρα» και «σχολικό κλίμα» συγχέονται και θεωρούνται ταυτόσημοι. Στη διεθνή βιβλιογραφία , η έννοια του σχολικού κλίματος παρουσιάζεται με διάφορους όρους, όπως «τόνος», «ατμόσφαιρα», «πνεύμα» «κουλτούρα» κ.ά. Η λέξη κλίμα όμως χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις συνθήκες που επικρατούν σε έναν χώρο ή τομέα δραστηριότητας. Δηλώνει επίσης τις συνθήκες και το ψυχολογικό ή ηθικό περιβάλλον, το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ ατόμων. Πολλοί μελετητές το όρισαν ως την κοινωνική και εκπαιδευτική ατμόσφαιρα του σχολείου. Με απλά λόγια πως βλέπουν οι άνθρωποι ένα συγκεκριμένο σχολείο και ποιο είναι αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα που το διαφοροποιεί από ένα άλλο σχολείο. Το σχολικό κλίμα όμως εξαρτάται από τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό περιβάλλον. Στις κοινωνικές επιστήμες η λέξη κλίμα επικράτησε από τη γαλλική λέξη climat (Τριανταφυλλίδης, 1998). Δηλώνει επίσης τις κοινές αντιλήψεις και τις αντιδράσεις όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή για θέματα κουλτούρας.

Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, οι πιο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά, κυρίως, τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο, όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και δράση της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006). Οι Eller και Eller (2009) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως την άμεση αίσθηση που δημιουργείται από την καθημερινή σχολική εμπειρία και η οποία λόγω αυτής της αμεσότητας μπορεί ανά πάσα στιγμή να επηρεαστεί και να μεταβληθεί.

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2012, σελ.230), «η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα, είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα , δηλαδή, ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι». Ο Δημητρόπουλος (1998), αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα σε ένα σχολείο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή αντίθετα δυσάρεστο και καταθλιπτικό. Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starrat, (1998, σελ.177) το κλίμα των σχολικών μονάδων είναι «η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων».

Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει βασικό μέλημα να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο όλα τα συμμετέχοντα μέλη της σχολικής κοινότητας θα αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αυτό, όπως

αναφέρει ο Σαΐτης (2008, σελ.163) «*εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος*». Ο διευθυντής οφείλει να αξιολογεί όλους εκείνους τους παράγοντες κλίματος που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στους εργαζόμενους για να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Gunbayi, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχει καταστεί σαφές ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σχολικό κλίμα και πως βοηθάει στη δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου.

Ο Δήμου (2011) σε έρευνα του σημειώνει, ότι βασικός στόχος του διευθυντή θα πρέπει να είναι η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την απρόσκοπτη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και η ενίσχυση της συναδελφικότητας, του φιλικού κλίματος και της καλής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι κυρίως «συναδελφικές» και αναπτύσσονται μέσα σε ένα θετικό και φιλικό κλίμα (Πομάκη, 2007, Κούλα, 2011).

Η επικοινωνία είναι σημαντική προϋπόθεση για την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και τελικά είναι ένα από τα θεμελιώδη συστατικά που καθορίζουν ένα ανοιχτό και θετικό κλίμα σε έναν σχολικό οργανισμό. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας και έχει να επιτελέσει διοικητικά καθήκοντα, ενώ την ίδια στιγμή πρέπει να εμπνέει και να καθοδηγεί όλους τους συμμετέχοντες ώστε να αξιοποιούν τις δυνατότητες τους, για να εξασφαλιστεί ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, το οποίο θα συντελεί στην πρόοδο και εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Το υγιές σχολικό κλίμα δημιουργεί τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, αναπτύσσει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των μαθητών και των γονέων τους, κινητοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των διδασκόντων και απογειώνει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Freiberg & Stein, 2005). Το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη που αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας (Zullig, et al., 2010), την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και την διάθεση τους για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό και καθοδηγητικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

3. Συμπεράσματα

Οι συχνοί διαξιφισμοί και αντιπαραθέσεις επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δυσχεραίνουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δημιουργούνται συνεπακόλουθα αντιδράσεις, αρνητικό κλίμα και η σωστή αντιμετώπισή τους θεωρείται καθοριστική για έναν σχολικό οργανισμό που επιδιώκει να λειτουργεί στην αρχή της αρμονίας, της ενότητας και της αποδοτικότητας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012:184). Ορισμένοι από τους ορισμούς επικεντρώνονται μόνο στις αρνητικές συνέπειες που έχουν οι συγκρούσεις και για το λόγο αυτό πιστεύουν πως πρέπει να αποφεύγονται (McClellan, 2005). Οι συγκρούσεις με αφετηρία τις αιτίες που τις προκαλούν, τη δυναμική, την επανάληψη και τον τρόπο αντιμετώπισης τους μπορεί να έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο

συγκεκριμένος καθορισμός τους αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιλογή της πιο σωστής τεχνικής αντιμετώπισης της σύγκρουσης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως η πολυπαραγοντικότητα που αφορά το σχολικό κλίμα είναι «υπεύθυνη» για τη δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού αυτού από τους μελετητές, αλλά ταυτόχρονα είναι και το στοιχείο που το καθιστά σημαντικό στην προσπάθεια για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Όμως, για να είναι μια σχολική μονάδα αποτελεσματική θα πρέπει να έχει και θετικό κλίμα προκειμένου να διασφαλίζεται η εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του. Κατά συνέπεια, η δημιουργία και η διασφάλιση θετικών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων έχει μεγάλη σημασία για το αποτελεσματικό σχολείο γιατί:

- Δημιουργεί ευχάριστο και θετικό σχολικό κλίμα,
- προωθεί τη μάθηση των μαθητών και
- προκαλεί αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

Το θέμα των συγκρούσεων θεωρείται μια περίπλοκη διαδικασία η οποία βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο γνώσεων, στην εφαρμογή σωστών τεχνικών, στην αφομοίωση και ξεκαθάρισμα του ρόλου όλων, στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην κουλτούρα συνεργασίας και στο βαθμό ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως είναι η ενσυναίσθηση. Αρμόδιος για την τακτοποίηση τους είναι ο διευθυντής καθώς καλείται να συντονίσει το συνολικό έργο του σχολικού οργανισμού. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης καλών διαπροσωπικών σχέσεων που έχει διερευνηθεί είναι η διαφάνεια του τρόπου σκέψης και επιλογής του διευθυντή. Ο Κανελλόπουλος (1990) επισημαίνει ότι η αποφυγή των συγκρούσεων επιτυγχάνεται αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο βαθμό ωριμότητας, αν τα καθήκοντά τους είναι σταθερά, ξεκάθαρα και καλά διαμορφωμένα και αν το σχολικό περιβάλλον παραμένει σταθερό. Η έλλειψη διαφάνειας στον τρόπο επιλογής του διευθυντή, μπορεί να οδηγήσει σε άσχημες σχέσεις και κατ' επέκταση σε αρνητικό κλίμα (Hrabchak, 1995).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωση

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλείου, Α.(2013). *Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Εγχειρίδιο εκπαιδευομένων*. Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:
https://docs.google.com/file/d/ 0B2Je7vihYCA1bGxTaTFiS2IxREE/edit?pli=1

Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*, (Διπλωματική Μελέτη). Αθήνα: Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.

Αλβανός, Μ. (1999*). Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην. Κανελλόπουλος, Χ. (1990).*Μάνατζμεντ: αποτελεσματική διοίκηση σε επιχειρήσεις οργανισμούς και υπηρεσίες.* (3ηεκδ). Αθήνα: International Publishing.

Καντάς, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Κίτσιος, Γ., (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας,* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαθέσιμη online στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών
http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36805#page/1/mode/2up
Μπουραντάς, Δ.,(2001). *Μάνατζμεντ:Θεωρητικό Υπόβαθρο και Πρακτικές,* Εκδόσεις Μπένου: Αθήνα.
Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα:
Μπένος. Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό. Ινστιτούτο.
Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα,* Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης,* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής.
Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη. (2η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2011. *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* . Αριστοτέλειο
Φασούλης Κ. (2006). Η *δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3ου Παν. Συνεδρίου (13-14 Μαΐου, 2006), Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
Φιλίππου, Δ. (2016*). Συγκρούσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ, αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

Armstrong, M. (1998). *Ο πετυχημένος Manager* (β΄ έκδοση).Αθήνα: Compupress.Blackburn, H. C. (2002). *Administrator Gender Differences in Conflict ManagemenStyle and the Relationship to School Culture*, (Doctoral Dissertation). Missuri: University of Missuri-Columbia.

Blake, R. & Mouton, J. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioural Science*, Vol. 6, pp. 413-426.

Callanan A.G. &Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3), 131-139.

Dogan, S. (2016). Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. *Journal of Education and Learning*, *5*(2), 200-219.

Eller. S. and Eller, J. F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture.* California Corwin, 3.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (επιστ. επιμ.) Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (μτφρ.) Κίκιζας, Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor &

Francis. Gupta, J.M., Sasidhar, B. (2010) Managing Conflicts in Organizations: A Communicative Approach. *AIMS International Journal of Management*, 4 (3), 177-190.

Gunbayi, I. (2007). School Climate and Teachers' Perceptions on Climate Factors: Research into Nine Urban High Schools, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (TOJET),Vol. 6, No. 3, 7, pp.70-78.

Griffin, R. W. and Moorhead, G. (1986). *Organization Behavior*. Boston: Houghton Mifflin.

Hoy, W. and Miskel, C. (1987, 2008*). Educational Administration: Theory*, Research, and Practice (8th ed.) New York: Mc Graw Hill.

Hrabchak, L. M. (1995). *Teacher-principal relations: A Reflection of Managerial Bia (*Doctoral Dissertation). Toronto: University of Toronto.

McClellan, J. L. (2005). Increasing advisor effectiveness by understanding conflict and conflict resolution. *NACADA Journal*, *25*(2), 57-64.

Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, *3*(1), 25-34.

Okoli, A. C. (2017). Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. *JournalofEducationandPractice*, *8*(3), 150-154.

Rahim, M. A., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? International Journal of Conflict Management, 11, 9-31. doi:10.1108/eb022833

Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition.* Singapore: McGraw-Hill.

Thomas, K. W. (1992). *Conflict and conflict management:* Relections and update Journal of organizational Behavior.

Wilmot, W.W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill..11

Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M. & Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Physchoeducational Assessment, 28 (2).*

Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M. & Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Physchoeducational Assessment, 28 (2).*

65.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Θεόδωρος Κωνσταντινίδης
MSc Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και Διευθυντής στο 4ο Δημοτικό σχολείο Πυλαίας Θεσσαλονίκης

Περίληψη
Διατάξεις σχετικά με την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα υπάρχουν από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους και συγκεκριμένα το 1827 από τη τότε Γερμανική αντιβασιλεία, δείχνοντας τη σημασία που δίνεται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ένας από τους βασικούς σκοπούς και κύρια αποστολή του κράτους είναι η παροχή δωρεάν και ισότιμης παιδείας, δια μέσου των σχολικών μονάδων που αποτελούν σημαντικές δημόσιες διοικητικές δομές. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί μονομελές διοικητικό όργανο του οργανισμού και προϊσταται όλων βάση των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων που του παρέχει η νομοθεσία.
Στο Ν.1566/1985, στο άρθρο 11, Δ΄ αναφέρεται «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».
Ο διευθυντής παρόλο που βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας του σχολείου, κατέχει συγκεκριμένες δυνατότητες που περιορίζονται σε εκτελεστικές κυρίως αρμοδιότητες. Από την άλλη πλευρά ο ρόλος του περιλαμβάνει πολλές αρμοδιότητες εντός και εκτός σχολικής μονάδας, καταδεικνύοντας την αναντιστοιχία εξουσιών και αρμοδιοτήτων. Βασικό μέλημα του είναι «καθοδηγεί τη σχολική μονάδα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία» (Φ.353.1./324/105657/Δ1/16/10/2002).
Λέξεις-Κλειδιά: νομοθετικό πλαίσιο, έργο, διευθυντής, εγκύκλιοι, εντολές

Abstract
Provisions regarding education and literacy in general have existed since the foundation of the Greek state, specifically in 1927, showing the importance given by the political leadership to the country's education system. One of the main purposes and main mission of the state is the provision of free and equal education, through the school units that are important public administrative structures. The director of the school unit is a single-member administrative body of the organization and is in

charge of everything based on the powers and responsibilities granted to him by the legislation.

In Law 1566/1985, in article 11, D', it is stated "The principal of the school is in particular responsible for the smooth operation of the school, the coordination of school life, the observance of laws, circulars and official orders and the implementation of decisions of the teachers' association issued in accordance with the ministerial decision on the competences of the teachers' association. He also participates in the evaluation of the work of the school's teachers and cooperates with the school counselors.

The principal, despite being at the top of the school's administrative pyramid, has limited capabilities that are limited to mainly executive responsibilities. On the other hand, his role includes many responsibilities inside and outside the school unit, demonstrating the mismatch of powers and responsibilities. Its main concern is "guides the school unit to set high goals and ensure the conditions for their achievement for a school that is democratic and open to society" (F.353.1./324/105657/D1/16/10/2002) .

2.Κυρίως μέρος

2.1 Νομοθετικό πλαίσιο

Με το Β.Δ. της 16ης Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168 τ.Α΄) ορίστηκαν τα συγκεκριμένα καθήκοντα των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το βασιλικό αυτό διάταγμα ίσχυσε μέχρι και το 1978, οπότε εκδόθηκε η με αριθμ. 52091/8-5-1978 υπουργική απόφαση που αφορούσε τα καθήκοντα των διευθυντών δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Οι διευθυντές δεν είχαν γνώσεις και ικανότητες σε θέματα σχολικής διοίκησης, καθώς μέχρι τότε ασκούσαν διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα μόνο (Παπαναούμ, 1995). Σύμφωνα λοιπόν με τις υπ' αριθμό 25124 και 52091/1978 εγκυκλίους του Υπουργού Εθνικής Παιδείας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν σημαντικό έργο με πολλά και ποικίλα καθήκοντα,.

Ορισμένα από αυτά είναι:

- Έχουν την άμεση επίβλεψη και τη γενική διεύθυνση του σχολείου τους που το εκπροσωπούν σ' όλες τις σχέσεις.
- Φροντίζουν να τηρούνται σε καλή κατάσταση και πάντοτε ενημερωμένα τα υπηρεσιακά βιβλία του σχολείου.
- Είναι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και για την πιστή εφαρμογή των νόμων και των προϊστάμενων αρχών.
- Εκδίδουν και υπογράφουν τους τίτλους σπουδών τους οποίους συνυπογράφει και ο υποδιευθυντής.
- Φροντίζουν, ώστε οι διδάσκοντες να εφαρμόζουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Συγκαλούν το Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, τις οποίες διευθύνουν ως πρόεδροι και εισηγούνται τα προς συζήτηση θέματα.
- Μεριμνούν για τη συντήρηση και επισκευή του διδακτηρίου και των σχολικών επίπλων και σκευών σε συνεργασία με τις αρχές των Ο.Τ.Α. κ.ά.

Καθώς όπως γίνεται σαφές τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν ήταν αρκετά να προσφέρουν τα απαραίτητα διοικητικά εφόδια, καταλαβαίνουμε ότι ο θεσμός δεν είχε την απαιτούμενη επιτυχία.

Το κύριο έργο και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επανακαθορίζεται νομοθετικά από το Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-02 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-02) «Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων, συλλόγου διδασκόντων». Συγκεκριμένα στο άρθρο 11 (ΦΕΚ 167) Κεφάλαιο Δ, ορίζεται ότι «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.351.1./324/105657/Δ1/16/10/2002 στο άρθρο 11 αναφέρεται ότι «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ειδικότερα το έργο του διευθυντή όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο είναι να:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα την αξιολόγηση του τους στόχους της αξιολόγησης (Υ.Α.105657/2002, άρθρο 27).

Στα άρθρα 27-33 της υπουργικής απόφασης 105657/2002 αναλύονται τα «καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων, τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή εκπαίδευσης, τους μαθητές, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης». Ο κύριος όγκος των προτάσεων αφορά διοικητικά καθήκοντα, ενώ υπάρχουν και 4 προτάσεις που αναφέρονται στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στις σχολικές μονάδες για τη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών στη σχολική ζωή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών για τη σωστή καθοδήγηση των καινούργιων εκπαιδευτικών, την προώθηση ενημερώσεων επιμορφωτικού χαρακτήρα και την προσπάθεια δημιουργίας φιλικού, παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-02 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-02).

Σύμφωνα με το Ν.2525/1997 και το Δ1/105657/8-10-2002 άρθρο 27 το έργο των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ορίζεται ως εξής:

- Ο διευθυντής είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις, ώστε αυτοί να επιτευχθούν, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα στους νεώτερους.
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.
- Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους με πνεύμα αλληλεγγύης.
- Διατηρεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- Συνεργάζεται με γονείς, κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.
- Συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.
- Στο άρθρο 28 συγκεκριμένα αναφέρονται τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων. Ο διευθυντής και ο προϊστάμενος σχολείου της πρωτοβάθμια συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ειδικότερα:
- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- Προωθεί σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.
- Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.
- Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο.
- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.
- Οι Διευθυντές των συστεγαζόμενων σχολείων στις κοινές συνεδριάσεις των συλλόγων λαμβάνουν υπόψη όσα περιγράφονται στο άρθρο 39 παρ.14 του παρόντος.
- Στο άρθρο 29 αναφέρονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο των διδασκόντων. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:
- Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.
- Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
- Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και την αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
- Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τους διδάσκοντες για την τήρηση της πειθαρχίας.
- Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
- Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.

- Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.
- Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
- Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν, όμως, κάποιοι δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειές του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.
- Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.
- Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.
- Στο άρθρο 30 αναφέρονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο του γραφείου. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:
- Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σε αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
- Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
- Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.
- Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.
- Στο άρθρο 31 αναφέρονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:
- Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, όπως η νομοθεσία προβλέπει, και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τη νομοθεσία και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.
- Υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

- Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
- Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
- Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.
- Στο άρθρο 32 αναφέρονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:
- Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, σύμφωνα με το άρθρο 51 του Ν. 1566/85.
- Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
- Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.
- Χορηγεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προϊσταται τις άδειες που προβλέπονται του Ν.3528/2007 (26 Α΄), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας ταυτόχρονα τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής επιλέγεται από το αντίστοιχο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 (άρθρο 11, 12, 14) για θητεία διάρκειας τεσσάρων χρόνων. Είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον έλεγχο και συντονισμό της καθημερινής σχολικής ζωής και τη τήρηση των νόμων και των οδηγιών του υπουργείου παιδείας. Όπως αναφέρεται και στο άρθρο 27 είναι ο διοικητικός, παιδαγωγικός και επιστημονικός υπεύθυνος του σχολείου.

Στο διάστημα αυτών των δύο δεκαετιών η κεντρική πολιτική εξουσία δεν παραχώρησε αρκετές αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολείων, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να οργανώνουν, να καθοδηγούν και να επηρεάζουν το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, αναλαμβάνοντας την πλήρη ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Όπως υπογραμμίζει ο ΟΟΣΑ οι σχολικοί μας διευθυντές δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι, καθώς δεν είναι υποχρεωτικό βάσει νόμου να έχουν πάρει κάποια επιπλέον εκπαίδευση (OECD, 2017).

Σύμφωνα με τον νόμο 4547 του 2018 ο διευθυντής έχει και διδακτικά καθήκοντα, δηλαδή διδάσκει σε μία η περισσότερες τάξεις (από 18 ώρες σε 4/θέσια και 5/θέσια σχολεία, από 10 ώρες σε 6/θέσια και 9/θέσια, από 8ώρες σε 10/θέσια και 11/θέσια και από 6 ώρες σε 12/θέσια και πάνω. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

3. Συμπεράσματα

Όπως γίνεται σαφές από την ανάλυση των παραπάνω άρθρων η αναφορά στη παιδαγωγική μορφή διεύθυνσης είναι σχετικά μικρή, μια αναφορά εστιάζεται στη καθοδήγηση του οργανισμού, ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, ενώ δεν υπάρχει κάποια αναφορά στην συμμετοχική και διανεμητική μορφή ηγεσίας. Αυτό που προκύπτει ξεκάθαρα από το νομοθετικό πλαίσιο είναι η διοικητική μορφή ηγεσίας που διεκπεραιώνει την καθοριζόμενη κεντρικά αποστολή του σχολείου, μη αφήνοντας πολλά περιθώρια να ενεργούν οι διευθυντές με δική τους βούληση.

Παρόλο που η κύρια μορφή ηγεσίας που επιλέγεται λόγω των κύριων καθηκόντων είναι η διοικητική, μέχρι και τη ψήφιση του Ν.3848/2010 δεν προβλεπόταν ως απαραίτητη προϋπόθεση καμία διοικητική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς που επέλεγαν να αναλάβουν θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα. Ο Ν.3848/2010 για πρώτη φορά αναφέρει ότι η κατοχή πιστοποίησης διοικητικής επάρκειας κρίνεται απαραίτητη για την επιλογή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παπαναούμ, Ζ. (1995, 2001). Η διεύθυνση του σχολείου. -Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Άλλες πηγές

V.D 16-4-1915 (FEK, 168, t.A΄) «Peri ton ergon ton diefthynton, epitheoriton kai iatron ton scholeion».

Ν.Δ. 651/1970 «Περί Οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του προσωπικού αυτής».

Ν.309/1976 (ΦΕΚ100Α/30-4-1976), «Καθήκοντα των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Γυμνασίων, Λυκείων και Πρότυπων Λυκείων».

Υπουργική Απόφαση 18726/22-2-78, «περί καθηκόντων των Διευθυντών κτλ των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης»,

Υπουργική Απόφαση αριθ.350/2/1/52091/6-5-1978 (ΦΕΚ 472Β) «Περί καθηκόντων Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Διδασκάλων των Δημοτικών Σχολών της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α΄), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79Α/19-5-1992) «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2188/1994 (ΦΕΚ 18/16-2-1994, τ.Α΄) «Ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Π.Δ. 398/1995 (ΦΕΚ 223Α/31-10-1995) «Καθορισμός των προσόντων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Ν.2525/97, Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ. Α ΄.

Υπουργική Απόφαση Δ2/1998/26-2-1998, «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

Π.Δ. 201/98 (ΦΕΚ 161Α/1-7-98, τ. Α΄), «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων».
Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20Α/7-2-2002) «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίησης της διαδικασίας επιλογής αυτών».
Υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Δ.Κ. 1340 Β΄/16-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ. Α΄), «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης της Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010 τ. Α΄), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού -καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
OECD (2017). Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment. Paris: OECD

66.

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Θεόδωρος Κωνσταντινίδης
MSc Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και Διευθυντής στο 4ο Δημοτικό σχολείο Πυλαίας Θεσσαλονίκης**.**

Περίληψη
Το θέμα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι σημαντικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και κυρίως ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα κινείται στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990) συνήθως αξιολογείται με μετρήσιμα κριτήρια. Το σχολείο υποχρεούται να προσφέρει στους μαθητές όχι μόνο τις χρειαζούμενες γνώσεις αλλά, και συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Τα αποτελεσματικά σχολεία συμβάλουν καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στο μαθησιακό κομμάτι των στείρων γνώσεων.
Όπως αναφέρουν οι MacBeath και Mortimore (2001), αυξάνονται διαρκώς οι συζητήσεις σχετικά με την αποσαφήνιση του ρόλου του σχολείου καθώς, και με το αν ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό ή όχι. Οι σχολικοί οργανισμοί αποτελούν ένα ανοιχτό σύστημα στο κοινωνικό περιβάλλον και τους εξωτερικούς παράγοντες, το οποίο συμπληρώνεται από μικρότερα υποσυστήματα που οφείλουν να λειτουργούν συνεργατικά μεταξύ τους, έτσι ώστε να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό σχολείο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).
Πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν στον διεθνή κυρίως χώρο, οι οποίες επιδίωξαν να εστιάσουν στην επιρροή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, προσπάθησαν να μελετήσουν αν, και κατά πόσο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και το σχολικό πλαίσιο μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών. Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτέλεσε πεδίο ερευνών για πολλά χρόνια, έχοντας πάρει διάφορες διαστάσεις. Μπορεί να ξεκίνησε από τις ΗΠΑ, ωστόσο, επεκτάθηκε σε πολλές χώρες του πλανήτη, έχοντας βαθιές πολιτικές επιπτώσεις.
Λέξεις-Κλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, παράγοντες αποτελεσματικότητας, εκπαιδευτική ηγεσία, αναδρομή, κριτήρια

Abstract
The issue of how an effective school is defined is significantly complex and multifaceted as there are different and conflicting views on what school outcomes should be and especially which schools are or are not effective. In general, effectiveness moves to extension, where knowledge meets school effectiveness, which, as King and Peart (1990) point out, is usually assessed by measurable criteria. The school is obliged to offer students not only the necessary knowledge, but also emotional and social skills that will help them meet the demands of modern society.

Effective schools contribute decisively to the all-round development of students and not only to the learning part of sterile knowledge.
As MacBeath and Mortimore (2001) state, there is an ever-increasing debate about clarifying the role of the school as well as whether a school can be characterized as effective or not. School organizations are an open system to the social environment and external factors, which is complemented by smaller subsystems that must work cooperatively with each other in order to form an effective school (Pasiardis & Pasiardi, 2000). Many researches have been conducted in the international mainstream, which have sought to focus on the influence of education on student development.
More specifically, they tried to study if, and to what extent, students' socioeconomic background and school context can influence student performance. School effectiveness has been a field of research for many years, having taken on various dimensions. It may have started in the US, however, it has spread to many countries around the world, having profound political implications.

1. Εισαγωγή

1.1 Ιστορική αναδρομή.

Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και τα χαρακτηριστικά του άρχισαν να αναζητούνται στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν πλέον οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ήταν οι κατάλληλες (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006, σελ.9-14, Παμουκοτσόγλου, 2001). Η προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την παραγωγή, δημιούργησε την ανάγκη για ένα σχολείο αποτελεσματικό.
Η μελέτη για τη σχολική αποτελεσματικότητα, στην ουσία ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του (1966) με τίτλο «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες», όπως και του Jencks (1971) και των συνεργατών του (Βαρσαμίδου και Ρες, 2006). Οι συγκεκριμένες έρευνες κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό στη σχολική επιτυχία του μαθητή και κατ’ επέκταση στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Παμουκτσόγλου, 2001). Ο Jenks ειδικότερα κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο πιο σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το οικογενειακό υπόβαθρο (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή και την Πασιαρδή (2000), εκφράστηκε έντονη και άδικη κριτική κατά του σχολείου γιατί θεωρήθηκε πως ο πιο σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη ζωή ήταν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή και όχι η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης.
Ως απάντηση στην έρευνα του Coleman ξεκίνησε το κίνημα για τη σχολική αποτελεσματικότητα και για τα αποτελεσματικά σχολεία, τη δεκαετία του ΄70, από τους Lezotte (1979) και Edmonds (1979). Ακολούθησε μεγάλος αριθμός ερευνών (Brookover, 1978, Edmonds, 1979) οι οποίες συμπέραναν πως «τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά» (Θεοφιλίδης, 2012) διότι το σχολείο επιδρά στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των μαθητών (Mortimore, 1992) και μέσω αυτού μπορούν να επιτευχθούν καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Συμπέραναν πως το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών δεν ήταν ο βασικότερος παράγοντας για την αποτυχία ή την επιτυχία τους. Αντιθέτως, εκείνο το οποίο επιδρούσε ουσιαστικά ήταν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το κλίμα της σχολικής μονάδας

που αποτυπώνεται στην αγάπη και στην κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Τα αποτελέσματα των ερευνών τη δεκαετία του 1970 όσον αφορά τα αποτελεσματικά σχολεία, έδειξαν ότι α) η παρεχόμενη εκπαίδευση παίζει τη σημαντικότερο ρόλο στο βαθμό επιτυχίας των μαθητών (D'Amico, 1982) β) ότι πρέπει να δοθεί βαρύτητα στη δικαιοσύνη, γ) ότι τα σχολεία πρέπει να ορίζουν τα ελάχιστα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές και δ) ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να απαλλάσσονται από τις ευθύνες τους για την προώθηση των κυριότερων δεξιοτήτων των μαθητών, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003). Το 1982 ο Joseph D' Amico μέσα από έρευνες του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι πολύπλευρο φαινόμενο και προκύπτει από μια ποικιλία λειτουργιών.

Τη δεκαετία του 1980 οι έρευνες έδειξαν ότι χρειαζόταν να γίνουν αρκετές αλλαγές στα σχολεία για να αποδώσουν καλύτερα. Ταυτόχρονα επεσήμαναν ότι η αξιολόγηση της σχολικής απόδοσης των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν είναι σε θέση να αποδείξει ότι σε αυτό υπάρχουν ταυτόχρονα τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες προς όλους, δηλαδή ισότητα (Lezotte, 1989).

Ο Παμουκοτσόγλου (2001, σελ.83) αναφέρει ότι το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών και στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του μέσα από καλή επικοινωνία και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μερών. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν κυρίαρχό ρόλο.

Οι ερευνητικές προσπάθειες που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια για τα αποτελεσματικά σχολεία, εστιάζουν κυρίως στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Ο πρώτος που προσδιόρισε τους βασικούς παράγοντες ήταν ο Edmonds (1979). Ακολούθησαν και άλλες σχετικές έρευνες, όπως αυτές των Mortimore (1995), Sammons, Hillman και Mortimore (1995), MacBeath και Mortimore (2001), Πασιαρδή (2001), Teddlie και Reynolds (2003) και του Θεοφιλίδη (2012). Μελετώντας αυτές τις έρευνες, αντιλαμβανόμαστε πως όλες καταλήγουν σε κάποιους βασικούς παράγοντες- γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου, οι οποίοι είναι: η εκπαιδευτική ηγεσία, η ποιότητα της διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στο έργο του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) ως παράγοντες που διέπουν την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου αναφέρονται οι εξής: η σχολική ηγεσία, η δομή και η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και οι ακολουθημένες μέθοδοι διδασκαλίας, η παρουσία του ίδιου εκπαιδευτικού προσωπικού, η άμεση επικοινωνία και συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, το καλό σχολικό κλίμα και οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που βοηθάει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των παιδιών. Ο Σαΐτης (2007, σσ.122-123) τονίζει ότι «οι παραπάνω παράγοντες αποκτούν οργανωτική υπόσταση και συνεπώς σπουδαιότητα όταν συνδεθούν μεταξύ τους με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τις σχολικές μονάδες».

Η αναδρομή στην ιστορία μας δείχνει ότι οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι πολλά και ποικίλα. Όμως αυτό που ξεχωρίζει ως

καθοριστικός παράγων είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει, να προσφέρει όραμα, να τονώνει το ηθικό του προσωπικού και προγραμματίζοντας και οργανώνοντας το έργο της σχολικής μονάδας να συμβάλει καθοριστικά στην καλύτερη λειτουργία της. Συντονίζει επίσης όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου ακολουθώντας όμως κανόνες και αρχές σύμφωνες με τη λειτουργία του (Σαΐτης, 2007, Καμπουρίδης, 2002). Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για να μπορέσει το σχολείο να προσφέρει ποιοτικό και αποτελεσματικό έργο.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Προσδιορισμός του αποτελεσματικού σχολείου

Δεν είναι καθόλου εύκολο να καθορισθεί ολοκληρωμένα η, έννοια του «σχολείου», και ακόμη δυσκολότερο να βρεθεί ένας κοινά συμφωνημένος ορισμός για το «αποτελεσματικό σχολείο». Η κοινωνική λοιπόν μορφή του σχολικού οργανισμού από τη μία πλευρά, και ο υπηρεσιακός της χαρακτήρας με καθορισμένους στόχους από την άλλη, καθιστούν εξέχως δύσκολο τον ορισμό της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Το σχολείο αποτελεί την κυριότερη αν όχι τη μοναδική πηγή γνώσεων και την βελτίωση δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι σύγχρονες ανάγκες μετατρέπονται, επηρεασμένες από κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει κοινωνικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα, καταβάλουν προσπάθεια να καλύψουν ικανοποιητικά τις ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Παμουκτσόγλου, 2001). Έτσι προέκυψε η ανάγκη να εξετασθεί σε βάθος η έννοια και η ουσία του αποτελεσματικού σχολείου.

Ως «αποτελεσματικότητα» ορίζεται ο βαθμός στον οποίο η επιχείρηση ή ο οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους της (Μπουραντάς, Βάθης, κ.α.,1999, σελ.22, Σαΐτης, 2007). Κατά τον Τριανταφυλλίδη (1998) η λέξη αποτελεσματικός (από + τέλος = σκοπός) σημαίνει αυτόν που φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα μέσα από μια σειρά πράξεων και ενεργειών. Το αποτέλεσμα δηλαδή είναι η κατάληξη ορισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων και η κατάσταση που προκύπτει μετά το τέλος αυτών.

Το να προσδιορίσει κάποιος την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας συνδυάζεται με επιλογές μεταξύ αντιθέτων εννοιών και διατηρεί το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, με το σκεπτικό ότι αντικατοπτρίζουν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές (Παπαναούμ, 1995, σελ.40).

Οι ερευνητές ξεχωρίζουν τρεις κύριες θεωρήσεις για τα κριτήρια της σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίες είναι:

- Η πρώτη χρησιμοποιεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Stoll and Fink, 1994), όπου συνδυάζονται μέθοδοι ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης, με ταυτόχρονη παρατήρηση των σχολικών τάξεων και των σχολικών μονάδων (Παμουκτσόγλου, 2001).
- Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στο οργανωτικό επίπεδο και ορίζει ως κριτήριο αποτελεσματικότητας τη δυνατότητα τις σχολικής μονάδας να αποκτά περισσοτέρους πόρους (Πασιαρδής, 2004).

- Η τρίτη θεώρηση υποστηρίζει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να αξιολογηθεί με βάση την επιτυχία των υποομάδων των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα και στις υπόλοιπες δραστηριότητες (Mortimore, 1993).

Η αποτελεσματικότητα στο χώρο του σχολείου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, καθώς δεν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια που να προσδιορίζουν τη φύση της και όλοι οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι μετρήσιμοι (Edmonds, 1979, Hoy and Ferguson, 1989, σελ.260). Αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει δημιουργία στρατηγικών και μεθοδολογιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με σκοπό την ποιότητα και την αποδοτικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εποχή, ιδιαίτερα απαιτητική. Ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα είναι σύνθετος με κύριες έννοιες την οργανωτική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα. Ο ορισμός ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο θέμα καθώς η αποτελεσματικότητα στο χώρο της σχολικής μονάδας είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απολύτως κριτήριο δε μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της (Παπαναούμ, 2001). Η έννοια της αποτελεσματικότητας και οι έννοιες της ποιότητας και της αποδοτικότητας είναι κύριες έννοιες στα ανοιχτά συστήματα. Η ποιότητα σημαίνει την εσωτερική κατάσταση κάποιου, την ιδιότητα και την αξία του, ενώ η αποδοτικότητα αναφέρεται στον ορθότερο και οικονομικότερο μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές (Μιχόπουλος,1998, σελ.90, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, 2006, σελ.79). Οι έννοιες ποιότητα και αποδοτικότητα δεν είναι ταυτόσημες, αλλά περιγράφουν και εξηγούν τη λειτουργία των οργανισμών, όπως είναι οι σχολικές μονάδες (Παυλόπουλος, 1983, σσ.58-61).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί τους γονείς είναι η επιλογή ενός καλού σχολείου για τη φοίτηση του παιδιού τους. Τι σημαίνει όμως «καλό» σχολείο; Με ποια κριτήρια αξιολογείται ένα σχολείο ως καλό και κάποιο άλλο ως λιγότερο καλό; Συνήθως η έννοια του καλού σχολείου ταυτίζεται με το αποτελεσματικό σχολείο, το σχολείο δηλαδή που επιτυγχάνει τους στόχους του (και συχνά αυτοί εκφράζονται μέσα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών του (Χατζηπαναγιώτου, 2011). Το σημαντικότερο κριτήριο αποτελεσματικότητας για μια σχολική μονάδα είναι ο βαθμός βελτίωσης του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών και όχι αυτός κάθε αυτός ο τελικός στόχος σε συγκεκριμένους αριθμούς. Και αυτό διότι η αφετηρία έναρξης της μαθησιακής διαδικασίας είναι διαφορετική για κάθε μαθητή, τόσο σε κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, όσο και στις προσωπικές τους ικανότητες.

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν, ουσιαστικά, το 1966 στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη δημοσίευση των στοιχείων έρευνας «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» του James Coleman (1966) και των συνεργατών του. Τα όχι και τόσο θετικά αποτελέσματα της μελέτης του Coleman αλλά και άλλων μελετών που ολοκληρώθηκαν αργότερα, όπως αυτής του Jencks (1972), οι οποίες υποστήριζαν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών παίζει αποφασιστικό ρόλο στην σχολική τους επίδοση και, κατά συνέπεια, το σχολείο έχει σε σύγκριση με το περιβάλλον μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης, 2010), έφεραν αντιδράσεις και οδήγησαν στο κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο», το οποίο έλαβε χώρα προς το τέλος της δεκαετίας του ’70 και τις αρχές της δεκαετίας του ’80. Εμπνευστής αυτού του κινήματος ήταν ο Ronald R. Edmonds, ο οποίος με

μια ομάδα συνεργατών του κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά σχολεία για όλους τους μαθητές. Το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» μπορεί να ξεκίνησε από την Αμερική, ωστόσο σε σύντομο χρονικό διάστημα πήρε παγκόσμιες διαστάσεις. Η κυριότερη μεθοδολογική διαφορά με τους προηγούμενους μελετητές ήταν ότι η έμφαση δε δόθηκε στις εισροές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά στο τι συμβαίνει μέσα στο χώρο του σχολείου, τις διαδικασίες και της αλληλεπιδράσεις. Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο εστίασε στα παρακάτω τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: α) πίστη ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, β) αναγνώριση των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στα σχολεία, γ) επικέντρωση των ερευνών και των προσπαθειών στα δρώμενα εντός της σχολικής μονάδας και δ) την προβολή του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου.
Αποτελέσματα ερευνών για την εικόνα των αποτελεσματικών σχολείων παρουσίασαν ότι η σχολική παρακολούθηση και η ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από τα γνωρίσματα των σχολικών μονάδων, όπως η διεύθυνση, ο οργανωτικός προγραμματισμός για την ανάπτυξη του σχολείου, ο βαθμός ανάληψης πρωτοβουλιών, το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η σταθερή σύνθεση και η συνοχή του προσωπικού, η λήψη αποφάσεων από κοινού, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διαχείρισης των σχολείων.
Όπως υποστηρίζει και ο Glickman (1987) πρώτη φροντίδα είναι η δημιουργία καλού σχολείου και εν συνεχεία του αποτελεσματικού. Κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστή, με ξεχωριστές προσωπικότητες και ιδιαιτερότητες και οφείλει να διαμορφώσει το δικό της μοντέλο αποτελεσματικότητας. Η επαγγελματική αφοσίωση του διευθυντή είναι ένας θετικός παράγοντας της διοικητικής σχολικής αποτελεσματικότητας. ο Σαΐτης, αναφέρει πως οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι πάρα πολλοί, με κυριότερο την ποιότητα της σχολικής διεύθυνσης. Συγκεκριμένα καταγράφει πως *«...η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα στην επιλογή και την τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων»* (2005, σ. 106).

3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα λέγαμε ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους του, που μπορεί να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους, που στο εσωτερικό του λειτουργεί με υγιή και ομαλό τρόπο, που ικανοποιεί στο ελάχιστο τους εκπαιδευτικούς, που επιβιώνει συμμετέχοντας σε νόμιμες δραστηριότητες, που είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, που αντιμετωπίζει με επιτυχία συγκρούσεις και κρίσεις και τέλος δεν παρατηρούνται χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας (Κοντάκος, 2009)
Γι’ αυτό και υπάρχει μια εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές:

- Όλοι οι μαθητές δύναται να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο τους μαθητές.
- Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το

κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.

- Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

Το μέλλον φαίνεται ν' ανήκει σε εκπαιδευτικές μονάδες που θα αντιμετωπίζουν κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από το υπουργείο παιδείας κεντρικά και που στο πλαίσιο αυτής της κριτικής πρόσληψης θα συνδιαμορφώνουν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της δικής τους σχολικής μονάδας. Έτσι, προάγεται το σχολείο της καινοτομίας, της αυτονομίας, της συνευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή η πολιτεία οφείλει να επανεξετάσει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την περιφερειακή αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2001). Για πολλούς ερευνητές η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου (Φασούλης, 2011). Οι σχολικοί διευθυντές-ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και κατ΄ επέκταση τις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας (Pont κ.ά., 2008).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.

Βαρσαμίδου, Α. και Ρες, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. http://www. alfavita. gr/artra/artro244. html (16/4/2015).

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. *Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Φ. (2006*). Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντάκος, Α. (2009-2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.

Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας,* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση 2 Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας,* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπουραντάς Α., Βάθης Α., Παπακωνσταντίνου Χ., Ρεκλεϊτής Π., (1999). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών, Ο.Ε.Δ.Β.Α, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο,* (έρευνα). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Παπαναούμ, Ζ. (1995, 2001). *Η διεύθυνση του σχολείου. -Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής , Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή , Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
Σαΐτη, Χρ., (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα, Αυτοέκδοση.
Σαΐτη, Χρ., (2005β). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων,* Αθήνα, Αυτοέκδοση.
Σαΐτης, Χ. (2007α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Σαΐτης, Χ. (2007β). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο στο http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ index.html (17/2/2015).
Φασούλης, Κ. (2011). «Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεί Υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Έρευνα). *Μέντορας*, έκδοση του Π.Ι., τεύχος 13/2011,
Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού* . Σημειώσεις από το από το μάθημα EDG 614, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

Brookover, W. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal.* 15, 301-318.
Coleman, J. , Campbell, E. Q. , Hobson, C. J. , Mcpartland, J. , Mood, A. M. , Weinfeld, F. D. and York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: DC: US Government Printing Office.
D'Amico, J. (1982). «*The Effective Schools Movement: Studies, Issues, and Approaches*», *Research for Better Schools*, Inc. Philadelphia: Pa.
Edmonds, R. (1979) *Effective schools for the Urban poor.* Educational Leadership, 37 (1), pp. 15-24.
Glickman, C. D. (1987). *Good and/or effective schools: What do we want*? *Phi Delta Kappa*, 68, pp. 622-624.
Hoy, W. A. and Ferguson, J. (1989). *A. Theoritical Framework and Exploration of Organisational Effectiveness of schools*. In the book Burdin J. L. (edit), *school leadership* (pp. 259- 274). London: SAGE.
Jencks, C. (1972). Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books.
King, A. J. and Peart M. J. (1990*). The good school: Strategies for making secondary schools effective.* Torondo: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
Lezotte, L. W. (1989). *Selected Resources* Complied for the 7th Annual Effective School. Conference. Rimrock: National School Conference Institute.
MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. UK: Mc Graw Hill Education.
Mortimore P. (1993). *School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching,* In: School Effectiveness and School Improvement, 4, (4): pp. 290-310.

Mortimore, P. (1995). *Effective schools: current impact and future possibilities*, *the director's inaugural lecture.* London: Institute of Education, University of London.
Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice.* London: Cassel.
Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
Stoll, L. and Fink, D. (1994). *Views from the Field: Linking School Effectiveness ans school Improvement.* School effectiveness and school improvement, 5, (2), 149.
Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective school: a review of school effectiveness research.* London: International School Effectiveness & Improvement Center. Institute of Education University of London.
Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference.* New York: Teacher College Press.
Verdis A., Kriemadis, T., & Pasiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International journal of educational management,* 17 (4), 115-169.

7ο Διεθνές Συνέδριο

7th International Conference

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

The Challenge of Otherness and Diversity in Education

ISBN: 978-618-87895-1-7