



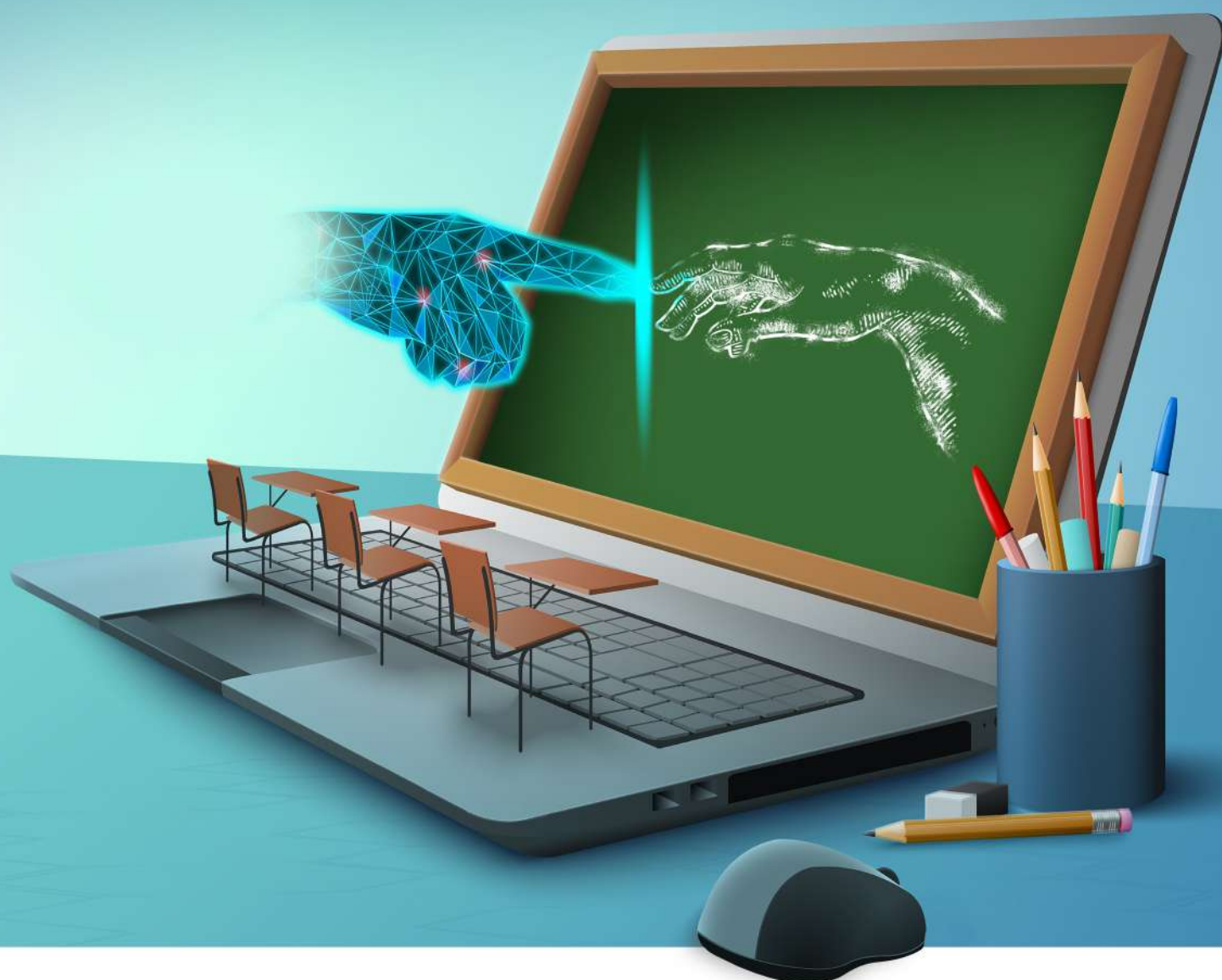
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΡΗΤΗΣ

4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ: ΘΕΣΕΙΣ - ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ - ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ

19-22 ΜΑΪΟΥ 2022

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΤΟΜΟΣ II



ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας
& Θρησκευμάτων

4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ ΙΙ

Επιμέλεια έκδοσης:

Βιδάκη Ειρήνη
Θεολογίτης Όμηρος - Αλέξανδρος
Κανέλλος Ιωάννης
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Τρικήλης Κώστας
Χαριτάκης Ιωάννης

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2022

ISBN (Τόμος ΙΙ): 978-618-5648-14-5

ISBN (Set): 978-618-5648-12-1

Διεξήχθη εξ αποστάσεως
Ημερομηνία Διεξαγωγής: 19 - 22 Μαΐου 2022
Website: <https://4conf.pdekritis.gr/>
e-mail: mail@4conf.pdekritis.gr



Το Συνέδριο οργάνωσε και πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συνδιοργάνωση

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Επιμέλεια έκδοσης:

Βιδάκη Ειρήνη
Θεολογίτης Όμηρος - Αλέξανδρος
Κανέλλος Ιωάννης
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Τρικήλης Κώστας
Χαριτάκης Ιωάννης

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993 όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Ατσαλάκη Ξανθούλα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Βασιλειάδη Αργυρώ, Διοικητικός Υπάλληλος της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Βιδάκη Ειρήνη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου -Οργανωτική Συντονίστρια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Βουράκη Αρετή, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Γαζανός Ιωάννης, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Γκινούδη Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Δασκαλάκη Ελευθερία, Προϊσταμένη του τμήματος Γ΄ της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζαμπετάκη Λήδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζανέκα Στεργιανή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Θεολογίτης Όμηρος-Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Καλοκύρη Βασιλεία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλυκάκης Δημήτρης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κανέλλος Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Αναπλ. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Καπετάνιου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης
Καραγιαννίδης Ιωάννης, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Καρβούνης Λάμπρος, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Λασιθίου
Κοκολάκης Νεκτάριος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Κοντογιάννης Βασίλειος, Διοικητικός Υπάλληλος της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Κουκάκης Γιώργος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης
Μακράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Π/θμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου
Μακρή Άννα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Μιχαηλίδη Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Ντούλια Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ορφανάκης Βασίλειος, Υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ Λασιθίου
Πανσεληνάς Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Σπυριδάκης Κωνσταντίνος, Υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ Ηρακλείου
Τζαγκαράκης Ελευθέριος, Προϊστάμενος του τμήματος Δ΄ της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Τζανάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Χανίων
Τζεκάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Τρικήλης Κώστας, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Τσεκούρα Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Φιλιππάκη Αμαλία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Χανιωτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Χαριτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Ψαρουδάκη Πόπη, Διευθύντρια Π/θμιας Εκπ/σης Χανίων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Βιδάκη Ειρήνη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου - Οργανωτική Συντονίστρια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Γκινούδη Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζαμπετάκη Λήδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζανέκα Στεργιανή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλυκάκης Δημήτρης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κανέλλος Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Αναπλ. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ντούλια Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Φιλιππάκη Αμαλία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κανέλλος Ιωάννης, Αν. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Τρικήλης Κώστας, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Επιτροπή Κριτών

Αζελής Αγαθοκλής
Ανδρεάδου Χαρά
Αποστολίδου Αικατερίνη
Αρβανιτίδου Βιργινία
Αρβανιτίδου Σοφία
Βογιατζάκη Ειρήνη
Βουδρισλής Νίκος
Βουράκη Αρετή

Γιγουρτάκη Μαρία
Γκόλτσος Κωνσταντίνος
Δεμίρη Κυριακή
Δημακοπούλου Φωτεινή
Δουγαλή Άννα
Δρετάκη Δέσποινα
Εμμανουηλίδης Δανιήλ
Ζανέκα Στεργιανή
Ζαντραβέλη Βαρβάρα
Ζαχαρής Κωνσταντίνος
Ζέζου Αναστασία
Ηλιάδης Θεόδωρος
Ιωαννίδου Γεωργία
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καλοκύρη Βασιλεία
Καλποδήμου Καλλιόπη
Καλφάκη Μαρία
Κανέλλος Ιωάννης
Καραβίδα Μαρία
Καρατάσος Νίκος
Κατσαγκόλης Αθανάσιος
Κατσανδρή Αικατερίνη
Κατσέας Βάιος
Κομνηνού Ιωάννα
Κούκης Νικόλαος
Κουμουνδούρος Ιωάννης
Κουτσουνδάκη Αικατερίνη
Κουτσουνδάκης Γεώργιος
Κυριάκου Αγγελική
Κωνσταντινίδου Ζωή
Λαλάς Χρήστος
Λευκαδίτη Ελένη
Λιάτσου Λαμπρινή
Λυτσιούση Στυλιανή
Μάζαρης Ισίδωρος - Βασίλειος
Μαλέτσκος Αθανάσιος
Ματιάκη Βασιλική
Μπάρτζου Στυλιανή
Μπομπολάκη Κατερίνα
Μπρέντας Φίλιππος
Νομικού Αργεντινή
Ντανόπουλος Δημήτρης
Ντούλια Αθηνά
Παγουλάτου Ελευθερία
Παπαγεωργίου Αικατερίνη
Παπαγεωργίου Σοφία

Παπαδημητρίου Σουλτάνα
Παπαδογιαννάκη Ελένη
Παπαδοπούλου Κυριακή
Παρασκευάς Απόστολος
Πετρακάκη Κατερίνα
Ποιμενίδης Δημήτριος
Πολύζος Νικόλαος
Πρατσίνη Μαρία
Σιδηρόπουλος Νικόλαος
Σκαρλάτου Χρύσα
Σμαροπούλου Χριστίνα
Σμαροπούλου Αικατερίνη
Σούλτος Λεωνίδας
Σουλτούκη Άννα
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σταγιά Πεφκούλα
Σταματάκη Χαρά
Σταφυλίδης Ανδρέας
Στράντζαλος Αθανάσιος
Ταγτεβερενίδης Παύλος
Τζιουβάρα Μαρία Ραφαέλα
Τιμπλαλέξη Χαρίκλεια
Τραμπίδου Γεωργία
Τρικήλης Κώστας
Τσάτσου Νικολούλη Σοφία
Τσογλής Κωνσταντίνος
Φευγαλάς Στέφανος
Χατζηπαναγιώτου Δημήτριος
Χατζηπλής Παναγιώτης
Χριστάκου Μαρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	9
ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	12
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	12
Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου	14
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	14
Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Καραγγέλου Αγγελική	14
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ηγεσία – διοίκηση της εκπαίδευσης και πρακτικές ηγεσίας., Δρ. Κοκκόρη Αθηνά	25
Σχεδιάζοντας ένα Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, Κοφίδου Αγγελική	33
Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη, Μαλέτσκος Αθανάσιος, Ζυγούρης Φώτιος ..	42
Η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας και η “Έρευνα - Δράση”, Φιλιππάκη Αμαλία	49
Παιδαγωγική Ηγεσία και Αξιολόγηση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Συμβολή τους στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών., Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη Παρασκευή	59
Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου	67
Οι απόψεις των μαθητών για δραστηριότητα που περιλαμβάνει 3D σχεδίαση και υπολογισμούς με κλάσματα., Γούτας Γεώργιος	67
Διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας για την συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, Κωνσταντίνος Βασίλειος Καλέμης	77
Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Κουκάκης Γεώργιος	87
Υποστηρικτική Τεχνολογία και μάθηση σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση ή/και Μαθησιακές Δυσκολίες, Μηλαθιανάκη Γιασεμή, Arantzazu Lopez de la Serna, Xabier Basogain Olabe	95
Ασφαλείς εξερευνητές του Διαδικτύου, Νατζίμ Θεοδώρα	105
Εφαρμογή Portfolio σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου, Νεραντζίδου Ανθούλα	114
Η εισαγωγή της σχεδιαστικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία: ενδυναμώνοντας τους μαθητές μας μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Ντούλια Αθηνά.....	121

Η Παιδική Λογοτεχνία ως μοχλός ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας διαπολιτισμικής κατανόησης και αποδοχής, <i>Ντούλια Αθηνά</i>	131
Ο φάκελος εργασιών μαθητή. Portfolio και e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων, <i>Μαρτίνου Σωτηρία</i>	139
Το περικείμενο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου ως αφόρμηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, <i>Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία</i>	147
Μετασχηματίζουσα μάθηση: θεωρία και εφαρμογές στο σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	156
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης και η κοινωνική διάσταση του ρόλου τους. Παράδειγμα εφαρμογής των δέκα σταδίων επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης, <i>Δρ Ζανέκα Στεργιανή</i>	156
Επαγγελματική Δεοντολογία του Πολιτικού Μηχανικού: Μία Διαθεματική Προσέγγιση με την Αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας, <i>Καρακού Μαρία, Κουφοπούλου Δήμητρα</i>	166
Σύγχρονο σχολείο και εξωστρέφεια: Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις	178
Ευρωπαϊκά και Πανελλήνια εκπαιδευτικά Προγράμματα	178
Υλοποιώντας ένα Πρόγραμμα eTwinning: Το έξυπνο σπίτι του μέλλοντος (Smart home of the future), <i>Δασκαλογιαννάκη Καλλιόπη</i>	178
Μαθαίνοντας και διδάσκοντας για την Κλιματική Αλλαγή- Το έργο EDU4CLIMA, <i>Καλυβίτης Νίκος, Κανακίδου Μαρία, Γκινούδη Αθηνά</i>	190
3D2ACT: Προώθηση της Βιομηχανίας 4.0 (Industry 4.0) και των Τρισδιάστατων Τεχνολογιών (3D) μέσω της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας, <i>Κεφαλής Χρυσοβαλάντης, Παπαγερασίμου Γιάννης, Δρίγκας Αθανάσιος</i>	198
Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα QuaMMELOT: μια εθνομαθηματική προσέγγιση της προσφυγικής εκπαίδευσης, <i>Γεώργιος Κόσσυβας</i>	206
IMMERSE Horizon 2020: Συστάσεις για την στήριξη των εκπαιδευτικών στην ένταξη παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο σχολείο, <i>Ντ. Μαρούδα, Δρ. Ελένη Κουτσουράκη</i>	216
Πρακτικές μετάβασης στα σχολεία της Θεσπρωτίας, <i>Μπέση Μαρίνα, Κούρτη Σουλβάνα, Σιώζη Νικολέττα</i>	225
Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση: Διάδοση στόχων και αποτελεσμάτων προγράμματος Erasmus+ Βασικής Δράσης 1 του Γυμνασίου Κολυμβαρίου, <i>Παπαδάκη Μαρία</i>	235
100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922: Προτάσεις για υλοποίηση εκπαιδευτικών διεπιστημονικών Δράσεων στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ.	

εκπαιδευτικού-διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις, <i>Ραμουτσάκη Ιωάννα</i>	246
Ποντιακός Ελληνισμός και Γλωσσικός Γραμματισμός: δημιουργικές συγκλίσεις, <i>Φιολιτάκη Μαρία, Χουρσάν Χρυσή</i>	257
Συμπράξεις - Συνεργασίες - Δίκτυα σχολείων	267
Η κοινωνική αειφορία μέσα από ένα τοπικό δίκτυο συνεργασίας νηπιαγωγείων, <i>Κωνσταντινίδου Ζωή, Μπρέντας Φίλιππος, Ντέντη Θεοδώρα</i>	267
ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ	279
Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου	280
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	280
Η επιμόρφωση αρωγός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, <i>Χρονοπούλου Αθανασία</i>	280
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών: παράγοντας ποιότητας της εκπαίδευσης, <i>Χρονοπούλου Αθανασία</i>	290
Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου	300
Μια ευτυχία κάπως διαφορετική (Οι Μακαρισμοί) - ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών στην Γ' Γυμνασίου, <i>Κρητσωτάκη Ιωάννα, Ασημακόπουλος Παναγιώτης</i>	300
Η αξία της αγάπης μέσα από τη παραβολή του χαμένου προβάτου, <i>Ευαγγελία Χρόνη</i>	309
Κρήτη, Θράκη, Πόντος σταυροδρόμι παράδοσης. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαπολιτισμικό Δ. Σ. Σαπών, <i>Δερτούζου Φωτεινή, Καλτσεράς Διαμαντής</i>	316
Μαθηματικές σκυταλοδρομίες Η Φυσική Αγωγή συναντά τα Μαθηματικά, <i>Καλτσεράς Διαμαντής, Δερτούζου Φωτεινή</i>	326
Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ως Μέσο Εξέλιξης της Σχολικής Πραγματικότητας: Ευρωπαϊκά Προγράμματα και Σύγχρονες Πρακτικές., <i>Σγούρου Νικολέτα</i>	334

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να προωθήσει τον γόνιμο και δημιουργικό διάλογο ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ακαδημαϊκούς επιστήμονες, ερευνητές και εκπαιδευτικούς για να ανταλλάξουν ευρύτερους προβληματισμούς και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα ερευνητικά τους αποτελέσματα σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Το Συνέδριο παρέχει επίσης μια διεπιστημονική πλατφόρμα σε ερευνητές, επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς για να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τις πιο πρόσφατες καινοτομίες και τάσεις, προκλήσεις και λύσεις στους τομείς της Εκπαίδευσης και της Έρευνας.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

1^{ος} Θεματικός άξονας

Επιστημονική Γνώση, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Πώς οι σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν το ιστορικό και κοινωνικό γίνεσθαι;

Θεματικές ενότητες

- 1. Επιστημονική γνώση και σχολείο** (ενσωμάτωση της επιστημονικότητας στο σχολείο, καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού, διεπιστημονικότητα, εφαρμογές της επιστήμης στο σχολείο, τεχνολογικά εργαλεία και σχολείο, βιωματική μάθηση της επιστήμης, πείραμα και επαλήθευση/ διάψευση της θεωρίας, παραγωγικός και επαγωγικός συλλογισμός, η γνώση είναι δύναμη, αξιοποίηση των αρχών της λογικής στη διδασκαλία, επιστημονική μεθοδολογία κλπ.)
- 2. Εκπαίδευση και κοινωνία** (κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, στρατηγικές εκπαίδευσης, ισότητες/ ανισότητες και οι συνέπειές τους, ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη, τύποι σχολείων, κοινωνικοί περιορισμοί και εκπαίδευση, αποστολή και όραμα του σχολείου στον 21^ο αιώνα, εκπαίδευση και αναμόρφωση της κοινωνίας/ κοινωνία και αναμόρφωση της εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαιδευτικών και κοινωνικών αξιών, αυτοπραγμάτωση του ατόμου κλπ.)
- 3. Η σχέση επιστήμης και κοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολείου** (προλήψεις/ προκαταλήψεις/ στερεότυπα/ ιδεοληψίες στη σχολική κοινότητα, επιστημονική γνώση και κοινωνική πρόοδος, ηθική της επιστήμης και κοινωνία, βιοηθική, επιστημονικά επιτεύγματα και κοινωνικές αξίες, τεχνολογικά επιτεύγματα και κοινωνική ανάπτυξη, γνώσεις και δεξιότητες του πολίτη στον 21^ο αιώνα, επιστημονική γνώση: αυτοσκοπός ή αναγκαιότητα κλπ.)

2^{ος} Θεματικός άξονας

Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου

Θεματικές ενότητες

- 1. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στις προκλήσεις της νέας σχολικής πραγματικότητας** (πολύπλευρος εγγραμματισμός, προσαρμογή στην ψηφιακή εποχή, χάσμα γενεών, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεξιοτήτων του, οι πολλαπλοί ρόλοι, εμπειρίες, προοπτικές, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κοινωνική και ηθική ευθύνη κλπ.)
- 2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** (μοντέλα και είδη επιμόρφωσης, κοινότητες μάθησης, επιμόρφωση από αρμόδιους φορείς, ενδοσχολική επιμόρφωση, ετεροπαρατήρηση, αυτο-οργάνωση/ αυτο-επιμόρφωση, εκπαίδευση και χειραφέτηση, δια-βίου κατάρτιση και μάθηση κλπ.)
- 3. Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου** (διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη μάθηση, αξιοποίηση ΤΠΕ, ανεστραμμένη τάξη, διευρευννητική μάθηση, αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, γνωστικός και κοινωνικός εποικοδομητισμός, εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών, εργαστήρια δεξιοτήτων, όμιλοι δημιουργικότητας, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ.)
- 4. Μετασχηματίζουσα μάθηση: θεωρία και εφαρμογές στο σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** (μετασχηματισμός στερεοτύπων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου, αντίπαλες ερμηνείες, κρίνοντας στοιχεία, επιχειρήματα και εναλλακτικές απόψεις, δημιουργία νέων αξιών, διαχείριση εντάσεων και διλημμάτων, ανάληψη ευθύνης κλπ.)

3^{ος} Θεματικός άξονας

Σύγχρονο σχολείο και εξωστρέφεια: Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις

Θεματικές ενότητες

- 1. Ευρωπαϊκά και Πανελλήνια εκπαιδευτικά Προγράμματα**
- 2. Συμπράξεις - Συνεργασίες - Δίκτυα σχολείων**
- 3. Σχολικές Δραστηριότητες**

Οι παραπάνω θεματικές ενότητες μπορούν να περιλαμβάνουν: Θέματα, τρόπους υλοποίησης και αποτίμησής τους, συμπεράσματα/ αποτελέσματα/ προτάσεις βελτίωσης, ερευνητικά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις συνεργασίες σχολείων και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Θεματικός άξονας

Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου

Θεματική ενότητα

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Καραγγέλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΔΕ, Med, MA
akarangelou@gmail.com

Περίληψη

Την άνοιξη του 2020, λόγω της πανδημίας Covid-19, εισήχθη στην Ελλάδα η σχολική εξ αποστάσεως διδασκαλία, μετασχηματίζοντας την εκπαίδευση και αναδεικνύοντας νέες απαιτήσεις και ρόλους για τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα ποσοτική έρευνα μελέτησε την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης (Μάρτιος 2021), μέσα από τις απαντήσεις 180 διδασκόντων ΔΕ. Από τη σύγκριση των δεξιοτήτων και πρακτικών τους, τόσο κατά τη διετία 2019-21, όσο και γενικότερα, πριν και μετά την εμπειρία αυτή, αποκαλύπτεται η ετοιμότητα ανταπόκρισής τους στις προκλήσεις του επαγγέλματος, αποτυπώνεται η επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναδεικνύεται η διάθεση για μετάβαση σε νέα σχήματα διδασκαλίας και πρακτικών. Σημείο-κλειδί για την εξαγωγή των συμπερασμάτων αποτελούν οι ιδιάζουσες ψυχολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάστηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές, λόγω πανδημίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεεκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας ενσωμάτωσε τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες και ηλικίες. Τα ψηφιακά εγχειρίδια, η δημιουργία πολυμορφικών πόρων και η διδασκαλία σε ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν μερικά παραδείγματα. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αναβαθμίζοντας παράλληλα τον ρόλο τους. Την άνοιξη του 2020, λόγω της πανδημίας Covid-19, η απευθυνόμενη αρχικά σε ενήλικες εξ αποστάσεως διδασκαλία, εισήχθη στα σχολεία της Ελλάδας, με αντιδράσεις να κυμαίνονται από την ένθερμη υποδοχή και την ετοιμότητα ως την άρνηση και την επιφυλακτικότητα. Το ζήτημα αυτό οδήγησε τον Μάρτιο του 2021 στην παρούσα ποσοτική έρευνα. Εκκινώντας από τις έννοιες του επαγγελματισμού και της

επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση, μελετήθηκε, συγκριτικά για τα έτη 2019-20 και 2020-21, η υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και η επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς, καταλήγοντας στην ανίχνευση τάσεων σχετικά με την πιθανή καθιέρωση των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση.

2. Ο σύγχρονος επαγγελματίας εκπαιδευτικός

Η έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις των Επιστημών της Αγωγής, με διαρκώς αυξανόμενη συνείδηση και συνέπεια, προσωπική ευθύνη, ικανότητα αναστοχασμού και συνεχή διάθεση αναβάθμισης και αυτοβελτίωσης (Hargreaves & Goodson, 1996). Βασικά εφόδια αποτελούν η άρτια γνώση του διδακτικού αντικειμένου, οι παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες και η ικανότητα διαχείρισης της τάξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Με την εκπαίδευση του 21ου αιώνα να στοχεύει στην απόκτηση ουσιαστικών δεξιοτήτων και προσόντων, η ενασχόληση με τις ΤΠΕ και ο ψηφιακός γραμματισμός ανάγονται σε έναν ακόμη παγκόσμιο εκπαιδευτικό στόχο (Commission, 1995), τον οποίο καλείται να υπηρετήσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

2.1. Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον OECD (2009, όπ. αναφ. στο Κούλης & Μπαγάκης, 2018: 365), ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζονται οι δραστηριότητες «που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, την εξειδικευμένη γνώση του για το επιστημονικό του αντικείμενο, τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές του». Ο όρος περιλαμβάνει την εμπειρία σχετικά με το έργο, την ανάπτυξη κριτικής αναστοχαστικής σκέψης (Glatthorn, 1995) και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός «αποκτά τον γνωστικό του εξοπλισμό, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος» (Παπαναούμ, 2014: 3). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ετοιμότητα απόκρισης στις προκλήσεις, τη συστηματική και μακροχρόνια αλλαγή αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφοράς (Griffin et al., 2017) και με την προσωπική πρόοδο. Παράλληλα, η συνεχής ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων μέσω επιμορφωτικών δράσεων ενισχύει την κριτική ικανότητα και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών (Evans, 2008).

3. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική και θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης. Οι εμπλεκόμενοι αλληλεπιδρούν μέσω ΤΠΕ, πέρα από χώρο και χρόνο, (Barbour, 2013), με κύριο μοχλό το διδακτικό υλικό (Holmberg, 2002), εξατομικεύοντας τις μαθησιακές τους ανάγκες (Μίμινου & Σπανακά, 2013) κατευθυνόμενοι «αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001: 185). Αν και αρχικά η μέθοδος εστίαζε στους ενήλικες, σταδιακά επεκτάθηκε και στα σχολεία. Έτσι, ως *σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* ορίζεται η οργανωμένη διδασκαλία από απόσταση, που αποσκοπεί στην κάλυψη των αναγκών και την υποστήριξη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε αυτόνομα, είτε συμπληρωματικά, είτε μεικτά (Βασάλα, 2005).

3.1. Η πανδημία και οι αλλαγές στην εκπαίδευση

Τον Μάρτιο του 2020, η αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας οδήγησε προσωρινά στην «Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία» (Hodges et al., 2020). Το επόμενο σχολικό έτος, η διά ζώσης διδασκαλία αντικαταστάθηκε σχεδόν εξ αρχής από σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους τηλεεκπαίδευσης. Αρκετά ζητήματα (εξοπλισμού, επιμόρφωσης στα ψηφιακά εργαλεία και στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών) δυσχέραναν την προσπάθεια (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021· Ζώρζος, Μανίκaros & Αυγερινός, 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021· Trust & Whalen, 2020), με το άγχος και την ανασφάλεια να επιβαρύνουν επιπλέον την κατάσταση, οδηγώντας στη «σχολειοποίηση» της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020: 35). Παρά τις επιμορφωτικές δράσεις διαφόρων φορέων, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η επιζητούμενη υποστήριξη προέκυψε στις άτυπες κοινότητες μάθησης που οργάνωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κυρίως στα social media, όπου η ανταλλαγή εμπειριών, η ενθάρρυνση και η διάθεση αλληλοβοήθειας συνέβαλαν καθοριστικά στην υπέρβαση των εμποδίων.

4. Η έρευνα

Η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης μελετήθηκε παγκοσμίως (Hill, Rosehart, Helene & Sadhra, 2020; Van der Spoel, Noroozi, Schuurink & Van Ginkel, 2020), αλλά και πανελλαδικά, εστιάζοντας σε παραμέτρους, όπως οι παρατηρούμενες δυσχέρειες, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό (Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Ζώρζος, Μανίκaros & Αυγερινός, 2021· Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Παράσχου κ. συν., 2021· Raïkou, Konstantopoulou & Lavidas, 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021· Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο εργασίας Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά για τα έτη 2019-20 και 2020-21 και δη υπό συνθήκες γενικότερης ανασφάλειας και πίεσης, οπτική η οποία απουσιάζει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καταγράφοντας παράλληλα τις επιδράσεις στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, και διερευνώντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σχετικά με την τηλεεκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης στην εργασία τους;
2. Ποιες μεθόδους και πρακτικές αξιοποίησαν κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης και πώς αντιμετώπισαν τα ζητήματα που ανέκυψαν;
3. Πώς αποτιμούν την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

4.1. Ερευνητική μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021, ακολουθώντας ποσοτική προσέγγιση με δειγματοληψία ευκολίας. Πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας (N=180, βλ. Πίνακα 1). Για τη συλλογή των δεδομένων, κατασκευάστηκε ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακας Likert, πολλαπλής επιλογής και μοναδικής απάντησης) σε τέσσερις άξονες. Στον πρώτο από αυτούς, διερευνώνται οι απόψεις σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος

περιγράφει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Ακολουθώς μελετάται η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης κατά τα έτη 2019-20 και 2020-21. Τέλος, αποτιμάται η επίδραση της όλης διαδικασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha=0.923$), ενώ η ερευνητική εγκυρότητα εξασφαλίζεται μέσω του στατιστικού εργαλείου SPSS 17.0. Στην περιγραφική ανάλυση, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση, ενώ, λόγω έλλειψης κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov p -value=0.001<0.05), διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί επαγωγικοί έλεγχοι (Mann-Whitney, Wilcoxon, Kruskal-Wallis, Chi-square).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία (έτη)	Ειδικότητα	Μορφωτικό επίπεδο	Σχέση εργασίας
Άνδρας: 15.6%	25-34: 11.11%	1-2: 7.22%	ΠΕ02: 43.33%	Πτυχίο ΑΕΙ: 38.9%	Μόνιμοι: 69.4%
Γυναίκα: 84.4%	35-44: 31.67%	3-7: 26.67%	ΠΕ03: 3.89%	Δεύτερο πτυχίο: 4.4%	Αναπληρωτές: 25.6%
	45-54: 40.56%	8-15: 13.89%	ΠΕ04: 9.44%	Μεταπτυχιακό: 52.8%	Ωρομίσθιοι: 5.00%
	55 και άνω: 16.67%	16-20: 11.67%	ΠΕ86: 5.00%	Διδακτορικό: 3.9%	
		21-25: 27.78%	Ξένων γλωσσών: 11.11%		
		26 και άνω: 12.78%	Λοιπές: 27.22%		

5. Αποτελέσματα

5.1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ως κυριότερα στοιχεία επαγγελματισμού την ικανότητα ανταπόκρισης στις μαθητικές ανάγκες ($m=3.62$, $SD=0.601$), την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων ($m=3.58$, $SD=0.625$) και την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές ($m=3.54$, $SD=0.663$). Εξίσου σημαντική κρίνεται η διαρκής αύξηση γνώσεων ($m=3.54$, $SD=0.671$) και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων ($m=3.50$, $SD=0.681$). Οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής ($m=3.36$, $SD=0.803$) και επιμορφωτικών προγραμμάτων αξιολογούνται ως ανασχετικές, ειδικά από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Kruskal-Wallis $H=12.576$, p -value=0.014). Όσον αφορά τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης, προκρίνεται, ανεξαρτήτως παλαιότητας (Kruskal-Wallis p -value>0.05), η επιθυμία για βελτίωση του έργου ($m=3.71$, $SD=0.564$). Ακολουθούν η ικανοποίηση από την αύξηση των γνώσεων ($m=3.51$, $SD=0.728$), η επιθυμία για ενημέρωση και παρακολούθηση των εξελίξεων ($m=3.42$, $SD=0.740$) και η ανάγκη αύξησης των τυπικών προσόντων ($m=3.24$, $SD=0.84$). Τονίζονται ακόμη η ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των προσόντων ($m=3.46$, $SD=0.696$), η ικανότητα διαχείρισης πολλαπλών ρόλων ($m=3.45$, $SD=0.671$) και η επίδραση του εργασιακού περιβάλλοντος στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ($m=3.41$, $SD=0.722$).

5.2. Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας ($\chi^2=11.340$, $df=6$, $p\text{-value}=0.078$), δείχνουν αρκετά έως πολύ εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, κυρίως χάρη στην εμπειρική ενασχόληση ($m=3.48$, $SD=0.697$) ή την προσωπική τους προσπάθεια ($m=3.44$, $SD=0.785$). Η χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους συνδέεται κυρίως με την εργασία τους ($m=3.69$, $SD=0.580$), ανεξαρτήτως ηλικίας ($\chi^2=9.189$, $df=9$, $p\text{-value}=0.420$) ή προϋπηρεσίας ($\chi^2=13.637$, $df=15$, $p\text{-value}=0.553$), αλλά σύμφωνα με την εξοικείωσή τους ($\chi^2=19.968$, $df=6$, $p\text{-value}=0.03$). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία ($m=3.38$, $SD=0.749$), ανεξαρτήτως ηλικίας ($\chi^2=7.236$, $df=9$, $p\text{-value}=0.613$), προϋπηρεσίας ($\chi^2=14.894$, $df=15$, $p\text{-value}=0.459$) ή εξοικείωσης ($\chi^2=11.245$, $df=6$, $p\text{-value}=0.081$), σύμφωνα όμως με την ειδικότητά τους ($\chi^2=25.145$, $df=15$, $p\text{-value}=0.048$).

5.3. Η υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης

Συγκρίνοντας τις δύο περιόδους, διαπιστώνουμε ότι, αρχικά (2019-20), επέλεξαν αποκλειστικά τη σύγχρονη εκπαίδευση ($n=24$, 13.3%) πολύ λιγότεροι από όσους κατέφυγαν στην ασύγχρονη ($n=42$, 23.3%). Οι διαφορές ακολούθως (2020-21) είναι εντυπωσιακές: 35.6% ($n=64$) των εκπαιδευτικών επιλέγουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, με μόλις 2.2% ($n=4$) να διδάσκει ασύγχρονα ή καθόλου. Παράλληλα, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική μείωση του χρόνου προετοιμασίας του μαθήματος (2019-20: $m=3.26$, $SD=0.853$ · 2020-21: $m=3.03$, $SD=0.90$ · Wilcoxon $p\text{-value}=0.006$). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κυρίως τις πλατφόρμες του ΥΠΑΙΘ ($m=3.13$, $SD=1.136$), αξιοποιώντας υλικό που δημιούργησαν για τις ανάγκες του μαθήματος ($m=3.25$, $SD=0.890$), ή διέθεταν και προσάρμοσαν στις νέες συνθήκες ($m=3.05$, $SD=0.841$). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, αρκετοί κατέφυγαν στο διαδίκτυο ($m=2.87$, $SD=0.980$) ή σε επιμορφωτικά προγράμματα ($m=2.47$, $SD=1.169$). Σημαντική ήταν και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων ($m=2.33$, $SD=1.046$)· αντίθετα, οι επίσημες οδηγίες καταγράφονται ως λιγότερο υποστηρικτικές ($m=2.12$, $SD=0.970$). Γενικότερα, οι παρατηρούμενες δυσκολίες (κυρίως ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και γνώσεων σχετικά με τις ΤΠΕ και τις μεθόδους διδασκαλίας) υποχωρούν αισθητά (2019-20: $m=1.78$, $SD=0.793$, 2020-21: $m=1.58$, $SD=0.738$), με τη μεγαλύτερη και σημαντικότερη συγκριτικά βελτίωση στην εξ αποστάσεως μεθοδολογία (Wilcoxon $p\text{-value}\leq 0.05$ · Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συγκριτική αποτίμηση των κυριότερων δυσκολιών

	Σχολικό έτος	M	SD
<u>Έλλιπής υλικοτεχνική υποδομή</u>	2019-20	1.92	1.035
	2020-21	1.67	.928
<u>Έλλειψη γνώσεων ΤΠΕ</u>	2019-20	1.64	.902
	2020-21	1.49	.829
<u>Έλλειψη εμπειρίας στη διδασκαλία εξ αποστάσεως</u>	2019-20	2.50	1.075
	2020-21	1.71	.900

Ως σημαντικότερο ζήτημα πάντως αξιολογείται ο αυξημένος (αρχικά) χρόνος προετοιμασίας ($n=133$, 73.9%). Ακολουθεί η έλλειψη επιμόρφωσης στη μεθοδολογία εξ αποστάσεως ($n=95$, 52,8%) και αλληλεπίδρασης με την τάξη ($n=86$, 47,8%), ενώ υπογραμμίζεται η συναισθηματική απομόνωση ($m=3.32$, $SD=0.936$) και η δυσκολία ανάπτυξης παιδαγωγικής σχέσης με την τάξη ($m=3.19$, $SD=1.020$), στοιχεία που κρίνουν την τηλεκπαίδευση ως μάλλον αναποτελεσματική ($m=0.29$, $SD=0.943$).

5.4. Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες εντοπίζουν διαφοροποίηση στις ψηφιακές δεξιότητές τους ($m=3.04$, $SD=0.734$), ανεξαρτήτως ειδικότητας (Kruskal-Wallis $H=5.718$, $p\text{-value}=0.335$) ή προηγούμενης εμπειρίας (Mann-Whitney $U=2355.5$, $p\text{-value}=0.394$). Σημαντική βελτίωση σημειώνεται στην ικανότητα αξιοποίησης του διαδικτύου ($m=3.22$, $SD=0.867$) και των ψηφιακών τεχνολογιών ($m=3.11$, $SD=0.858$), όπως και στην ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων ($m=3.01$, $SD=0.900$). Η επίδραση είναι θετική και στη διδασκαλία ($m=3.00$, $SD=0.644$), ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Kruskal-Wallis test, $p\text{-values}>0.05$). Ειδικότερα, διαπιστώνεται αυξημένη ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων ($m=3.28$, $SD=0.727$) ή δημιουργίας και επεξεργασίας διδακτικού υλικού ($m=3.24$, $SD=0.729$). Αναγνωρίζεται ακόμη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσει για τους μαθητές μελλοντικές δεξιότητες ($m=2.64$, $SD=0.962$). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πρόθυμοι να στραφούν στα ψηφιακά εργαλεία ($m=3.02$, $SD=0.632$), ανεξαρτήτως ειδικότητας ($\chi^2=47.781$, $df=55$, $p\text{-value}=0.744$), ηλικίας ($\chi^2=31.036$, $df=33$, $p\text{-value}=0.565$), ή προϋπηρεσίας ($\chi^2=67.117$, $df=55$, $p\text{-value}=0.127$), κυρίως στη διά ζώσης διδασκαλία ($m=3.21$, $SD=0.775$) και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού ($m=3.20$, $SD=0.750$). Όσον αφορά τις αναστολές τους, η πλειοψηφία (72,8%, $n=131$) θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση δεν επιτρέπει την αντικειμενική στάθμιση της επίδοσης των μαθητών και αμφισβητεί την παιδαγωγική αποτελεσματικότητά της ($n=120$, 66,7%). Το 61,7% ($n=111$) επισημαίνει την έλλειψη καθοδήγησης ως προς τη μεθοδολογία και τη στοχοθεσία, ενώ το 45,0% τονίζει τη δυσχέρεια εφαρμογής της από όλες τις ειδικότητες ($n=81$, $\chi^2=9.638$, $df=5$, $p\text{-value}=0.086$). Τέλος, αν και το 52,8% ($n=95$) αναφέρει ότι αύξησε τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Πίνακας 3), είναι λιγότεροι όσοι αισθάνονται ότι η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στο να γίνουν πιο σύγχρονοι επαγγελματίες ($n=71$, 39,4%).

Πίνακας 3. Δηλώσεις για την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία...	N	%
Αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό	111	61.7%
Είναι περιττή στη φυσική τάξη	13	7.2%
Είναι κατάλληλη μόνο για συμπληρωματική χρήση	124	68.9%
Εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες	100	55.6%
Με κάνει πιο σύγχρονο επαγγελματία	71	39.4%
Αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου	95	52.8%
Τίποτα από τα παραπάνω	2	1.1%

6. Συζήτηση

6.1. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία, ιδίως κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, μετασχηματίζει την έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση. Εκτός από την επιστημονική γνώση του αντικειμένου, τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τη διδακτική εμπειρία, ο όρος εμπλουτίζεται με την ικανότητα ανταπόκρισης στις αλλαγές και παρακολούθησης των εξελίξεων. Ειδικότερα, πέραν των ικανοτήτων σχετικά με το εντός της σχολικής αίθουσας έργο (Evans, 2008), ως βασικά προσόντα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού αναφέρονται η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση κρίσεων, η προσαρμοστικότητα, η διαρκής επικαιροποίηση και ανανέωση γνώσεων και πρακτικών, απόψεις που επιβεβαιώνουν τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της ανταπόκρισης

στις προκλήσεις (Βασιλόπουλος, 2018· Παπαοικονόμου, 2015). Η έρευνά μας αναδεικνύει τη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης (Ali & Kaur, 2020· Brady, 2009), του αναστοχασμού και της εναλλαγής διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, πρακτικές στις οποίες αρκετοί εκπαιδευτικοί στράφηκαν κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης (Γιασιράνης & Σοφός, 2021).

Η ανάγκη παρακολούθησης των εξελίξεων αποτελεί κίνητρο αύξησης γνώσεων και προσόντων για τους εκπαιδευτικούς, ενώ τονίζεται η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων, ειδικά όσον αφορά νεοεισαγόμενα σχήματα και πρακτικές (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019), κυρίως από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (26+ έτη υπηρεσίας), αξιολόγηση πιθανώς απορρέουσα από την ανάγκη επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ως κυριότερο εμπόδιο επαγγελματικής ανάπτυξης κρίνονται οι υλικοτεχνικές ελλείψεις (Μίμινου & Σπανακά, 2013), στοιχείο που και πάλι θεωρούμε ότι συνδέεται με το προηγηθέν διάστημα (Αθανασίου, 2018· Arroio, 2020).

6.2. Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ

Οι ερωτώμενοι δείχνουν αρκετά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και επαρκώς προετοιμασμένοι να τις χρησιμοποιήσουν στο μάθημά τους, εύρημα που συμφωνεί με τους Γιασιράνη & Σοφό (2021) και Τάσση (2014). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συμμετέχοντες ξεπερνούν τα 45 έτη σε ποσοστό άνω του 57%, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες αυτές είναι ανεξάρτητες από την ηλικία τους. Η εξοικείωση αυτή ενισχύει και ερμηνεύει τη θετική υποδοχή των ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία (Ellis, Steadman & Mao, 2020· Trust & Whalen, 2020).

6.3. Εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση από απόσταση

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης είτε αναφέρονται σε επιμέρους πτυχές της, είτε την εξετάζουν συνολικά. Εδώ εντοπίζεται και η πρωτοτυπία της δικής μας έρευνας, η οποία αποτύπωσε εξελικτικά τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, συγκρίνοντας τα δύο σχολικά έτη.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, χάρη στην ήδη αυξημένη ετοιμότητά τους, επέδειξαν αξιοθαύμαστη εγρήγορση ως προς τον χειρισμό των ψηφιακών μέσων. Οι αντιδράσεις τους πυροδοτήθηκαν από την ανάγκη εξακολούθησης της διδασκαλίας (Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Ζώρζος κ.συν., 2021). Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα, το οποίο υποχώρησε προοδευτικά, ήταν η πολύωρη προετοιμασία του μαθήματος, ενώ δυσκολίες προέκυψαν και από τον ελλιπή εξοπλισμό και τη μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών (Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Ως προς την επιμόρφωση για την εξ αποστάσεως διδακτική μεθοδολογία, αρκετές ακόμη έρευνες (Παράσχου κ. συν., 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021) συμφωνούν μαζί μας ότι δεν ήταν επαρκής. Οι εκπαιδευτικοί βασίστηκαν κυρίως στις δικές τους γνώσεις και στη συνεργατική μάθηση (Κρητικός κ. συν., 2021, Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Μπακιρτζή, 2021), δημιουργώντας νέο εκπαιδευτικό υλικό ή προσαρμόζοντας το υπάρχον, αυξάνοντας έτσι τις δεξιότητές τους αλματωδώς.

6.4. Διδασκαλία από απόσταση και επαγγελματική ανάπτυξη

Ο κεντρικός στόχος της έρευνάς μας ήταν η επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συζήτηση εστιάζει στα σημεία στα οποία οι διδάσκοντες μετέβαλαν τη διδακτική μεθοδολογία και τα εργαλεία τους, αναβαθμίζοντας

ψηφιακά το μάθημά τους, ακόμα και μετά την επιστροφή στη διά ζώσης διδασκαλία. Οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τη σαφή διαφοροποίηση στις ψηφιακές γνώσεις και στις διδακτικές πρακτικές τους, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνοντας τη σταδιακή διάχυση της ψηφιακής κουλτούρας στα σχολεία. Παρά το ότι η τηλεεκπαίδευση θεωρήθηκε κυρίως «λύση ανάγκης» (Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021), η προθυμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία και στη διά ζώσης διδασκαλία, επιβεβαιώνει τη θετική τους στάση. Ωστόσο, οι περισσότεροι δεν θεωρούν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους κάνει πιο σύγχρονους επαγγελματίες, αξιολόγηση η οποία ενδεχομένως οφείλεται στην εγνωσμένη πλέον συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον έτοιμοι να στραφούν σε πιο πρωτοποριακούς τρόπους ενίσχυσης του επαγγελματικού τους προφίλ. Όσον αφορά τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η ετοιμότητα ήταν μικρότερη. Ωστόσο, και εδώ σημειώνεται πρόοδος, η οποία όμως οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες. Από ψυχολογικής άποψης, η στάση των εκπαιδευτικών δείχνει να επηρεάζεται από τις συνθήκες της εποχής, με την τηλεεκπαίδευση να αποτελεί τη μοναδική λύση για την εξακολούθηση των μαθημάτων (Ράικου κ.συν., 2021). Γενικότερα όμως, αναγνωρίζεται η δυνατότητα της μεθόδου να διεγείρει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών, χάρη στα εργαλεία που διαθέτει, οδηγώντας παράλληλα στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021). Από την άλλη, η θετική αυτή υποδοχή δεν είναι απόλυτα απαλλαγμένη από κάποια ψήγματα δυσπιστίας (Μπακιρτζή, 2021): αρκετοί ενδοιασμοί καταγράφονται σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης, σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών, την ειδικότητα των διδασκόντων ή τη δυνατότητα αντικειμενικής αξιολόγησης. Γενικότερα πάντως, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι αποδέχονται την πρόκληση για μετασχηματισμό της εργασίας τους προς μια περισσότερο νεωτερική κατεύθυνση, χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τις παραδοσιακές μεθόδους.

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε την επίδραση της διδασκαλίας από απόσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα με βάση τις συνθήκες που επικράτησαν στην εποχή της τηλεεκπαίδευσης. Συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των διδασκόντων σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού, στην προ και μετά Covid εποχή, και σύμφωνα με τη σχέση τους με τις ΤΠΕ, καταλήξαμε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Η έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση τοποθετείται στο πλαίσιο της ψηφιακής εποχής, επαναπροσδιορίζοντας τα απαιτούμενα προσόντα και κυρίως τον ρόλο των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα. Η εξασφάλιση πόρων και υποδομών, η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και η υποστήριξη από την πολιτεία θεωρούνται στοιχεία που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν στην πλειονότητά τους αξιόλογο ψηφιακό υπόβαθρο, το οποίο αξιοποίησαν στο μέγιστο για την υλοποίηση του εξ αποστάσεως μαθήματός τους. Οι δεξιότητές τους, σε συνδυασμό με την επιθυμία για ποιοτική διδασκαλία, οδήγησαν στην υπέρβαση των παρατηρούμενων εμποδίων. Ζητήματα σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας από απόσταση, τους

προβλημάτισαν μεν περισσότερο, ωστόσο και αυτά ξεπεράστηκαν, κυρίως χάρη στην προσωπική τους πρωτοβουλία.

Η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, η οποία αξιολογήθηκε ως περίπτωση κρίσης, ενίσχυσε σημαντικά τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν τα μακροπρόθεσμα οφέλη, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την επόμενη ημέρα στην εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση κρίθηκε κατά τεκμήριο σημαντικότερη από τις δυσκολίες που οφείλονταν στις ΤΠΕ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, στοιχείο που προοιωνίζεται συστηματικότερη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο, όπως και τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού ως προς τις καινοτόμες πρακτικές που ακολούθησαν. Βέβαια, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε η τηλεεκπαίδευση στη χώρα μας δημιούργησαν ενδοιασμούς, κυρίως ως προς τα προσδοκώμενα παιδαγωγικά οφέλη. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν μελλοντικές περιστασιακές ή πιο περιορισμένες εφαρμογές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

7.1. Περιορισμοί – προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Βασικό περιορισμό για την έρευνά μας αποτέλεσε το ότι η διδασκαλία από απόσταση δεν αποτέλεσε επιλογή, αλλά μονόδρομο για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Πιθανότατα, σε άλλη χρονική στιγμή και υπό άλλες συνθήκες, να προέκυπταν διαφορετικά πορίσματα. Θα ήταν ενδιαφέρουσα μια συγκριτική επανάληψη της μελέτης, στη μετά-Covid εποχή, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκρυσταλλώσει τις απόψεις τους αναφορικά με τα ψηφιακά εργαλεία και με τη διδασκαλία από απόσταση, εξ επιλογής και όχι πλέον εξ ανάγκης.

Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε αυτές, αποτελεί γνώρισμα άρτιου επαγγελματία. Με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη σχολική εκπαίδευση, είναι πλέον σαφές ότι η συστηματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και των νέων μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, αναβαθμίζοντας το επαγγελματικό προφίλ και τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2018). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των NET στη διδακτική διαδικασία. 8ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, 8, 8-20. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αθανάτου, Μ. & Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ. 1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο, 401-413. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Covid-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 16(2), 20-48.
- Ali, W. & Kaur, M. (2020). Educational challenges amidst Covid-19 pandemic. *APIJCECT*, 6(2), 40-57.
- Arroio, A. (2020). The value of education in the context of Covid-19 pandemic. *Problems of education in the 21st century*, 78(3), 309-313.

- Βασάλα, Π. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Στο Α Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, 53-78. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.
- Barbour, M. (2013). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, 574-593. New York: Routledge.
- Brady, L. (2009) 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher development*, 13(4), 335-348.
- Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της ΕξΑΕ εν μέσω πανδημίας. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο*, 136-144. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Commission of the European Communities (1995). *White paper on education and training*. Brussels: European Commission.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση: πολιτικές και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ellis, V., Steadman, S. & Mao, Q. (2020). Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European journal of teacher education*.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism, and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Ζώρζος, Μ., Μανίκaros, Ν. & Αυγερινός, Ε. (2021). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην νέα πραγματικότητα: Χρήση εργαλείων ΕξΑΕ. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 268-276. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd edition). London: Pergamon Press.
- Griffin, C., Dana, N., Pape, S., Algina, J., Bae, J., Prosser, S., & League, M. (2017). Prime online: exploring teacher professional development for creating inclusive elementary mathematics classrooms. *Teacher education and special education*, 41(2), 121-139.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Farmer Press.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of education for teaching*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Κασιμάτη, Κ. & Μπάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 55-76. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. *11^ο πανελλήνιο συνέδριο ΠΕΕ*, τόμ. Β, 377-386. Πάτρα: ΠΕΕ - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λιακοπούλου, Ε. & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 331-341. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.

- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 7(2Α), 78-90.
- Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο*, 324-331. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 47-59.
- Παράσχου, Β., Σπύρου, Σ., Σοφός, Α., Φούζας, Γ., Ρουσάκη, Φ. & Γιασιράνης, Σ. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 462-471. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 17(1), 6-18.
- Σουτόπουλος, Ν. & Γεωργίτσης, Ν. (2021). Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών ΠΕ Ν. Πρέβεζας για την ΕξΑΕ κατά την έκτακτη περίσταση Μαρτίου-Μαΐου 2020. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό συνέδριο*, 145-153. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Τάσση, Ό. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ στο σχολείο. *Έρκυνα*, 1, 200-215.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of technology and teacher education*, 28(2), 189-199.
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van Ginkel, S. (2020): Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*.

Μεταπτυχιακές σπουδές στην ηγεσία – διοίκηση της εκπαίδευσης και πρακτικές ηγεσίας

Δρ. Κοκκόρη Αθηνά
Διευθύντρια, 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιλίου
athinako@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτίθεται να αποτιμήσει τις επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές με αντικείμενο την Ηγεσία – Διοίκηση της Εκπαίδευσης σε σχέση με τις πρακτικές ηγεσίας σύμφωνα με τις αρχές της Κατανεμημένης και της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, στο πλαίσιο της έρευνας της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέως. Αρχικά, οριοθετούνται οι έννοιες της σχολικής ηγεσίας, της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, προσδιορίζονται οι πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζονται από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με βάση αυτά τα δύο είδη ηγεσίας και τέλος, γίνεται αναφορά στα σχετικά μεταπτυχιακά που παρέχονται στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ακολουθεί ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη θετική επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών, όταν ολοκληρωθούν, στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις Πρακτικές Ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματιστική, κατανεμημένη, πρακτικές ηγεσίας, μεταπτυχιακά.

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία αυτή εξετάζει τις επιδράσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων σε σχέση με τις Πρακτικές Ηγεσίας έτσι όπως ορίζονται στην κατανεμημένη και στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Η ηγεσία - διοίκηση της εκπαίδευσης καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και πρακτικών αρχών, αξιωμάτων και προκλήσεων και προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες για τα στελέχη της, ιδιαίτερα για εκείνα που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Για το λόγο αυτό αποτελεί ένα διακριτό τομέα της διοικητικής επιστήμης και μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα (Hargreaves & Fink, 2003). Στη βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για την ηγεσία στην εκπαίδευση.

Κατά τον Θεοφιλίδη (2012), υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη σχολική ηγεσία καθώς είναι μια έννοια η οποία απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές εξαιτίας των αυξανόμενων καθηκόντων των σχολικών διευθυντών και της απαίτησης του συγκεκριμένου για λογοδοσία (Hitt & Tucker, 2016; Muijs, 2010; Leithwood, 2010). Ανατρέχοντας στους διάφορους ορισμούς που συναντώνται στη βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η έμφαση δίνεται στη βασική διαδικασία και στους σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην πρόοδο των μαθητών (Bush & Glover, 2003; Grissom & Loeb, 2011). Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003, σ.4) η σχολική ηγεσία μπορεί να ορισθεί ως:

«η διαδικασία επιρροής που στηρίζεται σε ξεκάθαρες αξίες και αντιλήψεις και οδηγεί σε ένα «όραμα» για το σχολείο. Το όραμα εκφράζεται από τους ηγέτες οι οποίοι επιχειρούν να κερδίσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ενδιαφερομένων με στόχο

ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, για τους μαθητές του και τους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους.»

Υπάρχουν διάφορα είδη σχολικής ηγεσίας. Για την έρευνα επιλέχθηκε η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία γιατί σύμφωνα με τους (Leithwood & Jantzi, 1999; Leithwood & Slegers, 2006; Sun & Leithwood, 2012) η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία είναι πιο σημαντικές για τη σχολική βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τα άλλα είδη ηγεσίας.

Ας δούμε τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο ειδών ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Thomson et al. (2016), οι Burns και Bass όρισαν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μία ηθική δέσμευση για την αλλαγή με στόχο τη βελτίωση του οργανισμού και τη δέσμευση των ακόλουθων. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στην εξής τακτική: ο ηγέτης θα πρέπει να παρακινεί τους ακολούθους να εργάζονται με στόχο τους κοινούς σκοπούς, την επιτυχία και την αυτενεργοποίηση (Sun & Leithwood, 2012). Στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι θεμελιώδεις η διάθεση και η ικανότητα του ηγέτη να αναλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εργάζεται με τους ακόλουθους του και δημιουργεί ενθουσιασμό και παρακίνηση για την αναγκαία αλλαγή (Thomson et al., 2016) ενώ τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδρούν με τους επωφελούμενους (για παράδειγμα μαθητές σε ένα σχολείο) και να ενδιαφέρονται για την επίδραση τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Κατά τον Hallinger (2003), το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα διαμοιραζόμενο μοντέλο ηγεσίας που στοχεύει να προκαλέσει την αλλαγή με πράξεις από κάτω προς τα επάνω.

Η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στη συνεργασία και στην οργανισμική μάθηση (Hallinger, 2003). Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να κατανέμεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου. Επομένως, κατά τη Χατζηπαναγιώτου (2019), η ηγεσία, δηλαδή η κατανομή ευθυνών και εξουσίας διαμοιράζεται σε διάφορα άτομα και ομάδες, μεταξύ των οποίων και οι μαθητές. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί ο σχολικός οργανισμός είναι πολύπλοκος, παρουσιάζει μεγάλο εύρος καθηκόντων και ευθυνών, επομένως είναι δύσκολο για ένα άτομο να διοικήσει αποτελεσματικά. Η παραδοχή στην κατανεμημένη ηγεσία είναι πως κάθε μέλος του οργανισμού πρέπει να έχει ευθύνες και αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2019).

Στην κατανεμημένη ηγεσία τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη με τους υφιστάμενους συναδέλφους τους αφού η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Hulpia & Devos, 2010). Επίσης, η κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελεί το μέσο με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη εξασφαλίζουν τη μέγιστη συνεισφορά των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Τα δύο αυτά είδη ηγεσίας συνδέονται μεταξύ τους γιατί η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και κατά συνέπεια κατανεμημένη ηγεσία (Θεοφιλίδης, 2012). Αντί ο διευθυντής μόνος να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, καταβάλλεται προσπάθεια να επέλθει η αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή (Day κ.α., 2000). Επομένως οι πηγές ηγεσίας είναι πολλές.

Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, οι πρακτικές ηγεσίας στο σχολείο εξετάζουν τα καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες του διευθυντή και των

εκπαιδευτικών καθώς επίσης τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων και βελτίωση της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικές σχολικές πρακτικές ηγεσίας είναι οι ακόλουθες: Ο διευθυντής να συνεργάζεται αρμονικά με τον υποδιευθυντή, να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν απερίσπαστοι, να επιβραβεύει αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και μαζί με τους εκπαιδευτικούς, να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων. Επίσης, φροντίζει τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων (διαμοιρασμός δύναμης) και βελτίωση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο σε θέματα που κατέχουν σε βάθος και να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και τις μελέτες που έχουν γίνει αναφορικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου καλούνται να διαδραματίσουν έναν πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο. Θα πρέπει να έχουν όραμα και στόχους που γεννιούνται από τις επιθυμίες της σημερινής κοινωνίας, να μπορούν να επικοινωνούν, να φροντίζουν και να εμπνέουν τους γύρω τους και τέλος να διαχειρίζονται τα καθημερινά προβλήματα με σύνεση, ψυχραιμία και νηφαλιότητα ώστε να δίνουν αποτελεσματικές λύσεις (Sergioyanni, 2001: 9; Αναγνωστοπούλου, 2001).

Για να καλυφθεί η ανάγκη των εκπαιδευτικών και κυρίως των στελεχών της εκπαίδευσης για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, τα τελευταία χρόνια μεταξύ άλλων, οργανώνονται και λειτουργούν θεσμοθετημένα μεταπτυχιακά προγράμματα με αντικείμενο την ηγεσία και τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων από τα Ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και από πανεπιστήμια χωρών του εξωτερικού με σημαντική ανταπόκριση από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Η διάρκεια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων κυμαίνεται από ενάμιση έως δύο χρόνια. Το περιεχόμενο των σπουδών διαφέρει από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο. Σε ορισμένα από αυτά, οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι προσανατολισμένες περισσότερο στη διοίκηση ενώ σε άλλα στην ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων.

2. Έρευνα - Αποτελέσματα

Στην εργασία διερευνήθηκε κατά πόσο ταυτίζονται, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αρχές της κατανοημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τις Πρακτικές ηγεσίας στο σχολείο πριν και μετά την ολοκλήρωση του σχετικού μεταπτυχιακού.

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα για την οποία χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχτηκε με σκοπό να συμπληρωθεί ατομικά και περιλαμβάνει ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (κλίμακα Likert 5-βάθμια). Στη διατύπωση των ερωτήσεων, δόθηκε έμφαση στη γλώσσα, στη μορφή, στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνοχή και στη δομή. Στην αρχή του ερωτηματολογίου δίνονται οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του και στη συνέχεια ακολουθούν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, αποτελείται από δύο μέρη όπου στο Α' μέρος οι ερωτήσεις αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων ενώ στο Β' μέρος οι ερωτήσεις διερευνούν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων (πριν και μετά την εκπαίδευση τους μέσω του μεταπτυχιακού), που αφορούν μεταξύ άλλων στις Πρακτικές Ηγεσίας που

εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις Πρακτικές Ηγεσίες διατυπώθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας έτσι όπως περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας προσέγγισης. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο βιβλίο του Θεοφιλίδη, με τίτλο «Σχολική ηγεσία και εκπαίδευση», (2012, σ.444) για τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, καθώς και από το ερωτηματολόγιο «κλίμακα ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας» (Distributed Leadership Readiness Scale, DLRS) που αναπτύχθηκε από το Connecticut State Department of Education (CTAE) για να μετρήσει την ετοιμότητα του σχολείου να καταναείμει την ηγεσία.

Πριν το διαμοιρασμό και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα: Α) Συμπληρώθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο από 6 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να εντοπιστούν ακατάλληλες διατυπώσεις και ασάφειες, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Οι απαντήσεις δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Β) Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα, ενημερωτική επιστολή, η οποία έχει ως στόχο αφενός την ενημέρωση και πληροφόρηση, αφετέρου τη θετική ανταπόκριση του δείγματος στην έρευνα και επικύρωσή της απ' αυτό. Γ) Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη, επιδιώκοντας έτσι να δημιουργηθεί κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε το SPSS (Analyze, Scale, Reliability Analysis) και υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha όπου για τις ερωτήσεις του Β Μέρους του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,932, δηλαδή μεγαλύτερος από 0,70 που αποτελεί έναν ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας, επομένως το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

Η συλλογή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε από 4/3/18 έως 19/4/18. Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων, η ανταπόκριση των οποίων έφτασε τα τριακόσια εβδομήντα τέσσερα (374), ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με χρήση του Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 374. Από αυτούς οι άντρες ήταν 101 ενώ οι γυναίκες ήταν 273. Ο μεγαλύτερος πληθυσμός εκπαιδευτικών που παρακολουθεί ή ολοκλήρωσε μεταπτυχιακό με θέμα τη Διοίκηση – Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 έτη. Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολούθησαν το σχετικό μεταπτυχιακό είναι 19, εκ των οποίων τα 14 είναι Ελληνικά. Όσο αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια με πλήθος 201 και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με πλήθος 173. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος φοιτούν στο μεταπτυχιακό με πλήθος 246 ενώ αυτοί που έχουν ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό είναι 128. Όσο αφορά στη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας σε πλήθος 161.

Η στατιστική ανάλυση με τη χρήση του πακέτου spss διεξήχθη με τη χρήση μέσων όρων και προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές εφαρμόσαμε το τεστ One-Way ANOVA. Διαπιστώθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις προτάσεις του Πίνακα 1:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Πίνακας 1: Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε προτάσεις του ερωτηματολογίου

Πρόταση	Μ.Ο. Αποφοίτων	Μ.Ο. Φοιτητών
Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας	3,28	2,94
Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων	4,64	4,01
Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους	3,92	3,48
Το σχολείο πρέπει να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (διαμοιρασμός δύναμης)	4,51	3,83
Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών	4,38	3,72
Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο	4,55	3,78
Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο πρέπει να έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.	4,38	3,72
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο	4,07	3,62

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας καταδεικνύουν τα εξής: Οι απόφοιτοι συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τις πρακτικές ηγεσίας ενώ οι φοιτητές είναι σκεπτικοί ή αρνητικοί με το να παρακολουθεί ο διευθυντής τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας και το να μοιράζεται ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι φοιτητές είναι σκεπτικοί στην άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους ώστε η δύναμη να διαμοιράζεται, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται να αναλάβουν τέτοιους ρόλους ενώ για να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους στο σχολείο θα πρέπει να τους παρέχεται επαρκής σχολικός χρόνος και πόροι. Οι προϋποθέσεις που θέτουν προκειμένου να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός άτυπο ηγετικό ρόλο στο σχολείο είναι λιγότερες και όχι προσανατολισμένες στις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Τέλος οι φοιτητές συμφωνούν με την ιδέα πως θα πρέπει να προάγεται η ηγεσία και ανάμεσα στους μαθητές αλλά οι τρόποι που προτείνουν είναι περιορισμένοι.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Παρατηρείται στην Ελληνική εκπαίδευση ότι οι πρακτικές ηγεσίας, έτσι όπως ορίζονται από τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, των απόφοιτων εκπαιδευτικών από μεταπτυχιακά με κατεύθυνση στην ηγεσία – διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων συμβαδίζουν με τις αρχές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης.

Αποκλίσεις από τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία, κυρίως στην εφαρμογή της, παρατηρούνται σε όσους εκπαιδευτικούς ακόμα φοιτούν σε σχετικό μεταπτυχιακό. Συνοπτικά τα σημεία τριβής, δηλαδή τα σημεία στα οποία σημειώνονται διαφορετικές απόψεις στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία είναι:

- Ο διευθυντής να μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς για τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών παρακολουθώντας δραστηριότητες μάθησης στις τάξεις διδασκαλίας και συμμετέχοντας στην ευθύνη για τη σχολική επίδοση.
- Η δύναμη στο σχολείο να διαμοιράζεται στους εκπαιδευτικούς μέσα από άτυπους ηγετικούς ρόλους, οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να τους αναλάβουν και το σχολείο να παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αυτό.
- Το σχολείο να προάγει την ηγεσία ανάμεσα στους μαθητές.

Σε όλα τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από σχετικό μεταπτυχιακό. Δείχνουν να είναι πεπεισμένοι και ώριμοι να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία και δεσμεύονται στους στόχους του σχολείου. Η υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου διαγράφεται και στις έρευνες των Κουσουλός, Μπούνια & Καμπουρίδη (2004) και της Χαλβατζή (2021) καθώς οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις παραμερίζουν ακόμα και τους προσωπικούς τους στόχους προκειμένου να υλοποιηθούν οι συλλογικές επιλογές.

Διακρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ακόμα φοιτούν σε σχετικά μεταπτυχιακά διατηρούν επιφυλάξεις έως και αντιρρήσεις κυρίως σε ορισμένες πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζονται στη μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία. Πλήθος ερευνών συμφωνούν με τα παραπάνω (Georgiou, 2012; Αλτιντζής, 2014). Πιθανή εξήγηση για αυτή τη στάση τους είναι ότι μέχρι τη στιγμή που έδωσαν τις απαντήσεις τους ο τρόπος διοίκησης που είχαν βιώσει ήταν ο παραδοσιακός γραφειοκρατικός, όπου ο καθένας κινείται σε καθορισμένα πλαίσια και η ιεραρχία είναι διακριτή. Επειδή οι φοιτητές βρίσκονταν στο πρώτο εξάμηνο του μεταπτυχιακού δεν είχαν προλάβει ακόμα να έρθουν σε επαφή με άλλους τύπους ηγεσίας και έτσι να έχουν τη δυνατότητα μέσα από τη γνώση να διαφοροποιήσουν την άποψή τους.

Άξιο λόγου είναι πως οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των φοιτητών εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές ηγεσίες μεταβάλλονται μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού και πλέον ταυτίζονται με τις αρχές της κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Κλείνοντας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα. Προτείνεται να ακολουθήσουν επόμενες έρευνες στις οποίες το δείγμα να είναι μεγαλύτερο και να χωριστεί σε διαφορετικές ομάδες

όπως ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) ή ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bush, T. & Glover, D. (2003, November 25th). *School leadership: Concepts and evidence*. Oxford, United Kingdom: National College for School Leadership. Ανακτημένο από [http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School Leadership Concepts and Evidence Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Georgiou, G. V. (2012). *Distributed leadership in Cyprus secondary education: Teachers perceptions for school improvement and school effectiveness* (Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3553075).
- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. Phi Delta Kappan, 84 (9), 693-700.
- Harris, A., Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189–213.
- Hitt, D. & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575.
- Leithwood, K. (2010). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(3), 304-326.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144.
- Muijs, D. (2010). Leadership and organisational performance: from research to prescription. *Leadership and organisational performance*, 25(1), 45-60.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on students achievement. *Leadership and policy in schools*, 11(4), 418-451.
- Thomson III, N. B., Rawson, J. V., Slade, C. P., & Bledsoe, M. (2016). Transformation and Transformational Leadership:: A Review of the Current and Relevant Literature for Academic Radiologists. *Academic radiology*, 23(5), 592-599.
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης* (Master's thesis).

- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 61, σελ. 252-262.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Χαλβατζή, Ε. (2021). Στυλ ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Μια εμπειρική έρευνα στον νομό Θεσσαλονίκης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2019). Ο Διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών και μοντέλων ηγεσίας. *Επιμορφωτικό σεμινάριο «Ηγεσία στην εκπαίδευση» στην Ένωση Διευθυντών/ντριων Σχολικών Μονάδων*, ΚΥΒΕ, 14-4-2019, Αθήνα.

Σχεδιάζοντας ένα Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Κοφίδου Αγγελική
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Γαλλικής γλώσσας
2^ο ΠΕΚΕΣ Θεσσαλονίκης
akofidou@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στο σχεδιασμό ενός Προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ομαλή σχολική μετάβαση μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, με έμφαση στη βιωματική μάθηση και σκοπό την πρόληψη των σχολικών εντάσεων κατά τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων (Α/θμιας & Β/θμιας) που υποστηρίζουν τέτοιου είδους Προγράμματα, καθώς η γράφουσα, ως Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05 Δυτικής Μακεδονίας, έχει υποστηρίξει επιμορφωτικά εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια Προγραμμάτων σχολικής μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο τα οποία υλοποιήθηκαν σε σχολεία Παιδαγωγικής της ευθύνης καθώς και ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του 2ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά ο σχεδιασμός του περιεχομένου των επιμορφωτικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να υλοποιήσουν Προγράμματα Μετάβασης. Τέλος αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού για την υλοποίηση των Προγραμμάτων επιμόρφωσης και η διάχυσή στους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική μετάβαση, σχεδιασμός, βιωματική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πρότασης βασίζεται στην πολύτιμη εμπειρία από Προγράμματα Μετάβασης¹, ετήσιας ή και διετούς διάρκειας τα οποία υλοποιήθηκαν α) στο 5ο Γυμνάσιο Κοζάνης (καρπός συνεργασίας του 5ου γυμνασίου Κοζάνης με το 6ο δημοτικό σχολείο Κοζάνης - σχολ. έτη 2014-2015 και 2015-2016), β) στο Γυμνάσιο Καπνοχωρίου Κοζάνης (καρπός συνεργασίας του Γυμνασίου Καπνοχωρίου με τα δημοτικά σχολεία Αγίου Δημητρίου και Ακρινής Ν. Κοζάνης, σχολ. έτος 2016-2017). Επίσης η γράφουσα, από τη θέση της ως Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου του 2ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας, υποστήριξε, κατά κύριο λόγο, το επιμορφωτικό μέρος του Προγράμματος Μετάβασης (Κοφίδου, 2019, 2020) με τίτλο: «Στηρίζοντας τη μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο»² (σχολ. Έτη 2018- 2019 και 2019-2020 σε σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, κατόπιν πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς) και συντόνισε την ομάδα μετάβασης. Τέτοιου είδους προγράμματα

¹ Με τον όρο «μετάβαση» εννοούμε «σχολική/ εκπαιδευτική μετάβαση».

² Με τον τίτλο, «420_Οδηγός Βιωματικών δραστηριοτήτων μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο», η γράφουσα, μαζί με ομάδα άλλων Συντονιστριών του 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας, συνέταξε εκπαιδευτική πρόταση για την υποβολή Εργαστηρίου Δεξιοτήτων στο ΙΕΠ το οποίο εγκρίθηκε και αναρτήθηκε στο: Νέες Προτάσεις 2021. Ανακτήθηκε 6-3-2022 από :

<https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=46586>

στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών (δημοτικού και γυμνασίου) μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές που διανύουν τη φάση της σχολικής μετάβασης από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Η πρόταση επιμόρφωσης έρχεται να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών, τόσο σε θέματα μάθησης όσο και σε θέματα ψυχο-συναισθηματικής ωρίμανσης, μέσα από μια σειρά παιδαγωγικών βημάτων και διαδικασιών τα οποία προτείνεται να υλοποιηθούν από επαρκώς επιμορφωμένους εκ/κους.

Έχοντας ως σημείο αναφοράς το σχεδιασμό της επιμόρφωσης, παρουσιάζεται, αρχικά, το θεωρητικό διδακτικό-παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται το Πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ακολουθούν ενδεικτικές βιωματικές δραστηριότητες τις οποίες προτείνεται να εντάξει ο/ η εκπαιδευτικός στο μάθημά του/ της, δραστηριότητες οι οποίες θα πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με τους/ τις μαθητές/ήτριες και θα πρέπει να είναι απόλυτα προσαρμοσμένες στο θεωρητικό πλαίσιο, στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ) και στα διδακτικά εγχειρίδια των διδασκόμενων μαθημάτων, καθώς όλα μαζί πρέπει να συναποτελούν μια ενιαία και συνολική προσέγγιση του θέματος της μετάβασης. Ο τελικός στόχος του σχεδιασμού ενός Προγράμματος επιμόρφωσης για τη σχολική/ εκπαιδευτική μετάβαση των μαθητών είναι, μέσα από την κοινή δράση μαθητών και εκπαιδευτικών, η από κοινού ευαισθητοποίησή τους γύρω από το θέμα της μετάβασης και η από κοινού υιοθέτηση συμπεριφορών και κατάλληλων στάσεων ζωής απέναντι στο σοβαρό αυτό θέμα. Το Πρόγραμμα Μετάβασης στο οποίο θα συμπεριληφθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ετήσιας διάρκειας και απαιτείται η χαρτογράφηση ενεργειών και εκατέρωθεν δράσεων γνωριμίας και συνεργασίας μεταξύ των Διευθυντών/ντριων δημοτικών σχολείων και Διευθυντών/ντριων γυμνασίων υποδοχής, Συλλόγων εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων για την υλοποίησή του.

2. Σκεπτικό του Προγράμματος επιμόρφωσης

Το ερώτημα που τίθεται είναι: Γιατί η σχολική μετάβαση των μαθητών από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη υπόθεση; Η απάντηση είναι επειδή συμπίπτει με τη μετάβαση από την παιδικότητα στην εφηβεία, και επιβαρύνεται ταυτόχρονα με: α) την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, β) την αλλαγή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), γ) την αλλαγή προσώπων, δ) την αλλαγή συνθηκών μάθησης (Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband, Lindsay, 2003; Rice, Frederickson & Seymour, 2011). Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκ/κών για τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο αποτελεί ένα πολύπλοκο εγχείρημα που ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τρόπους να αντιμετωπίσει. Καθώς το παιδί εντάσσεται στη νέα ομάδα μαθητών θα πρέπει να μάθει να συνεργάζεται και να επιλύει τις συγκρούσεις που αναπόφευκτα προκύπτουν. Από την πλευρά του ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις με ένα κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και να ενισχύσει την ανάπτυξη της συνεργατικότητας προκειμένου η ομάδα να αποκτήσει συνοχή. Σε μια τέτοια ατμόσφαιρα αναπτύσσεται καλύτερα η επικοινωνία και επιλύονται δημιουργικά τα προβλήματα (Τζουριάδου, 2004, σελ. 3-4). Προς ενίσχυση της θεώρησης ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια πολύπλοκη και ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, θα αναφερθούμε στους Πετρογιάννη (2012, σελ. 13), Griebel & Niesel, (2004α), Βруниώτη & Ματσαγγούρα (2005) οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι μεταβάσεις ορίζονται, γενικά, ως φάσεις αλλαγών ζωής [...] που

συνδέονται με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τις νέες συνθήκες στις οποίες εισέρχεται το άτομο κατά την αναπτυξιακή του πορεία και [...] εξαιτίας αυτής της μεταβαλλόμενης κατάστασής τους οι μεταβάσεις χαρακτηρίζονται ως φάσεις υψηλής ευαλωτότητας του ατόμου.

3. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «μετάβαση»

Ως μετάβαση (transition) νοείται η χρονική εκείνη περίοδος αλλαγής εκπαιδευτικής βαθμίδας, που θέτει συγκεκριμένες προκλήσεις ή/ και απειλές για την «ευεξία» των εφήβων σε διάφορους τομείς της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ζωής (Sirsch, 2003). Για τους Χατζηγεωργίου (2004) και Mc Laren, (2003) - άποψη με την οποία θα συμφωνήσω- η περίσταση (situation) μετάβασης προσεγγίζεται ως μία πρακτική και ηθική δραστηριότητα, στην κατεύθυνση της προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

4. Σύντομη βιβλιογραφική έρευνα

Η σχολική μετάβαση έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με περιβαλλοντικούς, αναπτυξιακούς και ψυχολογικούς – συναισθηματικούς παράγοντες. Υπάρχει σχετικά μικρή έκταση έρευνα στο θέμα της σχολικής μετάβασης και όπως αναφέρει η Fenzel (2000, σελ. 93) «η έρευνα στην πρώιμη εφηβεία και τη μετάβαση από μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, είναι ελλιπής». Η αναγκαιότητα της έρευνας οφείλεται στις δομικές και λειτουργικές διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες και αναλύει τις παραμέτρους που καθορίζουν τη γνωστική προσαρμογή και τη σχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Μια «σχολική κουλτούρα» θα επέτρεπε την ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων κατανόησης, την υιοθέτηση ποικίλων ερμηνευτικών σχημάτων για τη μάθηση και την αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, κατά τη μετάβασή του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Δημητριάδου, 2011, σελ. 70-71).

Έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα έδειξε ότι οι δυσκολίες των μαθητών κατά τη μετάβαση αφορούν κυρίως το απαιτητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου, το άγχος και το φόβο τους για το καινούριο, τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και το κλίμα της τάξης σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Κοσεγιάν, 2014, σελ. 473). Άλλα πορίσματα για τις δυσκολίες της μετάβασης αναφέρονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο τύπων σχολείων, στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και στη μειωμένη σύνδεση/ συναισθηματική σχέση του μαθητή (affiliation) με τους καθηγητές στο Γυμνάσιο (Ψάλτης, 2008), καθώς και στην έλλειψη ενός θεσμοθετημένου πλαισίου στήριξης της μετάβασης (Ξυθάλη & Σαλτερής, 2014). Πολλοί ερευνητές έχουν αποδώσει όλα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μετάβαση στο «σοκ της μετάβασης», κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες βιώνουν συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους, ακόμη και φόβου σε όλες τις φάσεις της μετάβασης που οδηγούν σε αρνητική ακαδημαϊκή απόδοση (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007; Bennet, 1998; Μπότσας, 2012, σελ. 97-98).

5. Θεωρητικό πλαίσιο

Για τη σχολική μετάβαση οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα μοντέλα. Ένα από αυτά είναι το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο (βλ. Ερευνητικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα ΠΤΠΕ Παν/μίου Κρήτης, 2014: «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο

δημοτικό σχολείο», σελ. 4 & 6). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν το παιδί, την οικογένεια το σχολείο και την κοινότητα, οι οποίοι αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται κατά την περίοδο της μετάβασης. Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο αναγνωρίζει κατά τεκμήριο ότι οι κοινωνικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες κατά τη διάρκεια αυτών πρώτων χρόνων (Bronfenbrenner, 1979; LaParo & Pianta, 2000). Στην παρούσα εισήγηση ακολουθώ τις βασικές αρχές του αναπτυξιακού οικολογικού μοντέλου μετάβασης διότι, όπως θα δειχτεί και στη συνέχεια της εισήγησης, στα Προγράμματα σχολικής μετάβασης τα οποία υποστήριξα, οι αρχές αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο: α) καθοδηγούν τη σκέψη των εκπαιδευτικών των ΣΤ τάξεων του δημοτικού σχολείου αλλά και εκείνων των Α τάξεων του Γυμνασίου στην επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης και β) αντιμετωπίζουν τη σχολική/ εκπαιδευτική μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο ως μιας συνεχή, δομημένη από σχέσεις διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα, με στόχο τη συνέχεια των προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών/ βιωμάτων των μαθητών/τριών που απέκτησαν από την προσχολική εκπαίδευση, με τις εμπειρίες/ βιώματα του δημοτικού σχολείου και την τελική σύνδεσή τους με εκείνες/ εκείνα της βαθμίδας του Γυμνασίου (θεωρία του εμπειρικού συνεχούς, Dewey 1986, σελ. 242).

Κεντρική θέση στα προγράμματα σχολικής μετάβασης επομένως πρέπει να έχει, κατά τη θεώρησή μας, η εμπειρία, το βίωμα. Για να κατανοήσουμε το βίωμα πρέπει να συν-αισθανθούμε και να συν-κινηθούμε, υποστηρίζει ο Μπακιρτζής (2005α). Η βιωματική παιδαγωγική στηρίζεται στο τρίπτυχο: ακούω-προτείνω-συνοδεύω (Μπακιρτζής 2005β) ως εξής: Ακούω τις ανάγκες του μαθητή, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα- Προτείνω και δεν επιβάλλω- Συνοδεύω συμ-πάσχοντας με ενσυναίσθηση και θετική αποδοχή. Η βιωματική Παιδαγωγική έχει την αφόρμησή της στο μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης.

Ο David Kolb (1984), ο οποίος συνέθεσε τους τρόπους θεώρησης της μάθησης των Dewey (1938), Lewin (1945, σελ. 128) και Piaget (1965), καταλήγοντας στο κλασσικό πια μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης έδειξε ότι «μαθαίνουμε πράττοντας» μέσα από μια διαδικασία της βιωματικής μάθησης η οποία περνάει από τέσσερα στάδια («το μοντέλο του κύκλου της μάθησης») (βλ. σχετικό σχήμα Η Βιωματική μάθηση κατά Kolb. Πηγή: <https://docplayer.gr/8142481-Viouatiki-uathisi-kai-didaskalia-ton-uathiatikon-ep-konstantinos-p-hristoy.html> . Στο 1^ο στάδιο, με έμφαση στα συναισθήματα, οι μαθητές βιώνουν μια εμπειρία μέσω μιας δραστηριότητας, στο 2^ο παρατηρούν, επεξεργάζονται και αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν. Στο 3^ο, αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες, νοηματοδοτούν αυτές που βίωσαν και τέλος, εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν σε επόμενες εμπειρίες τους.

6. Η έννοια της «εμπειρίας» για τον εκπαιδευτικό

Κεντρικό πρόβλημα του σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης είναι η επιλογή εμπειριών που έχουν θετική παιδευτική αξία για τους μαθητές. Για τον Dewey (1986, σελ. 242) παρόμοια αξία έχουν οι εμπειρίες που επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες και προτείνει ως κριτήρια επιλογής τις δυο αρχές του εμπειρικού συνεχούς: α) την αρχή της εμπειρίας β) την αρχή της αλληλεπίδρασης. Από τις δυο αυτές αρχές προκύπτει η σημασία μιας εμπειρίας (Dewey, 1938, σελ. 33). Για το λόγο αυτό, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να διευκολύνουν την ανάκληση στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν στην

αντιμετώπιση και κατανόηση τρεχουσών καταστάσεων και να φωτίζουν τη σχέση εσωτερικών-ψυχολογικών με τους εξωτερικούς –αντικειμενικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία (Δεδούλη, 2002, σελ.149-150). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, εμπλέκοντας το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης θα συνεισφέρει στην ενεργητική διασύνδεσή του, είτε με τη νέα γνώση, είτε με το περιβάλλον του Rogers (1999). Για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το μαθητή ως άτομο με αξία που χρήζει σεβασμού και προσοχής, μέσα από ένα ρόλο ενεργητικού ακροατή, εμπυχωτή, και δημιουργεί τις συνθήκες όπου ο μαθητής δεν υφίσταται αρνητική κριτική σε περίπτωση λάθους. Ο Μπακιρτζής (2000, σελ.88) αλλά και άλλοι ερευνητές (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003; Δεδούλη, 2002, σελ.148; Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη σημασία και τη λειτουργία των συγκινήσεων κατά τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, θεωρώντας την οποία ασπάζομαι.

7. Τα ΑΠΣ στα Προγράμματα Μετάβασης

Τα Α.Π.Σ. (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) Α/θμιας και Β/θμιας Εκ/σης δίνουν κάποιες κατευθύνσεις για τη διαθεματική προσέγγιση των βιωματικών δραστηριοτήτων που θα σχεδιαστούν από τους εκ/κούς των δυο βαθμίδων προκειμένου να επιτευχθούν οι ειδικοί στόχοι του Προγράμματος σχολικής Μετάβασης που αντιστοιχούν στην κάθε βαθμίδα. Οι στόχοι του Προγράμματος Μετάβασης, όπως αυτοί διαπλέκονται με τα ΑΠΣ των γνωστικών αντικειμένων είναι: γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί (Τερζοπούλου, 2016, σελ. 45) και προσεγγίζουν τη μάθηση με ολιστικό τρόπο.

8. Αξιολόγηση

Στο διετές Πρόγραμμα Μετάβασης του 5ου γυμνασίου Κοζάνης με το 6ο δημοτικό σχολείο Κοζάνης, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε δύο διαφορετικές φάσεις τα οποία απαντήθηκαν από γονείς και μαθητές καθώς και κείμενα μαθητών που αφορούσαν τα συναισθήματά τους σχετικά με τις πρώτες μέρες στο γυμνάσιο. Το υλικό που επεξεργάστηκαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί έδειξε ότι μαθητές και γονείς έχουν αυξημένο άγχος κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο. Για τους/ τις μαθητές/ήτριες που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα μετάβασης τα οφέλη εστιάζονται στη μείωση του άγχους τους, του φόβου και της αμηχανίας που επιτεύχθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών, καθώς και από δράσεις γνωριμίας και εξοικείωσής τους με τους μεγαλύτερους μαθητές του γυμνασίου, με το χώρο του σχολείου και με τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στους γονείς, δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι διότι το Πρόγραμμα τους βοήθησε να γνωρίσουν το νέο σχολείο των παιδιών τους και απέκτησαν μία καλύτερη σχέση συνεργασίας με τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, πράγμα που μείωσε το άγχος τους. Όσον αφορά στους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις βιωματικές παρεμβάσεις, παρατήρησαν μια βελτίωση των σχέσεων τους με τους μαθητές και τους γονείς, η οποία συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία καινοτόμας επαγγελματικής κουλτούρας. Παρόμοια οφέλη επισημάνθηκαν και από την εφαρμογή του Προγράμματος Μετάβασης του Γυμνασίου Καπνοχωρίου Κοζάνης με τα δημοτικά σχολεία Αγ. Δημητρίου και Ακρινής Ν. Κοζάνης. Σημαντική θεωρείται και η συμβολή του 2^{ου} Γυμνασίου Νεάπολης στο Πρόγραμμα Μετάβασης του 2ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας με τίτλο: «Στηρίζοντας το Πρόγραμμα μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο» που υλοποιήθηκε κατά το σχολ. Έτος 2019-2020. Η Ομάδα μετάβασης των εκπαιδευτικών του σχολείου συνεργάστηκε με τη γράφουσα, ως

ΣΕΕ Παιδαγωγικής ευθύνης, και προχώρησαν σε σειρά στοχευμένων και πολύ επιτυχημένων βιωματικών δραστηριοτήτων τις οποίες συνέδεσαν με τα ΑΠΣ των σχολικών μαθημάτων και με τα σχολικά εγχειρίδια³.

9. Συμπεράσματα

Καταλήγοντας θα λέγαμε α) ότι η ενεργός συνεργασία μεταξύ των πρωταγωνιστών στη διαδικασία της μετάβασης, εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντών, στελεχών εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και τοπικής κοινότητας, είναι θεμελιώδης στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο β) ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι: η συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, η ενίσχυση των σχέσεων με τους άλλους συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο στήριξης των εκπαιδευτικών και με βάση τη βιωματική μάθηση προτείνουμε στη συνέχεια ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ενεργοποίηση δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων και τη συναισθηματική επάρκεια του μαθητή -emotional competence (Goleman, 2011). Οι δραστηριότητες αντιστοιχούν σε στοχευμένες από τον εκπαιδευτικό θεματικές ενότητες (1-4).

10. Εργαστήριο Βιωματικών δραστηριοτήτων

10.1.Βιωματική δραστηριότητα 1

Ανάγνωση του κειμένου⁴: «Σκέψεις και συναισθήματα μιας τελειόφοιτης». Ενότητα: 1) Αντιμετωπίζω το άγχος 2) Γνωρίζω τα συναισθήματά μου. Βρείτε και υπογραμμίστε λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα στο παρακάτω κείμενο, αιτιολογήστε τις επιλογές σας. Οι μαθητές/τριες στην ολομέλεια του τμήματος.

«Φέτος τελειώνω το δημοτικό. Δεν ξέρω πως νιώθω. Θυμάμαι, όταν πήγαινα στο νηπιαγωγείο, είχα αγωνία το πως θα είναι στο δημοτικό. Ένιωθα μεγάλη, αλλά δεν ήμουν. Περνούσε ο καιρός κι εγώ άρχισα να πηγαίνω όλο και πιο μεγάλη τάξη. Βέβαια, όλους μας θεωρούσαν μικρούς και ανίκανους. Τώρα, όμως, μεγαλώσαμε. Είμαι τελειόφοιτη του δημοτικού. Δεν ξέρω πως νιώθω. Τα συναισθήματά μου είναι ανάμεικτα, χαρά, λύπη, νοσταλγία. Από την μια θέλω να φύγω, από το δημοτικό, από την άλλη πλευρά όχι. Στο γυμνάσιο θα αποκτήσω νέα γνώση. Θα αφήσω όμως ανθρώπους που με αγάπησαν και με βοήθησαν όλα αυτά τα χρόνια στο δημοτικό. Η ζωή θα συνεχιστεί, από τη νέα σχολική χρονιά στο γυμνάσιο, με αγωνία, νέους στόχους, νέους φίλους, περισσότερη προσπάθεια. Θα θυμάμαι πάντα γλυκά το σχολείο μου». ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΟΥ ΣΤ'⁴

³ Καλαντζή, Α. (2019-2020). Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, 2^ο Γυμνάσιο Νεάπολης 2019-2020. Ανακτήθηκε 6-3-2022, από: <https://blogs.sch.gr/akalantzi/2020/04/13/quot-metavasi-apo-to-dimotiko-sto-gymnasio-quot/>

⁴ http://12dimotikokaterinis.blogspot.gr/2011/06/blog-post_09.html

10.2. Βιωματική δραστηριότητα 2

Δημιουργία ακροστοιχίδας με θέμα: Τι περιμένω από το γυμνάσιο; Θεματική ενότητα: 3) Εκφράζω τις προσδοκίες και τις ανησυχίες μου για τη νέα μου ζωή. Οι μαθητές/τριες αρχικά ατομικά, κατόπιν σε ομάδες των 2-3 μαθητών.

Κάθε μαθητής/ μαθήτρια ετοιμάζει τη δική του/ της ακροστιχίδα για τη λέξη ΓΥΜΝΑΣΙΟ. Όταν όλοι ολοκληρώσουν, συγκεντρώνονται οι ακροστιχίδες. Με βάση όλα αυτά που κατέγραψε ο κάθε μαθητής/τρια, σκέφτεται και στη συνέχεια μοιράζεται στην ομάδα: α) Ποιο είναι το καλύτερο σενάριο που μπορεί να μου συμβεί στο γυμνάσιο β) Ποιο είναι το χειρότερο σενάριο. Καθένας και καθεμία χωριστά, εκφράζουν στην ομάδα τις δικές τους απόψεις, οι υπόλοιποι/ες ακούν προσεκτικά και στο τέλος θέτουν ερωτήσεις. Στη συνέχεια, σαν ομάδα, συνθέτουν τις απαντήσεις τους σε μια λίστα στοχασμών για το γυμνάσιο (θετικών ή/ και αρνητικών συναισθημάτων) ή στο σχολικό τους Ημερολόγιο δραστηριοτήτων.

10.3. Βιωματική δραστηριότητα 3

Ο τροχός των συναισθημάτων. Ενότητα 4): Οι σχέσεις μεταξύ μας.

Οι μαθητές/ μαθήτριες καλούνται να χρωματίσουν τα μέρη του τροχού με ένα χρώμα που νομίζουν ότι ταιριάζει τα ευχάριστα συναισθήματα και με ένα χρώμα που ταιριάζει τα δυσάρεστα συναισθήματα. http://psychology-antipsychology.blogspot.com/2013/11/blog-post_10.html Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να εξηγήσουν τι σημαίνει συναίσθημα, να αναγνωρίζουν και να καταγράφουν συναισθήματα που είναι αποτέλεσμα ενός γεγονότος, να επεξηγούν τη χρήση διαφορετικών χρωμάτων για κάθε συναίσθημα, να αποδέχονται ότι εκτός από τα δικά τους συναισθήματα πρέπει να αντιληφθούν και τα συναισθήματα των γύρω τους, να αντιλαμβάνονται ότι η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τις διαπροσωπικές σχέσεις του καθενός, να είναι σε θέση να εφαρμόζουν διαδικασίες ενσυναίσθησης σε γεγονότα που αφορούν αυτούς και άλλα μέλη της οικογένειάς τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bennett, J. M. (1998). *Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective*. Yarmouth. ME: Intercultural Press.
- Βούλγαρης, Στ. & Ηλ. Μασαγγούρας (2007). Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο Γυμνάσιο. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.) *Πρακτικά του Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: « Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας »* (σσ. 959- 975). Ιωάννινα.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development. Experiments by Nature and Design*. Harvard : Harvard University Presse.
- Βруниώτη, Κ. & Μασαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1986). *Experience and education. Educational forum* , 50 (3), 241-252.

- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Fenzel, L.M. (2000). Prospective study of changes in global self – worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20, 93-116.
- Δημητριάδου, Κ. (2011). Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: συνιστώσες της μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 23, 69-105.
- Goleman, D., (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004α). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.
- Kolb, D., (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. New York: Prentice-Hall
- Κοσεγιάν, Χ. (2014). Στην πορεία μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης: Έρευνα στα σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου. Στο Ε. Γουργιώτου, (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. (σσ.483-494). Αθήνα: Πεδίο.
- Κοφίδου, Α., Στηρίζοντας τη Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, Παρουσιάσεις στις Ημερίδες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης του 2ου ΠΕΚΕΣ Θεσ/νίκης, 13/5/2019 και 6/2/2020.
- Lewin, K. (1945). The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology. *Sociometry*, 8 (2), 126-136.
- La Paro, K., Pianta, R., Cox, M. (2000). Kindergarten's teacher's reported use of Kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101, (1), 63-78
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (σσ. 69-96). New York: Routledge Falmer.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, Τεύχος 30. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6804/6833>
- Μπακιρτζής, Κ., (2005^α). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της Βιωματικής Εμπειρίας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται, στο Αλ. Γεωργόπουλος, (επιμ.) (σσ.73-88). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ., (2005^β). Το βίωμα και η σημασία του, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται, στο Αλ. Γεωργόπουλος, (επιμ.) (σσ. 495-513). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπότσας, Γ., Κωτούλας, Β., Μπότσας, Θ. Μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο: μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 93-112.
- Ξυθάλη & Σαλτερής, (2014). Η μετάβαση στο Γυμνάσιο: Διερευνώντας απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρακτικές στήριξης της μετάβασης σε Δημοτικά σχολεία του Πειραιά. Στο Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική υγεία*, τ. 5, 9-29.

- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children* (3rd ed.). New York: International University Press.
- Pianta, R., Walsh, D., (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 8,(1), 244 - 263.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Παπαδοπούλου, Μ. Κ. & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sirsch, U. (2003), The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Τερζοπούλου, Ε., (2016). Η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ο ρόλος της Συμβουλευτικής. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική Προσανατολισμού (Π.Ε.ΣΥ.Π.), ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής* (2η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Λευκωσία: Πάργα.
- Zeedyk, M.S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. and Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School : Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67 -79.
- Τζουριάδου, Ε., (2004). *Παιδαγωγικά παιχνίδια*. Τεύχος Α. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από : <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1409/256.pdf>.

Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη

Μαλέτσκος Αθανάσιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Ζυγούρης Φώτιος

Εκπαιδευτής ενηλίκων, υποψήφιος διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
zygourisfotis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών που φοιτούν στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.), της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), όπως αυτές αναδεικνύονται και αποτυπώνονται μέσω του συστήματος της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (Π.Α.Δ.), που περιλαμβάνει την υλοποίηση μικροδιδασκαλιών και τελικής πτυχιακής διδασκαλίας σε σχολική μονάδα. Μέσω των μικροδιδασκαλιών αναπτύσσονται οι διδακτικές δεξιότητες των φοιτητών, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση τους, μειώνονται τα λάθη στη διδακτική πρακτική και επέρχεται η κατανόηση σημαντικών συμπεριφορών που διέπουν τη διδασκαλία. Οι φοιτητές σχεδιάζουν σωστά τη διδασκαλία τους, η οποία πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και ακολουθούν τα στάδια της εκπαιδευτικής μεθόδου. Η διδακτική διαδικασία πρέπει να προσαρμόζεται, όταν απαιτείται, να υπάρχει ευελιξία και να παρέχονται ευκαιρίες επικοινωνίας σε όλους τους μαθητές. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία παίζει η αναστοχαστική - υποστηρικτική συζήτηση που ακολουθεί κάθε μικροδιδασκαλία, μεταξύ του επόπτη και του διδάσκοντα και μεταξύ των μελών της ομάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Εμπειρίες, προτάσεις, μικροδιδασκαλίες, τηλεεκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Είναι πολύ σημαντικό για την κατάκτηση της γνώσης και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας μάθησης να δίνονται ευκαιρίες στον μαθητή και στη μαθήτριά να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του/ της. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθάει η άμεση εμπειρία που συνοδεύεται από κριτική συζήτηση και δημιουργία συνειρμών. Μέσα από τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής επέρχεται η ισχυρή και με διάρκεια μάθηση. Επίσης η βιωματική συμμετοχή στο μάθημα μέσω των συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, την πραγματοποίηση πειραμάτων από ομάδες μαθητών/τριών, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, η αναπαράσταση του πραγματικού, η σύνδεση με ρεαλιστικές καταστάσεις, η πρακτική άσκηση και γενικά η ενεργός μάθηση μεγιστοποιούν τη μαθησιακή εμπειρία και την καθιστούν ισχυρή και με διάρκεια. Η ενεργός συμμετοχή σε συζητήσεις, παρουσιάσεις, διαλόγους, ασκήσεις φύλλων εργασιών και ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν εποικοδομητικοί τρόποι βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κεδράκα & Γκοτζαρίδης, 2016).

Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ παρακίνησης και κινήτρου μάθησης. Η μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν υπάρχει η σωστή παρακίνηση. Τα κίνητρα είναι άμεσα

συνδεδεμένες με ενέργειες, καθορίζουν τις επιλογές του ατόμου και η παρακίνηση οδηγεί το άτομο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα. Το κίνητρο «ενθαρρύνει» τον/ την μαθητή/τρια στην ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκει τρόπους ώστε να αυξάνεται η εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, δηλαδή η χαρά της ανακάλυψης, της δημιουργίας και της ολοκλήρωσης, αλλά και η εξωτερική παρακίνηση, όπως είναι η αμοιβή, η καταξίωση και η αναγνώριση (Κεδράκα & Γκοτζαρίδης, 2016).

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία πρακτική άσκηση διδασκαλίας. Στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσεται σχεδιασμός και διδασκαλία από εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή. Αποτελεί μέρος μιας διδακτικής ενότητας σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και περιέχει συνήθως τρία στάδια (Κουλαουζίδης & Οικονόμου, 2011):

- α) Τη θεωρητική κατάρτιση στον σχεδιασμό μιας πλήρους διδακτικής ενότητας.
- β) Τον σχεδιασμό.
- γ) Την πραγματοποίηση και αξιολόγησή της.

Η μικροδιδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και την εξάλειψη των λαθών, αυξάνει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου στον εαυτό του, επιτρέπει την κατανόηση σημαντικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται στην διδασκαλία και δίνει τη δυνατότητα προβολής πρότυπων δεξιοτήτων διδασκαλίας (Abendroth, Golzy & O'Connor, 2011).

2. Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας

Η Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) οργανώνει και υλοποιεί Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.). Το Πρόγραμμα υλοποιείται, σε δώδεκα πόλεις της Ελλάδας, ως ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής, θεωρητικής και πρακτικής, κατάρτισης ενσωματώνοντας τη θεωρία στην πράξη, προσφέροντας τη δυνατότητα παρακολούθησης και κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς & υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κατόχους τίτλου σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας (<https://epraikpresyp.aspete.gr/epraik2/>).

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ αποτελεί ένα σύστημα διδακτικής κατάρτισης που αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στη διδακτική πράξη, στο πλαίσιο μιας ενιαίας, ανοιχτής, μη τυποποιημένης διαδικασίας που θεωρείται η διδασκαλία και η οποία βέβαια χρειάζεται προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά μέσω των εργαστηρίων ΠΑΔ και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες στα σχολεία (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2016). Πρόγραμμα Σπουδών Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας I (ΠΑΔ I & ΠΑΔ II), σύνταξη Κ. Κασιμάτη & Ν. Μαυροβουνιώτη).

Το συγκεκριμένο μοντέλο πρακτικής άσκησης διδασκαλίας έχει ως στόχο να εφοδιάσει τους/ τις φοιτητές/τριες με γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη δόμηση μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου παράγεται αυθεντική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις, πειραματίζονται, υιοθετούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης μέσα από τις οποίες μπορούν να διαμορφωθούν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι φοιτητές πριν από κάθε μικροδιδασκαλία χρειάζεται να δημιουργήσουν το έντυπο δόμησης διδασκαλίας που αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο σχεδιασμού της διδασκαλίας και το οποίο περιέχει τα βασικά στοιχεία του μαθήματος, τις έννοιες της ενότητας, τους στόχους διδασκαλίας, την εκπαιδευτική μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί και τα βήματά της, τις μορφές και τεχνικές αξιολόγησης, τις γνωστικές, κοινωνικές-επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που ο

εκπαιδευτικός στοχεύει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες και τη βιβλιογραφία-βοηθήματα που χρησιμοποιούνται (σχολικά και πανεπιστημιακά εγχειρίδια του γνωστικού αντικείμενου, παιδαγωγικά εγχειρίδια και διαδικτυακές πηγές).

Κατά τη διδασκαλία αξιολογούνται από τον επόπτη καθηγητή η διάσταση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, οι τρόποι δραστηριοποίησης και παρακίνησης των μαθητών/τριών, η εκφραστική και γλωσσική ικανότητα του διδάσκοντα, το εάν κατέχει την ύλη και η επιστημονική του συνέπεια, η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, το πως κατανέμεται ο διδακτικός χρόνος και ο ρυθμός του μαθήματος, το εάν οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες για ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών – επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, εάν εφαρμόστηκαν κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης, εάν επιλέχτηκαν και εφαρμόστηκαν σωστά η μέθοδος διδασκαλίας και οι διδακτικές τεχνικές και η καταλληλότητα των μέσων διδασκαλίας.

Μετά από κάθε μικροδιδασκαλία ακολουθεί η συζήτηση και η διαδικασία του αναστοχασμού του επόπτη καθηγητή με τον/ τη διδάσκοντα/ουσα και τα μέλη της ομάδας, σε ένα πλαίσιο θετικού και υποστηρικτικού κλίματος και εποικοδομητικής κριτικής. Η συλλογική ανατροφοδότηση μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού στην ομάδα είναι μια διαδικασία διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, μια μέθοδος για να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί ή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ερμηνευτικές, αναστοχαστικές και κριτικές διαπιστώσεις καθώς δίνει τη δυνατότητα της αναγνώρισης διαφορετικών οπτικών μιας κατάστασης, της συλλογικής διαπραγμάτευσης, της κατασκευής κοινών παραδοχών και συγχρόνως αναπτύσσει την αμοιβαία μάθηση (Samuels & Betts, 2007).

Για το ακαδημαϊκό έτος 2021-22, οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν μέσω του διαδικτύου και ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρειάζεται να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, υποστήριξης, ενημέρωσης, επιδοκιμασίας, ενθάρρυνσης και παρακίνησης για συμμετοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006).

Παρακολουθήσαμε ως επόπτες – αξιολογητές 156 μικροδιδασκαλίες μέσω ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας και καταγράψαμε τις πρακτικές των φοιτητών/τριών του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ μέσω της παρατήρησης. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο έρευνας το οποίο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, από την οπτική του συντάκτη ή των συντακτών του. Το ημερολόγιο μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να συμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Elliott, 2002).

3. Διδακτικές πρακτικές κατά τις μικροδιδασκαλίες

Οι φοιτητές στη συντριπτική πλειοψηφία σχεδιάζουν καλά και οργανώνουν σωστά τη διδασκαλία, προετοιμάζονται κατάλληλα και επιδεικνύουν πλήρη κατοχή της ύλης καθώς και επιστημονική του συνέπεια.

Οι φοιτητές/τριες ακολουθούν και εφαρμόζουν σωστά τα στάδια της διδασκαλίας, ανάλογα με την εκπαιδευτική μέθοδο που υλοποιούν.

Παρατηρείται μια υπερβολική χρήση της εισήγησης, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες διδασκαλίες, που οφείλεται στο άγχος και στις διατυπωμένες αντιλήψεις και εμπειρίες από

τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια για τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Όταν, όμως, εφαρμόζεται η τεχνική της εισήγησης η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών φροντίζουν να είναι εμπλουτισμένη. Κυρίως χρησιμοποιούνται στην κατεύθυνση αυτή τα ψηφιακά μέσα και οι ερωτοαπαντήσεις.

Στις πρώτες μικροδιδασκαλίες γίνεται λιγότερο χρήση συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών και σε μερικές περιπτώσεις κατάχρηση της τεχνικής της εισήγησης. Ενώ επιλέγονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, δεν εφαρμόζονται όλες σωστά. Ίσως γιατί δεν υπήρξε χρόνος για εκμάθηση της σωστής εφαρμογής των τεχνικών κατά το θεωρητικό μέρος.

Οι δραστηριότητες και οι εργασίες που υλοποιούνται είναι στοχευμένες και κατάλληλες για ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών – επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Τα φύλλα εργασίας που δημιουργούν οι φοιτητές υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους σε μεγάλο βαθμό και κάνουν το μάθημα πιο ευχάριστο και κατανοητό. Κατάλληλες, σαφείς και συναφείς με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος χαρακτηρίζονται και οι εργασίες για το σπίτι που συνεισφέρουν στην εμπέδωση του μαθήματος και τα φύλλα για περισσότερη μελέτη και αναζήτηση πληροφοριών.

Οι ομάδες εργασίας ως διδακτική τεχνική προτιμάται περισσότερο αναλογικά, από τους φοιτητές και η εφαρμογή προάγει τον μαθητοκεντρικό και συνεργατικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η διδασκαλία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτό η συνομιλία, τα μηνύματα και λιγότερο τα breakout rooms μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία παίζει η αναστοχαστική - υποστηρικτική συζήτηση που ακολουθεί κάθε μικροδιδασκαλία, μεταξύ του επόπτη και του διδάσκοντα, αλλά και μεταξύ όλων των μελών της ομάδας. Το κλίμα είναι πολύ καλό και οι επισημάνσεις γίνονται σε ένα θετικό πλαίσιο παρακίνησης και προσπάθειας βελτίωσης.

Η πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποιεί και μάλιστα με επιτυχία τρόπους δραστηριοποίησης, παρακίνησης και επιβράβευσης των μαθητών/τριών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν διάφορους τρόπους με τους οποίους αυξάνεται η εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, δηλαδή η χαρά της ανακάλυψης, της δημιουργίας και της ολοκλήρωσης, αλλά και η εξωτερική παρακίνηση, όπως είναι η αμοιβή, η καταξίωση και η αναγνώριση.

Αρκετές φορές, παρατηρείται το γεγονός οι ερωτήσεις προς τους «μαθητές/τριες» που γίνονται κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών να μην είναι σωστά διατυπωμένες, να μην επιλέγεται ο σωστός τύπος ερωτήσεων, να είναι δύσκολες, να μην έχουν άμεση σχέση με ο θέμα, να μη δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για απάντηση ή να μην έχουν ενδιαφέρον. Το αποτέλεσμα είναι να εμποδίζεται η απαραίτητη αμφίδρομη επικοινωνία στην τάξη και η προσέγγιση των νέων εννοιών.

Στις διδασκαλίες εφαρμόστηκαν κατάλληλες και στοχευμένες τεχνικές αξιολόγησης, με έμφαση στις εναλλακτικές τεχνικές, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Δόθηκε δε, βαρύτητα στο να συνυπάρχουν και η αρχική και η διαμορφωτική και η τελική μορφή αξιολόγησης. Οι φοιτητές έχουν διδαχθεί και σε άλλα μαθήματα τους τρόπους συστηματικής αξιολόγησης και έτσι πραγματοποιείται στοχευμένα ο έλεγχος κατάκτησης των διδακτικών στόχων και της αξιολόγησης της πορείας διδασκαλίας και ακολουθεί σύνδεση με τα επόμενα θέματα.

Οι φοιτητές κάνουν πολύ καλή χρήση των νέων ψηφιακών μέσων και των on line εφαρμογών του διαδικτύου (π.χ. quiz), τα οποία τα χρησιμοποιούν σε όλες τις φάσεις της

διδασκαλίας και η χρήση τους έχει θεαματικά αποτελέσματα στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Οι ομάδες εργασίας επιλέγονται μεν σε πολλές περιπτώσεις ως διδακτική τεχνική, αλλά δεν εφαρμόζονται – ειδικά στις πρώτες μικροδιδασκαλίες – σωστά και δεν έχουν τις κατάλληλες προδιαγραφές εφαρμογής τους, βέβαια αυτό αλλάζει στις τελευταίες μικροδιδασκαλίες, βελτιώνεται από μικροδιδασκαλία σε μικροδιδασκαλία και προφανώς σε αυτό συνεισφέρουν και η αναστοχαστική-εποικοδομητική συζήτηση με τους επόπτες που ακολουθεί τη μικροδιδασκαλία.

Είναι φυσικό σε πολλές περιπτώσεις, κυρίως λόγου έλλειψης διδακτικής εμπειρίας, αλλά και άγχους, η κατανομή του διδακτικού χρόνου να μην είναι η ενδεικνυόμενη και ο ρυθμός του μαθήματος να είναι αργός. Αυτό αλλάζει και βελτιώνεται θεαματικά με τη πάροδο του χρόνου.

Διαφαίνεται η ανάγκη ώστε η συζήτηση-ανατροφοδότηση που ακολουθεί κάθε μικροδιδασκαλία και οι επισημάνσεις που γίνονται από τον επόπτη, να πραγματοποιείται σε ένα θετικό, ζεστό κλίμα, επικεντρώνοντας τη συζήτηση στα θετικά σημεία κάθε διδασκαλίας και ενθαρρύνοντας τον υποψήφιο εκπαιδευτικό σε συνεχή προσπάθεια βελτίωσης. Φυσικά η επιβράβευση παίζει σημαντικό ρόλο στη επιτυχία του συστήματος της πρακτικής άσκησης διδασκαλίας.

4. Συμπεράσματα

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ ως σύστημα διδακτικής κατάρτισης με στόχο την ενσωμάτωση της θεωρίας στη διδακτική πράξη, αποδεικνύεται αποτελεσματικό, με τις προϋποθέσεις της επαρκούς θεωρητικής τεκμηρίωσης των παραγόντων της αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσω των μαθημάτων και της ύπαρξης κατάλληλου χρονικού διαστήματος για την πραγματοποίηση των μικροδιδασκαλιών, κατά την φοίτηση στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ. Χρειάζεται ο κατάλληλος προγραμματισμός, ο αναλυτικός σχεδιασμός και η ενδεδειγμένη προετοιμασία, αρχικά μέσω των εργαστηρίων ΠΑΔ και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες στα σχολεία.

Οι νέες τεχνολογίες, αν χρησιμοποιηθούν σωστά, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση και κατάθεση απόψεων, να συνεισφέρουν στη συγκέντρωση της προσοχής και στην παροχή πληροφοριών, να αποσαφηνίσουν τα λεγόμενα του/ της διδάσκοντα/ουσας και να επεκτείνουν τις ιδέες που τίθενται κατά τη διδασκαλία. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να αυξηθεί η δημιουργικότητα της εργασίας τους. Ωστόσο, η καλή χρήση τους δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι νέες τεχνολογίες καθώς και το σύνολο των εποπτικών μέσων, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τον εκπαιδευτικό, αλλά να συνεισφέρουν στην ορθή εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών, με την προϋπόθεση πως η χρήση τους πραγματοποιείται εντός πλαισίου κατάλληλων προδιαγραφών (Sutherland et al, 2008).

Θεωρείται σημαντικό να δημιουργούνται ομάδες εργασίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί ενισχύεται η αλληλεπίδραση και ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει και να προετοιμάζει καλά τη διδασκαλία του, αλλά και να την προσαρμόζει όταν αυτό απαιτείται, να υπάρχει ευελιξία στη διδακτική διαδικασία και η παροχή ευκαιριών επικοινωνίας σε όλους τους μαθητές/τριες.

Εάν εφαρμόζεται η τεχνική της διάλεξης η οποία βοηθάει στη γρήγορη μεταφορά πληροφοριών και στην περιγραφή της συνολικής εικόνας ενός θέματος χρειάζεται, για να είναι αποτελεσματική, να είναι «εμπλουτισμένη» με τη δυνατότητα ερωτοαπαντήσεων, τη χρήση ψηφιακών μέσων και να υπάρχει όσο το δυνατόν αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Επίσης να καταλαμβάνει το μικρότερο χρόνο σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες ενεργοποιούν την εκπαιδευτική ομάδα.

Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες χρειάζεται, για να αναδεικνύουν τη σκέψη τους, να είναι ανοιχτές (να μη δίνεται η απάντηση με μια λέξη), να διατυπώνονται με επιστημονικό λόγο, αν είναι δυσνόητες να επαναδιατυπώνονται και να δίνεται επαρκής χρόνος για απάντηση. Ακόμα να δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν, να υπάρχει θετικός σχολιασμός των απαντήσεων και να παροτρύνονται οι μαθητές/τριες να θέτουν τις δικές τους ερωτήσεις. Η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την επιλογή σωστών και στοχευμένων ερωτήσεων και τη σωστή διατύπωση τους, είναι απαραίτητη για την έναρξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας, την οργάνωση συζήτησης και της προσέγγιση της νέας γνώσης. Η ενθάρρυνση και η δημιουργία μαθησιακού κλίματος από την πλευρά του εκπαιδευτή βοηθά σημαντικά στην αυξημένη αυτοπεποίθηση στους μαθητές/τριες.

Στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπορεί επίσης να συνεισφέρει η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και γενικά η δημιουργία κλίματος υποστήριξης, καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της προσπάθειας. Η διαδικασία του αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής και της εποικοδομητικής κριτικής που ακολουθεί τη μικροδιδασκαλία στο σύστημα των πρακτικών ασκήσεων αναπτύσσει τις διδακτικές δεξιότητες των υποψήφιων εκπαιδευτικών και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη. Σε ένα πλαίσιο διάλογου, ανταλλαγής απόψεων και συνεργασίας οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, ενώ έχουν τη δυνατότητα της διαλεκτικής επικοινωνίας και της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών. Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτών. Ωστόσο η ορθή χρήση από την πλευρά των εκπαιδευτών λειτουργεί παραδειγματικά και ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες στην υιοθέτηση αυτών των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την πορεία των μικροδιδασκαλιών.

Με βάση τα προγράμματα σπουδών πρέπει να δίνεται έμφαση στην επίτευξη γνωστικών, συναισθηματικών/ κοινωνικών, ψυχοκινητικών/ μεταγνωστικών στόχων, καθώς και στην καλλιέργεια ικανοτήτων και υιοθέτηση στάσεων και αξιών. Τα φύλλα αξιολόγησης χρειάζεται να είναι έτσι διαμορφωμένα ώστε να συνεισφέρουν στην ανατροφοδότηση και τον έλεγχο διαφόρων παραμέτρων της διδασκαλίας, πέρα από το γνωστικό κομμάτι, όπως η εκπαιδευτική μέθοδος, οι τεχνικές διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, το παιδαγωγικό κλίμα, ο εμπλουτισμός των μέσων, κ.ά.

Η διδασκαλία δεν πρέπει να θεωρείται μεταφορά γνώσης και συμπλήρωση γνωστικών κενών, ούτε ο μαθητής και η μαθήτρια να δέχονται παθητικά και να προσπαθούν να απομνημονεύσουν το νέο υλικό, αλλά να επιδιώκεται η πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή, η παροχή κινήτρων για ενεργό συμμετοχή, η ανάπτυξη της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης, ώστε το ταξίδι της μάθησης να αποτελεί ένα συναρπαστικό εγχείρημα (Rushon, 2008). Ωστόσο οι μικροδιδασκαλίες στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και

δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών/τριών, για την μετέπειτα εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Ο βασικός στόχος, ο οποίος τελικά επιτυγχάνεται, είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση μέσω των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να είναι ανοιχτή και προσβάσιμη από το σύνολο των εκπαιδευόμενων που ανήκουν σε μια ομάδα και απαιτείται ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία με παράλληλη αξιοποίηση των εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης συνεργασίας και επικοινωνίας. Η επιμόρφωση, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, αποτελεί βασική προϋπόθεση ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις συνθήκες και διαδικασίες μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abendroth, M. Golzy, J. B. & O'Connor, E. A. (2011). Self-Created Youtube Recordings of Microteachings: Their Effects upon Candidates' Readiness for Teaching and Instructors' Assessment. *Journal of Educational Technology Systems*. 40 (2): 141–159.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2006). *Ο ρόλος του καθηγητή –συμβούλου στην ΑεξΑΕ, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Elliott, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;. Στο Γ. Ε. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 23-42.
- Κεδράκα, Κ. & Γκοτζαρίδης, Χ. (2016). *Διδακτικός και επαγγελματικός σχεδιασμός στις βιοεπιστήμες*. Αλεξανδρούπολη: Ακαδημαϊκές εκδόσεις Ι. Μπάσδρα και ΣΙΑ Ο.Ε.
- Κουλαουζίδης Γ. & Οικονόμου Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών εισαγωγικής επιμόρφωσης, Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Rushton, S. (2008) *Activate Your Students: An Inquiry- Based Learning Approach to Sustainability*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Samuels, M. N. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice*, 8 (2), p.p. 269-283.
- Sutherland, R., Robertson, S.L. & John, P. (2008). *Improving Classroom Learning with ICT*. London and New York: Routledge

Η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας και η “Έρευνα - Δράση”

Φιλίππακη Αμαλία

Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής – Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Κρήτης
afilippaki@edc.uoc.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου της Έρευνας – Δράσης, η σύνδεση της με την έννοια της συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας μέσα από τη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων υλοποίησης μιας ερευνητικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε σε σχολείο της πόλης του Ηρακλείου. Μέσα από τη μελέτη της ερευνητικής μεθοδολογίας της Έρευνας – Δράσης θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της αξίας της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση κλίματος συλλογικής κουλτούρας στο σχολείο μέσα από την εμπλοκή τους σε ερευνητικές παρεμβάσεις, με στόχο την αλλαγή μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν και η οποία δεν τους ικανοποιεί. Μέσα από την υλοποίηση σχετικής έρευνας της γράφουσας, βασισμένης στην ερευνητική μεθοδολογία της Έρευνας – Δράσης, έχουν προκύψει αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν την αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, τόσο στην οικοδόμηση μιας συλλογικής σχολικής κουλτούρας όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα – Δράση, Συλλογική Σχολική Κουλτούρα, Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Επιχειρώντας να δώσουμε έναν ευρύ ορισμό στην εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση θα λέγαμε πως είναι μια μορφή έρευνας που εστιάζεται στη δράση στο σχολείο και στη συνεργασία των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία διέπεται από ηθικές και δημοκρατικές δεσμεύσεις, ενώ προσανατολίζεται στην αλλαγή εκείνη που έχει σημασία για τα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικούς και μαθητές) αλλά ταυτόχρονα και για την επιστήμη. Ενδεικτικά η Κατσαρού (2016) προτείνει τον ορισμό που δίνουν οι Reason & Bradbury (2001) σύμφωνα με τον οποίο «η Έρευνα – Δράση είναι μια συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία που αφορά τη συστηματική ανάπτυξη πρακτικής γνώσης κατά την επιδίωξη αξιόλογων ανθρώπινων σκοπών[...]. Επιχειρεί να συνδέσει τη δράση με τον αναστοχασμό, τη θεωρία με την πρακτική, σε συμμετοχικό πλαίσιο, κατά την αναζήτηση πρακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν πειστικά τους συμμετέχοντες και γενικότερα λύσεων που μπορούν να οδηγήσουν στην ευδοκίμηση των μεμονωμένων ατόμων και των κοινωνιών τους».

Στο σύγχρονο σχολείο η Έρευνα – Δράση (Ε.Δ.) έχει μια ιδιαίτερη αξία αφού δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως αντικείμενα για έρευνα, αλλά τους ενθαρρύνει να ερευνούν οι ίδιοι την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν με σκοπό να την αλλάξουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Έτσι η εκπαιδευτική Ε.Δ., σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη. Σημαντική διάσταση σε αυτήν

την προσπάθεια είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα με σκοπό να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και τις προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Δηλαδή η Ε.Δ. είναι μια μορφή συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο ερευνητικό πεδίο που ερευνάται. Στο πλαίσιο μια τέτοιας εκπαιδευτικής έρευνας, είναι σημαντική η συμβολή του κάθε εκπαιδευτικού-ερευνητή αλλά και των μαθητών.

Όμως, ενώ η εκπαιδευτική Ε.Δ. έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, δεν είναι μια μορφή έρευνας που επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς (Στυλιάδης, 2014). Κάποιοι λόγοι είναι ότι: α) είναι μια απαιτητική μορφή έρευνας αφού απαιτεί στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη, β) απαιτείται πολύς χρόνος για συναντήσεις αναστοχασμού που δεν είναι εύκολο να βρεθεί σε συνθήκες ασφυκτικού χρονικού πλαισίου που συνήθως ισχύει στα σχολεία, γ) το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου είναι τόσο ανελαστικό που δεν αφήνει περιθώρια καινοτόμων παρεμβάσεων με στόχο την αλλαγή, και δ) το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου συχνά είναι τόσο αυστηρό και πιεστικό που δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική Ε.Δ. δυστυχώς δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να προχωρήσει στην εποχή μας, αφού σύμφωνα με την Κατσαρού (2016) στην εποχή μας η θεσμική εξουσία επιβάλλει μια επίσημη ενιαία εκπαιδευτική πολιτική (με ερευνητικό μανδύα), προωθώντας τεχνοκρατικές μορφές έρευνας και διδασκαλίας καθώς και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα μια τέτοια πολιτική συχνά χρησιμοποιεί ρητορικές περί δημοκρατικού σχολείου αλλά στην πραγματικότητα έχει στόχο την ευθυγράμμιση του σχολείου με αρχές που προέρχονται από τις αγορές και όπου τελικά κυριαρχεί ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός, συνθήκες πολύ γνωστές πια στο σύγχρονο σχολείο.

1.1. Η συμβολή της Έρευνας – Δράσης στην οικοδόμηση συλλογικής Σχολικής Κουλτούρας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2006), δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά της Ε.Δ. είναι: α) ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της, καθώς και β) η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική Ε.Δ. αναθέτει στον εκπαιδευτικό διπλό ρόλο: είναι παράλληλα και διδάσκων και ερευνητής. Δηλαδή συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα τη διερευνά. Όμως η εκπαιδευτική Ε.Δ. δεν είναι μόνο μια συμμετοχική μορφή έρευνας. Εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης, η έρευνα πρέπει να διενεργείται σε συνεργασία με άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, κ.α.), να είναι δηλαδή συνεργατική. Η συμμετοχή δηλαδή, που είναι η βασική προϋπόθεση για την διενέργεια της Ε.Δ. πρέπει να είναι συνεργατική συμμετοχή. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχική Ε.Δ. μπορεί να εφαρμοστεί μόνο μέσα σε κλίμα ανοιχτής ειλικρίνειας, καθώς και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε αυτό το δημοκρατικό κλίμα συνεργασίας, προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται

επαγγελματικά. Αυτό που κυρίως ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό τους, είναι ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, καθώς ανοίγουν ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνουν τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου και της δράσης τους, οπότε και της επαγγελματικής τους θέσης. Έτσι αλλάζει η επαγγελματική τους αυτό-εικόνα, αφού αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να αναζητηθούν σε θεωρίες έξω από τις συνθήκες της πράξης, αλλά ότι μπορούν να υπάρξουν προσωπικές ιδέες που μπορούν οι ίδιοι να δοκιμάσουν στην πράξη προκειμένου να βελτιώσουν την δική τους εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με δεδομένο ότι η Ε.Δ. εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα, αποτελεί ταυτόχρονα επαγγελματική πρακτική και διαδικασία παραγωγής γνώσης. Για αυτό ο εκπαιδευτικός, ως ερευνητής, θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες. Για την ακρίβεια, δεν υπάρχει άλλος ρόλος στις κοινωνικές επιστήμες που να απαιτεί ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού σαν αυτόν του ερευνητή σε μια Έρευνα-Δράση (Levin, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές γίνονται πιο υπεύθυνοι μέσα από τον έλεγχο των ιδεών και των πρακτικών τους, βελτιώνοντας το συνολικό έργο τους (Somekh, 2006).

Επιπλέον, όπως τονίζει η Κατσαρού (2016), μέσα από την Ε.Δ. ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν αναζητεί μόνο την προσωπική ανανέωση και την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την επίτευξη της κοινωνικής αναμόρφωσης και δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές οφείλουν να υψώνουν τη φωνή τους ενάντια στις πολιτικές που θεωρούν ότι δεν είναι επαρκείς από εκπαιδευτικής ή ηθικής άποψης. Επιπρόσθετα, η κοινότητα εκπαιδευτικών-ερευνητών οφείλει να είναι συνδεδεμένη με τον αγώνα για τη δημιουργία ενός κόσμου στον οποίο κάθε παιδί θα έχει το δικαίωμα για μια αξιοπρεπή και ικανοποιητική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μέσα από τη συλλογικότητα της Ε.Δ., αποκτούν συνείδηση της επίδρασης που μπορούν να ασκήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και σταδιακά χειραφετούνται.

1.2. Οι δυσκολίες της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην οικοδόμηση συλλογικής Σχολικής Κουλτούρας μέσω της Έρευνας –Δράσης - Προτάσεις

Δυστυχώς η εκπαιδευτική Ε.Δ. δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να προχωρήσει στην εποχή μας, αφού οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναλάβουν ερευνητική δράση εξαιτίας τόσο της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης όσο και της γενικότερης απειρίας τους αναφορικά με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και έρευνας. Αλλά, ακόμα και αν αποφασίσουν να αναλάβουν πρωτοβουλία για την υλοποίηση μια ερευνητικής παρέμβασης με βάση την ερευνητική προσέγγιση της Ε.Δ., συχνά αποθαρρύνονται να συνεχίσουν λόγω των δυσκολιών που ανακύπτουν από την αρχή ακόμα μια τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας. Στην έρευνα της Καμαρινού (1995) αναφέρονται ως δυσκολίες α) η απειρία εκπαιδευτικών στην Ε.Δ., και β) το Θεσμικό Πλαίσιο του Σχολείου (πιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα, έλλειψη χρόνου). Στην έρευνα του Γαρίτση (2016) αναφέρεται ως δυσκολία η έλλειψη κοινής σχολικής κουλτούρας, ενώ η Νομικού (2017) αναφέρει τη δυσκολία στην ανάπτυξη της συλλογικής συστημικής σκέψης, έλλειψη κοινού οράματος και στείρα προσκόλληση στο Θεσμικό Πλαίσιο λειτουργίας. Στην έρευνα της γράφουσας της παρούσας εργασίας (Φιλιππάκη, 2021) καταγράφηκαν ως κυριότερες δυσκολίες: α) η έλλειψη εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην Ε.Δ., β) η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γ) το ανελαστικό θεσμικό πλαίσιο του σχολείου, δ) το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, και ε) η έλλειψη ποιοτικού χρόνου για συναντήσεις αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

Κάποιες από τις παραπάνω έρευνες καταλήγουν σε συγκεκριμένες *Προτάσεις*, όπως α) Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (Καμαρινού, 1995), β) ενίσχυση της συμμετοχικής ερευνητικής σχολικής κουλτούρας (Γαρίτσης, 2016), γ) ενίσχυση διεπιστημονικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Νομικού, 2017), δ) αλλαγή τόσο του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου όσο και των αναλυτικών προγραμμάτων (Φιλιππάκη, 2021).

2. Μεθοδολογία Έρευνας - Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Φιλιππάκη (2021), μέρος των αποτελεσμάτων της οποία θα παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε μέσα από την ερευνητική μεθοδολογία της Ε.Δ., μεταξύ άλλων, και η διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ε.Δ. στην αντίληψη τους για τον ρόλο τους και για την συμβολή τους στην διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στο σχολείο, καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω της Ε.Δ. υλοποιήθηκε στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Στην Ερευνητική Ομάδα συμμετείχαν, εκτός από τη γράφουσα της παρούσας εργασίας, τρεις ακόμα εκπαιδευτικοί: ο Ε1 / εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και Ε2 / εκπαιδευτικός τάξης στο Αγγλόφωνο Τμήμα του σχολείου, και Ε3 / εκπαιδευτικός τάξης στο Ελληνόφωνο Τμήμα του σχολείου. Για την διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ε.Δ. στην αντίληψη τους για τον ρόλο τους και στην διαμόρφωση ενός συνεργατικού πλαισίου μεταξύ τους, επιλέχθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: α) τα Ημερολόγια Παρατήρησης τους στα οποία κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους και τις σκέψεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της Ε.Δ., β) τις Συζητήσεις Αναστοχασμού μεταξύ τους οι οποίες λάμβαναν χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, και γ) τα Ερωτηματολόγια Ανοιχτού Τύπου στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν μετά την ολοκλήρωση της Ε.Δ..

Στην παρούσα εργασία θα περιοριστούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν σε 4 σχετικές ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Ανοιχτού Τύπου, οι οποίες αφορούσαν μία συνολική αποτίμηση των εμπειριών, των δυσκολιών και των προκλήσεων που βίωσαν κατά την συμμετοχή τους στην Ε.Δ. καθώς και τις απόψεις τους αναφορικά με τα κίνητρα που είχαν για να συμμετάσχουν όσο και με τις επιδράσεις του προγράμματος στην επαγγελματική τους αυτό-εικόνα και εξέλιξη. Επίσης υπήρχε κάποια ερώτηση που αφορούσε τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση της Ε.Δ. στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ζητούνταν ως εξής.

Ερώτηση 5: «Περιγράψτε την προσωπική σας εμπειρία από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Έρευνας-Δράσης (γνώσεις, απόψεις, σκέψεις, εντυπώσεις, συναισθήματα και στάσεις) πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος σε σχέση με την ερευνητική μέθοδο της Έρευνας-Δράσης»

Ερώτηση 7: «Θεωρείτε πως η συμμετοχή σας στην παρούσα Έρευνα-Δράση επηρέασε την εικόνα που έχετε για τον εαυτό σας σε σχέση με την θέση σας στο υπάρχον επαγγελματικό πλαίσιο (ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, επαναπροσδιορισμός ρόλων, κ.α.)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Ερώτηση 8: «Στην πορεία της εξέλιξης της έρευνας θεωρείτε πως υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Π.Ο.; Αν, ναι, πως θα την αποτυπώνετε περιγραφικά;»

Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους στην 5^η ερώτηση στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να δούμε τις διαπιστώσεις που προέκυψαν αναφορικά με το μετά, δηλαδή τις γνώσεις, απόψεις, στάσεις, κτλ. μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι διαπιστώσεις αυτές θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Τελική Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Π.Ο. ως προς την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
	<u>Αλλαγή στάσης</u> απέναντι σε αυτήν την μορφή έρευνας, αφού διαπίστωσε ότι ο τρόπος αξιολόγησης των δράσεων (από τους ίδιους τους μαθητές) ανταποκρινόταν περισσότερο στην ψυχολογία τους και στην παιδαγωγική διαδικασία	<u>Υπέρβαση αρχικής επιφύλαξης</u> ως προς αυτήν την μορφή έρευνας συνειδητοποιώντας ότι οι ίδιοι οι μαθητές είχαν συλλέξει αρκετά ερευνητικά δεδομένα καταγράφοντας τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σε προσωπικό ημερολόγιο μετά από κάθε δράση	Ιδιαίτερα σημαντική η εμπειρία της αφού έκρινε ότι ήταν: 1. Πολύ ικανοποιητική η διαδικασία συντονισμού από την ερευνήτρια αλλά και η υποστήριξη (από τους κριτικούς φίλους) 2. Ιδιαίτερα σημαντικό το στάδιο του “αναστοχασμού” και της “αναπροσαρμογής” του πλάνου δράσης σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που προέκυπταν

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«It was a fascinating experience, therefore, to participate in a program with an abundance of rich experiences for the children, through which the physical, natural and social aspects of an urban area are studied in depth. It was an eye-opening experience for me to watch the program come alive and to be fully involved in all aspects of it» Ε2

«Κάνοντας πλέον μια γενική θεώρηση της όλης διαδικασίας, αισθάνομαι ιδιαίτερα ικανοποιημένος έως κι ενθουσιασμένος με την απόφασή μου να συμμετέχω σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς πέρα από την πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, το δέσιμο με τους μαθητές/τριες και την γνώση που αποκόμισα, προσέθεσα άλλη μία τελείως καινούργια μέθοδο στην γκάμα των παιδαγωγικών μου μέσων» Ε1

«Ωστόσο, στη συνέχεια ο τρόπος που αποκρίνονταν οι μαθητές/τριες κι ο ενθουσιασμός τους ακόμα και κατά την αποτίμηση των δράσεων μου απέδειξαν ότι ο τρόπος αυτός της αξιολόγησης είναι πολύ πιο κοντά στην ψυχολογία των παιδιών και την παιδαγωγική διαδικασία εν γένει» Ε1

«Regarding the research method, I was a little concerned as to what extent useable research data could be collected from 10 and 11 year-olds. I was very impressed with the “journals”, in which students wrote down their thoughts and feelings after each activity. I consider this to be a true indication of the students’ attitudes and feelings about the activities and the program in general» Ε2

«Δεν είχα εμπειρία συμμετοχής σε Έρευνα – Δράσης στο παρελθόν και ήξερα μόνο κάποια θεωρητικά πράγματα. Ήταν λοιπόν ένα ακόμα κίνητρο για τη συμμετοχή μου καθώς πίστευα ότι θα μας έδινε την ευκαιρία να εργαστούμε διαφορετικά, να εμπλακούμε σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με τους μαθητές και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Κι έτσι ακριβώς έγινε! Ήταν εξαιρετική εμπειρία σε όλα τα επίπεδα. Η ερευνητική μέθοδος, ή παιδαγωγική προσέγγιση, η εξέλιξη του προγράμματος και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές μου εκτιμήσεις και ξεπέρασαν τις προσδοκίες μου» Ε3

Το 7ο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της Π.Ο. να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου αφορούσε στο όφελος από τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ.. Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. και στην Ε.Δ. στην Επαγγελματική τους Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
ΕΠΙΔΡΑΣΗ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα στην ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ και την ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ τους	<u>Συνειδητοποίηση</u> της άγνοιας του στην εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών εργαλείων <u>Επαναπροσδιορισμός</u> του ρόλου του ως εκπαιδευτικός και ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας <u>Συνειδητοποίηση</u> της υποχρέωσης συνεχούς επιμόρφωσης σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και έρευνας	<u>Υιοθέτηση</u> με βιωματικό τρόπο νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων όπως η Ρ.Β.Ε. και νέων πεδίων διδασκαλίας όπως η Α.Π.Ε. (όχι απλά θεωρητική μελέτη) <u>Συνειδητοποίηση</u> της σημαντικότητας της ευκαιρίας συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος <u>Απόφαση</u> για περαιτέρω προσπάθεια προκειμένου να ξεπεράσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που εφάρμοζε έως τότε	<u>Επιδίωξη</u> συμμετοχής στο μέλλον σε παρόμοιες συνεργασίες <u>Άνοιγμα</u> νέων οριζόντων στον επαγγελματικό χώρο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Αυτό με έκανε να επαναπροσδιορίσω τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός αλλά και ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας με την υποχρέωση της συνεχούς επιμόρφωσης κι ενημέρωσης ως προς νέες μεθόδους διδασκαλίας κι έρευνας» Ε1

«Participation in this program provided me with an opportunity to experience new educational approaches first-hand. I was able to witness PBE and UEE in action and not simply study them at a theoretical level.

I was also witness to a great deal of student participation in deciding where the program was heading and not simply based on teacher decision-making. I believe that this is something which I need to work on, as I still tend to be "old school" in my teaching» Ε2

«Μου άρεσε πολύ η μέθοδος και θα επιδιώξω παρόμοιες συνεργασίες καθώς ο ρόλος μου, μου προσέφερε ικανοποίηση και μου άνοιξε νέους ορίζοντες» Ε3

Τέλος, το 8^ο ερώτημα αφορούσε στην επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ε.Δ. στις μεταξύ τους σχέσεις. Από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Επίδραση της Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών Π.Ο. στην έρευνα. στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		
	Ε1	Ε2	Ε3
ΕΠΙΔΡΑΣΗ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα στο ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ	<u>Καλλιέργεια</u> πνεύματος ομαδικότητας μεταξύ τους <u>Ευχάριστο κλίμα</u> επικοινωνίας μεταξύ τους και πίσω από τη "σκηνή" <u>Εδραίωση της βελτίωσης των σχέσεων</u> και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	<u>Αίσθημα υπερηφάνειας</u> λόγω της ικανότητας που απέκτησε να συνεργάζεται με τους συναδέλφους της. <u>Ευκαιρία</u> καλύτερης γνωριμίας μεταξύ τους (αντίληψη δυνατών και αδύνατων σημείων του καθενός) για μια πιο αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους ως "ομάδα". <u>Απόκτηση</u> αισθήματος σεβασμού και θαυμασμού για τον καθένα ξεχωριστά από τους συναδέλφους της	<u>Ευκαιρία</u> καλύτερης γνωριμίας μεταξύ τους <u>Ευκαιρία</u> στενής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (αξιοποίηση ατομικών εμπειριών, μοίρασμα ενδιαφερόντων, ανταλλαγή ιδεών) <u>Δέσιμο</u> εκπαιδευτικών ως ομάδα

Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου αυτών των ερωτήσεων στα Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης των Συζητήσεων Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο.. Ενδεικτικά παραθέτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της όλης διαδικασίας ήταν η ομαδικότητα που επέδειξαν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της δράσης. Οι δυσκολίες και τα διαδικαστικά θέματα που ανέκυπταν λύνονταν εύκολα με συνεργασία και καλή διάθεση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το πολύ καλό δέσιμο της ομάδας και την ομαλή διεξαγωγή της όλης διαδικασίας» E1

«Over the course of the program, I gained a great deal of respect and admiration for each of them, not only as professionals but as individuals as well» E2

«Με αφορμή όμως τη διοργάνωση των δράσεων και τις συζητήσεις που ακολουθούσαν, υπήρξαν ευκαιρίες να γνωριστούμε καλύτερα, να μάθουμε περισσότερα από τις εμπειρίες των συνεργατών μας, να μάθουμε περισσότερα για τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο σκέψης του καθενός μας, να ανταλλάξουμε ιδέες και να γίνουμε πιο δημιουργικοί μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ μας. «Έδεσε» η ομάδα!» E3

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μέσα από τη ανάλυση συνολικά όλων των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ε.Δ. στους ίδιους, προέκυψε πως υπήρξε επίδραση στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και στις δυνατότητες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα στη διάρκεια της συμμετοχής τους στην Ε.Δ. διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσα στο οποίο ενισχύθηκε το αίσθημα ελευθερίας έκφρασης αφού δινόταν πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και δημιουργικού διαλόγου μεταξύ τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν (καθώς και η ερευνήτρια - διευκολύντρια) αναγνώρισαν τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους δινόταν μέσα από τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ..

Βέβαια, αυτό προϋποθέτει πως μέσα από την συμμετοχή τους στην Ε.Δ. οι εκπαιδευτικοί σταδιακά αλλάζουν τις θεωρίες τους και τις πρακτικές τους. Όμως, όπως τονίζει η Κατσαρού (2016), δεν είναι καθόλου εύκολο να συμβεί αυτή η αλλαγή (είτε στις πρακτικές των εκπαιδευτικών είτε στο σχολείο ευρύτερα) αφού οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προβάλλουν ισχυρές αντιστάσεις σε οποιαδήποτε αλλαγή. Οι αντιστάσεις αυτές προκύπτουν – κατά ένα μέρος – από τις «άρρητες» θεωρίες τους. Τις αντιστάσεις αυτές τις είδαμε και στην έρευνα της Φιλιππάκη (2021), αφού οι εκπαιδευτικοί ενώ φαινόταν θεωρητικά να υποστηρίζουν κάποιες αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές, στην πράξη αποδεικνυόταν πόσο δύσκολο ήταν για αυτούς να αλλάξουν πρακτικές χρόνων και να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές που σχετιζόταν και με τις αρχές της Ε.Δ.. Όμως, μέσα από την προσπάθεια τους αυτή, προέκυψε η επαγγελματική τους ενδυνάμωση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην έρευνα. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Κατσαρού (2016) ένα από τα χαρακτηριστικά της Ε.Δ. είναι ότι ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αναφορικά με τις θεωρίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Έρευνα-Δράση, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στην αλλαγή τόσο των προσωπικών των θεωριών όσο κυρίως των πρακτικών τους.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε μια Ε.Δ., η Μπούμπουρα (2010) υποστηρίζει πως η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Έρευνα-Δράση, αν και αποτελεί πραγματική καινοτομία για τα εκπαιδευτικά θέματα στο ελληνικό σχολείο, δεν παύει να ενέχει δυσκολίες και περιορισμούς στην προσπάθεια υλοποίησης της αφού ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς προδιαγραφές. Εκείνο που κάνει ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα είναι ότι ο εκπαιδευτικός τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, δεν καλλιεργήθηκε με το συνεργατικό πνεύμα που θα του επέτρεπε να ανοίξει την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υιοθετήσει συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Η ίδια υποστηρίζει ακόμα πως σημαντικές δυσκολίες προέρχονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με μορφές αξιολόγησης που προϋποθέτουν αυτό-διερεύνηση και συλλογική στοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομάδας διδασκόντων. Προβλήματα πρακτικής φύσης ακόμα μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ερευνητής, όπως στενότητα χρόνου, μειωμένα ψυχικά αποθέματα, ανασφάλεια ως προς τις ικανότητές του και την αποτελεσματική ανταπόκριση του για να επιτελέσει ταυτόχρονα ένα διττό ρόλο, να διδάσκει και να διενεργεί έρευνα.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Κατσαρού (2016), οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, αφού από κάθετες ιεραρχικά θα πρέπει να μετατραπούν σε οριζόντιες σε μια Ε.Δ.. Σύμφωνα με τους Stern & Hellquist (2017) για να μετατραπούν οι σχέσεις των συμμετεχόντων από κάθετες σε οριζόντιες το κλειδί είναι η «εμπιστοσύνη». Έτσι, όταν επιτευχθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, η συνεργασία μεταξύ τους γίνεται ισότιμη και αποτελεσματική αφού νιώθουν ελεύθεροι στο να μοιραστούν ενδόμυχες σκέψεις να μιλήσουν ανοιχτά. Τέτοιες σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου (χωρίς κάθετη ιεράρχηση), καθώς και η ανάπτυξη ανοιχτού και δημοκρατικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ τους, είναι βασικές προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση του ρόλου τους και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γαρίτσης, Ι. (2016). *Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας*. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.). Ανακτήθηκε τον Μάιο του 2020 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38144#page/1/mode/2up>
- Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα-Δράση στο Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για την Τοπική Αρχιτεκτονική Κληρονομιά)*. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2107 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8608#page/1/mode/2up>
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2006). *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολύ-παραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

- Μπούμπουρα, Μ. (2010). Έρευνα Δράσης: “Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία”. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2015 από τον ιστότοπο: <http://www.actionresearch.gr/system/files/pg01-EreunaDrasis.pdf>
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κ.Π.Ε. ως οργανισμοί μάθησης: Μια Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 2019 από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41551#page/280/mode/2up>
- Στυλιάδης, Κ. (2014). Συμπεράσματα 1ης Επιστημονικής Συνάντησης Υποψήφιων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών της Ελληνικής Επιστημονικής Εταιρείας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α). Η Έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ*, τεύχος 6 (51), σελ. 42.
- Φιλιππάκη, Α. (2021). *Η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έρευνα-Δράση*. Διδακτορική Διατριβή υπό δημοσίευση στο Ε.Κ.Τ..

Ξενόγλωσση

- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd edition. London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (ed.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (p.p. 1-14). London: SAGE Publications
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Stern, M. & Hellquist, A. (2017). Trust and Collaborative Governance. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 94-102). Cornell University Press. New York, USA.

Παιδαγωγική Ηγεσία και Αξιολόγηση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Συμβολή τους στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.

Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Αποσπασμένη στη Δ/νση Α'θμιας Εκπ/σης Ν. Ρεθύμνου
evi.hadjiantoniou@gmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός οργανισμός για να είναι βιώσιμος, έχει την ανάγκη να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται, ικανοποιώντας τις ανάγκες του, συμβαδίζοντας με τα δεδομένα των εποχών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται διαρκώς να αναπροσαρμόζουν και να αναθεωρούν τη διδακτική τους μεθοδολογία και πράξη, ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Συνεπώς, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του έργου τους καθώς και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος μέσα από το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη μπορεί να διαμορφώσει τη σχολική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Το γεγονός αυτό, αναδεικνύει την εποπτεία και την αξιολόγηση εντός του σχολικού οργανισμού, ως προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη, εποπτεία, διευθυντής.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας, ο σχολικός οργανισμός καλείται να ενταχθεί σε μια αναβάθμιση διαρκείας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, αναβαθμίζοντας συνεχώς το επίπεδο της εκπαίδευσης που τους παρέχει. Απόρροια αυτού του εκσυγχρονισμού, αποτελεί η ανάγκη για εποπτεία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εποπτεία και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εάν και είναι θεσμοθετημένη, δεν εφαρμόζεται στον σχολικό οργανισμό, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς τίθεται το ερώτημα εάν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την εποπτεία και την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου.

2. Η συμβολή της παιδαγωγικής ηγεσίας και της αξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο ως σύστημα, καλείται να είναι ευέλικτο και αποτελεσματικό, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής. Τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ανά τον κόσμο, επιλέγουν ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η χρήση της εποπτείας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης και κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του

εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στα προγράμματα ενδοσχολικής αξιολόγησης είναι καθ' όλα καθοριστικός, από τη στιγμή που η δράση του, οι δεξιότητες και οι αξίες του μπορούν να διαμορφώσουν και να καθορίσουν κουλτούρα αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού που διοικεί.

2.1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, επιλέγουν ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Σαββίδης, 2014). Οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2014), ορίζουν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία στην οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες, αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, με σκοπό την βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει τελικό χαρακτήρα, δίνοντας πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα, μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τελική αξιολόγηση) ή διαμορφωτικό χαρακτήρα δίνοντας πληροφορίες που αφορούν την βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ή διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) (Χριστοφίδου, 2012). Η μορφή που θα λάβει η αξιολόγηση, καθορίζεται σύμφωνα με το σκοπό που εξυπηρετεί (Πασιαρδής, 2014). Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ως διαδικασία, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (ως ατόμου και ως υπαλλήλου), συντελώντας έτσι στην ποιοτική βελτίωση του επιπέδου του διδακτικού έργου και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σαββίδης, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών αν και θεσμοθετημένη, είναι ανύπαρκτη. Από το 1982, χρονιά κατά την οποία επήλθε το τέλος του επιθεωρητισμού, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Όμως δεν έχουν τεθεί ποτέ σε εφαρμογή, λόγω της μη συστηματικής εφαρμογής της νομοθεσίας από το ίδιο το κράτος και λόγω των έντονων αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων του κλάδου των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία. Οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή δράσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους.

2.2. Η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης, εξαιτίας των αναξιοκρατικών κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται, λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των αξιολογητών τους, λόγω της έλλειψης ανατροφοδότησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο και λόγω του φόβου των πελατειακών σχέσεων που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου οι οποίες μπορούν να «ευνοήσουν» την προαγωγή και την ανέλιξη ενός μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με την Καπαχτσή (2007), η εφαρμογή ενός μοντέλου αξιολόγησης αποτελεί σημαντική αλλαγή για κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή συνεπάγονται αλλαγές σε συμπεριφορές και αντιλήψεις. Παίρνοντας ως παράδειγμα το ελληνικό κράτος, παρατηρούμε ότι εδώ και δεκαετίες, προσπαθεί μέσα από νόμους να επιβάλει την

αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, χωρίς αρχικά να έχει καθιερώσει κουλτούρα αξιολόγησης. Το γεγονός ότι αντιμετωπίζει την αντίσταση των εκπαιδευτικών, εκλαμβάνεται ως λογικό επακόλουθο, από τη στιγμή που η αξιολόγηση του έργου τους θεωρείται άγνωστο και συγχρόνως απειλητικό πεδίο. Στην Ελλάδα ο κρατικός μηχανισμός δεν έλαβε ποτέ υπόψη του το γεγονός ότι οι στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους, καθορίζουν και το βαθμό αποδοχής και συμμετοχής τους σε προγράμματα και δράσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους ή της σχολικής μονάδας.

Η μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, συνέβαλε στη δημιουργία ενός πάγιου κατεστημένου απέναντι στην εφαρμογή της. Το κατεστημένο αυτό συντηρείται εδώ και δεκαετίες μέσα από τις θέσεις των συνδικαλιστών οργάνων των εκπαιδευτικών, οι οποίες εναντιώνονται στην οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999, Γεωργογιάννης, 2014). Όμως, η ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών καθορίζει και την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του σχολικού οργανισμού που εξελίσσεται καλούνται να είναι ευέλικτοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις διδακτικές προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς η βελτίωση του διδακτικού τους έργου, χαρακτηρίζεται ως αναγκαιότητα παρά ως υποχρέωση (Πολύζος, 2007). Πλέον διακρίνεται ως επιτακτική η εφαρμογή ενός αξιοκρατικού και ευέλικτου συστήματος αξιολόγησης, το οποίο θα προάγει τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και θα θέτει ως προτεραιότητά του τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το έργο του, εντός της σχολικής μονάδας, μακριά από νόρμες, ιεραρχίες, γραφειοκρατικά πρότυπα και πελατειακές σχέσεις, στοιχεία που χαρακτήριζαν το ελληνικό αξιολογικό σύστημα που είχε εφαρμογή στο κοντινό παρελθόν, προωθώντας την επαγγελματική του ανάπτυξη και ανέλιξη.

2.3. Η αναγκαιότητα για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι σχολικοί οργανισμοί δεν αποτελούν μόνο συστήματα που δημιουργούνται και ελέγχονται από τους διοικούντες. Αποτελούν παράλληλα αυτοδιοικούμενες οντότητες που μπορούν να εξελιχθούν μέσω της μάθησης (Βύσσα, 2009). Εντός του σχολικού οργανισμού μπορούν να υπάρξουν οι προϋποθέσεις εκείνες, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς της ίδιας της μονάδας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, καθιστώντας τη σταδιακά ως κοινότητα μάθησης. Η ικανότητα μάθησης εντός του οργανισμού βρίσκεται στις μέρες μας στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος. Με τον όρο «ικανότητα μάθησης» εννοούμε την ικανότητα δημιουργίας γνώσης εντός του οργανισμού, ως αποτέλεσμα ανάλογης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται η μεταφορά και η διάδοση της γνώσης μεταξύ των μελών του, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελείται εντός του οργανισμού και της επαγγελματικής ικανοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Ο Κασσωτάκης (2006), όπως αναφέρεται στους Σαββίδη και Πασιαρδή (2014), στο ερώτημα αν μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι η απάντηση είναι καταφατική. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην αυτογνωσία, βοηθώντας τους να κατανοήσουν διάφορες πτυχές του έργου που καλούνται να επιτελέσουν και βοηθώντας τους να εντοπίσουν τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2014), ενισχύοντας έτσι την προσωπική τους ικανοποίηση για το διδακτικό έργο που επιτελούν.

Σύμφωνα με τους Δούκα, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα και Σμυρνωτοπούλου (2008), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες (συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια κτλ.) και άτυπες διαδικασίες (ανάγνωση επαγγελματικών άρθρων, συμμετοχή σε δίκτυα και ομάδες κτλ.) και στηρίζεται σε μια σειρά συνεχόμενων δραστηριοτήτων που συνδέουν την προηγούμενη γνώση με την νέα, ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής της καθημερινής πρακτικής, θεωρώντας τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στην μάθηση, ο οποίος εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησης και κριτικής ανασκόπησης, στο χώρο εργασίας του.

Η τάξη είναι το μέρος όπου ο εκπαιδευτικός καθημερινά καλλιεργεί στάσεις και δεξιότητες και μεταφέρει γνώση στους μαθητές τους. Εντός της σχολικής τάξης οι μαθητές μορφώνονται, εξελίσσονται και βελτιώνονται ως άτομα. Η Harwell (2003), υποστηρίζει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στο πώς μαθαίνει ο κάθε εκπαιδευτικός και σε ποιους τομείς χρειάζεται επιμόρφωση, δίνοντας του το χρονικό περιθώριο να αλληλεπιδράσει με τους άλλους συναδέλφους του. Οι Sparks και Hirsch (χ.χ.), όπ. αναφ. στην Harwell (2003), θεωρούν ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) ο κάθε εκπαιδευτικός της μονάδας να μπορεί να γνωρίζει το διδακτικό στυλ των συναδέλφων του, β) να αφιερώνεται καθημερινά το 25% του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ συναδέλφων, σχετικές με την προετοιμασία του μαθήματος του καθενός και γ) το πρόγραμμα γενικά να υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των συναδέλφων.

Μέχρι σήμερα, η παροχή του συγκεκριμένου πλαισίου καθώς και των μέσων, που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα εντοπίζεται στη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης καθώς και στη μη ύπαρξη στοχευμένων προσπαθειών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους εκ του νόμου υπεύθυνους. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις μέχρι και σήμερα, έχουν την μορφή μαζικών συναντήσεων και απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών του εκάστοτε σχολείου ή στο σύνολο των εκπαιδευτικών του νομού. Παρατηρείται λοιπόν αδυναμία κάλυψης των εξατομικευμένων αναγκών των εκπαιδευτών, με αποτέλεσμα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να έχουν μάθει να λειτουργούν μοναχικά και αυτόνομα εντός του χώρου εργασίας τους. Η συστηματική και στοχευμένη υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014), συμβάλλοντας στην επαγγελματική του βελτίωση και ικανοποίηση.

2.4. Ο διευθυντής του σχολείου στο ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη.

Ο διευθυντής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού οργανισμού και έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), φροντίζοντας τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών αλλά και των διοικητικών στόχων του σχολείου. Είναι γεγονός, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται πλέον να αναλάβει ένα νέο ρόλο, αυτόν του παιδαγωγικού ηγέτη.

Ο παιδαγωγικός ηγέτης έχει το χάρισμα να πείθει τα μέλη του σχολικού οργανισμού να εμπλέκονται με καινοτόμες δραστηριότητες μετριάζοντας την αντίσταση τους απέναντι σε αυτές. Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2010), ο διευθυντής για να μπορεί να είναι ευέλικτος και αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες: (α) Να έχει όραμα. Εργάζεται για συνολική κατανόηση των στόχων, για πρόοδο στην υλοποίησή τους και συντονίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, (β) Να μεταφράζει το όραμα σε δράση. Εργάζεται ως ομάδα, τονίζει τους γενικούς στόχους του σχολείου και τις προσδοκίες, (γ) Να δημιουργεί υποστηρικτικό περιβάλλον. Προωθεί ένα σχολικό κλίμα που εστιάζει στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, στην τάξη και στην υλοποίηση των στόχων, (δ) Να γνωρίζει τι συμβαίνει στο σχολείο. Μαθαίνει τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και πόσο καλά το κάνουν, (ε) Να δρα στη γνώση. Παρεμβαίνει όπου χρειάζεται και συνταιριάζει διαφορετικές προσωπικότητες εκπαιδευτικών, συλ και στρατηγικές μάθησης.

Ο Χατζηγιαννάκης (2014), αναφέρει ότι ο σχολικός οργανισμός για να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ανάπτυξη και εξέλιξη, καλείται να λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει. Ο σχολικός οργανισμός που μαθαίνει σύμφωνα με τον Senge (1990, σ.3, όπ, αναφ. στη Βύσσα, 2009) «αποτελεί το περιβάλλον όπου οι άνθρωποι διεκδικούν την ικανότητά τους να δημιουργούν επιθυμητά αποτελέσματα, όπου καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης και οι άνθρωποι διαρκώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί», μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Οι κοινότητες μάθησης, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αποτελούν τον σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Είναι γενικά αποδεκτό πως ο εκπαιδευτικός μέσα από την ενεργή του συμμετοχή στην αξιολόγηση του έργου του μπορεί να ανακτήσει τον πλήρη έλεγχο στη διδασκαλία του, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκρος, 2014).).

Η ανάληψη δράσης από τον διευθυντή και η στάση του απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού, μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Εάν το όραμα του διευθυντή - παιδαγωγικού ηγέτη γίνει όραμα κοινό, εγκαθιδρύοντας κουλτούρα αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας που διοικεί (Ho, 2008), μπορεί να καταστήσει το σχολικό οργανισμό ως οργανισμό που μαθαίνει και εξελίσσεται.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Αν και η ανάγκη για αξιολόγηση και επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι προφανής, εντούτοις το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου τους, αντιμετωπίζεται αρνητικά από τον εκπαιδευτικό κλάδο (Δημητρόπουλος, 1999). Η μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, συνέβαλε στη δημιουργία ενός πάγιου κατεστημένου απέναντι στην εφαρμογή της. Το κατεστημένο αυτό συντηρείται εδώ και δεκαετίες μέσα από τις θέσεις των συνδικαλιστών οργάνων των εκπαιδευτικών, οι οποίες εναντιώνονται στην οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999 Γεωργογιάννης,

2014). Η ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών καθορίζει και την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του σχολικού οργανισμού που εξελίσσεται καλούνται να είναι ευέλικτοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις διδακτικές προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς η βελτίωση του διδακτικού τους έργου χαρακτηρίζεται ως αναγκαιότητα παρά ως υποχρέωση (Πολύζος, 2007).

Προϋπόθεση στο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί αποτελεί η γνώση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Μαυρογιώργος, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2003). Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν αυτογνωσία, αναγνωρίζοντας ποιες είναι οι δυνατότητες τους και ποιες οι αδυναμίες τους κατά την υλοποίηση του διδακτικού τους έργου. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν σε ποιους τομείς χρήζουν βελτίωση και συνεπώς επιμόρφωση. Η γνώση της επαγγελματικής ταυτότητας σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας διδακτικού έργου που παρέχουν στους μαθητές τους και κατά συνέπεια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην περίπτωση που η διοίκηση έχει όραμα και είναι αποφασισμένη να μετατρέψει το σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει και εξελίσσεται, είναι αναμενόμενο να συναντήσει εμπόδια που σχετίζονται με τη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Η υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής αξιολόγησης, προϋποθέτουν, για την ομαλή υλοποίηση τους, τη σύμπνοια μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και τη δημιουργία κλίματος ομαδικής μάθησης και συνεργασίας εντός του σχολικού οργανισμού. Η συνεργατική μάθηση δυσχεραίνεται από την έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης και κινήτρων, καθώς και από τους προσωπικούς λόγους που προβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός από τη στιγμή που αξιολόγηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς φαντάζει μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία που δεν έχει τίποτα να τους προσφέρει (Καπαχτσή, 2007).

Σε συνθήκες ραγδαίων εξελίξεων ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους. Στον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη ο διευθυντής της σχολικής μπορεί να δράσει καθοριστικά στη αξιολόγηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και στην επιμόρφωσή τους. Σύμφωνα με τη Ho (2008), το όραμα του αποτελεσματικού διευθυντή, εάν γίνει όραμα κοινό, μπορεί να εγκαθιδρύσει νέα κουλτούρα αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας που διοικεί, προσανατολίζοντας το προσωπικό του σχολείου του προς την υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του, συμβάλλοντας καθοριστικά στην πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. (2012). Παρατήρηση Διδασκαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/methodology-tools/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7>
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που Μαθαίνουν-Η Περίπτωση Ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13547>

- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής Ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>
- Γεωργογιάννης, Π. (2014). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. *Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα*, Σημειώσεις. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatra.gr/kekek/seminario4/dioikisi.pdf>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκα, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
- Harwell, S. H. (2003). Teacher professional development: It's not an event, it's a process. Ανακτήθηκε από https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62082661/teacher_professional_development20200212-102284-1hqtnzx-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1638036943&Signature=Ndm5sSisvNAm9EJm3cXC4XhbCDZVtY8MfyN5STLQYcioZy22koTnDb9galuc9iO5Waj1MhpkzgzXlhbbnUh~Cth9Esj8SZTLfW4Molrqnxa7hW5gmx83nGAI5ij~RPVZtXLeRUhcinZlt4yWONadNET1MNMyle-6D-ESx78Sj0fc2IJnr3rvCh9ItjadES17j3mkYBkgxdGvYcWXg6zZL79pcPylwGAxLe6jXKIGTJ-ABQh0zDKD6dbIe~xChg1HTPS5dsMZ6SG63UZ0SXzrZFam2JEWIM8jFgkf4qWszeAqwBs6PVboCXUfCZX6nlKe5yP-cG1TAaB54Fklw-MTg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ho, A. D. (2008). The Problem With "Proficiency": Limitations Of Statistics And Policy Under No Child Left Behind. *Educational researcher*, 37(6), 351-360. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X08323842>
- Θεοδωρίδης Α. (2010). *Προγράμματα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009-2010, [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_ora_ma/parousiaseis/paidagogiki_igesia.pdf
- Καθορισμός Καθηκόντων Προϊσταμένων, Διευθυντών, Συμβούλων, Συλλόγου Διδασκόντων. Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (2002, 16 Οκτωβρίου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Δεύτερο (Αρ. Φύλλου 1340), σ. 17886-17889.
- Καπαχτού, Β. (2013). Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. *C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*, ISSN:2241-4668. Ανακτήθηκε από <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, 2011.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μανούσου, Ε. (2005). Σχεδιασμός εναλλακτικού διδακτικού υλικού για ΑΕΞΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, 11-13 Νοεμβρίου 2005* (σσ. 629-637). Πάτρα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Μαυρογιώργος Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος II, σ. 173-198. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14151/P0014151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Σαββίδης, Γ. (2014). Στρατηγικές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος II, σ. 273-330, Αθήνα: ΙΩΝ.
- Σαββίδης, Γ., (2014). Στρατηγικές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος II, σ. 273-330, Αθήνα: ΙΩΝ.
- Χατζηγιαννάκης, Κ. Π., (2014). *Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης και οι εφαρμογές της στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από <http://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14140>
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Παρακολούθηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/axiologisi_ekpaideftikou_paratirisi_didaskalias.pdf

Θεματική ενότητα

Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου

Οι απόψεις των μαθητών για δραστηριότητα που περιλαμβάνει 3D σχεδίαση και υπολογισμούς με κλάσματα.

Γούτας Γεώργιος
Πληροφορικός, 5ο Δ.Σ. Βέροιας
georggou@yahoo.gr

Περίληψη

Η τρισδιάστατη τεχνολογία όπως και τα υπόλοιπα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, μπορούν να δράσουν ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Λόγω των χαρακτηριστικών της μπορεί να διαμορφώσει ένα βασικό απαιτούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής, που είναι η αυτόνομη δράση των μαθητών με σκοπό την διερεύνηση ενός προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός αρκεί να διαμορφώσει ένα πλαίσιο «σκέψης και δράσης» των μαθητών και εφόσον δύναται να συνδυάσει γνωστικά αντικείμενα διαφορετικών περιοχών. Στην ακόλουθη εργασία συνδυάζονται τα μαθηματικά με την τρισδιάστατη μοντελοποίηση και φαίνεται πως οι μαθητές ασχολήθηκαν μεν ευχάριστα με αυτή την ανερχόμενη τεχνολογία κατανόησαν δε, ότι οι πράξεις με κλάσματα δεν είναι αφηρημένες έννοιες αλλά εργαλείο στην καθημερινή πρακτική, κατά την επίλυση ενός αυθεντικού προβλήματος. Επιπλέον η λειτουργία μικροομάδων εργασίας φαίνεται επίσης να επηρέασε θετικά την ψυχολογία των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: 3D Μοντελοποίηση, κλάσματα, tinkercad.

1. Εισαγωγή

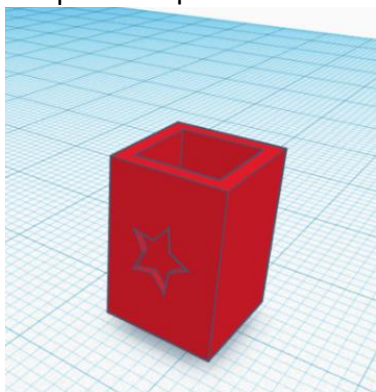
Οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν την ενεργή διαμόρφωση της γνώσης, μέσα σε μαθητικές κοινωνίες, όπου γίνεται διαμοιρασμός ιδεών και αντιδράσεων των διαφορετικών οπτικών της πραγματικότητας, σε μία διαδικασία συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης (Weidenmann, 2001). Σκοπός της ερευνητικής εργασίας, ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για τη χρήση της τρισδιάστατης τεχνολογίας στην τάξη, ύστερα από τη συμμετοχή τους σε μία διδακτική πρακτική (συνολικής διάρκειας 2 ωρών), η οποία συνδυάζε τρισδιάστατη σχεδίαση και μαθηματικούς υπολογισμούς. Η δραστηριότητα ζητούσε από τους μαθητές να συνεργαστούν (σε ομάδες των 2 μαθητών), για να σχεδιάσουν μία μολυβοθήκη συγκεκριμένων διαστάσεων. Αρχικά έπρεπε να προβούν σε μαθηματικούς υπολογισμούς και στη συνέχεια αυτά τα δεδομένα να τα χρησιμοποιήσουν στο σχεδιαστικό πρόγραμμα (tinkercad).

Οι 42 μαθητές της Στ' τάξης (11-12 ετών) που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν πρότερη εξοικείωση με το σχεδιαστικό περιβάλλον τρισδιάστατης σχεδίασης (tinkercad) καθώς από την Δ' τάξη ενεπλάκησαν σε σχεδιασμό προϊόντος, οπότε και ήταν εξοικειωμένοι με τις βασικές λειτουργίες. Ωστόσο όπου κρίνονταν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός υπενθύμιζε ορισμένες λειτουργίες, με την παράλληλη στήριξη των μαθητών. Συνεπώς δεν χρειαζόταν συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ως προς τη λειτουργία του λογισμικού, ούτε φύλλο με πληροφορίες χρήσης.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου γίνεται αναφορά στο περιβάλλον της τρισδιάστατης μοντελοποίησης tinkercad.com. Δίνεται και η περίπτωση της μολυβοθήκης με ορισμένα χαρακτηριστικά της. Ακολουθεί η περιγραφή της παιδαγωγικής πτυχής της τρισδιάστατης τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ειδικά σε σχέση με την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την διερευνητική κατεύθυνση της μάθησης. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η τεχνική της εργασίας σε ομάδες καθώς είναι σημαντικά τα κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη που αυτή προσδίδει. Στο τελικό μέρος ακολουθεί η ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής.

2. Το περιβάλλον της 3D σχεδίασης

Το tinkercad είναι ένα δωρεάν, διαδικτυακό πρόγραμμα μοντελοποίησης, που εκτελείται σε ένα πρόγραμμα περιήγησης ιστού. Είναι εύκολο στη χρήση του και επιτρέπει την δημιουργία, την αποθήκευση, την ανάκτηση και κοινοποίηση ενός σχεδίου. Βασικές λειτουργίες, είναι η δημιουργία κενού αντικείμενου για δημιουργία τομής, το κεντράρισμα δύο αντικειμένων και τελικώς η ομαδοποίηση τους. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα διαδικασία της μολυβοθήκης (Εικόνα 1) και επιπλέον φαίνεται και το τελικό εκτυπωμένο προϊόν στην Εικόνα 2.



Εικόνα 1: Το 3D σχέδιο



Εικόνα 2: Το εκτυπωμένο σχέδιο

3. Η τρισδιάστατη τεχνολογία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

Οι Τ.Π.Ε. από τη φύση τους, μπορούν να ευνοήσουν τη διερευνητική κατεύθυνση της μάθησης (Κόμης κ. συν., 2008). Μερικές εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι μικρόκοσμοι, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (Δημητριάδης, 2022). Έτσι αξιοποιούνται νοητικά εργαλεία και εφαρμογές που εμπλέκουν τους μαθητές στη διερεύνηση αυθεντικών, πολύπλοκων και πραγματικών προβλημάτων (Weidenmann, 2001). Αντίστοιχα, η 3D τεχνολογία (σχεδίαση και εκτύπωση) όταν χρησιμοποιείται σε ένα διδακτικό πλαίσιο «σκέψης και πράξης», μπορεί να ωφελήσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακάτω αναλύονται ορισμένες από αυτές τις πτυχές.

3.1. Τρισδιάστατη τεχνολογία και προσέλευση της προσοχής

Το σχολείο είναι ένα τεχνητό περιβάλλον, που συχνά διδάσκει αφηρημένες έννοιες, μη εύκολα προσβάσιμες στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Δαγδιλέλης, 2007). Χρειάζονται λοιπόν αυθεντικά προβλήματα που να αναζητούνται στην καθημερινότητα των μαθητών και συνεπώς να υπάρχει νόημα ώστε να αναπτύσσεται «γνωστική ανισορροπία» (Δημητριάδης, 2015).

Από την άλλη πλευρά, η προσέλευση της μαθητικής προσοχής είναι ουσιαστικής σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη της μαθητικής παρεκτροπής (Ματσαγγούρας, 1999). Μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο και έχει την ανάλογη στάση για την προβληματοποίηση της σκέψης. Κατ' αυτό τον τρόπο προσελκύει τη μαθητική προσοχή που έπειτα δύναται να μετατραπεί σε ενδιαφέρον και δημιουργικότητα (Γεωργούσης, 1989, οπ. αναφ. Ματσαγγούρας, 1998).

Πέρα από τη στάση του εκπαιδευτικού καταλυτικό ρόλο θα παίξουν τα μέσα που θα εντάξει στη διαδικασία. Η χρήση αισθητηριακών τεχνικών δηλαδή εποπτικού ή ακουστικού υλικού προκαλούν την προσοχή και η εναλλαγή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων την αυξάνει (Ρεβάνογλου, 2022). Οι Τ.Π.Ε. λόγω της πολυμεσικότητας, της μη γραμμικότητας και της διαδραστικότητας προάγουν την ενεργητική γνωστική εργασία και συνεπώς ενεργοποιούν και ενισχύουν τους μαθητές (Prasse et. al., 2008).

3.2. Τρισδιάστατη τεχνολογία και διερευνητική μάθηση

Η διερεύνηση για να υλοποιηθεί απαιτεί την ενεργοποίηση κάποιου ατόμου, σε μία κατάσταση «προβληματικής», ώστε να αναζητήσει τη λύση. Συνεπώς η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση είναι μία διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην αναζήτηση και στις απορίες των μαθητών, παρά στην παρουσίαση της ύλης από τον εκπαιδευτικό (Γκοτζαρίδης, 2009).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, για αυτόνομη δράση. Προσδοκά ο μαθητής να οικειοποιηθεί καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο, μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης και οικοδόμησης της νέας γνώσης, όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης (Δημητριάδης, 2022).

Η διερευνητική μάθηση αναπτύχθηκε με βάση τις κατευθύνσεις του παιδαγωγού John Dewey (Γκοτζαρίδης, 2009), ο οποίος όρισε την αυθεντική μάθηση ως «διαδικασία ενεργητικής διερεύνησης προβληματικών καταστάσεων» (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 493). Οι όροι διερεύνηση, ανακάλυψη κ.λπ., αν και δεν είναι συνώνυμοι χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες διερεύνησης (Ματσαγγούρας, 1998).

4. Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

Η διερευνητική μάθηση, στο εργαστήριο πληροφορικής, μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια μικρο-ομάδων, οπότε και υπάρχει συνεργατική διερευνητική διδασκαλία. Είναι αποτελεσματική όταν αξιοποιούνται οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις των μαθητών και όταν εξασφαλίζεται η συνεργασία, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο τόσο των μαθητικών ομάδων, όσο και της ολομέλειας της τάξης (Πήλιουρας κ. συν., 2010). Σε αυτή την

περίπτωση (σε σχέση με τη «μοναχική» μελέτη) προκύπτουν επιμέρους ενισχυτές μάθησης, λόγω κοινωνικών καταστάσεων, όπως συνεργασία και αναγνώριση (Weidenmann, 2001).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), η δημιουργία υποομάδων μαθητών των δύο ατόμων είναι το απλούστερο ομαδοσυνεργατικό σχήμα καθώς υφίσταται μία αμφίδρομη, διπολική επικοινωνία. Οι δυάδες μαθητών είτε είναι ομοιογενείς (ως προς τη γνωστική ετοιμότητα) είτε είναι ανομοιογενείς, βρίσκονται σε ένα οικείο πλαίσιο ισότιμης ιεραρχίας το οποίο επιτρέπει τη συμφωνία, τη διαφωνία και τη σύνθεση των απόψεων. Να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι ομάδες των δύο μαθητών, ήταν ανομοιογενείς ως προς την επίδοση στα μαθηματικά και την τρισδιάστατη σχεδίαση καθώς είχαν συγκροτηθεί με ελεύθερη βούληση από προηγούμενα μαθήματα

5. Έρευνα και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Ακολουθούν τα στοιχεία της έρευνας τόσο στην περιγραφή της μεθοδολογίας που επιλέχθηκε, όσο και λεκτική/ γραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

5.1. Περιγραφή της μεθοδολογίας

Οι μαθητές αφού υλοποίησαν τη δραστηριότητα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις με σκοπό την αποτίμηση των απόψεών τους. Η καταγραφή έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε με γνώμονα τον θετικό (η μη) αντίκτυπο της συνολικής δραστηριότητας. Η επιλογή της μεθόδου, κρίθηκε ως η περισσότερο πρόσφορη για τα δεδομένα μίας σχολικής τάξης και του διαθέσιμου χρόνου.

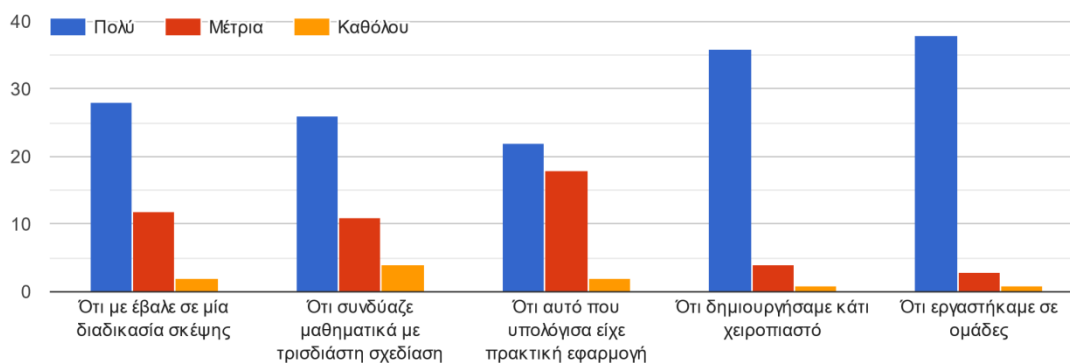
Σε αυτή την εμπειρική ποσοτική έρευνα τάξης, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με δομημένου, κλειστού τύπου ερωτήσεις, διχοτομικές και βαθμονόμησης, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες της έρευνας (Λαγουμιντζής κ.α., 2015). Υπήρχε και μία, μη υποχρεωτική ερώτηση ελεύθερης έκφρασης, σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ήθελε να αναφερθεί σε κάτι ιδιαίτερο. Προέκυψαν ποσοτικά δεδομένα από συνολικό δείγμα 42 μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Το ποσοστό των συμμετεχόντων αγοριών ήταν 52,4% ενώ το αντίστοιχο των κοριτσιών το 47,6%. Ελήφθη μέριμνα για τη μη δημοσιοποίηση οιασδήποτε προσωπικού δεδομένου κατά την καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο παράρτημα.

5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να δράσει ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (Εικόνα 3), φαίνεται ότι η δραστηριότητα είχε θετική απήχηση στην πλειοψηφία των μαθητών. Συγκεκριμένα τους άρεσε το γεγονός ότι τους έβαλε σε μία διαδικασία σκέψης, ότι συνδύαζε μαθηματικά με τρισδιάστατη σχεδίαση και ότι αυτό που υπολόγισαν είχε πρακτική εφαρμογή. Περισσότερο ακόμη άρεσε το γεγονός ότι δημιούργησαν κάτι χειροπιαστό και ότι εργαστήκαν σε μικρές ομάδες (σχεδόν στο πλήθος των μαθητών συμπεριλαμβανομένου των μαθητών που κλίνουν προς τη θεωρητική κατεύθυνση).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

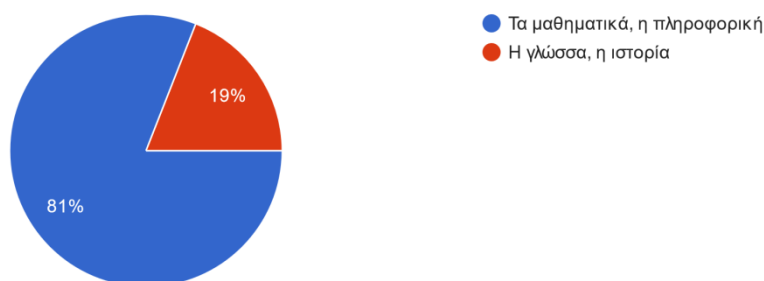
Πόσο σου άρεσε καθένα από τα παρακάτω στη δραστηριότητα που κάνατε;



Εικόνα 3: Οι απόψεις των μαθητών για την δραστηριότητα

Συγκρίνοντας τα επόμενα 3 γραφήματα (Εικόνες 4,5,6) προκύπτει ότι η τρισδιάστατη σχεδίαση αρέσει στους μαθητές περισσότερο και από τα μαθηματικά, παρότι η πλειοψηφία, ούτως ή άλλως τείνει προς την θετική κατεύθυνση (Μαθηματικά-Πληροφορική 81%, έναντι Γλώσσα-Ιστορία 19%). Συγκεκριμένα ενώ τα μαθηματικά αρέσουν «πολύ» στο 33,3% και σε άλλο ένα 33,3% «πάρα πολύ», τα αντίστοιχα ποσοστά για την τρισδιάστατη σχεδίαση αυξάνονται και γίνονται αντίστοιχα 47,6% και 38,1%. Η απάντηση «καθόλου» δεν επιλέχθηκε σε αυτή την περίπτωση (τρειςδιάστατη σχεδίαση) από κανένα μαθητή.

Περισσότερο μου αρέσουν:
42 απαντήσεις

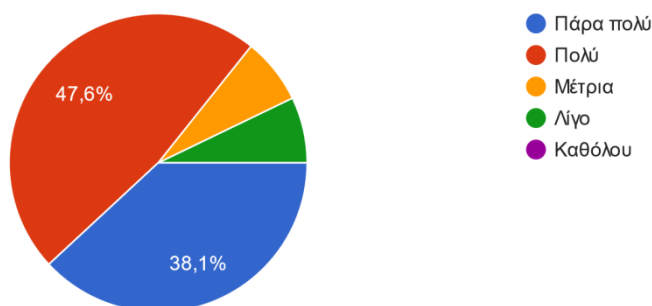


Εικόνα 4: Προτιμώμενη γνωστική κατεύθυνση των μαθητών

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Η τρισδιάστατη σχεδίαση μου αρέσει:

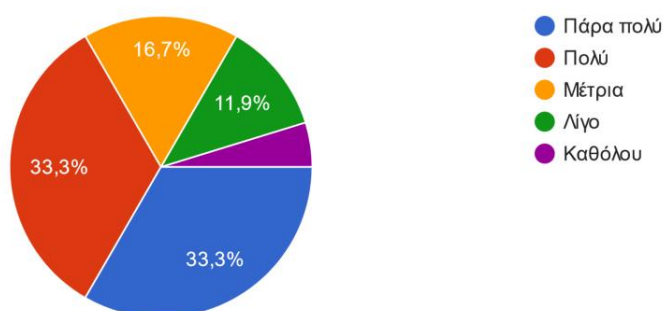
42 απαντήσεις



Εικόνα 5: Η εκτίμηση των μαθητών για την 3D σχεδίαση

Τα μαθηματικά μου αρέσουν:

42 απαντήσεις

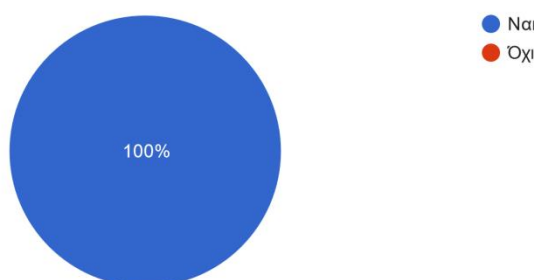


Εικόνα 6: Η εκτίμηση των μαθητών για τα μαθηματικά

Ικανοποίηση προσέφερε στον διδάσκοντα η καθολική άποψη (100%) των μαθητών, ότι τελικώς τα μαθηματικά δεν είναι μόνο θεωρία αλλά μπορούν να βοηθήσουν σε καθημερινά προβλήματα (Εικόνα 7). Έγινε φανερό ότι τα μαθηματικά δεν είναι αφηρημένες έννοιες αλλά χρήσιμη γνώση στην καθημερινή πρακτική. Συχνά στο σχολείο τα μαθηματικά διδάσκονται θεωρητικά χωρίς να έχουν κάποια πρακτική εφαρμογή.

Θεωρώ πως τα μαθηματικά δεν είναι μόνο θεωρία αλλά μπορούν να με βοηθήσουν σε καθημερινά προβλήματα!

42 απαντήσεις



Εικόνα 7: Η αντίληψη των μαθητών για τα μαθηματικά

Τέλος, στην ανοικτού τύπου ερώτηση, όσοι μαθητές θέλησαν εκφραστήκαν ελεύθερα στην ερώτηση «Γράψε οτιδήποτε σου άρεσε ή σου έκανε θετική εντύπωση από την άσκηση που κάναμε στην τάξη». Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν οι εξής: «Ότι συμμετείχα σε ομάδα με τους φίλους μου !!!!! Ότι κάναμε μια πολύ ωραία και ενδιαφέρουσα άσκηση!!!!!!!!!!!!», «Μου άρεσε που είδα πως συνδέονται τα μαθηματικά με την τρισδιάστατη σχεδίαση», «πως δουλέψαμε σε ομάδες και αυτό που φτιάξαμε το αξιοποιήσαμε», «μου άρεσε που δουλεύαμε μαζί σαν ομάδες και ότι μπορέσαμε να κάνουμε κάτι που μπορεί να σε βοηθήσει καθημερινά», «Μου άρεσε που φτιάξαμε μια απίθανη μολυβοθήκη και που συνεργαστήκαμε όλοι μαζί σαν μια ομάδα», «Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα ότι δουλέψαμε σε ομάδες και εύχομαι να ξανακάνουμε μία παρόμοια εργασία». Φαίνεται ότι τα παιδιά αναφέρθηκαν στις ιδιότητες που τους παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν και επιπλέον εμφανίζεται και μία διάθεση για επανάληψη ανάλογης δραστηριότητας.

6. Συμπεράσματα

Χαρακτηριστικό της μάθησης με ψηφιακά μέσα είναι η διδακτική αρχή της αυτόνομα ενεργής-κατασκευαστικής και συνεργατικής μάθησης. Αυτή η αρχή είναι σε αρμονία με τον προσανατολισμό της μάθησης, σε καταστάσεις «προβληματικής». Οι μορφές μάθησης που μπορούν να διαχωριστούν σύμφωνα με αυτή την αρχή είναι η εξατομικευμένη μάθηση, η διερευνητική μάθηση, η συνεργατική μάθηση με εξωτερικούς συνεργάτες, η προσανατολισμένη σε παραγωγή «προϊόντων» μάθηση (Schulz-Zander, 2005).

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εστιάσει στο εάν η εφαρμογή της 3D τεχνολογίας συνδυαστικά με τα μαθηματικά, αρέσει στους μαθητές καθώς και στο πως οι μαθητές αποτιμούν την δραστηριοποίηση τους, μέσα σε εταιρικές ομάδες. Τα συμπεράσματα μπορούν να συσχετιστούν με τα θεωρητικά δεδομένα.

Η δραστηριότητα, φαίνεται ότι κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, τόσο ο σχεδιασμός και η εκτύπωση, όσο και η πρακτικότητα των μαθηματικών με τη χρησιμότητα τους σε καθημερινά προβλήματα. Το σχολείο συχνά διδάσκει αφηρημένες έννοιες και η πρακτική τους σημασία δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τους μαθητές (Δαγδιλέλης, 2007). Χρειάζονται πρακτικές δραστηριότητες που να βασίζονται στην αυθεντικότητα και να προβληματίζουν το μαθητή.

Οι μαθητές κατανόησαν ότι οι πράξεις με κλάσματα δεν είναι αφηρημένες έννοιες αλλά εργαλείο στην καθημερινή πρακτική, κατά την επίλυση ενός αυθεντικού προβλήματος.

Επιπλέον οι Τ.Π.Ε. ευνοούν την διερευνητική μάθηση λόγω της φύσεώς τους (Κόμης κ. συν., 2008). Έτσι, αξιοποιούνται νοητικά εργαλεία και εφαρμογές που εμπλέκουν τους μαθητές στην διερεύνηση αυθεντικών, πολύπλοκων και πραγματικών προβλημάτων (Gibson 2005, οπ. αναφ. Τσιβάς, 2011·Weidenmann, 2001). Το πρώτο στοιχείο που χρειάζεται για τη μάθηση είναι η προσέλκυση της προσοχής (Gagne and Driscoll, 1988, οπ. αναφ. Plump & LaRosa, 2017).

Τα ψηφιακά μέσα λόγω των δυνατοτήτων τους σε πολυμεσικότητα, προσαρμοστικότητα, μη γραμμικότητα και διαδραστικότητα, ενεργοποιούν και ενισχύουν τους μαθητές μέσω της πραγματοποίησης γνωστικά ενεργών ασκήσεων (Prasse et al., 2008). Οι μαθητές εργάζονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα και με αυθεντικές πληροφορίες και συνεργάζονται έτσι, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες υλοποίησης ενός «προϊόντος» ή επίλυσης ενός προβλήματος (Schulz-Zander, 2005).

Η μεταφορά της γνώσης προκύπτει με την κατασκευή μέσω συνεργασίας και επικοινωνίας των διαφορετικών οπτικών του θέματος, που συμβαδίζει και με τον εποικοδομιστικό προσανατολισμό της μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση ο υπολογιστής παύει να είναι τεχνικό εργαλείο αλλά μετατρέπεται σε γνωστικό. Οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν την ενεργή διαμόρφωση της γνώσης, μέσα σε μαθητικές κοινωνίες, όπου γίνεται διαμοιρασμός ιδεών και αντιδράσεων των διαφορετικών οπτικών της πραγματικότητας, σε μία διαδικασία συνεργατικής κατασκευής της γνώσης (Weidenmann, 2001).

Επιπλέον, ένα ακόμη πλεονέκτημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η μείωση άγχους. Οι μαθητές έχουν το χώρο και το χρόνο να εκφραστούν ελεύθερα στον προστατευμένο αυτό χώρο. Αναπτύσσεται θετική ψυχολογική στάση και ωφελείται η εκδημοκρατικοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998), βασικό απαιτούμενο της κοινωνίας μας.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκοτζαρίδης, Χ. (2009), *Εισαγωγή στην ανακαλυπτική διερευνητική μέθοδο*, Ανακτήθηκε στις 06-03-2022 από: <https://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232>
- Δαγδυλέλης, Β. & άλ. (2007) *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος*.
- Δημητριάδης, Σ. (2015), *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Δημητριάδης, Σ. (2022). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Ενότητα 12: Ανακαλυπτική/Διερευνητική Μάθηση με Προσομοιώσεις /Μικρόκοσμοις*. Ανακτήθηκε στις 22-01-2022 από: <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS416/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/12-LTHEORIES-InquiryLearningWithSimulations.pdf>
- Κόμης, Β., Αργύρης, Μ., Γιαννούτσου, Ν., Γουμένακης, Γ., Δαπόντες, Ν., Θεοδωράκου,...Φράγκου, Σ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ60/70. Δεύτερη έκδοση (26.05.2008)*.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Σεαβ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Δεύτερος. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πήλιουρας, Π., Σιμωτάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ. & Καρτσιώτης, Θ. (2010), *Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*.
- Plump, C. & LaRosa J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2, (2), (151-158). doi: <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>
- Prasse, D., Schaumburg, H., Müller, C. & Blömeke S. (2008). Medienintegration in Unterricht und Schule. Bedingungen und Prozesse. In J. Buer & C. Wagner, *Qualität von Schule*.

- Ein kritisches Handbuch* (47-449). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. Retrieved May 14, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/320456167_Medienintegration_in_Unterricht_und_Schule_Bedingungen_und_Prozesse
- Ρεβάνογλου, Α. (2022). Τρόποι ενεργοποίησης της μαθητικής προσοχής κατά τη διδακτική διαδικασία. Ανακτήθηκε στις 22-01-2022 από: <http://dide.flo.sch.gr/Sxolikoisymbouloi/PE02/EnergopoiisiMathitikisProsoxis.pdf>
- Schulz-Zander, R. (2005), Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.). *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (125-140). München: Kopaed Verlagsgmbh.
- Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 151-164.
- Weidenmann, B. (2001). Veränderungen des Lernens durch neue Medien. In J. Oelkers (Hrsg), *Zukunftsfragen der Bildung* (pp. 167-179). Weinheim und Basel: Beltz Verla. Retrieved May 14, 2021, from https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7921/pdf/Weidemann_2001_Veraenderung_en_des_Lernens.pdf

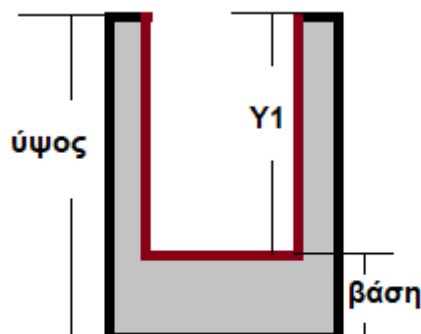
Παράρτημα

Φύλλο εργασίας

1.Πρόβλημα: Σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε μία μολυβοθήκη με τα εξής χαρακτηριστικά:

Το συνολικό της ύψος να είναι 12 εκ.. Η βάση της να καταλαμβάνει τα $\frac{1}{4}$ του συνολικού ύψους. Πόσα εκατοστά θα είναι η βάση; Πόσο θα είναι το ύψος Y1 της εσωτερικής (κενής) μολυβοθήκης;

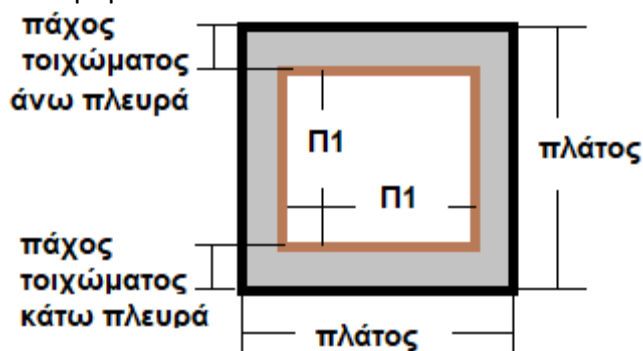
Υπολογισμός και απάντηση:



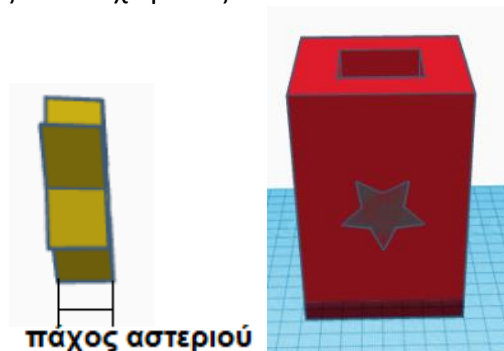
ΠΡΟΣΟΨΗ

2.Το πλάτος της μολυβοθήκης να είναι 8X8 εκ.. Ο εσωτερικός (κενός) χώρος Π1, να καταλαμβάνει τα $\frac{3}{4}$ του συνολικού πλάτους. Πόσο εκατοστά είναι ο κενός χώρος (Π1) και πόσο το πάχος του τοιχώματος από κάθε πλευρά;

Υπολογισμός και απάντηση:



3.Θέλουμε να εισάγουμε ένα αστέρι σε ένα τοίχωμα της μολυβοθήκης το οποίο να καταλαμβάνει το $\frac{1}{2}$ του πάχους του τοιχώματος. Πόσο θα είναι το πάχος του;



4.Σε περίπτωση που τυπώσουμε το σχέδιο μας στο $\frac{1}{2}$ του συνολικού μεγέθους, πόσο θα είναι η διάσταση της εξωτερικής (γεμάτης) μολυβοθήκης και πόσο της εσωτερικής (κενής);

Το ερωτηματολόγιο (προς συμπλήρωση από τους μαθητές)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdThWTA3M5XTc-ArlhX1yN5Uhx-ot_xBSlr81wQQ4oKe7HhA/viewform?usp=sf_link

Διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας για την συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Κωνσταντίνος Βασίλειος Καλέμης

Περίληψη

Οι μαθητές/ μαθήτριες σε μια αίθουσα διδασκαλίας, έχουν συγκρινόμενοι/ες μεταξύ τους διαφορετικές ικανότητες, στυλ μάθησης και προσωπικότητες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να παράσχουν ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση σε όλους/ όλες ανεξαιρέτως τους μαθητές/ μαθήτριες, σύμφωνα με τα όσα καθορίζει η ισχύουσα νομοθεσία.

Με την αξιοποίηση εναλλακτικών κατάλληλα διαφοροποιημένων διδακτικών μεθοδολογιών, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/ μαθητριών και να τους/ τις βοηθήσουν να ανταποκριθούν και να ξεπεράσουν τα καθιερωμένα πρότυπα (Aronin & Yelenevskaya, 2022). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει μονοπάτια μάθησης, έτσι ώστε η τάξη να γίνει «κατάλληλη» για όλους τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες (Basiri, 2021). Στην εργασία μας, αφενός μεν επιδιώκουμε να δώσουμε τη θεωρία πίσω από διαφοροποιημένες οδηγίες για την ενίσχυση της μάθησης και να παραθέσουμε πρακτικά παραδείγματα για το πώς να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο, η διαδικασία και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα για τους μαθητές αφετέρου δε στοχεύουμε να απαντήσουμε στο αν μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των κενών μεταξύ των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών προς όφελος όλων των μαθητών, σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, στυλ εκμάθησης, πρότυπα, αξιολόγηση μέσω στόχων, μαθησιακές δυσκολίες.

Εισαγωγή

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σημερινοί μαθητές διαφοροποιούνται μεταξύ τους μέσα από την εμπειρία τους, την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, την πολιτισμική τους ταυτότητα, την εθνικότητα, τα μαθησιακά στυλ, καθώς και σε γνωστικές περιοχές. Αυτοί οι διαφορετικοί μαθητές φέρνουν τη δική τους μάθηση και προσωπικό χαρακτήρα στην τάξη, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν παράγοντες όπως η ατμόσφαιρα στην τάξη και η διαχείριση του χρόνου, το περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί και τις μεθόδους διδασκαλίας. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών και προκειμένου να βελτιωθούν οι δυνάμεις τους, θα πρέπει να εφαρμόζονται διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών μεθόδων έτσι ώστε η φυσική ποικιλομορφία που επικρατεί στην τάξη να μην εμποδίζει κανέναν εκπαιδευόμενο να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους, δηλαδή να προσελκύσει όλους τους εκπαιδευόμενους στο μαθησιακό περιβάλλον.

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία δεν αφορά μόνο τη μετάδοση γνώσεων από τις πηγές γνώσης στους μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον είναι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχουν προκλήσεις και αντιφάσεις στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας όσον αφορά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Αυτές οι τυπικές προκλήσεις συμβαίνουν λόγω των ατομικών διαφορών που υπάρχουν σε κάθε τάξη και οι οποίες επηρεάζουν απόλυτα τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ανεξάρτητα

από το πόσο ικανός μπορεί να είναι ένας/ μία εκπαιδευτικός στη μετάδοση του περιεχομένου του καθημερινού μαθήματος.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι κατάλληλη για όλες σχεδόν τις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες με μια σειρά μαθησιακών αναγκών (Afanasyeva et al., 2021). Οι μαθητές/ μαθήτριες επιδεικνύουν ποικίλες μαθησιακές ικανότητες, ακαδημαϊκά επίπεδα, στυλ μάθησης και μαθησιακές προτιμήσεις και χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία για να καλύψουν τις μοναδικές τους ανάγκες (Baddeley, 2021). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει την αξία που υπάρχουν σε κάθε άτομο. (Ρομά, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, κ.α.) σε μαθητές/ μαθήτριες από όλα τα υπόβαθρα και με ποικίλες ικανότητες να αποδείξουν αυτό που γνωρίζουν, κατανοούν και είναι ικανοί να κάνουν (Blanck et al., 2021).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προήλθε από την C.A. Tomlinson το 1999, βασιζόμενη κυρίως στην θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές ευφυΐες. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να εξετάσουν τις μοναδικές μορφές μάθησης των μαθητών/ μαθητριών και να διαφοροποιήσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να παρέχουν τα αποκλίνοντα στυλ μάθησης τους διαφοροποιώντας την διδασκαλία σε τρεις τομείς: περιεχόμενο, διαδικασία και προϊόν (Holloway, 2021). Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν προληπτικά το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα (προϊόντα μάθησης) των μαθητών/ μαθητριών για να εστιάσουν σε αδυναμίες ορισμένων μαθητών/ μαθητριών και μικρών ομάδων για να μεγιστοποιήσουν την ευκαιρία μάθησης για κάθε μαθητή/ μαθήτρια στην τάξη (Quick et al., 2021).

Ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας

Η Tomlinson και Kahai (2021) ορίζουν τη διαφοροποίηση ως την αντίδραση του δασκάλου ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες ενός μαθητή. Η ανάγκη του μαθητή μπορεί να είναι να εκφράσει χιούμορ, να συνεργαστεί με μια ομάδα, να έχει πρόσθετη διδασκαλία σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, να εμβαθύνει σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή να έχει καθοδηγηθεί βοήθεια με ένα απόσπασμα ανάγνωσης - και ο δάσκαλος ανταποκρίνεται ενεργά και θετικά σε αυτή την ανάγκη σε ατομική βάση ή με μια μικρή ομάδα μαθητών.

Στην εργασία αυτή έχει από την αρχή δηλωθεί από τους συγγραφείς, ότι ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/ μαθητριών (σχολικός εγγραμματισμός) και η ατομική επιτυχία, και οι βασικές αρχές που καθοδηγούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνουν ευελιξία στους μαθησιακούς στόχους, αποτελεσματική και συνεχή αξιολόγηση, ευέλικτη ομαδοποίηση, δραστηριότητες «σεβασμού» και συνεργασία μεταξύ μαθητών/ μαθητριών και εκπαιδευτικών.

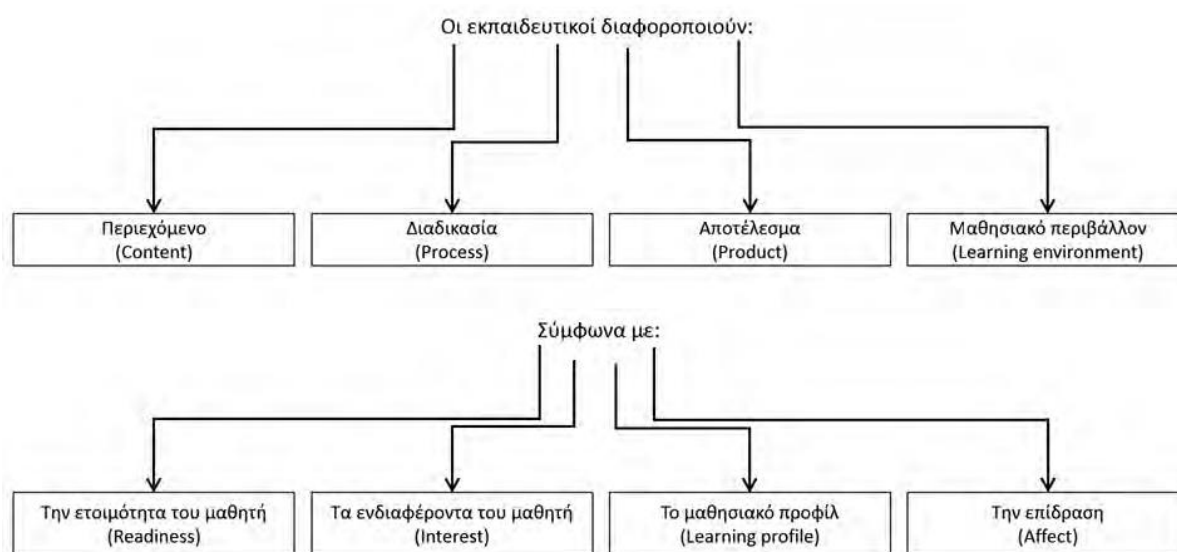
Τα στοιχεία του προγράμματος σπουδών που μπορούν να διαφοροποιηθούν είναι το περιεχόμενο (τα γεγονότα, οι έννοιες, οι γενικεύσεις ή οι αρχές, οι στάσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με το θέμα), η διαδικασία (πώς ο εκπαιδευόμενος έρχεται να κατανοήσει, να κατανοήσει και να "κατέχει" τα βασικά γεγονότα, έννοιες, γενικεύσεις και δεξιότητες του θέματος) και τα προϊόντα (στοιχεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας/ μία μαθητής/ μαθήτρια για να αποδείξει τι έχει γνωρίσει, και να είναι σε θέση να το πράξει ως αποτέλεσμα μιας παρατεταμένης περιόδου σπουδών).

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που διευκολύνουν τη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν κέντρα μάθησης, ομάδες συμφερόντων, ομαδική έρευνα, πολύπλοκη διδασκαλία,

συμπύκνωση, συμβάσεις μάθησης, κλιμακωτές δραστηριότητες και κλιμακωτό προϊόντα (Rom, 2021).

Κάθε εκπαιδευτικός διαφοροποιεί την διδασκαλία με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, για παράδειγμα, δίνοντας σε έναν μαθητή περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει μια εργασία, επιτρέποντας στα παιδιά να επιλέξουν σε τι να διαβάσουν ή δίνοντας διαφορετικούς τύπους αξιολογήσεων. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει την τάξη πιο ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών/ μαθητριών με μια συστηματική προσέγγιση στη διαφοροποίηση (Sobrido-Prieto et al., 2021).

Εικόνα 1: Σχηματική παράσταση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας



Διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών για την ολοκλήρωση των εργασιών και δίνουν έμφαση στη δημιουργία περιβαλλόντων όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να είναι επιτυχείς. Εξετάζει την ερώτηση «πώς να» για τους εκπαιδευτικούς και καλεί τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στους μαθητές (Westwood, 2021). Ο Schleutker (2021) καθορίζει τέσσερις βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας: επικεντρώνεται στα βασικά στοιχεία (χειραγωγεί την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων και των προσδοκιών), στην αξιολόγηση συνδέσμων και την εκπαίδευση, περιλαμβάνει συνεργατική μάθηση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών και όλων των μαθητών που συμμετέχουν σε σεβαστή εργασία. Διδάσκει με γνώμονα τη διακύμανση των μαθητών για να μεγιστοποιήσει την ικανότητα του κάθε μαθητή/ μαθήτρια, γεφυρώνοντας τα κενά στην κατανόηση και τις δεξιότητες και βοηθώντας κάθε μαθητή/ μαθήτρια να αναπτυχθεί όσο το δυνατόν περισσότερο και όσο πιο γρήγορα μπορεί (Goff, 2021).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενσωματώνει τη γνώση σχετικά με τη θεωρία της κονστρουκτιβιστικής μάθησης, τα στυλ μάθησης και την ανάπτυξη του εγκεφάλου με εμπειρική έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους παράγοντες ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και νοημοσύνης των μαθητών προς τα κίνητρα, τη δέσμευση και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών εντός των σχολείων (Tomlinson et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την διδασκαλία ενσωματώνουν βέλτιστες πρακτικές για τη μετακίνηση όλων των μαθητών/ μαθητριών τους προς την επάρκεια στις γνώσεις και τις

δεξιότητες που καθορίζονται στα κρατικά και τοπικά πρότυπα (Metzger, 2022). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζει τη μάθηση στις μοναδικές διαφορές των μαθητών/ μαθητριών (Nyberg et al., 2021) με βάση τις τρέχουσες ικανότητες και αντιλήψεις των μαθητών/ μαθητριών, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις (Mishra & Cousik, 2021). Τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνουν σαφείς μαθησιακούς στόχους, συνεχείς και διαγνωστικές αξιολογήσεις που τροποποιούν την διδασκαλία και τα απαιτητικά καθήκοντα για όλους τους μαθητές/ μαθήτριες (Touil et al., 2021).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των συμφερόντων των μαθητών είναι πιθανό να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, υψηλότερα επίπεδα εγγενών κινήτρων, υψηλότερη παραγωγικότητα των μαθητών, μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών, αυξημένο επίτευγμα και βελτιωμένη αίσθηση αυτοπροσδιορισμού (Arbuckle MacLeod, 2021).

Θεωρητική βάση για διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίστηκε κυρίως στη θεωρία πολλαπλής ευφυΐας από τον Gardner και σε έρευνα συμβατή με τον εγκέφαλο. Ο Gardner υπέθεσε οκτώ διαφορετικές ευφυΐες που είναι σχετικά ανεξάρτητες αλλά αλληλοεπιδρούν γνωστικές ικανότητες. Οι ευφυΐες είναι λεκτικές - γλωσσικές, λογικές - μαθηματικές, μουσικές, χωρικές, σωματικά κινησιολογικές, νατουραλιστικές, διαπροσωπικές, ενδοπροσωπικές και διστακτικές ένστες, ηθική νοημοσύνη. Μερικοί μαθητές επιδεικνύουν ισχυρή νοημοσύνη σε έναν τομέα, ενώ άλλοι μπορεί να επιδείξουν δυνάμεις σε διάφορες ευφυΐες (Bender, 2012; Breuning, 2021). Για σαφήνεια, το στυλ μάθησης, την προτίμηση μάθησης και τις πολλαπλές ευφυΐες χρησιμοποιούνται συχνά συνώνυμα (Breuning, 2021; Arbuckle MacLeod, 2021).

Είναι σημαντικό, από την άποψη της πολλαπλής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/ μαθητριών. Θα πρέπει να προσανατολίζονται στο πώς να διδάσκουν και πώς να αξιολογούν τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού. Η σύνδεση των πολλαπλών ευφυΐας με ένα πρόγραμμα σπουδών που επικεντρώνεται στην κατανόηση είναι ένα εξαιρετικά ισχυρό πνευματικό εγχείρημα (Collins et al., 2021).

Οι τρεις τομείς της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο πυρήνας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευελιξία στο περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν με βάση τα δυνατά σημεία, τις ανάγκες και τα στυλ μάθησης των μαθητών/ μαθητριών. Το περιεχόμενο είναι αυτό που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές ή να μαθαίνουν από την οδηγία. Η διαδικασία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν το μαθησιακό περιεχόμενο. και προϊόν είναι ο τρόπος με τον οποίο αποδεικνύεται ή παρατηρείται η μάθηση (Beckwith, 2021; O'Rourke et al., 2021). Η διαδικασία περιλαμβάνει τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και τον τρόπο μάθησης των μαθητών. Οι δραστηριότητες που παρέχονται για τη μάθηση πρέπει να αντιμετωπίζουν διαφορετικές ικανότητες μαθητών, στυλ μάθησης και ενδιαφέροντα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν το διδακτικό τους στυλ ώστε να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών, ανακαλύπτοντας πού βρίσκονται οι μαθητές όταν έρχονται στη διαδικασία και αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους για να προωθήσουν τη μάθησή τους (Raleigh et al., 2022).

Το προϊόν είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επιδεικνύουν αυτά που έχουν μάθει. Πρέπει να αντικατοπτρίζει τα στυλ και τις ικανότητες μάθησης των μαθητών. Η διαφοροποίηση ανά προϊόν ή απόκριση πρέπει επίσης να αναγνωρίζει, να σέβεται και να εκτιμά τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια δραστηριότητα. Αλλά δυστυχώς, η γραπτή εργασία εξακολουθεί να είναι ο επικρατών τρόπος που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους για τη λήψη σχολίων (Raleigh et al., 2022).

Στυλ μάθησης και στυλ διδασκαλίας

Το πόσο μαθαίνει ένας μαθητής σε μια τάξη διέπεται εν μέρει από την εγγενή ικανότητα και την προηγούμενη προετοιμασία του μαθητή, αλλά και από τη συμβατότητα του μαθησιακού του στυλ και του διδακτικού ύφους του εκπαιδευτικού. Εάν υπάρχουν αναντιστοιχίες μεταξύ του στυλ μάθησης και του στυλ διδασκαλίας, οι μαθητές βαριούνται και είναι απρόσεκτοι στην τάξη, δεν τα πάνε καλά στις εξετάσεις, αποθαρρύνονται από τα μαθήματα, το πρόγραμμα σπουδών και τον εαυτό τους, και σε ορισμένες περιπτώσεις αλλάζουν σε άλλα προγράμματα σπουδών ή εγκαταλείπουν το σχολείο (Megged, 2021). Οι μαθητές/ μαθήτριες των οποίων τα μαθησιακά στυλ είναι συμβατά με το στυλ διδασκαλίας τείνουν να διατηρούν τις πληροφορίες περισσότερο, να τις εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικά και να έχουν πιο θετική στάση μετά το μάθημα απέναντι στο θέμα από ό,τι οι ομόλογοί τους που βιώνουν αναντιστοιχίες στυλ μάθησης/ διδασκαλίας.

Οι Tomlinson και Kahai (2021) συνέθεσαν ευρήματα από διάφορες μελέτες για να διαμορφώσουν ένα μοντέλο μαθησιακού στυλ με διαστάσεις. Το στυλ μάθησης ενός/ μίας μαθητή/ μαθήτριας μπορεί να οριστεί εν μέρει από απαντήσεις σε πέντε ερωτήσεις:

1. Τι είδους πληροφορίες αντιλαμβάνεται κατά προτίμηση ο μαθητής/ μαθήτρια αισθητηριακά (αξιοθέατα, ήχοι, φυσική αίσθηση) ή διαισθητικά (αναμνήσεις, ιδέες, ιδέες);
2. Μέσω ποιας μεθόδου είναι πιο αποτελεσματικά αντιληπτή από τις αισθητηριακές πληροφορίες, οπτικές (εικόνες, διαγράμματα, γραφήματα, επιδείξεις) ή προφορικές (ήχοι, γραπτές και προφορικές λέξεις και τύποι);
3. Με ποια οργάνωση της πληροφορίας είναι ο/ η μαθητής/ μαθήτρια πιο άνετα: επαγωγική (δίνονται γεγονότα και παρατηρήσεις, οι υποκείμενες αρχές συμπεραίνονται) ή αφαιρετική (δίνονται αρχές, συνέπειες και οι αιτήσεις συμπεραίνονται);
4. Πώς προτιμά ο/ η μαθητής/ μαθήτρια να επεξεργάζεται πληροφορίες: ενεργά (μέσω εμπλοκής σε σωματική δραστηριότητα ή συζήτηση) ή αντανakλαστικά (μέσω ενδοσκόπησης); και
5. Πώς εξελίσσεται ο/ η μαθητής/ μαθήτρια προς την κατανόηση: διαδοχικά (σε μια λογική εξέλιξη μικρών κλιμακωτά βημάτων) ή παγκοσμίως (σε μεγάλα άλματα, ολιστικά); Οι διχοτομικές διαστάσεις του μαθησιακού στυλ αυτού του μοντέλου είναι ένα συνεχές και όχι ένα ή δύο ή κατηγορίες (Felder, 1993).

Σύμφωνα με τους Shannahan και Fredericks(2022), τα μαθησιακά στυλ είναι προσωπικές ιδιότητες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με το μαθησιακό τους περιβάλλον, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους.

Ανέφεραν τέσσερις διαστάσεις μαθησιακού στυλ: *διαισθανόμενοι μαθητές* (συγκεκριμένοι, πρακτικοί, προσανατολισμένοι προς γεγονότα και διαδικασίες) ή *διαισθητικοί μαθητές* (εννοιολογικοί, καινοτόμοι, προσανατολισμένοι προς θεωρίες και

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

έννοιες), *οπτικοί μαθητές* (προτιμούν οπτικές αναπαραστάσεις – εικόνες, διαγράμματα, διαγράμματα ροής) ή *λεκτικούς μαθητές* (προτιμούν γραπτές και προφορικές εξηγήσεις), *ενεργούς μαθητές* (μαθαίνουν δοκιμάζοντας πράγματα, δουλεύοντας με άλλους) ή *αντανεκλαστικούς μαθητές* (μαθαίνουν σκεπτόμενοι τα πράγματα, δουλεύοντας μόνοι τους) και *διαδοχικοί μαθητές* (μαθαίνουν σε μικρά κλιμακωτά βήματα, γραμμικοί, τακτικοί) ή *ολιστικοί μαθητές* (μαθαίνουν σε μεγάλα άλματα, στοχαστές συστημάτων (που αναφέρονται από τους Shannahan & Fredericks, (2022, σ. 19).

Πίνακας 1: Οι περιοχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Περιοχές	Παραδείγματα
Περιεχόμενο: γνώσεις - δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με το θέμα και το υλικό και τον μηχανισμό μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η μάθηση	• Χρήση κειμένων ή μυθιστορημάτων σε περισσότερα από ένα επίπεδα ανάγνωσης • Οδηγίες τόσο από σύνολο σε μέρος όσο και από μέρος σε σύνολο • Χρήση τύπων εκπαιδευτικών τεχνολογιών ως τρόπου μετάδοσης βασικών εννοιών σε ποικίλους μαθητές • Εστίαση στις αρχές και τις βασικές έννοιες και όχι στις λεπτομέρειες • Παροχή διαφορετικών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές επιπέδου • Χρησιμοποιήστε ποικίλο κείμενο και υλικό
Διαδικασία: εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή προσεγγίσεις για την κατανόηση του προγράμματος σπουδών	• Παρέχετε επιλογές σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας • Παροχή επιλογών με βάση διαφορετικά ενδιαφέροντα " μαθητών • Ποικίλλουν από ολόκληρη την τάξη, σε συνεργατικές ομάδες, σε μικρές ομάδες ή σε άτομα • Παροχή κινήτρων για μάθηση με βάση τα ατομικά ενδιαφέροντα " μαθητή • Ανάπτυξη διαφορετικών δραστηριοτήτων που αναζητούν πολλαπλές προοπτικές σε θέματα και θέματα. • Κλιμακωτές αναθέσεις
Προϊόν: είναι τα οχήματα μέσω των οποίων οι μαθητές δείχνουν τι έχουν μάθει	• Σεβασμός μοντέλου • Παρέχετε στους εκπαιδευτικούς ένα μενού επιλογών όπως προφορικές απαντήσεις, συνεντεύξεις, επιδείξεις και επίσημες εξετάσεις • Κρατήστε κάθε μαθητή στο επίπεδό του • Δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες που μπορεί να εκφραστούν όπως η συγγραφή μιας ιστορίας, η σχεδίαση μιας εικόνας ή η αφήγηση για μια πραγματική εμπειρία
Μαθησιακό Περιβάλλον: λειτουργίες και συναίσθημα στην τάξη	• Αναδιάταξη επίπλων για τη διευκόλυνση συνεργασίας μεμονωμένων μαθητών/μαθητριών ή μικρών ομάδων • Διαθεσιμότητα προμηθειών και υλικών

Ακριβώς όπως οι μαθητές έχουν προτιμήσεις στυλ μάθησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν προτιμήσεις στυλ διδασκαλίας. Ο Ezechukwu (2021) κατηγοριοποίησε το στυλ διδασκαλίας ως: επίσημη εξουσία (ο δάσκαλος παρέχει και ελέγχει τη ροή του περιεχομένου, οι μαθητές αναμένεται να λάβουν περιεχόμενο). επίδειξη ή προσωπικό μοντέλο (ο δάσκαλος ενεργεί ως πρότυπο, επιδεικνύοντας δεξιότητες και διαδικασίες· προπονεί τους μαθητές στην ανάπτυξη, την εφαρμογή δεξιοτήτων και γνώσεων)· διαμεσολαβητής (η διδασκαλία δίνει έμφαση στη μάθηση με επίκεντρο τους μαθητές)· και αναθέτοντας (επιλογή μαθητών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση μαθησιακών έργων, τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού).

Ο Ezechukwu (2021) υποστήριξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν στην πραγματικότητα καθεμία από τις ιδιότητες που περιγράφονται (συμπεριλαμβανομένου του

"εξειδικευμένου" στυλ - κάτοχος γνώσεων, εμπειρογνωμοσύνη που χρειάζονται οι μαθητές) σε διαφορετικούς βαθμούς. χρησιμοποιούν ορισμένα στυλ πιο συχνά από άλλα και ορισμένα μείγματα στυλ κυριαρχούν και άλλα είναι δευτερεύοντα.

Οι Shannahan και Fredericks (2022) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που προσαρμόζουν το διδακτικό τους στυλ ώστε να περιλαμβάνει και τους δύο πόλους κάθε μιας από τις διαστάσεις του συγκεκριμένου μαθησιακού στυλ θα πρέπει να έρθουν κοντά στην παροχή ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους περισσότερους, αν όχι για όλους, μαθητές μιας τάξης. Η αντιστοίχιση των στρατηγικών διδασκαλίας με το προτιμώμενο στυλ μάθησης ενός μαθητή είναι πιθανό να προωθήσει την κατανόηση και τη διατήρηση των πληροφοριών. Συμπληρωματικά, μέσω της συνειδητοποίησης του προτιμώμενου στυλ διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και πώς το στυλ διδασκαλίας τους μπορεί να αλλάξει, να τροποποιηθεί ή να υποστηριχθεί για να βελτιώσει τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, διασφαλίζουν ότι *«κάθε μαθητής βιώνει με συνέπεια την πραγματικότητα ότι η επιτυχία είναι πιθανό να ακολουθήσει σκληρή δουλειά, το αποτέλεσμα είναι η ενισχυμένη ικανοποίηση από την εργασία»* (Tomlinson et al., 2021).

Η αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών στρατηγικών

Οι Kimetal (2022) παρουσίασαν μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να διαφοροποιήσουν την εκπαίδευση. Μία από τις πιο σημαντικές στρατηγικές είναι ένας δάσκαλος που συνεργάζεται με μια μικρή ομάδα μαθητών. Με 6 ή 8 μαθητές σε κοντινή απόσταση ο δάσκαλος μπορεί να κάνει μεμονωμένες ερωτήσεις και να εξακριβώσει πού έχουν αδυναμία κατανόησης οι μαθητές ή τότε είναι έτοιμοι να προχωρήσουν. Οι σταθμοί μάθησης είναι χρήσιμοι για τη διαφοροποίηση. Είναι χώροι στο δωμάτιο όπου πηγαίνουν οι μαθητές για να κάνουν συγκεκριμένη εργασία.

Ο Slevinetal (2021) συζήτησαν τη διάσκεψη ως μια διαφοροποιημένη στρατηγική για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής και τη διασφάλιση της επιτυχίας των μαθητών. Άλλες στρατηγικές διαφοροποίησης περιλαμβάνουν "κλιμακωτές δραστηριότητες", όπου ο δάσκαλος διατηρεί τις έννοιες και τις δεξιότητες ίδιες για κάθε μαθητή, αλλά παρέχει "οδούς πρόσβασης" που ποικίλλουν σε πολυπλοκότητα, αφαίρεση και ανοιχτό τέλος. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν κέντρα ενδιαφέροντος και δραστηριότητες αγκύρωσης (Cox, 2008), εστιάζοντας στις ποικίλες ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών.

Αλλά παρά τις πολλές διαθέσιμες στρατηγικές, ο Ezechukwu (2021) ανέφερε ότι δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ευνοούν τη στρατηγική διδασκαλίας ολόκληρης της τάξης και όχι την ευέλικτη ομαδοποίηση με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ. Το φύλο, ο πολιτισμός, το στυλ μάθησης και η προτίμηση νοημοσύνης των μαθητών μπορούν να διαμορφώσουν το μαθησιακό τους προφίλ.

Οι Kim & Ng (2022) ανέφεραν την προσπάθεια του δημοτικού σχολείου τους να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους. Οι βαθμολογίες του σχολείου αυξήθηκαν σταθερά και οι στόχοι τους εκπληρώθηκαν.

Παράλληλα, υπήρξε σημαντική μείωση στις παραπομπές πειθαρχίας των μαθητών. το ηθικό των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερο. και υπήρξε αξιοσημείωτη βελτίωση στα επίπεδα ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών των μαθητών. Μια βασική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι ρευστές και ευέλικτες ομάδες μέσω της απαιτούμενης αξιολόγησης και της συνεχούς παρακολούθησης της προόδου.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί επίσης να επιδείξει θεσμική αποτελεσματικότητα και να εξοπλίσει τους μαθητές με ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες για να ανταποκριθούν σε μεγάλο βαθμό στις αυξημένες προκλήσεις της παγκόσμιας κοινωνίας. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία γίνεται όλο και πιο δύσκολη καθώς οι φοιτητικοί πληθυσμοί γίνονται πιο πολιτιστικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά διαφορετικοί και η έννοια του "*one-size-fits-all*" δεν λειτουργεί αποτελεσματικά (Cosma et al., 2021).

Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια ευεργετική διδακτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων των μαθητών. Η αποτελεσματική διαφοροποίηση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των επιπέδων ετοιμότητας των μαθητών, την τροποποίηση της διδασκαλίας, την εφαρμογή συνεργασίας και αυτονομίας στη μάθηση και την ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της πρακτικής για την ενίσχυση της μάθησης. Δίνει στους μαθητές εργαλεία και μεθόδους για να είναι αυτοκατευθυνόμενοι, δημιουργικοί και με βάση τα συμφραζόμενα ανταποκρινόμενοι στην αναζήτηση γνώσης χρησιμοποιώντας βασικές αρχές και έννοιες (Cosma et al., 2021).

Είναι προφανές ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί και αυτό δημιουργεί την ανάγκη να διαφοροποιηθούν όλες οι διδασκαλίες (Tomlinson et al., 2021) και να αξιοποιηθούν πολλαπλές ευφυΐες που επιτρέπουν σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών να συμμετέχουν με επιτυχία στην εκμάθηση στην τάξη. Η επιτυχής πρακτική με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας παράγει μαθητές που έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, δέσμευσης και πάθους για μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές ποικίλλουν σημαντικά σε ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακά στυλ, συνιστάται διαφοροποιημένη διδασκαλία ως σανίδα σωτηρίας του δασκάλου στην επιτυχία στην τάξη. Θα πρέπει να είναι άμεσα διαθέσιμη και να αντιμετωπίζεται ως χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας στα σημερινά σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Afanasyeva, Y., Bratkova, M., & Sidneva, Y. (2021). Children with intellectual disabilities: Support in inclusive practice. *European Psychiatry*, 64(S1), S385–S386. <http://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.1033>
- Arbuckle MacLeod, C. (2021). Undergraduate Teaching and Assassin's Creed: Discussing Archaeology with Digital Games. *Advances in Archaeological Practice*, 9(2), 101–109. <http://doi.org/10.1017/aap.2021.1>
- Aronin, L., & Yelenevskaya, M. (2022). Teaching English in multilingual Israel: Who teaches whom and how. A review of recent research 2014–2020. *Language Teaching*, 55(1), 24–45. <http://doi.org/10.1017/S0261444821000215>
- Baddeley, S. (2021). Online teaching: a reflection. *Journal of Classics Teaching*, 22(44), 109–116. <http://doi.org/10.1017/S2058631021000246>

- Basiri, A. (2021). Inclusivity and diversity of navigation services. *Journal of Navigation*, 74(2), 269–272. <http://doi.org/10.1017/S0373463321000072>
- Beckwith, K. (2021). Democracy with and without Women: Inclusion, Exclusion, and Violence. *Perspectives on Politics*, 19(3), 925–930. <http://doi.org/10.1017/S1537592721001262>
- Blanck, P., Hyseni, F., & Wise, F. A. (2021). Diversity and Inclusion in the American Legal Profession: Discrimination and Bias Reported by Lawyers with Disabilities and Lawyers Who Identify as LGBTQ. *American Journal of Law & Medicine*, 47(1), 9–61. <http://doi.org/10.1017/amj.2021.1>
- Breuning, M (2021). Teaching Research and Researching Teaching: The Impactful Career of John Ishiyama. *Political Science Today*, 1(3), 18–24. <http://doi.org/10.1017/psj.2021.60>
- Collins, A., Rentschler, R., Williams, K., & Azmat, F. (2021). Exploring barriers to social inclusion for disabled people: perspectives from the performing arts. *Journal of Management & Organization*, 1–21. <http://doi.org/10.1017/jmo.2021.48>
- Cosma, D., Khan, A., & Hammond, R. (2021). Cortical Dysplasia Teaching Pathology to a Machine. *Canadian Journal of Neurological Sciences / Journal Canadien des Sciences Neurologiques*, 48(s2), S11–S11. <http://doi.org/10.1017/cjn.2021.171>
- Ezechukwu, N. V. (2021). Regulating Innovation for Financial Inclusion: Lessons from Nigeria. *Journal of African Law*, 65(3), 431–459. <http://doi.org/10.1017/S0021855321000279>
- Goff, P. (2021). Inclusive Trade: Justice, Innovation, or More of the Same? *Ethics & International Affairs*, 35(2), 273–301. <http://doi.org/10.1017/S0892679421000253>
- Holloway, T. (2021). CLAH Lecture: Learning and Teaching. *The Americas*, 78(3), 381–388. <http://doi.org/10.1017/tam.2021.78>
- Kim, J. Y., & Ng, Y. M. M. (2022). Teaching Computational Social Science for All. *PS: Political Science & Politics*, 1–5. <http://doi.org/10.1017/S1049096521001815>
- Megged, A. (2021). “ENCLOSURES WITH INCLUSION” VIS-À-VIS “BOUNDARIES” IN ANCIENT MEXICO. *Ancient Mesoamerica*, 1–16. <http://doi.org/10.1017/S0956536121000043>
- Metzger, S. K. (2022). Teaching Econometrics Dynamically with R-Shiny. *PS: Political Science & Politics*, 55(1), 225–229. <http://doi.org/10.1017/S1049096521001141>
- Mishra, P., & Cousik, R. (2021). Making pandemic response disability inclusive: Challenges and opportunities for organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 14(1-2), 76–80. <http://doi.org/10.1017/iop.2021.19>
- Nyberg, A., Ferm, U., & Bornman, J. (2021). School-Based Abuse Prevention Programs for Children with Disabilities: A Qualitative Study of Components and Methods. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 252–267. <http://doi.org/10.1017/jsi.2021.18>
- O’Rourke, J., Main, S., Gray, C., & Lovering, C. (2021). Observations of Children with Disability During Arts-Based Multisensory Story and Rhyme Activities: Is It All Just Chimes and Perfumes? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 237–251. <http://doi.org/10.1017/jsi.2021.8>
- Quick, T., Flatley, B., Sellwood, C., Alam, O., & Vukovich, I. (2021). A Model of Inclusion for Children with Disability in NSW Community Preschools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 150–163. <http://doi.org/10.1017/jsi.2021.16>
- Raleigh, C., Choi, H. J., & Wigmore-Shepherd, D. (2022). Inclusive conflict? Competitive clientelism and the rise of political violence. *Review of International Studies*, 48(1), 44–66. <http://doi.org/10.1017/S0260210521000218>

- Rom, M. C. (2021). Time to Rethink Your Teaching Ideology? *PS: Political Science & Politics*, 54(3), 587–592. <http://doi.org/10.1017/S1049096521000421>
- Shannahan, J., & Fredericks, V. (2022). Transitioning into and improving online History teaching. *Journal of Classics Teaching*, 1–9. <http://doi.org/10.1017/S2058631022000046>
- Schleutker, E. (2021). Seven Suggestions for Teaching Quantitative Methods. *PS: Political Science & Politics*, 1–5. <http://doi.org/10.1017/S1049096521001426>
- Slevin, F., Rieu, R., Beasley, M., Speight, R., Aitken, K., Good, J., ... Henry, A. M. (2021). Evaluation of the impact of teaching on delineation variation during a virtual stereotactic ablative radiotherapy contouring workshop. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 1–8. <http://doi.org/10.1017/S1460396921000583>
- Sobrido-Prieto, M., Martínez-Isasi, S., Pérez-López, M., Fernández-Méndez, F., Barcala-Furelos, R., & Fernández-García, D. (2021). Teaching and Evaluation Methods of the Use of the Tourniquet in Severe Limb Bleeding among Health Care Professionals: A Systematic Review. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(6), 747–755. <http://doi.org/10.1017/S1049023X21001114>
- Tomlinson, N., Kahai, B., & Balogun, F. (2021). Developing a differential attainment e-learning course for consultants who supervise trainees within Oxleas NHS Foundation Trust. *BJPsych Open*, 7(S1), S160–S160. <http://doi.org/10.1192/bjo.2021.445>
- Touil, N., Curie, A., Reymond, M.-P., Subtil, F., Roche, S., Gaillard, S., ... Portes, V. D. (2021). Role of multidimensional evaluations in the support of school trajectories of children with mild to moderate intellectual disability. *European Psychiatry*, 64(S1), S125–S126. <http://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.352>
- Westwood, P. (2021). Integration to Inclusion in Hong Kong: Not an Easy Progression. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 268–280. <http://doi.org/10.1017/jsi.2021.5>

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Κουκάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86
gkoukakis@gmail.com

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και η Ειδική Αγωγή αποτελούν δυο πεδία όπου αναπτύσσονται διαρκώς τα τελευταία χρόνια, ενώ παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στην Εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ μπορούν να δημιουργήσουν ένα νέο σκηνικό στο εκπαιδευτικό σύστημα, με πολλές καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Στην παρούσα εργασία θα προσδιορίσουμε τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή και θα παρουσιάσουμε ορισμένες εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή που θα παρέχουν γνώσεις και εργαλεία από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν λογισμικά και τεχνολογίες ανάλογα και με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου αναπτύσσονται αυτές οι παρεμβάσεις θα αξιολογήσουμε μερικές από αυτές τις εφαρμογές και λογισμικά που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, και θα αναφέρουμε τα οφέλη αυτών προς στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εφαρμογές και λογισμικά

1. Εισαγωγή

Ζούμε στην κοινωνία της πληροφορίας όπου οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) εξελίσσονται ραγδαία και εισχωρούν σε πολλούς τομείς της ζωή μας. Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας Τ.Π.Ε αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς τις τελευταίες δεκαετίες επηρεάζοντας πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η νέα αυτή πραγματικότητα δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση και ιδιαίτερα τον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία ετερογενή ομάδα λόγω της διαφοροποίησης που παρουσιάζουν όσον αφορά τις δεξιότητές τους και την ικανότητά τους να λαμβάνουν και να κατανοούν τις γνώσεις. Έτσι, η εκπαιδευτική προσέγγιση πρέπει να είναι εστιασμένη στην εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, υιοθετώντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους σε ένα ειδικό πλαίσιο συνολικής προσέγγισής του.

2.1. Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία

Με τον όρο Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποδίδουμε στα ελληνικά τον διεθνή αγγλικό όρο Information and Communication Technologies (ICT) και αναφερόμαστε συνολικά στις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες που με τους υπολογιστές και τα δίκτυα υπολογιστών, επιτρέπουν την κωδικοποίηση, την επεξεργασία, την αποθήκευση, την αναζήτηση, την ανάκληση και μετάδοση της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή (Πλεύρης, 2007). Η χρήση των ΤΠΕ για ΑμεΑ καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, συσκευών και εφαρμογών λογισμικού που διευκολύνουν την επικοινωνία και την κίνηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Στην κατηγορία των ατόμων αυτών συγκαταλέγονται εκείνα με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, κινητικές αναπηρίες,

χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης ή ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και οι μαθητές με αυξημένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (Κυρίδης, Δρόσος, Τσακίριδου, 2003). Οι εφαρμογές τεχνολογιών υποστήριξης είναι βασισμένες στις τεχνολογίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, της ασύρματης επικοινωνίας, της ρομποτικής και της εικονικής πραγματικότητας. Με τη βοήθεια της υποστηρικτικής τεχνολογίας η καθημερινή ζωή των ατόμων με αναπηρία διευκολύνεται και ενισχύεται η ανεξάρτητη διαβίωσή τους. Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν πρόσβαση σε άτομα και μαθητές με κινητικές αναπηρίες οι οποίοι είναι δυνατό πλέον να επικοινωνήσουν. Έτσι, άτομα που δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους, εκπαιδεύονται κατάλληλα και μπορούν να λειτουργήσουν έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με το κεφάλι τους ή άλλο μέρος του σώματός τους ή να κάνουν χρήση διακοπτών ακόμα και με την κίνηση του βλεφάρου ή να χρησιμοποιήσουν φορητές επικοινωνιακές συσκευές οι οποίες αντικαθιστούν την ομιλία προσφέροντας δακτυλογραφημένα μηνύματα. Το ίδιο και άτομα κωφά, τυφλά ή άτομα που δε μπορούν να μιλήσουν, τους δίνεται η δυνατότητα με τη βοήθεια της τεχνολογίας, να εκπαιδευτούν και να επικοινωνήσουν, να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο και να πληκτρολογήσουν ένα κείμενο (Yankova & Branekova, 2010).

2.2. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή

Η χρήση των Τ.Π.Ε. ως εκπαιδευτικών εργαλείων συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία, προσδίδοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Γενικά οι Νέες Τεχνολογίες επιδρούν συμπληρωματικά στο μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλλουν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στην ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και στην εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ΤΠΕ χρησιμοποιούμενες ως εκπαιδευτικά εργαλεία προάγουν τη γνώση, τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα, βελτιώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας και προωθούν την κριτική σκέψη του μαθητή, καθιστώντας τον ικανό να λύσει προβλήματα της καθημερινότητάς του (Βοσνιάδου, 2006).

Εκτός όμως από το πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, που αναφέρθηκε παραπάνω, τα τελευταία χρόνια καθοριστική είναι και η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην προαγωγή της μάθησης και στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά το παρελθόν έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να δοθεί ένας σαφής ορισμός της ειδικής αγωγής. Αρχικά έγινε από τη Ρόζα Ιμβριώτη, όπου το 1939 όρισε την ειδική αγωγή ως «η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς» (Γιώρη, 2008). Τα άτομα που παρουσιάζουν κάθε μορφής αναπηρία χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την μαθησιακή διαδικασία. Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση οι τεχνολογίες πληροφορίας παρέχουν γνωστική πρόσβαση σε άτομα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με τη χρήση εικόνων μέσα στα γραπτά κείμενα, να τους βοηθά στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και να οδηγούνται στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ειδική αγωγή είναι σημαντικό να ενστερνιστεί νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, προωθώντας τη συνεργασία και διευκολύνοντας την αξιοποίηση νέων διδακτικών εργαλείων στη τάξη. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες σχετικά με τις νέες μεθόδους

διδασκαλίας που προωθούν οι Τ.Π.Ε. (Μυλωνά, 2006). Με τη στάση του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μετατρέπεται πλέον σε συντονιστή, συνεργάτη και βοηθό για την δημιουργία της νέας γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας μέσα στην τάξη.

2.3. Οφέλη από την χρήση των Τ.Π.Ε στην ειδική αγωγή

Η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει αποδειχθεί ότι παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα οφέλη έχουν επισήμως αναγνωριστεί από πολλές χώρες, όπου διαπιστώνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να παίρνουν στα χέρια τους την ίδια τους τη μάθηση και να εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς. Στις μέρες μας, οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για την ωφελιμότητα και την αποτελεσματικότητα της ένταξης, και οι συνεχείς τεχνολογικές πρόοδοι έχουν διεγείρει το ενδιαφέρον για αξιοποίηση των διάφορων εφαρμογών των ΤΠΕ σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις αλλά και κατά την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Presley & D'Andrea, 2008).

Για τους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να επωφεληθούν από παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο, ειδικά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, κατά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Rose & Meyer, 2002). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικούς, οικονομικούς και φυσικούς παράγοντες. Οι τελευταίες έρευνες υποστηρίζουν τη χρήση των ΤΠΕ στον τομέα της εκπαίδευσης, για τους μαθητές με αναπηρία καθώς είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο στην πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές. Βελτιώνει δε, αναπτυξιακούς και γνωστικούς στόχους μικρών μαθητών (Παπαδόπουλος, 2007). Σήμερα, σε πολλά Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης τα επίπεδα μαθησιακού ενδιαφέροντος και παρακίνησης, είναι πολύ αυξημένα, ως επακόλουθο της ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, ως προς τα οφέλη των ΤΠΕ και ως σημαντικότερες τεχνολογικές περγαμηνές τους, στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Αγωγής, συγκαταλέγονται τα παρακάτω:

1. Η εξισωτική και «γνωστικά προσθετική» λειτουργία της τεχνολογίας.
2. Η πληθώρα των βοηθητικών συσκευών.
3. Η παροχή αυτονομίας, αυτοπεποίθησης και ανεξάρτητης μάθησης.
4. Η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης.
5. Η καλλιέργεια αισθήματος πλήρωσης και επάρκειας
6. Η βελτίωση των δυνατοτήτων ελέγχου και αυτοελέγχου.
7. Η αναγνώριση της αρετής της μαθητικής ποικιλομορφίας.

(Κουστριάβα, 2014)

3.1. Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στην ειδική αγωγή

Οι εφαρμογές Τ.Π.Ε. μπορούν να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργικότητά τους.

- Γνωστικές ή Εκπαιδευτικές συσκευές, π.χ. παιχνίδια ελεγχόμενα με διακόπτες, ηλεκτρονικό υπολογιστή και λογισμικό

- Συσκευές κινητικότητας, π.χ. αμαξίδια, scooters, ορθοστάτες, οποιαδήποτε συσκευή που εξυπηρετεί το άτομο στην κινητικότητα στο περιβάλλον του.
- Συσκευές Εναλλακτικής επικοινωνίας, π.χ. επικοινωνιακοί πίνακες ή ηλεκτρονικοί πίνακες επικοινωνίας (talkers), βοηθήματα ακοής
- Συσκευές ελέγχου περιβάλλοντος, π.χ. βοηθήματα αυτόνομης διαβίωσης, επικοινωνιακά βοηθήματα, αρχιτεκτονικές τροποποιήσεις, τεχνολογίες ψυχαγωγίας.

(Στεφανίδης, 2004)

Είναι πολύ σημαντικό επίσης να γνωρίζουμε ότι σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες υπάρχουν ένας μεγάλος αριθμός από συσκευές, από πολύ απλές έως εξαιρετικά σύνθετες, τις οποίες θα πρέπει να λάβουμε υπόψη στην προσπάθεια μας να βρούμε και επιλέξουμε αυτήν που ταιριάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες ή δεξιότητες του ατόμου στο οποίο καλούμαστε να εφαρμόσουμε στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής (Γεροδιάκομος, 2004). Ορισμένες συσκευές ΤΠΕ οι οποίες χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω όπως περιγράφονται από την Κουστριάβα, (2014):

- Μεγεθυντικός φακός στην οθόνη

Ο Μεγεθυντικός φακός είναι ένα βοηθητικό πρόγραμμα εμφάνισης, που καθιστά την οθόνη πιο ευανάγνωστη για τους χρήστες με προβλήματα όρασης.

- Εκτυπωτές Braille

Οι εκτυπωτές Braille τυπώνουν σε ειδικό χαρτί σελίδες ή ακόμα και βιβλία σε μορφή Braille. Οι εκτυπωτές Braille διακρίνονται στους εκτυπωτές για προσωπική χρήση και σε αυτούς που χρησιμοποιούν τα τυπογραφεία Braille.

- Εναλλακτικά Πληκτρολόγια

Για την διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία είναι διαθέσιμα στο εμπόριο πληκτρολόγια με ένα ή περισσότερα από τα εξής χαρακτηριστικά: α) μεγαλύτερο μέγεθος πλήκτρων, β) έγχρωμα πλήκτρα και γ) πλήκτρα με ανάγλυφη – Braille ή απεικόνιση χαρακτήρων.

- Ηλεκτρονικές συσκευές κατάδειξης

Επιτρέπουν τον έλεγχο του κέρσορα της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή χωρίς τη χρήση χεριών. Όλες οι λειτουργίες προκαλούνται από τις παραλλαγές της πίεσης αέρα στη στοματική κοιλότητα. Δεν απαιτείται κανένα πρόσθετο λογισμικό για τον έλεγχο ποντικιού.

- Πλακέτες και οθόνες αφής

Μπορούν να αντικαταστήσουν το συμβατικό ποντίκι και προσφέρουν και πρόσθετες λειτουργίες. Με την άσκηση ελάχιστης πίεσης πάνω στην οθόνη μπορεί να ελεγχθεί από το χρήστη η κίνηση του κέρσορα, αλλά και άλλες λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

- Ποντίκι Μοχλός

Χρησιμοποιείται για την κίνηση του κέρσορα στην οθόνη, όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει κινητικές δυσκολίες και αδυνατεί να κρατήσει το ποντίκι, το οποίο είναι αρκετά μικρό σε μέγεθος και απαιτεί ικανότητες λεπτής κινητικότητας που ίσως ο μαθητής δε διαθέτει.

- Ιχνόσφαιρα

Έχει παρόμοια χρήση με το ποντίκι μοχλό. Η αρχή λειτουργίας της είναι ανάλογη αυτής των παλιών ποντικιών και ενδείκνυται για πιο βαριές περιπτώσεις κινητικών δυσκολιών.

- Μαγνητική γραφίδα

Είναι ένα επίπεδο επιτραπέζιο εξάρτημα σαν μικρός πίνακας, το οποίο μπαίνει μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή στη θέση του πληκτρολογίου και ο μαθητής μπορεί να γράψει, να ζωγραφίσει και να βλέπει ταυτόχρονα στην οθόνη του υπολογιστή την εργασία του.

- Χρωματιστοί φωτεινοί διακόπτες

Χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση του αριστερού ή δεξιού «κλικ». Αφού ο μαθητής συνδέσει τη χρήση του ποντικιού με την κίνηση του κέρσορα στην οθόνη, στη συνέχεια περνάει στη μάθηση «πατώ το φωτεινό διακόπτη» και στη συνέχεια στη μάθηση «κάνω κλικ με το ποντίκι».

- Υπηρεσίες-Τεχνολογίες του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου

Εκπαιδευτικές πλατφόρμες που περιλαμβάνουν ποικίλες εφαρμογές όπως: σύνθεση φωνής από κείμενο, ομιλούσες ιστοσελίδες, σύστημα μετατροπής γλώσσας, σύστημα δυναμικής σύνθεσης νοημάτων και νοηματικού λόγου, σύστημα αναγνώρισης νοημάτων, δακτυλικό πληκτρολόγιο κ.ά. (<http://www.ilsp.gr/el/services-products/technologies>).

- Εκπαιδευτική εφαρμογή «Εύγλωττον»

Η συγκεκριμένη εφαρμογή δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου του ΥΠΕΠΘ με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 9-13 ετών με δυσλεξία. Η εφαρμογή αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας και ως εξατομικευμένο μέσο αποκατάστασης των αντίστοιχων δυσκολιών. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί από τον μαθητή ανεξάρτητα και παράλληλα ο ειδικός εκπαιδευτικός από τη σελίδα του διαχειριστή, που λειτουργεί διαδικτυακά, να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή του αλλά και να προσθέτει δικό του αναγνωστικό υλικό (<https://evglotton.ilsp.gr/>).

3.2. Λογισμικά για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Εκτός από συσκευές, υπάρχουν και ορισμένα εκπαιδευτικά λογισμικά ειδικής αγωγής όπως περιγράφονται από την Κουστριάβα, (2014):

- Αναγνώστες οθόνης

Οι αναγνώστες οθόνης είναι λογισμικό για άτομα που είναι τυφλά ή με σοβαρή οπτική αναπηρία, ή για άτομα αναλφάβητα ή με μαθησιακές δυσκολίες

- Μεταφραστές Braille

Οι μεταφραστές Braille είναι το απαραίτητο λογισμικό που επιτρέπει τη μετάφραση ενός κειμένου που είναι γραμμένο σε κάποιο κειμενογράφο, σε μορφή Braille, και την ανάγλυφη εκτύπωσή του σε έναν εκτυπωτή Braille

- Λογισμικό «The Grid»

Το λογισμικό The Grid της εταιρείας Sensory Software είναι Λογισμικό Εναλλακτικής και Ενισχυτικής Επικοινωνίας. Παρέχει επικοινωνία με σύμβολα ή κείμενα και ολοκληρωμένη πρόσβαση σε λειτουργικό σύστημα Windows με ταυτόχρονη χρήση διακοπών, πληκτρολόγιων και συσκευών κατάδειξης.

- Εκπαιδευτικό λογισμικό «Το σπίτι μου και το σχολείο μου»

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού Ειδικής Αγωγής είναι να ενθαρρύνει την ανακάλυψη, την εκμάθηση και την επικοινωνία, σχετικά με αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (<https://www.kastaniotis.com/edusoft/01.html>).

- Εκπαιδευτικό λογισμικό «ΕΚΤΟ!ΝΟΥΣ»

Το λογισμικό αυτό περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες είναι ειδικά επιλεγμένες, λαμβάνοντας υπόψη και χρήστες που χρησιμοποιούν διακόπτη. Οι επτά παροτρυντικές δραστηριότητες του λογισμικού είναι προσπελάσιμες μέσω του ποντικιού, του πληκτρολογίου, του διακόπτη, οθόνης επαφής ή ακόμη και πίνακα αλληλεπίδρασης.

(http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/logismika/ektonous.pdf)

- Εκπαιδευτικό λογισμικό «Ακτίνες»

Το λογισμικό «Ακτίνες» αποτελεί δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον για μαθητές προσχολικής ηλικίας ή με νοητική υστέρηση (ελαφρά και μέτρια). Έχει κατασκευαστεί με δραστηριότητες κατάλληλες για την επίτευξη σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό των εκπαιδευτικών στόχων. Είναι ευχάριστο στους μαθητές γιατί έχει τη μορφή παιχνιδιού, ενώ κινητοποιεί την προσοχή των μαθητών παρουσιάζοντας τα διάφορα θέματα πολυαισθητηριακά: οπτικά, ακουστικά και απτικά. Έχει μεγάλη προσαρμοστικότητα και ευελιξία μιας και ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τις δραστηριότητες στο επίπεδο του μαθητή (<https://pliroforikieeeeeek.wordpress.com>).

- Το λογισμικό «The Switch»

Αποτελείται από 6 διαφορετικά παιχνίδια για χρήστες με κινητικές και γνωστικές δυσκολίες που χρησιμοποιούν 1 ή 2 διακόπτες. Τα παιχνίδια αυτά επιτρέπουν σε χρήστες διακοπών να παίζουν χωρίς επίβλεψη, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητές τους στη χρήση τους. Κάθε παιχνίδι διδάσκει σε ένα διαφορετικό τομέα χρήσης διακοπών όπως επιλογή του σωστού, χρονισμός, τυχαία επιλογή κλπ. Επίσης περιλαμβάνει δραστηριότητες εκπαίδευσης σε βασικές έννοιες (π.χ. αριστερό-δεξί, κατευθυντικότητα κλπ.)

- Το λογισμικό «GCompris»

Αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πακέτο εκμάθησης και ψυχαγωγίας το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες μαθηματικών και ανάγνωσης, βιωματικής εμπειρίας, πάζλ και παιχνίδια διασκέδασης και στρατηγικής. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 2 έως 10 ετών και σε άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως νοητική υστέρηση, χαμηλή όραση και κινητικά προβλήματα, ίδιων ή και μεγαλύτερων ηλικιών (<https://gcompris.net/index-el.html>).

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι συσκευές και υπηρεσίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να αυξήσουν ή να βελτιώσουν τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελούν μέρος της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό υπάρχουν λογισμικά

όπως βοηθήματα καθημερινής ζωής και συσκευές ελέγχου περιβάλλοντος που εκτός της εκπαιδευτικής διάσταση συμβάλλουν αποφασιστικά στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία. Στις μέρες μας οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν κατακλύσει όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας. Υποστηρικτικό υλικό και λογισμικό δημιουργούν τη βάση για ένα τρόπο αλληλεπίδρασης ο οποίος θα διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Πρωταρχικής σημασίας είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιληφτούν τη σπουδαιότητα των τεχνολογιών αυτών, τις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν σε μια εκπαιδευτική περίσταση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ., (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεροδιάκομος, Κ., (2004). Νέες Τεχνολογίες και Κινητική Αναπηρία, Αναβάθμιση του Θεσμού Εκπαίδευσης Ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΕΠΕΑΕΚ.
- Γιώρη, Π., (2008). Τα ΚΔΑΥ- Εικόνες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής.
- Κουστριάβα, Ε. (2014). Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος του 4ου εξαμήνου, "Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία με τη Χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας", του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Τσακίριδου, Ε., (2003). Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μυλωνά, Ι., (2006). Ο εκπαιδευτικός και οι νέες τεχνολογίες: Κριτική θεώρηση και προβληματισμοί για το νέο ρόλο που αναλαμβάνει στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, σ. 1900-1903.
- Παπαδόπουλος, Κ., (2007). Εκπαίδευση των ατόμων με πρόβλημα όρασης II. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του βασικού μαθήματος, του 6^{ου} εξαμήνου, "Εκπαίδευση των Ατόμων με Πρόβλημα Όρασης 2", του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλεύρης, Γ. (2007). Γλωσσικά μαθήματα, διδακτική πράξη και Τ.Π.Ε. Φιλολόγοι μετεξεταστέοι στις Τ.Π.Ε. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.
- Στεφανίδης, Κ., (2004). Μελέτη με αντικείμενο την καθολική πρόσβαση και Ισότιμη Συμμετοχή Ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία της πληροφορίας – Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας». Άξονας 5-Μέτρο 5.3.

Ξενόγλωσση

- Johnstone, C., Thurlow, M., Altman, J., Timmons, J., & Kato, K., (2009). Assistive technology approaches for large-scale assessment: Perceptions of teachers of students with visual impairments. *Exceptionality*, 17(2), 66-75.
- Presley, I., & D'Andrea, F., M., (2008). Assistive technology for students who are blind or visually impaired: A guide to assessment. New York: AFB Press.
- Rose, D., H., & Meyer, A., (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yankova, Z., & Branekova. D., (2010). Possibilities for application of the informational technologies with the training of children and students with special educational demands. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8, Suppl. 3, pp 283-285.

Διαδίκτυο

- <http://www.ilsp.gr/el/services-products/technologies> (23/3/2022)
- <https://evglotton.ilsp.gr/> (26/3/2022)
- <https://www.kastaniotis.com/edusoft/01.html> (22/3/2022)
- http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/logismika/ektonous.pdf (18/3/2022)
- <https://gcompris.net/index-el.html> (20/3/2022)
- <https://pliroforikieeeeeek.wordpress.com> (23/3/2022)

Υποστηρικτική Τεχνολογία και μάθηση σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες

Μηλαθιανάκη Γιασεμή

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Med, Υποψήφια διδάκτορας University of the Basque Country, UPV/EHU

E-mail: g.milathianaki@hotmail.com web: www.milathianaki.gr

Arantzazu Lopez de la Serna

Assistant professor at the Faculty of Education in the University of the Basque Country, UPV/EHU

arantzazu.lopez@ehu.eus

Xabier Basogain Olabe

Professor at the Faculty of Engineering in University of the Basque Country, UPV/EHU
xabier.basogain@ehu.eus

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνάται πώς η χρήση και η αξιοποίηση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (ΥΤ) σε μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορούσε να συμβάλλει στη διευκόλυνση της διδακτικής ή της μαθησιακής διαδικασίας. Το πλήθος των ερευνητικών μελετών μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του μέσου αυτού στην καθημερινή ζωή των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς παρέχει ένα πιο ενθαρρυντικό και ενεργό περιβάλλον μάθησης, αλλά και αλληλεπίδρασης με τους γλωσσικούς του εταίρους. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη να γίνουν κατανοητά τα ελλείμματα αλλά και οι περιοχές που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά δυνατότητες βασιζόμενοι στο αναπτυξιακό και μαθησιακό τους προφίλ. Σκοπός της νέας αυτής προσέγγισης είναι η ενσωμάτωση της ΥΤ στην μάθηση των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες, η άρση των περιορισμών τους, η βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους και τελικά η ισότιμη πρόσβαση και ένταξη τους στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό γίνεσθαι.

Λέξεις-κλειδιά: Υποστηρικτική Τεχνολογία, μάθηση, Νοητική Καθυστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες.

1. Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στον 21ο αιώνα, η επιστήμη, η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν εισβάλλει στην καθημερινή ζωή κάθε ανθρώπου. Αποτελούν μάλιστα ένα αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας του, προσφέροντας ένα πιο ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης και αλληλεπίδρασης με τους κοινωνικούς και γλωσσικούς του εταίρους. Ως εκ τούτου, διαδραματίζουν κρίσιμο και δυναμικό ρόλο στην κοινωνική, προσωπική, εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή και ανέλιξη όχι μόνο των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων, αλλά και των ατόμων με Αναπηρίες ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Σε γενικές γραμμές, η Τεχνολογία της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η Υποστηρικτική Τεχνολογία (ΥΤ) δίνουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διευκολύνουν την ποιότητα ζωής τους, αλλά και να επικοινωνήσουν, ελαχιστοποιώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και

διευρύνοντας τη συμμετοχή και την ανεξαρτησία τους σε όλα τα περιβάλλοντα (Schleicher, 2012). Παράλληλα, οι ΤΠΕ και η ΥΤ προάγουν την αυτονομία των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς τους παρέχουν επιλογές και διευκολύνσεις στην εκτέλεση και πραγμάτωση των καθημερινών δραστηριοτήτων τους (Ahmad, 2015; Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros, & Martínez-Segura, 2013).

Επιπλέον, αυτά τα εργαλεία βοηθούν τους μαθητές με ΕΕΑ να αμβλύνουν τις δυσκολίες τους, καθώς μπορούν να ανταποκριθούν στις ποικίλες νευροαναπτυξιακές και εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες αυτών των παιδιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των γνωστικών, γλωσσικών, κοινωνικών και λειτουργικών τους δεξιοτήτων. Είναι γεγονός ότι οι ΤΠΕ, η ΥΤ και η ψηφιακή Τεχνολογία (ΨΤ) παρέχουν νέους πολυαισθητηριακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, εάν αξιοποιηθούν κατάλληλα και μεγιστοποιούν την εμπλοκή και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία. Όλοι αυτοί οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους, τους φίλους τους, με άλλα άτομα και ιδρύματα, χρησιμοποιώντας έναν πιο ενδιαφέρον, δημιουργικό, εναλλακτικό και διαφοροποιημένο τρόπο διεπίδρασης με το ανθρωπογενές και εξωγενές περιβάλλον τους (Beltrán, Abbott, Jones, 2013).

Ο Vaz και οι συνεργάτες του (2015) μάλιστα σε μια έρευνα τους επισημαίνουν ότι μετά την έκθεση Warnock και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, τα έθνη έχουν ως κύριο στόχο να παρέχουν ίση και ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά σε ένα γενικό σχολείο ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, το χρώμα, την εθνικότητα, τη σοβαρότητα ή το είδος της αναπηρίας των μαθητών, αλλά και να μειώσουν κάθε είδους αποκλεισμό και διάκριση. Οι προκαταλήψεις και η αρνητική αντιμετώπιση που επεδείκνυε η κοινωνία στο παρελθόν απέναντι στα άτομα με αναπηρία και ιδιαίτερα με Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ) και Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) άρχισαν σταδιακά να εξαλείφονται (Μηλαθιανάκη, Φοδελιανάκης, Lopez, 2020). Καίριο ρόλο στην αλλαγή αυτή διαδραμάτισε αφενός η εφαρμογή νέας νομοθεσίας κι αφετέρου η χρήση των νέων τεχνολογιών στη δημιουργία διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαλείων, που προάγουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στην τυπική εκπαίδευση. Μια νομοθεσία που προβλέπει ίσα δικαιώματα για όλα τα παιδιά.

Εντούτοις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες δημιουργούν πολυπλοκότητα, διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και διαφορετικές ταχύτητες μάθησης που εμποδίζουν και περιορίζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα επιτεύγματα των μαθητών με ΕΕΑ. Ειδικότερα, τα άτομα με «Διανοητική αναπηρία» σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό της Αμερικανικής Ψυχιατρικής εταιρίας στο DSM-V, αντιμετωπίζουν μειονεξίες στις γενικές νοητικές δεξιότητες που επιδρούν αρνητικά στη προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου σε τρεις τουλάχιστον περιοχές, όπως είναι ο γνωστικός, ο κοινωνικός και ο πρακτικός τομέας (American Psychiatric Association, 2013). Ακόμη, η μειωμένη τους νοητική λειτουργία επιδρά αρνητικά στη συμπεριφορά και στη μαθησιακή διαδικασία, στην καθημερινή κοινωνικοποίησή τους και στις λειτουργικές τους δεξιότητες, ενώ η διαταραχή πρέπει να εκδηλωθεί πριν από την ηλικία των 18 ετών. Επιπλέον, αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις λειτουργικές τους ικανότητες στο συλλογισμό και στην επίλυση προβλημάτων, στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην πρόσληψη και κατανόηση εννοιών, στη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και αυτοκαθοριζόμενων στρατηγικών.

Αντίστοιχα μειονεκτήματα σύμφωνα με την American Psychiatric Association (APA, 2013) αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ΜΔ είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζεται από

ασυμμετρία ανάμεσα στην φυσιολογική μη λεκτική νοημοσύνη και στις δυσκολίες στον προφορικό ή γραπτό λόγο, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην επεξεργασία οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, στην επίλυση προβλημάτων ή στο συλλογισμό. Πολύ συχνά αυτά τα ελλείμματα συνυπάρχουν με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), με προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συμπεριφορά. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι αυτές οι βασικές ψυχολογικές διεργασίες δεν είναι συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές όρασης ή ακοής ή διανοητικές αναπηρίες. Δεν προκαλούνται από περιβαλλοντικές ή οικονομικές δυσκολίες, ανεπαρκείς ευκαιρίες γονικής μέριμνας ή εκπαίδευσης ή μειονεκτήματα στην ομιλία/ κατανόηση της γλώσσας (Φοδελιανακης, 2020· Φοδελιανάκης, Romero, Basogain, 2020).

Για να επιτευχθεί επομένως, η Ισότιμη Συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, οι εθνικές πρακτικές και τα συστήματα πρέπει να είναι προοδευτικά, να ανταποκρίνονται και να είναι ευέλικτα στις διαφορετικές ενδοατομικές και διατομικές ανάγκες των μαθητών. Έτσι, αυτή η υιοθέτηση ενσωματώνει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και την κατανόηση της αναπηρίας ως μια φυσική ανθρώπινη κατάσταση και ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα, που ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα, το αίσθημα αξιοπρέπειας και την ανθρώπινη προοπτική ενός ατόμου που ζει και αναπτύσσεται σε μια δημοκρατική κοινωνία (Milathianaki, 2020).

Υπό το πρίσμα αυτής της προοπτικής, περιβάλλοντα και μέθοδοι μάθησης επηρεάζονται όχι μόνο από τα βιολογικά εμπόδια-μειονεξίες των μαθητών, αλλά και από το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται (Retief, & Letšosa, 2018). Γι' αυτό το λόγο η αναπηρία δεν θεωρείται χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά αναπαριστά τη σχέση του με το περιβάλλον. Αυτή είναι άλλωστε και η βασική θεώρηση των ΤΠΕ καθώς και της ΥΤ, η οποία πρεσβεύει τη θεώρηση ότι τα μέσα ΥΤ ΚΑΙ ΤΠΕ, υποστηρίζουν τη βελτίωση της λειτουργικής συμπεριφοράς του ατόμου, χωρίς να δίνεται έμφαση στην όποια δυσλειτουργία, διαταραχή ή μειονεξία τους.

Ειδικότερα, με τον όρο «Υποστηρικτική Τεχνολογία» νοείται ένα ευρύ πεδίο συσκευών, υπηρεσιών, συστημάτων, στρατηγικών, τροποποιήσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται από τα άτομα με αναπηρίες με γνώμονα αφενός την άμβλυνση των μειονεξιών τους κι αφετέρου την πλήρη, ισότιμη και ομαλή ενσωμάτωση τους στο κοινωνικό γίνεσθαι (Hersh, & Johnson, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η συσκευή υποστηρικτικής τεχνολογίας ορίζεται ως «ένα στοιχείο ή ένα κομμάτι εξοπλισμού ή ένα προϊόν που μπορεί να αποκτηθεί εμπορικά από το ράφι, τροποποιημένο, ή προσαρμοσμένο και να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση, τη διατήρηση, ή τη βελτίωση των λειτουργικών δυνατοτήτων για το άτομο με ειδικές ανάγκες» (Individuals With Disabilities Education Improvement Act, 2004, I.A.602.1, όπ.αναφ. στο Bouck, κ.συν. 2012). Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι η ΥΤ κατηγοριοποιείται σε συσκευές χαμηλής τεχνολογίας (π.χ. προσαρμοσμένο στυλό/ μολύβι/ ή με λαβές, προσαρμοσμένο χαρτί, μεγεθυντικός φακός, highlighters κ.λπ.) και σε συσκευές και υπηρεσίες υψηλής τεχνολογίας (π.χ. υπολογιστής, πληκτρολόγιο, εναλλακτικό πληκτρολόγιο με μεγεθυσμένα πλήκτρα, ψηφιακά βιβλία, ψηφιακό στυλό (Smartpen), πρόγραμμα ανάγνωσης οθόνης, λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία (Text To Speech-TTS), σύστημα σύνθεσης φωνής από κείμενο (Automatic Speech Recognition-ASR), μεγεθυσμένες ετικέτες ή μπράιγ/απτικές ετικέτες για πληκτρολόγιο, κ.λπ. (Erdem, 2017).

Η υποστηρικτική λοιπόν τεχνολογία, καθώς και οι ΤΠΕ δύναται να λειτουργήσουν ως αρωγοί σε παιδιά με ΕΕΑ, όπως Νοητική Καθυστέρηση, ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), καθώς διευκολύνουν τη διδακτική ή μαθησιακή διαδικασία. Τα διάφορα τεχνολογικά και

βοηθητικά εργαλεία και λογισμικά εμφανίζονται σε κλίμακα διαβαθμισμένης δυσκολίας, ενώ παράλληλα ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή παρέχοντας του κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Ferri, & Favalli, 2018).

Στην παρούσα εργασία λοιπόν, επιχειρείται μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας να διερευνηθεί η χρήση και η αξιοποίηση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση, ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), ως μέσου που θα συμβάλλει στην ομαλή ατομική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανέλιξη αυτών των παιδιών.

2. Υποστηρικτική Τεχνολογία και Ειδική Αγωγή

Η χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας συνιστά στις μέρες μας ένα αναπόσπαστο τμήμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και της ειδικής αγωγής. Τις τελευταίες δεκαετίες τα τεχνολογικά επιτεύγματα έχουν μετασχηματίσει σημαντικές πτυχές της καθημερινότητας του ανθρώπου και ειδικότερα της εκπαίδευσης, καθώς λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι διάφορες μορφές νέων τεχνολογιών, που χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα τους στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ΕΕΑ, στην άρση των περιορισμών τους και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Reichle, 2011; Wynne κ. συν., 2016).

Στην εποχή μας, όπως είναι γνωστό η ευρεία χρήση των τεχνολογικών μέσων και η εφαρμογή της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύουν τον καίριο ρόλο τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική δράση, αλλά και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς παρέχουν πρόσβαση φυσική, υποστηρικτική και γνωστική στους μαθητές με ΕΕΑ (Τσικολάτας, 2011). Ειδικότερα, η ΥΤ βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες ή/ και νευροαναπτυξιακές διαταραχές να αναπτύξουν βασικές μαθησιακές δεξιότητες, δίνοντας τους τη δυνατότητα όχι μόνο της παθητικής παρακολούθησης και πρόσληψης των γνώσεων και των πληροφοριών, αλλά και της ενεργητικής πρόσληψης τους, αμβλύνοντας και εξομαλύνοντας τις όποιες εγγενείς μειονεξίες (προβλήματα κίνησης, όρασης, αισθητηριακά κ.ά) ή την ύπαρξη γνωστικών και γλωσσικών δυσκολιών.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των νέων και υποστηρικτικών τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τους μαθητές με ΕΕΑ, συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική παρακολούθηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στην μεγιστοποίηση της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και της αυτορρύθμισης τους κατά την επιτέλεση ή την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους εργασιών. Ταυτόχρονα, η πρόσβαση και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιείται με μεγαλύτερη ευχέρεια, γεγονός που στο παρελθόν θα ήταν είτε ανέφικτο είτε μια πραγματικά δύσκολη και επίπονη διαδικασία για τους ίδιους (Ahmad, 2015). Επιπροσθέτως, η παρουσίαση, η πρόσληψη, η μετάδοση και η κατανόηση των πληροφοριών-εννοιών μέσω της διέγερσης πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών καθιστά τη μάθηση ευχάριστη, διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, διασφαλίζοντας αφενός την πληρέστερη κατανόηση των εννοιών κι αφετέρου το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης, στο ψηφιακό γίγνεσθαι (Tebbutt κ. συν., 2016).

Η πληροφορία λοιπόν φτάνει στους μαθητές μέσω πολλαπλών, δυναμικών και αλληλεπιδραστικών αναπαραστάσεων, που με την κατάλληλη καθοδήγηση και διαμεσολάβηση από τους εκπαιδευτικούς ευνοεί την ολόπλευρη και ολιστική ανάπτυξη των

παιδιών με ΕΕΑ σε πιο ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά και επικοινωνιακά πλαίσια, ξεφεύγοντας από τα περιβάλλοντα της παραδοσιακής τάξης (Alnahdi, 2014). Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι το ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών λογισμικών, προγραμμάτων και συσκευών λειτουργεί πλέον ως ένα δυναμικό μέσο που προάγει τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ σε ένα γόνιμο και προωθημένο μαθησιακό περιβάλλον, που στηρίζεται στην πολλαπλή και ευέλικτη αναπαράσταση της πληροφορίας και της γνώσης, στην αλληλεπιδραστικότητα, τη μοντελοποίηση, την οργάνωση και σύνδεση τους με πολυμέσα και δίκτυα επικοινωνίας, τον πειραματισμό και την εποικοδομητική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων, του εικονικού περιβάλλοντος, κ.ά.

Επιλογικά, η ευελιξία που προσφέρει η χρήση της ΥΤ υπηρετεί το μοντέλο των ενδοατομικών δυνατοτήτων και διαφορών κι αντιμετωπίζει το κάθε παιδί χωριστά, σύμφωνα με το αναπτυξιακό και μαθησιακό του προφίλ (Tomlison, 1999, όπ.αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015). Παράλληλα, υποστηρίζει διαφορετικούς τρόπους μάθησης με πρωταρχικό γνώμονα την αύξηση της προσοχής και την επικέντρωση των μαθητών στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, τη βελτίωση και διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με τους σημαντικούς άλλους, τη δημιουργία ευκαιριών για περαιτέρω εξάσκηση και πρόσβαση σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών επιλογών, την παροχή κινήτρων για ενεργή εμπλοκή στη μάθηση, καθώς και την βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης τους (Ferri, & Favalli, 2018).

2.1. Υποστηρικτική Τεχνολογία για μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση ή/ και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η μελέτη είναι μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη διαδικασία, που απαιτεί την ενεργή εμπλοκή, τη συγκέντρωση και τη προσοχή του μαθητή (Πολυχρόνη, 2012). Τα παιδιά όμως με Νοητική Καθυστέρηση (ΝΚ) και Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) φαίνεται να υπολείπονται σε στρατηγικές αυτορρύθμισης, προσοχής, αλλά και σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν επιφανειακά τη γνωστική διαδικασία, να έχουν μειωμένα κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεκδοχικά χαμηλή σχολική επίδοση (Πολυχρόνη, 2012). Καθώς λοιπόν οι μαθητές με ΝΚ και ΜΔ έχουν υψηλότερο επιπολασμό συννοσηρότητας, δυσκολιών και ελλειμμάτων συγκριτικά με τους μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης, η εισαγωγή της ΥΤ στην ειδική εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίτευξη καίριων εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικο-πολιτισμικών στόχων, που σχετίζονται άμεσα αφενός με την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη κι αφετέρου με την καθημερινή διαβίωση και επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών αυτών.

Αναφορικά με τις γνωστικές δεξιότητες των ατόμων με ΝΚ και ΜΔ προκύπτουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην οπτικοχωρική αντίληψη, στην ικανότητα σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, στις μαθηματικές έννοιες, αλλά και στη μακρόχρονη λεκτική μνήμη, ενώ η βραχύχρονη λεκτική τους μνήμη δε φαίνεται να επηρεάζεται. Ακόμη, η βραδύτητα στην ανάπτυξη της βραχύχρονης ακουστικής μνήμης, ίσως και να παρακωλύει την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης (Sheung & Chapman, 2000, όπ. ανάφ. στο Ανδρέου, 2014) και συνεκδοχικά την αναπαράσταση των λεκτικών πληροφοριών, σε αντίθεση με την οπτική βραχύχρονη μνήμη, που διατηρείται καλύτερα και βοηθά στη πρόσληψη και στην επεξεργασία των στοιχείων (Rondal, 1993, όπ. ανάφ. στο Σταυρακάκη & Τσακίριδου, χ.χ.). Ανάλογα είναι και τα προβλήματα στην ακουστικο-φωνητική επεξεργασία, στην ικανότητα

αντιληπτικής διάκρισης και γενίκευσης, στο συμβολισμό αφηρημένων εννοιών και στη μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης.

Επιπλέον, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στις γλωσσικές-εκφραστικές δεξιότητες, που συνδέονται ως ένα βαθμό και με αντίστοιχα γνωστικά ελλείμματα, που επιδρούν στην κατανόηση του λόγου (Lanfranchi, Jerman & Vianello, 2009, όπ. ανάφ. στο Ανδρέου, 2014). Συγκεκριμένα, παρατηρείται σε φωνολογικό επίπεδο, αργή και κάποιες φορές μη ολοκληρωμένη ωρίμανση της φωνολογικής και φωνημικής διάκρισης, αλλά και πολλά λάθη μορφολογικού και κλιτικού υποβάθρου. Επιπροσθέτως, προβλήματα στην επεξεργασία, στην οργάνωση, στο σχεδιασμό και στο συντονισμό μεταφοράς των πληροφοριών από τη μνήμη στο χαρτί συνθέτουν ένα μωσαϊκό ελλειμμάτων στα παιδιά με ΝΚ και ΜΔ.

Από την άλλη όμως, η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η καθολική γλωσσική κατάκτηση φαίνεται να μην στηρίζεται μόνο στη γενετική προδιάθεση αλλά συσχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί (Hoff, 2009). Γι' αυτό το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση από τους ειδικούς επιστήμονες αφενός της χρήσης γνωσιακών μοντέλων κι αφετέρου της ενσωμάτωσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας, καθώς διαθέτουν την ικανότητα συντονισμού των ατομικών, γνωσιακών, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, συνδυάζοντας γλωσσικές, γνωστικές, οπτικοκινητικές, κ.ά. δεξιότητες, προκειμένου να αξιοποιηθεί στο βέλτιστον η διαδικασία της μάθησης και οι στρατηγικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ (Σπαντιδάκης, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές Gómez-Puerta, Chiner, Melero-Pérez και Lorenzo (2019), καθώς και οι McMahon, Cihak, Wright και Bell (2016) έχουν επισημάνει ότι οι μαθητές με ΝΚ και ΔΑΦ θα μπορούσαν να επηρεαστούν θετικά με τη χρήση μιας βοηθητικής εκπαιδευτικής εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality). Αυτοί οι μαθητές με αναπηρία, καθώς και οι μαθητές με ΜΔ, διαταραχές μνήμης και ΔΕΠΥ θα μπορούσαν να διαχειριστούν τα μαθήματα και τις εργασίες τους πιο ανεξάρτητα και σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Ως αποτέλεσμα, αυτή η συσκευή θα μπορούσε να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ και να τους βοηθήσει στην ανάπτυξη κινήτρων, συγκέντρωσης και αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, μια πρόσφατη έρευνα από τους Ekin, Cagiltay και Karasu (2018) σε τρία παιδιά με μέτρια νοημοσύνη επιβεβαίωσε εκ νέου την αποτελεσματικότητα της χρήσης εφαρμογών υποστηρικτικής τεχνολογίας και έξυπνων παιχνιδιών στην παροχή κινήτρων και στην εκπαίδευση (γραμματισμός, επίλυση προβλημάτων, ανάγνωση, συγκέντρωση, λογική σκέψη, διατήρηση κ.λπ.), στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και γνωστική ευημερία αυτών των ατόμων.

Ακόμη, έρευνες σε μαθητές με ΝΚ και ΜΔ αναδεικνύουν τον καίριο ρόλο των προγραμμάτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, αλλά και στη συγγραφική διαδικασία καθώς ενισχύουν και βελτιώνουν τις γενικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η τακτική εμφάνιση του κειμένου, αλλά και τα απτικά και ακουστικά ερεθίσματα διευκολύνουν τους μαθητές με ΝΚ και ΜΔ να έχουν πρόσβαση σε ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα, παρέχοντας τους αυτονομία και ανεξαρτησία κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, αλλά και τη δυνατότητα εκτέλεσης των εργασιών τους σε μικρά διαδοχικά βήματα (Svensson κ.συν., 2021). Έτσι, εργαλεία όπως ο επεξεργαστής κειμένου Word ή ο ορθογραφικός διορθωτής, τα εκπαιδευτικά λογισμικά πρόβλεψης λέξεων, κ.ά. έρχονται να λειτουργήσουν ως διαδικαστικές διευκολύνσεις και ως υποστηρικτικά μοντέλα διδασκαλίας στρατηγικών, που θα ενισχύσουν τους μαθητές με ΝΚ και ΜΔ, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, ώστε να φτάσουν σε

ποιοτικότερα κείμενα, στη συγγραφική αυτονομία χωρίς συναισθήματα άγχους και ματαιώσης, αλλά και στη βελτίωση των μαθησιακών και κοινωνικών του σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους (Σπαντιδάκης, 2010).

Παράλληλα, η χρήση των πολυμεσικών στοιχείων (κείμενο, εικόνα, βίντεο, ήχος κ.ά), λόγω των δυναμικών εφαρμογών και της διέγερσης πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών, υποστηρίζει σημαντικά την εξέλιξη της σκέψης του μαθητή και την βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ενίσχυση των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά και την ανάπτυξη θετικής στάσης στη διαδικασία μάθησης (Reid, Lienemann & Hagaman, 2013).

Ωστόσο, ένας σημαντικός περιορισμός τόσο των ερευνών των Ekin, Cagiltay and Karasu (2018) όσο και των McMahon, Cihak, Wright και Bell (2016) ήταν το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των παιδιών με ΕΕΑ. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι τα σημαντικά πλεονεκτήματα και οφέλη αυτών των συσκευών μπορούν να διαφανούν εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για να διαχειριστούν τις συσκευές και να τις ενσωματώσουν στο πρόγραμμα της τάξης τους. Από την άλλη πλευρά όμως, εξίσου σημαντική κρίνεται και η εξοικείωση των μαθητών με την ΥΤ, προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει αποτελεσματική αξιοποίηση τους.

3. Συμπεράσματα

Η ένταξη και η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με ΕΕΑ και μη, συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχοντας μια σειρά από δυνατότητες που εξομαλύνουν τις διαφορές ανάμεσα τους, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν αντισταθμιστικά στις όποιες μειονεξίες τους. Επιπρόσθετα, καθώς η εκπαίδευση συνιστά αναφαίρετο και κοινό δικαίωμα για όλους τους μαθητές, η ΥΤ μπορεί να αποτελέσει αρωγό στην πραγμάτωση της Ισότιμης Συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα μέσα ΥΤ δεν αποτελούν πανάκεια λύση, καθώς δεν μπορούν από μόνα τους να εξαλείψουν ή να μειώσουν τις όποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ. Υπό το πρίσμα αυτής της προοπτικής, η παροχή και αξιοποίηση των εργαλείων και των συσκευών ΥΤ, απαιτεί μια στοχευμένη και κατάλληλα οργανωμένη ειδική εκπαίδευση (επαγγελματίες, μαθητές και γονείς), που θα λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συσκευών και των λογισμικών, αλλά και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με γνώμονα την ολόπλευρη και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και τη μετέπειτα κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους αυτονομία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77. Ανακτήθηκε από [Vol6_No2_62_77.pdf\(hu-berlin.de\)](http://Vol6_No2_62_77.pdf(hu-berlin.de))
- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23. Ανακτήθηκε από [Microsoft Word - v13i2\(ed.gov\)](http://Microsoft Word - v13i2(ed.gov))
- Ανδρέου, Γ. (Επιμ.) (2014). *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.

- (APA) American Psychiatric Association (2013). DSM-V diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Beltrán, E. V., Abbott, C., & Jones, J. (Eds.). (2013). *Inclusive language education and digital technology* (Vol. 30). Multilingual Matters. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Ewa_Domagata-Zysk/publication/324972068_5_Using_Technology_to_Teach_English_as_a_Foreign_Language_to_the_Deaf_and_Hard_of_Hearing/links/59ef9fbbaca272a250012bf5/5-Using-Technology-to-Teach-English-as-a-Foreign-Language-to-the-Deaf-and-Hard-of-Hearing.pdfboot
- Bouck, E. C., Shurr, J. C., Tom, K., Jasper, A. D., Bassette, L., Miller, B., & Flanagan, S. M. (2012). Fix it with TAPE: Repurposing technology to be assistive technology for students with high-incidence disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 121-128. Ανακτήθηκε από [TAPE high incidence-with-cover-page-v2.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.researchgate.net/publication/260111117_TAPE_high_incidence-with-cover-page-v2.pdf)
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμοι Α-Β). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ekin, C. C., Cagiltay, K., & Karasu, N. (2018). Effectiveness of smart toy applications in teaching children with intellectual disability. *Journal of Systems Architecture*, 89, 41-48.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 128-146. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124910.pdf>
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90. Ανακτήθηκε από https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/70038844/j.compedu.2012.09.01420210921-10198-1u82ysk-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642527020&Signature=OzYOWOTsgQqEGvfOSEhr-fU7mToTyyg37f4JghCea~Tq~y2TuvTaYcLzy7EKW97uj38T5J7ww7zfn93BwfeHFkf4X8zPANIKy0wa2SOc2wkLi-uUJhdW0RTdsUs9flsvWyyGS0-MVdnufToeGOL4PYHF6comq2hedqj2TEgLfWhTrbsraxPhU0EZODDwH-buQFIGclWofAOXgHLXVcJ27iwgNk93SSBnauX4ID82EXMBoRrh5-Yi27Tmvm30wdTqDYfwBSj-nSQCN1z~wHTzAUngQTtVnaXNKCNNZ8BRFFRrnRJaje5nWXyEOaSABMtaY97nl-KGGy5G0yVUh9VeKw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ferri, D., & Favalli, S. (2018). Web Accessibility for People with Disabilities in the European Union: Paving the Road to Social Inclusion. *Societies*, 8(2), 40. Ανακτήθηκε από [file:///F:/PHD%20NEW/TECHNOLOGY%20AND%20INCLUSION/societies-08-00040-v2%20\(1\)%202018%20foley,%20ferri.pdf](https://www.researchgate.net/publication/324972068_5_Using_Technology_to_Teach_English_as_a_Foreign_Language_to_the_Deaf_and_Hard_of_Hearing/links/59ef9fbbaca272a250012bf5/5-Using-Technology-to-Teach-English-as-a-Foreign-Language-to-the-Deaf-and-Hard-of-Hearing.pdfboot)
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Melero-Pérez, P., & Lorenzo, G. (2019). Research review on augmented reality as an educational resource for people with intellectual disabilities. Ανακτήθηκε από https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93098/1/2019_Gomez_Puerta_et al_RevINFAD.pdf
- Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (2008). On modelling assistive technology systems—Part I: Modelling framework. *Technology and disability*, 20(3), 193-215. Ανακτήθηκε από [On-modelling-assistive-technology-systems-Part-I-Modelling-framework.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/260111117_TAPE_high_incidence-with-cover-page-v2.pdf)

- Hoff, E. (2009). *Language Development* (4th edition). Wadsworth: Cengage Learning
- McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56. Ανακτήθηκε από https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/1071/2019/08/AR.Science.Vocab_2016.pdf
- Milathianaki, G. (2020, July 10-12). Μηλαθιανάκη, Γ. (2020, Ιούλιος 10-12) *The inclusive education of children in Greece*. [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Heraklion, Crete, Greece. Ανακτήθηκε από https://iake.weebly.com/uploads/1/5/0/4/15045854/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CF%8E%CE%BD_%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%952020_%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_web.pdf
- Μηλαθιανάκη, Γ., Φοδελιανάκης Α., Lopez, de la Serna, A. (2020, Οκτώβριος 1-3). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιού με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση: Μια Μελέτη Περίπτωσης [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference: Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ). *I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education*. Heraklion, Crete, Greece. ISBN (Vol. I): 978-618-5648-02-2 ISBN (Set): 978-618-5648-04-6 DOI: 10.5281/zenodo.4304088. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/346651449_Axiologese_tes_orthographikes_dexiotetas_paidiou_me_Baria_Noetike_Kathysterese_Mia_Melete_Periptoses
- Παπαηλιού, Χ. (2010). Ο ρόλος των γονιδίων στην Τυπική και Αποκλίνουσα Γλωσσική Ανάπτυξη: το Παράδειγμα του Σύνδρομου Williams-Beuren. Στο Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (Επιμ.) (2010). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2012). Δεξιότητες μελέτης μαθητών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) (2012). *Θέματα Ανάπτυξης και Προσαρμογής των Παιδιών στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-Γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg
- Σταυρακάκη, Σ. & Τσακνίδου, Μ. (χ.χ.): *Γλωσσικές ικανότητες στα γενετικά σύνδρομα: Η περίπτωση των ερωτηματικών προτάσεων*. Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης & Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Παρουσίαση 10^{ης} εβδομάδας. Ανακτήθηκε από https://courses.eap.gr/pluginfile.php/54179/mod_resource/content/2/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%20Williams%20vs%20Down.pdf
- Reichle, J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 77-85. Ανακτήθηκε από [assistivetech.pdf \(edu-negev.gov.il\)](https://www.assistivetech.gov.il)
- Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagaman, J.L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, Second Edition*. Guilford Press.

- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533757.pdf>
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., ... & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208. Ανακτήθηκε από [Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com)
- Tebbutt, E., Brodmann, R., Borg, J., MacLachlan, M., Khasnabis, C., & Horvath, R. (2016). Assistive products and the sustainable development goals (SDGs). *Globalization and health*, 12(1), 1-6. Ανακτήθηκε από <https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12992-016-0220-6>
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ανακτήθηκε από [etpe1801.pdf](https://www.etpe1801.pdf)
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών. Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. Retrieved 10/2018, from <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0137002#pone.0137002.ref018>
- Φοδελιανάκης Α. (2020). Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ/SLI): η υπόθεση του κλινικού συνεχούς- γενετικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα (γλωσσικά-γνωστικά) [Conference presentation Proceedings of the 6th International IAKE. *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης*. Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα. ISBN: 978-618-5506-03-2 (Vol.II) ISBN:978-618-5506-01-8 (SET) Doi: [10.5281/zenodo.4297567](https://doi.org/10.5281/zenodo.4297567). Ανακτήθηκε : https://www.researchgate.net/publication/346651685_Diatarache_autistikou_phasmatos_DAPH_kai_eidike_glossike_diatarache_EGD_e_ypothese_tou_klinikou_synechous-genetika_kai_symperiphorika_gnorismata_glossika-gnostika
- Φοδελιανάκης Α., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020, Οκτώβριος 1-3). Αλληλοεπικάλυψη, διακριτές διαγνωστικές οριοθετήσεις και η υπόθεση του κλινικού συνεχούς: ο ρόλος των γενετικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference: Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ). *I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education*, Heraklion, Crete, Greece. ISBN (Vol. I): 978-618-5648-02-2 ISBN (Set): 978-618-5648-04-6 Doi: [10.5281/zenodo.4297943](https://doi.org/10.5281/zenodo.4297943) https://www.researchgate.net/publication/346651364_Alleloepikalypse_diagnostikes_orioteteseis_kai_e_ypothese_tou_klinikou_synechous_o_rolos_ton_genetikon_kai_symperiphorikon_charakteristikon
- Wynne, R., McAnaney, D., MacKeogh, T., Stapleton, P., Delaney, S., Dowling, N., & Jeffares, I. (2016). Assistive technology/equipment in supporting the education of children with special educational needs—what works best. *Trim (Ireland): National Council for Special Education*. Ανακτήθηκε από <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/NCSE-Assistive-Technology-Research-Report-No22.pdf>

Ασφαλείς εξερευνητές του Διαδικτύου

Νατζίμ Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
theodoranatzim@gmail.com

Ταυτότητα Σεναρίου

Στόχος: Οι μαθητές να ενημερωθούν για τους κινδύνους του Διαδικτύου.

Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Τάξη: Στ' Δημοτικού

Διάρκεια: 2 εβδομάδες

Σύντομη Περιγραφή - Περίληψη

Σήμερα, οι μαθητές μας ξεκινούν τη χρήση του διαδικτύου ολοένα και σε μικρότερη ηλικία. Αφιερώνουν πολλές ώρες στο διαδίκτυο καθώς οι ευκαιρίες που τους προσφέρει για γνώση, ενημέρωση, ψυχαγωγία και επικοινωνία είναι απεριόριστες. Στο διαδίκτυο, ωστόσο, ελλοχεύουν πολλαπλοί κίνδυνοι, τους οποίους αγνοούν ή δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν. Μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων θα ενημερωθούν για: α) τον εθισμό β) τον διαδικτυακό εκφοβισμό γ) τα προσωπικά δεδομένα και δ) τα κοινωνικά δίκτυα. Το παρόν σενάριο ακολουθεί τις αρχές του εποικοδομισμού με κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Επίσης, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια εξατομικευμένης μάθησης με προσαρμογή της μάθησης στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών ενώ ακολουθείται το μοντέλο της μικτής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: διαδίκτυο, κίνδυνοι, εξατομικευση, wiki, εξ αποστάσεως

Στόχοι

Ο γενικός στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τους κινδύνους που υποκρύπτει το διαδίκτυο μέσω ποικίλου πολυμεσικού υλικού και δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Προβλέπεται η ενεργοποίηση τους μέσω της παραγωγής υλικού για τους συμμαθητές τους που θα παρουσιαστεί την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου (αρχές Φεβρουαρίου). Από την άλλη πλευρά, οι ειδικοί στόχοι έχουν διατυπωθεί με βάση την ταξινομία του Bloom (Κασσωτάκης, 2013). Σύμφωνα με τον Bloom, οι διδακτικοί στόχοι κατηγοριοποιούνται σε τρεις περιοχές: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη ψυχοκινητική.

Παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιοι στόχοι από την γνωστική περιοχή. Ο μαθητής/μαθήτρια θα είναι σε θέση να:

1. ονομάζει ποιες πληροφορίες είναι ιδιωτικές (Γνώση)
2. αναφέρει προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει η υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Κατανόηση)
3. προσαρμόζει τις ρυθμίσεις ασφαλείας των λογαριασμών του (Εφαρμογή)
4. δημιουργεί πρωτότυπους - ισχυρούς κωδικούς ως μέτρο προστασίας (Παραγωγή)
5. διαχωρίζει τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του μάρτυρα (Ανάλυση)
6. προτείνει στρατηγικές που θα βοηθήσουν στην μείωση υπερβολικής αξιοποίησης του (Σύνθεση)

7. εξετάζει τις δικές του συνήθειες σε σχέση με τη χρήση διαδικτύου (Αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση)

Οι στόχοι συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που προβλέπει οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο της «Ευέλικτης Ζώνης» να ασκηθούν στις εφαρμογές πολυμέσων, στην αναζήτηση πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό, στην αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της σκέψης τους. Επιδιώκεται οι μαθητές να συνεργασθούν για την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, «να αναγνωρίσουν τη συμβολή της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου και να αναδειχθεί η δυναμική του διαλόγου. Επίσης, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο διαδίκτυο, ασφάλειας και αποφυγής κινδύνων». (ΑΠΠΣ, χ.χ, σ. 416)

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν γνωρίσει τις δυνατότητες και τα οφέλη του διαδικτύου.

Ως προς την χρήση τεχνολογικών εργαλείων, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου, να αναζητούν και να αποθηκεύουν αρχεία από το διαδίκτυο και να κάνουν βασική χρήση εφαρμογών του Web 2.0 (π.χ. Youtube).

Ως προς τη συνεργασία, να έχουν δουλέψει ξανά συνεργατικά εξ' αποστάσεως.

Προσέγγιση

Μία από τις δυσκολίες - προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο διδακτικό του έργο είναι η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να σχεδιάσει σωστά το μάθημα του, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει την μοναδικότητα του καθενός και τις διαφορές που παρουσιάζει ως προς τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τα στυλ μάθησης κ.α. Άλλωστε εφαρμόζοντας τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η διδακτέα ύλη προσαρμόζεται στις προηγούμενες γνώσεις/ αντιλήψεις των μαθητών όπου μέσω των εμπειριών τους δομούν τη γνώση τους (Σολομωνίδου, 2006). Μια μέθοδος διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη την ανομοιομορφία του μαθητικού πληθυσμού είναι αυτής της εξατομίκευσης. Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο εξατομικευμένη μάθηση, ανάμεσα σ' αυτούς, ο παρακάτω:

“Η διδασκαλία στην οποία ο ρυθμός της μάθησης και η εκπαιδευτική προσέγγιση βελτιστοποιούνται και προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Οι μαθησιακοί στόχοι, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (και η αλληλουχία του) ενδέχεται να διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν σημασία και είναι σχετικές με τους μαθητές, καθοδηγούμενες από τα ενδιαφέροντά τους ή από προσωπικές τους επιλογές”.

U.S Department of Education (2016)

Όπως φανερώνει και ο ορισμός, η εξατομίκευση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, για παράδειγμα, με βάση το προφίλ του μαθητή ή/ και τις προσωπικές διαδρομές μάθησης. Με βάση το προφίλ του μαθητή γίνεται καταγραφή των ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, αθλητισμός), των δυνατοτήτων (π.χ. μαθησιακό επίπεδο, κλίσεις) και των αναγκών του (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, βαθμός υποστήριξης, χρόνος) καθώς και παρακολούθηση των εξατομικευμένων στόχων και της προόδου του. Με βάση τις προσωπικές διαδρομές μάθησης

δίνεται μεγάλη σημασία στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού καθώς επηρεάζει την εμπλοκή του μαθητή, την έκφραση του και την αναπαράσταση της πληροφορίας. Για παράδειγμα, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της γνώσης που αποκόμισε όπως κείμενο, ζωγραφική, βίντεο κ.α.

Οι παραπάνω προσαρμογές της διδασκαλίας προσφέρουν στους μαθητές μια αίσθηση ελέγχου της μαθησιακής τους πορείας (Γουλή, Παπανικολάου & Μακρή, 2014) ενώ τους καλλιεργούν δεξιότητες αυτορρύθμισης και οργάνωσης μελέτης που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιείται αυτή την περίοδο. Η οργάνωση μελέτης προϋποθέτει δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι η δημιουργία σημειώσεων, η διαχείριση του χρόνου, η επεξεργασία των πληροφοριών και η αναζήτηση τους, η αυτοαξιολόγηση, η επανάληψη μελέτης, η αναζήτηση βοήθειας - υποστήριξης κ.α. Στην καλύτερη διαχείριση χρόνου και γενικά στην αυτομελέτη, βοηθά ο οδηγός μελέτης όπου περιλαμβάνει συμβουλές μελέτης και χρονοδιάγραμμα με βάση το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, τη δομή & τη μορφή του (Παπανικολάου, 2021).

Ο σχεδιασμός στο wiki (<https://www.pbworks.com/>) ακολουθεί την παρακάτω δομή σε όλα τα κεφάλαια:

- μια εικόνα πάνω πάνω για να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να διαχωρίσει την έναρξη κεφαλαίου, αντί σελίδας.
- μια είδηση με την εικόνα μιας λάμπας και την φράση “Ήξερες ότι” για να προσελκύσει και πάλι τον αναγνώστη.
- ατομικές δραστηριότητες, μικρής έκτασης στις οποίες αναφέρεται ένας ενδεικτικός χρόνος ολοκλήρωσης της εργασίας.
- ποικίλο και πολυμεσικό υλικό μελέτης, κάτω από τον τίτλο “Ας Μελετήσουμε”.
- στα video, δίνεται η διάρκεια για να επιλέξει ο μαθητής/ μαθήτρια ποιο θέλει να παρακολουθήσει ανάλογα με το χρόνο που διαθέτει.
- κουίζ ως μέσο αυτοαξιολόγησης. Μέσω αυτής ο μαθητής/ μαθήτρια πληροφορείται σχετικά με την πορεία του, συνειδητοποιεί τις ικανότητες του, τις αδυναμίες του, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του ενώ αναπτύσσει κριτική και μεταγνωστική ικανότητα.
- υλικό περαιτέρω μελέτης με ποικίλο και πολυμεσικό υλικό.
- κουμπιά μετάβασης στην προηγούμενη/ επόμενη σελίδα ή περιεχόμενα για καλύτερη πλοήγηση.
- οδηγίες χρήσης ψηφιακών εργαλείων.

Εκτός από τις ατομικές δραστηριότητες, που αφορούν κυρίως την δεύτερη φάση του σεναρίου, οι υπόλοιπες φάσεις περιλαμβάνουν δραστηριότητες με την ολομέλεια της τάξης ή σε ομάδες. Έτσι, επιτυγχάνεται η ανταλλαγή σκέψεων, η καλλιέργεια της γλώσσας, η εκδήλωση των κοινωνικών συναισθημάτων κ.α.

Οι μαθητές προτού ξεκινήσουν το ταξίδι τους στον τεράστιο κόσμο του Διαδικτύου, θα πρέπει να συμφωνήσουν με τους κανόνες συνεργασίας, όπως αναφέρονται παρακάτω:

Ακούω με προσοχή τις απόψεις των συμμαθητών μου. Δεν κοροϊδεύω. Δεν ντρέπομαι να πω την γνώμη μου.

Αν διαφωνούμε, προσπαθούμε να βρούμε μια λύση χωρίς σύγκρουση (π.χ. ποια είναι η άποψη της πλειοψηφίας).

Αν έχω απορίες ή χρειάζομαι περισσότερες διευκρινήσεις, στέλνω μέσω του Google Hangouts. Θα σας απαντήσω όσο πιο άμεσα γίνεται. Αν κάποιος γνωρίζει την απάντηση, μπορεί να το αναγράψει.

Βοηθάω τα μέλη της ομάδας που τυχόν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ανάλυση σεναρίου

Το σενάριο υλοποιείται διαμέσου τεσσάρων φάσεων και έχει διάρκεια 2 εβδομάδων.

Η **πρώτη φάση** με τίτλο «Στο κεφάλι το 'χω» έχει σκοπό να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τις ανησυχίες τους και πραγματοποιείται εξ' αποστάσεως σύγχρονα. Υπολογίζεται να διαρκέσει μία διδακτική ώρα.

Πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 5 λεπτών):

Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το παρακάτω ερωτηματολόγιο ανώνυμα. [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6ST4OUOieG1Y7pyVA4-OA3DVZcu19d6mNjpPo8VGH7V5S1g/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6ST4OUOieG1Y7pyVA4-OA3DVZcu19d6mNjpPo8VGH7V5S1g/viewform?usp=sf_link). Όποιος τελειώσει νωρίτερα, μπορεί να δει κάποιες εικόνες που είναι αναρτημένες στο wiki ή να παρακολουθήσει το βίντεο στο Youtube, με τίτλο «κίνδυνοι στο διαδίκτυο». <https://www.youtube.com/watch?v=04CJ3LnoWmo>

Δεύτερη δραστηριότητα (διάρκειας 25 λεπτών): Οι μαθητές συνδέονται στο Wordclouds και ο καθένας ξεχωριστά, καταχωρεί όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζει για τους κινδύνους που υπάρχουν στο διαδίκτυο και το αποθηκεύει σε μορφή εικόνας. Είναι σημαντικό να μην το διαγράψουν καθώς στην τελευταία ενότητα, θα δημιουργήσουν ακόμη ένα συννεφάλεξο με όσα έμαθαν και θα το συγκρίνουν με το αρχικό.

Ο εκπαιδευτικός, με αφορμή τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και των συννεφάλεξων των μαθητών που ανέβασαν στην ομάδα τους στο google hangouts, παρουσιάζει συνοπτικά τις ιδέες τους, κάνει ερωτήσεις για να εκμαιεύσει τις ανησυχίες τους ή κάποιες παρανοήσεις. Είναι σημαντικό να συζητηθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου γιατί φανερώνουν τις συνήθειες και τις εμπειρίες μας ως χρήστες του διαδικτύου.

Η **δεύτερη φάση** με τίτλο «Πίσω από τις λέξεις κρύβεται...» έχει σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν ότι πίσω από την πολύωρη χρήση του διαδικτύου μπορεί να κρύβεται μια μορφή εθισμού, πίσω από τα μηνύματα και τις εικόνες που λαμβάνει μπορεί να κρύβεται κάποιος άλλος. Περιλαμβάνει προσωπική, εξατομικευμένη, μελέτη την οποία πραγματοποιούν οι μαθητές/ μαθήτριες διαδικτυακά (εξ' αποστάσεως ασύγχρονα) μέσω wiki εντός δύο εβδομάδων. Οι ενότητες που θα μελετήσουν είναι: α) εθισμός β) διαδικτυακός εκφοβισμός γ) προσωπικά δεδομένα και δ) κοινωνικά δίκτυα. Παραδείγματα εξατομίκευσης βρίσκουμε σε κάθε ενότητα.

Την πρώτη εξατομίκευση, την συναντάμε στην πρώτη κιόλας ενότητα, του εθισμού, που παρουσιάζει το εναλλακτικό υλικό ως προς την πληροφορία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε όποιον αρέσουν τα παραμύθια, animation, παιδικές ταινίες επιλέγει 'We love Disney' ενώ σε όσους αρέσουν τα παιχνίδια 'We love Games'.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)



Εικόνα 8. Εθισμός - We love Disney

Οι μαθητές που επέλεξαν “Disney”, στην πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 15 λεπτών), καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες των παραμυθιών και να σκεφτούν ~σε τι αφιερώνει ο ήρωας κάθε παραμυθιού υπερβολικό χρόνο;~. Στην συνέχεια, αφήνουν στα σχόλια της σελίδας τι προβλήματα θα είχαν στην πραγματική ζωή, αν ασχολούμασταν όλη μέρα με παρόμοιες δραστηριότητες; Μπορούν να πάρουν ιδέες και από το βίντεο.

Στην δεύτερη δραστηριότητα (διάρκειας 15 λεπτών), οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τον ρόλο μιας καλής νεράιδας ή μάγου και να δώσουν συμβουλές στους παραπάνω ήρωες για να μειώσουν τις ώρες που ξοδεύουν στο διαδίκτυο στο εργαλείο radlet. Σημειώσεις μπορούν να αφήσουν με όποιο τρόπο θέλουν (αυτοκόλλητα, βίντεο, ηχογράφηση, σύνδεσμο, εικόνα κ.α).

Οι μαθητές που επέλεξαν “Games”, στην πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 15 λεπτών), καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά το βίντεο και να σκεφτούν ~σε τι αφιερώνει ο πρωταγωνιστής υπερβολικό χρόνο;~. Στην συνέχεια, πηγαίνουν στο Google slides που τους έχει μοιραστεί και βρίσκουν την διαφάνεια με το όνομα τους στην οποία θα πρέπει να αναρτήσουν ο καθένας μια φωτογραφία που θα έχει σχέση με το θέμα του βίντεο και να γράψει στα σχόλια της διαφάνειας, μια συνέπεια που θα έχει η συμπεριφορά αυτή στη προσωπική/κοινωνική ζωή του ατόμου.

Στην δεύτερη δραστηριότητα (διάρκειας 15 λεπτών), οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τον ρόλο του ψυχολόγου, τον οποίο επισκέπτεται ένας γονιός που το παιδί του περνάει πολλές ώρες παίζοντας παιχνίδια και να του δώσουν συμβουλές. Στην συνέχεια, αφήνουν την συμβουλή τους στα σχόλια της σελίδας. Ωστόσο, πριν δώσουν την συμβουλή,

πρέπει να γράψουν στους συναδέλφους τους πληροφορίες για το προφίλ του παιδιού (π.χ. ηλικία, πόσες ώρες παίζει, ποιο παιχνίδι, συμπτώματα).

Στην ενότητα του διαδικτυακού εκφοβισμού, οι μαθητές καλούνται στην πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 20 λεπτών) να αναγνωρίσουν ποιες συνομιλίες αφορούν πειράγματα και ποιες διαδικτυακό εκφοβισμό; Ποιος είναι ο θύτης και ποιο το θύμα σε κάθε περίπτωση; Ποιοι είναι οι υποστηρικτές και ποιοι θεατές; Πως θα ένιωθαν αν ήταν εκείνοι το θύμα; Τι θα έκανα για να το αντιμετωπίσουν; Ποιες άλλες μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού γνωρίζουν; Τις απαντήσεις τους θα τις αφήσουν στο κάτω μέρος του wiki, πατώντας (Add comments). Υπενθυμίζουμε ότι δεν πρέπει να επαναλαμβάνονται αλλά να συμπληρώνουν τον διάλογο με τους συμμαθητές τους. Η εξατομίκευση, σ' αυτή την ενότητα, έχει σχεδιαστεί ως προς την εμπλοκή και την πληροφορία. Υπάρχουν εναλλακτικές πηγές αντίληψης και κατανόησης και διαφοροποίηση διαδικασίας και συγκεκριμένα 3 βίντεο (διαφορετικής διάρκειας), 2 κείμενα (διαφορετικής έκτασης), 2 κουίζ (διαφορετικής μορφής).

Η ενότητα των προσωπικών δεδομένων ξεκινάει μ' έναν προβληματισμό. Τι θα έκανες, αν κάποιος άγνωστος σου ζητούσε τη διεύθυνση και τον αριθμό τηλεφώνου σου; Θα ήθελες να βλέπουν άλλοι το ημερολόγιό σου; Οι περισσότεροι θα απαντούσαμε "όχι" στις παραπάνω ερωτήσεις αλλά έχουμε χρησιμοποιήσει προσωπικά μας στοιχεία για να πάρουμε μέρος σε κάποιο διαγωνισμό. Παρατηρούμε πόσο διαφορετικά διαχειριζόμαστε παρόμοιες καταστάσεις στην πραγματική ζωή και στο διαδίκτυο.

Στην δραστηριότητα (διάρκειας 10 λεπτών) που ακολουθεί οι μαθητές συνδέονται στο radlet και καταγράφουν δυο πληροφορίες που πιστεύουν ότι είναι προσωπικές. Στην συνέχεια, διαβάζουν τις ανακοινώσεις των συμμαθητών τους και πατάνε like στο σχόλιο αν θεωρούν ότι η πληροφορία είναι ιδιωτική, dislike αν η πληροφορία δημόσια, αλλιώς αφήνουν σχόλιο "εξαρτάται" και αιτιολογούν την απάντησή τους.

Ένα ακόμη παράδειγμα εξατομίκευσης ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών και εναλλακτικές πηγές αντίληψης της πληροφορίας συναντάμε σ' αυτή την ενότητα. Ο μαθητής/μαθήτρια επιλέγει το εικονίδιο του Facebook, viber, tik tok, instagram ανάλογα που διαθέτει λογαριασμό και μπορεί να διαβάσει ή να παρακολουθήσει σε βίντεο τις ρυθμίσεις ασφαλείας

Στην τελευταία ενότητα, των κοινωνικών δικτύων, στην πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 20 λεπτών) οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν ένα βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=-ieggylTLdk> και να απαντήσουν τις παρακάτω ερωτήσεις: Τι έκανε ο/η πρωταγωνιστής/πρωταγωνίστρια που τον/την έκανε περισσότερο ευάλωτο/η; Τι είδους πληροφορίες δεν πρέπει να δίνουμε στο διαδίκτυο; Γιατί νομίζετε ότι έδειξε εμπιστοσύνη σε αυτόν με τον οποίο μιλούσε; Τι θα κάνατε εσείς στην θέση του/της, για να αποφύγετε ή να διαχειριστείτε αυτή την κατάσταση;

Στην επόμενη δραστηριότητα (διάρκειας 20 λεπτών) οι μαθητές δημιουργούν ένα προφίλ για ένα φανταστικό ή διάσημο πρόσωπο στο instagram ή στο Facebook μέσω των εργαλείων Canva. Θα πρέπει να προσέξουν τι πληροφορίες θα ανεβάσουν. Στη συνέχεια το ανεβάζουν στο eclass.

Η **τρίτη φάση** με τίτλο «To be or not to be Bad guy» πραγματοποιείται δια ζώσης και υπολογίζεται να διαρκέσει 1 διδακτική ώρα. Περιλαμβάνει τις παρακάτω δραστηριότητες.

Πρώτη δραστηριότητα (διάρκειας 20 λεπτών): Οι μαθητές, χωρισμένοι σε δυάδες ή ανά τριάδες, παίρνουν μέρος σε μια ψεύτικη συνομιλία (chat) και αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. θύτες, θύματα) καλούνται να εφαρμόσουν όσα έμαθαν. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ψεύτικα προφίλ που είχαν δημιουργήσει στην

προηγούμενη δραστηριότητα για να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για το θύμα/θύτη.

Δεύτερη δραστηριότητα (διάρκειας 20 λεπτών): Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν το όνομα μιας ταινίας, ενός βιβλίου ή τραγουδιού που θυμούνται και να φτιάξουν τον κωδικό πρόσβασης με το πρώτο γράμμα της λέξης. Επίσης, να λάβουν υπόψη τα χαρακτηριστικά ισχυρών κωδικών που παρουσιάστηκαν μέσω πολλαπλών μέσων (infographic, video, κουίζ). Για παράδειγμα, η παιδική ταινία “ Η Χιονάτη και οι 7 νάνοι” θα μπορούσε να μετατραπεί στον κωδικό: ΗΧκο7η. Ως hackers, οι υπόλοιποι προσπαθούμε να βρούμε το κωδικό.

Έπειτα γίνεται χωρισμός σε ομάδες, με βάση τα ενδιαφέροντα, και δίνονται οδηγίες για τις εργασίες τους.

Η **τέταρτη φάση** θα πραγματοποιηθεί δια ζώσης, στο εργαστήριο της Πληροφορικής και αποτελείται από την ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών τους, την ανάρτηση τους στο wiki και συζήτηση στην ολομέλεια. Υπολογίζεται να διαρκέσει 2 διδακτικές ώρες. Θα πρέπει να επιλέξουν με την ομάδα σας μια μορφή κινδύνου και να δώσουν συμβουλές. Σκοπός είναι να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές τους σχολείου. Η εργασία μπορεί να έχει την μορφή κόμικς, βίντεο, αφίσα, παρουσίαση διαφανειών, κείμενο στο blog του σχολείου, παιχνίδι κ.α. Υπενθυμίζουμε πως μπορούν να ανατρέξουν στο υλικό για περαιτέρω μελέτη για να πάρουν ιδέες ενώ επίσης διαμοιραζόμαστε ένα χρονοδιάγραμμα που θα τους βοηθήσει στην οργάνωση της μελέτης τους. Σε περίπτωση που δεν έχουν ολοκληρώσει, συνεχίζουν στο σπίτι και αναρτούν την εργασία τους στο φάκελο ασφαλείς ερευνητές στο wiki.

Οι δύο τελευταίες φάσεις μπορούν, επίσης, αν επιθυμούμε να πραγματοποιηθούν εξ' αποστάσεως σύγχρονα.

Ψηφιακά Εργαλεία

Padlet (<https://el.padlet.com/>) , Wordclouds (<https://www.wordclouds.com/>) , Google Hangouts (<https://hangouts.google.com/>) , Google Slides, Canva (https://www.canva.com/el_gr/) , Autodraw (<https://www.autodraw.com/>) ToonyTool (<https://www.toonytool.com/>) , Fakechatapp (<https://www.fakechatapp.com/>) , Eclass

Πίνακας 1 Πηγές

Τίτλος	Σύνδεσμος
Ποιητική συλλογή για το διαδίκτυο	http://www.saferinternet.gr/index.php?action=download&objId=File715
Κόμικς	https://internetsafety.pi.ac.cy/kids-comics/
Back to School 2018 – Εθισμός στο διαδίκτυο για παιδιά Δημοτικού	https://www.youtube.com/watch?v=poeOpX-bQM0
Τηλεοπτικό σποτ για το Cyber Bullying από τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος (πρωταγωνιστής αγόρι)	https://www.youtube.com/watch?v=kS1cnSWT4Hw

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Βάλε τέλος στην παρενόχληση! (πρωταγωνιστής κορίτσι)	https://www.youtube.com/watch?v=BCij1oXQ0KY
Διαδικτυακό σεμινάριο για το cyberbullying (διαδικτυακός εκφοβισμός)	https://www.youtube.com/watch?v=Gpfag0rAHxQ
Κουίζ για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό	https://www.onlineexambuilder.com/el/elektronikos-ekphobismos/exam-322131?language=el&id=322131
Διαδίκτυο Μάθημα 3ο - Κωδικοί Μέρος Ι	https://www.youtube.com/watch?v=Zkd_1kSBl-g
Κουίζ για ισχυρούς κωδικούς	https://wordwall.net/resource/7318618/%CE%BA%CF%89%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF
Εργαλείο ανίχνευσης ισχυρών κωδικών	https://www.security.org/how-secure-is-my-password/
Μορφές εθισμού	https://efiveia.gr/morfes-ethismou-sto-diadiktio/
Εθισμός	https://nationaldigitalacademy.gov.gr/diadyktyo-2/diadyktyako-seminario-gia-thn-eksarthsh-apo-to-diadyktyo-(sth-nohmatikh)-208
Cyber bullying	https://www.youtube.com/watch?v=MV5v0m6pEMs&feature=youtu.be&t=9 (Στα αγγλικά)
Παιχνίδι	http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6209
Επιτραπέζιο παιχνίδι	https://e-children.blogspot.com/2018/02/blog-post_14.html#axzz6iPMgrak3

Ρόλος Διδασκόντων

Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του βοηθού, του μέντορα που υποστηρίζει τους μαθητές, λύνει απορίες, ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση κάθε μαθητή/ μαθήτριας.

Ρόλος Μαθητών

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους, δημιουργούν υλικό, γίνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την μάθηση τους μέσω της αυτοξιολόγησης, ενώ μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές δεν γράφουν κάποιο τεστ. Στο τέλος κάθε κεφαλαίου υπάρχει μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης όπου ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της μελέτης τους. Παρόλα αυτά, θα εκτιμηθεί η συμμετοχή τους στα πεδία συζητήσεων του μαθήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γουλή Ε., Παπανικολάου Κ., Μακρή, Κ. (2014). Ποιοτική και ποσοτική αποτίμηση μαθησιακών σχεδιασμών με βάση το πλαίσιο TRACK. Στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, 3-4 Οκτωβρίου 2014*. Ρέθυμνο
- Δαβράζος, Γ. Κόμης, Β. Τσέλιος, Ν. (2011). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας wiki για τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης σε δυο διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, 28-03/4/2011*. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 03-03-2022 από http://150.140.160.61:8000/static/conference/greek/2021/01/04/sk74_e-axiopoeses-tes-tecnologas-wiki2011.pdf
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών πληροφορικής – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. (χ.χ.) <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Καμά, Μ. (2008). Εξατομίκευση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα και Αξιολόγηση της επίδοσης. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 05-03-2022 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/107312/files/gri-2008-1663.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παπανικολάου, Κ. (2021). Εκπαίδευση από Απόσταση με ψηφιακές τεχνολογίες. Σημειώσεις μαθήματος. Παιδαγωγικό τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2013). Μαθησιακές εισηγήσεις για την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Ανακτήθηκε στις 8-01-2021 από <https://esafeschools.pi.ac.cy/publications-esafeschool-educational/>
- Σολομωνίδου, χ. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζωρτζάκης, Ι. (2009). Αξιοποίηση Web 2.0 εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.
- U.S Department of Education. (2016). What is Personalized Learning? Retrieved from <https://medium.com/personalizing-the-learning-experience-insights/what-is-personalized-learning-bc874799b6f>

Εφαρμογή Portfolio σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου

Νεραντζίδου Ανθούλα

Προϊσταμένη & Νηπιαγωγός Τμήματος Ένταξης, ΠΕ60, Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Π.Η. του
Δ.Π.Θ.

anerantz@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά μία μελέτη περίπτωσης και εστιάζει στην εφαρμογή του Portfolio ως πρακτικής που συντελεί στη μάθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών-γονέων. Στην εφαρμογή του Portfolio συμμετείχαν η εκπαιδευτικός και οι μαθητές του Τμήματος Ένταξης, καθώς και οι γονείς τους. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής αναδεικνύουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς τους ωφελήθηκαν μέσω της εφαρμογής του Portfolio. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά καθ' όλη τη διαδικασία εφαρμογής του Portfolio αναπτύσσοντας ταυτόχρονα επιπρόσθετες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η μάθηση των μαθητών ενισχύθηκε από τη συμβολή των γονέων τους στην εφαρμογή του portfolio. Τέλος, η εφαρμογή του Portfolio διαπιστώθηκε ότι συνέβαλλε στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-γονέα.

Λέξεις-κλειδιά: Portfolio, Τμήμα Ένταξης, Νηπιαγωγείο.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση τονίζουν ότι αυτή πρέπει να είναι αυθεντική. Το Portfolio αποτελεί μία από τις βασικές μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, που σέβεται τη διαφορετικότητα και προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και αναγνωρίζεται διεθνώς ως μέσο της σύγχρονης αξιολόγησης που προωθεί τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, δηλαδή της *Αξιολόγησης για τη Μάθηση* (Bryant & Timmins, 2002; Klenowski, 2002; Shepard, 2006; Stiggins & Chappuis, 2006). Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικό-μαθητή-γονέα, να αλληλεπιδράσουν αναδεικνύοντάς τους σε αναπόσπαστα συστατικά της. Παρότι η αυθεντική αξιολόγηση, όπως αναφέρουν σε έρευνα τους και οι Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak και Neisworth (2014) είναι η καλύτερη μέθοδος και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην εφαρμογή του Portfolio σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι περισσότερες μάλιστα έρευνες αναδεικνύουν τα οφέλη εφαρμογής του, χωρίς, όμως, να παρουσιάζουν το πως το Portfolio εφαρμόστηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ακριβώς αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, καθώς στοχεύει στην παρουσίαση της εφαρμογής Portfolio σε μαθητές που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι ρόλοι όλων των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν επαναπροσδιοριστεί και εμπλουτιστεί. Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές, αλλά προχωρά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, που είναι απαραίτητες στον σύγχρονο κόσμο και απαιτούμενες για τη διαμόρφωσή τους σε εν δυνάμει

ενεργούς πολίτες με ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση. Ταυτόχρονα, οι γονείς έχουν αναδειχθεί σε σημαντικούς εταίρους της μαθησιακής διαδικασίας και η συνεργασία τους είναι καθοριστικής σημασίας στην αξιολόγηση. Ένας τέτοιος «χώρος» που μπορεί να αξιοποιήσει τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία είναι το Portfolio. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς στην εφαρμογή του Portfolio και να τους αποδώσει ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του μαθητή (βλ. αναλυτικότερα Νεραντζίδου, 2020).

Το Portfolio εισήχθη στην προσχολική εκπαίδευση για πρώτη φορά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 (ΔΕΠΠΣ) και έκτοτε κατέχει σημαντική θέση ως μορφή αυθεντικής αξιολόγησης. Στο τελευταίο μάλιστα Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Πεντέρη, Χλαπάνη, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2021) χαρακτηρίζεται ως «σημαντικό εργαλείο» στο οποίο συμμετέχουν όλα τα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη του μαθητή:

[...] ως αποτέλεσμα, συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για τη συνεχή ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, για τη μάθηση και την ανάπτυξη κάθε παιδιού. [...] Βασικά βήματα στην αξιολόγηση, πέρα από την επιλογή και οργάνωση των στοιχείων, αποτελούν η ανάλυση και ερμηνεία του υλικού αυτού, η ανατροφοδότηση και παρουσίαση των τεκμηρίων προόδου, με στόχο τη διαπίστωση τη πορείας και των επιτευγμάτων κάθε παιδιού και τον προσδιορισμό στόχων βελτίωσης για τα παιδιά, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς. (σσ. 24-25)

Σε έρευνες αποδεικνύεται η σημαντικότητα της εφαρμογής του Portfolio σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτικά, οι Carothers και Taylor (2003) παρουσιάζουν το Portfolio ως ιδιαίτερα χρήσιμο για τους μαθητές με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, καθώς προσφέρει οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες, βοηθά στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους και παρέχει θετική ανατροφοδότηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους. Οι Gelfer και Perkins (1998) αναφέρονται στην ανάγκη αφενός, οι ειδικοί παιδαγωγοί να συζητούν τα Portfolios με τους γονείς, και, αφετέρου, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μαζί να επιλέγουν το τελικό περιεχόμενο. Σε άλλη έρευνα οι Gregg, Rugg και Souto-Manning (2011) μέσα από μια μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού πέντε (5) ετών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν την εμπειρία μιας οικογένειας με τη χρήση του Portfolio. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το Portfolio μπορεί να βοηθήσει στη γεφύρωση μεταξύ σπιτιού, σχολείου και κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πληροφορίες και τις αξιοποιεί προς όφελος του μαθητή και παράλληλα υποστηρίζει τη συμμετοχή της οικογένειας και ενθαρρύνει περαιτέρω την εφαρμογή των στόχων του Portfolio έξω από το σχολικό περιβάλλον.

3. Η παρούσα εργασία

3.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει την εφαρμογή του Portfolio ως πρακτικής που συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2. Το πλαίσιο εφαρμογής του Portfolio

Η παρούσα εργασία, που συνιστά μία μελέτη περίπτωσης, η οποία διεξήχθη καθ' όλη τη σχολική χρονιά 2018-2019, παρουσιάζει την εφαρμογή του Portfolio σε ένα Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου σε ημιαστική περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης, γεγονός που διευκόλυνε την εφαρμογή και τη συλλογή των δεδομένων μέσα από την ενεργή παρατήρηση και συμμετοχή της.

Το Portfolio εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου για αρκετά σχολικά έτη, χωρίς να έχει πάντα την ίδια μορφή. Το συγκεκριμένο σχολικό έτος επιλέχθηκε αυτή η μορφή που παρουσιάζουμε, στην εφαρμογή της οποίας συμμετείχαν η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης Νηπιαγωγείου/ ερευνήτρια, οι τέσσερις (4) μαθητές που φοιτούσαν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στο Τμήμα Ένταξης και οι γονείς τους. Αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, δύο από αυτούς είχαν διαγνωστεί με αυτισμό, ο ένας χωρίς δυνατότητα λόγου, ενώ ο άλλος ανέπτυξε ηχολαλία· οι άλλοι δύο μαθητές διακρίνονταν από δυσκολίες λόγου και ομιλίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι όχι μόνο συνέβαλαν στην εφαρμογή του Portfolio ενισχύοντας τη μάθηση του παιδιού τους, αλλά αποκόμισαν και οι ίδιοι πολλά οφέλη (βλ. Νεραντζίδου, 2022).

4. Η εφαρμογή του Portfolio

Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας, και ακόμη περισσότερο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται να εκφραστούν και να περιγράψουν μία μέρα τους στο σχολείο. Ένα από τα εργαλεία που μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει, για να (υπο)στηρίξει τον μαθητή στην έκφραση είναι η φωτογραφία. Η Walters (2006) αναδεικνύει τη σημασία της φωτογραφίας, καθώς και τη σύνδεση της με το Portfolio. Η ίδια αναφέρει ότι *«Ορισμένα παιδιά μπορεί να μην έχουν επαρκή εκφραστική γλώσσα για να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς σχετικά με τις εμπειρίες τους. Η ψηφιακή φωτογραφία μπορεί να δώσει σε κάθε παιδί έναν νέο τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς»* (σ. 3). Η φωτογραφία, όπως αναφέρει η ίδια, παρέχει περιθώρια για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων τρόπων συμμετοχής των μαθητών στη μάθησή τους και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη διαδικασία εφαρμογής του Portfolio στηρίχθηκε σε φωτογραφίες των μαθητών που αποτέλεσαν το κύριο περιεχόμενό του.

Αναλυτικότερα η εφαρμογή του Portfolio είχε ως εξής:

Αρχικά, ο σχεδιασμός του Portfolio πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Σεπτέμβριο. Συγκεκριμένα, σε συνεδρία με τον κάθε γονέα ξεχωριστά, συζητήθηκαν και τέθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του Portfolio για κάθε μαθητή. Παράλληλα αναλύθηκαν το πως θα υλοποιηθεί η διαδικασία, η μορφή και το περιεχόμενο του Portfolio, ο ρόλος όλων των συμμετεχόντων καθώς και η σημαντικότητα της συμμετοχής τους. Επιπροσθέτως, ορίστηκαν οι τρόποι ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Portfolio, όπως οι συνεδρίες μεταξύ γονέα και μαθητή.

Οι φωτογραφίες του μαθητή αποτελούσαν το κύριο περιεχόμενο του Portfolio και αποτύπωναν τη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξής του, κατά τη διάρκεια των οργανωμένων ή των ελεύθερων δραστηριοτήτων, βάσει προμελετημένων, προκαθορισμένων και διαφοροποιημένων στόχων για τον κάθε μαθητή. Για την υλοποίηση του Portfolio ακολουθούνταν η ίδια διαδικασία κυκλικά κάθε μήνα. Αρχικά λάμβανε χώρα η συστηματική

μελέτη φωτογραφιών του μαθητή στην τάξη και ακολουθούσε η μεταφορά των φωτογραφιών στο σπίτι, η επιλογή και επιστροφή στο Νηπιαγωγείο της πιο αγαπημένης φωτογραφίας που καταχωρούνταν στο Portfolio. Με αυτόν τον τρόπο δινόταν αφενός, η δυνατότητα και το κίνητρο σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν, και, αφετέρου, να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους.

Τον πρώτο μήνα του σχολικού έτους, τον Σεπτέμβριο, η διαδικασία επιλογής της φωτογραφίας πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ενώ όλους τους υπόλοιπους μήνες ακολουθήθηκε η διαδικασία σε συνεργασία με τους γονείς. Παράλληλα, πραγματοποιούνταν συνεδρίες μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, μαθητή και γονέα, εκπαιδευτικού και γονέα. Οι επίσημες συνεδρίες ήταν τρεις φορές μέσα στο σχολικό έτος. Βέβαια, υπήρχαν και συχνές ανεπίσημες συναντήσεις μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού σχετικά με τον μαθητή. Με βάση τις συνεδρίες μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα ανανεωνόταν η περιγραφική αξιολόγηση, καθώς και οι διδακτικοί στόχοι για τον κάθε μαθητή. Οι φωτογραφίες έδειχναν την ανάπτυξη κάθε μαθητή με βάση τους διδακτικούς στόχους που είχαμε θέσει μαζί με τους γονείς, στους οποίους συνήθως συμπεριλαμβανόταν η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών ικανοτήτων. Επίσης, ανά τρεις μήνες μαθητής και εκπαιδευτικός συζητούσαν τις τρεις αγαπημένες φωτογραφίες που επέλεγε ο μαθητής.

Με βάση τη φωτογραφία και υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ο κάθε μαθητής καλούνταν να ανακαλέσει στη μνήμη του τι είχε κάνει και να προσπαθήσει να περιγράψει ή να ονοματίσει μέσω ερωτήσεων τι απεικονιζόταν (Μπιρμπίλη, 2015). Οι ερωτήσεις ωθούσαν τους μαθητές να σκεφτούν «τι», «ποιος» «πού». Σε κάθε φωτογραφία καταγραφόταν από κάτω τι έκανε ο μαθητής. Γενικότερα, όταν υπήρχε δυνατότητα για προφορικό λόγο συνήθως η αρχή γινόταν με το ρήμα «Βλέπω...» και ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή εμπλουτιζόταν η πρόταση με τη στήριξη της νηπιαγωγού, ενώ στις περιπτώσεις των μαθητών που υπήρχαν μεγάλες δυσκολίες στον προφορικό λόγο η πρόταση ήταν πολύ λιτή, μπορεί, δηλαδή, να ήταν και μία λέξη. Αν και αρχικά καταγραφόταν τι έκανε ο μαθητής σε α' ενικό πρόσωπο, διότι φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης και οι μαθητές δυσκολεύονταν στον προφορικό λόγο, στη συνέχεια η εκπαιδευτικός μέσω μοντελοποίησης/ προτύπου βοηθούσε τον μαθητή να αναπτύξει επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητες (εμπλουτισμός λεξιλογίου, βελτίωση μορφοσυντακτικού). Σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν αναφορά και στα συναισθήματα, στο πως, δηλαδή, αισθανόταν ο μαθητής με αυτό που έκανε στη φωτογραφία, αν του άρεσε ή όχι. Επομένως, οι μαθητές αναστοχάζονταν τι έκαναν, τι έμαθαν και πως αισθάνθηκαν.

Στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές μελετούσαν τις φωτογραφίες ατομικά ή κατά ζεύγη. Στις περιπτώσεις που μελετούσαν κατά ζεύγη η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να αλληλεπιδράσουν οι δυο μαθητές, να περιγράψουν ο ένας μαθητής στον άλλον τι έκαναν σε κάθε φωτογραφία και να διατυπώσουν ερωτήματα, για να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη δράση του μαθητή που αποτυπωνόταν στη φωτογραφία. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού εδώ ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήσεις λειτουργώντας ενίοτε ως πρότυπο με τη διατύπωση ερωτήσεων. Παράλληλα, πραγματοποιούνταν αυτοαξιολόγηση ή/ και ετεροαξιολόγηση αναφορικά με τις δυνατότητες και ικανότητες που κατακτούσε ο μαθητής μήνα με τον μήνα. Για παράδειγμα, στην αυτοαξιολόγηση η εκπαιδευτικός έλεγε στον μαθητή «Εδώ τι βλέπεις;» (δείχνοντας την εικόνα), «Πιάνεις καλά το μολύβι;» και αν δε θυμόταν, τότε αναζητούνταν στο Portfolio μια παλαιότερη αντίστοιχη φωτογραφία, ώστε μαζί να διαπιστώσουν αν υπάρχει κάποια αλλαγή/ πρόοδος. Πολλές δεξιότητες αν και μαθαίνονται ασυνείδητα στην παιδική ηλικία σε κοινωνικό πλαίσιο, εδώ επιδιώχθηκε η ανάπτυξη τους μέσω προτύπου. Οι μαθητές έτσι

συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, μάθαιναν να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής σκέψης και αυτονομίας.

Όλες οι φωτογραφίες του μαθητή, όπως προαναφέραμε, μεταφέρονταν ανά μήνα από το Νηπιαγωγείο στο σπίτι. Στις εν λόγω φωτογραφίες αλλοιώνονταν τα πρόσωπα του φίλου του/ συμμαθητή του, λόγω της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Στο σπίτι υπήρχε ένας φάκελος στον οποίο καταχωρούνταν όλες οι φωτογραφίες, ενώ ο μαθητής καλούνταν να επιλέξει μία αγαπημένη φωτογραφία με τη βοήθεια του γονέα, η οποία επιστρεφόταν στο Νηπιαγωγείο. Επομένως, η επιλογή της φωτογραφίας για καταχώρηση στο Portfolio γινόταν στο σπίτι με τη συμβολή του γονέα. Οι μαθητές που είχαν προφορικό λόγο, επιπλέον, αιτιολογούσαν, γιατί επέλεξαν αυτήν τη συγκεκριμένη φωτογραφία και ο γονέας κατέγραφε τα λόγια του μαθητή πίσω από τη φωτογραφία. Αυτή η φωτογραφία επιστρεφόταν στο Νηπιαγωγείο και καταχωρούνταν στο Portfolio του μαθητή. Οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία εφαρμογής του Portfolio και παράλληλα έβλεπαν έμπρακτα και την πρόοδο του μαθητή. Υπήρξαν γονείς που δήλωσαν στην εκπαιδευτικό ότι αυτή η διαδικασία βοήθησε τους ίδιους και τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς είδαν το πως έπρεπε να περιγράψουν μια φωτογραφία και κατάλαβαν πως μπορούν να βοηθούν το παιδί τους διαπιστώνοντας επιπλέον βελτίωση στον λόγο του. Άλλος γονέας ανέφερε ότι χαιρόταν που έβλεπε τι έκανε το παιδί του στο σχολείο και που κάθονταν στο σπίτι και μελετούσαν από κοινού ξανά και ξανά τις φωτογραφίες, διότι τους άρεσε ως δραστηριότητα. Τέλος, ένας γονέας που δεν ήξερε καλά την ελληνική γλώσσα, ανέφερε ότι η διαδικασία αυτή βοηθούσε και τον ίδιο να μάθει την ελληνική γλώσσα και ταυτόχρονα να μιλά σωστά ελληνικά και στο παιδί του.

Κάθε Portfolio μαθητή, επιπλέον των φωτογραφιών, περιλάμβανε διδακτικούς στόχους, περιγραφικές αξιολογήσεις στις οποίες συμμετείχε και η νηπιαγωγός της γενικής τάξης, καθώς και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.), ανεκδοτικές καταγραφές, συνεντεύξεις με τους γονείς, γνωματεύσεις από φορείς, όπως το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ./ πρώην Κ.Ε.Σ.Υ.), διάφορες αξιολογήσεις από ειδικούς θεραπευτές που παρακολουθούσαν το παιδί, όπως ο λογοθεραπευτής/ εργοθεραπευτής, καθώς και μερικά δείγματα γραφής, προφορικού λόγου/ περιγραφής εικόνας και ζωγραφικής. Η εφαρμογή του Portfolio συνεχίστηκε ως το τέλος της φοίτησης του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και δόθηκε στους γονείς με τη διευκρίνιση να παραδοθεί και στο Δημοτικό σχολείο.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στην εφαρμογή του Portfolio στο Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου αναδεικνύοντας τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς τους. Το Portfolio συνέβαλε στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών-γονέων προς όφελος του μαθητή. Η εφαρμογή του Portfolio ενέπλεξε τους γονείς στη διαδικασία της αξιολόγησης και βοήθησε στην ανάπτυξη της μάθησης του μαθητή, προωθώντας την *Αξιολόγηση για τη Μάθηση*.

Τα δεδομένα συμπίπτουν με αυτά των Carothers και Taylor (2003), με το Portfolio να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία του Portfolio έπαιρναν ανατροφοδότηση και οι στόχοι αναπροσαρμόζονταν με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης του μαθητή. Η μάθηση ήταν μια συνεχής διαδικασία η οποία συνεχιζόταν και στο σπίτι με την ανάπτυξη του λόγου του μαθητή. Οι γονείς συνεργάστηκαν

με την εκπαιδευτικό και υποστήριξαν τους μαθητές και εκτός σχολικού πλαισίου, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποκομίσει το μέγιστο δυνατό όφελος. Τα διαφοροποιημένα Portfolios αποκάλυψαν την ανάπτυξη των μαθητών, παρουσίασαν τη διαδικασία απόκτησης της μάθησης και παρείχαν επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού, γονέα και μαθητή.

Η φωτογραφία βοήθησε ως περιεχόμενο του Portfolio τους μαθητές του Τμήματος Ένταξης καθώς και την επικοινωνία με τους γονείς. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το Portfolio μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, καθώς και γονέα με μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι γονείς έμαθαν να αναγνωρίζουν το πλεονέκτημα ενός Portfolio και στη συνέχεια να υποστηρίζουν την εφαρμογή του.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε τα επόμενα σχολικά έτη με την επιμόρφωση των γονέων στο Portfolio, καθώς και των εκπαιδευτικών του σχολείου των γενικών τάξεων. Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με δεξιότητες και ικανότητες, το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τον μαθητή και τους γονείς του σε αυτή τη νέα μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K., & Neisworth, J. T. (2014). Authentic Assessment as “Best Practice” for Early Childhood Intervention: National Consumer Social Validity Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116 –127. doi: [10.1177/0271121414523652](https://doi.org/10.1177/0271121414523652)
- Bryant, S. L., & Timmins, A. A. (2002). *Portfolio assessment: Instructional guide. Using portfolio assessment to enhance student learning* (2nd ed.). Hong Kong: Institute of Education. Ανακτήθηκε από http://libdr1.ied.edu.hk/pubdata/img00/arch00/link/archive/1/instarh/1921_image.pdf
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2003). The use of portfolios for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 121–124. doi: [10.1177/108835760301800206](https://doi.org/10.1177/108835760301800206)
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. ΦΕΚ 303/Β/13.03.2003
- Gelfer, J.G. & Perkins, P. G. (1998). Portfolios focus on young children. *TEACHING Exceptional Children*, 31(2), 44-47. doi: [10.1177/004005999803100207](https://doi.org/10.1177/004005999803100207)
- Gregg, K., Rugg, M., & Souto-Manning, M. (2011). Fostering family-centered practices through a family-created portfolio. *School Community Journal*, 21(1), 53-70. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932200.pdf>
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge Falmer.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). [Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση](#) (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία Α.Ε..
- Νεραντζίδου, Α. (2020). Συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων στην εφαρμογή του Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio) των παιδιών: Οι απόψεις των γονέων. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, 6, 161-178. Ανακτήθηκε από <https://eletea.gr/>
- Νεραντζίδου, Α. (2022). Το Portfolio ως μέσο αξιολόγησης: Μία έρευνα-δράση σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή, Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Το*

- σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2019 (Τόμος Β, σσ. 112-120). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ. Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με ΜΙΣ 5035542.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (pp. 623-646). Westport, CT: Praeger.
- Stiggins, R. J. & Chappuis, J. (2006). "What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather assessment OF learning helps student succeed." *National Staff Development Council*, 27(1), 10-14.
- Walters, K. (2006). Capture the moment: Using digital photography in early childhood settings. Australia: Early Childhood Australia Inc. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497542.pdf>

Η εισαγωγή της σχεδιαστικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία: ενδυναμώνοντας τους μαθητές μας μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Ντούλια Αθηνά
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
athinad2819@yahoo.gr

“Εάν σε κάποιο στάδιο της ζωής σας συνειδητοποιήσετε ότι δεν μπορείτε να αλλάξετε τον κόσμο, το αμέσως καλύτερο που μπορείτε να κάνετε είναι να συμβάλετε προκειμένου να διαμορφώσετε εκείνους, που μπορούν να τον αλλάξουν” (Grammenos et all, 2018)

Περίληψη

Η απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του οράματος του σύγχρονου σχολείου και των εκπαιδευτικών, που είναι η ενδυνάμωση των μαθητών και η εκπαίδευσή τους με ένα σύγχρονο, καινοτόμο, δημιουργικό και χειραφετικό τρόπο, ώστε να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις της κοινωνίας. Η σχεδιαστική σκέψη αποτελεί μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση, βαθιά ανθρωποκεντρική, που στόχο έχει τη βελτίωση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται οι άνθρωποι, καθώς και τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων. Η παρούσα εισήγηση, σκοπό έχει να παρουσιάσει τη φιλοσοφία, το θεωρητικό υπόβαθρο και τις δυνατότητες που προσφέρει η νέα αυτή προσέγγιση, η οποία πρόσφατα εισήχθη στα εκπαιδευτικά δρώμενα μέσα από τα εργαστήρια Δεξιοτήτων. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση θα αναδειχθούν οι δυνατότητες και οι προοπτικές της προσέγγισης αυτής στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: σχεδιαστική σκέψη, καινοτομία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα

1.Εισαγωγή

Η Σχεδιαστική Σκέψη (design thinking) αποτελεί μία μεθοδολογία δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και περιλαμβάνει την κατανόηση των αναγκών-απαιτήσεων του ατόμου ή μιας ομάδας (Meinel & Leifer 2012; Lor, 2017), τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τη διερεύνηση των σχετικών υποθέσεων, την ανάπτυξη ιδεών και καινοτόμων προτάσεων καθώς και την προσανατολισμένη σχεδίαση-εφαρμογή λύσεων προς το συμφέρον του/ της. Σήμερα χρησιμοποιείται για ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων σε πολλούς τομείς, όπως στην ενίσχυση των οργανωτικών διαδικασιών, στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση της εκπαίδευσης-κατάρτισης του προσωπικού, στη διάχυση της γνώσης εντός μίας υπηρεσίας, καθώς και σε πολλά επιστημονικά πεδία (Κετικίδου, 2021). Η αξιοποίησή της ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί πολλά ελπιδοφόρα μηνύματα, καθώς έχει ήδη αποδειχθεί ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων των μαθητών (Wagner, 2010). Ως μεθοδολογική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να διαχειριστούν διάφορα καίρια προβλήματα, εμβαθύνοντας σε αυτά και αναδεικνύοντας διάφορες πτυχές τους μέσα από μια κριτική και διερευνητική ματιά και ενδοσκόπηση. Με άλλα λόγια, με τον όρο σχεδιαστική σκέψη εννοούμε όλες τις διανοητικές

διεργασίες στις οποίες προβαίνουμε προκειμένου να αναζητήσουμε ή να δημιουργήσουμε νέες εναλλακτικές, εφικτές, λειτουργικές και πρωτοποριακές λύσεις για τη διευθέτηση ενός προβλήματος και την κάλυψη μιας υφιστάμενης ανάγκης, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες της ανθρώπινης διαβίωσης, όταν εμφανίζεται το πρόβλημα και με απώτερο στόχο τη βελτίωση του περιβάλλοντος στο οποίο ενδημούν οι άνθρωποι, καθώς και τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων. Ως εκ τούτου, η σχεδιαστική σκέψη συνδέεται στενά με την ύπαρξη τριών θεωριών: τη θεωρία των ανθρώπινων αναγκών, τη θεωρία της πολιτιστικής ανάπτυξης και τη θεωρία του καλού σχεδιασμού (von Thienen et al., 2021). Μάλιστα ο von Thienen και οι συνεργάτες του υπογραμμίζουν τη συσχέτιση της μεθόδου με τη δημιουργική και οπτική σκέψη, όπως αυτή στηρίζεται στο τρίπτυχο: «βλέπω-φαντάζομαι-σχεδιάζω την ιδέα» (McKim, 2016).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ότι η σχεδιαστική σκέψη στηρίζεται τόσο στο θεωρητικό υπόβαθρο του κονστρουκτιβισμού (Pande & Bharathi, 2020) και στο φιλοσοφικό στοχασμό του John Dewey για την εμπειρική μάθηση, καθώς μιλάμε για μια ενεργητική και εποικοδομητική διαδικασία που αξιοποιεί καινοτόμες μεθόδους όσο και στη **«Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης»**, όπως τη διατύπωσε ο Mezirow στις αρχές της δεκαετίας του '80. Τόσο η διαλεκτική/ αλληλεπιδραστική διαδικασία της μάθησης, μέσα από την ενεργό συνθετική ικανότητα των μαθητών, η οποία θα πρέπει να διευκολύνεται και να ενθαρρύνεται από τους ενήλικες» (DeVries et al., 2002), όσο και η μετασχηματιστική δυνατότητα της διαδικασίας, τροφοδοτούν και υποστηρίζουν τη σχεδιαστική σκέψη. Οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε δημιουργικά μονοπάτια σκέψης και δράσης μέσα από μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση και κριτική αντίληψη σημαντικών προβλημάτων που αφορούν τη ζωή τους. Σημαντικό είναι ότι καλούνται να διερευνήσουν πτυχές των θεμάτων αυτών ενεργοποιώντας μηχανισμούς και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να σκεφτούν διαφορετικά και πιθανότατα ανατρεπτικά, καινοτόμα, δημιουργικά, αναστοχαστικά, παρακινούμενοι σε σχεδιασμό πρωτότυπων και αποτελεσματικών λύσεων και πρακτικών. Με άλλα λόγια, η σχεδιαστική σκέψη ενθαρρύνει την καινοτομία, αυξάνει τη δημιουργική σκέψη και προάγει νέες δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα, ενώ ως διαδικασία είναι εξελισσόμενη κι απρόβλεπτη, - γι' αυτό και ελκυστική/ προκλητική και ενδιαφέρουσα, καθώς η γνώση αλλάζει συνεχώς μέσα από νέες ιδέες (Reich, 2008). Οι μαθητές διαχειρίζονται πληροφορίες από το περιβάλλον, οι οποίες θα συμβάλλουν στο να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα με δυναμικό και πρακτικό τρόπο. Σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, όλη αυτή η διεργασία αφορά μια πολυσύνθετη, ενεργητική διαδικασία, καθώς οι μαθητές προσλαμβάνουν ενεργητικά τη νέα γνώση έπειτα από επεξεργασία των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες.

2. Η σχεδιαστική σκέψη στη μαθησιακή διαδικασία: ανοίγοντας νέα δημιουργικά μονοπάτια μάθησης

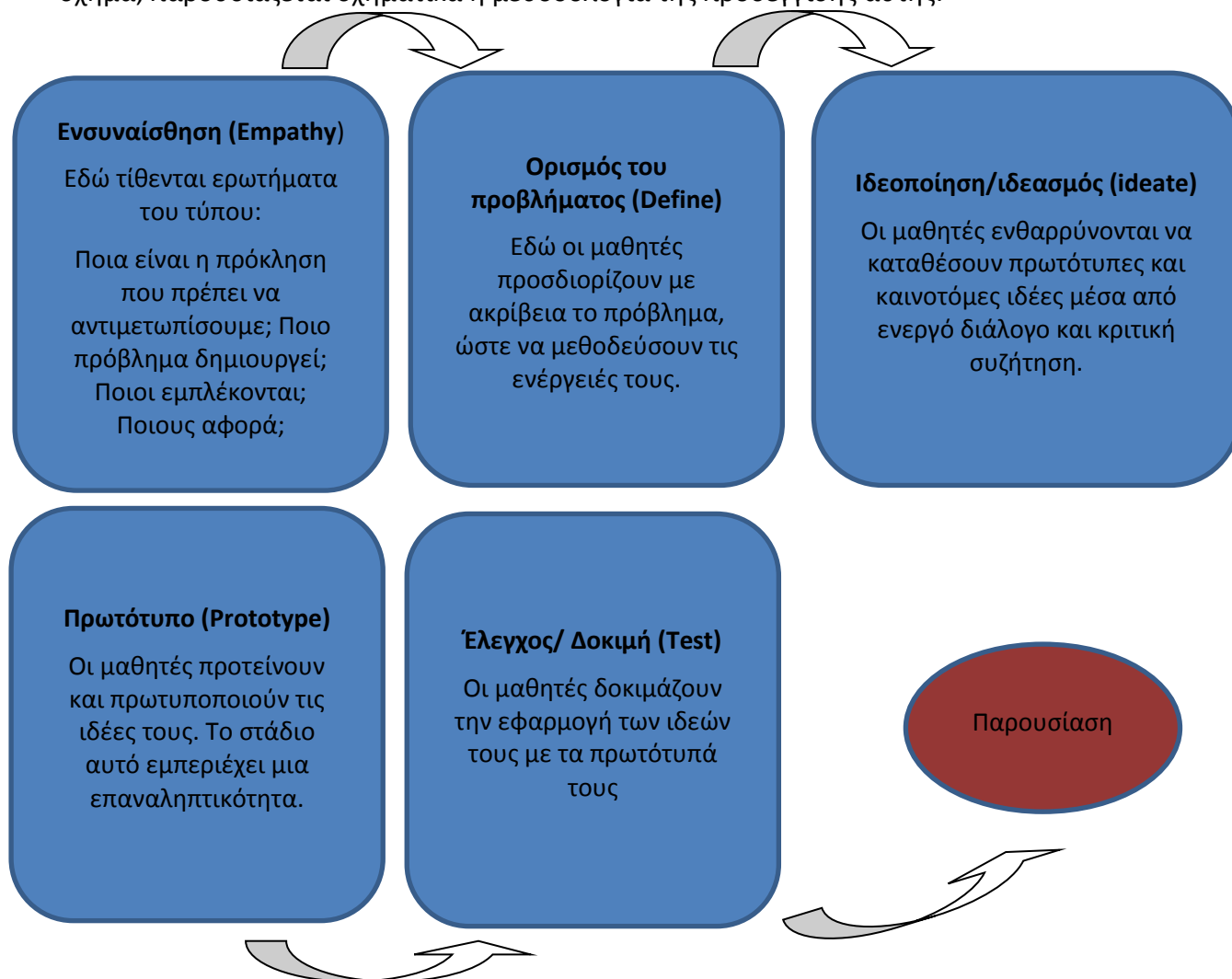
Η σχεδιαστική σκέψη, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας που στοχεύει στην αναζήτηση νέων, ευέλικτων, ριζοσπαστικών ιδεών και εναλλακτικών λύσεων (Beckman & Barry, 2007). Κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου αποτελούν α) η ικανότητα προσδιορισμού των προβλημάτων και β) η εξεύρεση τρόπων και μεθόδων για την καλύτερη δυνατή επίλυση αυτών. Στο δημοτικό σχολείο, εισήχθη πρόσφατα ως μεθοδολογική προσέγγιση με αφορμή τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα στην ενότητα *Περιβάλλον*, που αφορά σε παναθρώπινα και σημαντικά οικολογικά για την ανθρωπότητα και τις σύγχρονες

κοινωνίες προβλήματα (κλιματική αλλαγή, διαχείριση φυσικών πόρων, ανακύκλωση, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας), η σχεδιαστική σκέψη προτείνεται ως ιδανική μεθοδολογική προσέγγιση για την ενασχόληση με θέματα που χρήζουν διεπιστημονικής προσέγγισης, εφευρετικότητας και ριζικών λύσεων και πρακτικών, καθώς εναρμονίζεται και με τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (Mok, 2009; Tschimmel, 2012; Lattuca et al., 2013; Self & Baek, 2017). Ο βασικός λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η σχεδιαστική σκέψη παρωθεί τους μαθητές/τριες να επεξεργάζονται διδακτικά, πληροφορίες και στοιχεία από ποικίλες επιστήμες, με στόχο να φτάνουν σε ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μέσα από μια προσπάθεια σύζευξης διεπιστημονικών στοιχείων. Η εισαγωγή της στο σχολείο στόχο έχει να διδάξει στους μαθητές πώς να σκέφτονται. Συγκεκριμένα, τους διδάσκει πώς να είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα ζήτημα, να παρατηρήσουν ενδελεχώς όλες τις πτυχές, να σχηματίσουν μια άποψη, μια ιδέα, για να μπορέσουν στη συνέχεια να σχεδιάσουν πρωτότυπα (πολλαπλές λύσεις), να δοκιμάσουν και να αναστοχαστούν. Σύμφωνα με τους Koh et. al (2015), «η σχεδιαστική σκέψη στοχεύει στη χρήση γνώσεων και πρακτικών για την εξεύρεση βιώσιμων λύσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ανθρώπων στο πλαίσιο των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας». Συνεπώς, η εισαγωγή της μεθόδου αυτής στην εκπαίδευση τροφοδοτεί πολλά από τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που είναι απαραίτητα εφόδια για έναν σύγχρονο άνθρωπο

Ως διαδικασία εναρμονίζεται και με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς οι μαθητές/τριες παρωθούνται να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους, να κατανοήσουν τη σημασία ενός θέματος σε συσχέτιση με άλλα, δημιουργώντας έτσι ένα πλέγμα σχέσεων, συνδέσεων και αντιπαραθέσεων. Έτσι, «ο μαθητής βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα να τολμήσει, να ρισκινδυνεύσει και να μπει σε περιπέτειες, αλλιώς δεν δημιουργεί ούτε αναδημιουργεί» (Freire, 2006). Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν πιο ισχυρή «φωνή», πιο ενεργή εμπλοκή, αντιμετωπίζοντας τους ως τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της αυριανής κοινωνίας. Η εκπαίδευση κατά τους εκφραστές της Κριτικής Παιδαγωγικής πρέπει να δημιουργεί ερωτήματα για το πώς μπορούμε να μετασχηματίσουμε την κοινωνία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν, αναστοχάζονται, διδάσκουν και διδάσκονται ταυτόχρονα. Αυτό προϋποθέτει φυσικά τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε να αναπτυχθεί μια γόνιμη αλληλεπίδραση, να ανταλλάγουν εμπειρίες και βιώματα, να αναδυθούν νοήματα και γνώσεις, οι οποίες θα συγκριθούν, θα ανακατασκευαστούν και θα νοηματοδοτηθούν εκ νέου στο πλαίσιο των κριτικών συζητήσεων που διενεργούνται. Βασικό στοιχείο της διαδικασίας αποτελεί ο αναστοχασμός και η διαρκής αναπλαισίωση, που οδηγεί σε νέα μονοπάτια σκέψης και δράσης με στόχο την αυτονομία. Σε όλη αυτή την ενεργητική διαδικασία μάθησης λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι ανάγκες των μαθητών και προωθείται η εμπειρική μάθηση (learning by doing). Με άλλα λόγια, η σχεδιαστική σκέψη ενισχύει όχι μόνο τις ικανότητες των μαθητών αλλά και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, τον αποτελεσματικό προβληματισμό, την ανταλλαγή απόψεων, οδηγώντας τους προς μια χειραφετική πορεία γνώσης και ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια προβληματική κατάσταση, την οποία συνεκτιμούν και εξετάζουν πολύπλευρα με στόχο να αναζητηθούν καινούργιες προσεγγίσεις, εναλλακτικές εκδοχές, στάσεις και λύσεις για έναν νέο τρόπο δράσης. Μέσω της διαδικασίας αυτής διαμορφώνεται ένα σχέδιο δράσης, στο οποίο καλούνται να πειραματιστούν οι συμμετέχοντες με νέους ρόλους, να οικοδομηθεί η γνώση και η αυτοπεποίθηση σε σχέση με αυτούς και να αναληφθούν σημαντικές πρωτοβουλίες.

2.1. Τα στάδια της σχεδιαστικής σκέψης

Η σχεδιαστική σκέψη ως μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει πέντε σημαντικά στάδια: 1) την ενσυναϊθήση, 2) τον καθορισμό του προβλήματος, 3) τον ιδεασμό ή ιδεοποίηση, 4) την προτυποποίηση και 5) το τεστάρισμα/αναστοχασμό. Στο παρακάτω σχήμα, παρουσιάζεται σχηματικά η μεθοδολογία της προσέγγισης αυτής.



Πιο αναλυτικά, στο πρώτο στάδιο τίθεται η προβληματική κατάσταση. Θεωρείται το πιο σημαντικό βήμα στη διεξαγωγή της διαδικασίας καθώς οι ενέργειες που γίνονται εδώ καθορίζουν και τη συνέχεια. Οι μαθητές/τριες βρίσκονται μπροστά σε μια πρόκληση, την οποία οφείλουν να εξετάσουν λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σημαντικά ερωτήματα του τύπου: “Ποια πρόκληση παρουσιάζεται εδώ;” “Ποιο πρόβλημα δημιουργεί;”, “Ποιους αφορά;” “Ποιοι εμπλέκονται;” αποτελούν τα πρώτα θεμέλια της ενεργούς ενασχόλησης και εμπλοκής. Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν βαθιά τις διάφορες πτυχές του προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες. Για το σκοπό αυτό και προκειμένου να συλλέξουν τις απαραίτητες

πληροφορίες, μπορούν να επιδοθούν σε συστηματική παρατήρηση, καταγραφές, συνεντεύξεις με αυτούς που τους απασχολεί, προκειμένου να κατανοήσουν το πλαίσιο, να αντιληφθούν τις στάσεις τους, τις αξίες, τις πεποιθήσεις τους. Έτσι, θα διαμορφώσουν μια πιο καλή εικόνα, μπαίνοντας στη θέση των άλλων. Με άλλα λόγια, προσπαθούμε να δούμε την οπτική και των άλλων, να τους δώσουμε φωνή και αξία. Στη συνέχεια, περνάμε στο δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο οφείλουμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια, ευστοχία, και σαφήνεια το πρόβλημα, αξιοποιώντας και τα στοιχεία από το πρώτο στάδιο, ώστε να είναι πλήρως κατανοητό σε όλους. Η ακρίβεια και η δύναμη του λόγου μας σε αυτό το στάδιο πρέπει να είναι τέτοια που να κινητροδοτεί τους μαθητές στην εξεύρεση όσο το δυνατόν πολλαπλών λύσεων με καθολική και ένθερμη τη συμμετοχή όλων. Στη συνέχεια, οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταθέσουν ένα εύρος ριζικών και εναλλακτικών λύσεων, αξιοποιώντας το δυναμικό της ομάδας. Κατά το στάδιο αυτό είναι σημαντικό να ακούμε προσεκτικά, χωρίς αξιολογικές κρίσεις και να προσπαθούμε να αναζητήσουμε και λύσεις πέρα από τις προφανείς, πρωτότυπες, καινοτόμες, ριζικές, ευέλικτες, απροσδόκητες (think out of the box). Τις ιδέες αυτές τις πρωτοτυποποιούμε, δημιουργούμε δηλαδή τα πρωτότυπα τους, η μορφή των οποίων μπορεί να ποικίλλει. Μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, μια προσομοίωση, ένα παιχνίδι ρόλων, κ.τ.λ. Στην πραγματικότητα, τα πρωτότυπα αυτά σηματοδοτούν την έναρξη της ουσιαστικής συζήτησης, δημιουργούν το πλαίσιο για διάδραση και ανταλλαγή εμπειριών, για βαθύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση του προβλήματος, σχηματοποιώντας τις ιδέες. Εδώ, μπορούμε να προβούμε σε πολλαπλές και διαφορετικές σχηματοποιήσεις, επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία του σταδίου αυτού όσες φορές χρειαστεί μέχρι το επιθυμητό αποτέλεσμα και την ικανοποίηση της ομάδας με βάση τον σχεδιασμό. Τέλος, δοκιμάζουμε τις ιδέες μας. Το στάδιο αυτό αποτελεί το στάδιο της ανατροφοδότησης, της βελτιστοποίησης των ιδεών μας. Αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών που οδηγεί σε βαθιά κατανόηση και αναστοχασμό, πριν την τελική παρουσίαση του σχεδίου μας. Αυτά είναι τα πέντε βασικά στάδια της σχεδιαστικής σκέψης, που ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να πλαισιώνουν και να διερευνούν τα προβλήματα, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναζητούν γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να κατασκευάσουν πρωτότυπα, να αξιολογούν ιδέες, γνώσεις και, τέλος, να αναστοχάζονται βελτιώνοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Howland, Jonassen & Marra, 2012).

3. Τα πλεονεκτήματα της σχεδιαστικής σκέψης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς

Η εφαρμογή της μεθοδολογίας της σχεδιαστικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία έχει θετική επιρροή στους μαθητές, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και ενεργοποιεί τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους (Carroll et al., 2010; Scheer, Noweski & Meinel, 2012; Lor, 2017). Έχει γίνει ήδη αντιληπτό ότι η εκπαίδευση στη σχεδιαστική σκέψη επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας. Οι Burdick & Wills (2011) υποστηρίζουν ότι η σχεδιαστική σκέψη είναι κατάλληλη για την εισαγωγή μιας νέας κουλτούρας στην εκπαίδευση, στην οποία η μάθηση συνδέεται με τον πειραματισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται γίνεται διαμεσολαβητής και οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον με βάση την εμπειρία (de Corte, 2010). Επιπλέον, ευνοείται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, προμοτείνεται η πρωτοβουλία και ανάληψη δράσης και ευθύνης, καλλιεργείται η περιέργεια, προωθείται η πρόσβαση στην πολλαπλή πληροφορία και στην ανάλυση των πτυχών και οπτικών (Wagner, 2010). Επιπρόσθετα, η σχεδιαστική

σκέψη, συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και στην δημιουργική επίλυση καθημερινών προβλημάτων, οξύνει τον προβληματισμό των μαθητών/τριών και βελτιώνει το επίπεδο κατανόησης τους (Casey et al., 2011), διευρύνει τους ορίζοντες τους και εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία που βιώνουν, ενισχύοντας την αντανakλαστική τους σκέψη, την κοινωνική τους συνείδηση και την αυτογνωσία τους (Koh et al., 2015). Ακόμη, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους, καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα και παρέχοντας τους χαρά (Lewis, 2005), ενώ παράλληλα τους παροτρύνει να εμπνευστούν, να φανταστούν και ασφαλώς να δημιουργήσουν. Τέλος, η διεξαγωγή όλης της διαδικασίας καλλιεργεί πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, ενδυναμώνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, καλλιεργεί δημιουργικές ικανότητες και συμβάλλει στην εκμάθηση διεπιστημονικών γνώσεων, χωρίς όμως να γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές ως απλά γεγονότα, αλλά με τη βαθύτερη κατανόησή τους (Sawyer, 2012). Επομένως, αποδεικνύεται ότι μέσω των διαδικασιών σχεδίασης προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση. Οι μαθητές κατά τον σχεδιασμό ωφελούνται από τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, αποκτώντας νέες δεξιότητες από την ομαδική εργασία. Ακόμη, επικεντρώνονται σε έναν στόχο και αυτή η εστίαση τους βοηθά να κατανοήσουν και να εξασκήσουν τις αρχές της ομαδικής εργασίας και ενσυναίσθησης (Carroll et al., 2010). Γενικά, θα λέγαμε ότι η σχεδιαστική σκέψη αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική και μαθησιακή προσέγγιση με πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, καθώς μπορούν να ενεργοποιηθούν και να επιστρατευτούν μια σειρά ενεργητικών και συμμετοχικών τεχνικών και στρατηγικών για την εξασφάλιση μιας όσο το δυνατόν δημιουργικής και εποικοδομητικής και προκλητικής διαδικασίας (ιδεοκαταιγισμός, μελέτη πεδίου, εργασία σε ομάδες, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, χαρτογράφηση, κ.ά.).

Πέρα από τους μαθητές, η εισαγωγή της νέας αυτής προσέγγισης ωφελεί και τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους οδηγεί στην υιοθέτηση νέων στρατηγικών και νέων πρακτικών διδασκαλίας, τους ενθαρρύνει στο σχεδιασμό οργάνωσης της διδασκαλίας με τρόπο που προάγεται η διεπιστημονικότητα και προκαλείται το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ τους βοηθά στη διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος πιο ανανεωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, που συνάδει και με τις προκλήσεις των σύγχρονων μετασχηματισμών. Η ανανέωση, η ανταλλαγή, η αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων οδηγεί παράλληλα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4. Η εφαρμογή της μεθόδου μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και μέσω καινοτόμων προγραμμάτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που εισήχθησαν φέτος στο υποχρεωτικό Ωρολόγιο πρόγραμμα Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης (ΦΕΚ 3567/4.8.2021 και ΦΕΚ 3791/13.8.2021) παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν σύγχρονες δεξιότητες ζωής που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους προετοιμάσουν για την ενήλικη ζωή τους. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η οργανωτική ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό. Η σχεδιαστική σκέψη ως μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιείται σε αρκετούς θεματικούς κύκλους και μέχρι στιγμής η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι ενθαρρυντική ως προς τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Φέτος, μάλιστα σχολεία της

παιδαγωγικής ευθύνης της γράφουσας συμμετέχουν σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus που αξιοποιεί τη σχεδιαστική σκέψη στην Εφαρμογή ενός Παιχνιδιού για την Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας. Το πρόγραμμα **Little Big Entrepreneurs – Design Thinking and Gaming Applied to Entrepreneurship Education** έχει ως βασικούς στόχους: τη δημιουργία ενός καινοτόμου ψηφιακού παιχνιδιού για παιδιά βασισμένο σε μια προσέγγιση της σχεδιαστικής σκέψης, όπου μέσω δραστηριοτήτων μαθητές και εκπαιδευτικοί θα έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες της σχεδιαστικής προσέγγισης, ενισχύοντας τις ικανότητες τους και προωθώντας μια κουλτούρα επιχειρηματικότητας στο σχολικό περιβάλλον με την έννοια της εφευρετικότητας. Για παράδειγμα, κατά την επίσκεψή τους στο διαστημικό αεροσκάφος, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει χώρος ψυχαγωγίας για αυτούς. Προτείνουν τη δημιουργία μιας πισίνας με πολλά παιχνίδια όπου όλοι θα μπορούν να συμμετάσχουν συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακολουθώντας τα βήματα του μοντέλου της σχεδιαστικής σκέψης, οι μαθητές σκέφτονται, προτείνουν, κατασκευάζουν και δοκιμάζουν διάφορα παιχνίδια. Η κριτική και δημιουργική τους σκέψη πυροδοτείται σε θέματα μάλιστα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Η Ελλάδα και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χανίων συμμετέχει μαζί με τους άλλους Εταίρους (Σλοβενία, Πορτογαλία και Εσθονία) στην υλοποίηση αυτού του ευρωπαϊκού καινοτόμου προγράμματος που προωθεί τη σχεδιαστική σκέψη στα σχολεία με τρόπο παιγνιώδη και διαδραστικό. Τα αποτελέσματα του προγράμματος θα παρουσιαστούν σε μελλοντική εισήγηση προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών.

5. Επίλογος

Η εισαγωγή της σχεδιαστικής σκέψης φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου και των κοινωνιών. Η αλματώδης τεχνολογική εξέλιξη και αύξηση των σύγχρονων απαιτήσεων, στην πραγματικότητα υπαγορεύουν την υιοθέτηση και αναζήτηση σύγχρονων και προκλητικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών που θα ωφελήσουν κριτικά, χειραφετικά, παιδαγωγικά τους μαθητές/τριες εξοπλίζοντας τους με δεξιότητες τέτοιες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με τη σειρά τους στις προκλήσεις των καιρών που ολοένα μετασχηματίζονται. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές/τριες μας με μέσα και εργαλεία σύγχρονα, κριτικά, χρήσιμα για τους ίδιους και τη ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, R.S., Atman, C.J. & Turns, J. (2003). Educating Effective Engineering Designers: The Role of Reflective Praxis. *Design Studies*, 24 (3), 275-294.
- Aflatoony, L., Neustaedter, C. & Wakkary, R. (2018). Becoming a design thinker: assessing the learning process of students in a secondary level design thinking course. *International Journal of Art & Design Education*, 37 (3), 438-453.
- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70. <https://doi.org/10.9790/7388-05616670>.
- Beckman, S. & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50, 25–56.
- Brown, T. (2008). *Design thinking*. Harvard business review, 86(6), 84–92.

- Brown, B. T. & Wyatt, J. (2010) Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, Winter, 30–35.
- Burdick, A., & Willis, H. (2011). Digital learning, digital scholarship and design thinking. *Design Studies*, 32, 546–556.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37-53.
- Casey, A., Hastie, P. A., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 331– 350.
- Cross, N. (1990). The nature and nurture of design ability. *Design studies*, 11(3), 127-140.
- Cross, N. (2004). Expertise in design: An overview. *Design Studies*, 25(5), 427-441.
- Cross, A. (2006). School inspectors' comments relating to teaching methods in Design and Technology in primary school inspection reports. *Research in Education*, 75, 19–28.
- Cross, N. (2011). *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford: Berg Publishers
- Daniel, A.D. (2016). *Fostering an entrepreneurial mindset by using a design thinking approach in entrepreneurship education*. *Industry & Higher Education* 30 (3), 215–223.
- de Corte E, (2010). Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (eds.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. *Educational Research and Innovation*, 35-60.
- Dijksterhuis, E., & Silvius, G. (2017). The design thinking approach to projects. *The Journal of Modern Project Management*, 4(3).
- Dolata, M., & Schwabe, G. (2016). Design thinking in IS research projects. In *Design thinking for innovation* (pp. 67-83). Springer, Cham.
- Dorst, K. (2006). Design problems and design paradoxes. *Design Issues*, 22(3), 4–17.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32, 521–532.
- Dorst, K., & Cross, N. (2001). Creativity in the design process: Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, 22(5), 425–437.
- Dorst, K., & Reymen, I. (2004). Levels of expertise in design education. In P. Lloyd, N. Roozenburg, C. McMahon, & L. Brodhurst (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Engineering and Product Design Education Conference*, 2-3 September 2004, Delft University of Technology, 159-166.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed* (trans. Myra Bergman Ramos). New York: Herder.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Λιάμπας Τάσος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gözen, G. (2016). Influence of design thinking performance on children's creative problem-solving skills: An estimation through regression analysis. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 12(4), 1–13.
- Grammenos, D., & Antona, M. (2018). Future designers: Introducing creativity, design thinking & design to children. *International journal of child-computer interaction*, 16, 16-24.
- Henriksen, D. (2017). Creating STEAM with design thinking: Beyond STEM and arts integration. *The STEAM Journal*, 3(1), 11.
- Howland, J. L., Jonassen, D., & Marra, R. M. (2012). *Meaningful learning with technology* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2013). Design thinking in elementary students' collaborative lamp designing process. *Design and Technology Education: An International Journal*, 18(1), 30–43.
- Kelley, T. R., Capobianco, B. M., & Kaluf, K. J. (2015). Concurrent think-aloud protocols to assess elementary design students. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(4), 521-540.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lee, K. S. (2013). Design opportunities and their impact pre-service teachers' perception of technological pedagogical content knowledge. *Global Chinese Journal of Computers in Education*, 10(1), 20–35.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., & Hong, H. Y. (2015). *Design thinking for education: Conceptions and applications in teaching and learning*. Springer.
- Lattuca, L. R., Knight, D., & Bergom, I. (2013). Developing a measure of interdisciplinary competence. *The International journal of engineering education*, 29(3), 726-739.
- Lewis, T. (2005). Creativity: A Framework for the Design/Problem Solving Discourse in Technology Education. *Journal of technology education*, 17(1), 35-52.
- Lor, R. (2017). *Design thinking in education: a critical review of literature*. In IACSSM; ACEP, Conference Proceedings, 24-26.
- Lynch, M., Kamovich, U., Longva, K. K., & Steinert, M. (2019). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 1-11.
- McKim, R. H. (2016). Designing for the whole man. In W. J. Clancey (Ed.), *Creative engineering: Promoting innovation by thinking differently*, 198–217. Stanford Digital Repository. Available at :<http://purl.stanford.edu/jb100vs5745>. (Original manuscript 1959).
- Meinel, C., & Leifer, L. (2012). *Design thinking research*. In: *Design thinking research*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1-11.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Oxman, R. (2004). Think-maps: Teaching design thinking in design education. *Design Studies*, 25(1), 63–91.
- Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking—A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100-637.
- Sawyer, K. R. (2012). Learning how to create: Toward a learning sciences of art and design. Paper presented at *the International Conference of Learning Sciences*, Sydney, Australia.
- Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8-19.
- Self, J. A., & Baek, J. S. (2017). Interdisciplinarity in design education: Understanding the undergraduate student experience. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(3), 459-480.
- Schimmel, K. (2012). *Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation*. In ISPIM Conference Proceedings. The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM), 1.
- Von Thienen, J. P. A., Ford, C. & Meinel, C. (2016a, September). *The emergence of design thinking in Californian engineering classes: Four historic concepts worth knowing*.

- Presentation at the MIC Conference 2016: From creative brains to creative societies, Bologna, Italy.
- Von Thienen, J. P., Clancey, W. J., Corazza, G. E., & Meinel, C. (2018). Theoretical foundations of design thinking. *In Design thinking research*, 13- 40. Springer, Cham.
- Von Thienen, J., Clancey, W. J., & Meinel, C. (2021). Theoretical Foundations of Design Thinking. Part III: Robert H. McKim's Visual Thinking Theories. *Design Thinking Research: Interrogating the Doing*, 9-23.
- Wagner T. (2010): *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-And What We Can Do about It*. Basic Books.
- Wagner, T.R., (2014). *Students' and Teachers' Perceptions of the Benefits and Challenges of Design-Based Learning in a Middle School Classroom* (Doctoral thesis). Virginia Tech.

Η Παιδική Λογοτεχνία ως μοχλός ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας διαπολιτισμικής κατανόησης και αποδοχής

Ντούλια Αθηνά
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
athinad2819@yahoo.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από έναν πολιτισμικό πλουραλισμό αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό εξαιτίας και των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Η συμπερίληψη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί μια πρόκληση. Η λογοτεχνία ως πολιτισμικό προϊόν μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, κατανόησης και αποδοχής. Η παρούσα μελέτη εξετάζει πώς η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την κατεύθυνση και παρουσιάζονται τρόποι αξιοποίησης της λογοτεχνίας αναφορικά με την αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με την ταυτότητα, τα στερεότυπα, τις έμφυλες διακρίσεις και τις προκαταλήψεις.

Λέξεις-κλειδιά: ευαισθητοποίηση, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, αποδοχή, κατανόηση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η σύνθεση των κοινωνιών σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο καθιστά επιτακτική την ανάγκη μιας πολιτισμικής κατανόησης, της καλλιέργειας της αποδοχής και του σεβασμού στον πολιτισμικά Άλλον, στον Ξένο, στον Πρόσφυγα, στο Μετανάστη. Διεθνείς οργανώσεις υπερθεματίζουν και διακηρύσσουν το σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τονίζουν την αναγκαιότητα αλληλεγγύης και ισότιμης συνύπαρξης με όλους. Στο πνεύμα αυτό, παρατηρείται στο χώρο της λογοτεχνίας και κυρίως της παιδικής λογοτεχνίας μια έντονη παραγωγή με στόχο την ευαισθητοποίηση, την αποδοχή, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του αποκλεισμού (Γαβριηλίδου, 2013). Αν και η έννοια της μη αποδοχής στα παιδικά βιβλία δεν είναι καινούρια, καθώς ανιχνεύεται στα κλασικά παραμύθια του Άντερσεν και των αδελφών Γκριμ (βλ. το *ασχημόπαπο*, *Η πεντάμορφη* και το *Τέρας*, κ.ά), ιδιαίτερα στην εποχή μας με την έξαρση και του μεταναστευτικού/ προσφυγικού, παρατηρείται μια στροφή στη συγγραφική παραγωγή. Συγγραφείς τολμούν να θίξουν ζητήματα ρατσισμού και διακρίσεων, να στιγματίσουν ό,τι θεωρούν ως κοινωνικές και έμφυλες αδικίες στο πλαίσιο μια κριτικής χειραφέτησης, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τον επαναπροσδιορισμό αξιών, την προώθηση της αλληλεγγύης και συνεργασίας, χωρίς εθνοκεντρικές εξάρσεις ή μονομερείς οπτικές. Η λογοτεχνία με την πολυπολιτισμική και πανανθρώπινη οικουμενική διάστασή της μπορεί να αγκαλιάσει όλο τον κόσμο, να γίνει πεδίο σύγκλισης και συνύπαρξης. Με την ενσυναίσθητική της δύναμη, τον ενοποιητικό της λόγο, τον καθολικό χαρακτήρα και την πλουραλιστική της ταυτότητα μπορεί να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή.

2. Λογοτεχνική πρόσληψη και αναπαράσταση του πολιτισμικά Άλλου στην παιδική λογοτεχνία

Η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή στον τομέα της διαπολιτισμικής κατανόησης είναι πλούσια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανίχνευση κυρίαρχων στάσεων, διακρίσεων, ρατσιστικών προκαταλήψεων και αντιμετώπισης. Σημαντική κρίνεται η επιλογή της οπτικής

του συγγραφέα κι ο τρόπος θεώρησης της πραγματικότητας. Διαπιστώνεται ότι ο σύγχρονος αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας σε σχέση με το παρελθόν, καθώς παρατηρείται μια μετατόπιση και μια εσωτερική εστίαση με στόχο την κατανόηση της θέσης του πολιτισμικά Άλλου και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Πλέον, δεν αναδεικνύεται μόνο η οπτική της κυρίαρχης ομάδας/ χώρας αλλά φωτίζονται και άλλες οπτικές. Θα παραθέσουμε στη συνέχεια κάποια παραδείγματα λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων που αναφέρονται στη διαπολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση με αυτόν τον προσανατολισμό και στην έμφαση που δίνεται στην ανάδειξη μιας διαφορετικής οπτικής από της κυρίαρχης.

Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του ξένου, στη σύγχρονη εποχή παρουσιάζουν ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον, όπως ήδη ειπώθηκε, καθώς αρκετοί συγγραφείς διαπραγματεύονται το ζήτημα των στερεοτύπων και των ταυτοτήτων υπό την οπτική του πολιτισμικά "Άλλου" (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η Αλεξάνδρα Μητσιάλη με μια ενδιαφέρουσα τριλογία διαπολιτισμικού χαρακτήρα ρίχνει "φως" στην αντιμετώπιση του μετανάστη, του ξένου, του αλλόθρησκου, του αλλόγλωσσου που ζει και συμβιώνει σε μια κοινωνία διαφορετική από τη δική του. Οι αναγνώστες μέσα από αυτά τα τρία βιβλία παρακολουθούν διαφορετικές εκφάνσεις της πολυπολιτισμικής διαχείρισης. Στο "Υπόσχομαι" μέσα από μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση αναδεικνύονται τα πικρά συναισθήματα του ήρωα-αφηγητή, ο οποίος γίνεται αποδέκτης μιας αδιάφορης και απαξιωτικής/ αποξενωτικής συμπεριφοράς εξαιτίας της προέλευσής του και των συνθηκών διαβίωσής του. Με μια ευρηματική αφηγηματική τεχνική, αυτή της επιστολής, η συγγραφέας βάζει τον αφηγητή-ήρωα να κάνει μια αναδρομή στην προηγούμενη ζωή του στην πατρίδα, ξεδιπλώνοντας όλα τα συναισθήματά του. Ο ήρωας μας είναι ένα ελληνόπουλο αναγκασμένο να ζει σε ξένο τόπο και γίνεται αποδέκτης μιας αδιαφορίας και μιας αποξένωσης, σαν να είναι αόρατος. Με νωπές τις μνήμες από τη ζωή του στην πατρίδα, προσπαθεί να διαχειριστεί την απώλεια αγαπημένων συνηθειών αλλά και την άκαρδη συμπεριφορά στη χώρα υποδοχής πέρα από τις αντίξοες συνθήκες ανέχειας και διαβίωσης που επιπλέον αντιμετωπίζει. Παρόλη όμως τη θλίψη του, βρίσκει το κουράγιο να αντλήσει δύναμη και να αγωνιστεί για να αλλάξει το μέλλον του. Στο δεύτερο βιβλίο, το "Θέλω να σας πω την αλήθεια", η συγγραφέας θίγει το ζήτημα της παιδικής εργασίας και υπερασπίζεται το παιδί-μετανάστη που αναγκάζεται να εργάζεται και να πηγαίνει παράλληλα σχολείο. Είναι συγκινητική η πρωτοβουλία της μικρής Δάφνης να υπερασπιστεί τον συμμαθητή της, γνωρίζοντας το μυστικό του, ορθώνοντας ανάστημα στα παγιωμένα στερεότυπα. Η συγγραφέας βάζει τη μικρή Δάφνη να αντιτάσσεται στην άδικη μεταχείριση του Εμιγκλέ μόνο και μόνο επειδή είναι ξένος και να υπερασπίζεται με πάθος το δίκαιο. Σημειολογικό θεωρείται τόσο η επιλογή ενός μικρού παιδιού στην αποκατάσταση της αλήθειας όσο και η επιλογή του ονόματός του (Δάφνη). Ένα βιβλίο βαθιά ενσυναίσθητικό που αλλάζει τον τρόπο θέασης και την οπτική, αναφορικά με την πολυπολιτισμική μας ετοιμότητα. Τέλος, στο βιβλίο "Με Λένε Νιλουφέρ", η συγγραφέας αποτυπώνει το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας μέσα στην τάξη. Η ιστορία παρουσιάζει μια δασκάλα-πρότυπο που ξέρει να ζευγαρώνει τα έτερα στοιχεία με τρόπο μοναδικό. Με το ευφυές τέχνασμα της αναζήτησης της ιστορίας πίσω από ένα όνομα, αναδεικνύεται ο πλούτος της διαφορετικότητας και το ότι τελικά τους ανθρώπους ενώνουν περισσότερο οι ομοιότητες παρά οι διαφορές. Πρόκειται για ένα βιβλίο στο οποίο εξυμνείται η αξία της φιλίας και του σεβασμού στην ταυτότητα ενός ατόμου. Σημαντικό επίσης είναι ότι προάγεται η συμβολή της τέχνης και του παιχνιδιού στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και αναδεικνύεται η σημασία της πολιτισμικής όσμωσης

και ανταλλαγής μεταξύ των ατόμων ισότιμα. Οι αφηγηματικές τεχνικές, η εικονογράφηση, η απουσία διδακτισμού, ο ρεαλισμός αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία μιας ποιοτικής διαπολιτισμικής λογοτεχνίας που στόχο έχει την καλλιέργεια της αποδοχής του άλλου, την κατανόηση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ανάδειξη της πολυφωνίας και της διαφορετικής οπτικής, την έμφαση στην ανθρωπιστική προσέγγιση και τη συνειδητοποίηση μιας κριτικής χειραφέτησης, μιας ώριμης και ευσυναισθητικής προσέγγισης και κατανόησης. Και τα τρία βιβλία αυτά προσφέρονται για δημιουργική έκφραση και συζήτηση πάνω στην άρση των στερεοτύπων και των διακρίσεων. Μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως είναι ο *διάδρομος της συνείδησης*, ο *κύκλος του κουτσομπολιού* και οι *αναπαραστατικές* δραματοποιήσεις, δίνεται η ευκαιρία να αναδυθεί η οπτική γωνία τόσο του πολιτισμικά Άλλου όσο και της κυρίαρχης ομάδας και να κατανοηθούν τα βαθύτερα αίτια της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Γκόβας, 2003· Παπαδόπουλος, 2007· Τριλίβα, κ.ά., 2013· Σπινθάκη, 2014). Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα να ασκηθούν οι μαθητές σε δημιουργική γραφή (π.χ. *δώστε ένα δικό σας τέλος*) ή σε μικροαφηγήσεις (Καρακίτσιος, 2013) μιας και οι τρεις ιστορίες αφήνουν ανοικτή την κάθε ιστορία για δημιουργική μεταγραφή και έκφραση συναισθημάτων. Η εσωτερική εστίαση και η οπτική θέασης του κειμένου μπορούν να συζητηθούν και να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές παρέχοντας τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με τα κείμενα, σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (1999⁶). Η έμφαση μάλιστα στην οπτική γωνία του συγγραφέα/ κειμένου/ αναγνώστη αποτελεί σημαντική δραστηριότητα για την έναρξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, ουσιαστικού και καίριου προκειμένου να κατανοηθεί η “άλλη πλευρά” και να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Η *μαύρη πεταλούδα* της Έρης Ρίτσου θίγει το ζήτημα της μετανάστευσης με αλληγορικό τρόπο. Κυρίαρχο θέμα η καχυποψία που εισπράττει μια μικρή μαύρη πεταλούδα που μεταναστεύει σ' ένα λιβάδι γεμάτο πολύχρωμες πεταλούδες, όταν πλήττεται από ξηρασία το λιβάδι όπου πριν σύχναζε εκείνη. Μακριά από τους δικούς της, σ' ένα νέο περιβάλλον, η μαύρη πεταλούδα προσπαθεί να επιβιώσει. Κι εδώ αποτυπώνονται οι διάφορες στάσεις απέναντι στον ξένο. Η αλληγορία και ο συμβολισμός του κειμένου παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης και συζήτησης για την πολιτισμική ποικιλία (Κανατσούλη, 2007) και το σεβασμό του διαφορετικού, τη σημαντικότητα της συνύπαρξης και της κατανόησης του άλλου αλλά και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την συνύπαρξη αυτή.

2.1. Λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του παιδιού - πρόσφυγα

Η αντιμετώπιση του πρόσφυγα αποτελεί σημαντικό κοινωνικό θέμα διαπραγμάτευσης σε αρκετά σύγχρονα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, φωτίζοντας στάσεις ξενοφοβίας, επιφύλαξης, άρνησης ή αποδοχής. Πρόκειται για βιβλία που ευαισθητοποιούν και ταυτόχρονα παρέχουν τη δυνατότητα έναρξης ενός ειλικρινούς διαλόγου σε θέματα διαχείρισης της εθνικής ετερότητας, ταυτότητας και αξιών (Αναγνωστοπούλου, 2005, 2007, 2021). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής βιβλία: *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*, *Σκληρό καρύδι*, *Χάρης και Φάρις*, *Μελάκ μόνος*, *Η Ορτανσία φυλάει τα μυστικά*. Η έννοια του ξένου και κυρίως του πρόσφυγα που είναι θύμα πολέμου στα περισσότερα βιβλία αποτυπώνεται με διάφορες αφηγηματικές τεχνικές και σύμβολα, αλληγορίες, ρεαλιστικές περιγραφές, εικονιστικές αποτυπώσεις, συνδηλώσεις, διακείμενα, εγκιβωτισμένες αφηγήσεις, χρήση ορολογιών και ονοματοδοσίες προσώπων που προσδίδουν μια ιδιαίτερη πολιτισμική διάσταση στο εκάστοτε βιβλίο με τρόπο ώστε η μυθοπλασία να αποτελέσει το όχημα

ερμηνείας της πραγματικότητας και επαναδιαπραγμάτευσης αξιών. Σύμφωνα με τη Ζερβού (2020), στα περισσότερα βιβλία ενθαρρύνεται η διάθεση κατανόησης του άλλου και της συνύπαρξης, υπερβαίνοντας φοβίες και προκαταλήψεις. Αρκετά από αυτά μάλιστα έχουν την τόλμη να προτείνουν, έμμεσα, μια εθνική και ατομική ταυτότητα που δεν ορίζεται επιθετικά, αλλά τείνει να εγγραφεί ειρηνικά μέσα σε έναν κόσμο πολυφωνικό και πολυπολιτισμικό.

Πιο επίκαιρο από ποτέ είναι το βιβλίο της Αργυρώς Πιπίνη, *Μελάκ, μόνος*. Λίγες λέξεις και μια συγκλονιστική εικονογράφηση αρκούν για να μεταδώσουν στον αναγνώστη τη φρίκη του πολέμου και τα συναισθήματα των ξεριζωμένων και χτυπημένων από το κακό, την πείνα, το φόβο, το κρύο, την αβεβαιότητα, τη μοναξιά. Η συγγραφέας με ποιητική λιτότητα, με κοφτές μονολεκτικές φράσεις σε συνδυασμό με την εικονογράφηση του Αχιλλέα Ραζή, κατορθώνει να παρουσιάσει τη φρικαλεότητα του πολέμου με τη μορφή ενός οδοιπορικού, αφηγηματική τεχνική που πραγματικά δεν αφήνει ασυγκίνητο κανέναν αναγνώστη.

Τη ζωή ενός ασυνόδευτου πρόσφυγα πραγματεύεται μυθοπλαστικά η Άννα Κοντολέων στο βιβλίο της *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*. Μια τρυφερή ιστορία, γραμμένη με ευαισθησία και παραστατικότητα, με ήρωες τον Αμίρ, ένα ασυνόδευτο παιδί-πρόσφυγα και τον Μαλίκ, έναν αδέσποτο σκύλο. Δυο πλάσματα με κοινή μοίρα που βρέθηκαν μόνα σε ένα άγνωστο και εχθρικό περιβάλλον, κατορθώνουν να επιβιώσουν με κινητήρια δύναμη τη φιλία τους, την αποφασιστικότητά τους και τις αναμνήσεις μιας ευτυχισμένης ζωής. Στο κείμενο ο αναγνώστης εντοπίζει διακειμενικές παραπομπές στον *Μικρό Πρίγκιπα* του Εξυπερί, ενώ παρακολουθεί να συνυφαίνεται μια ιστορία εξημέρωσης, φιλίας και αγάπης, μέσα από τις αντανάκλασεις της σκληρής ζωής για το μικρό πρόσφυγα και τον πιστό του ακόλουθο. Το βιβλίο αποτελεί αφορμή για ευαισθητοποίηση στο ζήτημα των ασυνόδευτων παιδιών που ταξιδεύουν για άλλους τόπους χωρίς τους γονείς τους, όχι γιατί δεν τους θέλουν μαζί, αλλά γιατί τους έχουν χάσει ή έχουν χωριστεί βίαια από αυτούς. Με αφορμή την τρέχουσα επικαιρότητα στην Ουκρανία και την υποδοχή στα σχολεία μας παιδιών που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα λόγω πολέμου, το βιβλίο αυτό αποτελεί εξαιρετικό μέσο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση μικρών και μεγάλων προκειμένου να αγκαλιάσουν τους ανθρώπους που αναζητούν ένα καταφύγιο ελπίδας. Ιδιαίτερα στο σχολείο, η ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στο θέμα αυτό και η περαιτέρω διεργασία μέσω δημιουργικών συζητήσεων και δραστηριοτήτων θα δώσει τη δυνατότητα να μπουν στη θέση των παιδιών αυτών, να καταλάβουν τη δεινή θέση στην οποία βρίσκονται και να προσπαθήσουν να τους αγκαλιάσουν αποτελώντας προστατευτική πηγή ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το βιβλίο της Γιώτας Αλεξάνδρου *“Χάρης και Φάρις”*. Ένα βιβλίο που δηλώνει ότι η φιλία δε γνωρίζει σύνορα, γλωσσικούς περιορισμούς, στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά μπορεί να αναπτυχθεί χάριν της καθαρότητας της καρδιάς, της αγνότητας και του ειλικρινούς ανθρωπιστικού ενδιαφέροντος. Στο βιβλίο ανιχνεύονται φόβοι, στερεοτυπικές αντιλήψεις, αγκυλώσεις μιας κυρίαρχης κουλτούρας, αλλά παράλληλα ενδημεί και η προσπάθεια αντίδρασης και ανάδειξης της φωνής όσων τολμούν να είναι δίκαιοι: Ο μικρός Χάρης, ο δάσκαλος, η μητέρα αποτελούν φωτεινά παραδείγματα ανάληψης δράσης και πρωτοβουλιών. Πρόκειται για ένα βιβλίο που χαρακτηρίζει την όποια ανομοιογένεια *πολύχρωμη* και σημαντική. Ένα βιβλίο που φέρει τη συνεργασία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες - θύματα πολέμου και προτείνει δράσεις ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης και αποδοχής: ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας που μπορεί να δουλευτεί σε πολλά ερμηνευτικά επίπεδα ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

Στο βιβλίο *“Η Ορτανσία φυλάει τα μυστικά”* η συγγραφέας Χριστίνα Φραγκεσκάκη, παρουσιάζει δύο πολύ ευαίσθητα κοινωνικά θέματα: το φόβο απέναντι στο ξένο και τη μοναξιά της τρίτης ηλικίας. Η μικρή Φερστέ, προσφυγοπούλα από το Αφγανιστάν θα γνωριστεί με την κυρία Αριάδνη μέσω της Ορτανσίας, μιας γάτας και θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν και να δεθούν μέσα από τη δύναμη των παροιμιών και του προφορικού λόγου. Πρόκειται για βιβλίο που αναδεικνύει στον αναγνώστη μια διαφορετική πτυχή των προσφύγων και τον βοηθά να κατανοήσει ότι οι διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να γίνουν γέφυρα για να ενώσουν τους ανθρώπους κι όχι να τους απομονώσουν. Γνωρίζοντας τους άλλους, γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Ένα βιβλίο που τονίζει τη σημασία της ανταλλαγής, της προσφοράς, της εμπιστοσύνης.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και κατανόησης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας και στην αποδοχή μαθητών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας μέσα στην τάξη είναι καίριος και πολύ σημαντικός. Πρώτος σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία του κατάλληλου ενσυναισθητικού κλίματος αποτελεί η κατάλληλη και προσεκτική επιλογή λογοτεχνικών ιστοριών και οι συνακόλουθες δραστηριότητες διαπραγμάτευσης του θέματος. Απαιτούνται βιβλία, τα οποία να μην υποσκάπτουν την πολυφωνία των οπτικών (Γιαννικοπούλου, 2009) αλλά να ευνοείται η κριτική χειραφετική διαπραγμάτευση της ιστορίας μέσα από την εξέταση των αφηγηματικών κατασκευών της αναπαριστώμενης πραγματικότητας (Καλογήρου, Καραγιάννη, 2021), η αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των κυρίαρχων κουλτούρων (Μανιάτης & Πολίτης, 2015· Πολίτης, 2021) και να ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση απόψεων και εμπειριών που θα συμβάλλουν στην αναζήτηση της αλήθειας και των πραγματικών αιτιών. Η επιλογή βιωματικών δραστηριοτήτων που θέτουν προβληματισμούς και προκαλούν γόνιμο διάλογο στην άρση στερεοτύπων, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, κατανόησης και ευαισθητοποίησης. Μέσα από βιωματικές και ενσυναισθητικές δραστηριότητες (όπως ο ρόλος στον τοίχο, ο καταιγισμός ιδεών, η αντιπαράθεση απόψεων), που προκαλούν τους μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου, να βιώσουν, να αισθανθούν και να συναισθανθούν, μπορεί να επέλθει η αλλαγή και η τροποποίηση στάσεων, να αρθούν εσφαλμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις και δοξασίες και να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική οπτική, η κατανόηση, ο σεβασμός, η αποδοχή. Η ενασχόληση με την ιστορία και η διερεύνηση όλων των πτυχών της θα δημιουργήσει τη βάση για την καλλιέργεια της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (Πολίτης, 2021).

Ο τρόπος αξιοποίησης των λογοτεχνικών βιβλίων συνδέεται άμεσα με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την κοσμοθεωρία/ κοσμοαντίληψή του, το σύστημα αξιών του, την προσωπική στάση του απέναντι στην ετερότητα. Γι’ αυτό και κρίνεται σημαντικό να είναι οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικά έτοιμοι, όπως αναφέρει και ο Μανιάτης (2013), να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στην ευαισθητοποίηση, τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, καλλιέργειας σεβασμού και αισθημάτων αλληλεγγύης και τελικά στην συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών εξαρτάται μεταξύ άλλων και από τον τρόπο διαχείρισης, στάση και διάθεση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

3.1. Με όχημα μια διαπολιτισμική λογοτεχνική ιστορία....

Μια ρεαλιστική κειμενική αφήγηση, η ενσυναισθητική συνήθως συνοδευτική εικονογράφηση, η οποία τις περισσότερες φορές αφηγείται κι αυτή με το δικό της τρόπο την ιστορία, η κριτική διερεύνηση των εικόνων ως φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων, η αξιοποίηση της μουσικής ή της εικαστικής τέχνης, τα βιωματικά παιχνίδια ρόλων και οι εμπυχωτικές δραστηριότητες (Αρτζανίδου, Γούλης, Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2011), οι τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (*παγωμένες εικόνες, ο διάδρομος της συνείδησης, η καρέκλα της αλήθειας*) αποτελούν δίαυλο επικοινωνίας και μέσο γεφύρωσης των πολιτισμικών αποστάσεων και αντιλήψεων κι αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος όπου ποικίλα προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αξιοποιούν την αφήγηση και την τέχνη. Επιπλέον, η ενασχόληση με σχέδια εργασίας που να αφορούν τη διαπραγμάτευση εννοιών και ταυτοτήτων (Χοντολίδου, 2000), η γνωριμία με τον πλούτο και την παράδοση των διαφόρων λαών, η διαχρονική και συγχρονική αναζήτηση της ύπαρξης του Άλλου, του ξένου, του διαφορετικού και η αναζήτηση του ιστορικού νήματος που μας συνδέει με τις ρίζες μας, αποτελούν μερικές ακόμη ιδέες για την τάξη. Ακόμη, η κριτική διαπραγμάτευση σεναρίων μέσα από debates και διαλογικές αντιπαραθέσεις, η κριτική ανάλυση έργων τέχνης σε συνδυασμό με κείμενα στο πλαίσιο μιας μετασχηματίζουσας κριτικής ανάλυσης, η ενασχόληση με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μέσα από ενεργητικές τεχνικές και βιωματικά παιχνίδια, αποτελούν προτάσεις για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου για τη συνύπαρξη και συμπερίληψη όλων. Επιπρόσθετα, η αναζήτηση των διακειμενικών και διεικονικών συνδέσεων και η κριτική ανάλυση του συμβολικού τους εγκιβωτισμού στο λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί δραστηριότητα υψηλής μεταγνωστικής αξίας αναφορικά με τη διαπραγμάτευση των μηνυμάτων και των ταυτοτήτων που εγχαράζονται στις μυθοπλαστικές αφηγήσεις. Τέλος, η μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία ή η δίγλωσση παρουσίαση μιας ιστορίας (Γαβριηλίδου, 2009), καθώς και οι παραλλαγές μιας διαχρονικής ιστορίας από διάφορους πολιτισμούς προσφέρουν τη δυνατότητα συμμετοχής και ένδειξη σεβασμού στον άλλον και συνιστούν γέφυρα στην πολιτισμική όσμωση (Γαβριηλίδου, 2021).

4. Επιλογικά

Μια ποιοτική, ρεαλιστική λογοτεχνική ιστορία διαπολιτισμικού χαρακτήρα μπορεί να αποτελέσει το όχημα για να εξερευνήσουν οι μαθητές την αξία της όποιας ποικιλομορφίας, να εκτιμήσουν τη στάση τους απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις μέσα από σενάρια, να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες τους, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση μέσα από ενεργητικές βιωματικές πρακτικές, να μάθουν να σέβονται και να εκτιμούν το διαφορετικό με πίστη στον πλούτο που αυτό το διαφορετικό έχει να προσφέρει και εντέλει να αποκτήσουν διαπολιτισμική κατανόηση μέσα από τη γνωριμία του Άλλου. Η Παιδική Λογοτεχνία με τον ενοποιητικό της χαρακτήρα και τη δύναμη του λόγου μπορεί να αποτελέσει μέσο γεφύρωσης για τη συνύπαρξη ανθρώπων και πολιτισμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η Έννοια και η Εικόνα του Ξένου και του Διαφορετικού σε Λογοτεχνικές Αφηγήσεις για Παιδιά». Στο Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, σσ. 350-355. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). "Όψεις ταυτότητας και ετερότητας: οι εικόνες του Άλλου στο σύγχρονο ελληνικό μυθιστόρημα". Στο Ρ. Τσολακίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.). *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία*, σσ. 233-243. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). «Λειτουργίες της ετερότητας σε σύγχρονα μυθιστορήματα για παιδιά και νέους». Στο Χρ. Γκόβαρης, Ελ. Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (επιμ.), *Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, σσ. 207-2013. Αθήνα: Ατραπός.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2011). «Εικόνες του Άλλου και αναπαραστάσεις της ετερότητας σε σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα». *ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΑ*, 12. Διαθέσιμο στο www.diakeimena.frl.auth.gr/site.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2021). «Ξένος εδώ ξένος εκεί όπου να πάω ξένος» Εικόνες του ξένου-μετανάστη και πρόσφυγα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία για μικρά παιδιά». Στο Σ. Γαβριηλίδου (επιμ.), *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους*, σ. 107-118. University Studio Press.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε.(2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Αρτζανίδου Ελ., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσιος Α., (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμφυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2009). «Ο Διαπολιτισμικός Χαρακτήρας της Μεταφρασμένης Παιδικής Λογοτεχνίας». (Εισήγηση στην Ημερίδα: *Παιδί και Δικαιώματα: Η πρόταση της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη-Τελλόγλειο Ίδρυμα, 10 Μαΐου 2009). Διαθέσιμο στο: http://users.auth.gr/sgavr/Gavriilidis-Diapolitismikos_Xaraktiras_Paidikis_Logotexnias.pdf.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2021). «Μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία και η διαπολιτισμική προοπτική της στην εποχή της παγκοσμιοποίησης». Στο Σ. Γαβριηλίδου (επιμ.), *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους*, σ. 303-320. University Studio Press.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). «Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο». *Κείμενα*, τεύχ.9. Διαθέσιμο στο http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζερβού, Αλ. (2020). «Εξιστορώντας την προσφυγιά και την αναγκαστική μετανάστευση στα παιδικά βιβλία - Υπερβαίνοντας την παιδαγωγική λογοκρισία», *Κείμενα*, τεύχ. 31. Διαθέσιμο στο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t31/01-zervou.pdf>.
- Καλογήρου, Τζ. & Καραγιάννη, Μ. (2021). «Οι τάσεις της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Από την απεικόνιση της διαφοράς στην αναπαράσταση της διάκρισης». Στο Σοφία Γαβριηλίδου (επιμ.). *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους*, σ. 35-55. University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2007). «Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία». Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 79-90. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μανιάτης, Π. (2013). Η διαπολιτισμική λογοτεχνία για παιδιά και η διδακτική της αξιοποίηση, *Ηώς*, 3(2), 223-241.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πολίτης, Δ. & Μανιάτης, Π. (2015). «Από τη Διαπολιτισμική Διαχείριση της Ετερότητας στη Διαλεκτική Συγκρότηση της Υποκειμενικότητας: Το Ζήτημα των Ταυτοτήτων στη Σύγχρονη Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικές Διαδρομές*, Κομοτηνή, 2015 Διαθέσιμο στο http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm_files/Politis_Maniatis.pdf.
- Πολίτης, Δ. (2021). Μεταξύ Πολυπολιτισμικότητας και Διαπολιτισμικής Ερμηνευτικής: Ταυτότητες και Ετερότητες στα Λογοτεχνικά Κείμενα για Μη Ενήλικους Αναγνώστες. Στο Σοφία Γαβριηλίδου (επιμ). *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους*, σ. 81-106. University Studio Press.
- Rosenblatt L.M. (1999⁶), *Literature as exploration*, New York: Modern Language Association of America.
- Σπινθάκη, Α. (2014). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Διάπολις. Διαθέσιμο στο http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/94-odigos-spinthaki.
- Τριλίβα, Σ. Ξαρχή, Π. & Σπινθάκη, Α. (2013). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λογοτεχνικά βιβλία
- Αλεξάνδρου, Γ. (2013). *Χάρης και Φάρις*. Εικονογρ.: Κ. Χαδουλού. Αθήνα: Βιβλιόφωνο.
- Κοντολέων, Α. (2016). *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*. Εικονογρ.: Αλ Λουγιάκη. Αθήνα: Πατάκης.
- Μητσιάλη, Αλ. (2010). *Με λένε Νιλουφέρ*. Εικονογρ.: Ρ. Τσάτσι. Αθήνα: Πατάκης.
- Μητσιάλη, Αλ. (2009). *Θέλω να σας πω την αλήθεια*. Εικονογρ.: Ρ. Τσάτσι. Αθήνα: Πατάκης.
- Μητσιάλη, Αλ. (2007). *Το υπόσχομαι*. Εικονογρ.: Ρ. Τσάτσι. Αθήνα: Πατάκης.
- Πιπίνη, Αρ. (2016). *Μελάκ, μόνος*. Εικονογρ.: Α. Ραζής. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ρίτσου, Ε. (2015). *Η μαύρη πεταλούδα*. Εικονογρ.: Ν.Καπατσουλιά. Αθήνα: Κέδρος
- Σβορώνου, Ε. (2015). *Σκληρό Καρύδι*. Εικονογρ. Ευ. Γουτιάνου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ο φάκελος εργασιών μαθητή. Portfolio και e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων

Μαρτίνο Σωτηρία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70 ΠΕΚΕΣ Κρήτης
smartikan@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι θεωρητικές βάσεις για το φάκελο εργασιών μαθητή (ΦΕΜ), portfolio, ηλεκτρονικό φάκελο υλικού, e-portfolio (Electronic Portfolio), ως μορφή αυθεντικής αξιολόγησης και οι δυνατότητες αξιοποίησής του στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Στην εργασία μας παρουσιάζεται η δομή και η χρησιμότητα του φακέλου εργασιών των μαθητών/τριών, η χρησιμότητά του στα πλαίσια της περιγραφικής αξιολόγησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο - Δημοτικό - Γυμνάσιο, και η ενδεικτική δομή του portfolio του μαθητή/τριας, που δίνεται στους γονείς με την ολοκλήρωση των τεσσάρων εργαστηρίων δεξιοτήτων. Αναδεικνύεται επίσης η χρησιμότητα τήρησης του portfolio τάξης για τους τέσσερις κύκλους δεξιοτήτων - θεματικούς άξονες: Ζω καλύτερα - Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναισθήση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία με τα σημαντικά τεκμήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης που περιλαμβάνει, σε επίπεδο γνωστικό αλλά και καλλιέργειας δεξιοτήτων και ενίσχυσης του αυτοσυναισθήματος των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: φάκελος εργασιών, αξιολόγηση, εργαστήρια δεξιοτήτων

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή (ΦΕΜ), ή Φάκελος Αξιολόγησης (ΦΑ), φάκελος υλικού, φάκελος εργασιών, portfolio ή ψηφιακός φάκελος (ψ-ΦΕΜ), ηλεκτρονικός φάκελος υλικού (Electronic Portfolio) ή e-portfolios, κατά τους Arter & Spandel (1992), είναι η σκόπιμη συλλογή των έργων του/της μαθητή/τριας που «αφηγείται» την ιστορία των προσπαθειών, της προόδου ή της απόδοσής του/της σε έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τομείς. Κατά τον Reckase (1995), το portfolio είναι η σκόπιμη και συστηματική συλλογή εργασιών των μαθητών που αναδεικνύουν τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματα τους, σε διάφορους τομείς της μάθησης. Ανήκει στην αυθεντική μορφή αξιολόγησης, (authentic assessment) και αποτυπώνει την εξελικτική πορεία των μαθητών/τριών στη μάθηση. Σχετικά με την ταξινόμηση των φακέλων εργασιών, ο Γεωργούσης (1998) υποστηρίζει την ταξινόμηση του Richter (1997) και αναφέρει άλλες πέντε κατηγορίες ΦΕΜ: Τον διεπιστημονικό ΦΕΜ, τον ΦΕΜ από μια μόνο επιστημονική περιοχή, τον διαρκή ΦΕΜ που μεταβιβάζεται στους διδάσκοντες του μαθητή/τριας κατά το επόμενο σχολικό έτος, τον ΦΕΜ αποφοίτησης - Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή – Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού και τον σύνθετο ΦΕΜ που στην απλούστερη εκδοχή του, περιέχει εργασίες περισσότερων του ενός μαθητών/τριών. Η συλλογή των έργων-τεκμηρίων του μαθητή/τριας με τη συναίνεσή του και για συγκεκριμένο στόχο είναι χρήσιμο στοιχείο και για την αυτοαξιολόγησή του. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, συνεργατικά αποφασίζουν ποια χρονικά διαστήματα θα πρέπει να γίνεται η επιλογή των τεχνημάτων ή των δειγμάτων εργασίας που θα ενταχθούν στο ΦΕΜ, ποια θα

εκφράζουν την εξέλιξη της μάθησης και πως θα μπορούσε να οργανωθεί. Για την προσπάθεια, την επίδοση και την απόδοση των μαθητών και των μαθητριών, ο Φάκελος Εργασιών, δίνει επίσης στοιχεία και στους γονείς, σε εξωτερικούς κριτές και φορείς που τους ενδιαφέρει η πρόοδος των μαθητών και των μαθητριών. Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή είτε με την παραδοσιακή ή την ψηφιακή του μορφή, (ψ-ΦΕΜ, e-portfolio) αποτελεί εναλλακτικό εργαλείο παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, μαζί με τους άλλους εναλλακτικούς τρόπους περιγραφικής αξιολόγησης, όπως τα ημερολόγια του μαθητή, τη συνέντευξη, τη συνομιλία και την αυτοαξιολόγηση. Η πρόσβαση στον ΦΕΜ γίνεται μόνο από το θεσμικά υπεύθυνο προσωπικό και τους γονείς.

Τα εργαστήρια καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, είναι μια πρόταση για την συστηματική και καθιερωμένη μεθοδολογικά εργαστηριακή επεξεργασία των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων: Ζω καλύτερα - Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναισθήση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία, που προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα). Στόχος των εργαστηρίων δεξιοτήτων 21+, είναι να ανταποκριθούν στην ανάγκη να μετασχηματιστεί το παιδαγωγικό παράδειγμα και το σχολικό κλίμα προς την κατεύθυνση της εργαστηριακής και βιωματικής μάθησης, των συνεργατικών πρακτικών και της απάντησης πραγματικών προβλημάτων της ζωής και του τόπου της σχολικής κοινότητας (Παρούτσας, 2022). Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων καλλιεργούν τις ήπιες δεξιότητες που είναι συνυφασμένες με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, την κουλτούρα και την συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου. Η επιλογή των υποθεμάτων είναι αυστηρά καθορισμένη ανά τάξη από το πρόγραμμα.

Αποκωδικοποιώντας τον Πίνακα των θεματικών Ενοτήτων ανά τάξη και βαθμίδα (ΦΕΚ 3567/04-08-2021, σ. 47872), καταγράφουμε τις εξής υποχρεωτικές θεματικές Ενότητες για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Α. Οι υποχρεωτικές Ενότητες για το Δημοτικό έχουν ως εξής: (με σχετική ευελιξία για τη σειρά υλοποίησής τους)

Α' Τάξη Δημοτικού	Β' Τάξη Δημοτικού
1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ Υγεία-Διατροφή- <u>Αυτο-</u> μέριμνα- Οδική ασφάλεια 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 1. Ανθρώπινα δικαιώματα 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 1 STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική	1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ: 2. Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 2. Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 2. Εθελοντισμός- διαμεσολάβηση 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 2. Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Γ' Τάξη Δημοτικού	1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ: Γνωρίζω το σώμα μου 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 3. Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 2. Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα	Δ' Τάξη Δημοτικού	1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ: Υγεία-Διατροφή-Αυτο-μέριμνα- Οδική ασφάλεια 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 1. Ανθρώπινα δικαιώματα 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 1 STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική
Ε' Τάξη Δημοτικού	1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ: 2. Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 2. Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 2. Εθελοντισμός- διαμεσολάβηση 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 1 STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική	ΣΤ' Τάξη Δημοτικού	1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ: 3. Γνωρίζω το σώμα μου 2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: 3. Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά 3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία: 2. Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα

Το ενδεικτικό διάγραμμα εφαρμογής φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα:

- 1^{ος} κύκλος (10 Οκτώβρη - 30 Νοέμβρη)
- 2^{ος} κύκλος (Δεκέμβρης -7 Φλεβάρη)
- 3^{ος} κύκλος (10 Φλεβάρη - τέλη Μάρτη)
- 4^{ος} Κύκλος (Απρίλης - Μάης)

Εικόνα 1: Διάγραμμα εφαρμογής, σύμφωνα με το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

2. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η σχέση τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.) και το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ε.Ω.Π.)

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που απευθύνονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, τέμνουν το πρόγραμμα των άλλων μαθημάτων και του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος (Ε.Ω.Π.), τόσο κάθετα όσο και οριζόντια. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου σχολικού έτους 2021-2022 (Φ.Ε.Κ. 3791 Τεύχος Β' /13.08.2021), ορίζεται μία ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη Γυμνασίου. Δραστηριότητες που

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

περιλαμβάνουν συζήτηση, παιχνίδι, κατασκευές, οργάνωση έρευνας, συνεντεύξεις, τέχνες, δημιουργική έκφραση, μαθητικό ραδιόφωνο, ρητορική και αντιλογίες, ευκαιριακές ενότητες, εκδηλώσεις, προγραμματισμό και ρομποτική, διαφορετικές προσεγγίσεις και αναστοχαστικές διεργασίες της επιστήμης, των σχέσεων, και του περιβάλλοντος, θεωρούνται ως εφαρμογές των γνωστικών αντικειμένων των Προγραμμάτων Σπουδών. Στο ΦΕΚ 3567/04-08-2021, «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων» προβλέπεται η δημιουργία ειδικού φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) τμήματος/ τάξης, στον οποίο θα υπάρχουν κατ' ελάχιστο τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων που θα εφαρμόζονται στο ίδιο τμήμα ή τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητριών και των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως την Γ' Γυμνασίου.

			
Ζω καλύτερα- Ευ ζην	Φροντίζω το Περιβάλλον	Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη	Δημιουργώ και Καινοτομώ- Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία
1. ΥΓΕΙΑ: Διατροφή - Αυτομέρινα, Οδική Ασφάλεια	1. Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά	1. Ανθρώπινα δικαιώματα	1. STEM/ Εκπαιδευτική Ρομποτική
2. Ψυχική και Συναίσθηματική Υγεία - Πρόληψη	2. Κλιματική αλλαγή - Φυσικές Καταστροφές - Πολιτική προστασία	2. Εθελοντισμός διαμεσολάβηση	2. Επιχειρηματικότητα- Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα
3. Γνωρίζω το σώμα μου - Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	3. Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική κληρονομιά	3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα	

Εικόνα 2: Οι τέσσερις θεματικές ενότητες των εργαστηρίων δεξιοτήτων, σύμφωνα με το ΙΕΠ

2.1. Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του ΙΕΠ

Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β', 4676/11-10-2021, στο οποίο δημοσιεύθηκε και η Υ.Α. 114660/ΓΔ4/15-09-2021, προβλέπεται από το σχολικό έτος 2020-21 η αξιολόγηση μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με εφαρμογή και στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Π.Ε. και Δ.Ε. Με την Αρ. πρωτ. 131048/Δ3/14/10/2021, εγκύκλιο ΥΠΑΙΘ, γίνεται και σχετική υπενθύμιση, με την οδηγία να ενημερωθούν από τους/τις Διευθυντές/ντριες/ Προϊσταμένους/ες, όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί. Στο «άρθρο μόνο» του παραπάνω ΦΕΚ αναφέρεται η Δημιουργία ειδικού φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) τμήματος/τάξης στο οποίο θα υπάρχουν κατ' ελάχιστο τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων τα οποία θα εφαρμόζονται στο ίδιο τμήμα ή τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητριών και των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως και τη Γ' Γυμνασίου. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο νηπιαγωγείο το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2014 (Ι.Ε.Π., 2014α) παρουσίαζε τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού και τη χρήση portfolio, το οποίο αξιοποιείται και στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Για το Γυμνάσιο, επειδή το διδακτικό αντικείμενο/μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» εντάσσεται στην τρίτη ομάδα (Ομάδα Γ') των μαθημάτων του Γυμνασίου, σύμφωνα με το άρθρο 122 του ν. 4876/2021 (Α' 251), η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών γίνεται με ακέραιους αριθμούς, στην εικοσάβαθμη κλίμακα. Το ΥΠΑΙΘ, λαμβάνοντας υπόψη την εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 2/13-01-2022) έδωσε προς τα Γυμνάσια, την οδηγία (εγκύκλιος 8690/Δ2/28-1-22), η

βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών να γίνεται με ακέραιους αριθμούς, όπως ορίζεται στην παρ. 2 του άρθρου 2 του π.δ.465/1981 (Α' 129) η οποία απορρέει από την περιγραφική αξιολόγηση σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην με αρ. πρωτ. 114660/ΓΔ4/15-09-2021 Υ.Α. (Β' 4676). Έμφαση δίνεται στην περιγραφική αξιολόγηση και στη σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) από την μαθήτριά και τον μαθητή (Νεραντζίδου, 2020). Ο ατομικός φάκελος μαθήτριάς/ μαθητή, δηλαδή το portfolio: (α) παραδίδεται στη μαθήτριά και στον μαθητή ως προσωπικό τους αρχείο, (β) αποτελεί υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής προς τους γονείς/ κηδεμόνες στο πλαίσιο προγραμματισμένων συναντήσεων για την ενημέρωσή τους, (γ) είναι διαγνωστικό μέσο ως ένα συμπεριληπτικό εργαλείο αποτύπωσης των επιτεύξεων και των εμποδίων επίτευξης καθώς και του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθήτριάς και μαθητή, (δ) μπορεί να περιλαμβάνει εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση στην ομάδα, και πεδία συγκρότησης του σχολικού βιογραφικού της μαθήτριάς και του μαθητή. Περιλαμβάνει επίσης ατομικό πίνακα αξιολόγησης μαθητή/τριας ως προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα:

- τις δεξιότητες ζωής:
- Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)
- Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα)
- Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων, Πολιτειότητα)
- Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (entrepreneurship) (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα)
- Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης:
- 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)
- Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (media) (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο)
- Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη)
- Δεξιότητες του νου:
- Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων), Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη), Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές), Ρουτίνες σκέψεις και αναστοχασμός, Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές, Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη διαμεσολάβηση),
- Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα), Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή

κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας), Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.

Οι δυνατότητες αποθήκευσης του φακέλου εργασιών είναι συνάρτηση του όγκου του φακέλου και των αποθηκευτικών χώρων, που διαθέτει μια σχολική μονάδα. Σε περίπτωση που τα αρχεία με τα προσωπικά δεδομένα υπάρχουν και σε ψηφιακή μορφή, ή μόνο σε ψηφιακή μορφή, τότε τηρούνται σε ειδικό ψηφιακό αρχείο, στο οποίο η πρόσβαση επιτρέπεται με χρήση κωδικού αποκλειστικής πρόσβασης. Τον κωδικό έχουν στη διάθεσή τους μόνο οι εκπαιδευτικοί, ή και μαθητές που μπορούν να αναλάβουν την ενημέρωσή του. Το e-portfolio έχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης όχι μόνο κειμένου, αλλά και πολυμεσικών στοιχείων, όπως γραφικών, ήχου και βίντεο (Λουκέρης, Μαντάς, & Μέλλα, 2010). Υπάρχουν πολλά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που μπορεί να γίνει δημιουργία και αποθήκευση e-portfolio, δωρεάν, επί πληρωμή ή και τα δύο. Ενδεικτικά αναφέρουμε εργαλεία της Google, Coroflot, Carbonmade, κ.α. Η αρχική σελίδα του ψ-ΦΕΜ, εμφανίζεται ως προμετωπίδα. Καθοδηγεί τον επισκέπτη της ιστοσελίδας σχετικά με τα περιεχόμενα και τα επιμέρους δεδομένα, τα ψηφιακά τεκμήρια, τα οποία περιλαμβάνονται στον ψ-ΦΕΜ, e-portfolio. Αποτελεί τη βιτρίνα του ψ-ΦΕΜ και καλό είναι να έχει λειτουργική οργάνωση που σχετίζεται με τους σκοπούς και τους στόχους της δημιουργίας του. Το περιεχόμενο του φακέλου παρουσιάζει την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κατάστασης των μαθητών ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν μαθησιακούς στόχους, εξασφαλίζει απτά αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τις προσπάθειες των παιδιών και την επίδοση ή τα έργα τους στα εργαστήρια δεξιοτήτων.

2.2. Ο Φάκελος Εργασιών (portfolio) για τους γονείς στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του ΙΕΠ

Οι γονείς στο πλαίσιο της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων προβλέπεται να λάβουν γνώση για την οργάνωση και το περιεχόμενο του portfolio του μαθητή/τριας. Αποτελούν κι εκείνοι το κοινό (audience), είναι αποδέκτες. Άλλο ύφος έχει ο φάκελος που απευθύνεται στον κάτοχό του, στο δάσκαλο και στους συμμαθητές και άλλο ο φάκελος που επεκτείνεται στους γονείς, το διευθυντή ή και σε κάποιον εξωτερικό κριτή (Κουλουμπάρη, Α., & Ματσαγγούρας, Η., 2004). Οι Rolheiser κ.ά. (2000, 5) υποστηρίζουν ότι όσο διευρύνεται το κοινό των ενδιαφερομένων, τόσο παρέχονται ευκαιρίες για ποιοτικότερη μάθηση για όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικό δείγμα της δομής του ΦΕΜ που θα δοθεί στους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τμήματά του υπάρχουν και στις εικόνες που ακολουθούν. Το δείγμα του portfolio, προτάθηκε στα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σεναρίων για τα εργαστήρια δεξιοτήτων- MIS 5092064, του ΙΕΠ.

Το portfolio περιλαμβάνει στοιχεία με το ονοματεπώνυμο μαθητή/τριας, κάποια φωτογραφία του, την τάξη, το τμήμα που είναι μαθητής/τρια, το χρόνο έναρξης και λήξης της δράσης.

Για κάθε μια από τις τέσσερις ενότητες, και τις υποενότητές τους, σύμφωνα με την Εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ (υπ' αριθμ. πρωτ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021) οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγράφουν στην τελική αξιολόγηση του εργαστηρίου δεξιοτήτων, τον τίτλο του σχεδίου δράσης, και το σημαντικότερο στόχο από το σχέδιο που υλοποίησε η τάξη. Στη συνέχεια αναγράφουν ως προς το γνωστικό τομέα τι καινούργιο έμαθαν, και ως προς τις δεξιότητες μάθησης, του νου, τεχνολογίας, μηχανικής ή και επιστήμης, ποια δεξιότητα βοήθησε να τα καταφέρουν, σύμφωνα με το έντυπο του αρχικού προγραμματισμού του προγράμματος καλλιέργειας δεξιοτήτων.

Επίσης, το ΙΕΠ προτείνει μια φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης την οποία συμπληρώνει ο/ η εκπαιδευτικός και μπαίνει στον φάκελο του κάθε παιδιού. Η φόρμα βασίζεται σε ευρωπαϊκά πρότυπα, και αξιολογεί πέντε γενικά πεδία: 1) την Επικοινωνία, 2) τη Συνεργασία, 3) την Κριτική Σκέψη, 4) τη Δημιουργικότητα και 5) τις Ψηφιακές δεξιότητες με δύο-τρεις υποενότητες στο κάθε πεδίο.

	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Portfolio Μαθητή Μαθητριάς	
	Εφόσον το ένομά μου	
Όνομα		
Επώνυμο		
Διαγράφω τον αριθμό μου ή βάζω μια φωτογραφία μου		
Εφόσον με λένε ή μια φράση που να με αναφέρεται (motto)		
Ταξινόμηση		
Μικραγνυσία Ενσώπισης		
Μικραγνυσία Αλφάβητος		

[illegible]

3. Συμπέρασμα

{ 145 }

Δημοτικό - Γυμνάσιο. Εκτός από τη χρήση του από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, παρουσιάζεται και στους γονείς. Το περιεχόμενο του φακέλου εργασιών μαθητή/τριας, ψ-ΦΕΜ, σχεδιάζεται έτσι, ώστε εκπαιδευτικός και μαθητές, να αναπτύξουν σχέση συνεργασίας, στα πλαίσια των δράσεων στους τέσσερις θεματικούς άξονες, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ο εμπλουτισμός του φακέλου εργασιών μαθητή, e-portfolio, στην υποχρεωτική εκπαίδευση στα εργαστήρια δεξιοτήτων, δίνει σημαντικά στοιχεία σε επίπεδο γνωστικό αλλά και καλλιέργειας δεξιοτήτων και ενισχύει το αυτοσυναισθημα των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αξιολόγηση Μαθητών και Μαθητριών στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (2021). (Φ.Ε.Κ. 3791 Τεύχος Β' /13.08.2021, Άρθρο 5)
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolio of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Εργαστήρια Δεξιοτήτων* - (iep.edu.gr)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής., *Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Θεσμικό Πλαίσιο* (iep.edu.gr)
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2004
- Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Μέλλα, Α. (2010). *Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του*, *Μέντορας*, 12, 77-86
- Μαρτίνου, Σ., Ραμουτσάκη, Ι. (2021) Αποστολή υποστηρικτικού υλικού ανατροφοδότησης από την Επιμορφωτική- Επιστημονική Εσπερίδα: «Δεξιότητες Ζωής, Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Διδακτική Πράξη» στο πλαίσιο των αντίστοιχων «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» του Ι.Ε.Π. – Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού «Σχολικής Υγιεινής». Ανακτήθηκε στις 26/03/22 από: <https://pekes.pdekritis.gr/32830>
- Παρούτσας, Δ., Κ. (2021), *Εργαστήρια Δεξιοτήτων και περιγραφική αξιολόγηση για το Πορτφόλιο*, ανακτήθηκε στις 26/03/22 από: https://paroutsas.jmc.gr/erg_dxt/index.html
- Reckase, M.D. (1995). «Portfolio assessment: a theoretical estimate of score reliability» *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14/1: 12-14
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). Εγκύκλιος 8690/Δ2/28-1-22

Το περιεχόμενο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου ως αφόρμηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

Δασκάλα/ Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

sofitsatsou@mail.com

Περίληψη

Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο το περιεχόμενο αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ιστορίας, καθώς συμβάλλει στη νοηματοδότηση του περιεχομένου και προσφέρει αισθητική συνοχή μαζί με το υπόλοιπο εικονιστικό και λεκτικό κείμενο. Σχεδόν πάντα, τα περιεχόμενα στοιχεία αποτελούν κριτήρια επιλογής του βιβλίου προς ανάγνωση, δίνοντας συνοπτικά πληροφορίες για την τοποθεσία, τους ήρωες και την πλοκή της ιστορίας. Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, όπου η διήγηση της ιστορίας επιτυγχάνεται μέσω του λεκτικού και του οπτικού κώδικα, το εξώφυλλο, ο τίτλος, τα εσώφυλλα και τα υπόλοιπα περιεχόμενα στοιχεία οδηγούν κατευθείαν στην αφήγηση και προσδιορίζουν το είδος της. Είναι, λοιπόν, ζητούμενο στο πλαίσιο φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν τα στοιχεία του περιεχομένου ενός βιβλίου και να κατανοήσουν τη σημασία και τη λειτουργία τους. Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη γόνιμη αξιοποίησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: περιεχόμενο, δημιουργική γραφή

1. Εισαγωγή

Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο το κείμενο και η εικόνα συνυπάρχουν δημιουργικά και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην αισθητική φύση του παιδιού, το οποίο λειτουργεί, όχι μόνο ως θεατής της εικόνας, αλλά και ως αναγνώστης της (Ασωνίτης, 2001). Μάλιστα, ο ρόλος της εικόνας είναι εξίσου δυναμικός με αυτόν του κειμένου, καθώς μέσω του φανταστικού κόσμου της εικονογράφησης το παιδί ελέγχει δραστικά την πραγματικότητα (Κανατσούλη, 2000). Συνεχίζοντας, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο περιλαμβάνει πέρα από τις λέξεις και τις εικόνες μια σειρά από στοιχεία που αποτελούν την «ταυτότητά» του και εντοπίζονται στο εξώφυλλο, στο εσώφυλλο, αλλά και στις εσωτερικές σελίδες του. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2016: 140-141), οι βασικές λειτουργίες του περιεχομένου είναι οι εξής: α) παρουσίαση του κειμένου, β) αισθητική ανάδειξη της αφήγησης και γ) ερμηνεία του νοήματος της ιστορίας. Μάλιστα, όταν ο αναγνώστης προσπερνάει τα περιεχόμενα στοιχεία ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου και ξεκινάει την ανάγνωση από το γραπτό κείμενο, χάνει ένα μέρος της αναγνωστικής εμπειρίας και περιορίζει κατά πολύ τη νοηματοδότηση του περιεχομένου του (Τσιλιμένη, 2007). Η δημιουργική γραφή, ωστόσο, καθώς έχει ως στόχο το «ξεκλείδωμα» του κειμένου (Γρόσδος, 2014), μπορεί να συνδράμει στη δημιουργική αξιοποίηση του περιεχομένου, ώστε ο μαθητής να νοηματοδοτήσει το κείμενο με τον δικό του τρόπο, απελευθερώνοντας τις δημιουργικές του δυνάμεις.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες «εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», «περικείμενο» και «δημιουργική γραφή», ενώ στο πρακτικό θα γίνει μία απόπειρα σύζευξής τους με ενδεικτικές δραστηριότητες.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα είδος της παιδικής λογοτεχνίας που ο τρόπος οργάνωσης της εικονογράφησης του επηρεάζει τον τρόπο ανάγνωσής του (Hunt, 1991). Μυεί τα παιδιά στη λογοτεχνία πολύ πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν, εξασκώντας πολλές από τις ικανότητές τους, όπως είναι η παρατήρηση, η σύγκριση, η ταξινόμηση, η οργάνωση, η σύμπτυξη, η περίληψη, η εφαρμογή και η κριτική σκέψη (Καρπόζηλου, 1994). Μάλιστα, η κατασκευή του νοήματος της ιστορίας επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης της εικόνας με το κείμενο, την οποία ο Sipe (1998) ονόμασε «Συνεργία». Ο Nodelman (1988), πάλι, αναφέρει ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο περιέχει τρεις ιστορίες: τη λεκτική, την εικονική και τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων, ενώ οι Nikolajeva και Scott (2001) συμπληρώνουν λέγοντας ότι εικόνα και κείμενο οφείλουν να δίνουν ποικίλες και διαφορετικές πληροφορίες, ώστε να οδηγούν σε μία πληθώρα αναγνώσεων κι ερμηνειών.

Στο λεκτικό μέρος ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου βασικοί παράγοντες αποτελούν οι ήρωες ή χαρακτήρες, που μπορεί να είναι πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα και σκιαγραφούνται μέσα από τις πράξεις, τις σκέψεις, την εμφάνιση και την ομιλία τους (Lukens & Cline, 1995: 41-42). Από την άλλη, στο εικονικό μέρος βασικοί παράγοντες αποτελούν το σχήμα που έχουν οι φιγούρες και τα αντικείμενα, ο χώρος, που μπορεί να είναι επίπεδος ή βαθύς και τέλος η τεχνική με τα υλικά και τα χρώματα (Γιαννικοπούλου, 2008). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την εικόνα, πρέπει να τονιστεί ότι καθώς έχει κυριαρχήσει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα, η ανάγκη για οπτική εκπαίδευση των παιδιών κρίνεται επιτακτική. Κατά την ανάγνωση, λοιπόν, ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, τα οπτικά ερεθίσματα μετουσιώνονται σε νοήματα, καθώς ο μικρός αναγνώστης - θεατής σταδιακά μαθαίνει να τα αποκωδικοποιεί, κατασκευάζοντας ιδέες, αξίες, σύμβολα και σημασίες (Μυλωνάκου, 2006).

2.2. Περικείμενο

Η επιλογή ενός βιβλίου επηρεάζεται από τα παρακειμενικά στοιχεία, καθώς είναι τα πρώτα με τα οποία έρχεται ο αναγνώστης σε επαφή (Γαβριηλίδου, 2013). Ο όρος παρακείμενο, ό,τι υπάρχει «παρά» και πέρα από το λογοτεχνικό κείμενο, εισάγεται από τον Genette (1988) και αναφέρεται στον τίτλο, στον συγγραφέα, στα βιογραφικά σημειώματα, στις συνεντεύξεις, στο αναγνωστικό κοινό, στον εκδότη και στις κριτικές. Ο ίδιος, κάνοντας μία κατηγοριοποίηση του παρακειμένου, διακρίνει το περικείμενο και το επικείμενο (Genette, 1988). Το επικείμενο αφορά συνεντεύξεις του συγγραφέα, βιβλιοπαρουσιάσεις, κριτικές και τρόπους προώθησης του βιβλίου. Το περικείμενο αφορά ό,τι περιβάλλει το κείμενο, αλλά εντός του βιβλίου, όπως τίτλος, υπότιτλος, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, ταπετσαρίες, αφιερώσεις, ευχαριστίες, βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, όνομα του εκδοτικού οίκου κ.ά. (Σδροούλια & Τσιλιμένη, 2017). Αναλυτικότερα:

Το εξώφυλλο, συνδυάζοντας γραπτό κείμενο και εικόνα, προϊδεάζει τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του βιβλίου (Γιαννικοπούλου, 2008). Μάλιστα, σε πολλά εικονογραφημένα

παιδικά βιβλία η ιστορία ξεκινάει από το εξώφυλλο (Serafini, 2012), ενώ παράλληλα δίνει πληροφορίες για τους ήρωες και το θέμα, προκαλώντας στον μικρό αναγνώστη μια θετική διάθεση (Landes, 1985). Επίσης, σε πολλά βιβλία το εξώφυλλο μπορεί να δίνει τη συνέχεια και την κατάληξη της ιστορίας, ενεργοποιώντας, έτσι, μια αναγνωστική πορεία που επιστρέφει ξανά στο σημείο εκκίνησης για να ολοκληρώσει την ιστορία και με οπτικό τρόπο. Με άλλα λόγια, αποτελεί το πρώτο οπτικό ερέθισμα που θα προσελκύσει το παιδί-αναγνώστη (Γιαννικοπούλου, 2008), οπότε και δικαιολογημένα διεκδικεί τον όρο του Genette (1988) “threshold”, δηλαδή κατώφλι του βιβλίου.

Συνεχίζοντας, ο τίτλος, το όνομα του βιβλίου, αποτελεί την είσοδο στο κείμενο και συμβάλλει στην πρόσληψη και νοηματική αποκωδικοποίησή του (Πασχαλίδης, 1996). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο τίτλος να περιπλέκει τις ιδέες και όχι να τις βάζει σε τάξη (Eco, 1993), να αποτελεί πηγή πληροφοριών, ερωτημάτων και υπαινικτικών δηλώσεων, ενώνοντας το κείμενο με τον αναγνώστη (Levin, 1977). Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008), ο τίτλος μπορεί να είναι διακειμενικός, αφηγηματικός, ονοματικός, αυτοαναφορικός, πολυτροπικός κ.ά., ανάλογα με τις αφηγηματικές τεχνικές που το εκάστοτε βιβλίο χρησιμοποιεί. Τέλος, για να προσεγγίσουμε τον τίτλο ενός βιβλίου, ακολουθούμε τέσσερα βασικά ερωτήματα: 1. Πώς προσδιορίζεται το έργο; (Ρηματικός ή θεματικός τίτλος) 2. Ανταποκρίνεται το έργο δηλωτικά ή συνυποδηλωτικά ως προς τον τίτλο; (Κυριολεκτική ή μεταφορική παρουσίαση του κεντρικού θέματος με βάση τον τίτλο) 3. Επίδραση του έργου στον αναγνώστη (Τον προσελκύει, τον προκαλεί, τον ωθεί να ονειρευτεί;) 4. Ποια είναι η ερμηνεία του τίτλου; (Διερεύνηση πολυσημίας, αντηχήσεων, διαφορετικές διαστάσεις ως προς τους χαρακτήρες) (Μίσσιου, 2020: 97-98).

Στα παραπάνω να προστεθούν και τα εσώφυλλα, η ταπετσαρία, τα οποία οριοθετούνται στις δύο πρώτες και στις δύο τελευταίες σελίδες του βιβλίου, ανοίγοντας και κλείνοντας το αντίστοιχα. Η προνομιά αυτή θέση τους δίνει τη δυνατότητα να επιδρούν καταλυτικά τόσο στο νόημα της ιστορίας, όσο και στη διήγησή της (Γιαννικοπούλου, 2008). Τα εσώφυλλα μπορούν, λοιπόν, να μεταδώσουν ουσιαστικές πληροφορίες, να συμπληρώσουν ή να έρθουν σε αντίθεση με το κείμενο, ενώ η μεταξύ τους διαφοροποίηση μπορεί να υποδηλώνει και κάποια αλλαγή που συνέβη μέσα στην ίδια την ιστορία (Nikolajeva & Scott, 2001). Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι φορές που το τέλος μιας ιστορίας ή η απάντηση που ψάχνει ο αναγνώστης δίνεται μέσα από τα τελευταία εσώφυλλα (Χαραλαμπίδου, 2020). Χαρακτηριστικά η Γιαννικοπούλου (2008: 293) αναφέρει ότι: «... η ενασχόληση με τις ταπετσαρίες δείχνει να διευρύνει την ίδια την έννοια της κειμενικότητας, αποδεικνύοντας ότι το αναγνωστικό ταξίδι στον κόσμο του ονείρου και της φαντασίας ξεπερνά τα συμβατικά χωρικά του πλαίσια, αρχίζοντας πολύ πριν ακουστεί το “Μια φορά κι έναν καιρό” και διαρκώντας και πέρα από το “Ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα”».

Σε ό,τι αφορά τα βιογραφικά σημειώματα των συγγραφέων και των εικονογράφων, στην πιο συνηθισμένη τους μορφή αποτελούνται από ένα λεκτικό κείμενο και μία εικόνα. Συχνά, το ύφος τους είναι καθαρά πληροφοριακό και προσανατολισμένο σε πραγματικά στοιχεία. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί κατά τη σύνταξη του βιογραφικού του ύφος ανάλογο με εκείνο της μυθοπλασίας, καθώς ο ίδιος μεταλλάσσεται σε μυθοπλαστικό ήρωα που μετέχει στον φανταστικό κόσμο που ο ίδιος έχει κατασκευάσει. Άλλοτε, πάλι, σε τόνο άμεσο και φιλικό το βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα μπορεί να περιλαμβάνει τις αντισυμβατικές εκείνες λεπτομέρειες που θεωρεί ότι θα ενδιέφεραν τους μικρούς αναγνώστες του. Στην περίπτωση αυτή, ενδέχεται και η φωτογραφία του να αποτελεί μία προγενέστερη εκδοχή του εαυτού

του ή να τον απαθανατίζει σε μια ασυνήθιστη δραστηριότητα για τους ενήλικες, σε μια προσπάθεια να απευθυνθεί στα παιδιά ως ίσο προς ίσο ή να αναδείξει όσα στοιχεία τον ενώνουν μαζί του (Γιαννικοπούλου, 2008: 293-303).

Ολοκληρώνοντας, περιεχόμενα στοιχεία ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου αποτελούν οι εισαγωγές, οι πρόλογοι και οι επίλογοι, οι αφιερώσεις, οι σημειώσεις, δηλαδή οι διευκρινιστικές σημειώσεις στο κάτω μέρος της σελίδας ή στο πίσω μέρος του βιβλίου και οι χρονοτοπικοί δείκτες, δηλαδή οι ενδείξεις σχετικά με το πού και το πότε γράφτηκε το κείμενο (Παρίσης & Παρίσης, 2016). Συμπληρωματικά, η ίδια η εικόνα του γραπτού κειμένου (γραμματοσειρά, χρώματα, μέγεθος, ρυθμός εκφώνησης λέξεων ή φράσεων, έντονη γραφή κ.ά), αλλά και η υλικότητα (χαρτί λουστρασιόν/ γούνινο/ βελούδινο/ μεταξένιο αναδιπλούμενα, μετακινούμενα τμήματα, οσφρητικά ερεθίσματα, εγχοπές κ.ά.) (Γιαννικοπούλου, 2008) συνοδεύουν το κυρίως κείμενο, το σχολιάζουν και καθοδηγούν την ανάγνωση και την ερμηνεία του.

2.3. Δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή είναι μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση (Μανδηλαράς, 2010: 135). Επιπρόσθετα, η Μουλά (2012: 4) κάνει λόγο για μία παιγνιώδη κινητοποίηση της παιδικής φαντασίας, τονίζοντας ότι είναι απαλλαγμένη από αυστηρά αξιολογικά και μαθησιακά πλαίσια. Επιπλέον, για τους Παπαντωνάκη και Κωτόπουλο (2011: 30-31), η δημιουργική γραφή αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς χρησιμοποιεί σύγχρονες βιωματικές μεθόδους μάθησης. Ο μαθητής με παιγνιώδη τρόπο εισέρχεται στα άδυτα της λογοτεχνίας και αναδομεί το λογοτεχνικό κείμενο, νοηματοδοτώντας το με τον δικό του τρόπο. Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Καραγιάννης (2010: 12), ο οποίος συμπληρώνει ότι τα παιδιά με τη δημιουργική γραφή έρχονται σε επαφή με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου και κατανοούν βασικά δομικά στοιχεία, όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες και το χωροχρονικό πλαίσιο.

Τα παιδαγωγικά οφέλη της δημιουργικής γραφής είναι πολλά. Σύμφωνα με τη Stewart (2010: 269-283), ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η ανάπτυξη της «προσωπικής φωνής» των μαθητών, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις δικές τους εμπειρίες και συναισθήματα και στη συνέχεια να τα αποτυπώσουν στο χαρτί. Συμπληρωματικά, ο Maley (2009) αναφέρει ότι: α) Βοηθάει στην ανάπτυξη της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα. β) Ενθαρρύνει τους μαθητές να «παίξουν» με τη γλώσσα και να την εξερευνήσουν χωρίς φόβο. γ) Δίνει έμφαση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, στα συναισθήματα και στη μουσικότητα. δ) Ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής των μαθητών.

2.4. Περιεχόμενο και δημιουργική γραφή

Ο μικρός αναγνώστης/ θεατής μπορεί να αξιοποιήσει το περιεχόμενο ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου ποικιλοτρόπως, έχοντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τη δημιουργική γραφή. Το εξώφυλλο, ο τίτλος, οι ταπετσαρίες, οι αφιερώσεις ακόμα και τα βιογραφικά σημειώματα των δημιουργών του μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφόρμηση για να γράψει τα δικά του ευφάνταστα, πρωτότυπα κείμενα. Να σημειωθεί ότι, καθώς το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοσχολικής ή προσχολικής ηλικίας που ίσως να μην έχουν ακόμα κατακτήσει επαρκώς τον μηχανισμό της

ανάγνωσης και της γραφής, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δύνανται να υλοποιηθούν είτε προφορικά είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε ρόλο, όχι μόνο εμπυχωτή και καθοδηγητή, αλλά και γραμματέα. Τα παιδιά, αξιοποιώντας όλους τους κώδικες του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, εικονιστικό και λεκτικό, μπορούν να οδηγηθούν στην παραγωγή πεζών κι έμμετρων ποιημάτων μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και δημιουργικότητας.

Η γόνιμη σύζευξη της δημιουργικής γραφής με το περιεχόμενο μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την κατανόηση του μοντέλου “PIE”(Perception Interpretation Expression) του Tan και των συνεργατών του (2012: 275-291). Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στην αρχή των «πολλαπλών γραμματισμών», καθώς συνδέει στενά τον οπτικό γραμματισμό με το γραπτό κείμενο. Ειδικότερα, ενσωματώνει τρία βασικά σημεία: α) τον οπτικό γραμματισμό, β) τις νοητές εικόνες που διευκολύνουν τη γραπτή παραγωγή, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών και γ) την ύπαρξη διανοητικών διαδικασιών που αποτελούν τη βάση μετάβασης από τις οπτικές δραστηριότητες στις λεκτικές/ γραπτές και οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία νέων εννοιολογικών συνδέσεων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, υπάρχει μία στενή σχέση μεταξύ οπτικής, λεκτικής και γραπτής έκφρασης, η οποία δρα καταλυτικά στη διαδικασία της μάθησης. Τα στάδια του μοντέλου PIE, τα οποία αποτελούν στην ουσία τα στάδια μιας δραστηριότητας δημιουργικής γραφής έχοντας ως αφορμή ένα έργο τέχνης, είναι τα ακόλουθα: α) Κατά το πρώτο στάδιο (στάδιο της αντίληψης και της περιγραφής), οι μαθητές προσεγγίζουν ένα έργο τέχνης, παρακολουθούν τις λεπτομέρειές του, περιγράφουν τι βλέπουν και συζητούν με τους συμμαθητές τους. β) Κατά το δεύτερο στάδιο (στάδιο της ερμηνείας), ερμηνεύουν την εικόνα σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη. γ) Κατά το τρίτο στάδιο (στάδιο της έκφρασης) διατυπώνουν γραπτά τη δική τους ερμηνεία, συνδέοντας αυτό που βλέπουν με τη δική τους εμπειρία και γνώση, παράγοντας έτσι ένα νέο γραπτό προϊόν.

3. Πρακτικό μέρος

3.1. Εξώφυλλο και δημιουργική γραφή

- Τα παιδιά παρατηρούνε την εικόνα του εξωφύλλου από ένα βιβλίο που δε γνωρίζουνε, μαντεύουνε την ιστορία και την καταγράφουμε.
- Τα παιδιά επιλέγουν μια πεντάδα βιβλίων του ίδιου ή διαφορετικών συγγραφέων. Τα τοποθετούν στη σειρά και γράφουν μια ιστορία.
- Τα παιδιά «εισβάλλουν» στην εικόνα του εξωφύλλου και περιγράφουν τι ακούνε, τι μυρίζουνε, τι γεύονται, τι αγγίζουνε.
- Επιλέγουμε βιβλία που από το εξώφυλλό τους απουσιάζει η ανθρώπινη δραστηριότητα. Τα παιδιά τοποθετούν και περιγράφουν ανθρώπινες φιγούρες σε αυτά. Ποιοι και πώς είναι; Τι κάνουν; Τι σκέφτονται;
- Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο στο εξώφυλλο ενός βιβλίου. Επινόουν έναν μονόλογο, δημιουργώντας το ψυχολογικό πορτρέτο του προσώπου αυτού. Τι σκέφτεται; Ποια θα είναι η επόμενη κίνησή του; Πώς θα είναι η εικόνα του εξωφύλλου εκείνη τη στιγμή;
- Τα παιδιά επιλέγουν ένα πρόσωπο στο εξώφυλλο ενός βιβλίου και υποθέτουν ότι κάθεται μπροστά σε έναν καθρέφτη και μονολογεί, περιγράφοντας στιγμές από το παρελθόν του (αναμνήσεις, χαρές και λύπες).

- Επιλέγουμε βιβλία που εικονίζονται στο εξώφυλλό τους περισσότερα από ένα πρόσωπα. Τα παιδιά δημιουργούν διαλόγους (έντονους, ευγενικούς, απολογητικούς κ.ά.).
- Τα παιδιά σε ζευγάρια επιλέγουν δύο βιβλία (ένα για κάθε παιδί) που στο εξώφυλλό τους εικονίζονται πρόσωπα. Επινεύουν έναν διάλογο μεταξύ τους.
- Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο στο εξώφυλλο ενός βιβλίου. Με τη βοήθεια των παρακάτω ανολοκλήρωτων φράσεων ανακαλύπτουν την προσωπικότητά του και τον τρόπο που ζει:
 - Αυτό το πρόσωπο είναι...
 - Η έκφραση στο πρόσωπό του δείχνει ότι...
 - Αυτό το πρόσωπο ζει...
 - Η οικογένειά του είναι...
 - Του αρέσει να...
 - Δεν του αρέσει καθόλου να...
 - Φοβάται...
 - Ο καλύτερός του φίλος είναι...
 - Όταν μια μέρα συνάντησα αυτό το άτομο,....

3.2. Τίτλος και δημιουργική γραφή

- Κρύβουμε τον τίτλο από βιβλία που δεν έχουν διαβάσει τα παιδιά. Με τη βοήθεια του εξωφύλλου μαντεύουν τον τίτλο του.
- Κάθε παιδί επιλέγει το αγαπημένο του βιβλίο και δίνει έναν άλλο τίτλο σε αυτό.
- Δίνουμε τον τίτλο ενός βιβλίου στα παιδιά, χωρίς να παρουσιάσουμε την εικόνα του εξωφύλλου του. Τα παιδιά μαντεύουν την ιστορία του.
- Τα παιδιά επιλέγουν τον τίτλο από όποιο βιβλίο θέλουν και τον χρησιμοποιούν για να φτιάξουν χαϊκού (Ποίημα 17 συλλαβών που είναι διακανονισμένες σε σειρές των 5-7-5).
- Καταγράφουμε τους τίτλους από μία πεντάδα βιβλίων του ίδιου ή διαφορετικών συγγραφέων. Τα παιδιά προσπαθούν να τους χρησιμοποιήσουν στη σύνθεση μιας φανταστικής ιστορίας.
- Τα παιδιά σε ζευγάρια επιλέγουν δύο βιβλία (ένα για κάθε παιδί) και συνδυάζοντας την εικόνα του εξωφύλλου από το ένα με τον τίτλο του άλλου επινεύουν μία αστεία ιστορία.
- Τα παιδιά αντικαθιστούν (όπου είναι δυνατόν) τις λέξεις ενός τίτλου βιβλίου με τις αντίθετές τους. Με αφορμή τον καινούριο πλέον τίτλο συνθέτουν τη δική τους φανταστική ιστορία.
- Δίνουμε στα παιδιά μισούς τους τίτλους από κάποια βιβλία (προσφέρονται οι αφηγηματικοί). Τα τελευταία συμπληρώνουν το μέρος του τίτλου που λείπει κι έχοντάς τον ως αφορμή συνθέτουν τη δική τους ευφάνταστη ιστορία.

3.3. Εσώφυλλα και δημιουργική γραφή

- Παρουσιάζουμε εικονογραφημένα εσώφυλλα και εξώφυλλα από βιβλία που τα παιδιά δεν έχουν διαβάσει. Τα ενθαρρύνουμε να βρουν σε ποιο βιβλίο ταιριάζει το

κάθε εσώφυλλο και αξιοποιώντας το εξώφυλλο και τις ταπετσαρίες να φτιάξουν τη δική τους ιστορία.

- Παρουσιάζουμε στα παιδιά εικονογραφημένα εσώφυλλα, τα οποία είναι μεταξύ τους ανόμοια. Τα ενθαρρύνουμε να τα μελετήσουν και να σκεφτούν μια ιστορία που μπορεί να μεσολαβεί ανάμεσά τους.
- Επιλέγουμε ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει τα παιδιά με μη εικονογραφημένο το αρχικό δισέλιδο (εσώφυλλο). Το φωτοτυπούμε, το μοιράζουμε στα παιδιά και τα ενθαρρύνουμε να αποδώσουν με ζωγραφιές, αλλά και με κείμενο εκ νέου την αρχή της ιστορίας, μετακινούμενα χρονικά πριν το «Μια φορά κι έναν καιρό...».
- Επιλέγουμε ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει τα παιδιά με μη εικονογραφημένο το τελικό δισέλιδο (εσώφυλλο). Το φωτοτυπούμε, το μοιράζουμε στα παιδιά και τα ενθαρρύνουμε να αποδώσουν με ζωγραφιές, αλλά και με κείμενο εκ νέου το τέλος της ιστορίας, μετακινούμενα χρονικά μετά το «Ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».
- Επιλέγουμε βιβλία που έχουν διαβάσει τα παιδιά με εικονογραφημένα εσώφυλλα. Τα φωτοτυπούμε και σχεδιάζουμε πάνω από τα πρόσωπα που απεικονίζονται σε αυτά «φούσκες», προκειμένου να φτιάξουν κόμικς με φανταστικούς διαλόγους.
- Παρουσιάζουμε εικονογραφημένα εσώφυλλα από βιβλία που έχουν διαβάσει τα παιδιά. Παίζουμε το παιχνίδι «Οι ταπετσαρίες συνομιλούν», ενθαρρύνοντας τα παιδιά να φτιάξουν ιστορίες ή φανταστικούς διαλόγους αξιοποιώντας στοιχεία από διάφορα εσώφυλλα.
- Επιλέγουμε εικονογραφημένα εσώφυλλα από βιβλία που έχουν διαβάσει τα παιδιά. Τα ενθαρρύνουμε να επιλέξουν από αυτά ένα αντικείμενο, το οποίο θα μπορούσε να διηγηθεί την ιστορία του βιβλίου από τη δική του σκοπιά.

3.4. Βιογραφικό σημείωμα, αφιερώσεις και δημιουργική γραφή

- Μελετάμε μαζί με τα παιδιά τα βιογραφικά σημειώματα των δημιουργών (συγγραφέα/ εικονογράφου) ενός βιβλίου. Τα ενθαρρύνουμε να φτιάξουν με βάση όσα διάβασαν μια φανταστική συνέντευξη από τους παραπάνω δημιουργούς.
- Μελετάμε μαζί με τα παιδιά τα βιογραφικά σημειώματα των δημιουργών ενός βιβλίου. Τα ενθαρρύνουμε με βάση όσα διάβασαν να τους παρουσιάσουν όπως τους φαντάζονται (εξωτερική εμφάνιση, χαρακτήρας, όνειρα, επιθυμίες, φόβοι).
- Παρουσιάζουμε τα βιογραφικά σημειώματα δύο διαφορετικών συγγραφέων. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά με όσα έμαθαν γι' αυτούς να φτιάξουν έναν φανταστικό διάλογο μεταξύ τους.
- Επιλέγουμε βιβλία με αφιερώσεις κι εντοπίζουμε σε ποιους τα έχουν αφιερώσει οι συγγραφείς ή εικονογράφοι. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να φανταστούν το προφίλ τους, δηλαδή στοιχεία της εξωτερικής τους εμφάνισης και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.
- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να επινοήσουν μια ιστορία για τα πρόσωπα στα οποία αφιέρωσαν οι δημιουργοί το βιβλίο και τη σχέση τους με τον συγγραφέα.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το περικείμενο έχει ενεργό ρόλο στην ερμηνεία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Ο αναγνώστης, προσεγγίζοντάς τα κατασκευάζει το νόημα, προβλέπει, τροποποιεί τις προσδοκίες του και αναθεωρεί ό,τι μέχρι εκείνη στιγμή θεωρούσε νόημα του κειμένου

(Γαβριηλίδου, 2013: 101). Ο πλούτος της μορφής του και η σύνδεσή του με το κείμενο και την εικονογράφηση, μετατρέπουν το περικείμενο σε μία «παιδική χαρά» που ταιριάζει με τις ιδιαιτερότητες των μικρών αναγνωστών (Higonnet, 1990).

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό τα παιδιά να μάθουν ότι σε ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο όλα τα περικειμενικά στοιχεία έχουν ιδιαίτερη σημασία και γι' αυτό πρέπει να τα χρησιμοποιούν για την αποτελεσματικότερη νοηματοδότηση του κειμένου (Sipe, 2008). Η δημιουργική γραφή παρέχει στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές με την πληθώρα των στρατηγικών και τεχνικών της τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασωνίτης, Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2013). Φλυαρία και Λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). Το εικονογραφημένο βιβλίο στη προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Στη χώρα των χρωμάτων-Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Eco, U. (1993). Επιμύθιο στο όνομα του Ρόδου. Αθήνα: Γνώση.
- Genette, G. (1988). Structure and Functions of the Title in Literature. Translated by Bernard Crampé. Critical Inquiry, 14(4), 692-720.
- Higonnet, M. (1990). The playground of the peritext. Children's Literature Association Quarterly, 15(2), 47-49.
- Hunt, P. (1991). Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ.Δ. (2000). Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας. Τυπωθήτω.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις. Ημερίδα. Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη. ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών, Κολλέγιο Ψυχικού, 12.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Landes, S. (1985). Picture Books As Literature. Children's Literature Association Quarterly, 10(2), 51-54.
- Levin, H. (1977). The Title as a Literary Genre. The Modern Language Review, 72(4), xxiii-xxxvi.
- Ανακτήθηκε στις 9/3/2022 από: http://www.jstor.org/stable/3724776?seq=13#page_scan_tab_contents
- Lukens, R. & Cline, R. (1995). A Critical Handbook of Literature for Young Adults. Addison-Wesley Longman, New York-London.
- Maley, A. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). Ανακτήθηκε στις 9/3/2022 από: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Μανδηλαράς, Φ. (2010). Τι είναι η δημιουργική γραφή. Στο Τ. Τσιλιμένη & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: Συγγραφείς και

- θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος, 135-137. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μίσιου Μ. (2020). Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία: τεχνικές αφήγησης στα βιβλία χωρίς λέξεις. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Κείμενα, 15. Διαθέσιμο στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95.
- Μυλωνάκου, Η. (2006). Το παιδικό σχέδιο ως πηγή έμπνευσης για την εικονογράφηση παιδικών βιβλίων. Στο Τζ. Καλογήρου (Επιμ.), Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά (σ. 133-161). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). How Picturebooks Work. Routledge: New York.
- Nodelman, P. (1988). Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Τα Ετεροθαλή. Μελέτες για την Παιδική, τη Νεανική και τη Λογοτεχνία για Ενήλικες. Αθήνα: Ίων, 30-31, 33.
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2016). Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων. Πατάκης.
- Πασχαλίδης, Γ. (1996). Περί τίτλων. Οι τίτλοι μέσα και ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και την ερμηνεία τους. Λόγου Χάριν, 4, 73-91.
- Σδρούλια, Ε. & Τσιλιμένη, Τ. (2017). Ο ρόλος των περικειμενικών στοιχείων του εξώφυλλου στη διαμόρφωση άποψης από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την επιλογή ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Στο: Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ.Γ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία. Gutenberg.
- Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. Research in the schools, 19(1), 26-32.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text–picture relationships. Children’s Literature in Education, 29, 97–108.
- Sipe, L. R. (2008). Storytime: Young Children’s Literary Understanding in the Classroom. New York: Teachers College Press.
- Stewart, M. A. (2010). Writing with power, sharing their immigrant stories: Adult ESOL students find their voices through writing. TESOL Journal, 1(2), 269-283.
- Tan, M., Randi, J., Barbot, B., Levenson, C., Friedlaender, L. K., & Grigorenko, E. L. (2012). Seeing, connecting, writing: Developing creativity and narrative writing in children. In: E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), Writing: A mosaic of new perspectives, 275–291. New York: Psychology Press.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2022). Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με βάση το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, όψεις και απόψεις. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Χαραλαμπίδου, Α. (2020). Ο ρόλος του περικειμένου στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Θεματική ενότητα

Μετασχηματίζουσα μάθηση: θεωρία και εφαρμογές στο σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης και η κοινωνική διάσταση του ρόλου τους. Παράδειγμα εφαρμογής των δέκα σταδίων επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης

Δρ Ζανέκα Στεργιανή

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

stergianizaneka@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κεντρικός στόχος καθίσταται η μετεκπαίδευση ενηλίκων με την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων της «μετασχηματίζουσας μάθησης». Ο εκπαιδευτής υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο για να κατασκευάσει τα εννοιολογικά και λειτουργικά νοητικά σχήματα των αντικειμένων της μάθησης. Η «μεθοδολογική αφετηρία» είναι η εμπειρία, καθώς σε αυτή αποτυπώνονται οι προβληματικές καταστάσεις, αλλά και σε αυτή θα πρέπει να αποσκοπούν οι όποιες βελτιωτικές προσπάθειες. Επιπλέον, εστιάζει στην συχνά απαραίτητη αλλαγή που απαιτείται στις προκαταλήψεις του εκπαιδευόμενου και της κοσμοθεωρίας του. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Επιμορφωτικά Προγράμματα αυτής της φιλοσοφίας, εκτός από την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, ενδυναμώνει την κρίση τους και ενισχύει τον επαγγελματισμό τους. Τέλος, παρατίθεται ένα παράδειγμα εφαρμογής των δέκα σταδίων επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης με εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό στις Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου. Από τους κριτικούς παιδαγωγούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του «αναμορφωτή διανοούμενου», που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για να φέρει εις πέρας το σύνθετο έργο του.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, εμπειρία, προκατάληψη.

1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης και η κοινωνική διάσταση του ρόλου τους

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εξωσχολικής και ενδοσχολικής, κεντρικός στόχος καθίσταται η μετεκπαίδευση ενηλίκων με την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων της «μετασχηματίζουσας μάθησης», θεμελιωτής της οποίας υπήρξε ο J. Mezirow, ο οποίος επηρεάστηκε από τη σκέψη του P. Freire και του J. Habermas (Κόκκος, 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο της για την εκπαίδευση ενηλίκων, σύμφωνα με το οποίο δίνεται βαρύτητα στη σημασία της

εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, στην ενεργητική συμμετοχή και στην εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και την αντίληψη πως ο εκπαιδευτής οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής και εμπυχωτής και όχι ως μεταβιβαστής γνώσεων (Brookfield, 1986, Jarvis, 2004, Κόκκος, 1999). Ο εκπαιδευτής υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο για να κατασκευάσει τα εννοιολογικά και λειτουργικά νοητικά σχήματα των αντικειμένων της μάθησης. Η μετασχηματιστική θεωρία της μάθησης προσπαθεί να εξηγήσει τον τρόπο επανεξέτασης και επανερμηνείας νοημάτων. Όπως το θέτει η S. Imel (1998, σελ. 1) «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow περιέχει μια συνεκτική και σύνθετη περιγραφή, του πώς αυτός που μαθαίνει συγκροτεί, αξιολογεί και αναμορφώνει το νόημα της εμπειρίας του».

Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow: «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι, η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση, εκδηλώνεται όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας, μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα» (Mezirow, 2007, Πρόλογος).

Η «μεθοδολογική αφετηρία» στην οποία συγκλίνουν και οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες είναι η εμπειρία, καθώς σε αυτή αποτυπώνονται οι προβληματικές καταστάσεις, αλλά και σε αυτή θα πρέπει να αποσκοπούν οι όποιες βελτιωτικές προσπάθειες. Όπως επισημαίνει η Έρευνα Δράσης, έτσι και η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει ως αφετηρία και έναυσμα για οποιαδήποτε γνωστική - εκπαιδευτική - παιδαγωγική διαδικασία τα βιώματα που φέρει το άτομο, ενώ σε αυτά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις εμπειρίες που δημιουργούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο Dewey βλέπει τη μάθηση ως μια προσαρμοστική διαδικασία, στην οποία η εμπειρία είναι ο καθοδηγητής για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ αισθήσεων και ιδεών, μέσω μιας ελεγχόμενης και αναστοχαστικής διαδικασίας, που χαρακτηρίζεται ως αναστοχαστική διερεύνηση (reflective inquiry, Dewey, 1938).

Ένα πλαίσιο αναφοράς ορίζει την άποψή μας για τον κόσμο. Οι ενήλικες τείνουν να απορρίπτουν τις ιδέες που δεν αντιστοιχούν στις δικές τους αξίες, συσχετίσεις και έννοιες. Η μετασχηματιστική μάθηση λαμβάνει χώρα στη βάση του συγχρωτισμού προσώπων που συζητάνε τα αίτια προβληματικών καταστάσεων και αντίπαλες ερμηνείες, κρίνουν στοιχεία, επιχειρήματα και εναλλακτικές απόψεις. Τονίζεται κυρίως η ανάγκη για βελτίωση που νοηματοδοτείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από μια κριτική επίγνωση του έργου τους και των αναγκών της σχολικής κοινότητας. Επίσης είναι σημαντικό να αναζητηθούν οι πηγές του κινήτρου για τη μάθηση νέων καινοτόμων πρακτικών. Εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα, το εσωτερικό κίνητρο μπορεί να δημιουργήσει έναν πιο αυτορρυθμιζόμενο εκπαιδευόμενο. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης εστιάζει στην συχνά απαραίτητη αλλαγή που απαιτείται στις προκαταλήψεις του εκπαιδευόμενου και της κοσμοθεωρίας του.

Στο επίκεντρο της μετασχηματίζουσας θεωρίας μάθησης, είναι η διαδικασία της «αλλαγής προοπτικής» η οποία προσδιορίζεται σε τρεις διαστάσεις: την ψυχολογική

(αλλαγές στην κατανόηση του εαυτού), την ηθική (αναθεώρηση των συστημάτων πεποιθήσεων), και της συμπεριφοράς (αλλαγές στον τρόπο ζωής) (Παρούτσας, 2010).

Στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων όλοι σχεδόν οι διδάσκοντες και οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι θεμελιώδης στόχος είναι ο κριτικός στοχασμός και ο αναστοχασμός και, μέσα από αυτόν, η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι διάφορες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας λειτουργούν καλύτερα ως πηγές παρά ως ακρογωνιαίοι λίθοι. Για παράδειγμα η προσπάθεια για την απόκτηση μιας δεξιότητας θα μπορούσε να βασιστεί στην συμπεριφοριστική προσέγγιση, ενώ κάποια μαθήματα που στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν επικερδώς τις ανθρωπιστικές ή τις γνωστικές θεωρίες. Για τους λόγους αυτούς θα έπρεπε να επιλεγεί μια επιλεκτική μάλλον παρά μια ενιαία θεωρητική προσέγγιση για τη δόμηση του διδακτικού συλ. Εξ άλλου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός ότι οι ενήλικοι επιθυμούν η μάθηση τους να είναι στοχευμένη, εξατομικευμένη και να γίνεται αποδεκτή η ανάγκη τους για αυτοκαθοδήγηση και προσωπική εμπλοκή σε αυτήν (Παρούτσας, 2010).

Ο J. Mezirow με τη χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου μέσω της ελεύθερης διαλογικής συζήτησης και της ανάπτυξης κριτικού στοχασμού, επιδιώκει για κάθε εκπαιδευόμενο το μετασχηματισμό της οπτικής του ώστε να ξεπεράσει τις δυσλειτουργικές του παραδοχές. Η έννοια-κλειδί των διεργασιών της απελευθερωτικής μάθησης ενηλίκων είναι «ο μετασχηματισμός θεώρησης» (perspective transformation) που είναι «η διεργασία του να γίνει κάποιος κριτικός ως προς το γιατί οι παραδοχές του περιορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, κατανοεί και νιώθει σχετικά με τον κόσμο. Η αναμόρφωση αυτών των παραδοχών ώστε να επιτρέψει μια πιο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοιχτή και ολοκληρωμένη αντίληψη. Η λήψη αποφάσεων ή, με άλλα λόγια, η δραστηριοποίηση στη βάση της νέας αντίληψης και κατανόησης των πραγμάτων» (Mezirow, 1990, σελ. 14).

Η συμμετοχή τους σε τέτοιες ερευνητικές προσπάθειες, εκτός από τη διερεύνηση των πρακτικών, ενδυναμώνει την κρίση και ενισχύει τον επαγγελματισμό των ατόμων. «Έτσι, αυξάνεται η αυτονομία τους και, μέσω της θετικής τους αυτοεικόνας, παύουν να αποτελούν φερέφωνα των όποιων θεωρητικών πορισμάτων, προσπαθώντας να συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργά στην απεικόνιση των πρακτικών προβλημάτων, στη ανεύρεση των αιτιών τους και στο σχεδιασμό της αντιμετώπισης τους. Οι ενήλικες –και από αυτούς μόνο όσοι αποφασίζουν να εμπλακούν συστηματικά σε διεργασία κριτικού στοχασμού– είναι δυνατόν να διανύσουν τα πιο εξελιγμένα στάδια της νοητικής διεργασίας, δηλαδή να συσχετίσουν πλήθος καταστάσεων και εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους, καθώς και να διερευνήσουν κριτικά τους ιστορικούς, κοινωνικούς και βιογραφικούς παράγοντες που αποτέλεσαν την πηγή από την οποία εκπορεύτηκαν οι παραδοχές τους. Πρόκειται δηλαδή για μια επιστημολογική προσέγγιση, η οποία δεν περιορίζεται στην αμφισβήτηση των παραδοχών, αλλά επεκτείνεται στην κριτική συνειδητοποίηση του αντιληπτικού πλαισίου από το οποίο αυτές εκπήγασαν» (Κόκκος, 2007, σελ. 25).

Οι θεωρίες των Freire (2006) και Mezirow (2007) αποτελούν δύο από τις βασικότερες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες έχουν επηρεάσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων παγκοσμίως.

Ο Freire οραματίζεται τη δράση για την κοινωνική αλλαγή ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης επικεντρώνοντας στα προβλήματα των εκπαιδευόμενων μέσα στο δεδομένο κοινωνικό-πολιτισμικό-οικονομικό πλαίσιο. Δηλαδή από τη μια, η μάθηση πρέπει να έχει βιωματικό χαρακτήρα, και γι' αυτό πρέπει να συνδέεται με πραγματικές

ανάγκες οι οποίες δεν εκπληρώνονται (Freire 1972). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν, πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές/-τριες τους τον κόσμο, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διδάξουν καλύτερα. Στο πλαίσιο αυτό εκπαιδευτική είναι κάθε πράξη κατά την οποία μια ομάδα προσώπων, μέσω του διαλόγου, έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν εκείνα τα στοιχεία της εμπειρίας που θα αποκαλύψουν τα αίτια και τους λόγους που διαμόρφωσαν αυτή την κοινωνική κατάσταση που βιώνουν και τις δυνατές λύσεις (Freire, 2006). Αυτό γίνεται σε συνεργασία με το δάσκαλο - ο Freire χρησιμοποιεί τον όρο *educator* και όχι *teacher* - και βασίζεται στο σεβασμό, την επικοινωνία και την αλληλεγγύη. «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπάρχουσες καταστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους σε μια όλο και πιο ανεπτυγμένη κριτική άποψη για την πραγματικότητά τους» (Freire, 1972, σελ. 36).

Η άποψη του Mezirow σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή έχει προσδώσει στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης κοινωνιολογικό περιεχόμενο. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος: «πρέπει να ξεκινήσουμε από το μετασχηματισμό της ατομικής οπτικής, πριν επιτύχουμε τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (Mezirow, 1991, σελ. 211). Από την άλλη, ουδέποτε ο Mezirow αρνήθηκε τη σημασία των σχέσεων εξουσίας που εμπεριέχονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Mezirow, 2007, σελ. 6). «Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιδράσεις. Απαιτεί να έχουμε ενσυναίσθηση του πώς αποκτούμε τη γνώση μας και να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά, συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη της αίσθησης για υπεύθυνη δράση» (Mezirow, 2007, Πρόλογος).

Τα ρεύματα της Κριτικής Παιδαγωγικής που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 στις Η.Π.Α. με την αξιοποίηση της θεωρίας και δράσης του Freire, έχουν ως στόχο να αυξήσουν την κριτική συνείδηση των ατόμων, αποβλέποντας στη χειραφέτηση τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Συναινούν δηλαδή στην παιδαγωγική της «πράξης», που ανέδειξε ο Freire, στον απαιτούμενο αναβαθμισμένο ρόλο των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα του «αναμορφωτή διανοούμενου». «Αυτή η διαλεκτική ενότητα της επίτευξης της θεωρίας με τις επιτεύξεις της πρακτικής είναι κεντρική στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (Carr & Kemmis, 2002, σελ. 274). Είναι σε κάθε περίπτωση η έννοια αυτή μεταξύ των συγκροτητικών στοιχείων όλων των τάσεων. «Η διαπλοκή θεωρίας και πράξης μπορεί να οδηγήσει τους διδάσκοντες σε συνειδητή δράση, πειθαρχημένη στο συστηματικό έλεγχο των ενεργειών τους και στην κριτική αντιμετώπιση των ευρημάτων και ενεργειών τους» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ. 20).

Η καλλιέργεια κριτικής συνείδησης θεωρείται προαπαιτούμενο μιας συλλογικής πολιτικής διεκδίκησης κι ενός οράματος για μία δημοκρατική κοινωνία, γεγονός που αναδεικνύει την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς αυτή αποτελεί τμήμα του αγώνα για έναν δικαιότερο κόσμο. Η σχέση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας αναγνωρίζεται ως αμφίδρομη, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική σφαίρα δεν οργανώνεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό συγκείμενο, αντανακλά τις υπάρχουσες συνθήκες, ενώ συγχρόνως είναι δυνατόν να επενεργήσει σε αυτές, αφού χωρίς αυτήν η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί.

2. Παράγοντες και κίνητρα μάθησης

Σύμφωνα με την γνωστή ιεράρχηση του Maslow οι ανθρώπινες ανάγκες ταξινομούνται σε μια πυραμοειδή ιεράρχηση με τις φυσιολογικές (πείνα, δίψα κλπ) στην βάση της πυραμίδας και την αυτοπραγμάτωση στην κορυφή. Ενδιάμεσα τοποθετούνται οι υπόλοιπες ανάγκες, όπως η ανάγκη για ασφάλεια, η ανάγκη για κοινωνική ένταξη και αποδοχή και η ανάγκη για συναισθηματική ολοκλήρωση. Φαίνεται ότι το ποσοστό κάλυψης των αναγκών κάθε επιπέδου δημιουργεί και διαφορετικά κίνητρα, τα οποία ωθούν τους ενηλίκους να ξεκινήσουν νέες ή να συνεχίσουν τις σπουδές που για κάποιους λόγους εγκατέλειψαν (Παρούτσας, 2010). Έτσι υπάρχουν τουλάχιστον έξι παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Lieb, 1991):

- Η σύναψη κοινωνικών σχέσεων κάνοντας νέους φίλους και εκπληρώνοντας την ανάγκη για κοινωνικοποίηση.
- Οι εξωτερικές προσδοκίες, με την προσπάθεια να συμμορφωθούν προς τις επιθυμίες κάποιου άλλου, πιθανώς κάποιου ανθρώπου με επίσημη εξουσία.
- Η κοινωνική προσφορά, καθώς επιθυμούν να βελτιώσουν την προσφορά τους στην κοινότητα στην οποία ανήκουν ή την κοινωνία γενικότερα.
- Η προσωπική εξέλιξη, με την επιδίωξη επίτευξης υψηλότερης θέσης στον εργασιακό χώρο και την απόκτηση συγκριτικού πλεονεκτήματος έναντι των ανταγωνιστών.
- Η αποφυγή της ρουτίνας, προσπαθώντας να πετύχουν ένα διάλειμμα από την καθημερινότητα του σπιτιού ή της εργασίας και μια διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες απαιτήσεις της ζωής.
- Το ενδιαφέρον για τη γνώση, όταν ενδιαφέρονται να μάθουν μόνο και μόνο για να μάθουν, όταν αναζητούν τη γνώση για να ικανοποιήσουν κάποιες πνευματικές ανησυχίες ενός ερευνητικού μυαλού.

3. Παράδειγμα εφαρμογής των δέκα σταδίων επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης

Ο τρόπος με τον οποίο μετασχηματίζεται η θεώρηση ενός ατόμου έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα της προσέγγισης του Mezirow, όχι μόνο στο επίπεδο της γενικής θεωρητικής σύλληψης, αλλά και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής που στοχεύει στη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων.

Προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα βήματα για την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης παρατίθεται το παράδειγμα ενός ενήλικου εκπαιδευόμενου, ο οποίος είναι μόνιμος εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου φιλολόγων (ΠΕ02). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τα μαθήματα της επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου (επιπέδου 2) και στη συνέχεια να λάβει μέρος στις εξετάσεις για την πιστοποίηση δεξιοτήτων και γνώσεων στο πλαίσιο των Πράξεων με γενικό τίτλο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου μάθηση» του Ι.Ε.Π. Το εν λόγω Επιμορφωτικό Πρόγραμμα έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην τάξη. Η βεβαίωση πιστοποίησης του εν λόγω Επιμορφωτικού Προγράμματος θεωρείται κριτήριο επιλογής

στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους τέσσερις τελευταίους Νόμους επιλογής στελεχών εκπαίδευσης (3848/2010, 4327/2021, 4547/2018, 4823/2021).

Στο παράδειγμά μας που ακολουθεί, αξιοποιούμε το μοντέλο των δέκα φάσεων, που μπορεί να ακολουθήσει η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης και το οποίο διαμόρφωσε ο Mezirow (1983, σελ. 126) με τρόπο συστηματικό (πιο πρόσφατα βλ. Mezirow, 2007, Παρούτσας, 2010).

3.1. Στάδιο 1. Αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

Ωστόσο, για να του δοθεί η δυνατότητα παρακολούθησης του Επιμορφωτικού Προγράμματος, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η κλήρωση του ονόματός του σε μια από τις ελάχιστες προσφερόμενες θέσεις για τις οποίες έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον δεκάδες συνάδελφοί του. Επιπλέον, αρκετοί συνάδελφοί του τον αποθαρρύνουν, με το επιχείρημα ότι το Πρόγραμμα διεξάγεται τα απογεύματα ως μη ωφέλε, αφού καταλαμβάνει ελεύθερο χρόνο στη βάση των εργασιακών δικαιωμάτων, και επίσης είναι ιδιαίτερα απαιτητικό ως προς τις υποχρεωτικές ώρες παρακολούθησης και τις προαπαιτούμενες εργασίες παράδοσης από τον εκπαιδευόμενο.

3.2. Στάδιο 2. Αυτο-εξέταση των συναισθημάτων.

Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να παρακολουθήσει το Πρόγραμμα σε περίπτωση πρόκρισής του στην κλήρωση. Η συμμετοχή του στα μαθήματα του θυμίζει βιώματα και εμπειρίες του παρελθόντος, όταν, μετά την απόκτηση του πτυχίου του, είχε γίνει αποδεκτός στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών του παιδαγωγικού τμήματος, αλλά λόγοι, κυρίως βιοποριστικοί, δεν του επέτρεψαν να συνεχίσει τις σπουδές του. Εκείνη η παραίτηση τον στοιχειώνει έως σήμερα, με αισθήματα δυσφορίας στη βάση μιας ελλειμματικής μόρφωσης ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που σχετίζονται με τα αιτήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτή η δυσφορία μετατρέπεται σε θυμό κάθε φορά που διαπιστώνει ότι η παραδοσιακή/ δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας που εξασκεί στην τάξη δεν αποφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

3.3. Στάδιο 3. Κριτική αποτίμηση των βασικών παραδοχών.

Ο εκπαιδευτικός εντάσσεται στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., το οποίο τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ενεργητική του συμμετοχή στις δραστηριότητες μάθησης και με εξατομίκευση της διδασκαλίας, βελτιώνει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και ενισχύει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Ο εκπαιδευόμενος αρχίζει σταδιακά να ενδιαφέρεται βαθιά για θέματα στρατηγικών και αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών, γνωρίζοντας όμως πλέον, ότι αυτά αποκτούν νόημα μόνο σε σχέση με την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, οι οποίοι δεν είναι δεδομένοι, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, κατανοεί πως οι συνθήκες μάθησης στο σύγχρονο σχολείο, οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις. Θέτει ερωτήματα και στοχάζεται πάνω στη σχέση διδακτικών στόχων και καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς και στις επιπτώσεις αυτής της σχέσης στην πρόοδο των μαθητών του. Τελικά, αρχίζει

και αμφισβητεί εκείνες τις μηχανιστικές/ τεχνοκρατικές διαδικασίες στις οποίες είχε περιχαράκώσει το μάθημά του και το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους.

Πιο συγκεκριμένα, στα μαθήματα του Επιμορφωτικού Κύκλου που παρακολουθεί, η κύρια διδακτική τεχνική που επιλέγεται από τους εκπαιδευτές είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Σύμφωνα με παράδειγμα του Παρούτσα (2010) αναφορικά με τα στάδια αποδοχής της νέας μεθόδου από τον εκπαιδευόμενο: «Ο εκπαιδευτικός έχοντας εδραιωμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη νέα μέθοδο, είναι κατ' αρχήν αρνητικός στις καινοτομίες, καθώς πιστεύει ότι η μετωπική διδασκαλία έχει δοκιμασθεί από τον ίδιο και λειτουργεί καλά. Εντούτοις, κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, το μάθημα γίνεται με εφαρμογή της νέας μεθόδου και ο ίδιος συμμετέχει σε μια ομάδα, όπου του ανατίθεται κάποιος σημαντικός ρόλος με αποτέλεσμα να τονωθεί το αυτοσυναισθημά του και να αποδώσει εξαιρετικά. Καθώς γίνεται το επίκεντρο της προσοχής, αρχίζει να αναρωτιέται για την αξία της νέας μεθόδου σε σχέση με αυτή που ο ίδιος εφάρμοζε ως τώρα. Αποφασίζει να υιοθετήσει τη νέα μέθοδο, μετασχηματίζοντας με τον τρόπο αυτό τις παλιότερες πεποιθήσεις του». Τελικά, ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας μεταφέρει την εμπειρία του στην δική του τάξη και συνειδητοποιεί ότι οι μαθητές/-τριες του μαθαίνουν καλύτερα και πιο ευχάριστα. Παρόμοια αναθεωρητική διαδικασία παρατηρήθηκε και αναφορικά με την αξιοποίηση των μέσων της τεχνολογίας, της πληροφορικής και της επικοινωνίας στη διδακτική πρακτική για την εκπλήρωση γνωστικών, ψηφιακών και κριτικών γραμματισμών. Ο J. Dewey (1938) έγραψε ότι «δεν είναι δυνατόν να επιβληθεί η αλήθεια από έξω. Όλα εξαρτώνται από τη δραστηριότητα που το ίδιο το μυαλό υφίσταται απαντώντας σε αυτό που παρουσιάζεται».

3.4. Στάδιο 4. *Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα.*

Αναγνωρίζοντας την πηγή των παραδοχών και της δυσαρέσκείας του και συμμετέχοντας σε μια ομάδα, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, καταφέρνει να μοιραστεί με τους υπόλοιπους τις σκέψεις και τα συναισθήματα του νοιώθοντας πλέον ότι δεν είναι μόνος.

3.5. Στάδιο 5. *Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις, τρόπους δράσης.*

Το μοίρασμα των εμπειριών, των απογοητεύσεων και των προσδοκιών για το μέλλον του στην εκπαίδευση, ο χαρακτήρας του Επιμορφωτικού Προγράμματος, στο οποίο συμμετέχει ενεργητικά και βιωματικά (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συγγραφή ψηφιακών διδακτικών σεναρίων, παρεμβάσεις στην τάξη κλπ.) οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιθυμία να δημιουργήσει νέες σχέσεις, να βρει ένα νέο ρόλο στο σχολείο, αναθεωρώντας ταυτόχρονα τα παλαιά στερεότυπα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και των ρόλων τους. Εν τέλει, μαθαίνει νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αναπτύσσει σχέσεις με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής ή σχολικής κοινότητας σε νέα βάση και υιοθετεί νέους τρόπους δράσης. Όλα αυτά θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τα αιτήματα της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

3.6. Στάδιο 6. *Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων.*

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να επιτύχει, αφενός τους διδακτικούς στόχους των φιλολογικών μαθημάτων που έχει αναλάβει, και αφετέρου τον στόχο βελτίωσης και τους

ειδικούς στόχους της Δράσης του Συλλογικού Προγραμματισμού της Σχολικής Μονάδας, της οποίας είναι Συντονιστής, αποφασίζει να σχεδιάσει μια πορεία ενεργειών μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν (π.χ. μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής, δημιουργία ιστολογίου, ψηφιακού περιοδικού ή ημερολογίου, ψηφιακής εφημερίδας σε συνεργασία με τους μαθητές/-τριες του), στη βάση της διδακτικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, αξιοποιώντας το μορφωτικό κεφάλαιο του εν λόγω Επιμορφωτικού Προγράμματος.

3.7. Στάδιο 7. Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων.

Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή του, σχεδιάζει και εφαρμόζει ψηφιακά διδακτικά σενάρια στην τάξη, ένα εκ των οποίων υποβάλλει σε σχετικό διαγωνισμό του Υ.ΠΑΙ.Θ., ο οποίος σχετίζεται με τη διαδικτυακή πλατφόρμα/ αποθετήριο «Αίσωπος». Επίσης με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή του και σε συνεργασία με τον/ την Συντονιστή/-στρια Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου του, ανασχεδιάζει και προγραμματίζει νέες ενέργειες στη Δράση του Συλλογικού Προγραμματισμού, με τίτλο «Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/-τριών (συνεργατικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του) στον 1^ο άξονα «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση» στην Πλατφόρμα του Ι.Ε.Π.

3.8. α) Στάδιο 8. Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων. β) Στάδιο 9. Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις. γ) Στάδιο 10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Τα παραπάνω Στάδια (1-7) ολοκληρώνονται με επιτυχία. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προβλεφθεί, εάν τα επόμενα Στάδια (8, 9 και 10) θα είναι το ίδιο επιτυχημένα. Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός μετά την επιτυχή συμμετοχή του στις εξετάσεις Πιστοποίησης στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη Β' επιπέδου, βρίσκεται πλέον μόνος στην αντιμετώπιση των συνθηκών της σχολικής ζωής και στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκιών του. Στο πλαίσιο του Επιμορφωτικού Προγράμματος έχει δεχτεί αρκετές θετικές επιρροές, έχει αποκτήσει ορισμένα εφόδια και έχει καταφέρει να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης. Όμως, στα στάδια αυτά λειτουργούσε σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, στο οποίο δεχόταν τη θετική ενίσχυση και την εμπύχωση από τους εκπαιδευτές και τον/ την Συντονιστή/-στρια Εκπαιδευτικού Έργου, ώστε να καταστρώσει το σχέδιό του. Σε ποιο βαθμό το σχέδιο αυτό θα υλοποιηθεί και αν ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να επανενταχθεί με νέους όρους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, δεν είναι γνωστό. Οι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη μετέπειτα πορεία του είναι πολύπλοκοι και μη ελέγξιμοι από το εκπαιδευτικό πλαίσιο επιμόρφωσής του. Παρόλα αυτά, η έκθεσή του σε θετικές εμπειρίες και η επίτευξη μικρών, αλλά σημαντικών στόχων, αναμένεται ότι θα συνεισφέρουν στην απόφαση του για θετική αλλαγή, είτε με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της τάξης είτε του στελέχους εκπαίδευσης.

4. Επίλογος

Η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, που ήδη αναφέρθηκε, διαμορφώνει επομένως και το ρόλο των δασκάλων, οι οποίοι διαποτισμένοι με το όραμα της κοινωνικής αλλαγής, σφυρηλατούν κριτικά σκεπτόμενους μαθητές, κι ως εκ τούτου ενδυναμωμένους κοινωνικά.

Οι προβληματισμοί που θα θέσουν στα παιδιά, οι σχέσεις που θα αναπτύξουν μαζί τους, αλλά και η επικοινωνία με τους γονείς, είναι μερικά από τα παραδείγματα που δείχνουν το πολυεπίπεδο έργο των εκπαιδευτικών, που καλούνται να βρίσκονται σε εγρήγορση και να λαμβάνουν θέση και δράση για όσα συμβαίνουν γύρω τους.

Με βασική κοινή συνισταμένη τη δράση των ατόμων για την επιθυμητή κοινωνική αλλαγή, που θα αναδείξει μία δημοκρατική κοινωνία, η συμμετοχικότητα, ο ενεργός ρόλος, ο διάλογος, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός είναι τα απαραίτητα εφόδια του χειραφετημένου και ενδυναμωμένου ατόμου, εκπαιδευτικού ή μαθητή για μια διαλεκτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων ενταγμένη στο ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο (Τσιάμη, 2013, σελ. 39).

Υπό το πρίσμα αυτό, καθώς και της διαλεκτικής προσέγγισης της κοινωνίας και του ατόμου, της θεωρίας και της πράξης, ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας, ο εκπαιδευτικός της πράξης με τη συμμετοχή του στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα απέκτησε φωνή, και την ικανότητα να διερευνά τη διδακτική πρακτική του και να προβληματίζεται για ό,τι προβληματικό αυτή εμπεριέχει. Απομακρύνθηκε από τεχνοκρατικές/ παραδοσιακές αντιλήψεις και από δυσλειτουργικές παραδοχές του παρελθόντος που δυσχέραιναν την επαγγελματική του καθημερινότητα, υιοθετώντας μια στάση πιο στοχαστική πάνω στα πράγματα. Η δυνατότητα αυτή τον όπλισε με αυτοπεποίθηση, ώστε να πειραματίζεται με νέες τεχνικές, να σχεδιάζει και υλοποιεί, να οικοδομεί τη γνώση και τη μετασχηματίζει.

Τέλος, από τους κριτικούς παιδαγωγούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του «αναμορφωτή διανοούμενου», που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός για να φέρει εις πέρας το σύνθετο έργο του. Κατά τον Freire «Ο λόγος των αναμορφωτών διανοούμενων παίρνει στα σοβαρά τα ζητήματα της κοινότητας και της απελευθέρωσης και, με αυτό τον τρόπο, δίνει νέο νόημα στην παιδαγωγική και πολιτική αναγκαιότητα της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που θα οδηγήσουν σε μορφές ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους μαθητές» (Aronowitz & Giroux, 2010, σελ. 188). Σύμφωνα με τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής «Το άτομο, ένα κοινωνικό δρων υποκείμενο, δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου αποτελεί μέρος» (Mc Laren, 2010, σελ. 291).

Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε κάθε εποχή διαμορφώνεται. Στον 21^ο αιώνα, οι προκλήσεις των νέων τεχνολογιών και της παγκοσμιοποίησης και η μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας προβάλλουν επιτακτικά το αίτημα για μετασχηματιστική εκπαίδευση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο στοχαστικός εκπαιδευτικός/ επιστήμονας θέτει ερωτήματα και στοχάζεται πρωτίστως πάνω στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους διδακτικούς στόχους και τις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς και στις επιπτώσεις τους σε επίπεδο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, ηθικό. Ενδιαφέρεται βαθιά για θέματα στρατηγικών και αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών, γνωρίζοντας όμως, ότι αυτά αποκτούν νόημα μόνο σε σχέση με την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, οι οποίοι δεν είναι δεδομένοι, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι. Μέσα από διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού, θεωρίας και πράξης, δύναται να γίνει αρωγός στην προσπάθεια της βελτίωσης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης.

Αντί επιλόγου, παραθέτουμε τα λόγια του S. P. Marshall: «Γιατί η μάθηση αναδύεται από την ανακάλυψη κι όχι τις οδηγίες· την ανάκλαση κι όχι τους κανόνες· τις δυνατότητες κι όχι τις συνταγές· την ποικιλομορφία κι όχι το δόγμα· τη δημιουργικότητα και την περιέργεια κι όχι τη συμμόρφωση και τη βεβαιότητα· και το νόημα, όχι τις εντολές».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Dewey, J. (1938). *Theory of experience*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2022, από https://www.researchgate.net/figure/Deweys-1938-theory-of-experience_fig1_316643365
- Imel, S. (1998). *Transformative Learning in Adulthood*. ERIC Digest No. 200, ERIC Identifier: ED423426, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2022, από <http://alexiskokkos.gr/wp-content/uploads/2017/07/idiaiterotita.pdf>
- Lieb, St., (1991). *Principles of adult learning*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2022, από <https://petsalliance.org/sites/petsalliance.org/files/Lieb%201991%20Adult%20Learning%20Principles.pdf>
- Mc Laren, P. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση*. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (1983). *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. Στο M. Tight (ed.) *Adult Learning and Education*. Groom Helm: Open University Press.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Associates (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, κεφ. 1.
- Παρούτσας, Δ., Κ., (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2022, από https://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, τεύχος 4. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2022, από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Επαγγελματική Δεοντολογία του Πολιτικού Μηχανικού: Μία Διαθεματική Προσέγγιση με την Αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας

Καρακού Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ81, ΕΠΑΛ Νεάπολης Λασιθίου

E-mail: marykk@hotmail.com

Κουφοπούλου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΕΠΑΛ Νεάπολης Λασιθίου

E-mail: dkouforoul@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών και μιας ομάδας μαθητών της Β' τάξης του τομέα Σχεδιαστών Δομικών Έργων του ΕΠΑΛ Νεάπολης, στο πλαίσιο του μαθήματος των "Αγγλικών ειδικότητας". Σκοπός της παρέμβασης ήταν η διαθεματική προσέγγιση του ζητήματος της επαγγελματικής δεοντολογίας του Πολιτικού Μηχανικού, ώστε οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά επάνω στις σχετικές δυσλειτουργικές αντιλήψεις του και παράλληλα να μάθουν την Αγγλική ορολογία και να αναπτύξουν τις δεξιότητες της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στα Αγγλικά.

Το θεωρητικό πλαίσιο επάνω στο οποίο εδράστηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης ήταν η Θεωρία Μετασχηματισμού του J. Mezirow. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν η μέθοδος "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" του Α. Κόκκου και οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές εργασία σε ομάδες και καταγιγισμός ιδεών.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματισμός νοητικής άποψης, αισθητική εμπειρία

1.Εισαγωγή – Προβληματική

Αρκετοί θεωρητικοί (Dewey, 1980; Illeris, 2016; Freire & Shor, 2011; Κόκκος, 2017), υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης. Συνάγεται λοιπόν, ότι οι διδάσκοντες στο σχολείο ενδείκνυται να αναζητούν αφορμές ώστε να συζητούνται με κριτικό τρόπο ζητήματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Το σκεπτικό αυτό αποτέλεσε αφετηρία για το εγχείρημα της προσπάθειας ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σχετικά με την επαγγελματική δεοντολογία του Π. Μηχανικού.

Επιπλέον, οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της Αγγλικής προσβλέπουν στη χρήση διδακτικού υλικού το οποίο έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει τους μαθητές σε γνήσια χρήση της γλώσσας και επικοινωνία (Tomlinson, 2018). Επίσης, οι διδακτικές προσεγγίσεις της Αγγλικής γλώσσας πλέον αποσκοπούν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη επαγγελματικών αλλά και οριζόντιων δεξιοτήτων (Pennycook, 2001; Halvorsen, 2018, Tenvdoska, 2015; Diachkova et al, 2021). Ειδικότερα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η διδασκαλία της Αγγλικής γίνεται για ειδικούς σκοπούς, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητών απέναντι στις απαιτήσεις της

επαγγελματικής κοινότητας στην οποία θέλουν να συμμετέχουν θεωρείται μία δεξιότητα η οποία θα πρέπει να διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό (Belcher, 2013).

Τέλος, η άποψη ότι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας συμβάλλει -μεταξύ των άλλων- στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης υιοθετείται από πολλούς θεωρητικούς (Perkins, 1994; Green, 2000; Eisner, 2002; Κόκκος, 2011), που υποστηρίζουν ότι επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται σε προβληματικές καταστάσεις μέσα από μια πιο ευέλικτη και ανοικτή ματιά.

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω αποτέλεσαν πρόκληση για τις δύο εκπαιδευτικούς ώστε να σχεδιάσουν μια παρέμβαση που να συνδυάζει την γνωστική ανάπτυξη σε επίπεδο της Αγγλικής γλώσσας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με ζητήματα επαγγελματικής δεοντολογίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Θεωρία Μετασχηματισμού του J. Mezirow αποτελεί το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας παρέμβασης. Ο ίδιος ο εμπνευστής της ορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως εξής: «η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση» (Mezirow, 2007: 58). Ως πλαίσιο αναφοράς (Frame of reference), ο Mezirow ορίζει τις πολιτισμικές και γλωσσικές δομές μέσω των οποίων νοηματοδοτούμε με το να αποδίδουμε συνεκτικότητα και σημασία στην εμπειρία μας (Mezirow, 2007: 56). Κάθε πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει δυο όψεις, τις νοητικές συνήθειες (Habits of mind) και τις παραδοχές που απορρέουν από αυτές, τις νοητικές απόψεις (Points of view).

Βεβαίως, η ΘΜ είναι μια θεωρία που απευθύνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από την άλλη, αρκετοί θεωρητικοί (Illeris, 2016; Κόκκος, 2017), αν και αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που θέτει ο Mezirow (2007) σχετικά με την ηλικία και το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών νοητικών συνηθειών, υποστηρίζουν ότι και οι μαθητές -υπό προϋποθέσεις- είναι σε θέση να πραγματεύονται κριτικά ποικίλες νοητικές απόψεις, ιδίως εκείνες που συνδέονται με τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2017).

Από την άλλη μεριά το διδακτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της Αγγλικής, σύμφωνα με τον Tomlinson (2018) θα πρέπει εστιάζει στο νόημα, εμπλέκοντας τους μαθητές σε μαθησιακές εμπειρίες κατά τις οποίες κινητοποιούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, όχι απλά να εξασκηθούν στη γλώσσα, εστιάζοντας στο νόημα (meaning-focused language use) και την επικοινωνία. Επίσης θα πρέπει εμπεριέχει θεματολογία που προέρχεται από καθημερινές καταστάσεις, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές σε επικοινωνιακές καταστάσεις που προσομοιάζουν την αληθινή ζωή (Tomlinson, 2014). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια οι σύγχρονες μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα δεν στοχεύουν αποκλειστικά και μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αλλά υποστηρίζουν την άποψη ότι η διδασκαλία των Αγγλικών με μέσο τη γλώσσα και όχημα την επικοινωνία θα πρέπει να προσβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως των 4 Cs (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity/ Επικοινωνία, Συνεργασία, Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα) (Halvorsen, 2018) στα

πλαίσια της προετοιμασίας των μαθητών για τις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα. Ειδικά η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων ενός θέματος ή προβλήματος μέσα από πολλές διαφορετικές προοπτικές προτού προταθούν λύσεις θεωρείται από τον Halvorsen (2018) ότι ταιριάζει απόλυτα σε μαθησιακά περιβάλλοντα διδασκαλίας της Αγγλικής και μπορεί να αξιοποιηθεί με αξιόλογα αποτελέσματα από τον εκπαιδευτικό, καθώς όλες οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, η διδασκαλία της Αγγλικής δύναται να συμβάλει και στην ανάπτυξη 'ήπιων δεξιοτήτων' που μπορεί να περιλαμβάνουν την ενεργή ακρόαση, την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, την ικανότητα έκφρασης σκέψεων και επιχειρημάτων με σαφήνεια αλλά και την εφαρμογή ηθικών φίλτρων στην επαγγελματική δεοντολογία (Tevdoska, 2015).

Επίσης, η διδασκαλία της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς (ESP), μπορεί να προσεγγιστεί από μία πιο κριτική σκοπιά με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε όχι μόνο να διδάξει γλωσσικά στοιχεία και γλωσσικές πράξεις και λειτουργίες σχετικά με το συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά να συμπεριλάβει διαδικασίες και πρακτικές όπου οι μαθητές θα πρέπει να διαπραγματευτούν αναμενόμενες επαγγελματικές επικοινωνιακές πρακτικές και να είναι σε θέση να ασκήσουν κριτική σε αυτές (Belcher, 2013). Συνεπώς, οι μαθητές θα μπορούσαν να προετοιμαστούν κατάλληλα με τα απαραίτητα εφόδια που χρειάζονται για να συμμετέχουν επικοινωνιακά σε μία επαγγελματική κοινότητα, αλλά και να εμπλακούν στη διαδικασία να αναλογιστούν κριτικά τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κοινότητας και να ασκήσουν κριτική σε συγκεκριμένες επαγγελματικές πρακτικές (Belcher, 2013).

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο - εργασία

3.1. Σκοπός - στόχοι

Όπως επισημάνθηκε, ο σκοπός της παρέμβασης ήταν διττός: αφενός να πυροδοτήσει την κριτική σκέψη των μαθητών και αφετέρου τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε ένα εργαστήριο με βάση τη MMAIE. Το εργαστήριο εφαρμόστηκε σε μια ομάδα 12 μαθητών της Β' τάξης του τομέα Σχεδιαστών Δομικών Έργων του ΕΠΑΛ Νεάπολης. Ως στόχοι του εργαστηρίου τέθηκαν οι εξής:

Μαθησιακοί στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Ανάπτυξη λεξιλογίου σχετικά με την ειδικότητα του Σχεδιαστή Δομικών Έργων
- Εξάσκηση στη χρήση του Απλού Ενεστώτα και του Ενεστώτα Διαρκείας στη γλωσσική λειτουργία της περιγραφής
- Εξάσκηση στην επιχειρηματολογία στα Αγγλικά (presenting and justifying an argument).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του προφορικού λόγου
- Ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του γραπτού λόγου
- Ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Σε επίπεδο στάσεων:

- Υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στους κανόνες επαγγελματικής δεοντολογίας
- Σεβασμός στο περιβάλλον

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν τέσσερα εργαστήρια διάρκειας δύο ωρών έκαστο. Στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζεται το πρώτο διδακτικό δίωρο και αξιολογούνται τα αποτελέσματά του.

3.2. Μεθοδολογικά εργαλεία

Όπως αναφέρθηκε, το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο βάσει του οποίου σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Για την ανάλυση του έργου τέχνης αξιοποιήθηκε το μοντέλο Perkins. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Αγγλικής αλλά και ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”

Για τον Κόκκο (2017: 163), βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να γίνουν σταδιακά αυτοδύναμοι, να στοχάζονται κριτικά επάνω στα ζητήματα της ζωής, με τρόπο που προσιδιάζει στο χειραφετημένο άνθρωπο. Επιχειρώντας λοιπόν να ανταποκριθεί στο ζητούμενο αυτό, προχώρησε στη διαμόρφωση μιας μεθόδου η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Η μέθοδος ονομάζεται “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (ΜΜΑΙΕ)”. Σύμφωνα με αυτή, ένα μαθησιακό αντικείμενο μελετάται δια της ανάλυσης σημαντικών έργων τέχνης, το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με το αντικείμενο. Τα νοήματα των έργων γίνονται εναύσματα για να πραγματοποιείται εμπλουτισμένη και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση του θέματος. Έτσι ενεργοποιούνται ο κριτικός στοχασμός, τα συναισθήματα και η φαντασία.

Η μέθοδος εκτυλίσσεται σε επτά στάδια (Κόκκος, 2011α: 97-100):

- **Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.**

Αρχικά ο εκπαιδευτής υποθέτει ή διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν κάποιες απόψεις τους δεδομένες και αδιαμφισβήτητα σωστές, ενώ ουσιαστικά είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους.

Στη συνέχεια συντονίζει μία συζήτηση με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Τέλος, ο εκπαιδευτής τους προτείνει να εξετάσουν κριτικά το θέμα που τους απασχολεί και στην περίπτωση που συμφωνήσουν, περνούν στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου.

- **Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων**

Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα γραπτά, είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Στη συνέχεια, οι απόψεις συζητούνται στις ομάδες και παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

- **Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν**

Ο εκπαιδευτής διαπραγματεύεται με τους συμμετέχοντες ποιες απόψεις θα προσεγγιστούν κριτικά και με ποια σειρά θα γίνει αυτό. Από τα υποθέματα ορίζονται τα κριτικά ερωτήματα, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να προσεγγίσουν σε επόμενα στάδια (5β).

- **Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης**

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται η επιλογή διαφόρων σημαντικών έργων τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υποθέματα).

- **Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας**

Στο στάδιο αυτό διευκολύνεται από τον εκπαιδευτή μια διεργασία που αποσκοπεί στην κριτική προσέγγιση των κριτικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο τρίτο στάδιο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Το βασικό εργαλείο σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται (στάδιο 5α) και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά κριτικά ερωτήματα (στάδιο 5β). Στο στάδιο 5α για την ανάλυση των έργων ενσωματώνεται το μοντέλο Perkins.

- **Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση παραδοχών**

Εδώ καταγράφονται γραπτά ή εκφράζονται προφορικά οι παραδοχές για την άποψη που εξετάστηκε, ανάλογα με τον τρόπο που εργάστηκε η ομάδα στο 2ο στάδιο. Ακολουθεί σύγκριση αρχικών – τελικών απόψεων ώστε να εντοπιστεί εάν έχουν υπάρξει αλλαγές.

- **Έβδομο στάδιο: Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών**

Δεδομένου ότι η μετασχηματίζουσα διεργασία είναι μακρά και συνεχής, είναι σκόπιμο, στο τέλος της διεργασίας, ο διδάσκων να σχεδιάσει ορισμένες επόμενες ενέργειες, που θα αποβλέπουν στη συνέχιση της προσέγγισης του στόχου. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να σχεδιαστεί η κριτική επεξεργασία και άλλων απόψεων – μερών της ίδιας νοητικής συνήθειας.

Το μοντέλο Perkins

Η διεργασία του Perkins (1994: 42-46), περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις:

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην συγκεκριμένη φάση ο παρατηρητής δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της εμπειρικής νοημοσύνης. Δίνει όσο χρόνο χρειάζεται στην αντικειμενική παρατήρηση, χωρίς να σπεύδει σε ερμηνείες και πρόχειρες εκτιμήσεις. Μερικές από τις προτροπές του εκπαιδευτή θα μπορούσαν να είναι:

- Αφήστε τα μάτια σας να απολαύσουν το έργο. Τι βλέπετε;
- Αφήστε τις ερωτήσεις να αναδυθούν. Τι αναρωτιέστε;
- Αφήστε τις προηγούμενες γνώσεις σας να αναδυθούν.
- Προσέξτε τα ενδιαφέροντα στοιχεία.
- Κοιτάξτε μακριά για λίγα δευτερόλεπτα, μετά επιστρέψτε το βλέμμα σας.
- Συνεχίστε να παρατηρείτε, ανακαλύψτε καινούργια στοιχεία και παρατηρήστε ξανά στοιχεία που είχατε βρει προηγουμένως με μεγαλύτερη τώρα οικειότητα.

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση.

Εδώ το ζητούμενο είναι η ανοικτή, χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της φάσης αυτής είναι η ενεργοποίηση της ανοικτής σκέψης, που παράγεται όχι για να παράγει ερμηνείες, αλλά για να παρατηρήσει καλύτερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις πιθανές παραμέτρους που συνθέτουν το έργο, χωρίς να παίρνει τίποτα ως δεδομένο. Κατά την ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους ως εξής:

- Τι συμβαίνει εδώ; Μπορείτε να περιγράψετε ένα γεγονός ή μία ιστορία;

- Ψάξτε για εκπλήξεις όπως ένα εντυπωσιακό χρώμα, ένα παράξενο αντικείμενο, ένα περίεργο σχήμα, μία απρόσμενη σχέση.
- Ψάξτε για διαθέσεις και συναισθήματα.
- Αναζητήστε συμβολισμούς και νοήματα. Έχει κάποιο μήνυμα ο καλλιτέχνης;
- Ψάξτε για κίνηση, εξερευνήστε τις διαστάσεις του χρόνου και τόπου.

[Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να δώσει στη φάση αυτή στους συμμετέχοντες κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον καλλιτέχνη και το κοινωνικό του πλαίσιο.]

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.

Η σκέψη στη συγκεκριμένη φάση μετατρέπεται σε αναλυτική. Ο παρατηρητής ξεδιαλύνει, εμβαθύνει στο έργο, συγκρίνει το πριν και το τώρα, εξηγεί και αποδεικνύει. Οι στοχαστικές δράσεις του παρατηρητή προκύπτουν από την ίδια την ύπαρξη του έργου τέχνης σε συνδυασμό με την εκμετάλλευση των εμπειριών που έχει συλλέξει από τη μέχρι στιγμής ενασχόλησή του με αυτό. Αυτή η αναλυτική παρατήρηση αποτελεί έναν πιο διεισδυτικό τρόπο να εγκύψουμε στα πράγματα, που ενεργοποιεί τη στοχαστική μας διάθεση (Μέγα, 2011: 47 και Perkins 1994: 67-68).

Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να δουλέψουν σε ομάδες πρώτα και εν συνεχεία κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις ιδέες της στην ολομέλεια. Οι προτροπές του εκπαιδευτή στη φάση αυτή θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

- Επιστρέψτε στα στοιχεία που σας εντυπωσίασαν: Αναρωτηθείτε τους λόγους που το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Αναδύεται κάποιο μήνυμα; Πώς σχετίζεται αυτό με το έργο συνολικά;

[Ο εκπαιδευτής δίνει στους συμμετέχοντες τις υπόλοιπες πληροφορίες σχετικά με τον καλλιτέχνη και το έργο].

- Επιστρέψτε σε κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο. Με ποιο τρόπο ο καλλιτέχνης έκανε το στοιχείο αυτό να φαίνεται ενδιαφέρον;
- Προσπαθήστε να αποκρυπτογραφήσετε τα σύμβολα και τα μηνύματα δίνοντας αιτιολογημένες απαντήσεις.
- Κάντε φαντασιακές αλλαγές (για παράδειγμα αλλάξτε ένα χρώμα, ένα υλικό, αφαιρέστε ένα αντικείμενο).
- Ψάξτε για στοιχεία που δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη. Εξηγήστε τους λόγους
- Εντοπίστε τα τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου.

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Συνεπώς εδώ ο παρατηρητής ξαναβλέπει το έργο στην ολότητά του ξαναζώντας την εμπειρία που του προσφέρει.

Ο εκπαιδευτής στη φάση αυτή, θα μπορούσε να συντονίσει την ομάδα ως εξής:

- Θυμηθείτε τη διεργασία. Αναβιώστε, επανεξετάστε και αναστοχαστείτε επάνω σε αυτά που ανακαλύψατε.
- Ξαναδείτε το έργο συνολικά. Επανεξετάστε το εμπεδώνοντας όλα όσα ανακαλύψατε στις προηγούμενες φάσεις.

3.2.3 Μεθοδολογικά Εργαλεία Διδασκαλίας της Αγγλικής/ Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο αξιοποιήθηκαν μεθοδολογικές προσεγγίσεις με σκοπό να αναπτύξουν γλωσσικά την επικοινωνιακή δεξιότητα του προφορικού και γραπτού λόγου ενσωματώνοντας εκπαιδευτικές τεχνικές όπως η εργασία σε ομάδες (Group work) και ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) .

Η εργασία σε ομάδες και η υιοθέτηση της στη διδασκαλία της Αγγλικής φαίνεται ότι προσφέρει στους μαθητές ένα ασφαλές περιβάλλον το οποίο έχει τη δυνατότητα να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες για επικοινωνιακή και κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ παράλληλα αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή (Pyun, 2004).

Από την άλλη μεριά ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) θεωρείται πλέον ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη διδασκαλία της Αγγλικής και ορίζεται από τους Mongeau και Morr (1999) ως ‘μέθοδος ιδεασμού’ κατά την οποία οι μαθητές κινητοποιούνται να παράγουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεών. Επίσης, ο καταιγισμός ιδεών φαίνεται ικανός να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, και έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της γραπτής επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών, αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μέσω της εκπαίδευσης στην παραγωγή ιδεών (Ghabanchi, 2014).

Συγκεκριμένα η ομαδική εργασία η οποία περιλαμβάνει συζήτηση και διάλογο με επιχειρηματολογία σχετικά με ηθικά ζητήματα που άπτονται του επαγγελματικού χώρου θα μπορούσε να υιοθετηθεί σαν μεθοδολογικό εργαλείο με σκοπό την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνιακής δεξιότητας αλλά και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών (Tevdoska, 2015). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με την επιλογή της ενσωμάτωσης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου ως ένα ακόμα μεθοδολογικό εργαλείο, καθώς οι μαθητές καλούνται να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στο γραπτό λόγο (Tevdoska, 2015).

4. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

1^ο Στάδιο: διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, στο μάθημα “Αγγλικά Ειδικότητας του Τομέα Σχεδιαστών Δομικών Έργων”, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν πολλές δυσλειτουργικές αντιλήψεις κάτω από την ομπρέλα της νοητικής συνήθειας: “επαγγελματική δεοντολογία του πολιτικού μηχανικού”.

Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συντονίστηκε μία ομαδική συζήτηση στα Αγγλικά (group discussion), προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ύπαρξη του αποπροσανατολιστικού διλήμματος. Επίκεντρο της συζήτησης αποτέλεσαν φωτογραφίες διαφόρων τεχνικών έργων τα οποία δεν έδεναν αρμονικά με το περιβάλλον. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η αισθητική των κτιρίων ήταν αταίριαστη με το χώρο που είχαν κατασκευαστεί. Επιπλέον, ήταν θετικοί στο να επεξεργαστούν περαιτέρω το θέμα με την αξιοποίηση της τέχνης.

2^ο Στάδιο: καταγραφή απόψεων

Στο στάδιο αυτό έγινε καταιγισμός ιδεών σε τρεις ομάδες με βάση το κριτικό ερώτημα: “Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η επαγγελματική δεοντολογία στο επάγγελμα του πολιτικού μηχανικού;”

Οι ιδέες που παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια ήταν συνοπτικά οι εξής: «Σε κάθε επάγγελμα υπάρχουν κώδικες δεοντολογίας. Αυτοί όμως δεν πρέπει να περιορίζουν το μηχανικό, ο οποίος πρέπει να λειτουργεί με βάση την προσωπική του αισθητική και τις απαιτήσεις του πελάτη, λαμβάνοντας υπόψη και οικονομικά κριτήρια. Αυτό είναι σημαντικό για να έχει ένα δικό του στυλ, να είναι ανταγωνιστικός και να έχει το μέγιστο δυνατό κέρδος».

Γλωσσικά, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επαναλάβουν λεξιλόγιο σχετικό με την ειδικότητα και να εξασκήσουν λόγο σχετικά με την έκφραση ιδεών και την επιχειρηματολογία.

3^ο Στάδιο: προσδιορισμός/ ιεράρχηση των δυσλειτουργικών απόψεων

Στο συγκεκριμένο στάδιο έγινε καταγραφή των δυσλειτουργικών απόψεων που αναδύθηκαν στο 2^ο στάδιο:

- Είναι θεμιτή οποιαδήποτε παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον
- Το βασικό κριτήριο για την αισθητική ενός κτιρίου είναι οι απαιτήσεις του πελάτη
- Πρώτη μέριμνα του μηχανικού είναι το μέγιστο κέρδος

Στη συνέχεια οργανώθηκε μία συζήτηση στα Αγγλικά με μορφή πυραμίδας (Pyramid discussion), όπου οι μαθητές αρχικά σε ζευγάρια, στη συνέχεια σε ομάδες των τεσσάρων και τελικά στην ολομέλεια ιεράρχησαν τις παραπάνω απόψεις και συναποφάσισαν να επεξεργαστούν κριτικά την πρώτη άποψη.

4^ο Στάδιο: επιλογή έργου τέχνης

Στο συγκεκριμένο στάδιο επιλέχθηκε το έργο τέχνης. Δεδομένου ότι ήταν η πρώτη εμπειρία των μαθητών σχετικά με την κριτική επεξεργασία ενός θέματος διαμέσου της τέχνης, η επιλογή του έργου τέχνης έγινε από τις δύο εκπαιδευτικούς. Ακολούθως επιλέχθηκε ένα εικαστικό έργο του Rene Magritte, το οποίο θεωρήθηκε ότι περικλείει πλήθος αντισυμβατικών μηνυμάτων που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα.



Εικόνα 1. De calcomania, 1966, Rene Magritte

5^ο Στάδιο: Ανάλυση του πίνακα με το μοντέλο Perkins

Πίνακας 1. Ολιστική προσέγγιση του εικαστικού έργου με βάση το μοντέλο Perkins

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση		
Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων, ερωτημάτων, απομάκρυνση και επάνοδος	Μπροστά σε ένα παράθυρο υπάρχουν δύο άνθρωποι. Ή μήπως ένας; Είναι γυρισμένοι πλάτη. Ο ένας είναι διάφανος, γιατί; Τι κάνουν εκεί; Τι βλέπουν; Γιατί υπάρχει η κουρτίνα;	Brainstorming/Καταιγισμός ιδεών
Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση		
Διέγερση προσοχής, εντοπισμός εκπλήξεων, συμβόλων. Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης, κίνησης, τεχνικών	Η μια φιγούρα και η κουρτίνα είναι με σκούρα χρώματα, σε αντίθεση με το φυσικό περιβάλλον που είναι φωτεινό. Τα λευκά συννεφάκια συμβολίζουν το όνειρο, την ηρεμία. Το τεχνητό εισβάλλει στο φυσικό και αντίστροφα. Η κουρτίνα καλύπτει το μισό παράθυρο και κρύβει τη θέα/ Η κουρτίνα είναι βαριά και ενοχλητική	Brainstorming/Καταιγισμός ιδεών

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση		
Ερμηνεία εκπλήξεων, συμβόλων Απαντήσεις ερωτημάτων Συναισθήματα Διανοητικές αλλαγές	Τα χρώματα διαχωρίζουν τεχνητό-φυσικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον δημιουργεί ηρεμία, είναι όμορφο, το τεχνητό είναι μουντό, ενοχλεί. Αντιφατικά συναισθήματα χαλάρωσης – εκνευρισμού. Αν αφαιρέσουμε κάθε τι τεχνητό θα βλέπουμε μόνο τη φύση	Brainstorming/Καταιγισμός ιδεών
Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας		
Ολιστική προσέγγιση	Η παρεμβολή του τεχνητού καταστρέφει το φυσικό, την ομορφιά και την ηρεμία. Εάν έλειπαν οι τεχνητές παρεμβάσεις του ανθρώπου η θέα από το παράθυρο θα ήταν πιο ωραία	Ομάδες

5^ο Στάδιο: Οι ιδέες που προέκυψαν από τον πίνακα συνδέθηκαν με το υπό διερεύνηση θέμα

Στο στάδιο αυτό συντονίστηκε μια συζήτηση στην ολομέλεια στα Αγγλικά (whole group discussion in English), από την οποία αναδύθηκαν τα εξής:

Ο άνθρωπος, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παρεμβαίνει στο περιβάλλον που από τη φύση του είναι καλαίσθητο και προκαλεί συναισθήματα ηρεμίας. Εάν οι παρεμβολές αυτές δε γίνονται με σεβασμό, θα έχουμε καταστροφικά αποτελέσματα. Άρα, ένα από τα βασικά κριτήρια της μορφής και της αισθητικής ενός έργου είναι να εντάσσεται αισθητικά στον περιβάλλοντα χώρο.

6^ο Στάδιο: επαναξιολόγηση παραδοχών

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν γραπτά σε ομάδες, σε μία παράγραφο μέχρι 150 λέξεις, την οπτική τους σχετικά με το κριτικό ερώτημα που είχε τεθεί στην αρχή της διεργασίας (Writing Practice/ Εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου). Εν συνεχεία, οι ομάδες διάβασαν τα γραπτά στην ολομέλεια και έγινε μία σύγκριση αρχικών-τελικών απόψεων. Ενδεικτικά οι μαθητές υποστήριξαν:

«Ένας μηχανικός έχει ηθική υποχρέωση να λαμβάνει υπόψη του τον περιβάλλοντα χώρο και την αισθητική του, στο σχεδιασμό ενός έργου. Ακολούθως, ο χωροταξικός σχεδιασμός πρέπει να γίνεται με σεβασμό στο περιβάλλον και όχι με πρωταρχικά κριτήρια το οικονομικό όφελος ή την αισθητική του μηχανικού ή/ και του εντολέα. Για αυτό, οι κανόνες δεοντολογίας του πολιτικού μηχανικού είναι σημαντικοί πρόοδό της σε ότι αφορά στη μορφή του δομημένου περιβάλλοντος και την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος».

Όπως παρατηρείται, υπάρχει μια σημαντική μετατόπιση της τελικής άποψης των μαθητών σχετικά με την αρχική. Για να μπορέσουμε όμως να πούμε με ασφάλεια ότι έγινε μετασχηματισμός της εν λόγω δυσλειτουργικής άποψης καθώς και ότι οι μαθητές κατέκτησαν το γνωστικό αντικείμενο επαρκώς, αξιοποιήσαμε στο τέλος της παρέμβασης (μετά το πέρας των τεσσάρων εργαστηρίων), δύο εργαλεία: το LAS (Learning Activities Survey, King, 1987) και ένα τεστ ελέγχου κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου.

7^ο στάδιο: προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών

Στο στάδιο αυτό, συναποφασίστηκε με τους μαθητές να επεξεργαστούμε κριτικά και τις υπόλοιπες δυσλειτουργικές, νοητικές απόψεις με την αξιοποίηση και άλλων έργων τέχνης, ώστε να επιχειρηθεί η μεταστροφή ολόκληρης της δυσλειτουργικής νοητικής συνήθειας. Σε πρώτη φάση, έγινε ανάθεση εργασίας με θέμα: “Να εντοπίσετε περιοχές στην Ελλάδα όπου οι τεχνικές κατασκευές εναρμονίζονται με το φυσικό περιβάλλον και το αντίστροφο. Να υποστηρίξετε την άποψή σας με φωτογραφικό υλικό”.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Belcher, D. (2013). The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice. In Paltridge B. & Starfield, S. (Eds) *‘The Handbook of English for Specific Purposes’*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Diachkova, Y., Sazhko, L., Shevchenko, L. Syzenko, A. (2021). Global Issues in ESP Classroom: Challenges and Opportunities in Higher Education. *Arab World English Journal*. 12/1.p.388-400.
- Halvorsen, A. (2018). 21st Century Skills and the ‘4Cs’ in the English Language Classroom. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1794/23598>.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gao, F. (2021). Narrative Inquiry into Chinese University ESP Teachers’ Transformative Learning. Published Dissertation.
- Ghabanchi, Z., Behrooznia, S. (2014). The impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability of EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 98/513-521.
- King, K. P. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Mongeau, P.A. & Morr, M.C. (1999). Reconsidering Brainstorming. Group Facilitation. *A Research and Application Journal*. 1(1) 14-21.

- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Pyun, O. (2004). The Role of Group Work in the Second Language Classroom. *The Korean Language in Amerika*. 9/ p. 169-191.
- Tevdoska, E. (2015). Integrating Soft Skills in Higher Education and the EFL Classroom: Knowledge beyond Language Learning. *SEEU Review*, 11(2), 97-108.
- Tomlinson, B. (2018). Materials Development. In Chapelle, C. (Ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: John Willey & Sons.
- Tomlinson, B. Ed.(2014). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury

Θεματικός άξονας

Σύγχρονο σχολείο και εξωστρέφεια: Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις

Θεματική ενότητα

Ευρωπαϊκά και Πανελλήνια εκπαιδευτικά Προγράμματα

Υλοποιώντας ένα Πρόγραμμα eTwinning: Το έξυπνο σπίτι του μέλλοντος (Smart home of the future)

Δασκαλογιαννάκη Καλλιόπη

Φιλολόγος καθηγήτρια ΠΕ02, 1^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου

Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διοίκηση σχολικών μονάδων

kalliopidask@hotmail.com

Περίληψη

Το «Έξυπνο σπίτι του μέλλοντος» είναι η εργασία/ project με την οποία το 1^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου μετέχει στο πρόγραμμα **eTwinning** την τρέχουσα σχολική χρονιά. Πρόκειται για την υλοποίηση της ιδέας ομάδας καθηγητών του σχολείου, οι οποίοι θέλοντας να αφυπνίσουν την περιβαλλοντολογική συνείδηση των μαθητών αλλά και τις τεχνικές ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους, αποφάσισαν να εμπλέξουν μαθητές και καθηγητές σε αυτήν την εργασία. Το έξυπνο σπίτι του μέλλοντος είναι ένα ενεργειακά αυτόνομο σπίτι, με αξιοποίηση της ηλιακής, αιολικής και γεωθερμικής ενέργειας, ενώ πολλές βασικές λειτουργίες του πραγματοποιούνται και ελέγχονται εξ αποστάσεως με τη βοήθεια της Τεχνολογίας. Αποτελεί έναν γόνιμο και εποικοδομητικό συνδυασμό Τεχνολογίας και Οικολογίας, στον οποίο η Τεχνολογία δεν επηρεάζει αρνητικά το περιβάλλον, όπως είθισται, αλλά γίνεται το όχημα που συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη ανθρώπου και φύσης. Σεβασμός στο περιβάλλον μέσω της Τεχνολογίας, είναι η κεντρική ιδέα που διακατέχει το συγκεκριμένο project.

Στην ομάδα συμμετέχουν συνολικά τέσσερις καθηγητές του 1^{ου} Γυμνασίου Αγίου Νικολάου, μέσα στους οποίους και η γράφουσα το παρόν επιστημονικό άρθρο, μία εκπαιδευτικός του Γυμνασίου Κρόκου Κοζάνης, μία εκπαιδευτικός του 8^{ου} Γυμνασίου Κοζάνης, δύο εκπαιδευτικοί από την Τουρκία (σχολεία: Adnan Kahveci Secondary School και Sinop Seyit Bilal Imam Hatip Secondary school) και μία εκπαιδευτικός από την Πορτογαλία, (σχολείο: Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó).

Λέξεις-κλειδιά: έξυπνο σπίτι, εναλλακτικές πηγές ενέργειας, αειφορία, συνεργασία, δημιουργικότητα.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η εξέλιξη της Τεχνολογίας αλλά και οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές με ρυθμούς συχνά ιλιγγιώδεις, καθιστούν αναγκαία τη συμπίεση των σχολικών μονάδων με τις τεχνολογικές, επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις αλλά κυρίως με την εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική, εκπαιδευτική αλλά και διοικητική διαδικασία (Δακοπούλου κ.ά., 2008). Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση που προωθεί την καινοτομία, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη ("eTwinning", χ.χ.).

Στο 1^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου μία ομάδα καθηγητών σκέφτηκε ότι θα πρέπει να προσδιορίσουμε ξανά τις καθημερινές, συνήθειες και μηχανικές πολλές φορές, κινήσεις μας μέσα στο σπίτι, που έχουν άμεσο αντίκτυπο σε στοιχεία, όπως η ενέργεια που σπαταλάμε, ο χρόνος τον οποίο αναλώνουμε σε οικιακές εργασίες που θα μπορούσαν να γίνονται αυτοματοποιημένα, ο βαθμός ρύπανσης του περιβάλλοντος από τα οικιακά λύματα και απορρίμματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν λίπασμα και να δώσουν ζωή σε άλλα φυτά. Σκεφτήκαμε πως χρησιμοποιώντας την τεχνολογία και τη φαντασία μας πρέπει να βρούμε λύσεις για να κάνουμε τη ζωή μας ευκολότερη, ασφαλέστερη και φιλική προς το περιβάλλον, χωρίς όμως να ξεχνάμε ότι οι λύσεις μας πρέπει να έχουν το καλύτερο όσο το δυνατόν ισοζύγιο μεταξύ παραγωγής - κατανάλωσης και επένδυσης - απόσβεσης.

Η σύλληψη της αρχικής ιδέας έγινε από τον ηλεκτρολόγο μηχανικό του σχολείου μας, κ. Κατρινάκη Κωνσταντίνο, ο οποίος μοιράστηκε τις σκέψεις του και μετέδωσε τον ενθουσιασμό του στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι, ένας ηλεκτρολόγος μηχανικός, μία μαθηματικός, μία φιλόλογος και ένας θεολόγος ενώσαμε τις γνώσεις μας από εντελώς διαφορετικές επιστήμες και επιλέξαμε τη λειτουργία του «έξυπνου σπιτιού». Μεταδώσαμε τον ενθουσιασμό μας στους μαθητές του σχολείου και φτιάξαμε την ομάδα μας στο eTwinning. Το έργο αυτό έχει πολλαπλά επίπεδα στα οποία οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν αλλά και να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, ιδιαίτερα τις μαλακές δεξιότητες (soft skills), όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η ιδιότητα του πολίτη, σύμφωνα με τον ορισμό των βασικών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2002).

2. Στόχοι - Σχεδιασμός

Βασικός στόχος του project που επιλέχθηκε, είναι να δώσει στους μαθητές την αίσθηση της διασκέδασης και όχι μιας ψυχρής και απρόσωπης εργασίας. Συνήθως οι εργασίες που πολλές φορές γίνονται σε αντίστοιχα projects STEM, στηρίζονται σε συγκεκριμένα και περιορισμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα («Παιδεία STEM για καινοτομία και ευημερία», 2021). Ως αποτέλεσμα αυτού είναι η συνεχής και μονομερής ανάπτυξη των μαθητών σε έναν χώρο περιορισμένο, χωρίς επαφή με τη γενικότερη εικόνα.

Οι γενικότεροι, λοιπόν, στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, όπως η ομαδική εργασία μέσω της ανταλλαγής απόψεων και πρακτικών στην ομάδα, η κοινωνικοποίηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους όχι μόνο σε επίπεδο εργασίας, αλλά και σε επίπεδο ανταλλαγής κουλτούρας, φιλοσοφίας και γιατί όχι και ιδεολογίας.

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της πρωτοβουλίας είναι δύο επίσης σημαντικοί στόχοι, οι οποίοι μέσα από τη διαδικασία της ομάδας θα βοηθήσουν στην

επιλογή και στην ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Τα κριτήρια για τη λειτουργία και τον προγραμματισμό μιας ομάδας, θα αναδείξουν από μόνα τους τον αρχηγό μέσα σε αυτήν, βοηθώντας όλους τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι μια ηγετική θέση, όχι μέσω επιβολής αλλά μέσω κριτηρίων που η ίδια η ομάδα θέτει (Μαλαισιάδα, 2002).

Επιπρόσθετος στόχος η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και η εκπαίδευση των μαθητών να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος σφαιρικά και όχι μονοδιάστατα, να βλέπουν και να κατανοούν ότι με τη λύση ενός προβλήματος δεν πρέπει να δημιουργείται ένα άλλο πρόβλημα. Αντιθέτως, η λύση που θα δίδεται, θα πρέπει να είναι οριστική και με σαφή υπολογισμό όλων των παραμέτρων που μπορούν να αθετήσουν την εγκυρότητά της.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο της όλης διαδικασίας είναι η κατανόηση της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς, η αναγνώριση και ο σεβασμός της. Η αποδοχή της διαφορετικότητας στη φιλοσοφία, στην ιδεολογία, στη στάση απέναντι στη ζωή και στους γύρω μας. Αποτελεί μια διάσταση που οι μαθητές πρέπει να σέβονται, να αφουγκράζονται και να επεξεργάζονται κάθε φορά, καθώς πολλές φορές αυτή η ποικιλομορφία μας βοηθά στη λύση προβλημάτων και στη διαμόρφωση μιας τελείως διαφορετικής εικόνας από εκείνη που είχε δημιουργηθεί αρχικά για την επίλυση του προβλήματος.

2.1. Ειδικότεροι στόχοι

1. Μαθητές και καθηγητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στον τομέα της Πληροφορικής χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία Διαδικτύου και Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών.
2. Να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις που σχετίζονται με Προγραμματισμό, Ρομποτική, Αυτοματισμό, Μηχανολογία αλλά και Περιβαλλοντολογία-Γεωλογία.
3. Να διευρύνουν τη φαντασία τους και να μπορούν να εμπλέκονται σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής, βρίσκοντας λύσεις σε καθημερινά προβλήματα.
4. Να αισθανθούν μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας κρατών, της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
5. Να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα με επικοινωνιακό, ουσιαστικό τρόπο και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητές τους.
6. Να αλλάξουν τον τρόπο ζωής στην καθημερινότητά τους, να μετατρέψουν τους ψυχρούς-νεκρούς τοίχους, σε διαδραστικούς με τους ανθρώπους που ζουν μέσα σε αυτούς και να δημιουργήσουν μία ποιότητα ζωής που δεν μπορούσαν καν να φανταστούν, με προτεραιότητα στον σεβασμό του πλανήτη μας και στην ενεργειακή απόδοση.

3. Διαδικασία υλοποίησης

Το έξυπνο σπίτι του μέλλοντος (Smart home of the future) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει έναν κεντρικό «εγκέφαλο» - Η/Υ - Robot, που θα συμπεριλάβει πολλά επιμέρους συστήματα ελέγχου των κυριότερων διαδικασιών που συντελούνται σε ένα σύγχρονο σπίτι, όπως σύγχρονες τεχνολογίες, διαχείριση ανακυκλώσιμων πηγών ενέργειας, οικονομία πόρων και ευκολότερη καθημερινότητα. Παρέχει έναν απλοποιημένο και αναβαθμισμένο τρόπο ζωής, εξασφαλίζοντας μείωση των πάγιων εξόδων και των ρυπογόνων εκπομπών στο περιβάλλον (Χουλιαρόπουλος, 2011). Έτσι, όλες οι διαδικασίες και επιμέρους εργασίες λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη για σεβασμό και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Το έργο ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2021 και αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Μάιο του 2023. Συμμετέχουν 6 διαφορετικά σχολεία από 3 διαφορετικά κράτη, συγκεκριμένα: τέσσερις καθηγητές από το 1^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου, μία εκπαιδευτικός του Γυμνασίου Κρόκου Κοζάνης, μία εκπαιδευτικός του 8^{ου} Γυμνασίου Κοζάνης, δύο εκπαιδευτικοί από την Τουρκία (σχολεία: Adnan Kahveci Secondary School και Sinop Seyit Bilal Imam Hatip Secondary school) και μία εκπαιδευτικός από την Πορτογαλία, (σχολείο: Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó). Από το 1^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου συμμετέχουν 12 μαθητές οι οποίοι φοιτούν στην Α' και Β' τάξη.

3.1. Στάδια υλοποίησης

Λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα στάδια του project, αλλά και τα διαφορετικά υποσυστήματα σε ένα έξυπνο σπίτι, έχουν ακολουθηθεί μέχρι τώρα τα ακόλουθα στάδια:

3.1.1. Ενημέρωση

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στο project ενημέρωσαν για το περιεχόμενό του και έδειξαν πώς λειτουργεί η πλατφόρμα του eTwinning και κυρίως το TwinSpace (εικόνα 1), όπου εν συνεχεία οι μαθητές άρχισαν να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τους ίδιους αλλά και να μετέχουν στην όλη διαδικασία. Έγινε αλληλογνωριμία μαθητών και καθηγητών μέσω Padlet αλλά και άμεση εξ αποστάσεως συνομιλία με τους μαθητές των άλλων σχολείων μέσω πλατφόρμας Zoom.



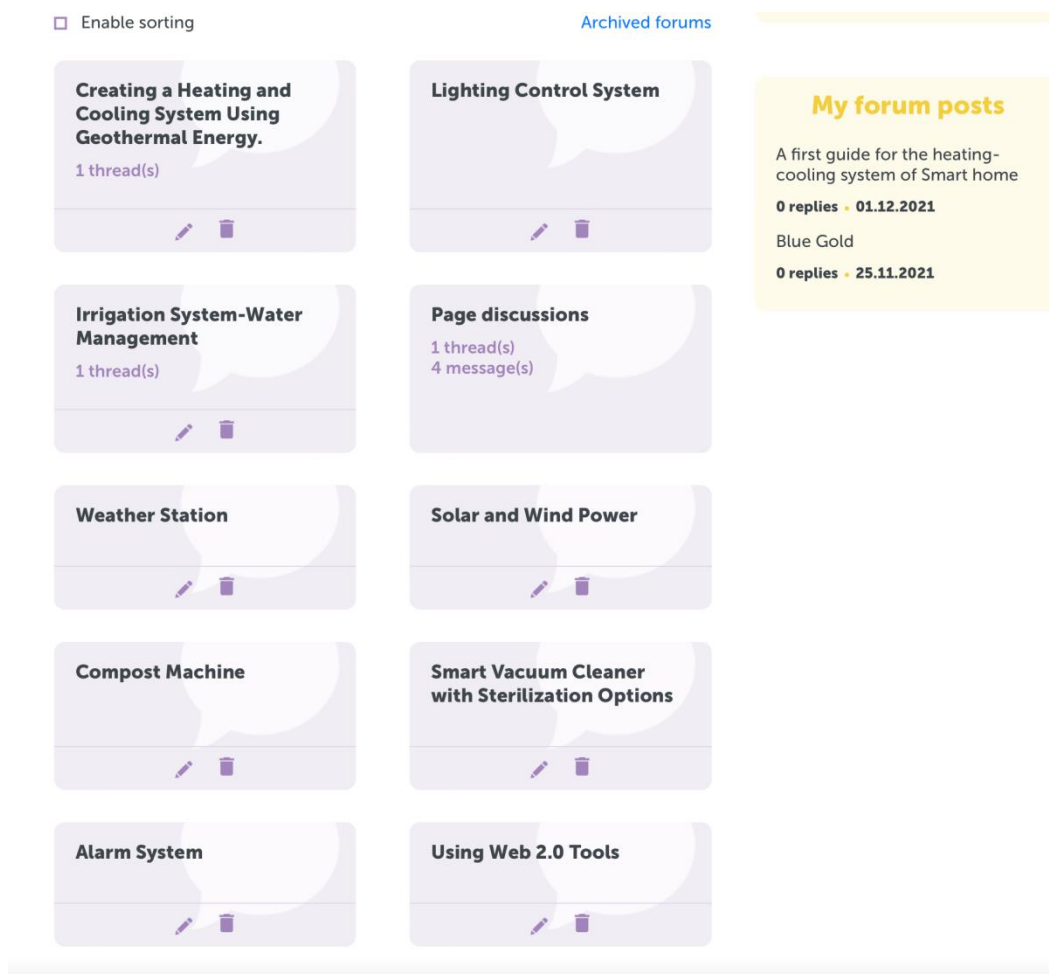
Εικόνα 1: Το πεδίο TwinSpace στην πλατφόρμα του eTwinning

3.1.2. Κατανομή εργασιών – Βοήθεια

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κατανομή των επιμέρους εργασιών (υπο-συστήματα) του project, σε όλα τα μέλη-σχολεία που συμμετέχουν (εικόνα 2). Συγκεκριμένα αποφασίστηκε από κοινού να πραγματοποιηθούν οι ακόλουθες εργασίες:

- Δημιουργία Συστήματος Θέρμανσης και Ψύξης με χρήση Γεωθερμικής Ενέργειας.

- Δημιουργία συστήματος συναγερμού που θα ενημερώνει τους κατοίκους του σπιτιού σε περίπτωση εισβολής, καταιγίδας, πυρκαγιάς και γενικά σε περίπτωση κρίσιμων καταστάσεων, χρησιμοποιώντας αυτοματισμούς arduino. Πρόκειται για σύστημα που θα επικοινωνεί και θα ελέγχει άλλα συστήματα σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης.
- Σύστημα ελέγχου φωτισμού, με χρήση αυτοματισμού arduino, σε συνεργασία με το σύστημα συναγερμού και τον αυτοματισμό ημέρας.
- Χρησιμοποίηση ηλιακής και αιολικής ενέργειας. Κατασκευή ηλιακού και αιολικού συστήματος με αυτοματισμό arduino, για ενημέρωση των κατοίκων του σπιτιού σχετικά με την ηλεκτροδότηση του.
- Δημιουργία αρδευτικού συστήματος – συστήματος διαχείρισης νερών: ένα ευέλικτο και αυτοματοποιημένο σύστημα που χρησιμοποιεί το συλλεγόμενο νερό της βροχής για τον κήπο και άλλες επιχειρήσεις κοινής ωφέλειας ως πυροπροστασία.
- Δημιουργία Μετεωρολογικού σταθμού: διαβαθμισμένος Μετεωρολογικός σταθμός που συνεργάζεται με το σύστημα θέρμανσης - ψύξης, το σύστημα συναγερμού (προειδοποιήσεις καταιγίδων - πυρκαγιάς - ισχυρής βροχής) και το σύστημα άρδευσης. Επιπλέον, ενημερώνει το σπίτι για τις επόμενες προετοιμασίες που πρέπει να πραγματοποιήσει, ώστε να επιτευχθεί μεγιστοποίηση της χρήσης ενέργειας και της παροχής νερού.
- Μηχανή κομποστοποίησης: δημιουργία μηχανής κομποστοποίησης στην κουζίνα με αυτοματισμό arduino, η οποία θα ενημερώνει τους κατοίκους ότι είναι έτοιμη να αδειάσει στον κήπο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται παράλληλα ανακύκλωση σκουπιδιών.
- Έξυπνη ηλεκτρική σκούπα με επιλογές αποστείρωσης, με αυτοματισμό arduino. Η συγκεκριμένη κατασκευή θα επικοινωνεί με το σπίτι και θα ενημερώνει τους κατοίκους του σπιτιού για τις συνθήκες καθαρισμού. Επιπλέον, παρέχεται αποστείρωση με φωτισμό UVA.



Εικόνα 2: Κατανομή εργασιών Twinspace στην πλατφόρμα του eTwinning

Όλες οι παραπάνω υποδράσεις στηρίζονται στη φιλοσοφία της αειφορίας, η οποία συνίσταται στην αρχή πως οτιδήποτε καταναλώνεται, πρέπει να παράγεται από το ίδιο το σπίτι, είτε πρόκειται για φυσικούς πόρους (νερό, φαγητό, φρούτα), είτε πρόκειται για παραγωγή και κατανάλωση ενέργειας. Για παράδειγμα, στο έξυπνο σπίτι το βρόχινο νερό που έχει συλλεγεί, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί στο σύστημα ποτίσματος φυτών αλλά και στην τροφοδότηση μίας μικρής λίμνης με ψάρια, της οποίας το βρώμικο νερό από τα περιττώματα των ψαριών, πλούσιο σε νιτρικά, θα αποτελεί τη βάση για τη λίπανση των φυτών που υπάρχουν στον κήπο του σπιτιού. Η διαχείριση του εν λόγω συστήματος θα γίνεται αυτόματα από το ίδιο το σπίτι.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω εργασιών, δημιουργήθηκαν μεικτές ομάδες εργασίας με μαθητές από διαφορετικά κράτη σε κάθε ομάδα, ώστε οι ομάδες να περιλαμβάνουν μαθητές από Τουρκία, Ελλάδα και Πορτογαλία και να μην είναι αμιγώς εθνικές.

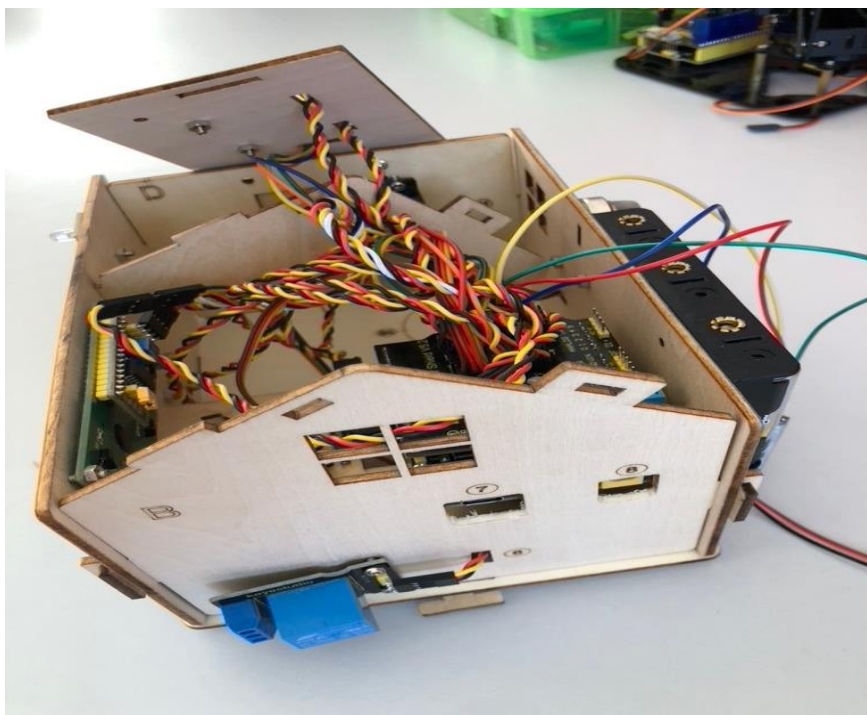
Στους συνεργάτες - μέλη του προγράμματος που αντιμετωπίζουν προβλήματα, παρέχεται βοήθεια από τους υπόλοιπους. Παράλληλα, κάθε σχολείο ενημερώνει για την

πρόοδο των εργασιών που έχουν αναλάβει και παρέχεται γόνιμη ανατροφοδότηση από τα υπόλοιπα μέλη.

3.1.3. Τελικό project

Επόμενο στάδιο είναι η παρουσίαση του τελικού project, με συλλογή και σύνδεση των επιμέρους μερών σε ένα, που θα έχει ως τελικό στόχο τη δημιουργία ενός έξυπνου σπιτιού του μέλλοντος. Οι εργασίες σε αυτή τη χρονική περίοδο έχουν παγώσει, καθώς το όλο εγχείρημα κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον από τη μεριά της Πορτογαλίας και έγινε εκ μέρους της αίτηση για Erasmus KA210. Παράλληλα υποβλήθηκε αίτηση για Erasmus KA220, με θέμα την Τεχνητή Νοημοσύνη, η οποία συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία ενός έξυπνου σπιτιού.

Εν αναμονή λοιπόν των αποτελεσμάτων, κρίθηκε ότι το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα θα ήταν οι μαθητές να βρεθούν διά ζώσης και να πραγματοποιήσουν τη σύνθεση των επιμέρους εργασιών τους σε μια τελική και ολοκληρωμένη λύση, εκφράζοντας τι αντιπροσωπεύει για εκείνους το έξυπνο σπίτι.



Εικόνα 3: Εφαρμογές – Υλοποίηση

3.1.4. Αξιολόγηση

Τέλος, θα γίνει αξιολόγηση του παραγόμενου έργου αλλά και της όλης διαδικασίας, τόσο με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που θα αποσταλεί σε μαθητές και καθηγητές, όσο και με άμεση διαδικτυακή συζήτηση, με σκοπό τη διερεύνηση της επίτευξης ή μη των αρχικών στόχων.

Οι παραπάνω διαδικασίες και δράσεις υλοποιούνται στην πλατφόρμα του eTwinning, με την αξιοποίηση όλων των ηλεκτρονικών μέσων (πχ. Η/Υ και software) κάθε σχολείου που μετέχει της διαδικασίας.

3.2. Προκλήσεις - Δυσκολίες

Στην υλοποίηση του προγράμματος ανακύπτουν προκλήσεις και αρκετές δυσκολίες, όπως:

- Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Οι μαθητές και οι καθηγητές συναντιούνται μετά το πέρας των μαθημάτων αλλά και στη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Οι μαθητές πιέζονται από εξωσχολικές δραστηριότητες και φροντιστήρια.
- Η έλλειψη γνώσεων από τους μαθητές για βασικά τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές (π.χ. padlet) και η ανάλωση πολύτιμου χρόνου για εξοικείωση με αυτά.
- Η μικρή ηλικία των μαθητών που μετέχουν, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι συχνά χάνουν ή ξεχνούν τους κωδικούς τους για να εισέλθουν στην πλατφόρμα.
- Δυσκολίες στη χρήση της αγγλικής γλώσσας από ορισμένους.

Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια να ιδωθούν όλα αυτά μέσα από το πρίσμα της διασκέδασης και του παιχνιδιού (gaming), με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται μια ευχάριστη διαδικασία και όχι καταναγκαστικό έργο. Το παιδαγωγικό παιχνίδι στοχεύει στη χαλάρωση και αποσυμπίεση του ατόμου, αλλά συγχρόνως και στη διδασχή (Βελαώρας, 2016). Η ομάδα στο eTwinning αντιμετωπίζει τις νέες τεχνολογίες ως δρόμο για τη γνώση και όχι εμπόδιο. Έτσι, μαθητές και καθηγητές συμμετέχουν με εξαιρετικά θετική διάθεση, χωρίς να πτοούνται από εμπόδια που προκύπτουν. Σημαντική βοήθεια παρέχει και το Εργαστήριο Τεχνολογίας - Ρομποτικής του σχολείου, το οποίο διαθέτει τον βασικό εξοπλισμό και παρέχει τάμπλετ σε κάθε μαθητή, ώστε να τον διευκολύνει στην εκπόνηση της εργασίας αλλά και στη σωστή επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη.

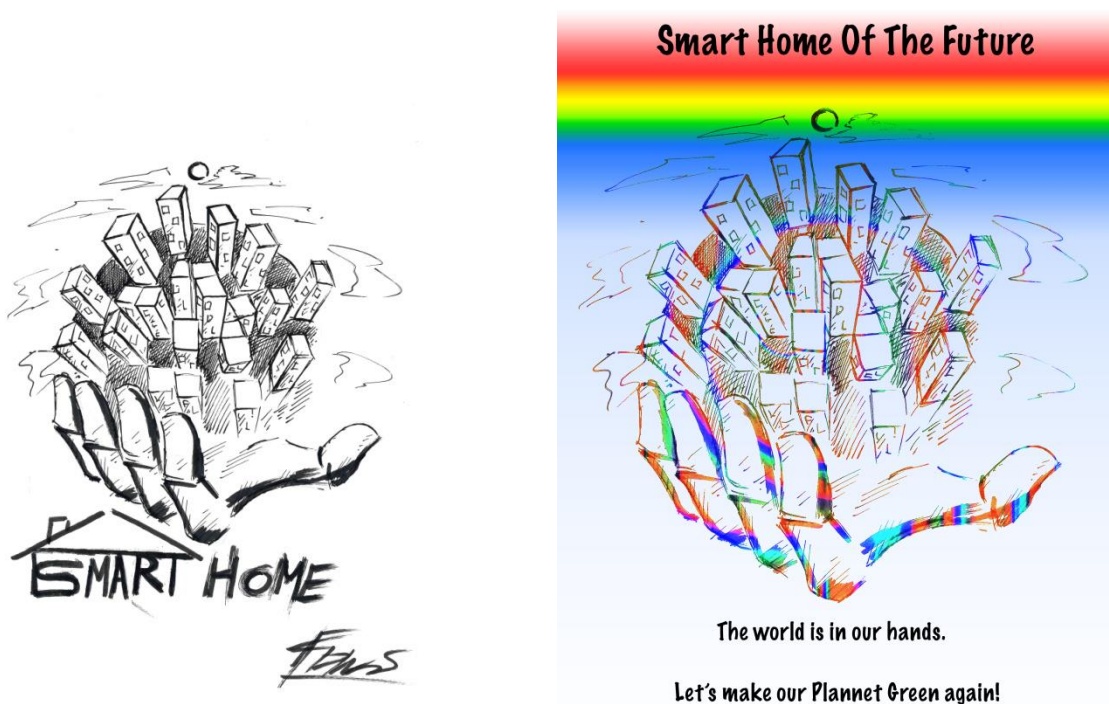
4. Καινοτόμες δράσεις - Παιδαγωγικά κεκτημένα

Για πρώτη φορά και πειραματικά έγινε στο πρότζεκτ η εφαρμογή μιας καινοτόμου παιδαγωγικής μεθόδου, στηριγμένης στη φιλοσοφία με την οποία χτίζονται τα συστήματα AI (Artificial Intelligence) τεχνητής νοημοσύνης και ML (Machine Learning) μηχανικής μάθησης.

Η καινοτόμος αυτή δράση ονομάστηκε από την ομάδα μας «Self learning» (αυτομαθής μέθοδος διδασκαλίας). Στη διδασκαλία αυτή ο καθηγητής παίρνει τον ρόλο του τροφοδότη του συστήματος όπως στα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης. Δίνει λοιπόν στους μαθητές δεδομένα διάσπαρτα και ακανόνιστα κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν με τη μέθοδο του shuffling (ανακατέματος) στη λύση. Η μέθοδος αυτή δεν κινείται στην ίδια φιλοσοφία με τη μέθοδο της διερευνητικής μάθησης, καθώς τα δεδομένα που δίνονται στους μαθητές είναι συγκεκριμένα και όχι ελεύθερα σε πρόσβαση. Όπως γίνεται και στα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης όπου τα δεδομένα βάσει αλγορίθμων ταξινομούνται σε μια σειρά για να στοιχειοθετήσουν νόημα (Πατσαβούδη, 2020), έτσι και εδώ οι μαθητές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, προσπαθώντας ιδίαις δυνάμεις (αλγόριθμος) να στοιχειοθετήσουν νόημα (λύση) στο πρόβλημα στο οποίο αντιμετωπίζουν κάθε φορά.

Επίσης, η μέθοδος της «Βαθιάς μάθησης» (Deep Learning) ("Wikipedia", χ.χ.) που χρησιμοποιείται στα συστήματα μηχανικής μάθησης, είναι απαραίτητη για την απομνημόνευση και τη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων. Παράδειγμα αποτελεί η παράλληλη απεικόνιση προγραμματισμού και σε block διαγράμματα και στη γλώσσα Sketch του μικροελεγκτή Arduino, η οποία δίνει τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση, κάνοντας μικρορυθμίσεις όχι πια στον block προγραμματισμό αλλά στον πηγαίο κώδικα απευθείας.

Η μέθοδος αυτή οδήγησε σε μια πρωτόγνωρη εμπειρία μαθητές και καθηγητές. Οι μαθητές ζήτησαν και τους παρασχέθηκε ελεύθερη πρόσβαση στο εργαστήριο Τεχνολογίας - Ρομποτικής, στα κενά τους ή στις ώρες που σχολούσαν πιο νωρίς. Κάθονται και εργάζονται οικειοθελώς, έχοντας ελευθερία να εκφράσουν τη σκέψη τους, ώστε να βρουν λύσεις στα προβλήματα που τους έχουν ανατεθεί.



Εικόνα 4: Το λογότυπο του «έξυπνου σπιτιού»: η αρχική μορφή αριστερά και η τελική δεξιά

Η σημαντικότερη, όμως, επιτυχία του προγράμματος αυτού είναι η απόλαυση της μαθησιακής και ερευνητικής διαδικασίας, που από μόνοι τους οι μαθητές κρατούν με μέτρο και σεβασμό. Δίνεται συνεχώς έμφαση ώστε να αποτελεί παιχνίδι μεταξύ τους και όχι μία ψυχρή τεχνική εργασία. Για παράδειγμα, πραγματοποιήθηκε διαγωνισμός για το αστείοτερο βίντεο από τις ομάδες στο chatterpix, με έπαθλο φανέλα με το όνομα της νικήτριας ομάδας, αλλά και διαγωνισμός για επιλογή του λογότυπου εκείνου που θα αντιπροσωπεύει καλύτερα το πρόγραμμα. Στην ψηφοφορία που ακολούθησε, προκρίθηκε το λογότυπο του 1^{ου} Γυμνασίου Αγίου Νικολάου, το οποίο σχεδιάστηκε με μαύρο μολύβι σε χαρτί από μαθητή του σχολείου και στη συνέχεια επεξεργάστηκε ηλεκτρονικά, χρωματίστηκε και έλαβε την τελική του μορφή (εικόνα 4).

Έτσι, το Εργαστήριο Τεχνολογίας - Ρομποτικής έγινε κυψέλη εργασίας και κοινωνικοποίησης, στοιχείο ανέλπιστο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

5. Αποτελέσματα - Δράσεις εξωστρέφειας

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος είναι εξαιρετικά σημαντική, δεδομένου ότι το σχολείο αλλά και η κοινωνία στο σύνολό της θα ωφεληθεί σημαντικά αποκτώντας γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες των έξυπνων σπιτιών, για τα οποία γίνεται

ιδιαίτερος λόγος τα τελευταία χρόνια. Ο παλιός ρόλος του σχολείου, το οποίο παρέμενε απομονωμένο από την κοινωνία και λειτουργούσε «κεκλεισμένων των θυρών», έχει εγκαταλειφθεί σύμφωνα με τα νέα μοντέλα διοίκησης αλλά και τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Το ανοικτό σχολείο αναμένεται να είναι περισσότερο λειτουργικό και οι μαθητές του επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Κεραμιτσόπουλος, 2018).

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου προγράμματος γίνεται με δύο τρόπους:

- Άτυπα, μέσω των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό, οι οποίοι μεταφέρουν τον ενθουσιασμό τους στους συμμαθητές τους και περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος, την επικοινωνία με άλλους μαθητές σε διαφορετικά κράτη, καθώς και τις εργασίες που έχουν αναλάβει.
- Τυπικά, με αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου, με συχνή ενημέρωση των συναδέλφων στη διάρκεια συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και με ανάρτηση σχετικών αφισών στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Επίσης, γίνεται προσπάθεια μέσω του επιστημονικού αυτού άρθρου να παρουσιαστεί το πρόγραμμα/ πρότζεκτ του eTwinning που αναλάβαμε, στο παρόν επιστημονικό συνέδριο (4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης: Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21^ο αιώνα. Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις).

Ο αντίκτυπος στην κοινωνία μέχρι της παρούσας χρονικής στιγμής είναι ιδιαίτερα θετικός και η συνεργασία με τους γονείς εξαιρετική, καθόσον και οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην πλατφόρμα του eTwinning, αναρτώντας σε ειδικό χώρο τις απόψεις και τις ιδέες τους. Συχνά συνοδεύουν τα παιδιά τους στον χώρο του σχολείου, όταν οι συναντήσεις γίνονται μέσα στο Σαββατοκύριακο και παρέχουν βοήθεια με τις εξειδικευμένες γνώσεις που διαθέτουν πάνω στις τεχνολογικές απαιτήσεις του προγράμματος.

6. Συμπεράσματα

Το «Έξυπνο σπίτι του μέλλοντος» έχει φέρει μέχρι στιγμής πολύ καλά αποτελέσματα, έχοντας εντάξει σε αυτό μαθητές διαφορετικών τάξεων και τμημάτων και οδηγώντας τους σε μία αгаστή συνεργασία για την επίτευξη των στόχων. Η συνεργασία με μαθητές της Τουρκίας και της Πορτογαλίας συνεπήρε τους μαθητές μας οι οποίοι ζητούν συχνότερη επικοινωνία μαζί τους. Οι γνώσεις που αποκτούν όλοι οι εμπλεκόμενοι πάνω σε θέματα εξοικονόμησης ενέργειας, τεχνητής νοημοσύνης, επιστήμης Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, Πληροφορικής, Γεωλογίας και Περιβαλλοντολογίας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε μία ραγδαία αναπτυσσόμενη τεχνολογικά κοινωνία, η οποία καλείται να λειτουργεί ισόρροπα και με σεβασμό προς τη φύση. Παράλληλα, απελευθερώνεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών και δίνεται έμφαση στη συνεργασία, στην ομαδική εργασία, στην ευγενή άμιλλα, αλλά και στη συνειδητοποίηση της δραστηριοποίησής μας σε μία παγκόσμια κοινότητα, στην οποία η διακρατική συνεργασία σε θέματα προστασίας της φύσης με σωστή αξιοποίηση της Τεχνολογίας, μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να δώσει.

Ευχόμαστε το πρόγραμμά μας να ολοκληρωθεί με την ίδια επιτυχία που σημειώνει μέχρι τώρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βελαώρας, Π. (2016). *Το παιδί, το παιχνίδι και η ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία*. Ανακτήθηκε στις 25/4/2022 από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/velaoras-panagiotis/velaoras-panagiotis.htm>
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 165-211). Πάτρα, Ε. Α. Π.
- eTwining (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 20/2/2022 από: <https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>
- European Commission. (2002). *The Key Competences in a Knowledge based Economy: A first step towards selection, definition and description*. Brussels: Eurydice European Unit, p. 79-81.
- Κεραμιτσόπουλος, Δ. (2018). *Σχολείο Ανοικτό στην Κοινωνία: μελέτη της περίπτωσης ενός σχολείου με ΤΥ ΖΕΠ στην πόλη των Σερρών* (Διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα, σελ. 28-30. Ανακτήθηκε στις 25/2/2022 από <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/40879/4/%CE%94%CE%B7%CE%BC.%20%CE%9A%CE%B5%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CF%84%CF%83%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82-%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf>
- Μαλαισιάδα, Ε. (2002). *Η δυναμική των ομάδων στην οργάνωση της εργασίας*. (Πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Στελεχών Συνεταιριστικών οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Μεσολόγγι, σελ. 9-11. Ανακτήθηκε στις 25/2/2022 από : http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1654/dikseo_0600.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Παιδεία STEM για καινοτομία και ευημερία [δελτίο τύπου] (2021, Μάρτιος 16). Ανακτήθηκε στις 21/2/2022 από http://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2021/03/2021-03-16_SR_STEM-EDU_2021_FINAL.pdf
- Πατσαβούδη, Λ. (2020). *Τεχνητή Νοημοσύνη: Πολύτιμη τεχνολογία που όμως απαιτεί εγρήγορση*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2022 από: <https://www.greenpeace.org/greece/issues/klima/14831/tehniti-nohmosynh-polytimi-technologia-pou-omos-apaitei-egrigorsi/>
- Ρουσσάκη, Χ. (2010). *Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. (Εργασία στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σελ. 30. Ανακτήθηκε στις 25/2/2022 από <http://www.actionresearch.gr/el/system/files/Roussaki.pdf>
- Wikipedia (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 25/2/2022 από: https://en.wikipedia.org/wiki/Deep_learning
- Χουλιάρόπουλος, Α. (2011), *Ανάπτυξη δικτύου αισθητήρων και πληροφοριακού συστήματος για τη διαχείριση του «Το έξυπνο σπίτι*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών - Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών &

Πληροφορικής, Πάτρα, σελ 11-12. Ανακτήθηκε στις 25/4/2022 από
<https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4940/1/Thesis.pdf>

Μαθαίνοντας και διδάσκοντας για την Κλιματική Αλλαγή - Το έργο EDU4CLIMA

Καλυβίτης Νίκος

Φυσικός Ερευνητής, ΕΠΕΧΗΔΙ, Τμήμα Χημείας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
nkalivitis@uoc.gr

Κανακίδου Μαρία

Καθηγήτρια, Διευθύντρια ΕΠΕΧΗΔΙ, Τμήμα Χημείας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
mariak@uoc.gr

Γκινούδη Αθηνά

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ04, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κρήτης
aginoudi@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών σχετικά με τις αιτίες, τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και τις δράσεις που απαιτούνται για την προσαρμογή, είναι πλέον επιτακτική. Το EDU4CLIMA αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την κλιματική αλλαγή και απευθύνεται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα στοχεύει στη μεταφορά της επιστημονικής γνώσης γύρω από την αέρια ρύπανση και την κλιματική αλλαγή που παράγεται στο σταθμό περιβαλλοντικών μετρήσεων του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Φινοκαλιά Λασιθίου μέσω της εγκαθίδρυσης ενός Κόμβου Έρευνας και Καινοτομίας ο οποίος θα είναι επισκέψιμος από σχολεία. Στα πλαίσια του έργου EDU4CLIMA αναπτύσσεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στη βιωματική - διερευνητική μάθηση αποσκοπώντας στην παρουσίαση των βασικών εννοιών που ορίζουν την ανθρωπογενή κλιματική αλλαγή. Οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν το πρόγραμμα, καλούνται ως «Πρεσβευτές για το κλίμα» να διοργανώσουν δράσεις σχετικά με την κλιματική αλλαγή στις σχολικές τους κοινότητες.

Λέξεις - κλειδιά: κλιματική αλλαγή, προσαρμογή, μετριασμός.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία κλιματική αλλαγή τον τελευταίο αιώνα είναι πλέον αδιαμφισβήτητη, έχει ήδη σημαντικές επιπτώσεις στο περιβάλλον και στα οικοσυστήματα, ενώ είναι ευρέως αποδεκτό ότι οφείλεται κυρίως στην ανθρωπίνη παρέμβαση και ότι αυξάνεται με εξαιρετικά ταχείς ρυθμούς (IPCC, 2014). Οι επιπτώσεις της έχουν ήδη γίνει ορατές για τον άνθρωπο και αναμένεται να δημιουργήσουν σοβαρές κοινωνικές προκλήσεις στο εγγύς μέλλον. Σήμερα μπορούμε να μιλάμε πλέον για την κλιματική απειλή. Οι δράσεις που αναλαμβάνουμε ως κοινωνικό σύνολο αλλά και ως άτομο σήμερα, πρόκειται να επηρεάσουν την πορεία των εκπομπών των θερμοκηπικών αερίων και άρα της παγκόσμιας θερμοκρασίας και του κλίματος του πλανήτη μας. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για επείγουσα και μετασχηματιστική δράση, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της απειλής της κλιματικής αλλαγής.

Σύμφωνα με το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 14ης Μαρτίου 2019 σχετικά με την κλιματική αλλαγή (EURPARL, 2019) “η εκπαίδευση των νέων αντιπροσωπεύει ένα από τα πλέον αποτελεσματικά εργαλεία για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής”.

Η στοχευμένη εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών σχετικά με τις αιτίες και τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής είναι επιτακτική λοιπόν, αφού η εφαρμογή μέτρων αντιμετώπισης αφορά σε ένα ενημερωμένο κοινό και εξαρτάται, τόσο από δράσεις σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο πολίτη. Κατά συνέπεια κανένας στρατηγικός σχεδιασμός για την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο δεν είναι δυνατόν να αμελεί την ένταξη σε αυτόν σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων. Στο απαιτητικό αυτό έργο η εκπαίδευση, πρωτίστως, οφείλει:

1. να διαδραματίζει ρόλο στην ενίσχυση της κατανόησης και της προσοχής στην πραγματικότητα της αλλαγής του κλίματος, στην συνείδηση της απειλής.
2. να αναπτύξει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις για προσαρμογή ενόψει των ήδη εμφανών αλλά και των επικείμενων κλιματικών επιπτώσεων.
3. να οδηγήσει στην οικοδόμηση κοινωνικών και ατομικών ικανοτήτων και στάσεων για τον μετριασμό της αλλαγής του κλίματος, προκειμένου να αποφευχθούν τα πλέον δυσοίωνα μελλοντικά σενάρια.

Για την εισαγωγή της κλιματικής αλλαγής σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιάσειστα επιστημονικά δεδομένα που θα στοιχειοθετούν την πραγματική διάσταση του προβλήματος και θα προσδιορίζουν το διακύβευμα της μη δράσης θα πρέπει να αποτελούν τη βάση κάθε άρτιας προσέγγισης. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση α) να αντιλαμβάνονται πρωτίστως τις αρχές των φυσικών επιστημών που έχουν εφαρμογή στο κλιματικό σύστημα του πλανήτη, β) να διαβάζουν τα δεδομένα που παράγουν οι επιστήμονες και αποδεικνύουν την ανθρώπινη παρέμβαση στο φυσικό σύστημα και γ) να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης έτσι ώστε ως αυριανοί πολίτες να αναλάβουν δράση για ένα βιώσιμο μέλλον. Στον πυρήνα όλων των παραπάνω βρίσκεται η επιστημονική γνώση που παράγεται από τη μακροχρόνια παρατήρηση της ατμόσφαιρας και τελικά μετουσιώνεται στην κατανόηση των κλιματικών μεταβολών.

2. Παράθεση της Επιστημονικής Αιχμής

Η συντριπτική πλειοψηφία των επιστημονικών δημοσιεύσεων δείχνει ότι η παγκόσμια αλλαγή του κλίματος που βιώνουμε, από την προβιομηχανική περίοδο και έπειτα, προκαλείται κυρίως από ανθρώπινες δραστηριότητες και θέτει σε μεγάλο κίνδυνο το μέλλον μας. Από το 2001, η διακυβερνητική επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την αλλαγή του κλίματος (IPCC) σημείωσε, βάσει των τότε διαθέσιμων στοιχείων, ότι η αλλαγή του κλίματος θα είναι σταδιακή και βαθμιαία και κατά συνέπεια θα είναι διαχειρίσιμη μέσω προοδευτικών προσαρμογών (IPCC, 2001). Ωστόσο, το 2007, συμπεριλαμβανομένων των αποδεικτικών στοιχείων για μηχανισμούς θετικής ανάδρασης που ενισχύουν τη θέρμανση του πλανήτη και των απότομων, μη αναστρέψιμων σημείων απόκλισης του κλίματος, το IPCC υιοθέτησε έναν πιο επείγοντα τόνο (IPCC, 2007) τονίζοντας ότι η αλλαγή του κλίματος έρχεται πιο γρήγορα και πιο ισχυρά από ό,τι αρχικά αναμενόταν. Η έκθεση του IPCC του 2007 επισήμανε τη συμφωνία των επιστημόνων ότι η κλιματική αλλαγή είναι κατά κύριο λόγο προκαλούμενη από τον άνθρωπο. Από το 2008 η κλιματική αλλαγή ανακηρύχθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη (ΗΕ), ως η μία καθοριστική πρόκληση της εποχής μας και στη συνέχεια η UNESCO ανέδειξε την αναγκαιότητα για εισαγωγή της διδασκαλίας της κλιματικής αλλαγής στην εκπαίδευση (UNESCO, 2010). Στην πιο πρόσφατη έκθεση (IPCC, 2014) δηλώνεται πλέον ρητώς ότι η ανθρώπινη επίδραση στο κλίμα είναι προφανής και ότι οι ανθρωπογενείς εκπομπές αερίων

που προκαλούν το φαινόμενο του θερμοκηπίου είναι οι υψηλότερες στην ιστορία. Επιπλέον, ότι οι πρόσφατες κλιματικές αλλαγές έχουν ευρεία επίδραση στα φυσικά συστήματα και την ανθρώπινη κοινωνία. Η αντιμετώπιση εν τέλει των κινδύνων από την αλλαγή του κλίματος απαιτεί παγκόσμια και τοπική δράση για τη μείωση των αερίων του θερμοκηπίου καθώς και για το μετριασμό των επιπτώσεων της αλλαγής του κλίματος, όπως περιγράφεται στην συμφωνία του Παρισιού το 2015. Τα ΗΕ ενέταξαν τη δράση κατά της κλιματικής αλλαγής ανάμεσα στους 17 στόχους για βιώσιμη ανάπτυξη το 2015 (UN, 2015).

3. Ο Κόμβος Έρευνας και Καινοτομίας του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Φινοκαλιά Λασιθίου

Το Εργαστήριο Περιβαλλοντικών Χημικών Διεργασιών (ΕΠΕΧΗΔΙ) του Τμήματος Χημείας του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΠΚ) λειτουργεί σε συνεχή βάση από το 1993 το σταθμό περιβαλλοντικών μετρήσεων στο Φινοκαλιά Λασιθίου (<http://finokalia.chemistry.uoc.gr>). Ο σταθμός αυτός είναι λόγω της θέσης του αντιπροσωπευτικός για την περιοχή της ανατολικής Μεσογείου (Lelieveld et al., 2002) και συμμετέχει ενεργά στην έρευνα για την ποιότητα του αέρα και την αλλαγή του κλίματος αλλά και στην επίδρασή τους στην ανθρώπινη υγεία και τα οικοσυστήματα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα και οι συστηματικές μετρήσεις καταδεικνύουν με τον πιο emphaticό τρόπο την παγκόσμια διάσταση της κλιματικής αλλαγής, οι μετρήσεις CO₂ συγκρίνονται άμεσα με τις συγκεντρώσεις από όλο τον κόσμο και δείχνουν την καλπάζουσα αύξηση των συγκεντρώσεων του από το 2000 και έπειτα.

Ο σταθμός των περιβαλλοντικών μετρήσεων του ΠΚ στο Φινοκαλιά όπου πραγματοποιείται εδώ και πλέον από 25 χρόνια συστηματική έρευνα για τη σύσταση της ατμόσφαιρας και την αέρια ρύπανση, τον κινητήριο μοχλό της κλιματικής αλλαγής, μπορεί αποτελέσει ιδανικό περιβάλλον για μη τυπική μάθηση μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Η κατάλληλη ενσωμάτωση της τρέχουσας επιστημονικής γνώσης από το ΠΚ στην εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πληρέστερα τα φαινόμενα της κλιματικής αλλαγής και να προχωρήσουν σε προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση και δράση (Kagawa & Selby, 2010).

Για το σκοπό αυτό εγκαθιδρύθηκε λοιπόν ένας Κόμβος Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης για την κλιματική αλλαγή στο νησί της Κρήτης, στην περιοχή της Αν. Μεσογείου που προβλέπεται να είναι μια από τις περιοχές που θα πληγεί εντονότερα από τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής (Cramer et al., 2018). Ο Κόμβος αυτός θα αποτελέσει ένα φυσικό χώρο αφιερωμένο στο διάλογο μεταξύ επιστήμης και κοινωνίας για ένα από τα κρίσιμότερα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί η ανθρωπότητα, με έμφαση στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της νέας γενιάς πολιτών, θα συμβάλλει επομένως άμεσα στο Στόχο 13 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UN, 2015) συνδράμοντας στο «Να βελτιώσει την εκπαίδευση, την ενημέρωση, καθώς και το ανθρώπινο και το θεσμικό δυναμικό σχετικά με θέματα που αφορούν τον μετριασμό και την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή».

Ο Κόμβος στο Φινοκαλιά αναμένεται να συμβάλλει σημαντικά στη σωστή ενημέρωση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κρήτη σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Βασικό στόχο αποτελεί η εξοικείωσή τους με έννοιες και όρους που χρησιμοποιούνται από την επιστημονική κοινότητα και αναπαράγονται από τα ΜΜΕ για την περιγραφή των αιτιών και των επιπτώσεων της. Έτσι οι πολίτες του αύριο θα είναι σε θέση να κατανοούν τις εξελίξεις και θα μπορούν να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις που θα επηρεάσουν το σύνολο της

κοινωνίας σχετικά με το μετριασμό και την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή. Παράλληλα στόχο αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική βάση για την κατανόηση της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής και των επιπτώσεών της. Τα παραπάνω δεν θα μεταφέρονται μόνο ως πληροφορίες στους συμμετέχοντες αλλά βιωματικά μέσω πειραμάτων και διαδραστικών εφαρμογών.

Εκτός όμως από μαθητές και εκπαιδευτικούς, προβλέπεται η προσέλκυση μεγαλύτερου κοινού, φοιτητές του ΠΚ και άλλων ιδρυμάτων του νησιού, τουρίστες από τις γειτονικές τουριστικές περιοχές, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς που θα πληροφορηθούν για τον Κόμβο. Αποτελεί στόχο η εμπλοκή των επιστημόνων που εργάζονται και συνεργάζονται με το σταθμό στο Φινοκαλιά σε ημερίδες και σεμινάρια ανοιχτά προς όλη την κοινωνία.

4. Το έργο EDU4CLIMA

4.1. Στόχοι του EDU4CLIMA

Το έργο EDU4Clima πραγματοποιείται από το ΠΚ σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης, το Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών, την Περιφέρεια Κρήτης και το Δήμο Αγίου Νικολάου. Στόχο αποτελεί να αξιοποιηθεί ο Κόμβος Έρευνας και Καινοτομίας στο Φινοκαλιά Λασιθίου μέσω της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού Προγράμματος για την κλιματική αλλαγή που θα υλοποιείται σε αυτόν. Το Πρόγραμμα αυτό στηρίζεται στη βιωματική - διερευνητική μάθηση και αποσκοπεί αφενός μεν στην παρουσίαση των βασικών εννοιών που ορίζουν την ανθρωπογενή κλιματική αλλαγή και αφετέρου δε στην παρουσίαση του ερευνητικού έργου που πραγματοποιείται στο σταθμό του Φινοκαλιά και σχετίζεται με τη σύσταση της ατμόσφαιρας και την αέρια ρύπανση, της κινησιουργού δύναμης της κλιματικής αλλαγής, που βιώνουμε μετά τη βιομηχανική επανάσταση.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του EDU4CLIMA είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση:

1. Να αξιολογήσουν τα κλιματικά δεδομένα και να αναλύσουν το ενεργειακό ισοζύγιο της γης που αντικατοπτρίζει την κλιματική αλλαγή (π.χ., Τι σημαίνει κλιματική αλλαγή;)
2. Να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, ξεκινώντας από τοπικό και φτάνοντας σε παγκόσμιο επίπεδο, στα περιβαλλοντικά, βιολογικά και κοινωνικά συστήματα (π.χ., Γιατί η αλλαγή του κλίματος έχει σημασία;)
3. Να συγκρίνουν τις στρατηγικές μετριασμού της αλλαγής του κλίματος και προσαρμογής (μακροοικονομική και μικροοικονομική) με βάση τις τρέχουσες περιβαλλοντικές, οικονομικές, πολιτικές και δεοντολογικές επιπτώσεις (π.χ., Τι μπορούμε να κάνουμε;)
4. Ειδικά για τους μαθητές, ένας επιπλέον στόχος είναι να μπορούν να επεξεργαστούν πραγματικά πειραματικά αποτελέσματα από μετρήσεις στο σταθμό του Φινοκαλιά, έτσι ώστε να μπου στο ρόλο του ερευνητή και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, να δουν από κοντά τη δουλειά του ερευνητή και να μάθουν και για άλλα νέα επαγγέλματα που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή που μπορεί να αποτελέσουν το μελλοντικό τους επάγγελμα.

4.2. Προπαρασκευαστικές δράσεις

Πριν από την επίσκεψη των μαθητών στον Κόμβο Φινοκαλιά προβλέπεται η πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε επιμορφωτικό σεμινάριο για την κλιματική αλλαγή και το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Κόμβου Φινοκαλιά. Το επιμορφωτικό σεμινάριο θα καταρτίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους κατάλληλα κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού Προγράμματος και θα τους εφοδιάζει με τις βασικές γνώσεις απαραίτητες για να κατανοήσουν τις αιτίες, τη δυναμική και τις επιδράσεις της κλιματικής αλλαγής.

Στο σεμινάριο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και τα επιστημονικά δεδομένα που στοιχειοθετούν αναμφισβήτητα την κλιματική αλλαγή. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το ΕΠΕΧΗΔΙ του Τμήματος Χημείας του ΠΚ και ο Κόμβος στο Φινοκαλιά, δημιουργώντας την απαραίτητη διασύνδεση μεταξύ του αντικειμένου της κλιματικής αλλαγής και του ερευνητικού έργου που παράγεται στο Φινοκαλιά. Έπειτα, πραγματοποιείται περιγραφή των απαραίτητων εργαλείων για την κατανόηση του εκπαιδευτικού Προγράμματος στον Κόμβο Φινοκαλιά και η σύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στα μαθήματα των φυσικών Επιστημών. Για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στο Πρόγραμμα είναι απαραίτητη η εξοικείωση με εργαλεία και έννοιες που χρησιμοποιούνται και παρουσιάζονται. Παρουσιάζεται λοιπόν στους εκπαιδευτικούς το υλικό που θα πρέπει να μεταφερθεί προς τους μαθητές ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν το Πρόγραμμα και πώς να ενσωματωθούν αυτές οι πληροφορίες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην επόμενη φάση του εισαγωγικού σεμιναρίου παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες το πλήρες εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένων των πειραμάτων, στο οποίο καλούνται να συμμετέχουν κανονικά ως εκπαιδευόμενοι. Η παρουσίαση λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο.

Ως τελικό στάδιο του σεμιναρίου, οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τις παρατηρήσεις τους οι οποίες, κατά το δυνατόν θα ληφθούν υπόψη και θα ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών θα οδηγήσουν στην προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που θα το παρακολουθήσουν.

Για την καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κόμβου Φινοκαλιά κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν σύντομες προπαρασκευαστικές δράσεις στα σχολεία τους πριν την επίσκεψή τους στον Κόμβο που θα ενσωματωθούν κατάλληλα στα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Κατά τη διάρκεια αυτών των δράσεων οι καθηγητές που διδάσκουν φυσικές επιστήμες στις τάξεις και που θα επισκεφθούν τον Κόμβο, σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα του Κόμβου θα προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε να μπορούν να συμμετέχουν απρόσκοπτα στο Πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή εισάγει τους μαθητές στη διεπιστημονικότητα που απαιτείται για τη διερεύνηση περιβαλλοντικών ζητημάτων και στην πολυπλοκότητα του φυσικού περιβάλλοντος, που επηρεάζεται από την κλιματική αλλαγή. Εκτός από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα δημιουργείται και το «κλιματικό προφίλ» κάθε τάξης μέσω διαδραστικής εφαρμογής που έχει κατάλληλα αναπτυχθεί, στην οποία έχουν πρόσβαση οι μαθητές σε συνεχή βάση. Αυτό το προφίλ είναι δυναμικό και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος και περιγράφει 1) το πόσο ενημερωμένες είναι οι επιμέρους ομάδες και συνολικά κάθε τάξη, 2) το βαθμό ευαισθητοποίησής τους, 3) την προσαρμοστικότητά τους, 4) τη συμμετοχή τους στο

μετρίασμό των επιπτώσεων, 5) την συμμετοχή τους στην ευαισθητοποίηση τρίτων, και 6) το ενεργειακό τους αποτύπωμα.

4.3. Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στον Κόμβο Φινοκαλιά

Το Πρόγραμμα έχει δομηθεί κατάλληλα ώστε να είναι διαδραστικό και βιωματικό και να απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, περιλαμβάνοντας σύντομες διαδραστικές παρουσιάσεις και ταινίες και τη χρήση διαδικτυακού εργαλείου αξιολόγησης μετά από κάθε θεματική ενότητα καθώς και δραστηριότητες εκτός αίθουσας. Σε πραγματικό χρόνο γίνεται αξιολόγηση για την κατανόηση των εννοιών που παρουσιάζονται και δίνεται έμφαση στα σημεία όπου οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλούς δείκτες κατανόησης ή όπου οι ίδιοι απαιτούν περαιτέρω διευκρίνιση. Με τη διενέργεια απλών πειραμάτων - επιδείξεων, παρουσιάζονται με απλό τρόπο φαινόμενα όπως η ικανότητα του διοξειδίου του άνθρακα να δεσμεύει υπέρυθρη ακτινοβολία, το φαινόμενο της λευκαύγειας, η επίδραση του λιώσιμου των πάγων στη στάθμη και στην αλατότητα της θάλασσας, οι βασικές αρχές της κυκλοφορίας του νερού στους ωκεανούς, η αύξηση της οξύτητας στους ωκεανούς και η επίδραση που αυτή έχει στους ζωντανούς οργανισμούς. Τέλος, πραγματοποιείται επίσκεψη στο σταθμό Φινοκαλιά, όπου παρουσιάζεται η οργανολογία που χρησιμοποιείται και γίνεται συζήτηση με τους επιστήμονες του σταθμού. Το Πρόγραμμα εξελίσσεται δυναμικά, ώστε να λάβει τελική μορφή αφού ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το Πρόγραμμα για την κλιματική αλλαγή στον Κόμβο Φινοκαλιά, διάρκειας τεσσάρων ωρών, περιλαμβάνει ενδεικτικά τις παρακάτω δραστηριότητες:

1. Προβολή ταινίας μικρού μήκους σχετικά με την κλιματική αλλαγή στην περιοχή της Α. Μεσογείου και έμφαση το νησί της Κρήτης.
2. Η σύσταση της ατμόσφαιρας: Θερμοκηπικά αέρια, αερολύματα, νέφη. Πώς προέκυψε η ατμόσφαιρα στη γη και γιατί είναι σημαντική για την ύπαρξη ζωής. (Διαδραστική εφαρμογή)
3. Αλληλεπίδραση ύλης και ακτινοβολίας. Η ατμόσφαιρα ως οπτικό μέσο (πειράματα).
4. Καιρός και κλίμα: Συσχετίσεις και διαφορές (Διαδραστική εφαρμογή).
5. Κινητικό παιχνίδι στο προαύλιο με θέμα τον καιρό.
6. Το ενεργειακό ισοζύγιο στην ατμόσφαιρα. Γιατί είναι σημαντικό το φυσικό φαινόμενο του θερμοκηπίου. Το κλίμα του πλανήτη. Διακύμανση του κλίματος – εποχές παγετώνων (Διαδραστική εφαρμογή).
7. Ενεργειακή διαταραχή. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες αλλάζουν τη σύσταση της ατμόσφαιρας, τις ιδιότητές της ως οπτικό μέσο και άρα διαταράσσουν το ενεργειακό ισοζύγιο. Παραγωγή CO₂ από χημική αντίδραση, δέσμευση θερμότητας από το αέριο (Πείραμα).
8. Προβολή ταινίας μικρού μήκους για την επιστήμη πίσω από την κλιματική αλλαγή (Συγκεντρώσεις CO₂ σε παγκόσμιο επίπεδο, δορυφορικές παρατηρήσεις, διακύμανση παγκόσμιας θερμοκρασίας, ο σταθμός στο Φινοκαλιά, δεδομένα από το σταθμό) (Παραγωγή EDU4Clima).
9. Συνέπειες της κλιματικής αλλαγής: Στον καιρό, στα οικοσυστήματα, στη στάθμη της θάλασσας, στις ακτές, στους φυσικούς πόρους (με έμφαση στο νερό), στον άνθρωπο (με έμφαση στην υγεία) (Βιωματική δράση - Διαδραστική εφαρμογή).

10. Το λιώσιμο των πάγων, η άνοδος της στάθμης της θάλασσας και η μεταβολή στην αλατότητα των ωκεανών: Η πολυπλοκότητα των αναδράσεων στο παγκόσμιο κλίμα και στο φυσικό περιβάλλον (Πείραμα).
11. Επίδραση της ανόδου της θερμοκρασίας στα βιολογικά συστήματα (Πείραμα).
12. Στρατηγικές μετριασμού και προσαρμογής: Τι έκαναν οι αρχαιότερες κοινωνίες, τι κάνει η φύση, τι μπορείς να κάνεις εσύ (Βιωματική δράση - Διαδραστική εφαρμογή).
13. Επίσκεψη στο σταθμό Φινοκαλιά - Συζήτηση με τους επιστήμονες.

Στη συνέχεια, στις τάξεις που θα παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα θα ανατεθεί η δράση «Πρεσβευτές για το Κλίμα». Στα πλαίσια αυτής της δράσης, παραχωρείται μέρος του υλικού που παρουσιάστηκε στον Κόμβο Φινοκαλιά στους μαθητές και τους ανατίθεται εν είδει εργασίας η δημιουργία μιας ημερίδας για το σχολείο τους και τους γονείς των μαθητών σχετική με την κλιματική αλλαγή αλλά και το σταθμό του Φινοκαλιά, όπου μεταξύ άλλων παρουσιάζουν πειραματικά αποτελέσματα του σταθμού που έχουν επεξεργαστεί οι ίδιοι οι μαθητές. Οι επιστήμονες του Κόμβου και το ερευνητικό προσωπικό του ΠΚ και του ΕΑΑ, οι αρμόδιοι ΣΕΕ, οι υπεύθυνοι των ΕΚΦΕ κι οι καθηγητές των σχολείων αναμένεται να συνεπικουρήσουν στο έργο αυτό και να εμπλουτίσουν το υλικό δίνοντάς του την κατάλληλη παιδαγωγική διάσταση. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατή η διάχυση των δράσεων του Κόμβου και του σταθμού του Φινοκαλιά σε ένα πολύ μεγαλύτερο κοινό.

4. Συμπεράσματα και προοπτικές.

Το έργο EDU4CLIMA αποτελεί μια μοναδική στην Ελλάδα πρόταση για μη τυπική εκπαίδευση σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Στο σταθμό περιβαλλοντικών μετρήσεων του ΠΚ στο Φινοκαλιά Λασιθίου, εγκαθιδρύεται ένα Κόμβος Έρευνας και Καινοτομίας για τη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με την αέρια ρύπανση και την κλιματική αλλαγή. Παράλληλα αναπτύσσεται ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιείται στον Κόμβο Φινοκαλιά. Προπαρασκευαστικές δράσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα όσο και για τους μαθητές, προετοιμάζουν του συμμετέχοντες για την επίσκεψη στον Κόμβο. Το Πρόγραμμα είναι διαδραστικό και βιωματικό και εξελίσσεται δυναμικά, ώστε να λάβει τελική μορφή αφού ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν το Πρόγραμμα, ενημερώνουν τα σχολεία τους και τις κοινότητές τους ως «Πρεσβευτές για το Κλίμα», παρουσιάζοντας με τη σειρά τους το Πρόγραμμα και αποτελέσματα από τον Κόμβο στο Φινοκαλιά.

Το EDU4CLIMA φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αναφορά για τη διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στόχο αποτελεί η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων σχολείων από την Κρήτη και όχι μόνο. Οι διαδραστικές εφαρμογές και το λοιπό πολυμεσικό υλικό που θα παραχθεί κατά τη διάρκεια του έργου θα είναι ελεύθερα διαθέσιμο μέσω της ιστοσελίδας που θα αναπτυχθεί και θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε ενδιαφερόμενο ώστε οι στόχοι του Κόμβου να μπορούν να περάσουν αποτελεσματικά σε ένα ευρύτερο ακροατήριο. Συνολικά, οι δράσεις του EDU4CLIMA αποσκοπούν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση κατά κύριο λόγο μαθητών και εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση ενός ευρύτερου ακροατηρίου γύρω από την κλιματική αλλαγή, αναδεικνύοντας παράλληλα το ερευνητικό έργο που παράγεται στον σταθμό περιβαλλοντικών μετρήσεων του ΠΚ στο Φινοκαλιά.

Ευχαριστίες

Το έργο EDU4CLIMA υλοποιείται στο πλαίσιο της 3ης Προκήρυξης Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία», «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης» του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cartier, J., Rudolph, J., & Stewart, J. (2001). The nature and structure of scientific models. The nature and structure of scientific models. The National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science, Working Paper
- Cramer, W., Guiot, J., Fader, M. et al. (2018). Climate change and interconnected risks to sustainable development in the Mediterranean. *Nature Clim Change* 8, 972–980, <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0299-2>
- Ekborg, M. & Areskoug, M. (2012). How student teachers' understanding of the greenhouse effect develops during a teacher education programme, *Nordic Studies in Science Education*, Vol. 2 No. 3 (2006), <https://doi.org/10.5617/nordina.411>
- EUROPARL (2019). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0217_EL.pdf
- IPCC (2014). Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 151 pp.
- IPCC (2007). Climate Change 2007: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, Pachauri, R.K and Reisinger, A. (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 104 pp.
- IPCC (2001). Climate Change 2001: Synthesis Report. A Contribution of Working Groups I, II, and III to the Third Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Watson, R.T. and the Core Writing Team (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom, and New York, NY, USA, 398 pp.
- Kagawa, F., & Selby, D. (2010). Education and Climate Change Living and Learning in Interesting Times, ISBN 9780415649155, Published July 13, 2012 by Routledge
- Lelieveld, J., et al. (2002). Global air pollution crossroads over the Mediterranean. *Science*. 2002 Oct 25;298(5594):794-9. doi: 10.1126/science.1075457
- Smith, L.A. & Stern, N. (2011). Uncertainty in science and its role in climate policy, *Phil. Trans. R. Soc. A*. 3694818–4841, <http://doi.org/10.1098/rsta.2011.0149>
- UNESCO. (2010). Climate Change Education for Sustainable Development, ED.2010/WS/41
- UN. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development

3D2ACT: Προώθηση της Βιομηχανίας 4.0 (Industry 4.0) και των Τρισδιάστατων Τεχνολογιών (3D) μέσω της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας

Κεφαλής Χρυσοβαλάντης
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Εξωτερικός Συνεργάτης Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος»
vkefalis@iit.demokritos.gr

Παπαγερασίμου Γιάννης
Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Εξωτερικός Συνεργάτης Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος»
yrapa@iit.demokritos.gr

Δρίγκας Αθανάσιος
Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου 3D2ACT, Διευθυντής Ερευνών, Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος»
dr@iit.demokritos.gr

Περίληψη

Το έργο “3D2ACT: Fostering Industry 4.0 and 3D Technologies Through Social Entrepreneurship: An Innovative Programme for a Sustainable Future (2020-1-EL01-KA202-078957)”, είναι ένα έργο Erasmus+ (Στρατηγικές Συμπράξεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση - Βασική Δράση 2).

Το έργο 3D2ACT στοχεύει στην αναβάθμιση της παροχής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και στην ενίσχυση του προφίλ των εκπαιδευτικών ΕΕΚ στη χρήση τρισδιάστατων τεχνολογιών και απόκτησης σχετικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα προωθεί την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα των κοριτσιών, σε τομείς όπως οι 3D τεχνολογίες και η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα.

Σε αυτό συμμετέχουν 7 εταίροι από 5 χώρες και συγκεκριμένα από Ελλάδα (3), Κύπρο, Ιταλία, Ισπανία και Ολλανδία ενώ συντονιστής του έργου είναι το Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος». Το έργο αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο μέσο της εφαρμογής του έχοντας ολοκληρώσει την διερεύνηση των αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη ενός μεγάλου τμήματος του εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις - κλειδιά: 3D Εκτύπωση, Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

1. Εισαγωγή - Ψηφιακές Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η ψηφιοποίηση και η 4η Βιομηχανική Επανάσταση (Industry 4.0) είναι ίσως οι πιο σημαντικοί μοχλοί πίσω από τον βαθύ μετασχηματισμό της παραγωγής των σύγχρονων κοινωνιών. Οι καινούριες ανάγκες που δημιουργούνται μετασχηματίζουν τον τρόπο ζωής αλλά και τις ανάγκες εκπαίδευσης των πολιτών, οδηγώντας σε αυξημένη ζήτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων τα τελευταία χρόνια, η οποία αναμένεται να συνεχίσει να αυξάνεται.

Προκειμένου να ενισχύσει τα παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το 2020 το σχεδιασμό της για έναν ψηφιακό μετασχηματισμό που εστιάζει στην ενδυνάμωση των κοινωνιών της ΕΕ μέσω ψηφιακών λύσεων, οι οποίες ανοίγουν νέες ευκαιρίες και ενισχύουν την ανάπτυξη αξιόπιστων εργαλείων. Ταυτόχρονα υπογραμμίζεται η ανάγκη εξοπλισμού των

νέων με ψηφιακές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ένα ανταγωνιστικό μέλλον. Στο Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση παροτρύνονται τα κράτη μέλη να επεκτείνουν σε «ευρεία κλίμακα» τις διάφορες πτυχές των ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και να εισχωρήσουν πιο βαθιά στις πιο εξειδικευμένες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες. Επιπλέον, ζήτησε «να κλείσει το χάσμα των φύλων μέσω της ψηφιακής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα, καθώς είναι ζωτικής σημασίας να ενστερνιστούν (τα Κράτη Μέλη) πλήρως τα οφέλη της ψηφιακής επανάστασης».

Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές για το μέλλον, αλλά οι αλλαγές οι οποίες προκύπτουν είναι τόσο βαθιές που απλά η τοποθέτηση ενός υπολογιστή στην τάξη δεν είναι πλέον αρκετή. Ειδικά για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK), για την οποία ένας από τους στόχους της είναι η ενίσχυση ειδικών δεξιοτήτων των μαθητών που θα διευκολύνουν την μετάβαση τους στην αγορά εργασίας, η όσο πιο σφαιρική και σύγχρονη εκπαίδευση στις Ψηφιακές Δεξιότητες αποκτά ειδική βαρύτητα. Αν και πάνω από 13 εκατομμύρια μαθητές φοιτούν σε σχολεία EEK κάθε χρόνο, οι προβλέψεις σε πολλά κράτη μέλη δείχνουν ότι θα υπάρξει έλλειψη ατόμων με κατάλληλες δεξιότητες στο μέλλον. Επιπλέον στην Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία και την Κύπρο η EEK παραμένει δεύτερη επιλογή για γονείς και μαθητές, υποδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης της μέσω της παροχής ποιοτικών εκπαιδευτικών πακέτων και της ευέλικτης οργάνωσης επιτρέποντας την πρόοδο σε ανώτερη επαγγελματική ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

Η διδασκαλία σύγχρονων αντικειμένων μέσα από δραστηριότητες οι οποίες στηρίζονται σε αυθεντικά προβλήματα και αναδεικνύουν την διαθεματική προσέγγιση στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, αποτελεί μονόδρομο. Η εκπαίδευση των μαθητών στην τρισδιάστατη εκτύπωση (3D-Printing) αποτελεί ιδανικό παράδειγμα μιας τέτοιας εφαρμογής η οποία μπορεί να αλλάξει εντελώς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες με χειροπιαστά αποτελέσματα.

2. Στόχοι του Έργου 3D2ACT

Το έργο 3D2ACT απευθύνεται σε τρεις κύριες προτεραιότητες του Προγράμματος Erasmus+:

- EEK: Περαιτέρω ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων στην αρχική (VET-I) και συνεχή (VET-C) EEK
- EEK: Υποστήριξη της υιοθέτησης καινοτόμων προσεγγίσεων και ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση
- ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ: Υποστήριξη εκπαιδευτικών, εργαζομένων για νέους, Διευθυντών και βοηθητικού προσωπικού

Με βάση τα παραπάνω, το έργο 3D2ACT υποστηρίζει εκπαιδευτικούς EEK σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τα προφίλ τους με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Το κάνει αυτό μέσω της ανάπτυξης στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού, τη συλλογή εργαλείων και πόρων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί ευκαιρίες για σύνδεση σχολείων EEK με την αγορά εργασίας χτίζοντας συνεργασίες με σχετικούς οργανισμούς.

Οι βασικές δεξιότητες που προωθούνται ως μέρος του έργου 3D2ACT είναι:

- Δεξιότητες τρισδιάστατης σχεδίασης, μοντελοποίησης και εκτύπωσης που φαίνεται να λείπουν από τα προγράμματα σπουδών της EEK και είναι προς το παρόν

απαραίτητες για την εισαγωγή στην αγορά εργασίας. Η τρισδιάστατη εκτύπωση θεωρείται πλέον ως ο ακρογωνιαίος λίθος της βιομηχανικής στροφής προς την σύγχρονη παραγωγή, τη δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης και την ανακατανομή της μεταποιητικής παραγωγής πίσω στην Ευρώπη.

- Στόχευση «ευρέων και βαθιών» ψηφιακών δεξιοτήτων, σύμφωνα με το Ψηφιακό Σχέδιο Δράσης 2018: Δεξιότητες Προγραμματισμού, Ρομποτικής και STEAM που βασίζονται σε μια διαθεματική προσέγγιση.
- Επιχειρηματικές δεξιότητες, αλλά με κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς ανταποκρίνονται σε κοινωνικές προκλήσεις/ ανάγκες και έχουν όφελος για την κοινότητα, το περιβάλλον και τον πολιτισμό.

Το έργο 3D2ACT έχει στόχο να πρωτοστατήσει στον σχεδιασμό, την παραγωγή και την πιλοτική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού πακέτου για να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ΕΕΚ και να τους υποστηρίξει στην προσπάθεια προώθησης των 3D τεχνολογιών και δεξιοτήτων στους μαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα τους διαποτίζουν με νοοτροπίες Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας.

Αυτά επιτυγχάνονται μέσω:

- της πλήρους αξιοποίησης του μη εργάσιμου χρόνου των σχολείων που είναι κατά μέσο όρο 16 εβδομάδες σε Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία και Κύπρο μέσω της δημιουργίας των DIGITAL@SOCIAL HUBS με βάση τη δημιουργία συνεργειών μεταξύ ΜΜΕ, κοινοτήτων, κοινωνικών επιχειρήσεων, παρόχων κ.λπ.
- της εισαγωγής ευκαιριών μη τυπικής μάθησης με τη μορφή εξωσχολικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με το Ψηφιακό Σχέδιο Δράσης, ώστε να παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας προκειμένου να μετατρέψουν τις κοινωνικές ανάγκες σε επιχειρηματικά σχέδια
- του ανοίγματος νέων δρόμων σταδιοδρομίας για φοιτητές ως ψηφιακοί επιχειρηματίες, νέοι ψηφιακοί δημιουργοί και ηγέτες που επιλύουν κοινωνικά ζητήματα μέσω της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας

Οι κύριες ομάδες - στόχοι του έργου είναι:

- Εκπαιδευτές/ δάσκαλοι ΕΕΚ (κυρίως από πεδία πληροφορικής, σχεδιασμού/ τεχνολογίας ή μηχανικής, επιχειρήσεων κ.λπ.) και Διευθυντές των οποίων τα προφίλ θα ενισχυθούν με νέες δεξιότητες που σχετίζονται με τον τρισδιάστατο σχεδιασμό, τις τεχνολογίες μοντελοποίησης και εκτύπωσης και τις κοινωνικές επιχειρηματικές δεξιότητες
- Μαθητές ΕΕΚ με έμφαση στα κορίτσια που είτε σπουδάζουν σε συναφείς τομείς είτε ενδιαφέρονται να αποκτήσουν στοχευμένες δεξιότητες 3D εκτύπωσης, STEAM, Ρομποτικής και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας και να συμμετάσχουν στα DIGITAL@SOCIAL Hubs

Ο «Δημόκριτος», αναγνωρίζοντας τις ανάγκες που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα, δραστηριοποιείται στην αναβάθμιση ή/ και επανειδίκευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ΕΕΚ με ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα, προκειμένου να τους επιμορφώσει σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσω του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού όσο και μέσω της χρήσης σύγχρονων παιχνιδοποιημένων (gamified) ψηφιακών εργαλείων και διαδικασιών μάθησης. Ο απώτερος

στόχος είναι η ενδυνάμωση των δασκάλων ώστε να μπορέσουν να μεταφέρουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση στους μαθητές τους.

Τέλος, ως το μεγαλύτερο διεπιστημονικό Ερευνητικό Κέντρο στην Ελλάδα, Ο «Δημόκριτος» στοχεύει πάντα στη διεύρυνση των δραστηριοτήτων του, την προώθηση νέων συνεργασιών και την αξιοποίηση της τεχνογνωσίας του προς όφελος όλων. Η αναβάθμιση και η επανεκπαίδευση εκπαιδευτικών με ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι στον πυρήνα των δραστηριοτήτων της και η παροχή τέτοιου εκπαιδευτικού περιεχομένου σε διάφορες μορφές και με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων είναι ένας από τους κύριους στόχους του.

3. 3D2ACT – Που Βρισκόμαστε

Το έργο 3D2ACT αποτελείται από πέντε διακριτά και αλληλοσυμπληρούμενα Πακέτα Εργασίας τα οποία θα ολοκληρωθούν σε 30 μήνες. Μια περίοδος 6 μηνών θα αφιερωθεί για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε κάθε χώρα/ εταίρο με βάση τα DIGITAL@SOCIAL HUBS με τη συμμετοχή σχολείων ΕΕΚ, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Αυτή την στιγμή το έργο βρίσκεται στην μέση της εφαρμογής του και έχουν πραγματοποιηθεί τα παρακάτω.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα (βιβλιογραφική και πεδίου) σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες από την οποία προέκυψαν οι Εθνικές Εκθέσεις καθώς και μια Συγκριτική Έκθεση που παρουσίασε τις πιο σημαντικές πληροφορίες από κάθε χώρα και τα συνολικά συμπεράσματα. Στόχος αυτής της έρευνας, για την οποία δημιουργήθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στα σχολεία, ήταν να αποτυπώσει την τρέχουσα κατάσταση και να προσπαθήσει να εντοπίσει τις ανάγκες και τα κενά της ομάδας-στόχου (δάσκαλοι και μαθητές ΕΕΚ) σχετικά με την ψηφιοποίηση και τη χρήση τεχνολογιών 3D και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας στα σχολεία ΕΕΚ. Στην ηλεκτρονική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 276 εκπαιδευτικοί.

Από την έρευνα τονίστηκε η σημασία της διδασκαλίας των ψηφιακών δεξιοτήτων και της ψηφιοποίησης στα σχολεία ΕΕΚ. Επίσης, ανεξάρτητα από την ψηφιακή ετοιμότητα των χωρών, προέκυψε η ανάγκη για τη συνεχή βελτίωση μέσω κατάλληλων μεταρρυθμίσεων σε σχέση με τον εξοπλισμό, τα προγράμματα σπουδών και τις δραστηριότητες των σχολείων μαζί με τη δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αναβαθμισμένη πρόσβαση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η προσβασιμότητα των μαθητών ΕΕΚ σε διάφορους τομείς στο επίπεδο των δραστηριοτήτων Industry 4.0, παρά το γεγονός ότι μόνο λίγες σχετικές πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί μέχρι στιγμής στις χώρες της κοινοπραξίας. Το ίδιο συμβαίνει και με την επιχειρηματική κατάρτιση, η οποία είναι αποσπασματικά ενσωματωμένη στα προγράμματα σπουδών και δραστηριοτήτων ΕΕΚ, αλλά γενικά θεωρείται σημαντική δεξιότητα για μαθητές όλων των ηλικιών. Τέλος ομοφωνία υπήρξε μεταξύ των συμμετεχόντων στο γεγονός ότι η τρισδιάστατη εκτύπωση δεν πρέπει να θεωρείται «καινοτομία», αλλά βασικό στοιχείο στον τρόπο υλοποίησης της παραγωγής και εργαλείο κοινής χρήσης στο εγγύς μέλλον. Τέλος, παρά τον χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης των σχετικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων στα προγράμματα σπουδών ΕΕΚ στις πέντε χώρες μέλη, όλες συμφωνούν και δηλώνουν στις εθνικές τους εκθέσεις ότι η τρισδιάστατη εκτύπωση στην εκπαίδευση θα προσφέρει σε εκπαιδευτικούς ανταγωνιστικό πλεονέκτημα όσον αφορά τις καινοτόμες μεθοδολογίες

καθώς επίσης και δεξιότητες στους μαθητές ανοίγοντας τους νέες ευκαιρίες εργασίας και επιχειρηματικών προοπτικών.

Στη συνέχεια με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργήθηκε ένα Πλαίσιο Δεξιοτήτων (Competence Framework), το οποίο είναι ουσιαστικά το αναλυτικό πρόγραμμα για το σκέλος του έργου που αφορά την 3D Εκτύπωση και η βάση για την ανάπτυξη του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού που αφορά τόσο στους καθηγητές όσο και στους μαθητές (Dual Educational Pack).

Η κοινοπραξία για να καλύψει της ανάγκες της ομάδας στόχου (η οποία όπως αναδείχτηκε από την έρευνα πεδίου έχει περιορισμένη ή και μηδαμινή επαφή με τις τεχνολογίες τρισδιάστατης εκτύπωσης) επέλεξε το διαχωρισμό του βασικού εκπαιδευτικού υλικού σε τρία επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο μαθητές (και εκπαιδευτικοί) με μικρή ή και μηδενική εμπειρία στις 3D τεχνολογίες, θα μυηθούν στον κόσμο της τρισδιάστατης εκτύπωσης ασκούμενοι στις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να πραγματοποιήσουν την πρώτη τους εκτύπωση. Στο δεύτερο επίπεδο θα ασκηθούν, μέσω δραστηριοτήτων καθοδηγούμενης διερεύνησης στον σχεδιασμό και την εκτύπωση μοντέλων τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινότητα. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή με μεγαλύτερες σχεδιαστικές προκλήσεις και διαδικασίες οι οποίες θα μπορέσουν να οδηγήσουν τις εκτυπώσεις τους σε ένα επαγγελματικό (και εμπορικό) επίπεδο. Επιπλέον αυτού του εκπαιδευτικού υλικού, η κοινοπραξία έκανε τη επιλογή να αναπτύξει συμπληρωματικά έξι διαθεματικά σενάρια, τα οποία αναδεικνύουν την διασύνδεση των 3D Τεχνολογιών με την κοινωνική επιχειρηματικότητα. Στα σενάρια αυτά ξεκινώντας από μια κοινωνική ανάγκη οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της λύσης που θα προτείνουν εκμεταλλευόμενοι τις τεχνολογίες Τρισδιάστατης Εκτύπωσης. Μέχρι στιγμής έχουν αναπτυχθεί τα δύο από τα τρία επίπεδα του βασικού εκπαιδευτικού υλικού και τα τρία από τα έξι διαθεματικά σενάρια.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για το σκέλος της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας της οποίας το εκπαιδευτικό υλικό βασίστηκε εν πολλοίς στο Πλαίσιο Δεξιοτήτων EntreComp με τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης (κουίζ) και διαδραστικό περιεχόμενο ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο ελκυστική προς τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί ένας οδικός χάρτης για τη δημιουργία μιας Κοινωνικής Επιχείρησης, που αποτελεί τη βάση για το παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality) το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη και θα ολοκληρωθεί τους προσεχείς μήνες.

4. 3D2ACT - Τι Περιμένουμε

Στο αμέσως επόμενο διάστημα θα ολοκληρωθεί η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού ενώ ήδη σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε η διαδραστική πλατφόρμα μάθησης (e-learning) και αξιολόγησης (e-assessment) που θα φιλοξενήσει το εκπαιδευτικό υλικό σε όλες τις γλώσσες της κοινοπραξίας και στα αγγλικά, το εργαλείο e-mapping καθώς και όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης και επικύρωσης της νεοαποκτηθείσας γνώσης με τη χρήση ψηφιακών κονκαρδών (Open Badges). Το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται με τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων, με πίνακα περιεχομένων, εύκολη πλοήγηση από τη μια σελίδα στην άλλη, προσέγγιση βήμα προς βήμα και εικόνες, που βοηθούν τους μαθητές στη διαδικασία και περιλαμβάνει κουίζ και διαδραστικό υλικό.

Τέλος, αφού συγκεντρωθούν τα προαναφερθέντα σε μια εκπαιδευτική «εργαλειοθήκη» (toolkit), θα διοργανωθούν πιλοτικές εκπαιδευτικές δράσεις σε κάθε συμμετέχουσα χώρα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών ΕΕΚ με στόχο να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό υλικό και η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης και να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με πιθανές τροποποιήσεις τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό και την πλατφόρμα όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με το πέρας των εν λόγω εκπαιδευτικών δράσεων, αντιπροσωπείες από κάθε χώρα με τη συμμετοχή μελών της κοινοπραξίας αλλά και 2 εκπαιδευτικών και 4 μαθητών από κάθε εταίρο θα συναντηθούν στην Κύπρο για τη διεθνή εκπαιδευτική συνάντηση η οποία θα κορυφωθεί με την διεξαγωγή ενός διαγωνισμού μεταξύ των μαθητών.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κοινοπραξία προς το παρόν έχουν κυρίως να κάνουν με την πανδημία του Covid-19 η οποία μέχρι στιγμής δεν έχει επιτρέψει τις κατ' ιδίαν συναντήσεις των εταίρων στις διεθνικές συναντήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για αυτό το λόγο διαδικτυακά. Υπάρχει φόβος ότι η πανδημία θα επηρεάσει τόσο τις πιλοτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (τόσο τις εθνικές όσο και κυρίως τη διεθνή) όσο και τις εναπομείνουσες διεθνικές συναντήσεις και τις πολλαπλασιαστικές δράσεις που έχουν προγραμματιστεί σε κάθε χώρα.

Επιπλέον, μια άλλη πρόκληση είναι να επιτύχει η κοινοπραξία να προσελκύσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή, σχολείων, διευθυντών και γονέων οι οποίοι θα δώσουν τη συγκατάθεσή τους ώστε να πραγματοποιηθούν οι πιλοτικές δράσεις στα σχολεία που είναι και η πεμπτοσύνη αυτών των έργων. Με το φορτωμένο πρόγραμμα των σχολείων και τις δυσκολίες που έχει επιφέρει η πανδημία, οι δυσκολίες για την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων αποτελούν συχνά πρόκληση.

5. Αντίκτυπος

Αρχικά, σχεδιάστηκε μια ισχυρή στρατηγική διάδοσης για ολόκληρο τον κύκλο ζωής του έργου ξεκινώντας από το οργανωτικό/ θεσμικό, τοπικό/ περιφερειακό και καταλήγοντας σε εθνικό και ευρωπαϊκό/ διεθνές επίπεδο. Αναμένεται ότι το έργο θα έχει ισχυρό αντίκτυπο τόσο στα σχολεία ΕΕΚ όσο και στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ΕΕΚ ειδικά όταν λάβουν χώρα οι πιλοτικές εκπαιδευτικές δράσεις και οι ομάδες - στόχος έρθουν σε επαφή με τα αποτελέσματα του έργου.

Στην παρούσα φάση, διοργανώνεται μια ειδική εκστρατεία για την προώθηση των αποτελεσμάτων του έργου σε μια προσπάθεια προσέλκυσης ενδιαφέροντος από σχολεία, διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και επαγγελματίες, για τη δημιουργία συνεργιών αλλά και για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων.

Από την αρχή του έργου, οι στόχοι και τα αποτελέσματα του διαχέονται με ποικίλους τρόπους τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και σε άλλους ενδιαφερόμενους. Κατ' αρχάς το έργο έχει ισχυρή παρουσία στο διαδίκτυο μέσω του ιστοτόπου του έργου (<https://3d2act.eu/>) αλλά και μέσα από τα Κοινωνικά Δίκτυα τόσο των εταίρων όσο και του ίδιου του έργου αφού διαθέτει σελίδα τόσο στο Facebook (<https://www.facebook.com/3D2ACT/>) όσο και στο Instagram (<https://www.instagram.com/3d2act.eu/>). Επιπλέον, αποστέλλεται ενημερωτικό δελτίο (Newsletter) στους εγγεγραμμένους χρήστες και έχει δημιουργηθεί ενημερωτικό φυλλάδιο και αφίσα για την οπτική ταυτότητα του έργου.

Παρά το γεγονός ότι το έργο βρίσκεται στη μέση της ζωής του και πολλά αποτελέσματα ακόμη διαμορφώνονται, όλοι οι εταίροι καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες ευαισθητοποίησης και διάχυσης των αποτελεσμάτων μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές ημερίδες, ενημερωτικές δράσεις, συμμετοχές σε εκδηλώσεις και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, πολλαπλασιαστικές δράσεις κλπ.

Με βάση τις ήδη καταγεγραμμένες δράσεις διάδοσης, εκτιμάται ότι ήδη πάνω από 60000 άτομα έχουν τουλάχιστον ακούσει για το έργο. Με βάση τα κανάλια διάδοσης που χρησιμοποιούνται, αυτά τα άτομα είναι ως επί το πλείστον δάσκαλοι ΕΕΚ, μαθητές, γονείς, εταιρείες ΤΠΕ, άλλες εκπαιδευτικές οντότητες και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής.

Δράσεις διάδοσης πραγματοποιήθηκαν σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, μέσω του ιστοτόπου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ενημερωτικού δελτίου αναμένεται να προσεγγιστεί ένα πιο διεθνές κοινό. Επίσης, γίνονται προσπάθειες διασύνδεσης του έργου 3D2ACT με το έργο CODESKILLS4ROBOTICS το οποίο επίσης συντόνισε το Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος» σε συνεργασία (μεταξύ άλλων) με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης.

Από τη στιγμή που το έργο βρίσκεται στο μέσον της ζωής του και σημαντικές πτυχές όπως το εκπαιδευτικό υλικό, η ηλεκτρονική πλατφόρμα και το παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας (AR) είτε διαμορφώνονται είτε οριστικοποιούνται, είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποτυπωθεί επαρκώς ο αντίκτυπος του έργου δεδομένου ότι η συμμετοχή της ομάδας-στόχου (δάσκαλοι & μαθητές ΕΕΚ) είναι σχετικά περιορισμένη στην παρούσα φάση. Ο πραγματικός αντίκτυπος του έργου αναμένεται να γίνει αισθητός και μετρήσιμος μόλις ξεκινήσει η επίσημη εκστρατεία για την προώθηση του έργου και μόλις πραγματοποιηθούν οι πιλοτικές δράσεις εκπαίδευσης και δημιουργηθούν συνέργειες μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας.

Ωστόσο, το έργο είχε ήδη αντίκτυπο σε σημαντικό αριθμό ατόμων, συμπεριλαμβανομένων δασκάλων και μαθητών ΕΕΚ, προσωπικού των συμμετεχόντων οργανισμών, σχολείων, εκπαιδευτικών οργανισμών και άλλων ενδιαφερομένων.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία ΕΕΚ, έχει ήδη καταγραφεί μια πρώτη γνωριμία με το έργο μέσω της συμμετοχής τους στην ηλεκτρονική έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης σε κάθε χώρα. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας θα επηρεάσουν δυνητικά τους εκπαιδευτικούς ΕΕΚ σε πολιτικό επίπεδο, καθώς θα αποτελέσουν τη βάση για την παρέμβασή τους για σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Επιπλέον, η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και ο Ισπανικός εταίρος (σχολείο ΕΕΚ) έχουν ήδη εμπλέξει εκπαιδευτικούς και σχολεία και ο Δημόκριτος μέσω των εκπαιδευτικών του δράσεων έχει επίσης φέρει εκπαιδευτικούς σε μια πρώτη επαφή με το έργο μέσω ενημερωτικών δράσεων.

6. Συμπεράσματα

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από την 4η Βιομηχανική Επανάσταση και την ψηφιοποίηση στην κοινωνική ζωή αλλά και την παραγωγή αποτελεί μια πρόκληση για την εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που στόχο έχουν να εισάγουν και να μυήσουν τους μαθητές στο νέο τοπίο που διαμορφώνεται προσφέροντας τους τις δυνατότητες ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων μπορεί να ωφελήσουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το έργο 3D2ACT στοχεύει σε αυτό ακριβώς εισάγοντας την τρισδιάστατη

εκτύπωση και την κοινωνική επιχειρηματικότητα στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Όπως προαναφέρθηκε, σε αυτό το στάδιο, είναι δύσκολο να μετρηθεί πραγματικά ο αντίκτυπος του έργου, καθώς τα προϊόντα για τις πιλοτικές εκπαιδεύσεις είτε ολοκληρώνονται είτε βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη. Ωστόσο, ήδη από τα πρώτα αποτελέσματα φαίνεται η δυναμική που τέτοιου είδους πρωτοβουλίες μπορούν να απελευθερώσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πλήθος εκπαιδευτικών έχει ήδη συμμετάσχει στα πρώτα αυτά στάδια ανάπτυξης ενώ από μεγάλο αριθμό έχει εκφραστεί η προσμονή και το ενδιαφέρον για τις πιλοτικές εφαρμογές. Επιπλέον, μια κοινότητα που περιλαμβάνει σχολεία, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τους συμμετέχοντες οργανισμούς έχει ήδη δημιουργηθεί και αναπτύσσεται συνεχώς και θα κορυφωθεί με την οργάνωση των τοπικών πιλοτικών δράσεων εκπαίδευσης όταν η εκπαιδευτική εργαλειοθήκη (toolkit) που θα ενσωματώνει όλα τα αποτελέσματα του έργου οριστικοποιηθεί και θα είναι διαθέσιμη σε όλους τους συμμετέχοντες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Shaping Europe's digital future, Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions, Brussels, 19.2.2020 COM(2020) 67 final. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_3.pdf
- The European Green Deal, COM (2019) 640 final, 11 Dec. 2019. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf
- 15 The Sustainable Development Goals (SDG) are a collection of 17 global goals designed to be a “blueprint to achieve a better and more sustainable future for all”. They were set by the UN General Assembly, as part of UN resolution 70/1, in 2015: Ανακτήθηκε από: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Greece - Digital Transformation Strategy for 2020-2025. Ανακτήθηκε από: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/national-initiatives/national-strategies/greece-digital-transformation-strategy-2020-2025>
- Digital Education Action Plan (2021-2027). Ανακτήθηκε από: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/digital-education-action-plan>

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα QuaMMELOT: μια εθνομαθηματική προσέγγιση της προσφυγικής εκπαίδευσης

Γεώργιος Κόσυβας

Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ03, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής
gkosyvas@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα ευρωπαϊκά σχολεία αποτελούνται από όλο και περισσότερους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Οι περισσότερες τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και η γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να ορθώνει εμπόδια στη μάθηση των άλλων μαθημάτων. Η παρούσα εργασία αντλεί δεδομένα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELOT και πραγματεύεται τη συμβολή της εθνομαθηματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε τάξεις με πρόσφυγες μαθητές. Η Εθνομαθηματική προοπτική αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για την υποστήριξη πρακτικών συμπερίληψης. Τα δεδομένα προέρχονται από τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε ετερόχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μετά από τις διδακτικές εφαρμογές που υλοποίησαν στις τάξεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ευνοϊκή συμβολή της αξιοποίησης της μαθηματικής κουλτούρας των προσφύγων και μεταναστών μαθητών σε συνδυασμό με την μαθηματική πολυτροπικότητα στην υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών. **Λέξεις-κλειδιά:** Εθνομαθηματικά, μαθηματική πολυτροπικότητα, μαθητές πρόσφυγες.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Με τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών οι δυτικές κοινωνίες έχουν προσλάβει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία έγιναν εντονότερα με την έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων, κυρίως από το 2015 και ύστερα. Για την ομαλή ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στα ευρωπαϊκά σχολεία η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας της εκάστοτε χώρας κρίνεται αναγκαία για τη συμπερίληψη των μαθητών στις ετερογενείς σχολικές τάξεις.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις γλωσσικές εμπειρίες των γηγενών μαθητών, ενώ δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τη διαφορετική μητρική γλώσσα μαθητών που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές ομάδες (Cerna, 2019). Η κατανόηση των σχολικών Μαθηματικών επηρεάζεται τόσο από την καθημερινή γλώσσα όσο και από τη γλώσσα των Μαθηματικών (Bednorz & Kleine, 2019). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής συνυφαίνεται και με τη μάθηση των Μαθηματικών. Αν η καθημερινή γλώσσα του σχολείου δεν διευκολύνει τη μάθηση των Μαθηματικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, τότε υπάρχουν άλλοι βοηθητικοί τρόποι που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν το ενδεχόμενο γλωσσικό έλλειμμα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Συχνά έχουμε την εντύπωση ότι τα Μαθηματικά είναι ένα μη πολιτιστικό θέμα. Όμως τα Μαθηματικά δεν είναι μια επιστήμη εκτός της κουλτούρας. Τα Μαθηματικά εκτός από το επιστημονικό λεξιλόγιο εκφράζονται με ποικίλα σημειωτικά μέσα κυρίως οπτικού γραμματισμού όπως σύμβολα, σχήματα, πίνακες, γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. που έχουν εθνομαθηματικές συνδέσεις. Εθνομαθηματικά είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ των

Μαθηματικών και του πολιτισμού. Προβάλλει, συνεπώς, ο προβληματισμός αν οι εθνομαθηματικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό με την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών μπορούν να περιορίσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών προσφύγων. Υπό αυτό το πρίσμα, κύριο μέλημα αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου της εθνομαθηματικής προσέγγισης στον μετριασμό των δυσκολιών που προκύπτουν από την ελλιπή γνώση της γλώσσας διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «Εθνομαθηματικά» υποστηρίζει ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ανεξάρτητα από την κουλτούρα και αναφέρεται στη μαθηματική γνώση που επινοούν και χρησιμοποιούν διάφορες πολιτισμικές ομάδες στην καθημερινότητά τους. Σε διάφορους πολιτισμούς οι άνθρωποι ασχολούνται με μαθηματικά προβλήματα και ερωτήματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Επινοούν για παράδειγμα αριθμητικά σύμβολα, συστήματα αρίθμησης, ημερολόγια και τρόπους μέτρησης του χρόνου. Κάθε πολιτισμική ομάδα προσφέρει τη δική της λύση στα προβλήματα συμβάλλοντας στη δημιουργία των Μαθηματικών, μέσα από τις δικές της πρακτικές, αναπτύσσοντας και χρησιμοποιώντας αντίστοιχες μαθηματικές έννοιες και μεθόδους και διαμορφώνοντας το δικό της σώμα μαθηματικής γνώσης που εκφράζεται στη γλώσσα της πολιτισμικής ομάδας (Bishop, 1994; D'Ambrosio, 2001).

Τα Εθνομαθηματικά έρχονται σε αντίθεση προς τα σχολικά ή ακαδημαϊκά μαθηματικά, δηλαδή τα Μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο. Αντίθετα προς τα σχολικά Μαθηματικά, τα οποία είναι κοινά για όλους, τα Εθνομαθηματικά εξαρτώνται άμεσα από τις αξίες και τη γλώσσα της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας (Anderson & Pence, 2013, Presmeg, 1998). Στα Εθνομαθηματικά τονίζονται η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός των μαθηματικών επιτευγμάτων κάθε πολιτισμικής ομάδας και η ηθική σημασία της ανάκτησης της πολιτισμικής αξιοπρέπειας από τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού που μπορεί να λαμβάνει χώραν ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον (Banks & Banks, 1995; Valero, 2017; Civil et al., 2019).

Πρόκειται, λοιπόν, για έναν κλάδο που εξετάζει τα Μαθηματικά υπό το πρίσμα της κουλτούρας λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους που αγνοούνται στα ακαδημαϊκά Μαθηματικά. Η ανάγκη αυτή προήλθε από τη διαπίστωση ότι στο σχολείο, πολλά παιδιά δυσκολεύονται στα Μαθηματικά, ενώ στην καθημερινότητά τους μπορεί να ανταποκρίνονται με ευχέρεια σε καταστάσεις που απαιτούν υπολογισμούς και μετρήσεις.

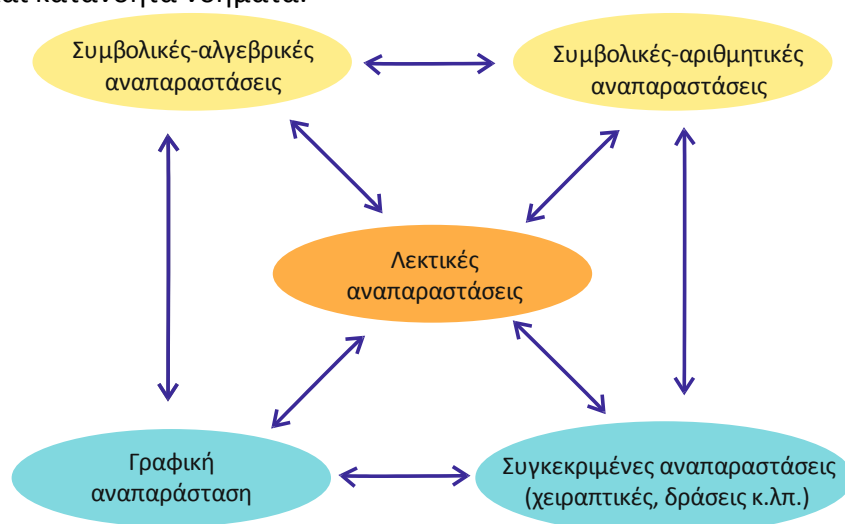
Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός εισαγωγής των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα και τις αξίες της κοινότητας. Όταν μέλη που επιθυμούν να ενσωματωθούν στην κοινότητα προέρχονται από πολιτισμική ομάδα με διαφορετική κουλτούρα, τότε αυτά βιώνουν πολιτισμική σύγκρουση με την κυρίαρχη κουλτούρα. Κάθε παιδί, ανεξαρτήτως αν ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα ή όχι, βιώνει μια πολιτισμική σύγκρουση όταν έρχεται σε επαφή με την τυπική μαθηματική εκπαίδευση (Bishop, 1994; D'Ambrosio, 2001).

Η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην κουλτούρα αποδέχεται την αξιοποίηση των πολιτισμικών, γλωσσικών και φυλετικών χαρακτηριστικών, τα οποία θα έπρεπε να συνυπολογίζονται μαζί με άλλους παράγοντες στη διαμόρφωση της διδασκαλίας κυρίως επειδή στη σύγχρονη εποχή οι μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν διαφορετικό περιεχόμενο στα σχολεία παγκοσμίως. Τα Εθνομαθηματικά μπορούν να ενσωματωθούν σε

κάθε σχολική τάξη. Στην παρούσα έρευνα η Εθνομαθηματική προσέγγιση εμπλουτίζεται από την επιλογή δραστηριοτήτων μαθηματικής πολυτροπικότητας.

Στην ανθρώπινη επικοινωνία, εκτός από τη γλώσσα, χρησιμοποιούνται εικόνες, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, ήχοι, βίντεο, χειρονομίες και άλλοι τρόποι παράστασης και συνθετικής έκφρασης και παρουσίασης ιδεών. Η αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων ονομάστηκε πολυτροπικότητα (Jewitt et al., 2016).

Στα Μαθηματικά αξιοποιούνται ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γλώσσα γραφήματα και σχήματα, πίνακες και πλέγματα, λέξεις και χειρονομίες, διαγράμματα και κώδικας λογισμικού, ήχοι και εικόνες, σύμβολα και μαθηματικοί τύποι, φυσικοί και εικονιστικοί χειρισμοί. Η πολυτροπικότητα των πολλαπλών σημειωτικών μέσων στα Μαθηματικά και η λειτουργική ενσωμάτωση της γλώσσας, των εικόνων και του μαθηματικού συμβολισμού έχει βαρύνουσα σημασία (O'Halloran et al., 2019). Στο παρακάτω σχήμα η γλώσσα είναι κεντρική τροπικότητα (modality) και θα πρέπει να βρεθούν άλλοι τρόποι που οδηγούν τους μαθητές σε εύληπτα και κατανοητά νοήματα.



Σχήμα 1. Μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων (Prediger, Clarkson & Bose, 2016)

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι πέντε τρόποι αξιολόγησης της ποιότητας της μαθηματικής κατανόησης. Θα εξηγήσουμε το σχήμα με ένα παράδειγμα: Σε πόσους μαθητές μοιράστηκαν 60 σοκολάτες αν κάθε μαθητής πήρε 12 σοκολάτες; Στο πρόβλημα αυτό μπορούν να εφαρμοστούν οι μεταβάσεις μεταξύ των πέντε διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης που αναφέρονται στο ανωτέρω σχήμα. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τα αποτελέσματα των ακόλουθων ενεργειών:

- Λεκτικές αναπαραστάσεις: διαβάζουμε την εκφώνηση εκφράζοντας τους αριθμούς με λέξεις (διήγηση ιστορίας).
- Αριθμητικές αναπαραστάσεις: Υπολογίζουμε την τιμή της διαίρεσης $60:12=5$ με ή χωρίς τη χρήση αριθμομηχανής (αριθμός).
- Γραφικές παραστάσεις: Σχεδιάζουμε ένα σχέδιο με ανεικονικά στοιχεία όπως κυκλάκια ή τετραγωνάκια για να απεικονίσουμε διαίρεση (διάγραμμα).
- Συγκεκριμένες και εικονιστικές αναπαραστάσεις: Δείχνουμε την πράξη της διαίρεσης χρησιμοποιώντας πραγματικά αντικείμενα (σοκολάτες, παραστατικά υποκατάστατα, ενέργειες).

- Συμβολικές - αλγεβρικές αναπαραστάσεις: Επέκταση της πράξης στην άλγεβρα (σύμβολο).

Οι λεκτικές περιγραφές και εξηγήσεις μπορούν να ενισχυθούν με εικόνες, φωτογραφίες, σύμβολα, σχέδια ή ακόμα και ήχους που θα προσφέρουν ένα πλήρες νόημα. Οι ευχερείς συνδέσεις και μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων είναι μια σημαντική μαθηματική δραστηριότητα για την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών (Prediger, Clarkson & Bose, 2016).

Οι μαθητές πρόσφυγες συχνά βρίσκονται απέναντι σε δυσκολίες που οφείλονται στις διαφορές μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών μαθηματικού γραμματισμού και στον τρόπο με τον οποίο υπεισέρχεται η γλώσσα στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας στη διδασκαλία των Μαθηματικών επηρεάζει τους μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτόν. Τα Μαθηματικά διδάσκονται συχνά μέσω χειρισμού συμβόλων, ωστόσο οι μαθητές επωφελούνται όταν προσεγγίζουν το περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους. Όταν οι μαθητές συνδυάζουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή οπτικές εικόνες και λεκτικές περιγραφές, με αριθμούς, σύμβολα, βίντεο και πολυμέσα αναπτύσσουν πλούσιες συνδέσεις και πληρέστερα μαθηματικά νοήματα. Τα στοιχεία μαθηματικής πολυτροπικότητας βοηθούν τους μαθητές πρόσφυγες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ενισχύσουν την εννοιολογική κατανόηση.

Για την αντιστάθμιση του γλωσσικού εμποδίου επιλέγεται η υλοποίηση συμπεριληπτικών εθνομαθηματικών προσεγγίσεων εμπλουτισμένων με την μαθηματική πολυτροπικότητα. Επιχειρείται η σύνδεση της διδασκαλίας των Μαθηματικών με το πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι ανάγκες μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά ή πολιτισμικά υπόβαθρα. Ενσωματώνονται στη διδασκαλία στοιχεία από την ιστορία των Μαθηματικών, μέθοδοι από τις χώρες προέλευσης των μαθητών προσφύγων και οι πρότερες εξωσχολικές μαθηματικές εμπειρίες τους γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με τις μαθηματικές δραστηριότητες της τάξης.

Στην ίδια πολυπολιτισμική τάξη συνυπάρχουν μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες από διάφορα πολιτιστικά υπόβαθρα που έχουν ποικίλες μαθηματικές εμπειρίες, που μπορούν να εμπλουτίσουν τη μαθηματική επικοινωνία με επιχειρήματα, αιτιολογήσεις και μαθησιακά στυλ και αναμένεται να κατανοούν και να συναποδέχονται τις πολιτιστικές παραδόσεις των συμμαθητών τους. Η διαπολιτισμική εθνομαθηματική προσέγγιση των σχολικών Μαθηματικών προσδίδει βαρύνουσα σημασία στους τρόπους σκέψης και συλλογισμού των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σέβεται τη διαφορετική κουλτούρα και τα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό η καθημερινή διδασκαλία και η μάθηση των σχολικών Μαθηματικών καλείται να υπερβεί πιθανούς πολιτιστικούς και γλωσσικούς περιορισμούς των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

3. Μέθοδος και ερευνητικά ερωτήματα

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας μελετήθηκαν οι δραστηριότητες εθνομαθηματικού περιεχομένου που σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικοί από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Δανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία), οι οποίοι δίδασκαν σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες. Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ QuaMMELOT (βλ. πλατφόρμα), οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με

πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις παρακολούθησαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ετερόχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (moodle) 240 ωρών και αναστοχάστηκαν πάνω στις πρακτικές τους. Η διαδικτυακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή του προγράμματος στα σχολικά μαθήματα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ογδόντα (80) εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προερχόμενους από τα σχολεία των τεσσάρων χωρών - εταίρων, είκοσι (20) από κάθε χώρα.

Οι «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα του έργου QuaMMELOT αποτέλεσαν το εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων τα οποία αξιοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία. Οι εν λόγω περιγραφές αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό ανάλυσης και μελέτης στην παρούσα εργασία. Οι εκπαιδευτικοί, ως επιμορφωνόμενοι του προγράμματος QuaMMELOT, σχεδίασαν και υλοποίησαν μια ποικιλία μαθηματικών δραστηριοτήτων με κύριο άξονα την αξιοποίηση εθνομαθηματικών για να ενθαρρύνουν τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες να κατανοήσουν τα Μαθηματικά σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Η εργασία μας επικεντρώνεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες εθνομαθηματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών σχεδίασαν και υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες;*
- 2) Η εφαρμογή εθνομαθηματικών προσεγγίσεων περιόρισε τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα της πλειονότητας των μαθητών;*

Υπό το πρίσμα των προηγούμενων ερωτημάτων διενεργήθηκε η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν.

4. Σκιαγράφηση και ανάλυση των μαθηματικών δραστηριοτήτων

Το Πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELOT αποσκοπούσε στη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων και μεταναστών στις πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις τέσσερις χώρες - εταίρους με βάση το μοντέλο κάθε χώρας, όπως περιγράφεται στις περιγραφικές αναφορές.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τις «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αξιοποίηση εθνομαθηματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών. Ενδεικτικές δραστηριότητες, εξατομικευμένες ή διαφοροποιημένες, αφορούσαν τα ακόλουθα: αναπαραστάσεις από το ρωμαϊκό σύστημα γραφής, αναπαραστάσεις του δυαδικού συστήματος, ανισότητες με χρήση ζυγαριάς, πολλαπλές αναπαραστάσεις και συναρτήσεις, διερεύνηση της έννοιας της τετραγωνικής ρίζας, εύρεση μέσου όρου, εκμάθηση γλώσσας και μαθηματικού περιεχομένου, συνεργατική επίλυση ανοιχτών προβλημάτων, χειροτεχνικές δραστηριότητες (μαθαίνουμε παίζοντας), συμμετοχή σε κατασκευές origami, γεωμετρικές κατασκευές, προβλήματα χωρίς λέξεις, οπτικές αποδείξεις, προβλήματα χωρίς τη χρήση τύπων (βλ. παρουσίαση στην πλατφόρμα του προγράμματος).

Οι προηγούμενες ενότητες, οι οποίες λόγω έλλειψης χώρου δεν μπορούν παρουσιαστούν και να αναλυθούν λεπτομερώς, αξιοποίησαν ως παιδαγωγική βάση τη μαθηματική κουλτούρα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση διαφόρων μέσων και πρακτικών που αξιοποιούσαν στη διδασκαλία διαφορετικές τροπικότητες όπως μαθηματικά σύμβολα, σχήματα, εικόνες, γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. σε συνδυασμό με την ελληνική γλώσσα, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εννοιολογικής σκέψης των μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν τη διδασκαλία των Μαθηματικών για να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών προσφύγων (Block, 2014).

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι βασικές μεθοδολογίες και στρατηγικές των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ άλλων οι ακόλουθες: ανάδειξη της σπουδαιότητας της μαθηματικής πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, πολλαπλές αναπαραστάσεις, διεπιστημονική κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο, συνεργατική μάθηση και αλληλοδιδασκτική μέθοδος στα Μαθηματικά, βιωματική μάθηση, χειροτεχνία και πρακτικές δραστηριότητες.

Η διδασκαλία παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες ήταν μια πρόκληση για τους διδάσκοντες, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που συνυπήρχαν στην τάξη τρεις, τέσσερις ή περισσότερες κουλτούρες και η γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού υποβάθρου ήταν ανέφικτη. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των ομάδων μάθησης, δημιούργησαν κατάλληλο διδακτικό υλικό που απαντούσε στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών και εφάρμοσαν διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα μαθήματα Μαθηματικών. Για την κατανόηση των εννοιών, αξιοποιήθηκαν πλούσια εποπτικά μέσα και υλικά, διαφορετικά από αυτά που συνήθως χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στη συμπεριληπτική διαδικασία το προηγούμενο μαθηματικό υπόβαθρο ήταν το θεμέλιο της μάθησης. Η ενσωμάτωση στοιχείων από την ιστορία των Μαθηματικών στη διδασκαλία καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών εμπλούτισαν τα μαθήματα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι πρότερες προσωπικές εμπειρίες και μαθηματικές γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια σχολικών τάξεων, οι ιδιαίτεροι σημειωτικοί τρόποι, ακόμη και μαθηματικές πρακτικές εκτός σχολείου, αποτέλεσαν προϋπόθεση για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών εθνομαθηματικών προσεγγίσεων και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης των εθνομαθηματικών προσεγγίσεων στην εξομάλυνση των δυσκολιών που ανάγονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η μελέτη των εν λόγω προσεγγίσεων επικεντρώνεται στον συμβολισμό και τη σημασία των αριθμών, των ποσοτήτων και των σχέσεων, τη μέτρηση του χρόνου και του χώρου, την αναπαράσταση γεωμετρικών σχημάτων, σε ποικίλες μαθηματικές πρακτικές και πολιτιστικές δημιουργίες (παιχνίδια, μουσική, χορός, τελετουργίες, αναπαραστατική τέχνη, κ.λπ.). Μια κλασική προσέγγιση της ιστορίας των μαθηματικών εστιάζεται στην ανάπτυξη της δυτικής επιστημονικής γνώσης. Σύμφωνα με τα Εθνομαθηματικά, σε οποιαδήποτε εθνότητα και σε οποιαδήποτε ομάδα, εκδηλώνονται μαθηματικές ικανότητες που αφήνουν το αποτύπωμά τους στην πολιτιστική, κοινωνική και θεσμική παραγωγή. Ο στόχος των Εθνομαθηματικών είναι να αναπτύξει την πολυπολιτισμική διάσταση των σχολικών μαθηματικών προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στους τρόπους σκέψης και κατανόησης των μαθητών σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Οι διαπιστώσεις μας δείχνουν ότι οι εθνομαθηματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών για τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών μετρίασαν τη δυσκολία του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Επιπλέον, έδωσαν ευκαιρίες στους μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο να μοιράζονται διαφορετικές λύσεις στις προκλήσεις της καθημερινότητας, να προβάλουν μαθηματικά επιχειρήματα και τους βοήθησαν να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους στη μαθησιακή διαδικασία και να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο περίγυρος, διευκολύνοντας την αποτελεσματική ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές εργάστηκαν σε διαφορετικά φύλλα εργασίας (π. χ. “ψωνίζοντας από το σούπερ μάρκετ”), μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν απλά καθημερινά Μαθηματικά. Ένα σενάριο διδασκαλίας περιλάμβανε τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών Μαθηματικών και Τέχνης. Η πλειονότητα των μαθητών ήταν Μουσουλμάνοι και είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα γεωμετρικά σχήματα της Ισλαμικής τέχνης. Επίσης κατασκεύασαν γεωμετρικά σχήματα χρησιμοποιώντας χαρτόνι ή άλλα μέσα και χειραπτικά υλικά. Οι δραστηριότητες κατασκευών και ζωγραφικής κινητοποίησαν τους μαθητές για να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο και τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο των Μαθηματικών με ευχάριστο τρόπο (τετράγωνο, κύκλος, κ.λπ.).

Για τους μαθητές πρόσφυγες, η αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία των Μαθηματικών λειτουργούσε ως εμπόδιο. Γι’ αυτό, δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών όπου ένας από αυτούς που γνώριζε καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ενεργούσε ως διερμηνέας και δάσκαλος για τους συμμαθητές τους. Οι αλληλεπιδράσεις στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών με άλλους παρείχαν στους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες ευκαιρίες να εξασκήσουν μαθηματικές δεξιότητες, να αιτιολογήσουν και να λύσουν προβλήματα. Μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, οι μαθητές - δάσκαλοι βοήθησαν τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους εξηγήσεις σχετικά με τις μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες στη μητρική τους γλώσσα, δίνοντας καθημερινά παραδείγματα από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο καθιστώντας τη μάθηση ευκολότερη. Αυτές οι μέθοδοι έδωσαν στους μαθητές ευκαιρίες να οικοδομούν γνώσεις μέσω αλληλεπίδρασης, να αξιοποιούν τις άτυπες εξωσχολικές μαθηματικές γνώσεις τους. Επιπλέον, προώθησε την προφορική γλώσσα και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κυρίως όταν μοιράζονται τις πρότερες εμπειρίες τους και χρησιμοποιούν μαθηματικό λεξιλόγιο στη μητρική τους γλώσσα υπερβαίνοντας τις δυσκολίες τους. Κατά τη διδασκαλία τόσο οι άτυπες, όσο και οι τυπικές μαθηματικές διατυπώσεις ήταν αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς. Η μετάβαση από τις άτυπες στις τυπικές γνώσεις δεν εμπόδισε τη διερεύνηση, αλλά αντιθέτως ενίσχυσε και ευνόησε τη μαθηματική κατανόηση.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, η χρήση των άλλων τρόπων, πέρα από τη γλώσσα, ευνόησε την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, με άλλα λόγια η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των Μαθηματικών επέδρασε θετικά για τους μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο βελτιώνοντας τη μάθησή τους.

Ορισμένες διαπιστώσεις που εξάγονται για τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της μάθησης των εθνομαθηματικών προσεγγίσεων σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες/ μετανάστες είναι οι εξής:

Οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών σχεδίασαν και εφάρμοσαν τα μαθήματα Μαθηματικών πολύ διαφορετικά προσπαθώντας να προσαρμόσουν τον σχεδιασμό τους στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας των Μαθηματικών στη χώρα προέλευσης των μαθητών

προσφύγων (Parker et al., 2016). Το μαθηματικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθόρισε τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους και τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας τους στις μικτές πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις.

Καθώς η υλοποίηση ανταποκρινόταν στη διαφορετική κουλτούρα και στα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων τόνωσε τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών ήταν λιτές και ουσιαστικές για να μην εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στη μαθηματική γνώση. Δόθηκε βαρύνουσα σημασία στη μαθηματική συζήτηση στις πολύγλωσσες τάξεις και την εμφάνιση διαφορετικών μαθητικών ιδεών και στρατηγικών. Αξιοπαρατήρητο ήταν το αυξημένο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εισαγωγή των Εθνομαθηματικών στις αίθουσες διδασκαλίας έδωσε χαρά στους μαθητές, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους, ο ένας τους άλλους, και τη θέση τους μέσα στον κόσμο. Επίσης βοήθησε τους μαθητές να ξεπεράσουν τις μαθηματικές παρανοήσεις και να αποκτήσουν μια ασφαλή κατανόηση αναπτύσσοντας το δυναμικό τους. Οι δραστηριότητες από την ιστορία των Μαθηματικών και την πολιτιστική ποικιλομορφία επέτρεψαν στους μαθητές να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν όχι μόνο τον δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των άλλων. Οι διαπολιτισμικές μαθηματικές δραστηριότητες αποτέλεσαν ένα εξαιρετο μέσον για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με συναδέλφους τους από διάφορους κλάδους για να εμπλουτίσουν την κατανόηση των μαθητών και να βελτιώσουν την απόδοσή τους διδάσκοντας κοινά θέματα και εκθέτοντας τους μαθητές σε πολλαπλές προοπτικές: Μαθηματικά, Γλώσσα, Τέχνες, Φυσικές Επιστήμες, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση η εκτίμηση της πλούσιας πολιτισμικής ποικιλομορφίας ήταν πηγή εμπλουτισμού της μάθησης και όχι πρόβλημα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους προβλήματα της καθημερινής ζωής με πολιτιστικά στοιχεία των δίγλωσσων μαθητών. Διαφοροποίησαν τις 'σκαλωσιές' μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες, τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τις πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών. Οι μαθητές αντί να βασίζονται σε απομνημονευμένους τυπικούς αλγόριθμους, είχαν ευκαιρίες να εισάγονται στα πλούσια πολυπολιτισμικά Μαθηματικά σε ένα πλαίσιο που συνδέεται με τις πρότερες εμπειρίες τους και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές να μην επηρεάζουν δυσμενώς τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών.

5. Συμπεράσματα

Τα Μαθηματικά είναι μια πρόκληση για τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Είναι υπερβολικά αφηρημένα και συνδέονται ελάχιστα με την καθημερινή ζωή και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Ειδικότερα, στις τάξεις μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής συχνά εμποδίζει ή περιπλέκει τη διαδικασία μάθησης των Μαθηματικών. Το πρόγραμμα Erasmus + QuaMMELOT προσπαθεί να εκπληρώσει αυτές τις ανάγκες. Στόχος του είναι να ανταποκριθεί στην ανάγκη διδασκαλίας των Μαθηματικών και να ενσωματώσει ομαλά πρόσφυγες και ασυνόδετους ανηλίκους στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης.

Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών των τεσσάρων χωρών, που σκιαγραφήθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιοποίηση εθνομαθηματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία Μαθηματικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες είχε θετική επίδραση στη μάθηση. Επιπλέον, περιόρισε τις δυσκολίες που συνδέονται με το μαθηματικό λεξιλόγιο και τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ευνόησε την κατάκτηση των γνώσεων από τους μαθητές και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Οι συμπεριληπτικές εθνομαθηματικές προσεγγίσεις ήταν χρωματισμένες από την επιλογή πολυτροπικών μαθηματικών δραστηριοτήτων. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι πρότερες εξωσχολικές μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών και να συνδεθούν με τα μαθήματα. Οι ολιστικές προσεγγίσεις του περιεχομένου εφαρμόστηκαν για να ξεπεραστούν οι πολιτιστικοί και γλωσσικοί περιορισμοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εθνομαθηματικές προσεγγίσεις των Μαθηματικών λειτούργησαν ευνοϊκά για την κατανόηση των εννοιών από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη. Επιπλέον, η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο μάθημα είχε θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Απαιτείται, ωστόσο, περαιτέρω διερεύνηση για τη συμβολή των προσεγγίσεων αυτών στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών για μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των εθνομαθηματικών προσεγγίσεων συνέβαλε στον περιορισμό της πολυπλοκότητας κατά τη δημιουργία μαθηματικού νοήματος στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών, τον περιορισμό της δυσεπικοινωνίας, την απόκτηση γνωστικής και γλωσσικής ευελιξίας, τη βελτίωση της μάθησης και τη γεφύρωση του χάσματος που οφειλόταν στη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα, κυρίως όταν αυτή χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη γλώσσα.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η διαπολιτισμική επικοινωνία εμπλουτίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και ολόκληρη την οικουμένη. Τα ευρωπαϊκά σχολεία καλούνται να υπηρετούν τον στόχο της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία. Η εκπόνηση ενός κατάλληλου συμπεριληπτικού Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει βαρύνουσα σημασία στις εκάστοτε διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες.

Ευχαριστίες

Η έρευνα που οδήγησε στα προαναφερόμενα αποτελέσματα έλαβε χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «QuaMMELOT (2017-2020): Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning Open access – Online Teacher-training 2017-1-IT02-KA201-036610», στο οποίο μετείχε η ΠΔΕ Αττικής ως εταίρος. Το κείμενο αντικατοπτρίζει τις απόψεις του συγγραφέα, Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής και Συντονιστή της Ελληνικής Παιδαγωγικής Ομάδας του Προγράμματος QuaMMELOT, ο οποίος εκφράζει τις θερμές ευχαριστίες του προς τους εκπαιδευτικούς που επέτρεψαν την διερεύνηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων τους, οι οποίες είναι αναρτημένες στην ψηφιακή πλατφόρμα QuaMMELOT.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson – Pence, L. K. (2013). *Ethnomathematics: The Role of Culture in the Teaching and Learning of Mathematics*.
- Banks, C. A. M. & Banks, J. A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34 (3), 151-158.
- Bednorz, D. & Kleine, M. (2019). The Evaluation of Linguistic Difficulties in Mathematical Tasks. In D. Kolloosche R., Marcone M., Knigge M., Godoy, & O. Skovsmose, (Eds.), *Inclusive Mathematics Education, State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 335-356). Cham, Switzerland: Springer.
- Bishop, A. J. (1994). Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda. *For the learning of mathematics*, 14(2), 15-18.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee student. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 203. Paris: OECD Publishing.
- Civil, M., Hunter, R. & Crespo, S. (2019). Mathematics Teachers Committed to Equity: A Review of Teaching Practices. In D. Potari & O. Chapman (Eds.) *The Handbook of Mathematics Teacher Education*, Vol.1 (pp. 231- 262). Leiden, Boston: Brill Sense.
- D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308–310.
- Jewitt, C., Bezemer, J. J., & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- O'Halloran, K., Tan, S., Wignell, P., Wang, R., Chai, K., & Lange, R. (2019). Towards a Discipline of Multimodality: Parallels to Mathematics and Linguistics and New Ways Forward. In J. Wildfeuer, J. Pflaeging, J. Bateman, O. Seizov, & C. -I. Tseng (Eds.), *Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity* (pp. 93-112).
- Parker, F., Bartell, T. G. & Novak, J. C. (2016). Developing culturally responsive mathematics teachers: secondary teachers' evolving conceptions of knowing students. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 385–407.
- Prediger, S., Clarkson, P. & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers: Building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero, & M. Villavicencio (Eds.), *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI Study* (pp. 193- 215). Cham et al.: Springer.
- Presmeg, N. C. (1998). Ethnomathematics in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 317–339.
- Valero, P. (2017). Ένταξη και αποκλεισμός στην μαθηματική εκπαίδευση και «κατασκευή» του σύγχρονου πολίτη. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 9-26.
- Πλατφόρμα του προγράμματος «QuaMMELOT (2017-2020): Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning Open access – Online Teacher-training 2017-1-IT02-KA201-036610»: www.quammelot.com . Ημερομηνία Ανάρτησης: 10/4/2022.

IMMERSE Horizon 2020: Συστάσεις για την στήριξη των εκπαιδευτικών στην ένταξη παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο σχολείο

Ντ. Μαρούδα

Καθηγήτρια Διεθνούς Δικαίου – Διευθύντρια ΕΚΕΚΔΑΑΔ

Δρ. Ελένη Κουτσουράκη

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΚΕΚΔΑΑΔ, Ειρήνη Γκάτση, Μεταπτυχιακή Ερευνήτρια ΕΚΕΚΔΑΑΔ, Παντείου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί την πιο κρίσιμη διάσταση για μια ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία. Ωστόσο, δεν είναι αυτονόητη, όπως φάνηκε μέσα στην διετία της πανδημίας και της τηλεεκπαίδευσης, για πολλούς μαθητές, πολύ δε περισσότερο για χιλιάδες παιδιά που βρέθηκαν λόγω προσφυγιάς, εκτός της χώρας τους αναζητώντας ασφάλεια και ένα καλύτερο μέλλον. Το Πρόγραμμα IMMERSE HORIZON 2020 – επιχειρεί να χαρτογραφήσει τους δείκτες ομαλής ένταξης παιδιών προσφύγων και δεύτερης γενιάς μεταναστών στο σχολείο 6 Ευρωπαϊκών Χωρών. Στόχος η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που λαμβάνουν υπόψιν τους δείκτες ψυχοκοινωνικής ένταξης των παιδιών στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στα κορίτσια και ενίσχυση Διευθυντών και Εκπαιδευτικών, ώστε να επιτύχουν ένα σχολικό περιβάλλον συμπερίληψης.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση, ως δικαίωμα παιδιών προσφύγων και μεταναστών, σε όποια κατάσταση ευαλωτότητας και εάν βρίσκονται, αποτελεί ένα από τα κριτήρια επιτυχημένης ένταξης στην κοινωνία που τα υποδέχεται. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θεωρώντας την ένταξη παιδιών μεταναστών στο ευρωπαϊκό σχολείο μια από τις κεντρικές της προτεραιότητες στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζει από το 2016 και επέκεινα, σε προγράμματα ενίσχυσης του σχολείου, αλλά και των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Στόχος η δημιουργία ενός σχολείου που δεν αφήνει κανένα πίσω (σύμφωνα με την υλοποίηση του στόχου 4 της Agenda 2030), που επιτρέπει ανεμπόδιστη πρόσβαση σε δωρεάν και ποιοτική εκπαίδευση, μέσα από την οποία αντιμετωπίζονται ανισότητες, φτώχεια και επιτυγχάνεται ανάπτυξη. Όλα τα ανωτέρω επιδεινώθηκαν δραματικά λόγω της πανδημίας covid 19 και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μακριά από την κοινωνικοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ δραματικές είναι και οι τωρινές συνθήκες λόγω του επιθετικού πολέμου της Ρωσίας κατά της Ουκρανίας και της αναγκαστικής μετακίνησης 5 εκατομμυρίων προσφύγων εκτός της χώρας τους και 8 εκατομμυρίων εντός. Ένας πόλεμος που προκαλεί πολλαπλές επισιτιστικές κρίσεις και αναμένεται να οδηγήσει σε νέα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα πρέπει ν' αντιμετωπιστεί και μέσα στο σχολείο.

Μέρος Πρώτο: Πρόγραμμα IMMERSE HORIZON 2020 για μια επιτυχημένη ένταξη

Η ομαλή ένταξη παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, σηματοδοτεί και ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Η έλλειψη ένταξης αντίθετα, συχνά οδηγεί σε περιθωριοποίηση, διακινδύνευση, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα για την οικογένεια και την κοινωνία. Ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση έχουν πολιτικό κόστος και σε πολλά κράτη της ΕΕ, έχουν οδηγήσει σε αστάθεια, κοινωνικές εντάσεις (βλ. κίτρινα γιλέκα στη Γαλλία) που θα μπορούσαν να οδηγήσουν μέχρι και την ακροδεξιά ΛεΠεν στην Προεδρία της χώρας. Καταστρέφεται η κοινωνική συνοχή και προωθείται αρνητική στάση απέναντι σε πρόσφυγες και μετανάστες. Αντίθετα έχει σημασία να τονίζεται με κάθε ευκαιρία ότι οι μεταναστευτικές ροές πέρα από απειλές, ενέχουν ευκαιρίες. Με ορθή διαχείριση, και ήπιες προσαρμογές, τέτοιες ευκαιρίες εστιάζουν στην αξία της διαφορετικότητας για την κοινωνική πρόοδο, την οικονομική καινοτομία, αλλά και στην δημογραφική αναζωογόνηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών που χρειάζονται νέους ανθρώπους και αύξηση της βιωσιμότητας του ευρωπαϊκού κράτους πρόνοια.

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω του προγράμματος HORIZON 2020 IMMERSE (Integration Mapping of Migrant and Refugee Children Integration in School Education) χρηματοδοτεί πρωτοποριακές έρευνες, που χρησιμοποιούν όλα τα σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία υπεύθυνης και καινοτόμας έρευνας, την συν-δημιουργία δεικτών ένταξης με τη συμμετοχή παιδιών προσφύγων και μεταναστών, εκπαιδευτικών, διευθυντών αλλά και εμπειρογνομόνων του χώρου, καθώς και φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα από την σύγχρονη μεθοδολογία της συν-δημιουργίας και λαμβάνοντας υπόψιν την πιστοποίηση του PISA) στην πρώτη περίοδο του Προγράμματος IMMERSE, χαρτογραφήθηκαν 30 δείκτες ομαλής ένταξης παιδιών προσφύγων και μεταναστών, συν-διαμορφώθηκαν και πιστοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για παιδιά ηλικιών 6-12, 13-15 και 16-18, δασκάλων, καθηγητών, διευθυντών και γονέων) και ολοκληρώθηκαν βιβλιογραφικές έρευνες καθώς και έρευνες καλών πρακτικών ένταξης 6 χωρών μελών της ΕΕ στα σχολεία. Στην τρέχουσα περίοδο υλοποίησης του προγράμματος, παρά τις τεράστιες δυσκολίες που έφερε η πανδημία, δεκάδες ερευνητές συναντούν μαθητές και εκπαιδευτικούς, διευθυντές και εμπειρογνώμονες, προκειμένου να συμπληρωθούν πολύτιμα στοιχεία και δεδομένα που ανώνυμα και σύμφωνα με τους Κώδικες Ηθικής και Δεοντολογίας των Πανεπιστημίων που συμμετέχουν θα αξιοποιηθούν προκειμένου να καταλήξουμε σε συστάσεις για την ενδεδειγμένη πολιτική ένταξης στο σχολείο. Τα ερωτηματολόγια, που αντανακλούν τους 30 δείκτες ένταξης, εξετάζουν τρεις τομείς: πως προσεγγίζεται στη σχολική τάξη η διδασκαλία γλωσσών, πως διασφαλίζεται η ψυχοκοινωνική ένταξη παιδιών και τέλος, με ποιο τρόπο λαμβάνονται υπόψιν τα ζητήματα φύλου.

Λίγα λόγια για το Πρόγραμμα IMMERSE

Από το 2018, το Πάντειο Πανεπιστήμιο συμμετέχει μέσω του Ευρωπαϊκού Κέντρου Έρευνας και Κατάρτισης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και Ανθρωπιστικής Δράσης στο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE Horizon 2020 (<https://www.immerse-h2020.eu>), μαζί με την ΠΔΕ Κρήτης και άλλους 9 φορείς και πανεπιστήμια από 5 Ευρωπαϊκές χώρες (Ιρλανδία, Ιταλία, Ισπανία, Βέλγιο και Γερμανία). Στόχος του ερευνητικού

προγράμματος είναι να ορίσει μια νέα γενιά δεικτών σχετικά με την κοινωνικο-εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη. Το IMMERSE έχει επιλεγεί σε ένα τόσο ανταγωνιστικό Πρόγραμμα, διότι προτείνει μια νέα μεθοδολογία προσέγγισης της ένταξης, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις ανάγκες των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και των συμμαθητών τους, αλλά και των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, καθώς και εμπειρογνώμωνων διεθνών οργανισμών.

Το γεγονός ότι όσο έτρεχε η συλλογή δεδομένων συνέβησαν δύο παγκόσμιες κρίσης, μια δημόσιας υγείας και ένας επιθετικός πόλεμος που οδήγησε σε αναγκαστική μετακίνηση εκατομμυρίων προσφύγων σε ελάχιστες εβδομάδες, έφερε τους ερευνητές αντιμέτωπους με την ανάγκη προσαρμογής της μεθοδολογίας. Οι εταίροι συνυπολόγισαν την μεν πανδημία στα ερωτηματολόγια, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επέλεξε τον Απρίλιο 2022 το IMMERSE ως ένα από τα δύο προγράμματα που χρηματοδοτεί για να συμπεριλάβει την Οδύσσεια των Ουκρανών μαθητών και την δική τους ένταξη στα ευρωπαϊκά σχολεία.

Έτσι, τα δεδομένα που συγκεντρώνονται λαμβάνουν υπόψη και τις επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και προσφύγων και μεταναστών στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, την ρήξη της κανονικότητας που είχαν κερδίσει πηγαίνοντας στο σχολείο, την έλλειψη επαφής με τους συμμαθητές τους και την ανταλλαγή εμπειριών που τα βοηθούσαν να ενταχθούν στην χώρα. Μάλιστα, για τα παιδιά πρόσφυγες η δια ζώσης εκπαίδευση άργησε ν' αποκατασταθεί (λόγω των πιο αυστηρών περιοριστικών μέτρων σε χώρους που διέμεναν πρόσφυγες και μετανάστες). Έτσι, το Νοέμβριο του 2021, περισσότερα από είκοσι χιλιάδες παιδιά πρόσφυγες παρέμεναν ακόμη εκτός σχολείου, παρόλο που τα μέτρα κατά του covid είχαν αρθεί, όσον αφορά την τηλεκπαίδευση.

Απέναντι σε αυτή την κατάσταση, φάνηκε η σημασία της ευελιξίας ενός προγράμματος που προωθεί και εστιάζει στη συν-δημιουργία σε όλα τα επίπεδα της έρευνας και άρα έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται ακούγοντας τις απόψεις και λαμβάνοντας την ανατροφοδότηση, μέσα από στοχευμένες συζητήσεις με ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από την ενίσχυση του διαλόγου που γίνεται σε μια πλατφόρμα ανταλλαγής ιδεών και καλών πρακτικών (Immerse HUB).

Η έρευνα, υιοθετώντας παράλληλα, μια συστημική προσέγγιση, επηρεασμένη από τη «Θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων» του Bronfenbrenner (1994), στόχευσε να προσδιορίσει δείκτες σε 3 επίπεδα: μικρο, μεσο και μακρο. Για το σκοπό αυτό, ερευνητικές ομάδες στην Ιταλία και την Ισπανία διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με θέμα τις Διαπολιτισμικές Ικανότητες, την πολυγλωσσία και τη σχέση της με την ένταξη μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης και των σχολικών εμπειριών παιδιών μεταναστών και προσφύγων στις χώρες υποδοχής τους. Ταυτόχρονα, ερευνητικές ομάδες στην Ελλάδα και την Ιρλανδία δούλεψαν με παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς και εμπειρογνώμονες με επίκεντρο την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών στο σχολείο. Τέλος, ομάδες στη Γερμανία και το Βέλγιο μελέτησαν πως επιδρά το φύλο στην ένταξη στο σχολείο. Σε ειδικά εργαστήρια συνδημιουργίας, οι φωνές των παιδιών προσφύγων και μεταναστών ακούστηκαν, κατατέθηκαν οι εμπειρίες τους και αυτό επέτρεψε την συν-διαμόρφωση του σχεδιασμού κατάλληλων συστημάτων κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης. Η προσέγγιση της συν-δημιουργίας έδωσε στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά την δυνατότητα να ηγηθούν του μελλοντικού περιεχομένου των δεικτών για το IMMERSE, καθώς και του ερωτηματολογίου βάσει του οποίου γίνεται η συλλογή δεδομένων. Το πρώτο στάδιο της έρευνας βασίστηκε σε συλλογή ποιοτικών δεδομένων που πραγματοποιήθηκε μεταξύ Μαΐου και Σεπτεμβρίου 2019. Συνολικά συμμετείχαν περίπου 430 παιδιά και ενήλικες - εκπαιδευτικοί, εμπειρογνώμονες, γονείς σε όλες τις χώρες (79 στην

Ιταλία, 64 στην Ισπανία, 68 στην Ιρλανδία, 166 στην Ελλάδα, 55 στη Γερμανία, 49 στο Βέλγιο) που αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, με διαφορετικά γεωγραφικά, εθνοτικά, πολιτιστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, με έμφαση στο υπόβαθρο και τις προσωπικές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένων των ασυνόδευτων ανηλίκων. Τα αποτελέσματα των εργαστηρίων και των συνεντεύξεων επέτρεψαν στο πρόγραμμα να εστιάσει στους κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικο-εκπαιδευτική ένταξη και προσδιόρισαν τις πιο κρίσιμες θεματικές. Την τρέχουσα περίοδο η συλλογή δεδομένων περιλαμβάνει χιλιάδες εκπαιδευτικούς και μαθητές και αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Οκτώβριο -Νοέμβριο 2022.

Μέρος Δεύτερο: Η συμβολή του προγράμματος IMMERSE στην αντιμετώπιση των προκλήσεων για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα κράτη από την αναγκαστική μετακίνηση παιδιών λόγω πολέμου, κλιματικής κρίσης, ανισοτήτων και φτώχειας και την ένταξη νεοεισερχόμενων προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην σχολική τάξη

Οι κρίσεις στις οποίες καλείται να προσαρμοστεί το ευρωπαϊκό σχολείο γιγαντώνονται την τελευταία πενταετία λόγω πολλαπλών και κοσμοϊστορικών αλλαγών μιας παγκοσμιοποιημένης διεθνούς κοινωνίας. Από την κλιματική αλλαγή και τις φυσικές και ανθρωπογενείς καταστροφές, στις ανισότητες, την φτώχεια, τις επιδημίες, τον πόλεμο, σε έδαφος θάλασσα αέρα κυβερνοχώρο και τελευταίο και στο διάστημα, στην παντελή έλλειψη κάθε έννοιας ιδιωτικότητας εντός και εκτός σχολείου απαιτούν έξυπνες τροποποιήσεις του προγράμματος. Αν προσθέσουμε και την έλευση μεγάλου αριθμού παιδιών προσφύγων από το 2016 -2018- καθώς και από το 2022 και μετά, ο μετασχηματισμός του σχολείου καθίσταται αναπόφευκτος. Η πανδημία έφερε ήδη την τηλεκαίδευση και την απόσταση, την μοναξιά, την ψηφιακή ανεπάρκεια στην καθημερινότητα χιλιάδων μαθητών, γονεών και βεβαία εκπαιδευτικών και διευθυντών. Όμως, οι έρευνες που έγιναν έμειναν σε ένα μάλλον πρώτο επίπεδο προσέγγισης (διαμόρφωση ψηφιακών εργαλείων, διαμόρφωση εκπαιδευτικών εγχειριδίων για πρόσφυγες κλπ). Όμως, αυτό δεν ήταν αρκετό για να επιτευχθεί ένταξη.

Αντιθέτως, υπάρχουν αλλαγές που αφορούν το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας, την χρήση της τεχνολογίας αλλά μέσα από ένα ψηφιακό μετασχηματισμό, την χαρτογράφηση των αναγκών σε κεντρικό και περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες, και η ανάγκη διαμόρφωσης σχολείων συμπερίληψης, έφεραν νέες δυνατότητες συνεργασίας με εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της ΕΕ, και τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το Horizon, έσπευσαν να αναζητήσουν τις βέλτιστες πρακτικές που ακολουθήθηκαν, συχνά μέσα από αυτοσχεδιασμούς σε σχολεία όλη την περίοδο, ιδίως από το 2016 και επέκεινα. Το κυριότερο ζήτημα που τίθεται αφορά την ίδια την πρόσβαση στο σχολείο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση και η λειτουργία του ενισχύουν την ηρεμία και δημιουργία, μέσα από κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα που θέτουν έρευνες όπως το IMMERSE είναι πώς θα προετοιμαστεί καλύτερα το ευρωπαϊκό, αλλά ειδικότερα το ελληνικό σχολείο ώστε να κερδίσει από την παρουσία πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών των μαθητών του και πως θα δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους.

Τα ερωτηματολόγια, οι δείκτες ένταξης του IMMERSE, οι καλές πρακτικές και οι συστάσεις, δείχνουν τον δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουμε εάν θέλουμε παιδιά που νιώθουν το σχολείο ένα οικείο περιβάλλον μάθησης και ασφάλειας.

Έτσι μόνο οι δεσμεύσεις της χώρας μας περί του δικαιώματος σε ποιοτική εκπαίδευση θα αποκτήσουν θετικό πρόσημο. Ιδίως, όταν ετησίως, παιδιά που έχουν εγκαταλείψει τις πατρίδες τους λόγω ενόπλων συρράξεων, όπως αυτός που μάλιστα αυτές τις μέρες στην Ουκρανία αλλά και σε 25 άλλες περιοχές του κόσμου, αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι πλήρεις σχετικές αναφορές του θεσμικού πλαισίου, όπως είναι για παράδειγμα το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 198, που κατοχυρώνει το ίδιο το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ή αντίστοιχες διατάξεις της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης αλλά και το άρθρο 24 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα πρέπει να οδηγήσουν σε ουσιαστική απόλαυση του δικαιώματος για όλα τα παιδιά, κάτι που ακόμη παραμένει ζητούμενο.

Το ελληνικό παράδειγμα

Η Ελλάδα ήταν έως σήμερα στην πρώτη γραμμή των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών προς την Ευρώπη και πρωτοστάτησε ιδιαίτερα στην διαμόρφωση πολιτικών ένταξης κατά την κρίση του 2015/6. Η διαχείριση μικτών μεταναστευτικών ροών εκείνης της περιόδου, οδήγησαν στην επιτυχημένη σημερινή εικόνα απέναντι σε παιδιά από την Ουκρανία, ενώ σημαντική υπήρξε και η ελληνική εμπειρία στην αναζήτηση των καλύτερων δυνατών μεθόδων ταχύτερης προσαρμογής του σχολείου σχετικά. Έχει σημασία ότι η κινητοποίηση των αρμοδίων φορέων τότε έως και σήμερα, και η σύμπραξη κρατικών φορέων μαζί με διεθνείς Οργανισμούς αλλά και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, κατάφεραν να δημιουργήσουν, αν και με καθυστέρηση ένα σύστημα αναφοράς, προστασίας και περαιτέρω ένταξης των παιδιών αυτών. Το σύστημα Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στα ελληνικά σχολεία που εγκαινιάστηκε τότε, αν και σημαντικό, έπρεπε να συμπληρωθεί από άλλες πρωτοβουλίες ενίσχυσης εκπαιδευτικών, διότι η ένταξη παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποδεικνύεται μια εξαιρετικά απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους μαθητές. Αυτό φάνηκε μέσα στην πανδημία Covid-19 και ειδικότερα από τον Μάρτιο του 2020 έως και σήμερα. Οι ΔΥΕΠ χρειάστηκαν αναπροσαρμογή και το ίδιο και η υποστήριξη των παιδιών που επωφελούνται από τις δομές. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση - εφόσον στις δομές όπου διέμεναν τα παιδιά, συνήθως στερούνταν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή - απαιτήσαν εν πολλοίς μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, ενώ συχνά έπρεπε να καλυφθεί το κενό μιας ολόκληρης ψηφιακής γενιάς (γενιά Χ σε προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς είναι συχνά απύσχα). Επειδή, μάλιστα, όσες προσαρμογές και εάν γίνονται, ένα νέο κύμα μεταναστευτικό - όπως αυτό που προβλέπει UNICEF και για την Ελλάδα το 2022, κινδυνεύει ν' ακυρώσει τις προηγούμενες προσπάθειες εάν δεν προκύπτει από δομικές αλλαγές.

Υποστήριξη εκπαιδευτικών

Η άντληση στοιχείων σύμφωνα με τους 30 δείκτες ένταξης αναμένεται να συμβάλουν στην τεκμηρίωση των δομικών αλλαγών που απαιτούνται. Οι δείκτες επικεντρώνονται στα θέματα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, στις φιλίες, στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τον εκφοβισμό και το ρατσισμό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και εκτός αυτού. Μέσα από τις ερευνητικές δράσεις του Immerse αναδεικνύεται η ζωή και η καθημερινότητα των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, στο σχολείο. Έτσι, για παράδειγμα, στην Ελλάδα πρέπει να

αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της διαρροής παιδιών από την υποχρεωτική εκπαίδευση συχνά διότι αναγκάζονται να μετακινηθούν μέσα στη διάρκεια του σχολικού έτους. Είναι εντυπωσιακές οι μαρτυρίες των Διευθυντών σχολείων για τη απομάκρυνση μαθητών κατά δεκάδες, εν μέσω σχολικής χρονιάς. Ακόμη πιο εντυπωσιακό παραμένει το γεγονός πως ενώ από την προσφυγική κρίση του 2015 έχουν παρέλθει επτά ολόκληρα χρόνια, η συμπερίληψη και η ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση στα παιδιά πρόσφυγες, παραμένει ζητούμενο. Περαιτέρω το κλείσιμο δομών, ακόμη και αυτή την περίοδο (π.χ μέσα στον τρέχοντα Μάιο πριν την ολοκλήρωση του σχολικού έτους στον Ελαιώνα), οδηγεί τους αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες να μετακινηθούν και μετεγκατασταθούν σε άλλα σημεία της χώρας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την διακοπή της φοίτησής τους με τρόπο που δεν τους επιτρέπει την ομαλή μετάβαση στην επόμενη σχολική χρονιά.

Η έρευνα Immerse, έχει αναδείξει, ότι η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο μπορεί να είναι προστατευτική για τους μαθητές και να υποστηρίζει την περαιτέρω ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ευημερία τους, αλλά και τον ζωτικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα και να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερης ή τρίτης ξένης γλώσσας, αλλά και την ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στις οποίες παιδιά πρόσφυγες αναδεικνύονται ιδιαίτερος καταρτισμένοι. Από μια άλλη σκοπιά, μέσα από την έρευνα ήρθαν στο φως και εμπειρίες ρατσισμού ή εκφοβισμού εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, αλλά και μηχανισμοί ενδυνάμωσης των παιδιών, μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, συγκεκριμένα εργαλεία αντιμετώπισης ρατσισμού, ξενοφοβίας ή στερεοτύπων, δίνονται σε εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχυθεί το σχολείο ως υποστηρικτικός και σταθεροποιητικός παράγοντας ομαλής ένταξης.

Καίριες, υπήρξαν σχετικά οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που αναζητούν μεγαλύτερη υποστήριξη στο έργο της ένταξης. Αφενός λόγω δυσχέρειας στην επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς τους - αφού οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών ότι αναγκάζονται να επιτελούν οι ίδιοι τον ρόλο του διερμηνέα σε δύο, πέντε ή και παραπάνω γλώσσες, είναι ενδεικτικές. Αφετέρου λόγω της ανάγκης παράλληλης υποστήριξης των παιδιών ώρες εκτός σχολείου, από ΜΚΟ ή άλλες δομές Δήμων. Όσον αφορά τα εφόδια των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόκληση της ένταξης παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από χώρες με αρκετά διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της Ελλάδας ή της Ευρώπης, εδώ τα ευρήματα της έρευνας έχουν ενδιαφέρον. Σχολεία με μεταναστευτικό ή προσφυγικό πληθυσμό, αναζητούν λύσεις μέσω πολυπολιτισμικότητας, με προγράμματα αλληλοκατανόησης και συμπερίληψης και έχουν εξαιρετικά αποτελέσματα. Τα Πολυπολιτισμικά σχολεία, προσεγγίζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μη γηγενείς μαθητές με ένα πρόγραμμα σπουδών είναι πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Ωστόσο αυτά τα σχολεία είναι μόνο 26 σε όλη την ελληνική επικράτεια. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη και το 2022 παραμένουν με ελάχιστους πόρους, δίχως την απαραίτητη διερμηνεία και υποστήριξη, σε συνθήκες πανδημίας, να προσπαθούν να εκπαιδεύσουν και να εντάξουν τα παιδιά στην ελληνική κοινωνία.

Πως αναμένεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς;

Μέσα από την αξιοποίηση των δεδομένων του IMMERSE, απαντώνται τα ερωτήματα πολλών δεκαετιών: Η ολοένα και μεγαλύτερη κατάρτιση και επανεκπαίδευση των

εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής/ πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα πολλά υποσχόμενων πρακτικών μπορούν να σχεδιαστούν προγράμματα συμπερίληψης που θα λαμβάνουν υπόψη τι θέλουν τα ίδια τα παιδιά. Η άποψή τους, όπως και των εκπαιδευτικών και διευθυντών μετασχηματίζει το σχολείο σε ευρωπαϊκό επίπεδο - ενώ φορείς κεντρικής κυβέρνησης, αλλά και περιφερειακής και τοπικής αυτοδιοίκησης να προχωρήσουν στις τομές που απαιτούνται ώστε να διαμορφωθούν προγράμματα που θα ενδυναμώσουν εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτύχει η διαδικασία ένταξης στη σχολική κοινότητα των παιδιών προσφύγων και μεταναστών.

Η διαφορά του IMMERSE είναι ότι μέσω της συν-δημιουργίας λαμβάνονται ήδη υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε ένας τέτοιος μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα που καλείται να διαμορφώσει καινοτόμο προγραμματισμό, εμπέδωση ύλης, ενδιαφέρουσα διδασκαλία, διαχείριση εντάσεων και κρίσεων, αλλά παραδοσιακές εξετάσεις αξιολόγησης μαθητών, να έχει και την σφραγίδα των εκπαιδευτικών και να μην επιβάλλεται. Αν και οι στόχοι καμιά φορά εμφανίζονται αντιφατικοί, πολιτεία και εκπαιδευτική κοινότητα στην προσπάθεια προσαρμογής που κάνει στις νέες καταστάσεις, αναζητεί πάντοτε τρόπους ανατροφοδότησης από τους άμεσα εμπλεκόμενους: εκπαιδευτικούς και μαθητές (και οι γονείς δεν θα έπρεπε να λείπουν από την συζήτηση). Η υποστήριξη των δασκάλων και καθηγητών στο έργο της ενσωμάτωσης είναι σε αυτό το επίπεδο πιο επίκαιρη και επιτακτική από ποτέ. Και επιτυγχάνεται μέσω αυτής την διαδικασίας συν-δημιουργίας του IMMERSE. Το Πρόγραμμα IMMERSE, συγκέντρωσε και κάλυψε το κενό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τα εργαλεία ένταξης και παρακολούθησης των παιδιών των μεταναστών, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ίδιων παιδιών, διαμορφώνοντας σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και εμπειρογνώμονες μια φιλική προς το παιδί προσέγγιση.

Συμπεράσματα και προτάσεις απέναντι στη νέα κρίση του Ουκρανικού

Αναφορικά με τις ραγδαίες εξελίξεις του Ουκρανικού ζητήματος, το οποίο σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες αποτελεί μία από τις ταχύτερα εξελισσόμενες κρίσεις εκτοπισμού, η Ελλάδα έχει δεχτεί, έως και τον Απρίλιο του 2022, παραπάνω από είκοσι χιλιάδες Ουκρανούς πρόσφυγες. Η πλειοψηφία εξ αυτών είναι παιδιά, τα οποία ως φαίνεται θα ενταχθούν άμεσα στη σχολική κοινότητα. Έχει σημασία σήμερα, πλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί έρθουν ξανά αντιμέτωποι με τις νέες μαθητικές κοινότητες, παιδιών που συχνά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, να αξιοποιήσουν προγράμματα, όπως του IMMERSE, και βέβαια να ενισχυθούν ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία των ΔΥΕΠ. Από τις μέχρι σήμερα έρευνες, το ευρωπαϊκό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται τα παιδιά αυτά, φαίνεται να επιτρέπει πιο ομαλή και γρήγορη την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, και φυσικά το γεγονός ότι η πλειοψηφία αυτών των παιδιών ήταν ήδη ενταγμένα στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο παραμένει επιτακτική η ανάγκη της πλήρους ψυχοκοινωνικής υποστήριξής τους εντός της σχολικής κοινότητας. Και αυτή η νέα δυναμική να διευκολύνει και όσα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες προέρχονται από άλλες ένοπλες συρράξεις και κρίσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ IMMERSE στο <https://www.immerse-h2020.eu/>

- Ager, A and Strang (2008) Understanding Integration: A Conceptual Framework *Journal of Refugee Studies* Vol. 21, No. 2. doi:10.1093/jrs/fen016
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Camacho-Morles, J., Slep, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Darmody, M. and Smyth, E. (2017), Out-of-school social activities among immigrant-origin children living in Ireland, *Economic and Social Studies*, Vol. 48, No. 4, Winter 2017, pp. 419-439
- Due, C. Riggs, D. W. Augoustinos, M. (2016) Experiences of School Belonging for Young Children with Refugee Backgrounds, *Educational and Developmental Psychologist*. Vol. 33 Issue 1, p33-53.
- Fazel, M. (2018). Thinking forward – identifying the risk and protective factors affecting the mental health of refugee children and developing effective community and school-based interventions. At the symposia *Moving in the Right Directions* from Children's Rights Alliance (16.10.2018). Dublin.
- Feinauer Whiting, E., Everson, K., & Feinauer, E. (2018). The simple school belonging scale: Working toward a unidimensional measure of student belonging. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 163-178.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, (25)4, 351-368.
- Haynes, N., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3): 321-329.
- Hek, R. (2005). 'The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees', *Practice*, 17(3):157-171.
- Kohli, R. & Mather, R. (2003). Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum-seeking young people in the United Kingdom. *Child and Family Social Work*, 8(3), 201-212.
- Manyena, S. & Brady, E. (2006). *Supporting asylum seeker and refugee children within the education system in England (SPARC Project)*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
- Manzoni, C. and Rolf, H. (2019) *How Schools are Integrating New Migrant Pupils and Families*, London: NIESR.

- Martin, S., Eldin, N., Horgan, D., & Scanlon, M. (2018). Including the voices of children and young people in health policy development: An Irish perspective. *Health Education*. Vol. 77(7) 791–802.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools, *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 5 Issue 2, p235-261
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Kallinen, K., Harju-Veijola, M., & Rautakorpi, S. (2015). Researching children's multiple family relations: Social network maps and lifelines as methods. *Qualitative Sociology Review*, 11(4), 50-69.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Baker, A., & Paradies, Y. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for minority and majority groups: A 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 43(B), 139–155.
- Puroila, A., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrölämpi, T. and Marjatta, T. (2021). Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: an Intersectional Analysis. *International Journal of Early Childhood*. Published online March 2021. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Raabe, I.J. 2019, Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries *Child Ind Res* (2019) 12: 1003–1022 <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9565-0>
- UNHCR (2019). Operation Portal Refugee Situations: Factsheet: Greece, January 2019, available at: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- UNICEF (2019), *Refugee and migrant children in Greece as of 31 January 2019*, available

Πρακτικές μετάβασης στα σχολεία της Θεσπρωτίας

Μπέση Μαρίνα

Διευθύντρια Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας
marinabesi@gmail.com

Κούρτη Σουλβάνα

Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Διεύθυνσης Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας
kourtsylvia@gmail.com

Σιώζη Νικολέττα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διεύθυνση Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας
nicolesiozi@gmail.com

Περίληψη

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θεωρείται ως μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους στη ζωή ενός παιδιού και επηρεάζει τη μετέπειτα σχολική του πορεία και συνολικά την ατομική και κοινωνική του ζωή. Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ KA201 “Student Transition in Education Paths” 2019-2022 διερεύνησε τις πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι στις σχολικές μονάδες του νομού Θεσπρωτίας, μέσω κλειστού ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Η στατιστική ανάλυση έδειξε την ανάγκη για κοινές πρακτικές και κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα μετάβασης που θα διευκολύνουν και θα ενισχύσουν την ομαλή προσαρμογή των μαθητών. Καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία αυτή αναδείχτηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η επικοινωνία και συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και σχολείου καθώς και η ενεργή συμμετοχή όλων των φορέων της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική μετάβαση, πρακτικές

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απασχολεί πολλές χώρες του κόσμου, διότι παίζει μεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού, με στόχο την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στη σχολική ζωή και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων.

Διεθνείς ερευνητές επισημαίνουν ότι το παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες προσαρμογής στα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, είναι πιθανότερο να συνεχίσει να βιώνει κοινωνικές, συμπεριφορικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες και στα μετέπειτα χρόνια της σχολικής του ζωής (Dearing et al., 2008; Niesel & Griebel, 2007).

Η Petriwskyj και οι συνεργάτες της (2005) ορίζουν τη μετάβαση ως αδιάλειπτη διαδικασία αμοιβαίων προσαρμογών των παιδιών, των οικογενειών και των σχολείων, προκειμένου να διευκολυνθεί η μετακίνηση των παιδιών από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο. Είναι μια διαδικασία διαρκείας, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι ο βαθμός ετοιμότητας τόσο του μαθητή όσο και του ίδιου του σχολείου, το οποίο οφείλει να εξασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να στηρίζει το παιδί, ώστε να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες εμφανιστούν (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Η είσοδος του παιδιού στο νέο και άγνωστο χώρο του δημοτικού σχολείου αποτελεί καθοριστική εμπειρία για τη ζωή του, καθώς ο μαθητής βιώνει πλήθος αλλαγών τόσο στην προσωπικότητά του, όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Σ' αυτή τη διαδικασία απαιτείται προσαρμογή σε μια νέα ομάδα συνομηλίκων, ένα νέο ρόλο, ένα νέο δάσκαλο και νέες προσδοκίες (Ramey & Ramey, 2010).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένα παράδειγμα ασυνέχειας. Ήδη από τη στιγμή της εισαγωγής τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά και κατά το χρονικό διάστημα μετά από αυτήν, τα παιδιά διαπιστώνουν τις έντονες διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που σχετίζονται τόσο με το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών, όσο και με το επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, διαρρύθμισης του χώρου και του παιδαγωγικού υλικού (Moss, 2012; Χρυσαφίδης, 2011).

Η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρείται ότι γεφυρώνει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ο συντονισμός της παιδαγωγικής των δασκάλων και νηπιαγωγών, οι κοινές διδακτικές μέθοδοι και το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι απαραίτητα, (Fabian & Dunlop, 2007), ενώ η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη να βασίζεται στον αμοιβαίο επαγγελματικό σεβασμό και εμπιστοσύνη (Moss, 2012). Τα σχολικά ιδρύματα πρέπει να εργάζονται για την ενίσχυση της συνέχειας μεταξύ των επιπέδων των σχολείων. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων να κατανοήσουν το ρόλο του άλλου και να αναπτύξουν μεγαλύτερο βαθμό αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας μεταξύ τους (Moss, 2012).

Επιπλέον, η συνεργασία και επικοινωνία γονέων - σχολείου, μπορεί να επηρεάζει τόσο καλά τα παιδιά προσαρμόζονται στο σχολείο και πόσο ωφελούνται από το σχολείο (Σακελλαρίου, 2014). Όταν οι οικογένειες και τα σχολεία συνεργάζονται και μοιράζονται μια κοινή αντίληψη σχετικά με τη μετάβαση, από κοινού μπορούν να προγραμματίσουν μια αποτελεσματική και θετική εμπειρία για τα παιδιά, που εισέρχονται στο σχολείο (Beck, 2010). Δημιουργούν μαζί ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους, ενισχύουν τη συνέχεια μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου και διευκολύνουν τη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Οι επιτυχείς μεταβάσεις συμβαίνουν όταν τα παιδιά είναι καλά προετοιμασμένα για το τι πρέπει να αναμένουν και είναι ενθουσιασμένα για τη μάθηση που θα αποκτήσουν. Η χρήση αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο και καθορίζει την επιτυχία του σχολικού οργανισμού (Ahtola et al., 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις κυριότερες πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ KA201 "Student Transition in Education Paths" 2019-2022, που συντονίζει η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας. Πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2021, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και Google Forms, όσον αφορά τα ερωτηματολόγια και μέσω συναντήσεων webex για τις συνεντεύξεις.

2.1.Ερευνητικά εργαλεία

Για την έρευνα επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, καθώς επιτρέπει την συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων και συμπληρωματικά ποιοτική έρευνα με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, καθώς θεωρείται ένα ευέλικτο μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και διευκολύνει μια ταχύτατη επανατροφοδότηση (Bryman & Bell, 2015).

2.2. Ερωτηματολόγια

2.2.1.Το δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 80 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες άνω των 40 ετών. Το 58% έχουν βασικό πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται στα 11-30 έτη υπηρεσίας.

2.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις Πρακτικές Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως, ενώ δεν είναι υποχρεωτική η χρήση πρακτικών μετάβασης, ακολουθούν τέτοιες πρακτικές σε ποσοστό 60%. Υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, ούτε στις μεθόδους διδακτικής προσέγγισης, ούτε στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις Πρακτικές Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις συνήθεις πρακτικές που ακολουθούν για να επιτύχουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Η παρουσίαση των απαντήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν ως κατάλληλη πρακτική να επισκέπτονται εκπαιδευτικοί και μαθητές του νηπιαγωγείου το δημοτικό στο τέλος της σχολικής χρονιάς.



Γράφημα 1. Εκπαιδευτικοί και μαθητές του νηπιαγωγείου επισκέπτονται το δημοτικό στο τέλος της σχολικής χρονιάς



Γράφημα 2. Νηπιαγωγοί επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τα ευρήματα το 44% των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόζουν αυτή την πρακτική συχνά, ενώ το 30% πάντα. Το 14% των εκπαιδευτικών απάντησαν μερικές

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

φορές, ενώ το 10% σπάνια. Μόλις ένα ελάχιστο ποσοστό (2%) δεν επισκέπτονται ποτέ με τους μαθητές τους το δημοτικό σχολείο στο τέλος του σχολικού έτους.

Όσον αφορά την πρακτική οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου να επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο (γράφημα 2), το 38% των εκπαιδευτικών την υλοποιούν μερικές φορές, ενώ το 28% και το 8% συχνά και πάντα, αντίστοιχα. Αντίθετα, το 20% σπάνια επισκέπτεται το δημοτικό σχολείο και το 6% δεν εφαρμόζει ποτέ αυτήν τη πρακτική.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 3, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι διευθυντές/προϊστάμενοι του νηπιαγωγείου μερικές φορές (38%), συχνά (26%) ή πάντα (10%) επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο. Από την άλλη, ένα ποσοστό 23% σπάνια πραγματοποιεί μία τέτοια επίσκεψη, ενώ το 3% ποτέ.



Γράφημα 3. Διευθυντές/ προϊστάμενοι του νηπιαγωγείου επισκέπτονται το δημοτικό



Γράφημα 4. Νήπια με τους γονείς τους επισκέπτονται το δημοτικό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου και οι γονείς τους επισκέπτονται το δημοτικό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, σε ποσοστό 32% μερικές φορές, σε ποσοστό 30% συχνά και σε ποσοστό 10% πάντα. Αντίθετα, όπως φαίνεται από το γράφημα 4, το 22% απαντά ότι αυτό γίνεται σπάνια και το 6% ποτέ.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συναντιούνται και ενημερώνονται για τους σχολικούς κανόνες του δημοτικού σχολείου συχνά (40%) ή πάντα (16%). Όπως φαίνεται και στο γράφημα 5, λιγότεροι είναι αυτοί που σημειώνουν ότι η πρακτική αυτή γίνεται μερικές φορές (10%), σπάνια (20%) και ποτέ (14%).



Γράφημα 5. Γονείς και εκπαιδευτικοί συναντιούνται και ενημερώνονται για τους κανόνες του δημοτικού



Γράφημα 6. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών μέσω τηλεφώνου

Όπως βλέπουμε στο γράφημα 6, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών μέσω τηλεφώνου σε μεγάλο βαθμό. Το 32% απαντούν πως επιλέγουν αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας συχνά και το 22% πάντα. Ένα ποσοστό 20% εκπαιδευτικών τηλεφωνούν στους γονείς μερικές φορές, ενώ το 14% και το 12%, σπάνια και ποτέ αντίστοιχα.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Στο γράφημα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στη ερώτηση σε ποιον βαθμό οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, βοηθούν και φροντίζουν τους μαθητές της Α' τάξης δημοτικού να προσαρμοστούν στο νέο σχολείο. Το 34% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η πρακτική αυτή εφαρμόζεται μερικές φορές, 28% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι αυτό γίνεται συχνά και το 10% πάντα. Αντίθετα, 20% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφωνούν και απαντούν ότι η πρακτική αυτή ακολουθείται σπάνια και 8% ότι δεν υλοποιείται ποτέ.



Γράφημα 7. Μεγαλύτεροι μαθητές του δημοτικού σχολείου φροντίζουν τους μαθητές της Α' Δημοτικού



Γράφημα 8. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού κάνουν κοινές δραστηριότητες

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (48%) πιστεύουν ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού παίρνουν μέρος σε κοινές δραστηριότητες μερικές φορές. Σύμφωνα με το γράφημα 8, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι κοινές δραστηριότητες υλοποιούνται συχνά (12%) ή πάντα (6%). Αντίθετα, το 24% πιστεύει ότι σπάνια και το 10% ποτέ δεν γίνονται κοινές δράσεις.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 9 οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν ως προς την εφαρμογή της επόμενης πρακτικής. Το 30% απαντά ότι δεν πραγματοποιούνται λιγότερες ώρες μαθήματος στην αρχή του σχολικού έτους, ενώ περίπου ίσο ποσοστό (28%) σημειώνει ότι αυτό γίνεται συχνά. Αντίστοιχα, το 26% των εκπαιδευτικών απαντούν ότι αυτό γίνεται μερικές φορές και το 16% σπάνια. Κανένας εκπαιδευτικός δεν υποστηρίζει ότι ακολουθείται πάντα αυτή η πρακτική μετάβασης.



Γράφημα 9. Μαθητές της Α' Δημοτικού παρακολουθούν λιγότερες ώρες τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους



Γράφημα 10. Σχολικά μέτρα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 38% απαντούν ότι υιοθετούνται σχολικά μέτρα για να βοηθηθούν. Αντίστοιχα, το 26% των

εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι αυτό γίνεται συχνά και περίπου το ίδιο ποσοστό (24%) ότι γίνεται σπάνια. Τέλος ένα ποσοστό 10% απαντά ότι λαμβάνονται σχολικά μέτρα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες πάντα και μόλις το 2% ότι ποτέ δεν υιοθετούνται ειδικά μέτρα (γράφημα 10).

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται σπάνια στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας είναι:

- Μαθητές και εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου επισκέπτονται τα δημοτικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Μαθητές της Α΄ Δημοτικού επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία και μοιράζονται εμπειρίες με τους μαθητές του νηπιαγωγείου
- Εκπαιδευτικοί του δημοτικού επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία
- Διευθυντές του δημοτικού επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία
- Μαθητές του νηπιαγωγείου παίζουν στην αυτή με μαθητές του δημοτικού για λίγες μέρες
- Μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού συμμετέχουν σε κοινές γιορτές και εκδηλώσεις

Τέλος, υπάρχουν και πρακτικές που δε χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η προπαρασκευαστική τάξη σε νηπιαγωγεία και δημοτικά και η πρόωρη έναρξη της σχολικής χρονιάς για τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού.

Όσον αφορά στην επιτυχή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν πως αυτή επιτυγχάνεται με τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, σε ποσοστό 92% και 88% αντίστοιχα, και απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων - γονέων - διευθυντών - τοπικής κοινωνίας.

Ως επιστέγασμα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη θέσπιση ενιαίου Προγράμματος Σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο να περιλαμβάνει κοινές δραστηριότητες για τις δύο βαθμίδες και εκπαιδευτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και γονείς.

2.3. Συνεντεύξεις

2.3.1. Το δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 12 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 5 ήταν νηπιαγωγοί και 7 δάσκαλοι. Οι 8 ήταν γυναίκες και οι 4 άντρες, με μέσο όρο ηλικίας 46 ετών. Όλοι έχουν βασικό πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ έχουν μέσο όρο 28 έτη προϋπηρεσίας.

2.3.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Όσον αφορά τις απόψεις για θέματα μετάβασης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, καθώς θεωρούν πως είναι μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους που καθορίζει την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

Οι περισσότεροι, σε ποσοστό 60%, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να διευκολύνουν τη σχολική μετάβαση. Συνεργάζονται μεταξύ τους για το σκοπό αυτό (16%) αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό (34%) ενώ πιστεύουν ότι καθίσταται δύσκολη η συνεργασία λόγω, κυρίως, έλλειψης χρόνου (34%).

Συμφωνούν όλοι ότι είναι ουσιώδους σημασίας η θέσπιση επίσημου προγράμματος για τη μετάβαση, καθώς και η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων και θα βοηθούσε αποτελεσματικά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (84%).

Όσον αφορά τις πρακτικές μετάβασης, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+KA201 "Student Transition in Education Paths" 2019-2022 και εφαρμόζουν πρακτικές μετάβασης στις σχολικές αίθουσες.

Οι δημοφιλέστερες πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι κοινά μαθήματα, κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, επισκέψεις στα σχολεία και των δύο βαθμίδων, ομαδική εργασία, υιοθέτηση συνηθειών του νηπιαγωγείου στην Α' Δημοτικού, ξενάγηση μαθητών στο δημοτικό, συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών.

Σε ποσοστό 90% θεωρούν πως ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός και το επίπεδο συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή μετάβαση των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς όλοι ανεξαιρέτως πιστεύουν ότι αυτός είναι που πρέπει να δημιουργεί θετικό σχολικό περιβάλλον, να συντονίζει το πρόγραμμα μετάβασης, να υποστηρίζει μαθητές - εκπαιδευτικούς - γονείς, να καθοδηγεί μαθητές και εκπαιδευτικούς και να διευκολύνει την εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρεσβεύει τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς της εκπαίδευσης όπως τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (34%) αλλά και το Δήμο (34%) και τις Κοινωνικές Υπηρεσίες (16%), ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές πρέπει να κατέχουν βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, κοινωνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, ομαδικό πνεύμα, ικανότητα προσαρμογής και υπευθυνότητα, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή τους μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Υποστηρίζουν, επίσης, ότι πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και ο φυσικός χώρος του σχολείου. Ένα νέο σχολείο με όλες τις απαραίτητες εγκαταστάσεις παρακινεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στη σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τους τομείς που πιστεύουν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση:

- Δομή και μέγεθος σχολικής τάξης
- Διαφορετικό και μεγαλύτερο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
- Διαφορετικές μεθοδολογίες
- Διαφορετικά σχολικά αντικείμενα
- Μεγαλύτερο σχολείο
- Καινούριοι συμμαθητές και εκπαιδευτικοί
- Περισσότερη ατομική εργασία

Τέλος, εκτιμούν πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (34%) και προβλήματα συμπεριφοράς (16,5%), οι μαθητές με ψυχοσυναισθηματική ανωριμότητα (16,5%), οι μαθητές που είναι περισσότερο προσκολλημένοι στους γονείς τους (16,5%) και οι εσωστρεφείς και ανασφαλείς μαθητές (16,5%).

2.4. Συμπεράσματα - συζήτηση

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θεωρείται από τις πιο κρίσιμες, τις πιο σημαντικές περιόδους στη ζωή του. Ο μαθητής αντιμετωπίζει αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της σχολικής του ζωής, αλλαγές που επηρεάζουν την εξέλιξη της μαθητικής του πορείας.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου και η ταυτόχρονη ενημέρωση της οικογένειας οδηγούν στην επιτυχία της μετάβασης, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Brooker, 2016).

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει τη σπουδαιότητα της ομαλής μετάβασης ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα μετάβασης βασίζεται στις θετικές σχέσεις όλων των εμπλεκομένων. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης και υπηρεσιών (δήμοι, κοινωνικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, ψυχολόγοι κ.ά.) για τη στήριξη συμπράξεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Brooker, 2016. Dockett & Perry, 2005), ώστε οι μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας όσο το δυνατόν λιγότερες δυσκολίες.

Τα συμπεράσματα από τα στοιχεία της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμβαδίζουν σε γενικές γραμμές με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Οι πρακτικές μετάβασης που συνήθως χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν κοινές επισκέψεις εκπαιδευτικών - γονέων - μαθητών σε νηπιαγωγεία και δημοτικά, κοινά μαθήματα, κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες (Einarsdóttir et al., 2008). Στην Ελλάδα συχνά προγραμματίζονται επισκέψεις συνήθως από τα Νηπιαγωγεία σε συνεργασία με τα Δημοτικά Σχολεία, που αν και αποτελούν μεμονωμένες μεταβατικές δραστηριότητες, βοηθούν να εξοικειωθούν τα παιδιά με το νέο σχολικό περιβάλλον και τους δασκάλους και να προσαρμοστούν καλύτερα κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη.

Πολύ σημαντική θεωρείται και η υιοθέτηση συνηθειών στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να τηρούν τους κανόνες και να διαμορφώσουν αποδεκτές συμπεριφορές. Τα καθοδηγούν να αναπτύξουν το αίσθημα του “ανήκειν” και να μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα (Margetts, 2007).

Οι δραστηριότητες που οδηγούν στην επιτυχή ένταξη και προσαρμογή των μαθητών είναι κυρίως όσες σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για το σχολείο, είναι αυτά που πρωτίστως τα βοηθούν να προσαρμόζονται και να μαθαίνουν στο δημοτικό σχολείο (Brooker, 2016).

Επιπρόσθετα, είναι καθοριστικής σημασίας η θέσπιση επίσημου και ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τη μετάβαση με κοινές δραστηριότητες για τις δύο βαθμίδες. Η συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων, η ανάπτυξη κοινών στόχων και εκπαιδευτικών μεθόδων κρίνεται απαραίτητη. Τα παιδιά θα μπορούν να αναγνωρίσουν ομοιότητες μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί θα μπορούν να κατανοήσουν το ρόλο του άλλου και θα αναπτύξουν επικοινωνία και συνεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό (Peters, 2010).

Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις βασικές τους σπουδές αλλά και επιμορφώσεις θα ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη για τη στήριξη των παιδιών κατά τη μετάβαση. Το περιβάλλον θέτει νέες προκλήσεις αλλά και δυσκολίες, που θα πρέπει

να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων (Dockett & Perry, 2005) θα εξόπλιζε τους εκπαιδευτικούς με πολύτιμες γνώσεις και θα τους καθοδηγούσε στην στήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahtola, A., Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). The concordance between teacher's perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181.
- Beck, K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 323-335.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Bryman, A. & Bell, E. (2015). *Business research methods*. 4nd edition. Oxford University Press.
- Βρυνιώτη, Κ. & Μασαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43, 226 –254.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Starting school in Australia is 'a bit safer, a lot easier and more relaxing': Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years*, 25(3), 271-281.
- Einarsdóttir, J., Perry, B., Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 28, 47–60.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school: benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-50.
- Moss, P. (2012). Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible. *FORUM*, 54(3), 355-368.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 21–32). Berkshire: Open University Press.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2010). The transition to school: Concepts, practices, and needed Research. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 33– 44). Baltimore, MD: Brookes.
- Σακελλαρίου, Μ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση- Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2011). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Η αντιμετώπιση της ασυνέχειας μέσα από κοινές μαθησιακές διαδικασίες*, στο Περιοδικό «Επιστήμες της Αγωγής», Θεματικό τεύχος, επιμ. Μ. Δαμανάκης, σελ. 139-147. Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2011. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση: Διάδοση στόχων και αποτελεσμάτων προγράμματος Erasmus+ Βασικής Δράσης 1 του Γυμνασίου Κολυμβαρίου

Παπαδάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06)
MSc Εκπαιδευτική Ψυχολογία & Μεθοδολογία της Έρευνας
mariapapadaki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την ευρεία διάδοση του περιεχομένου, των στόχων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος Βασικής Δράσης 1: Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων - Κινητικότητα Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης Erasmus+ με τίτλο «Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση», το οποίο υλοποιήθηκε από το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου κατά τα έτη 2019-2022. Παρουσιάζονται το πλαίσιο εφαρμογής, η μεθοδολογία υλοποίησης, οι λεπτομέρειες και τα μαθησιακά αποτελέσματα τεσσάρων κινητικότητων εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια κατάρτισης στο εξωτερικό, σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, τη Φινλανδία, την Ιταλία και τη Γαλλία, καθώς και η θετική επίδρασή τους στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Απώτερος στόχος είναι η αποκόμιση οφέλους, κατά το μέγιστο δυνατό, από την ευρύτερη κοινότητα μέσα από την εκτίμηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του εν λόγω προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus+, Βασική Δράση 1, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η διαρκής κατάρτιση αποτελεί μία από τις λειτουργικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των νέων εργασιακών και μαθησιακών αναγκών τους, κι ως εκ τούτου είναι σημαντικό να διατίθενται ο χρόνος, ο χώρος και οι πόροι οι οποίοι απαιτούνται για να ισχυροποιηθεί η διαδικασία της επιμόρφωσης ώστε αυτή να καταστεί επιτυχημένη. Η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να μην προκύπτει μόνο από τις ατομικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν επίγνωση των ορίων των γνώσεών τους, αλλά και από τις συλλογικές ανάγκες του σχολείου, όπως, εξάλλου, έχει τονιστεί και σε παλαιότερη γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (Δημητριάδης, 2008).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη του χρηματοδοτούμενου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ Βασικής Δράσης 1: Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων - Κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης, με τίτλο «Στήριξη Εναλλακτικού Σχολικού Περιβάλλοντος για Ποιοτική Εκπαίδευση», το οποίο υλοποίησε το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου κατά τα έτη 2019-2022, με απώτερο σκοπό την ευρύτερη διάδοση των αποτελεσμάτων του.

1.1. Πρόγραμμα Erasmus+

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο Οδηγό προγράμματος Erasmus+ (2022), το Erasmus+ συνιστά ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων

κατάρτισης σε όλους τους τομείς της διά βίου μάθησης, όπως η Ανώτατη Εκπαίδευση, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η Σχολική Εκπαίδευση, οι δραστηριότητες νεολαίας, κλπ. Η δίχως αποκλεισμούς κατάρτιση υψηλής ποιότητας, καθώς και η άτυπη και μη τυπική μάθηση, εφοδιάζουν τους συμμετέχοντες με τα προσόντα και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ουσιαστική συμμετοχή τους στη δημοκρατική κοινωνία, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την επιτυχία στην εργασία.

Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε τρεις Βασικές Δράσεις οι οποίες είναι: α) Βασική Δράση 1: Κινητικότητα των ατόμων, β) Βασική Δράση 2: Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, και γ) Βασική Δράση 3: Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων και πολιτικής.

Στην Ελλάδα η Εθνική Μονάδα Συντονισμού του προγράμματος Erasmus+ είναι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

1.2. Βασική Δράση 1: Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων-Κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης

Η Βασική Δράση 1 Erasmus+ για τη μαθησιακή κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το ΙΚΥ, προσφέρει την ευκαιρία σε στελέχη σχολικών μονάδων να βιώσουν μια μαθησιακή - εκπαιδευτική εμπειρία σε μια άλλη χώρα.

Τα προγράμματα μαθησιακής κινητικότητας μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως: α) ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας σε συνεργαζόμενο σχολείο του εξωτερικού, β) επιτόπια παρακολούθηση εργασίας σε ένα σχολείο εταίρο ή σε κάποιον συναφή οργανισμό, ο οποίος δραστηριοποιείται στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης, και, γ) δομημένους κύκλους μαθημάτων ή σεμινάρια κατάρτισης στο εξωτερικό.

Το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου σχεδιάζει δράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν σεμινάρια κατάρτισης σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, υποστηρίζοντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του, παρέχοντάς τους, έτσι, τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μέσω των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που προσφέρουν οι μαθησιακές κινητικότητες αυτού του είδους. Παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και να αναπτύξουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

1.3. Πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων Erasmus+ και διάδοση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 25735/Η1 «Πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος ERASMUS+, Διαδικασία Συμμετοχής και Μετακινήσεων» (2020), το πεδίο υλοποίησης των προγραμμάτων Erasmus+ διαμορφώνεται από τη διαπίστωση ότι η διεθνής εμπειρική έρευνα καταδεικνύει πως η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ προάγει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες όσων συμμετέχουν σε αυτά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες και πολιτισμούς. Επιπλέον, ωφελεί ποικιλοτρόπως τα άτομα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους οργανισμούς και την κοινωνία στο σύνολο της, συμβάλλοντας στη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη και τον κόσμο. Τέλος, δεν παραλείπεται να τονιστεί ότι η προετοιμασία προτάσεων, η υποβολή αυτών και η υλοποίηση των εγκεκριμένων σχεδίων στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, αποτελούν εκπαιδευτικό έργο και δραστηριότητα που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πράξη.

Το Erasmus+ προωθεί την ανοικτή πρόσβαση στα αποτελέσματα των σχεδίων, τα οποία είναι χρήσιμα για τη μάθηση, τη διδασκαλία, την κατάρτιση και την εργασία. Στον Οδηγό Προγράμματος Erasmus+ (2019) τονίζεται ότι οι δικαιούχοι του προγράμματος αναλαμβάνουν τη δέσμευση να καθιστούν τους εκπαιδευτικούς πόρους των χρηματοδοτούμενων δράσεων ανοικτούς και διαθέσιμους στο κοινό. Τα αποτελέσματα του προγράμματος που περιγράφονται στην παρούσα εργασία είναι προσβάσιμα μέσα από την Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Αποτελεσμάτων Σχεδίων Erasmus+ (Erasmus+ Project Results Platform).

2. Προφίλ Γυμνασίου Κολυμβαρίου και μετακινούμενων εκπαιδευτικών

Το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου βρίσκεται σε παραθαλάσσια περιοχή εξαιρετικής φυσικής ομορφιάς και ιδιαίτερης ιστορικής σημασίας στη δυτική πλευρά του κόλπου των Χανίων. Πρόκειται για ένα δημοκρατικό σχολείο το οποίο, δίνοντας ίσες ευκαιρίες, αποβλέπει στη βασική αρχή ότι όλοι μπορούν να μάθουν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Οι μαθητές και οι μαθήτριά του διαθέτουν δημιουργικότητα, κοινωνική ευαισθησία και υπευθυνότητα. Επιδεικνύουν ευχέρεια στις νέες τεχνολογίες και συμμετέχουν σε ομαδικές βιωματικές δράσεις πέρα από τα όρια της τάξης, όπως σχολικές εκδηλώσεις, πρωταθλήματα, διαγωνισμούς, εθελοντικές προσπάθειες και διεθνείς συνεργασίες. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Κολυμβαρίου είναι αποτελεσματικοί/-ές παιδαγωγοί, με γνώση των μαθητικών αναγκών, αφοσιωμένοι/-ες στο έργο τους κι ενθουσιώδεις, παρά τις μεγάλες δυσκολίες και προκλήσεις της σύγχρονης καθημερινότητας. Έχουν κοινό όραμα για ποιοτική βελτίωση του σχολείου με τη δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης πέρα από τα τετριμμένα συντηρητικά μοντέλα. Η σχολική κοινότητα του Γυμνασίου Κολυμβαρίου στο σύνολό της συμβάλει στη διαμόρφωση κλίματος ευρύτερης καλλιέργειας, κοινωνικής ευθύνης και ηθικής.

Οι υποδομές του Γυμνασίου Κολυμβαρίου αποτελούνται από εργαστήρια Πληροφορικής, Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών, εποπτικά και ηλεκτρονικά μέσα (διαδραστικοί πίνακες, προβολείς, φορητοί υπολογιστές, τάμπλετ, ασύρματο ίντερνετ), βιβλιοθήκη, αίθουσα εκδηλώσεων, κλειστούς κι εξωτερικούς χώρους άθλησης. Τέλος, να σημειωθεί ότι το κτίριο εντάχθηκε στο έργο «Αναβάθμιση Υποδομών Σχολικής Μονάδας Γυμνασίου - Λυκείου Κολυμβαρίου Δήμου Πλατανιά», με σκοπό τη βελτίωση ως προς την ασφάλεια και ως προς την τεχνική αρτιότητα και τη συνολική λειτουργικότητά του.

Οι συμμετέχουσες στο παρόν πρόγραμμα Erasmus+ Βασικής Δράσης 1 έχουν οργανική θέση στο Γυμνάσιο Κολυμβαρίου και ως εκ τούτου γνωρίζουν καλά τις ανάγκες του, είναι στο μέσο της καριέρας τους κι επομένως τα αποτελέσματα της επιμόρφωσής τους θα έχουν βιώσιμη απόδοση, γνωρίζουν άριστα Αγγλικά κι έχουν πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επιδιώκουν την κατάρτιση στις τρέχουσες εξελίξεις προκειμένου να ανταποκρίνονται σε νέες προκλήσεις και να διαθέτουν ικανότητες εφαρμογής εξειδικευμένων γνώσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Κοινή είναι η ανάγκη τους για μοντέρνες ιδέες που θα κάνουν το σχολικό περιβάλλον πιο ελκυστικό κι ενδιαφέρον, να γνωρίσουν άλλους/-ες εκπαιδευτικούς, να ενισχύσουν την πιθανότητα συνεργασιών, να βγουν από τη ζώνη ασφάλειας και να περάσουν στη ζώνη ανάπτυξης, να αυξήσουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και να αναζωογονηθούν από την εμπειρία του ταξιδιού σε μία άλλη χώρα, βγαίνοντας από τον μικρόκοσμο της τάξης τους.

2.1. Δραστηριότητες Γυμνασίου Κολυμβαρίου στον τομέα της ευρωπαϊκής και διεθνούς κινητικότητας και συνεργασίας

Το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου διανύει την ιδιαίτερη πορεία του στο πλαίσιο των δράσεων του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ τα τελευταία επτά σχολικά έτη. Ήταν σοφή επιλογή και αγαθή τύχη να υλοποιούνται μέχρι και σήμερα προγράμματα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης eTwinning, Βασικών Δράσεων 1 και 2, με κινητικότητα εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης για επιμόρφωση και με συμπράξεις μεταξύ σχολείων για ανταλλαγή μαθητικών επισκέψεων.

Ειδικότερα, σχετικά με χρηματοδοτούμενα προγράμματα Erasmus+, το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου έχει υλοποιήσει στο παρελθόν δύο Βασικές Δράσεις 1 με τίτλους «Effective School Improvement through Environmental, Cultural and Foreign Language Education» και «Χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση & Ευρωπαϊκές Συμπράξεις», καθώς και τη Βασική Δράση 2 με τίτλο «Mission Possible Health», ως εταίρος (Παπαδάκη, 2022).

3. Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση: Λεπτομέρειες σχεδίου

Το σχέδιο με τίτλο «Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση» και κωδικό 2019-1-EL01-KA101-061514 διήρκησε 29 μήνες (από 01/11/2019 έως 31/03/2022), έπειτα από τροποποίηση της αρχικής διάρκειάς του λόγω της πανδημίας COVID-19. Η ευρωπαϊκή επιχορήγηση ανήλθε στα 12282 ευρώ για τέσσερις μετακινήσεις στις χώρες Φινλανδία, Ιταλία και Γαλλία. Από τα προβλεπόμενα πεδία του προγράμματος Erasmus+, το σχέδιο καλύπτει το θέμα «Φορείς και/ ή μέθοδοι για τη βελτίωση της ποιότητας (συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης)», έτσι όπως αυτό ορίζεται από την ΕΕ. Η κάρτα του σχεδίου (περίληψη και αποτελέσματα) βρίσκονται αναρτημένα στην Πλατφόρμα Αποτελεσμάτων Σχεδίων Erasmus+, στον σύνδεσμο <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplu-project-details#project/2019-1-EL01-KA101-061514>.

3.1. Ευρωπαϊκό Σχέδιο Ανάπτυξης

Για τη συγκρότηση του Ευρωπαϊκού Σχεδίου Ανάπτυξης του Γυμνασίου Κολυμβαρίου στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος, ελήφθησαν υπόψη αφενός οι πρωταρχικοί στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», ειδικότερα εκείνων για επωφελή επένδυση στην εκπαιδευτική καινοτομία, κι αφετέρου τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αναγκαιότητα συνεχούς και πολύμορφης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των χρηματοδοτικών ευκαιριών που προσφέρει το πρόγραμμα Erasmus+ (Council of the European Union, 2009), καθώς και η έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη σχετικά με τις πρακτικές, αντιλήψεις και πολιτικές για τις εργασιακές συνθήκες, τη συνεχή κατάρτιση, τη διακρατική κινητικότητα και την ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ευρώπη (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Șerban, V., 2017).

Με όρους ανάπτυξης ποιότητας, διεθνοποίησης, ευρωπαϊκής κινητικότητας και συνεργασίας, διαμορφώθηκε για το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου ένα πλαίσιο βασικών αναγκών και στόχων ως εξής: 1) εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αλλαγή στη σχολική κουλτούρα μέσω ευρωπαϊκών ευκαιριών κατάρτισης, αναγνωρίζοντας τις συγκυρίες της ελληνικής πραγματικότητας με τις περιορισμένες δυνατότητες δωρεάν επιμόρφωσης, 2) ανταλλαγή

απόψεων, εμπειριών και συμπερασμάτων σχετικά με την εκπαίδευση και παροχή ιδεών για βέλτιστες πρακτικές από Ευρωπαίους/-ες ομότιμους, 3) διεθνείς δράσεις και μάθηση που θα συμβάλει στον διασυνοριακό διάλογο, την προώθηση κοινών ευρωπαϊκών αξιών και τη δημιουργία κοινού οράματος για την εκπαίδευση, 4) διαπολιτισμική επαφή για την προαγωγή αξιών, στάσεων και πρακτικών που σχετίζονται με το ανοικτό πνεύμα, τον σεβασμό και την εκτίμηση άλλων πολιτισμών, 5) ενίσχυση και απόκτηση βελτιωμένων δεξιοτήτων που θα καταστήσουν πιο προσιτές τις πρωτοβουλίες της ευρύτερης συνεργασίας, όπως το πρόγραμμα eTwinning και η κινητικότητα μέσω σχολικών συμπράξεων του προγράμματος Erasmus +, δίνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, ισχυρή ώθηση στις ενέργειες εκσυγχρονισμού και εξωστρέφειας του σχολείου, 6) καλλιέργεια εύρους κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από μια ευρωπαϊκή κινητικότητα, όπως ενσυναίσθηση, ομαδικότητα, ενεργό συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών, 7) ενίσχυση της στοχευμένης εργασίας μέσα από δίκτυα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, 8) εξάσκηση των ξένων γλωσσών και προώθηση της αξίας της πολυγλωσσίας.

Με βασική αρχή την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου σχεδίασε τέσσερις μαθησιακές κινητικότητες, οι οποίες δένουν καλειδοσκοπικά μεταξύ τους στήνοντας ένα ιδιόζον μωσαϊκό θεματικών πεδίων που αφορούν: 1) τη σωστή αξιοποίηση του ανακαινισμένου κτιριακού περιβάλλοντος του Γυμνασίου Κολυμβαρίου και τη δημιουργία εκσυγχρονισμένων μαθησιακών χώρων, υλικά και συναισθηματικά ασφαλών, 2) την άντληση παραδειγμάτων και καλών πρακτικών από το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, 3) την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων και τη δημιουργία ενός θετικού, χαρούμενου σχολείου με ικανοποιημένους/-ες εκπαιδευτικούς, ικανούς/-ες να επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους, να κατακτούν την ουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης κι έπειτα να οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριά τους στην ευημερία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, και 4) τον εκσυγχρονισμό και τη διεθνοποίηση με τη δημιουργία ανοικτών προς τον κόσμο τάξεων, οι οποίες ενσταλάζουν την περιέργεια και σμιλεύουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

3.2. Μεθοδολογία

Η εξέλιξη του παρόντος προγράμματος επαφέθηκε στη σωστή διαχείριση με τη μέθοδο Διαχείρισης Κύκλου Έργου σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του οδηγού Aid delivery methods: Project cycle management guidelines (European Commission, 2005). Ένα πρόγραμμα Erasmus+ συνίσταται από δραστηριότητες οι οποίες σκοπεύουν στην επίτευξη ειδικών στόχων μέσα σε ένα σαφώς καθορισμένο χρονικό πλαίσιο και με συγκεκριμένο προϋπολογισμό. Πέρα από μία συγκεκριμένη ομάδα - στόχο, σε αυτήν την περίπτωση τη σχολική κοινότητα του Γυμνασίου Κολυμβαρίου, η διαχείριση του προγράμματος περιλαμβάνει καθορισμένες ρυθμίσεις αξιοποίησης της εγκεκριμένης χρηματοδότησης, καθώς κι ένα σύστημα παρακολούθησης για την επίβλεψη της πορείας υλοποίησής του. Έτσι, η Διαχείριση Κύκλου Έργου συνέβαλε αφενός στη διασφάλιση της συνέπειας του προγράμματος με τις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί για την ικανοποίηση των αναγκών της ομάδας - στόχου, κι αφετέρου στον έλεγχο της δυνατότητας επίτευξης των αρχικών του στόχων εντός των χρονικών και χρηματοδοτικών ορίων. Επιπλέον, συνέβαλε στη διατήρηση της βιωσιμότητας των οφελών που θα αποφέρει το πρόγραμμα σε βάθος χρόνου.

Συμπληρωματικά εφαρμόστηκαν οι βασικές αρχές της Προσέγγισης του Λογικού Πλαισίου για την ανάλυση, οργάνωση και διαχείριση των πληροφοριών του παρόντος

σχεδίου μας με δομημένο τρόπο βάσει του εγχειριδίου Project Cycle Management: Integrated Approach and Logical Framework (Commission of the European Communities, 1993). Ο Οδηγός Υλοποίησης Σχεδίων Erasmus+ KA1 για τη Σχολική Εκπαίδευση (2020), καθώς και ο Οδηγός Διάδοσης και Αξιοποίησης των Αποτελεσμάτων των Σχεδίων Erasmus+ (Ομάδα Επικοινωνίας IKY/ Erasmus+, 2016) αποτέλεσαν την ασφαλιστική δικλείδα ώστε να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος του Γυμνασίου Κολυμβαρίου.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, οι φορείς υποδοχής εφάρμοσαν καινοτόμες προσεγγίσεις εκπαίδευσης ενηλίκων με: εμπλουτισμένες εισηγήσεις, εργασία σε ομάδες, δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν και να εφαρμόσουν με κριτικό τρόπο τα όσα πραγματευόταν το εκάστοτε σεμινάριο, να διερευνήσουν τη χρησιμότητά τους και να σχεδιάσουν νέους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν με βάση τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους. Εξίσου σημαντική θεωρήθηκε η δυνατότητα που δόθηκε στις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους Ευρωπαίους/-ες ομοτίμους μέσω της ανοιχτής διαδικασίας του αναστοχασμού.

4. Δραστηριότητες κινητικότητας και αποτελέσματα

Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση για τον καθορισμό μελετημένων και ιεραρχημένων στόχων, με επίκεντρο τις πολύπλευρες ανάγκες ενός σχολείου της Ελληνικής περιφέρειας και με γνώμονα την αποτελεσματική εκπαίδευση ως προς την υποδομή, το περιβάλλον, το περιεχόμενο μάθησης, τις παιδαγωγικές διαδικασίες, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες κι ως προς την ενίσχυση της εξωστρέφειας, το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου υλοποίησε τέσσερις δραστηριότητες κατάρτισης στις πόλεις Γιοένσου και Ελσίνκι της Φινλανδίας, στη Φλωρεντία της Ιταλίας και στο νησί Γουαδελούπη των υπερπόντιων διαμερισμάτων της Γαλλίας στην Καραϊβική, έτσι όπως περιγράφονται παρακάτω.

4.1. Σεμινάριο με τίτλο «New Learning Environments»

Την περίοδο 1 έως 7 Φεβρουαρίου 2020 μία εκπαιδευτικός του Γυμνασίου Κολυμβαρίου παρακολούθησε σεμινάριο κατάρτισης με τίτλο «New Learning Environments» στην πόλη Γιοένσου της Φινλανδίας, από τον φορέα Edukarjala. Το περιεχόμενό του αφορούσε τη δημιουργία νέων μαθησιακών περιβαλλόντων σύμφωνα με το παράδειγμα των σύγχρονων εγκαταστάσεων των άρτια εξοπλισμένων σχολείων Joensuun Yhteiskoulun Lukio και Lyseon Peruskoulu.

Αποκτήθηκαν ή/ και βελτιώθηκαν δεξιότητες και ιδέες σχετικά με:

- τη δημιουργία περιβαλλόντων που ενισχύουν τα εργασιακά κίνητρα των εκπαιδευτικών,
- τους τρόπους για την ενίσχυση της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης σε βελτιωμένους χώρους,
- την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, εκπαιδευτικού λογισμικού και εικονικής πραγματικότητας,
- τα απαραίτητα έπιπλα ενός σχολείου, την ασφαλή και λειτουργική διαρρύθμισή τους,

- τον σχεδιασμό του σχολείου έτσι ώστε να είναι ένας ευχάριστος χώρος για εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες,
- τους τρόπους δημιουργίας άνετων σχολικών τάξεων, όπου οι μαθητές/-τριες μπορούν να μάθουν καλύτερα αισθανόμενοι/-ες άνετα, και
- την καλλιέργεια αισθητικής χώρων, τη σωστή διακόσμηση, την υγιεινή και τον φωτισμό των σχολικών εγκαταστάσεων.

4.2. Σεμινάριο με τίτλο «Introduction to the Finnish Education Model»

Έπειτα από μία μακρά παύση των κινητικότητων λόγω των περιορισμών που επέβαλε η πανδημία COVID-19, η επόμενη κινητικότητα πραγματοποιήθηκε από 4 έως 9 Οκτωβρίου 2021, στο Ελσίνκι της Φινλανδίας, από τον οργανωτικό φορέα Europass Teacher Academy. Το περιεχόμενο εργασίας του σεμιναρίου με τίτλο «Introduction to the Finnish Education System» αφορούσε την παρουσίαση του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη συγκριτική αξιολόγησή του με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, συνεπώς και του ελληνικού.

Στα μαθησιακά αποτελέσματα συγκαταλέγεται η απόκτηση νέων γνώσεων αναφορικά με:

- τη διαδικασία, τα αποτελέσματα και την αξιοπιστία της έρευνας PISA,
- τη δομή, τη στοχοθεσία και τη βασική φιλοσοφία του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος,
- τη θέση των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτό και τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν,
- τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και της διδασκαλίας μέσω της διαθεματικότητας, της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, της ενσωμάτωσης στοιχείων σύγχρονης ζωής και τη χειραφέτηση του μαθητικού δυναμικού,
- τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και την ψηφιακή μαθητεία,
- τις βασικές καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους για τον σχεδιασμό μαθημάτων με βάση το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο του Φινλανδικού εκπαιδευτικού μοντέλου ως προς τις δεξιότητες 21ου αιώνα, και
- την τεχνογνωσία ευέλικτης διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

4.3. Σεμινάριο με τίτλο «Soft skills for strong teachers»

Παράλληλα με την κινητικότητα της προηγούμενης παραγράφου, υλοποιήθηκε η τρίτη δραστηριότητα του σχεδίου με τίτλο «Soft skills for strong teachers», κατά το διάστημα 4-9 Οκτωβρίου 2021, στη Φλωρεντία της Ιταλίας, επίσης από τον φορέα Europass Teacher Academy. Το περιεχόμενο του σεμιναρίου αφορούσε την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την επιτυχή προσαρμογή στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και τις εξελίξεις της εποχής.

Μέσα από αυτήν την μαθησιακή κινητικότητα αποκτήθηκαν γνώσεις και καλλιεργήθηκαν δεξιότητες που αφορούν:

- την ενδυνάμωση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών με ισχυροποίηση του ρόλου τους στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, αποκτώντας τις απαραίτητες ήπιες δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στην υψηλή αποστολή τους,
- τη βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης και τη βελτίωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης,

- την απόκτηση δεξιοτήτων παρουσίασης και διαχείρισης άγχους σε ακροατήριο, και
- την ενίσχυση της επίγνωσης σχετικά με την ιδιότητα του/ της εκπαιδευτικού ως ηγέτη/-ιδας της τάξης.

Επιπλέον, δόθηκαν συμβουλές αυτοπαρακίνησης και παρουσιάστηκαν τρόποι ενίσχυσης της ομαδικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών ενός σχολείου. Τέλος, έγινε λόγος για τα αίτια του εργασιακού στρες και των μεθόδων αντιμετώπισής του για τη δημιουργία καλύτερης ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής.

4.4. Σεμινάριο με τίτλο «A classroom with a door to the world»

Ο κύκλος των κινητικότητας του προγράμματος έκλεισε με την παρακολούθηση του σεμιναρίου με τίτλο «A classroom with a door to the world», στην πόλη Σαντ Ανν του νησιού της Γουαδελούπης, στα υπερπόντια διαμερίσματα της Γαλλίας στην Καραϊβική Θάλασσα, την περίοδο από 2 έως 10 Νοεμβρίου 2021, από τον φορέα Kaunas Biennial. Το σεμινάριο αφορούσε τη διερεύνηση ποικίλων μεθόδων κι εργαλείων αναδιαμόρφωσης της πολιτικής διεθνοποίησης ενός σχολείου, με τάξεις ανοικτές στον κόσμο.

Ως μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται τα εξής:

- η γνώση τρόπων εκσυγχρονισμού και διεθνοποίησης ενός σχολείου με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ και το πρόγραμμα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης eTwinning, με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- οι τεχνικές ενθάρρυνσης των πρωτοβουλιών των μελών μιας σχολικής μονάδας για προώθηση της δημοκρατίας, της ισότητας και του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων,
- η εκμάθηση συνεργατικών εργαλείων σχεδιασμού και διαχείρισης ευρωπαϊκών έργων,
- οι τρόποι ενσωμάτωσης πολιτιστικών και περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων σε μια διεθνική συνεργασία στο πλαίσιο της απόκτησης ευρωπαϊκής συνείδησης και της ευρύτερης παγκοσμιοποίησης δίχως, ωστόσο, να αλλοιώνεται η εθνική ταυτότητα των συμμετεχουσών χωρών, και
- η επικαιροποίηση των γνώσεων για τον νέο ευρωπαϊκό μηχανισμό χρηματοδότησης έργων στο πλαίσιο Erasmus+ 2021-2027.

5. Συμπεράσματα

Το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού του προσωπικού, επιλέγοντας να υλοποιεί Βασικές Δράσεις 1 Erasmus+, οι οποίες αφορούν την παρακολούθηση σεμιναρίων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Σκοπός αυτής της εργασίας, λοιπόν, είναι η μέγιστη διάδοση των αποτελεσμάτων του πιο πρόσφατου σχεδίου μας σε πανελλήνιο επίπεδο, με αναφορά και σε προηγούμενα υλοποιηθέντα σχέδια σε ειδική παράγραφο, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της επιρροής που μπορεί αυτά να έχουν στα άτομα και στις πρακτικές και άλλων σχολικών κοινοτήτων στη χώρα μας.

Η ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών συνιστά το κύριο αντικείμενο των Βασικών Δράσεων 1 του Προγράμματος Erasmus+ στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Οι

εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτές νιώθουν ότι τους δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, να δημιουργήσουν σχέσεις και να ανταλλάξουν ιδέες με ξένους/-ες συναδέλφους, να εξοικειωθούν με σύγχρονες προσεγγίσεις και καινοτομικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες δεν συνηθίζονται ή γενικώς δεν εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση (Roussakis et al., 2020). Επιπλέον, σημειώνουν ότι η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους μαθησιακές κινητικότητες συνιστούν ένα σημαντικό κίνητρο αυτό-βελτίωσης, ώστε να αποκτηθούν καινούριες γνώσεις και δεξιότητες σε τομείς όπως οι ξένες γλώσσες, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, η δημιουργικότητα και η αναδιαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών, καθώς και το ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς (Lam & Ferencz, 2021).

Αντλώντας τεκμήρια τόσο από τις εκθέσεις των συμμετεχουσών στο παρόν πρόγραμμα, οι οποίες συμπληρώθηκαν μετά την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας στο εξωτερικό, με απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο που έχει διαμορφωθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, όσο και από τις άτυπες συζητήσεις με το ολόκληρο το εκπαιδευτικό προσωπικό και με τη διεύθυνση του σχολείου, προκύπτει η θετική άποψη για το πρόγραμμα «Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση». Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί του σχολείου μας επεσήμαναν την ικανότητα σύνδεσης των θεωρητικών γνώσεων που αποκτήθηκαν με τις πρακτικές τους στο σχολείο και την συνεπακόλουθη ενίσχυση της ικανότητάς τους να ενσωματώνουν καινοτόμα στοιχεία στην καθημερινή διδασκαλία τους. Υποστήριξαν ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησαν ενίσχυσαν τον επαγγελματισμό τους και τόνωσαν το αίσθημα εμπλοκής τους σε διαδικασίες δια βίου μάθησης. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν και η δήλωσή τους ότι οι δραστηριότητες αποτέλεσαν τη συστηματικότερη επιμόρφωση στην οποία συμμετείχαν τα τελευταία χρόνια.

Ο θετικός αντίκτυπος του εν λόγω προγράμματος στο Γυμνάσιο Κολυμβαρίου αφορά τη διαρκή προσπάθειά του αφενός για τη διαμόρφωση ενός περισσότερο σύγχρονου, δυναμικού, ζωντανού κι επαγγελματικού περιβάλλοντος, κι αφετέρου για την αλλαγή του συναισθηματικού κλίματος και των χώρων του που θα το καταστήσουν ένα πιο φιλικό και χαρούμενο σχολείο, ικανό να προσελκύσει εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Πρόκειται για ένα σχολείο το οποίο, με επίκεντρο τις ανάγκες όλων των μελών του, ενσωματώνει καλές πρακτικές στις καθημερινές δραστηριότητές του και βελτιώνει την ικανότητά του να λειτουργεί σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, χάρη στο φιλόδοξο όραμά του να υλοποιεί προγράμματα Erasmus+.

Εν κατακλείδι, το Γυμνάσιο Κολυμβαρίου, αναγνωρίζοντας τα πολυεπίπεδα οφέλη του Erasmus+, παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά, συνεχίζει να εκτιμά ότι η προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία και τη μάθηση κι ο εκσυγχρονισμός του εργασιακού περιβάλλοντος επέρχονται με τη δημιουργία εναλλακτικών πρωτοποριακών διευρωπαϊκών δράσεων. Προωθώντας τα επιτεύγματα του σχεδίου «Στήριξη εναλλακτικού σχολικού περιβάλλοντος για ποιοτική εκπαίδευση», το σχολείο προσδοκά να διαδώσει την εμπειρία του προς όφελος της ευρύτερης κοινότητας, θεωρώντας ότι μπορεί να λειτουργήσει ως πρεσβευτής των αξιών της δια βίου μάθησης και της ανταλλαγής γνώσεων κι εμπειριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Commission of the European Communities (1993). *Project Cycle Management: Integrated Approach and Logical Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved March 10 2022 from:

- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/58c406ab-f247-47df-8d77-a7b003e00faf/language-en/format-PDF/source-search>
- Council of the European Union (2019). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* OJ C 119, 28.5.2009, p. 2–10. Retrieved March 10 2022 from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Δημητριάδης, Δ. (2008). Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής «Απασχόληση, κοινωνικές υποθέσεις, δικαιώματα του πολίτη» με θέμα: «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών». *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 17.06.2008, C 151/41-151/45. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:151:0041:0045:EL:PDF>
- European Commission (2005). *Aid delivery methods: Project Cycle Management Guidelines*. Brussels: European Communities. Retrieved March 10 2022 from: https://ec.europa.eu/international-partnerships/system/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403_en.pdf
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Șerban, V. (2017). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*, (V, Șerban, translator) Publications Office. Retrieved March 10 2022 from: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/63946>
- Lam, Q. K. H. & Ferencz, I. (2021). Erasmus+ staff mobility comparative data analysis: An exploratory study of the participants' motivation, perceived impact, recognition and satisfaction. *Academic Cooperation Association – ACA*. Retrieved March 10th 2022 from: <https://www.iky.gr/el/ekdoseis/item/3667-sygkritiki-meleti-kinitikotitas-prosopikoy-erasmus>
- Οδηγός προγράμματος Erasmus+ (2019). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/3207-odigos-programmatos-erasmus-2019>
- Οδηγός προγράμματος Erasmus+ (2022). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el/node/2699>
- Οδηγός Υλοποίησης Σχεδίων Erasmus+ KA1 για τη Σχολική Εκπαίδευση (2020). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://www.iky.gr/el/iky-items/item/3707>
- Ομάδα Επικοινωνίας IKY / Erasmus+ (2016). *Οδηγός Διάδοσης και Αξιοποίησης των Αποτελεσμάτων των Σχεδίων Erasmus+*. Αθήνα.
- Παπαδάκη, Μ. (2022). Προγράμματα Erasmus+ Βασικής Δράσης 1 του Γυμνασίου Κολυμβαρίου για μαθησιακή κινητικότητα εκπαιδευτικών: διάδοση στόχων και αποτελεσμάτων Erasmus+ Key Action 1 learning mobilities of Kolymbvari Junior High School teachers: dissemination of aims and results. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11, 137-146. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: <https://dx.doi.org/10.12681/icodl.3462>
- Πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος ERASMUS+, Διαδικασία Συμμετοχής και Μετακινήσεων (2020). ΦΕΚ 625/27.02.2020, τ. Β', Αρ. Υ.Α. 25735/Η1. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_625%CE%92-27.02.2020.pdf

Roussakis, Y., Avramidis, E., Batsila, M., Tsichouridis, C. & Zografou, E. (2020). Impact Study of the Erasmus+ Programme / KA1 Mobility Projects for School Education Staff 2014-2017. *State Scholarships Foundation (EL01 National Agency Erasmus+)*. Retrieved March 10 2022 from: <https://www.iky.gr/el/ekdoseis/item/3625-apotimisi-tou-antiktypou-sxedion-kinitikotitas-prosopikoy-sxolikis-ekpaidefsis-2014-2017>

100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922: Προτάσεις για υλοποίηση εκπαιδευτικών διεπιστημονικών Δράσεων στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκπαιδευτικού-διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις

Ραμουτσάκη Ιωάννα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

iramouts@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών Προτάσεων για την υλοποίηση αντίστοιχων Δράσεων στα σχολεία, στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκπαιδευτικού - διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις, με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922. Οι Προτάσεις αυτές αφορούν τόσο στα φιλολογικά μαθήματα, όσο και σε μαθήματα άλλων ειδικοτήτων ίδιας Βαθμίδας ή διαφορετικών εκπαιδευτικών Βαθμίδων και τύπων σχολείων και υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών. Αξιοποιούνται τα σχολικά βιβλία Δημοτικού, Γυμνασίου, Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, το εκπαιδευτικό υλικό του εγκεκριμένου Προγράμματος, καθώς και άλλες δόκιμες πηγές, σε συνδυασμό με μεθόδους και τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης. Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές Δράσεις, οι οποίες υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών Μεταβάσεων αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, υποστηρίζουν τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ιστορική συνέχεια, την περαιτέρω καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για το πέρασμα στην επόμενη Βαθμίδα ή Τάξη.

Λέξεις/Φράσεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Μεταβάσεις, Μικρασιατική Καταστροφή

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το δράμα του ξεριζωμού των Ελλήνων από τη Μικρασία, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, έρχεται να μας θυμίσει εντονότερα η φετινή, γεμάτη συμβολισμό χρονιά, συμπλήρωσης 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Στο πλαίσιο των αντίστοιχων εκδηλώσεων τιμής και μνήμης, τα σχολεία μπορούν να υλοποιήσουν Δράσεις τόσο για το ίδιο το ιστορικό γεγονός και για τα γεγονότα που οδήγησαν, τελικά, σε αυτό, όσο και για θέματα που αφορούν σε κάθε έκφανση της ζωής του Μικρασιατικού Ελληνισμού (κοινωνικής, πολιτισμικής, οικονομικής κ.λ.π.), πριν από την Καταστροφή και ύστερα απ' αυτήν, με την μετεγκατάσταση των Ελλήνων της Μικρασίας στη μητροπολιτική Ελλάδα.

Για την καλύτερη δυνατή προσέγγιση των θεμάτων αυτών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού - διεπιστημονικού Προγράμματος με τίτλο: «*Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα- Διδακτικές και Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*», κρίθηκε απαραίτητη σχετική έρευνα και «χαρτογράφηση» της αντίστοιχης διδακτέας ύλης, με βάση τα ισχύοντα σχολικά βιβλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό - διεπιστημονικό Πρόγραμμα, το οποίο εγκρίθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ. με την υπ' αρ. πρωτοκόλλου 120185/ΓΔ4/24-09-2021 Εγκύκλιο είναι το πρώτο Πρόγραμμα που τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση

του ρόλου του/ της εκπαιδευτικού, συνδυάζοντας τη Μετάβαση από Βαθμίδα σε Βαθμίδα και από Τάξη σε Τάξη με τα διδακτικά Αντικείμενα και την απαιτούμενη παιδαγωγική οπτική στη διδακτική Πράξη. Σκοπός του είναι η εξασφάλιση της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η καλύτερη δυνατή προετοιμασία μαθητών και μαθητριών για το πέρασμα στην επόμενη Βαθμίδα ή Τάξη (Ραμουτσάκη, 2021).

Υπό το πρίσμα αυτό, η «χαρτογράφηση» της διδακτέας ύλης βοήθησε στην καλύτερη δυνατή διαχείριση δυσκολιών που σχετίζονται με ιστορικές ασυνέχειες, οι οποίες παρατηρούνται στην ύλη όλων των Τάξεων και των εκπαιδευτικών Βαθμίδων, σε σχέση με τα εξεταζόμενα ιστορικά θέματα. Με βάση την έρευνα αυτή γίνεται, επίσης, προφανές ότι κάποιες Τάξεις, ίσως, να μην ασχοληθούν καθόλου με τα ιστορικά γεγονότα αναφοράς, μια και αυτά δεν περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη των συγκεκριμένων Τάξεων. Μόνο εάν ο/η υπεύθυνος/-η εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση να κινητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες κατάλληλα, τότε εκείνοι/-ες θα γνωρίσουν την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο, έστω κι αν εκείνη δεν εντάσσεται στην ύλη της συγκεκριμένης Τάξης.

Ως εκ τούτου, η έλλειψη της απαιτούμενης ιστορικής συνέχειας στη διδακτέα ύλη ανάμεσα στις Τάξεις και στις Βαθμίδες Εκπαίδευσης και η καλύτερη δυνατή διαχείρισή της, ενόψει και των φετινών εκδηλώσεων τιμής και μνήμης για τον Μικρασιατικό Ελληνισμό, στάθηκε η αφετηρία του προβληματισμού μας για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς μέσα από αυτήν ενθαρρύνεται η καθολική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στις αντίστοιχες εκδηλώσεις. Υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών Μεταβάσεων, οι διδακτικοί Σχεδιασμοί προς αυτή την κατεύθυνση και οι αντίστοιχες Δράσεις αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το όλο εγχείρημα υποστηρίζει τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη ομαλότερη πρόσληψη και παρακολούθηση της ιστορικής ύλης.

Βασίζεται, δε, στην πεποίθηση πως η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και πολιτισμικής αυτογνωσίας είναι υπόθεση όλων μας και πρέπει να ενισχύεται διαρκώς.

Υπό το πρίσμα αυτό και με αφορμή τη συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή, παρουσιάζονται Προτάσεις για υλοποίηση εκπαιδευτικών Δράσεων στο πλαίσιο των φιλολογικών μαθημάτων, αλλά και στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, Βαθμίδων, Τάξεων και τύπων Σχολείων. Για να προβούμε στην παρουσίαση των Προτάσεων αυτών, κρίνουμε σκόπιμη, αρχικά, τη σύντομη παράθεση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, με αποτύπωση των αναφορών που καταγράφονται στα σχολικά βιβλία για τα αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διατύπωση των εκπαιδευτικών Προτάσεων και η παράθεση των Συμπερασμάτων.

2. 1922 και Μικρασιατικός Ελληνισμός στα ισχύοντα σχολικά βιβλία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Για την υλοποίηση εκπαιδευτικών Δράσεων υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών Μεταβάσεων και του εγκεκριμένου Προγράμματος «*Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα-Διδακτικές και Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*», ο/ η εκπαιδευτικός είναι καλό να προβή, αρχικά, σε μία «χαρτογράφηση» της διδακτέας ύλης, για να εξετάσει τις δυνατότητες που έχει, ώστε να προχωρήσει πιο μεθοδικά σε αντίστοιχους διδακτικούς Σχεδιασμούς (Ραμουτσάκη, 2021, 2022).

Η εικόνα που εμφανίζεται είναι η εξής:

2.1. Στο μάθημα της Ιστορίας

Α. Δημοτικό

Στα σχολικά βιβλία *Ιστορίας Δημοτικού* μόνο στην *Ιστορία ΣΤ΄ Τάξης* (Κολλιόπουλος, και συνεργάτες, 2016) και ειδικότερα στο 5^ο Κεφάλαιο της Ε΄ Ενότητας, το οποίο επιγράφεται «*Η Μικρασιατική Εκστρατεία και Καταστροφή*», γίνεται μια σύντομη αναφορά στα ιστορικά γεγονότα από το Μάιο του 1919, όταν ο ελληνικός στρατός αποβιβάζεται στη Σμύρνη ως τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, χωρίς, όμως, η ιστορική αφήγηση να επεκτείνεται και στη συνέχεια αυτών των γεγονότων (π.χ. δυσκολίες και πορεία των Μικρασιατών Ελλήνων τόσο κατά τη διάρκεια της Καταστροφής, όσο και ύστερα απ' αυτήν, κατά την εγκατάστασή τους στη μητροπολιτική Ελλάδα) (Ραμουτσάκη, 2021).

Εντούτοις, στην ιστορική αφήγηση υπάρχει παραπομπή σε διαδραστικό υλικό, από τις *Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, όπου εκεί ανθολογούνται αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά έργα των παρακάτω Λογοτεχνών, με πιο εμπλουτισμένες αναφορές, σχετικές με:

1. α) τη Μικρασιατική εκστρατεία και Καταστροφή (Κοσμά Πολίτη, *Στου Χατζηφράγκου. Τα σαραντάχρονα μιας χαμένης πολιτείας*, Ηλία Βενέζη, *Το νούμερο 31328*. Ευγενίας Φακίνου, *Το έβδομο ρούχο*, Κώστα Καρυωτάκη, *Όταν άνηθ εδενατε....*, της Μέλπως Αξιώτη, Άπαντα, Jeffrey Eugenides Middlesex. *Ανάμεσα στα δύο φύλα*) και
2. β) με την υποδοχή και εγκατάσταση των Μικρασιατών Ελλήνων (Γιάννη Μακριδάκη, *Ανάμιση ντενεκές και Ηλία Βενέζη, Γαλήνη*). Με τον τρόπο αυτό, συμπληρώνεται κατά τι η βασική ιστορική ύλη του σχολικού βιβλίου και, κατ' επέκταση, η εικόνα των Μικρασιατών μετά την Καταστροφή του 1922.

Β. Στο Γυμνάσιο

Στο σχολικό βιβλίο *Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Γ΄ Τάξης Γυμνασίου* (Λούβη, Ξιφάρ, 2006) το Η΄ Κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στον Μικρασιατικό Ελληνισμό και στον Μικρασιατικό Πόλεμο, όπου εκεί υπάρχει πολύ σύντομη αναφορά στον διωγμό των Ελλήνων από τη Μικρά Ασία και στην εγκατάστασή τους στη μητροπολιτική Ελλάδα, ενώ στην Ενότητα 38 υπάρχει αναφορά με τίτλο: «*Ο μικρασιατικός πόλεμος στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο*», με παράθεση 4 τίτλων σχετικών λογοτεχνικών κειμένων {Ηλ. Βενέζη, *Νούμερο 31328* (1931), Στρ. Δούκα, *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* (1929), Δ. Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν* (1959) και *Ματωμένα χώματα* (1962)} και μίας ταινίας {(Ν. Κούνδουρου, 1922 (1982))}, βασισμένης στο βιβλίο *Νούμερο 31328* του Ηλ. Βενέζη), καθώς και παραπομπή στο υλικό της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα.

Γ. Στο Λύκειο

Στο σχολικό βιβλίο *Ιστορίας Γενικής Παιδείας Επαγγελματικού Λυκείου: Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα* (Κατσουλάκος και συνεργάτες, 2010), η Ενότητα Δ΄ του Ε΄ Κεφαλαίου αναφέρεται στο Μικρασιατικό Πόλεμο με σύντομη αναφορά στους Έλληνες και «στα κύματα των προσφύγων».

Στο σχολικό βιβλίο *Ιστορίας Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (Ο.Π.Α.Σ.) Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου* (Ι.ΤΥ.Ε.-Διοφάντος 2016) στο Κεφάλαιο *Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20^ο αι.* (Μαργαρίτης και συνεργάτες, 2018) γίνεται εκτενής αναφορά στο

δράμα των Ελλήνων της καθ' ημάς Ανατολής με τον ξεριζωμό τους από τη γενέθλια γη και στις δυσκολίες εγκατάστασής τους στην Ελλάδα, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Όπως παρατηρούμε η σχετική με τα γεγονότα ιστορική ύλη είναι διάσπαρτη στα σχολικά βιβλία τεσσάρων Τάξεων και δεν είναι συνεχής. Η κατανομή της με αυτόν τον τρόπο δεν επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες, καθώς περνούν από τη μία Τάξη στην άλλη ή από τη μία Βαθμίδα στην άλλη, να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, εξετάζοντάς τα στη συγχρονία και στη διαχρονία τους. Η χρονική απόσταση που υπάρχει μέχρι να ξαναδούν οι ίδιοι/-ες τα σχετικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή γεγονότα είναι πολλές φορές τεράστια. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της απόστασης ανάμεσα στην ΣΤ' Τάξη Δημοτικού και στην Γ' Τάξη Γυμνασίου, καθώς και της Γ' Τάξης Γυμνασίου με την Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου, η οποία αναγκάζει τον/ την εκπαιδευτικό να παρουσιάσει τα ιστορικά γεγονότα, ξεκινώντας και πάλι από την αρχή, σχεδόν εκ του μηδενός. Ειδικότερα δε, στην Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου, μόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (Ο.Π.Α.Σ.) Γ' Τάξης θα μελετήσουν εκτενέστερα το θέμα της μετεγκατάστασης των Μικρασιατών στη μητροπολιτική Ελλάδα, το οποίο, όμως, δεν παύει να συνδέεται με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Τέτοιου είδους ασυνέχειες δημιουργούν, συχνά, δυσκολίες στη διαχείριση των εξεταζόμενων θεμάτων, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στους διδακτικούς Σχεδιασμούς τόσο για το καθημερινό μάθημα, όσο και για την υλοποίηση συναφών εκπαιδευτικών Δράσεων. Είναι πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει και να αποτιμά το γνωστικό υπόβαθρο κάθε μαθητή ή της μαθήτριας, ώστε να μπορεί να το ενισχύσει περαιτέρω, ανακαλώντας και αξιοποιώντας κατάλληλα την προϋπάρχουσα γνώση. Καλό είναι, επίσης, οι δυσκολίες τέτοιου τύπου να αντιμετωπίζονται εγκαίρως, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες, περνώντας από τη μία Βαθμίδα στην άλλη ή από τη μία Τάξη στην άλλη, να εξοικειώνονται με τη σχετική ορολογία, με τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και να εμβαθύνουν, σταδιακά, σε αυτά, αντιλαμβανόμενοι/-ες την Ιστορία ως όλον.

2.2. Ανθολόγια και Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Το δράμα του ξεριζωμού των Ελλήνων από τη Μικρασιατική Γη δεν άφησε ανεπηρέαστη τη Λογοτεχνία και γενικότερα την Τέχνη. Οι Λογοτέχνες της Γενιάς του '30 ανανεώνουν με το λόγο τους και τα θέματά τους τόσο την Ποίηση, όσο και την Πεζογραφία, αποτυπώνοντας σύνθετες ψυχολογικές και κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες εμφανίζονται ως απόρροια της Μικρασιατικής Καταστροφής. Η νέα τάση που διαμορφώνεται στη Λογοτεχνία διαδέχεται τον προηγούμενο ρομαντισμό (Πολίτης, 1985) και εκφράζεται κατεξοχήν με τη Γενιά του '30. Στόχος των Λογοτεχνών είναι να παραμείνει η ανάμνηση ζωντανή, να διατηρηθεί η μνήμη και να καταγραφεί η βιωματική εμπειρία (Πολίτης, 1985, Καμούζης, 2016).

Πολλοί Λογοτέχνες (Ποιητές και Πεζογράφοι) Μικρασιατικής κυρίως και Θρακικής καταγωγής προβάλλουν το δράμα του ξεριζωμού, τη λαχτάρα και τις αναμνήσεις από τη Μικρασιατική Γη, τις ελπίδες και τα όνειρα μετά την εγκατάστασή τους στη μητροπολιτική Ελλάδα (Καμούζης, 2016, Κατσιπη, 2019, Ραμουτσάκη, 2022). Ανιχνεύοντας τις σχετικές λογοτεχνικές αναφορές στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία (Ραμουτσάκη, 2021, Ραμουτσάκη, 2022), παρατηρούμε τα εξής:

Α. Στα Ανθολόγια του Δημοτικού

Το κείμενο με τίτλο «Οι πρόσφυγες» σταχυολογείται στα *Ανθολόγια* του Δημοτικού και, συγκεκριμένα, στο *Ανθολόγιο* της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου και συνεργάτες, 2020). Αποτελείται από αποσπάσματα από το μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου, *Μέσα στις φλόγες* και αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ξεριζωμένοι Έλληνες της Μικρασίας στη μητροπολιτική Ελλάδα. Η λογοτεχνική αφήγηση για τα δεινά των Ελλήνων της Μικρασίας πλαισιώνεται και από μια λιθογραφία για την καταστροφή της Σμύρνης, καθώς και από τον Πίνακα του Φώτη Κόντογλου, *Αίβαλιώτες θαλασσινοί*, παλικάρια και το στοιχείο αυτό δίνει τη δυνατότητα επέκτασης με αξιοποίηση και άλλων έργων Τέχνης.

Σίγουρα, η συγκεκριμένη λογοτεχνική αναφορά στα γεγονότα χρειάζεται να συμπληρωθεί και με άλλες λογοτεχνικές και ιστορικές πηγές, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι καλύτερα ενημερωμένοι/-ες για τα ιστορικά γεγονότα, αλλά και για τη λογοτεχνική παραγωγή που εμπνεύστηκε από αυτά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το απόσπασμα σταχυολογείται στο *Ανθολόγιο* που αφορά και στην Ε΄ Τάξη Δημοτικού, ενώ, όπως τονίσαμε παραπάνω, τα γεγονότα που αφορούν στον Μικρασιατικό Ελληνισμό δεν εντάσσονται στην ιστορική ύλη της συγκεκριμένης Τάξης.

Όπως και παραπάνω, έτσι και εδώ μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδραστικό υλικό που αναφέρεται στην *Ιστορία της Στ΄ Δημοτικού* και παραπέμπει στις Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, όπου εκεί ανθολογούνται αποσπάσματα και από άλλα λογοτεχνικά έργα.

Β. Στο Γυμνάσιο

Στα σχολικά βιβλία *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* Γυμνασίου βρίσκουμε τρία σχετικά αποσπάσματα:

1. στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Τάξης Γυμνασίου* (Πυλαρινός και συνεργάτες, 2006) το κείμενο με τίτλο *Ταξίδι χωρίς επιστροφή* (απόσπασμα από το Μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν*)
2. στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Τάξης Γυμνασίου* (Γαραντούδης και συνεργάτες, 2006) το κείμενο με τίτλο: *Όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη* (απόσπασμα από το Μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου, *Ματωμένα Χώματα*) και
3. στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Τάξης Γυμνασίου* (Γαραντούδης και συνεργάτες, 2006) (Γαραντούδης και συνεργάτες, 2006) το κείμενο με τίτλο: *Η επιστροφή του Αντρέα* (απόσπασμα από το Μυθιστόρημα Ηλία Βενέζη, *Γαλήνη*).

Και στο Γυμνάσιο παρατηρείται ότι η ύλη της *Ιστορίας* των αντίστοιχων Τάξεων (Α΄ και Β΄ Τάξης Γυμνασίου) δεν περιλαμβάνει τα σχετικά γεγονότα με τη Μικρασιατική Καταστροφή και τον Μικρασιατικό Ελληνισμό. Σίγουρα, τα συγκεκριμένα αποσπάσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και μπορούν να εμπλουτιστούν. Προς την κατεύθυνση αυτή, μπορούν να αξιοποιηθούν και άλλα ακέραια λογοτεχνικά κείμενα ή λογοτεχνικά αποσπάσματα που υπήρχαν σε παλαιότερα σχολικά βιβλία *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* Γυμνασίου, τα οποία είχαν μεγάλο πλούτο αναφορών για τη ζωή των Ελλήνων στη Μικρά Ασία, πριν από την Καταστροφή του 1922 και ύστερα απ' αυτήν (Ραμουτσάκη, 2021, 2022).

3. Σχεδιασμός Δράσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού - διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις με αφορμή τη συμπλήρωση των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922

3.1 Στο πλαίσιο των φιλολογικών μαθημάτων – Προτεινόμενες Δράσεις και συνεργασίες

Α. Στο μάθημα της Ιστορίας

Για να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε Δράσεις Μετάβασης, χρειαζόμαστε κοντινές Τάξεις. Ως εκ τούτου, αν και το σχήμα: ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού - Γ΄ Τάξης Γυμνασίου - Α΄ Τάξης ΕΠΑΛ και Γ΄ Τάξης ΓΕ.Λ., το οποίο προκύπτει από την παραπάνω «χαρτογράφηση» της ύλης φαίνεται να μην προσφέρεται για υλοποίηση Δράσεων υπό τη λογική των εκπαιδευτικών Μεταβάσεων, εντούτοις, αν σκεφτούμε δημιουργικά, μπορούμε να ξεπεράσουμε αυτή τη δυσκολία. Τη διευκόλυνση αυτή μας παρέχει η ιστορική ύλη δύο άλλων Τάξεων, της Α΄ Τάξης Γυμνασίου και της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου.

Ειδικότερα, η *Ιστορία της Α΄ Τάξης Γυμνασίου* (Κατσουλάκος και συνεργάτες, 2006) περιλαμβάνει τον πρώτο ελληνικό αποικισμό (10^{ος} αι. π.Χ.) και τον δεύτερο ελληνικό αποικισμό (μέσα 8^{ου} - τέλη 6^{ου} αι. π.Χ.), την εξάπλωση δηλ. του Ελληνισμού στην Ανατολή και στην ευρύτερη λεκάνη της Μεσογείου. Η επισήμανση αυτή μας προσφέρει τη δυνατότητα των παρακάτω συνεργασιών:

ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού και Α΄ Τάξης Γυμνασίου:

Η ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού θα μελετήσει πηγές και θα ασχοληθεί με τον Μικρασιατικό Ελληνισμό, με τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 και τη συρρίκνωση του Ελληνισμού, θα δει δηλ. **το τέλος** ενώ η Α΄ Τάξη Γυμνασίου θα εξετάσει το πλέγμα των ελληνικών αποικιών (Α΄ και Β΄ αποικισμού), τους αρχαιολογικούς θησαυρούς κ.λ.π., επομένως, θα μελετήσει **την αρχή** του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας.

1. Κατά τον ίδιο τρόπο θα συνεργαστούν η Γ΄ Τάξη Γυμνασίου με την Α΄ Τάξη των ΓΕ.Λ. (τέλος - αρχή του Ελληνισμού στη Μικρά Ασία).
2. Συνεργασία Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. υπό το κοινό θέμα: Μικρασιατικός, Ελληνισμός και η συρρίκνωσή του με τη Μικρασιατική Καταστροφή.
3. Σύνθετη Συνεργασία Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, Α΄ Τάξης των ΓΕ.Λ. και Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. (θα δουν μαζί περισσότερες Τάξεις την αρχή και το τέλος (τη συρρίκνωση του Μικρασιατικού Ελληνισμού)
4. Ακόμη και η Β΄ Τάξη Γυμνασίου, όπως και η Β΄ Τάξη ΓΕ.Λ., που έχει Βυζαντινή – Μεσαιωνική Ιστορία μπορεί, να συνεργαστεί και με την Α΄ και με την Γ΄ Τάξη Γυμνασίου και Λυκείου αντίστοιχα, καθώς ο Βυζαντινός Πολιτισμός έχει σταθερό σημείο αναφοράς τον Μικρασιατικό Ελληνισμό. Αυτή η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει και σε διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ώστε το θέμα να φωτιστεί από πολλές πλευρές με υλοποίηση σύνθετων εργασιών, που αναδεικνύουν την Ιστορία, τον Πολιτισμό, τη Λογοτεχνική παραγωγή, την Παράδοση κ.λ.π.
5. Αλλά και εντός της ίδιας εκπαιδευτικής Βαθμίδας μπορούν να υλοποιηθούν αντίστοιχες Δράσεις με τη συνεργασία εκπαιδευτικών όλων των Τάξεων.
6. Τέλος, στο πλαίσιο της ανάδειξης της Τοπικής Ιστορίας η σύνθεση μικτής ομάδας από διαφορετικές Τάξεις και Βαθμίδες για τη συλλογή προφορικών μαρτυριών με συνδιαμόρφωση Ερωτηματολογίων και λήψη Συνεντεύξεων σε γειτονίες

Μικρασιατών είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, που συνδέει τις εκπαιδευτικές Βαθμίδες και Τάξεις, συμβάλλοντας στην κριτική, δημιουργική και βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας και στη διάσωση των πολύτιμων αναμνήσεων και μαρτυριών.

Στην προσπάθεια αυτή, αλλά και σε οποιαδήποτε σχετική Εργασία και Δράση είναι σημαντική και η αξιοποίηση παλαιότερων σχολικών βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου με πλούσιες ιστορικές πηγές (λογοτεχνικά κείμενα, προφορικές μαρτυρίες και άλλες πηγές).

Β. Στο πλαίσιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Κατά παρόμοιο τρόπο με τις προτεινόμενες συνεργασίες για το μάθημα της Ιστορίας, μπορούν να οργανωθούν και αντίστοιχες συνεργασίες για τη Λογοτεχνία. Ως εκ τούτου, οι μαθητές και οι μαθήτριες ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού και Α΄ Τάξης Γυμνασίου (ή και σε συνεργασία με τις άλλες Τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου) μπορούν:

1. να μελετήσουν ακέραια λογοτεχνικά κείμενα, από τα οποία θα αναδείξουν τη σχέση τους με τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα, τοποθετώντας τα σε μία ιστοριογραφική, τον/ τη συγγραφέα, τον τίτλο, τη χρονολογία έκδοσης, ώστε να έχουν την εικόνα του όλου,
2. να αξιοποιήσουν εκ παραλλήλου ένα ακέραιο λογοτεχνικό κείμενο (π.χ. το Δημοτικό και το Γυμνάσιο να διαβάσει την *Αιολική Γη* του Ηλία Βενέζη, που ταιριάζει καλύτερα στις ηλικίες αυτές και έχει έντονο το ονειρικό και παραμυθικό στοιχείο, το Λύκειο να ασχοληθεί με το *Νούμερο 31328* ή τη Συλλογή Διηγημάτων του Ηλ. Βενέζη, *Το Αιγαίον*, όπου αναδεικνύονται και άλλα συμφυλιωτικά μηνύματα, τα οποία οι έφηβοι μπορούν καλύτερα να επεξεργαστούν κ.λ.π.) Στη συνέχεια, μπορούν να παρουσιάσουν τα έργα αυτά ομαδικά, προχωρώντας και σε άλλες δραστηριότητες π.χ. δραματοποιήσεις και πολλαπλές απεικονίσεις. Τα μέλη των άλλων ομάδων μπορούν:
3. να ασχοληθούν με την πιο λόγια λογοτεχνική παραγωγή, εξετάζοντας τους Μικρασιάτες και Θρακιώτες Λογοτέχνες, τη γενιά του '30, σε συνδυασμό με την Τέχνη (Ζωγραφική, Γλυπτική, Φωτογραφία, τη Μουσική με το Ρεμπέτικο τραγούδι κ.ά.), αναδεικνύοντας πόσο η Μικρασιατική Καταστροφή επηρέασε και επηρεάζει την καλλιτεχνική παραγωγή,
4. να ανασυνθέσουν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από τα λογοτεχνικά αποσπάσματα, αντιστοιχώντας τα με την ιστορική ύλη των σχολικών βιβλίων, δημιουργώντας τους απαραίτητους αρμούς, οι οποίοι ενδεχομένως, απουσιάζουν από τη διδακτέα ύλη της Τάξης τους, αλλά και των άλλων Τάξεων,
5. να δημιουργήσουν ένα Σώμα ομόθεμων λογοτεχνικών κειμένων,
6. να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα, τα οποία συνδυάζουν τη Λογοτεχνία με την Ιστορία και άλλες μορφές Τέχνης, συμπληρώνοντας τα σχολικά βιβλία,
7. να διαβάσουν μαζί ομόθεμα έργα παιδικής, εφηβικής και ενήλικης Λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας ομοιότητες και διαφορές ως προς τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, αλλά και ως προς το επικοινωνιακό αποτέλεσμα σε σχέση με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών,
8. να συγκεντρώσουν λαϊκά παραμύθια από τη Μικρασία και, ειδικότερα, από τον Πόντο, την Καππαδοκία, την Ανατ. Θράκη και να τα παρουσιάσουν, δημιουργώντας δικές τους Συλλογές κ.ά.

Γ. Στη Νεοελληνική Γλώσσα/ Έκφραση- Έκθεση

Συμπληρωματικά ή εναλλακτικά, στο πλαίσιο των ωρών της Νεοελληνικής Γλώσσας/ Έκφρασης – Έκθεσης, οι μικτές ομάδες π.χ. Γ΄ Τάξης Γυμνασίου – Α΄ Τάξης Λυκείου μπορούν:

- να εξετάσουν τα σχετικά θέματα μέσω των κειμενικών ειδών, εστιάζοντας δηλ. στο Χρονογράφημα, στη Μαρτυρία, στο Ημερολόγιο, στην Αυτοβιογραφία, στην Περιγραφή και στην Αφήγηση,
- να εξετάσουν τις διαλέκτους και τα ιδιωματικά στοιχεία μέσα από τα κάλαντα, τα παραμύθια, τα ήθη και τα έθιμα, μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες και να προχωρήσουν σε δραστηριότητες παραγωγής Λόγου, Δημιουργικής Γραφής, Σύνθεσης Σωμάτων μαρτυριών με σχολιασμό κ.ά. Εδώ μπορεί, επίσης, να συνεργαστεί και η ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού με την Α΄ Τάξη Γυμνασίου, η Γ΄ Τάξη Γυμνασίου με την Α΄ Τάξη ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., αλλά και με τη Β΄ Τάξη Λυκείου, καθώς πολλά κειμενικά είδη παρουσιάζονται και εκεί στα αντίστοιχα βιβλία *Νεοελληνικής Γλώσσας και Έκφρασης-Έκθεσης*,
- να συγκεντρώσουν Εφημερίδες, Περιοδικά του Μικρασιατικού Ελληνισμού, δημιουργώντας μια μικρή Συλλογή με σχόλια δικά τους,
- να δημιουργήσουν παιχνίδια ρόλων και Αγώνες Λόγων κ.ά.

Δ. Στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων και διεπιστημονικής συνεργασίας

Στο πλαίσιο της συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων μπορούν να συσταθούν μικτές ομάδες με μαθητές και μαθήτριες ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού, Α΄ Τάξης Γυμνασίου, Β΄ Τάξης και Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και σε συνεργασία με την Α΄ Τάξη και Β΄ Τάξη ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. θα προχωρήσουν σε διαθεματικές εργασίες, όπως ενδεικτικά περιγράφονται παρακάτω:

1. Στα Μαθηματικά θα αποτυπώσουν τον αριθμό των Μικρασιτών που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή τους και σε συνεργασία με τον καθηγητή/ την καθηγήτρια Πληροφορικής θα εξάγουν τα αντίστοιχα στατιστικά στοιχεία.
2. Στις Φυσικές και άλλες Επιστήμες θα παρουσιάσουν προσωπικότητες της Επιστήμης από τη Μικρασία, αναδεικνύοντας τη ζωή και το έργο τους.
3. Ο Τομέας Δομικών έργων των ΕΠΑ.Λ. σε συνεργασία με την Γ΄ Τάξη Γυμνασίου θα αναδείξει τις παραδοσιακές κατοικίες της Σμύρνης και, γενικότερα, της Μικρασίας, καθώς και την αρχιτεκτονική των 200 θεάτρων της και θα προχωρήσει σε σχεδιασμό τους με σκίτσα μαθητών και μαθητριών. Με αυτόν τον τρόπο ο καθηγητής/ η καθηγήτρια Δομικών Έργων των ΕΠΑ.Λ. μπορεί να συνεργαστεί με τους/ τις Φιλολόγους, στο πλαίσιο του μαθήματος της *Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας*.
4. Στα Θρησκευτικά οι μαθητές και οι μαθήτριες των μικτών ομάδων μπορούν να δώσουν αρχιτεκτονικά και άλλα λειτουργικά στοιχεία των ορθόδοξων εκκλησιών, περιγραφές των εικόνων και των άλλων κειμηλίων της ορθόδοξης Παράδοσης του Μικρασιατικού Ελληνισμού.
5. Τέλος, στο πλαίσιο ευρύτερων μικτών ομάδων Δημοτικών τραγουδιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να συλλέξουν Δημοτικά Τραγούδια της Μικρασίας, της Θράκης (και ειδικότερα η Α΄ Τάξη ΓΕ.Λ.), έτσι ώστε οι καθηγητές/ καθηγήτριες Μουσικής να συνεργαστούν με τους/ τις Φιλολόγους και με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς, φωτίζοντας ολόπλευρα το θέμα κ.λ.π.

Ε. Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021)

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+ του Ι.Ε.Π. στην Ενότητα Παγκόσμια και Τοπική πολιτισμική κληρονομιά μπορούν, επίσης, να συνεργαστούν:

1. η Γ΄ Τάξη Γυμνασίου, με βάση τον 2ο θεματικό άξονα «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» και την Ενότητα «Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά», θα μπορούσε να συνεργαστεί με την ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού, που έχει ακριβώς τον ίδιο άξονα σε ένα πιο ανοιχτό περιβάλλον συνεργασίας.
2. Ίσως να φαίνεται πιο εύκολη η συνεργασία εντός της ίδιας Βαθμίδας και συγκεκριμένα στο Δημοτικό, με τη συνεργασία Δ΄ και ΣΤ΄ Τάξης, στις οποίες και πάλι υπάρχει η ίδια Ενότητα. Στην περίπτωση αυτή, όμως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο θα αμβλύνει την προφανή ηλικιακή διαφορά και χρονική απόσταση.

6. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη Εργασία αποτυπώθηκαν Προτάσεις για εκπαιδευτικές Δράσεις και συνεργασίες εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών, στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκπαιδευτικού - διεπιστημονικού Προγράμματος: «*Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα - Διδακτικές και Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*», με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922.

Η μετεγκατάσταση των Ελλήνων της καθ' ημάς Ανατολής στη μητροπολιτική Ελλάδα έδωσε την απαραίτητη τόνωση στην ελληνική κοινωνία και οικονομία. Ήταν μια πραγματική «μετάγγιση» αίματος, Πολιτισμού και κοινωνικής δύναμης. Οι κοινωνικοί αγώνες των Μικρασιατών ενίσχυσαν αποφασιστικά τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής της Ελλάδας (Καμούζης, 2016). Ειδικότερα οι Μικρασιάτες διακρίθηκαν για τη βαθιά τους αγάπη για τις Τέχνες και τα Γράμματα, καθώς η πνευματική τους υποδομή και η ευρυμάθεια τους βοήθησαν να προοδεύσουν και να μεταλαμπαδεύσουν στη μητροπολιτική Ελλάδα τη γνώση και την κουλτούρα τους, μπολιάζοντας δημιουργικά τον Νεοελληνικό Πολιτισμό.

Στο πλαίσιο του εγκεκριμένου Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις, οι Δράσεις τιμής και μνήμης για τον Μικρασιατικό Ελληνισμό αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξία, καθώς υποστηρίζουν τη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εμβάθυνση σε καίρια ιστορικά θέματα και γεγονότα, μέσα από συνεργατικές Πρακτικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης.

Τέτοιου είδους πρωτοβουλίες βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, μέσα από την εικόνα του όλου και όχι μόνο του μέρους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν την ιστορική συνέχεια, η οποία επιτρέπει την πολύπλευρη προσέγγιση και τον ολόπλευρο φωτισμό των ιστορικών γεγονότων, σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, καθώς και τη βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας. Παράλληλα, οι Δράσεις αυτές ενισχύουν την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για το πέρασμα στην επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα ή Τάξη, καλλιεργώντας περαιτέρω την ιστορική συνείδηση και την πολιτισμική τους

αυτογνωσία, μέσα από τη γνώση του Πολιτισμού και της Ιστορίας του για αιώνες ανθοφορούντος Μικρασιατικού Ελληνισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαραντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Τάξης Γυμνασίου* (2006). Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο). Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2020, από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias-B-Gymnasiou-html-empl/>
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+ (2021). Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 4-5-2021, από [Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko) και <http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko>
- Καμούζης, Δ.(2016). *Το τραύμα του ξεριζωμού: Η Μικρά Ασία το 1922 και η προσφυγιά στις τέχνες και στα γράμματα*: Ανακτήθηκε 4-5-2021, από <https://www.lifo.gr/culture/arxaiologia/trayma-toy-xerizomoy-i-mikra-asia-1922-kai-i-prosfygia-stis-tehnes-kai-sta>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου ΣΤ., & Πυλαρινός, Θ., 2020. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, «Με λογισμό και μ' όνειρο»*, Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο). σε ψηφιακή μορφή βρίσκεται στο περιβάλλον των διαδραστικών βιβλίων του Φωτόδεντρου. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2020, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio-E-ST-Dimotikou-html-empl/index08_04.html
- Κατσίπη - Σπυριδάκη, Ειρ.(2019). *Η Μικρά Ασία μέσα από τη Λογοτεχνία*. Νέα Ιωνία: Εκδόσεις ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Κατσουλάκος, Θ. και συνεργάτες. (2006). *Αρχαία Ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Κατσουλάκος, Θ. και συνεργάτες. (2010). *Ιστορία Γενικής Παιδείας Επαγγελματικού Λυκείου. Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Κολλιόπουλος, και συνεργάτες. (2016). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου ΣΤ' Τάξης Δημοτικού*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος. Φωτόδεντρο: Διαδραστικά σχολικά Βιβλία. Ανακτήθηκε 31-10-2021, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria-ST-Dimotikou-html-empl/index5_5.html ανακτήθηκε
- Λούβη, Ευαγγ. – Ξιφάρá, Δ. (2006). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Τάξης Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Υ.Ε.-Διόφαντος.
- Μαργαρίτης, Γ. και συνεργάτες.(2018). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας. Ιστορία Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος: Φωτόδεντρο: Διαδραστικά σχολικά Βιβλία. Ανακτήθηκε 31-10-2021, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2758/Themata-Neoellinikis-Istorias_G-Lykeiou-html-apli/
- Πολίτη, Λ. (1985). *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτεία.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Τάξης Γυμνασίου* (2006). Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο), Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Υ.Ε.

- «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Σε ψηφιακή μορφή βρίσκεται στο περιβάλλον των διαδραστικών βιβλίων του Φωτόδεντρου. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2020, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias-A-Gymnasiou_html-empl/index01_03.html
- Ραμουτσάκη, Ι. (2021). *Εκπαιδευτικό-διεπιστημονικό Πρόγραμμα Συνεργασίας για την ομαλή Μετάβαση, τη σύνδεση των Βαθμίδων Εκπαίδευσης και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών «Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα-Διδακτικές και Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις»*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Π.Δ.Ε. Κρήτης.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2021). *Η αποτύπωση της ζωής των Ελλήνων Μικρασιατών στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και την Τέχνη μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης και την εγκατάστασή τους στην κυρίως Ελλάδα μέσα από τα σχολικά βιβλία>>*. Εισήγηση σε διήμερη εκδήλωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου <<Από τη Συνθήκη των Σεβρών στη Συνθήκη της Λωζάννης. Ιστορικές Προσεγγίσεις και Όψεις του προσφυγικού ζητήματος.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2022). *Εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό ως αφόρμηση και ως πηγή έμπνευσης για την υλοποίηση εκπαιδευτικών Δράσεων, με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922*. Ηράκλειο: ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. Ανακτήθηκε 4-3-2022, από <https://pekes.pdekritis.gr/wp-content/uploads/2022/04/%CE%A3.%CE%95.%CE%95.-%CE%99.%CE%91.%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%93%CE%99%CE%91-%CE%A4%CE%9F-1922-s.l..pdf>
- Ψηφίδες της Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2020, από α) Μικρασιατική εκστρατεία και Καταστροφή: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html#40 και β) Υποδοχή και εγκατάσταση προσφύγων: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html#4

Ποντιακός Ελληνισμός και Γλωσσικός Γραμματισμός: δημιουργικές συγκλίσεις

Φιολιτάκη Μαρία

Δρ. Φιλοσοφίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου

mfiolitaki@gmail.com

Χουρσάν Χρυσή

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 11^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου

choursan@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της συνεργασίας των μαθητών του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου και της Ομάδας Δημιουργικής Γραφής του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου, οι οποίοι με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, αφού έλαβαν μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων, παρήγαγαν τις δικές τους πρωτότυπες δημιουργίες (ποιήματα, διηγήματα και σκίτσα). Αρχικά, θα γίνει αναφορά τόσο στους αρχικούς στόχους, όσο και στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η οποία προσαρμόστηκε στις δύσκολες υγειονομικές συνθήκες που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια και για τον λόγο αυτό προκρίθηκε η αξιοποίηση των ΤΠΕ και κυρίως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, θα δοθεί έμφαση στις δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και τέλος, θα παρουσιαστούν τα παραγόμενα αποτελέσματα, μέσα από τα οποία αναδεικνύεται τόσο ο δημιουργικός διάλογος μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων αλλά και οι δεξιότητες των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, φιλιαναγνωσία.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το 4ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης με τον τίτλο του, “Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα: Θέσεις-Αντιθέσεις-Συγκλίσεις”, περιγράφει και προτάσσει μια διαχρονική διάσταση και συγχρόνως ένα πρόταγμα του σχολείου, το οποίο ως θεσμός επιβιώνει μετασχηματιζόμενο και εγγραφόμενο σε έναν κύκλο θέσεων και αντιθέσεων ενίοτε οσμωτικών και ενίοτε συγκλινουσών. Παράλληλα ωστόσο θέτει το ζητούμενο της χρονικότητας του 21ου αιώνα, οι πρώτες δεκαετίες του οποίου αλλά και ιδιαίτερως τα δύο τελευταία σχολικά έτη, που σηματοδεύτηκαν από την υγειονομική κρίση, τείνουν να μετασχηματίσουν ριζικά την οντολογική του διάσταση οδηγώντας κατά περίπτωση στην κατάργηση της σωματικότητάς του προκρίνοντας την άυλη-ψηφιακή του διάσταση ή στην απόπειρα συγκερασμού των δύο αυτών πτυχών του.

Η συνεργασία του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Πρότυπου Λυκείου Ηρακλείου με την Ομάδα Δημιουργικής Γραφής του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου, η οποία αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εισήγησης στο πλαίσιο της υλοποίησης του Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, “Ποντιακός Ελληνισμός: Μνήμες και όνειρα, παρελθόν παρόν και μέλλον” και του Εκπαιδευτικού - Διεπιστημονικού Προγράμματος Υποστήριξης Γλωσσικού Γραμματισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποπειράθηκε να συγκεράσει πολλαπλές ανάγκες και παιδαγωγικά ζητούμενα, ώστε να συγκλίνουν τελικά σε ένα πεδίο

σύνθεσης. Εν πρώτοις, κρίθηκε πρόσφορη η εξωτερίκευση και η δημιουργική διοχέτευση των βιωμάτων των μαθητών καθώς και του αναμενόμενου άγχους, που τους προκάλεσε η πανδημία. Εν δευτέρως, το διδακτικό μικρο-σενάριο, όπως διαμορφώθηκε στην υλοποίησή του, έθεσε ως στόχο την ικανοποίηση της ανάγκης μιας διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας και της λογοτεχνίας σε χρόνο εξω-διδακτικό και χωρίς την πίεση της διδακτέας ύλης.

Ο κυρίαρχος στόχος της πρόσληψης των ιστορικών γεγονότων μέσω των πηγών αλλά και της βιωματικής ιστορικής μνήμης και ο μετασχηματισμός της σε λογοτεχνική δημιουργία προωθεί και τον βαθύτερο γλωσσικό γραμματισμό εφόσον ο μαθητής από την κριτική ανάγνωση και ακρόαση μεταβαίνει στην προσωπική δημιουργία. Με γνώμονα και οδηγό τις παραπάνω ανάγκες, η δραστηριότητα εξελίχθηκε και ολοκληρώθηκε με μια συγκεκριμένη πορεία εργασίας όπως και θα περιγραφεί.

2. Στάδια Εργασίας

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έλαβε τη μορφή διδακτικού μικρο-σεναρίου με χρονοδιάγραμμα εφαρμογής 5 συναντήσεων (2 διδακτικών ωρών η κάθε μία) και σε κάθε φάση υλοποίησής του υπήρξε σαφής στοχοθεσία. Διευκρινίζουμε εκ των προτέρων ότι ακολουθώντας την πρόταση της Νικολαΐδου (2016) χωρίσαμε το μικροσενάριο σε 3 φάσεις (μικροδραστηριότητες): προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο.

2.1. Πρώτη φάση: Προσυγγραφικό Στάδιο

Κατά την α' φάση οι στόχοι που τέθηκαν ήταν κυρίως γνωστικοί και αφορούσαν:

- την χρονική και τοπική τοποθέτηση των μαθητών, καθώς πραγματοποιήθηκε υπενθύμιση της ιστορικής παρουσίας ελληνικών πληθυσμών στην περιοχή του Πόντου από την αρχαιότητα
- την ιστορική προσέγγιση της περιόδου της Γενοκτονίας των Ποντίων, η οποία είναι εκτός διδακτέας ύλης σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών
- την εμβάθυνση της ιστορικής γνώσης μέσω προσωπικής αναζήτησης
- Επίσης, τέθηκαν και συναισθηματικοί στόχοι καθώς επιδιώχθηκε βιωματικά:
- η ευαισθητοποίηση και συγκινησιακή φόρτιση των μαθητών με αφορμή τα δεινά του ποντιακού ελληνισμού αλλά και η γενικότερη ευαισθητοποίηση τους απέναντι στο διαχρονικό πρόβλημα των πολέμων και των συνεπαγόμενων δεινών, της βίας, των εγκλημάτων πολέμου, των προσφυγικών ροών και της ανάγκης στήριξης των ευάλωτων θυμάτων του πολέμου.

Τέλος, όπως και σε κάθε άλλη θεματική ενότητα, η οποία προσεγγίζεται στο πλαίσιο των συναντήσεων του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής επιδιώχθηκε η κινητοποίηση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών αλλά και η γλωσσική τους καλλιέργεια, τα οποία και αποτέλεσαν στόχους δεξιοτήτων.

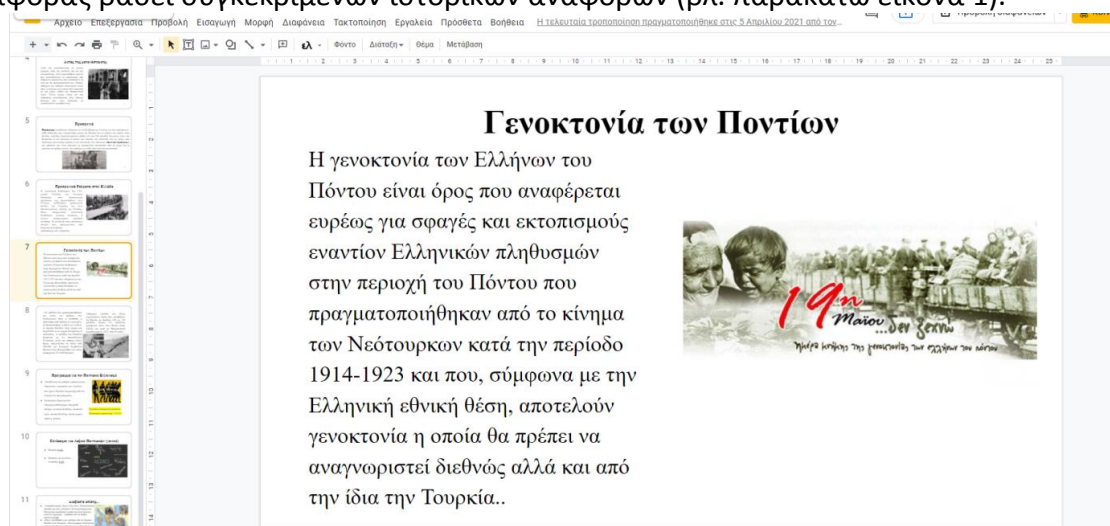
Ως βασική μεθοδολογία υλοποίησης της α' φάσης προκρίθηκε ως επί το πλείστον η ανακαλυπτική μέθοδος και ενεργοποιήθηκαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (συζήτηση πάνω στα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάστηκαν). Στη συνέχεια, προκρίθηκε η ατομική εργασία των μαθητών, η οποία στηρίχθηκε σε μια διαθεματική προσέγγιση (συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων Ιστορίας, Λογοτεχνίας, Πληροφορικής).

Λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών και προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία των μαθητών, που προέρχονταν από διαφορετικά σχολεία, αξιοποιήθηκε η

εκπαιδευτική πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης webex (δυνατότητα διαμοιρασμού αρχείου εικόνας και ήχου -share file). Αξιοποιήθηκε επίσης πρόγραμμα δημιουργίας παρουσίασης αλλά και ο πίνακας της κάθε τάξης σε συνδυασμό με τον ηλεκτρονικό πίνακα και τη δημόσια συζήτηση (chat) για μια πρώτη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών αλλά και για την υποβολή ερωτημάτων στη συνεργαζόμενη - εισηγήτρια, εκπρόσωπο της “Ευξείνου Λέσχης Ποντίων Ν. Ηρακλείου Κρήτης”.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση υλοποίησης περιελάμβανε 2 συναντήσεις (2 διδακτικών ωρών η κάθε μία), οι οποίες υπηρετούσαν τον γενικότερο στόχο της γνωριμίας των μαθητών με πτυχές της ιστορίας του Ποντιακού Ελληνισμού.

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε δια ζώσης για τους μαθητές του Πρότυπου Γενικού Λυκείου και για τους μαθητές του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου. Τα μέλη κάθε ομάδας παρευρίσκονταν στο σχολείο τους και υπήρξε ταυτόχρονη σύνδεση των δύο χώρων μέσω της πλατφόρμας webex. Αρχικά, με την προβολή παρουσίασης επιδιώχθηκε η διευκρίνιση των ιστορικών εννοιών της μετανάστευσης και τη προσφυγιάς και η κατανόηση της μεταξύ τους διαφοράς βάσει συγκεκριμένων ιστορικών αναφορών (βλ. παρακάτω εικόνα 1).



Εικόνα 1: Παρουσίαση σχετική με τον Ποντιακό Ελληνισμό και τη Γενοκτονία των Ποντίων

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια χαρτών οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη διαχρονική παρουσία ελληνικών πληθυσμών στην περιοχή του Πόντου. Τέλος, μέσα από επιλεγμένα κείμενα (όχι μόνο ιστορικά αλλά και μαρτυρίες) οι μαθητές γνώρισαν την περίοδο της γενοκτονίας των Ποντίων (σε αυτό το σημείο αξιοποιήθηκαν πληροφορίες από το κείμενο του Αγτζίδη 2012) και στο τέλος της συνάντησης παρακινήθηκαν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο μαρτυρίες ή κείμενα (βίντεο, συνεντεύξεις σε εφημερίδες, λογοτεχνικά κείμενα), τα οποία γράφτηκαν με αφορμή τον Ποντιακό Ελληνισμό.

Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως για όλους τους μαθητές του Ομίλου, λόγω των υγειονομικών συνθηκών και της αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας. Στη συνάντηση αυτή, είχε προσκληθεί και παρευρέθηκε η γραμματέας της “Ευξείνου Λέσχης Ποντίων Ν. Ηρακλείου”, κα Αντωνία Τσαγκαράκη. Η κα Τσαγκαράκη μοιράστηκε με τους μαθητές του Ομίλου και της Ομάδας Δημιουργικής γραφής προσωπικές μνήμες από τη ζωή των προγόνων της, οι οποίοι ήρθαν στο Ηράκλειο Κρήτης μετά τη γενοκτονία των Ποντίων την περίοδο 1914-23. Επίσης, περιέγραψε ήθη και έθιμα του Ποντιακού Ελληνισμού και

αναφέρθηκε στην “Εύξεινο Λέσχη Ποντίων” και στο ρόλο της. Τέλος, δέχτηκε ερωτήσεις από τους μαθητές και σε μια ιδιαίτερα φορτισμένη ατμόσφαιρα απάντησε σε αυτές ανακαλώντας στη μνήμη της διηγήσεις κυρίως από την περίοδο της θηριωδίας εις βάρος των Ελλήνων του Πόντου. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνάντησης - συζήτησης, δόθηκε ο λόγος και σε γονείς των μαθητών του ομίλου, οι οποίοι λόγω της ποντιακής καταγωγής τους μοιράστηκαν μαζί μας σκέψεις και συναισθήματα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν με αφορμή τα όσα είχαμε συζητήσει στις δύο πρώτες συναντήσεις να αναζητήσουν πηγή έμπνευσης, ώστε να προετοιμαστούν για την επόμενη συνάντηση, στην οποία θα καλούνταν να παράγουν δικά τους κείμενα. Στο πλαίσιο αυτής της προετοιμασίας οι μαθητές θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν σχετικά βίντεο-ντοκιμαντέρ που τους προτάθηκαν (π.χ. <https://www.youtube.com/watch?v=CoyJbkWEvXU>) καθώς και να ανατρέξουν εκ νέου στο ιστορικό υλικό, το οποίο συνελέχθη και με την συνδρομή του εκπαιδευτικού, Νικόλαου Ψαρομήλιγκου ΠΕ02 και με το οποίο είχαν έρθει σε επαφή ήδη από την πρώτη συνάντηση, μέσω της παρουσίασης που είχε πραγματοποιηθεί.

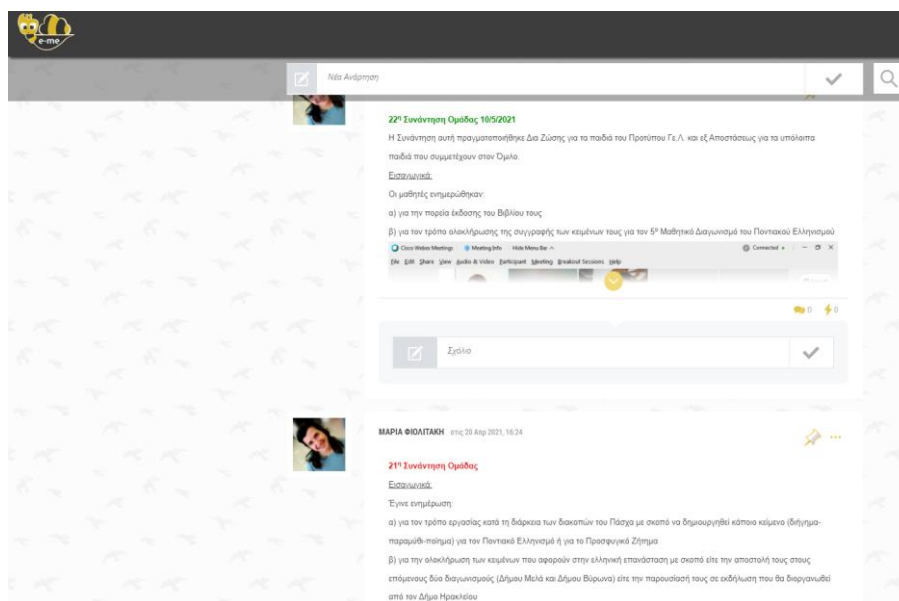
2.2. Δεύτερη Φάση: Συγγραφικό Στάδιο

Στη φάση αυτή οι προαναφερθέντες γνωστικοί στόχοι διατηρήθηκαν και επιπλέον οι μαθητές κλήθηκαν:

- να κινητοποιήσουν την δημιουργική φαντασία τους
- να αναπτύξουν δεξιότητες αφήγησης συναισθημάτων, ιστοριών ή καταστάσεων
- να εξασκήσουν τη συγγραφική τους επινοητικότητα

Κατά το συγγραφικό στάδιο προκρίθηκε η ατομική εργασία των μαθητών, οι οποίοι αξιοποίησαν κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και συνδυάζοντας τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Πληροφορικής (κατά την πρόταση της Νικολαΐδου, 2014) προέβησαν στην καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων και τελικά παρήγαγαν τα δικά τους κείμενα, τα οποία εντάχθηκαν σε διαφορετικά γραμματειακά είδη. Επίσης, αξιοποιήθηκε η μέθοδος των ερωταποκρίσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να απαντηθούν ζητήματα που απασχολούσαν τους μαθητές και αφορούσαν την πορεία συγγραφής των κειμένων τους αλλά και τρόπους έκφρασης.

Και σε αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<https://e-me.edu.gr/groups/dimiourgiki>), όπου αρχικά αναρτήθηκε το υλικό των προηγούμενων συναντήσεων (παρουσίαση ppt) ώστε να έχουν πρόσβαση οι μαθητές του Ομίλου καθώς και το αρχείο της Επιτροπής Ποντιακών Μελετών (<https://www0.epm.gr/epm.gr>).



Εικόνα 2: Οδηγίες στην Κυψέλη της e-me

Για την πραγματοποίηση των δύο συναντήσεων αυτής της φάσης αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα webex (και πιο συγκεκριμένα το εργαλείο breakout sessions). Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν διαδικτυακά ψηφιακά εργαλεία (google docs, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο).

Κατά την τρίτη συνάντηση (πρώτη του Συγγραφικού σταδίου) δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο εργασίας για την τρέχουσα αλλά και για την επόμενη συνάντηση. Ο κάθε μαθητής παρακινήθηκε να ανατρέξει στα εισερχόμενα του προσωπικού του e-mail και να αναζητήσει την πρόσκληση συμμετοχής στο Φύλλο Εργασίας που του είχε ανατεθεί μέσω της δυνατότητας των συνεργατικών εγγράφων google. Το Φ.Ε. είχε την εξής μορφή:

Φύλλο Ατομικής Εργασίας

Ποντιακός Ελληνισμός: μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Ατομική Εργασία:

Μπορείτε τώρα εργαζόμενοι κατά μόνας να γράψετε το δικό σας κείμενο με αφορμή τα όσα συζητήσαμε για τον Ποντιακό Ελληνισμό.

Βοηθητικό Υλικό:

Στη διάθεσή σας είναι:

1. ένα ενδεικτικό γλωσσάρι με λέξεις και όρους της ποντιακής διαλέκτου που ίσως σας φανούν χρήσιμοι: <https://www.pontosnews.gr/639996/pontos/pontiako-lexiko/>
2. η παρουσίαση που έγινε κατά την πρώτη συνάντηση (θα τη βρείτε στην κυψέλη της e-me).
3. Ένα κείμενο της Ο. Ντέλλα που μπορείτε να διαβάσετε στο σύνδεσμο: <https://www.pontosnews.gr/326236/pontos-blog/o-tourkos-syntagmatarchis-stin-pont>.
4. Τα δύο βιβλία της Διδούς Σωτηρίου, “Ματωμένα Χώματα” και “Οι νεκροί περιμένουν”, τα οποία μπορείτε να αναζητήσετε στη σχολική μας βιβλιοθήκη.

Στη συνέχεια, κάθε μαθητής “απομονώθηκε” σε ένα χωριστό δωμάτιο (μέσω της δυνατότητας breakout sessions της πλατφόρμας webex) ώστε να εργαστεί ατομικά και οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να “μπαίνουν” στα δωμάτια και να συζητούν με τους μαθητές τυχόν προβλήματα ή σκέψεις τους.

Και κατά την τέταρτη συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε ομοίως εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας webex σε συνδυασμό με την πλατφόρμα της e-me, οι μαθητές συνέχισαν και είχαν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν τα κείμενά τους. Τονίζεται ότι υπήρξε συνεχής ανατροφοδότηση, ως προς ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές.

2.3. Τρίτη Φάση: Μετασυγγραφικό Στάδιο

Η βασική στοχοθεσία αυτής της φάσης εστιάστηκε στην εκπλήρωση δύο βασικών στόχων:

- στην τόνωση της αυτοπεποίθησης
- στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών

Στο συγκεκριμένο στάδιο, προκρίθηκε η μέθοδος του διαλόγου προκειμένου οι μαθητές με αφορμή τα παραγόμενα, πρωτότυπα κείμενά τους να ανταλλάξουν απόψεις και να μοιραστούν με την ολομέλεια της ομάδας σκέψεις και συναισθήματα.

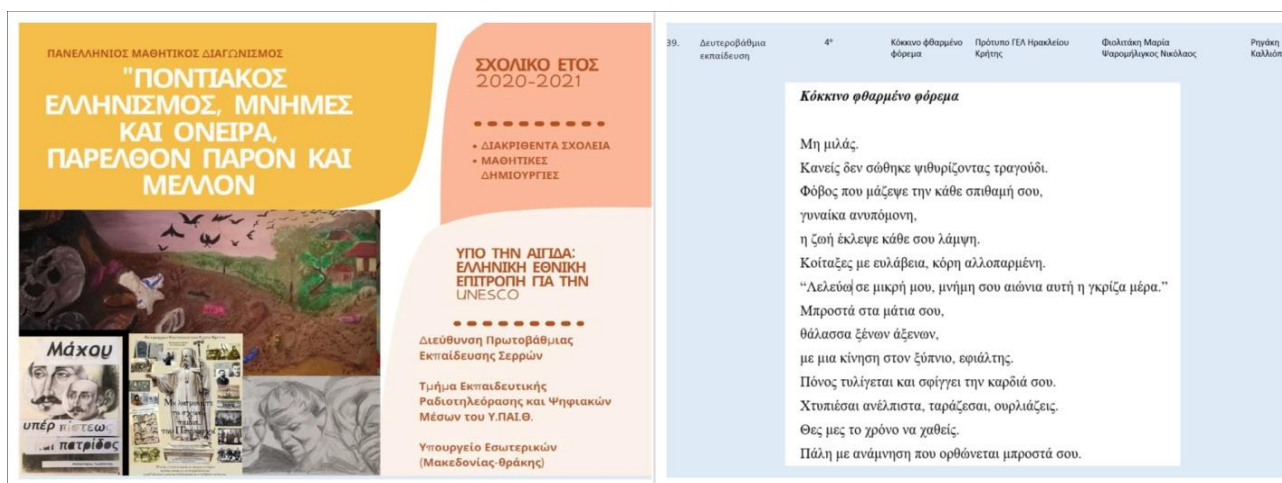
Επειδή οι υγειονομικές συνθήκες κατέστησαν αδύνατη την δια ζώσης πραγματοποίηση των συναντήσεων, και σε αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα webex και η δυνατότητα share screen, την οποία αυτή παρέχει.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την 5η και τελευταία αυτή συνάντηση (στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής) οι μαθητές έχοντας ολοκληρώσει τα κείμενά τους είχαν την δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούσαν, να προβούν σε ανάγνωσή τους στην ολομέλεια, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να εμπλακούν σε συζητήσεις με στόχο την επέκταση των προβληματισμών, την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων ώστε να εμβαθυνθεί και να εμπλουτιστεί η ούτως ή άλλως βιωματική διάσταση του θέματος με την καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης/ ακρόασης και της ενσυναίσθησης.

2.4. Επέκταση - Διάχυση

Μετά το τέλος των συναντήσεων επιλεγμένα κείμενα των μαθητών απεστάλησαν στον “5ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό ‘Ποντιακός Ελληνισμός: μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον’ για μαθητές/ μαθήτριες Π.Ε. και Δ.Ε. της Ελλάδας, της Κύπρου και της Ομογένειας”. Το ποίημα με τίτλο “Κόκκινο φθαρμένο φόρεμα” μίας μαθήτριας της Α΄ Τάξης του Πρότυπου Γενικού Λυκείου απέσπασε 4ο Βραβείο στην κατηγορία Ποίηση Δ.Ε. Εκπαίδευσης και συμπεριλήφθηκε σε ηλεκτρονική έκδοση των διακριθέντων έργων του διαγωνισμού, ενώ όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στον Διαγωνισμό έλαβαν έπαινο συμμετοχής (βλ. Εικόνα 3, όπου απεικονίζεται το εξώφυλλο της ηλεκτρονικής έκδοσης και η σελίδα με το βραβευμένο ποίημα της μαθήτριας του Ομίλου).

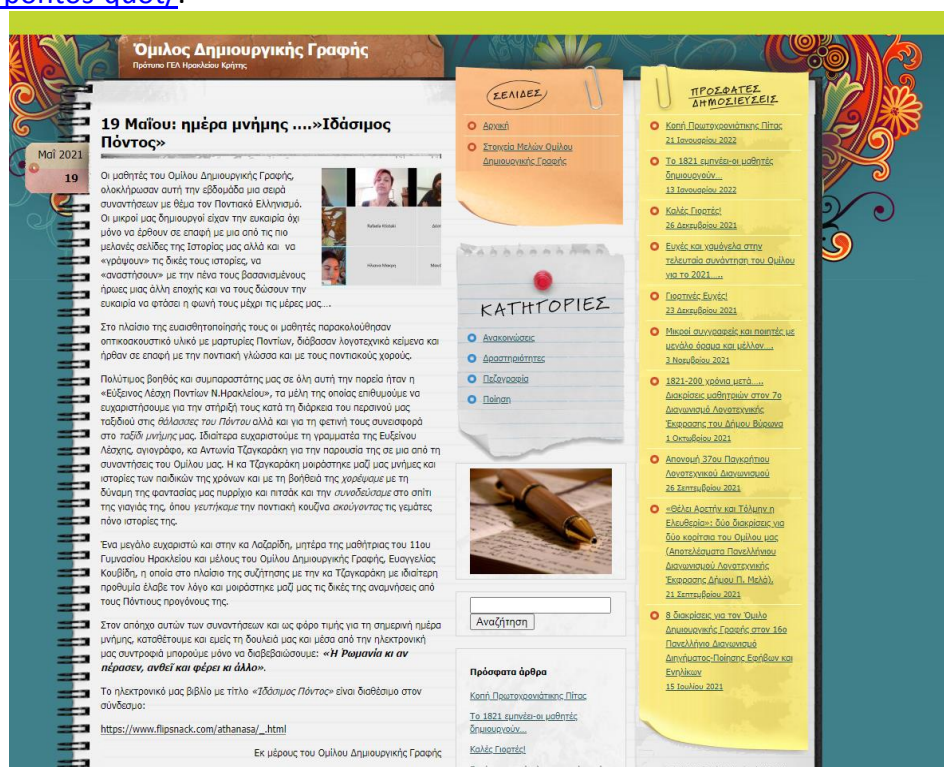
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)



Εικόνα 3: Το βραβευμένο ποίημα μαθήτριας του Ομίλου σε ηλεκτρονική Έκδοση των Διακριθέντων Έργων του 5ου Πανελληνίου Μαθητικού Διαγωνισμού

“Ποντιακός Ελληνισμός: μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον”

Τέλος με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου και την συνδρομή της εκπαιδευτικού Μαρίας Αθανασάκη ΠΕ80 παρήχθη ηλεκτρονικό βιβλίο με τα κείμενα των μαθητών που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και είναι διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://www.flipsnack.com/athanasa/.html>. Επίσης, μέσω του blog του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής (βλ. επόμενη Εικόνα 6 –στιγμιότυπο οθόνης από το blog του Ομίλου και τη σχετική ανάρτηση, η οποία αναφέρεται στη διαδικτυακή συνάντηση με την Γραμματέα της Ευξείνου Λέσχης Ποντίων») επιδιώχθηκε η διάχυση τόσο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όσο και των παραγόμενων αποτελεσμάτων: <https://blogs.sch.gr/fiolitaki/2021/05/19/19-ma-oy-imeram-mnimis-quot-idasimos-pontos-quot/>.



Εικόνα 4: Ανάρτηση από το Blog του Ομίλου

Τόσο το ιστολόγιο με την συνεχή ενημερωτική του παρουσία στο διαδίκτυο όσο και το ηλεκτρονικό βιβλίο με την αυτάρκεια του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα αποτέλεσαν μια δυναμική πρόταση διάχυσης, η οποία προσέγγισε εξίσου τους μαθητές - δημιουργούς, τους γονείς τους, την εκπαιδευτική αλλά και την τοπική κοινότητα. Επιστέγασμα της διεπαφής αυτής υπήρξε και η βράβευση διακριθέντος μαθητή από τον πρόεδρο της “Ευξείνου Λέσχης Ποντίων Ν. Ηρακλείου” σε μια ιδιαίτερα συγκινητική τελετή που λειτούργησε περαιτέρω συσφικτικά για τους συναισθηματικούς δεσμούς των μαθητών με τον ποντιακό πολιτισμό.

3. Συμπεράσματα

Μια απόπειρα αποτίμησης της ενασχόλησης με την θεματική του Ποντιακού Ελληνισμού στο πλαίσιο του μικρο-σεναρίου οφείλει να συνεκτιμήσει την κάλυψη κατά το μάλλον ή ήττον των πολλαπλών στόχων, που ετέθησαν. Η διττή διάσταση του προγράμματος του Ποντιακού Ελληνισμού και της Υποστήριξης του Γλωσσικού Γραμματισμού, δηλαδή, της ιστορικής γνώσης μέσω της ανάκλησης ιστορικών μνημών και της γλωσσικής καλλιέργειας, οδήγησε εν τέλει σε μια σύγκλιση στο προνομιακό πεδίο της λογοτεχνίας.

Στο πεδίο αυτό συναντήθηκαν γόνιμα, όπως αποδεικνύουν οι προσωπικές δημιουργίες των μαθητών, το ιστορικό υλικό, η εικαστική αντίληψη, η βιωματική διάσταση τόσο της λογοτεχνίας όσο και της ιστορίας αλλά και η πρωτοτυπία της προσωπικής δημιουργίας.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πτυχές της ιστορίας του ελληνισμού σχετικά άγνωστες σε αυτούς και ωθήθηκαν σε περαιτέρω αναζήτηση και εμβάθυνση στο ιστορικό υλικό κατά την προσπάθειά τους να αναζητήσουν πηγές έμπνευσης. Η παρουσία της γραμματέως της “Ευξείνου Λέσχης Ποντίων Ν. Ηρακλείου” ευαισθητοποίησε και συγκίνησε με την βιωματική διάσταση, που προσδίδει η ζώσα μαρτυρία σε ένα υλικό, το ιστορικό υλικό, ζωντανό μεν, αλλά συχνά δυσνόητο ή παρεξηγημένο από πολλούς μαθητές.

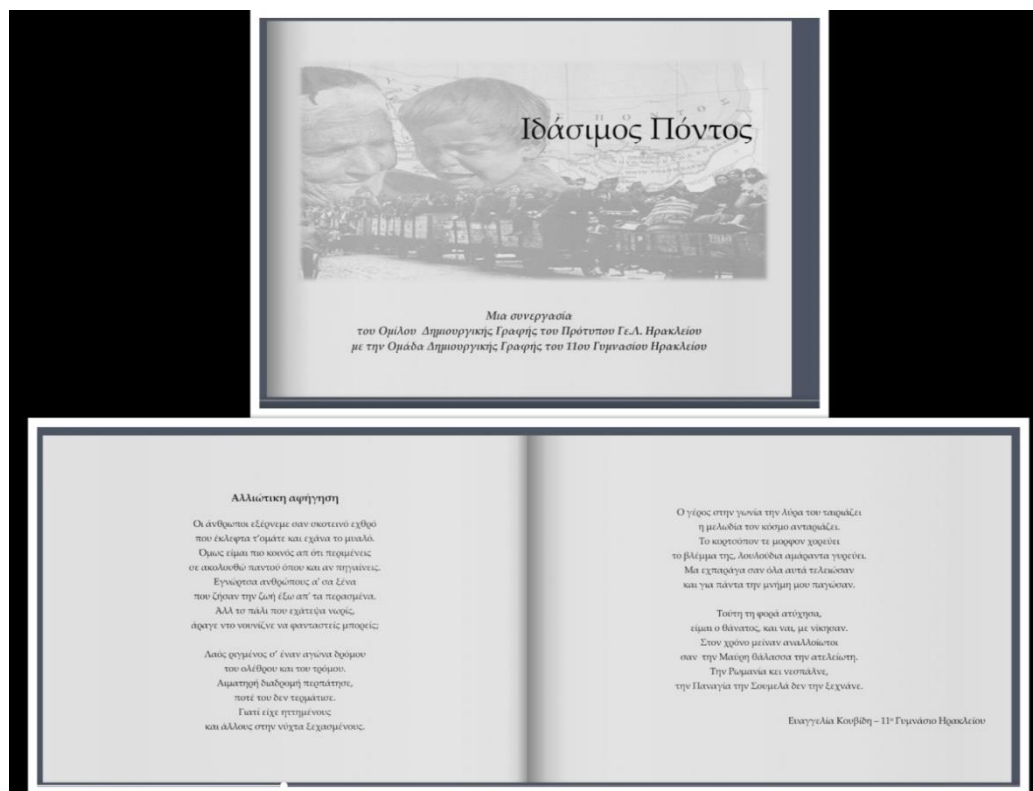
Παράλληλα η παρουσία της κας Τσαγκαράκη διευκόλυνε την διασύνδεση της δραστηριότητας με την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς της, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε γνωστοί στους μαθητές και ταυτόχρονα παρώθησε και γονείς μαθητών να μοιραστούν με τα δικά τους παιδιά αλλά και τους συμμαθητές των παιδιών τους μαρτυρίες προσωπικές, οι οποίες όμως τοποθετούμενες στο πλαίσιο της δραστηριότητας απέκτησαν ειδικό βάρος.

Πρωθήθηκε επίσης και ο ψηφιακός γραμματισμός με την συνεχή παρουσία και συνδρομή των ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων καθώς και η συνεργασία τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της συγγραφής χάρις και στην διαδραστικότητα των συνεργατικών ψηφιακών εγγράφων, η οποία επέτρεψε και την συνεχή επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς και την από μέρους τους σταθερή επιμέλεια των κειμένων των μαθητών.

Τονώθηκε επίσης η αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι εκτός από δημιουργοί των δικών τους κειμένων κλήθηκαν να πάρουν και τον ρόλο του ερμηνευτή/ αναγνώστη στην ολομέλεια και ενισχύθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσω της συζήτησης γύρω από τα δικά τους έργα αλλά και τα έργα των συμμαθητών τους.

Τέλος με την κινητοποίηση της φαντασίας και την επένδυση χρόνου και προσπάθειας από μέρους των μαθητών προέκυψαν πρωτότυπα έργα πεζά και ποιητικά καθώς και εικαστικά με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, Κλειώς Χρηστάκη ΠΕ08, η οποία επιμελείται τα εικαστικά θέματα του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής.

Η διάχυση, που αποτελεί ζητούμενο του μετασυγγραφικού σταδίου και είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχής, συντελέστηκε αρχικά με την έκδοση ηλεκτρονικού βιβλίου, σε επιμέλεια της Μαρίας Αθανασάκη ΠΕ80 (απόσπασμα του οποίου εικονίζεται στην Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Απόσπασμα από το ηλεκτρονικό βιβλίο με τις δημιουργίες των μαθητών

Στη συνέχεια, η διάχυση στο πλαίσιο του μετασυγγραφικού σταδίου συνεχίστηκε με την δημοσίευση στο ιστολόγιο του Ομίλου καθώς επίσης και με συμμετοχή επιλεγμένων κειμένων των παιδιών στον 5ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό με τίτλο «Ποντιακός Ελληνισμός: Μνήμες και Όνειρα, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον», ο οποίος συνδιοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Π.Ε. Νομού Σερρών, το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Υπουργείο Εσωτερικών (Μακεδονίας – Θράκης).

Συντελέστηκε κατ' αυτόν τον τρόπο μια δημιουργική μετάπλαση του ιστορικού υλικού και της πρόσληψής του ως ιστορικής μνήμης (Halbwachs, 1997) σε λογοτεχνία που εγγράφεται στην σφαίρα της πρωτότυπης δημιουργίας. Παράλληλα σε ένα τοπίο συνεχώς μεταβαλλόμενο και στιγματιζόμενο από ανθρωπιστικές κρίσεις οξύνθηκε η ευαισθησία των μαθητών τόσο στην κριτική ανάγνωση και την προσωπική δημιουργία όσο και στην κριτική στάση τους ως πολιτών απέναντι σε σημερινά γεγονότα και κρίσεις που δυστυχώς προσιδιάζουν συχνά εκείνα του παρελθόντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγτζίδης, Β. (2012). *Διδάσκοντας τη Γενοκτονία του ποντιακού ελληνισμού σε μαθητές*. Ανακτήθηκε 5/3/2022, από: <https://kars1918.wordpress.com/2012/04/09/teaching2/>

- Αθανασάκη Μ. & Φιολιτάκη, Μ. & Χουρσάν, Χρ. (2021). *19 Μαΐου: ημέρα μνήμης... «Ιδάσιμος Πόντος»*. Ανακτήθηκε 7/5/2022, από: <https://blogs.sch.gr/fiolitaki/2021/05/19/19-ma-oy-imera-mnimis-quot-idasimos-pontos-quot/>.
- Αθανασάκη Μ. & Φιολιτάκη, Μ. & Χουρσάν, Χρ. (2021). *Ιδάσιμος Πόντος*. Ανακτήθηκε 3/5/2022, από: <https://www.flipsnack.com/athanasa/.html>
- Αρχείο Επιτροπής Ποντιακών Μελετών. *Ψηφιοποιημένο Υλικό*. Ανακτήθηκε 3/5/2022, από: <https://www0.epm.gr/epm.gr/epm.htm>
- Αρχείο ΕΡΤ: *Ποντιακή Γενοκτονία/Αληθινά Σενάρια 16/5/2013*. Ανακτήθηκε 8/5/2022, από: <https://www.youtube.com/watch?v=CoyJbkWEvxY>
- Halbwachs, M. (1997). *La Memoire Collective*. Paris: Albin Michel.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο Σχολείο. Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Η δημιουργική Γραφή στο Σχολείο* (σσ. 103-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. & Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από τη σχολική πράξη. Στο Θ. Σαμαρά - Εμ. Κουλόγλου - Ι. Σαλονικίδης - Ν. Τζιμόπουλους (Επιμ), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 204-216). Ανακτήθηκε 8/5/2022, από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_204_204_216.pdf
- Ντέλλα, Ο. (1992). *Ο τούρκος συνταγματάρχης στην πόντια ξεριζωμένη: μάνα είμαι ο γιος σου!* Ανακτήθηκε: 5/3/2022, από: <https://www.pontosnews.gr/326236/pontos-blog/o-tourkos-syntagmatarchis-stin-pont>.
- Ποντιακό Λεξικό (2020). *Πόντος. Λεξικό*. Ανακτήθηκε 8/5/2022, από: <https://www.pontosnews.gr/639996/pontos/pontiako-lexiko/>
- Σωτηρίου, Δ. (1981). *Ματωμένα Χώματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτηρίου, Δ. (1982). *Οι νεκροί περιμένουν*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φιολιτάκη, Μ. & Χουρσάν, Χρ. (2021). *Κυψέλη Ομίλου Δημιουργικής Γραφής*. Ανακτήθηκε 2/5/2022, από: <https://e-me.edu.gr/groups/dimiourgiki>.

Θεματική ενότητα

Συμπράξεις - Συνεργασίες - Δίκτυα σχολείων

Η κοινωνική αειφορία μέσα από ένα τοπικό δίκτυο συνεργασίας νηπιαγωγείων

Κωνσταντινίδου Ζωή

Μεταδιδακτορική Συνεργάτιδα Δι.Πα.Ε., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Α.Π.Θ.,
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, 1^ο Νηπιαγωγείο Μαλίων

zoekzoe@hotmail.com

Μπρέντας Φίλιππος

Υποψήφιος Διδάκτορας ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, 3^ο Νηπιαγωγείο Πολυκάστρου

filipposmprentas@gmail.com

Ντέντη Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Χάρακα

dwra86ntenti@yahoo.gr

Περίληψη

Η κοινωνική αειφορία αφορά όχι μόνο την περιβαλλοντική αγωγή αλλά και την αγωγή για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμπερικλείοντας την έννοια της βιωσιμότητας. Οι εμπειρίες που θα αποκτήσει ένα παιδί στην προσχολική ηλικία είναι ικανές να συντείνουν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες, δρώντας ενεργά ως πολίτης του σήμερα και του μέλλοντος. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τη συνεργασία δύο νηπιαγωγείων στη δημιουργία λαχανόκηπου με απώτερο σκοπό τη διάθεση προϊόντων σε κοινωνικές δομές του Δήμου με στόχο την ενίσχυση οικογενειών της τοπικής κοινότητας. Συνολικά 36 μαθητές και 5 εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος για χρονικό διάστημα πέντε μηνών. Κύρια χαρακτηριστικά της δράσης ήταν η αξιοποίηση προϋπάρχουσων γνώσεων που φέρουν τα παιδιά από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική αειφορία, δίκτυο νηπιαγωγείων, ΤΠΕ

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η αειφορία αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια που περιλαμβάνει ταυτόχρονα το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον (Labuschagne & Brent, 2006). Παρόλα αυτά, η κοινωνική διάσταση της αειφορίας συχνά παραμερίζεται συγκριτικά με την οικονομική και την περιβαλλοντική παράμετρο (White & Lee, 2009; Partridge, 2005). Στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης, σκοπό της αειφορίας αποτελεί η σύνδεση της οικολογικής, οικονομικής και της κοινωνικής διάστασης (Vavik & Keitch, 2010).

Η επιθυμητή γεφύρωση είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από τις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας που προβάλλει η κοινωνική αειφορία (Partidge, 2005). Μέλημά της αποτελεί η κοινωνική μεταβολή προς επίτευξη της μελλοντικής ανάπτυξης, εξισορροπώντας την ίδια στιγμή τις ήδη διαμορφωμένες σχέσεις ανάμεσα στη φύση και στην τοπική κοινότητα (Becker, κ.ά., 1999). Πρόσθετα, λόγω της ανάγκης διασφάλισης της κοινωνικής συνέχειας, αποδίδεται εγγενής αξία στην κοινωνική αειφορία.

Μέλημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής αειφορίας αποτελεί η βίωση εμπειριών, η συνειδητοποίηση της σημαντικότητάς τους και η μεταγενέστερη επιθυμία για αναδημιουργία των υπαρχουσών κοινοτήτων (Polese & Stren, 2000). Στο πλαίσιο αυτών, προτάσσεται η κοινωνική και πολιτισμική συμβίωση ετερόκλητων ομάδων που επενδύουν συλλογικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής μέσω συνεργατικών δικτύων (Dave, 2011). Προϋπόθεση στην παραπάνω διαδικασία αποτελεί η απόρριψη του κοινωνικού αποκλεισμού και η συμπερίληψη του συνόλου του πληθυσμού στις κοινωνικές δομές (Hammond & Churchman, 2007).

Ως συνιστώσα της βιώσιμης ανάπτυξης και της βελτίωσης της ποιότητας ζωής, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιοποιούν τη διάσταση της κοινωνικής αειφορίας (Τσαμανδούρα, 2016). Βασικές αρχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κοινωνική αειφορία αποτελούν η συνεργασία μεταξύ των ατόμων, η ανάπτυξη δικτύων και η λειτουργική επικοινωνία των παιδιών, αναδυόμενες μέσα από τις κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε ρεαλιστικές κοινωνικές συνθήκες (Κακανά, 2008).

Η άποψη πως τα παιδιά δεν είναι *tabula rasa*, αλλά αντίθετα πηγαίνουν στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένες γνώσεις τόσο για τον κόσμο, όσο και για τα φυσικά φαινόμενα αυτού (Δημητρίου, 2009; Driver, Guesne & Tiberghien, 1993) μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά στο πλαίσιο της γνωστικής προσέγγισης προγραμμάτων για την κοινωνική αειφορία. Οι διαδικασίες της παιδικής καθημερινότητας αποτελούν σημεία μάθησης που συνθέτουν πρακτικά τη βιωματική θεώρηση των παιδιών για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2003). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον κόσμο, είτε αποτελούν επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις (Κόκοτας, 2004; Driver, κ.ά., 2000), είτε διαφοροποιούνται από την επιστημονικά τεκμηριωμένη θεώρηση και της λειτουργίας αυτού (Κουλαΐδης, 1994), αποτελούν προπαρασκευαστικά στάδια διδασκαλίας στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης (Vosniadou κ.ά., 2001). Στην παρούσα παρέμβαση, εργαλεία για τη επίτευξη του εν λόγω σκοπού αποτέλεσαν η προφορική έκφραση και η αλληλοεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που προσφέρθηκε (Bowman κ.ά., 2001· Ραβάνης, 1999).

2. Στοιχεία υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε από δύο νηπιαγωγεία του Νομού Ηρακλείου το σχολικό έτος 2021-2022 και συμμετείχαν συνολικά 36 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και 5 νηπιαγωγοί (πρωινών και ολοήμερων τμημάτων, παράλληλης στήριξης).

Τα δύο νηπιαγωγεία δημιούργησαν ένα σχολικό δίκτυο μέσα από το οποίο μοιράστηκαν το κοινό τους ενδιαφέρον για την προσφορά προς τον συνάνθρωπο. Συγκεκριμένα, το πρώτο νηπιαγωγείο δημιούργησε ένα λαχανόκηπο με σκοπό την ανάπτυξη φυτών και λαχανικών με σκοπό τη διάθεσή τους σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στάτους μέσα από την αντίστοιχη κοινωνική δομή του Δήμου. Στην προσπάθειά τους αυτή τα παιδιά κινητοποιήσαν το δεύτερο νηπιαγωγείο με αποτέλεσμα να

ξεκινήσει ένα διαδοχικό παιχνίδι «αποστολών» όπου η μια τάξη βοηθούσε και ενίσχυε την άλλη στο πλαίσιο ενός κοινού σκοπού.

2.1. Στόχοι-επιδιώξεις

Σκοπός της διδακτικής πρότασης ήταν τα παιδιά να προσεγγίσουν την έννοια της κοινωνικής αειφορίας μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και την υιοθέτηση περιβαλλοντικών πρακτικών με τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων μάθησης.

2.2. Μέθοδος

Η δράση αφορούσε δύο τάξεις οι οποίες εργαζόντουσαν παράλληλα εξ αποστάσεως αλλά κυρίως αλληλεπιδραστικά, ωθώντας η μια την άλλη, στη δημιουργία ενός λαχανόκηπου με σκοπό τη διάθεση των παραγόμενων προϊόντων σε άτομα που τα έχουν ανάγκη. Οι στόχοι της δράσης καθώς και ένα αρχικό εκπαιδευτικό πλάνο συγκροτήθηκαν από τις νηπιαγωγούς των δύο τμημάτων με σκοπό να διαπιστωθεί η σημασία και η καταλληλότητα του προγράμματος για τη συγκεκριμένη ηλικία, όμως στην πορεία της η δράση ακολούθησε τις αναδυόμενες ιδέες των παιδιών οι οποίες τροφοδοτούσαν συνεχώς τα επόμενα βήματα. Η κάθε ομάδα ακολουθούσε το δικό της ρυθμό και στη συνέχεια επικοινωνούσε με την άλλη ομάδα σύγχρονα ή ασύγχρονα με σκοπό την ενημέρωση και τον ορισμό νέων στόχων. Οι δραστηριότητες απευθύνονταν κυρίως σε συλλογικό επίπεδο και εξατομικεύονταν όταν αυτό κρινόταν σημαντικό. Παρακάτω παρατίθενται τα κρισιμότερα σημεία της φάσης που φανερώνουν την αλληλεπίδραση και συνεργασία των δύο τάξεων μέσα από σύγχρονα και ασύγχρονα εργαλεία μάθησης.

2.3 Εργασία

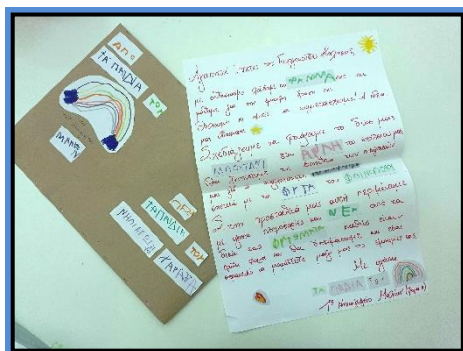
Το πρώτο νηπιαγωγείο όρισε τους στόχους της δράσης και στη συνέχεια προσκάλεσε σε συνεργασία το δεύτερο νηπιαγωγείο. Κοινό σημείο συνάντησης αποτέλεσε η προηγούμενη εκπαιδευτική επαφή των νηπιαγωγών. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν την μέθοδο της ιδεοθύελλας με σκοπό να προσεγγίσουν τη θεματική και να θέσουν τους αρχικούς τους στόχους. Έκαναν χρήση του γραφήματος Υ (Y-charts) σχετικά με το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά και τι θα ήθελαν να μάθουν και στη συνέχεια ακολούθησε ο σχεδιασμός του εννοιολογικού χάρτη (concept map) (Fleer, 2018) και του αντίστοιχου ιστογράμματος. Στη συνέχεια, ορίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παιδαγωγικοί στόχοι και ως απόρροια αυτών οι ενδεικτικές δραστηριότητες. Η ασύγχρονη πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ e-me χρησιμοποιήθηκε ως το κύριο εργαλείο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των δύο τάξεων, ενώ παράλληλα τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και με τον παραδοσιακό τρόπο αποστολής μηνυμάτων, την ταχυδρόμηση, μέσω της εθελοντικής βοήθειας ενός συναδέλφου νηπιαγωγού που ανέλαβε το κομμάτι της μεταφοράς των φακέλων/ γραμμάτων από το ένα σχολείο στο άλλο.

3. Διδακτικά βήματα/ Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Το πρώτο νηπιαγωγείο (Νηπ1) εργαζόμενο στους παγκόσμιους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης συμμετείχε την προηγούμενη σχολική χρονιά (2020-2021) στον πανελλήνιο σχολικό διαγωνισμό «Δημιουργούμε έναν καλύτερο κόσμο» με την έγκριση του ΥΠΑΙΘ (Φ15/165586/Δ2) λαμβάνοντας τιμητική διάκριση για το καινοτόμο πρόγραμμα που υλοποίησε με στόχο την καταπολέμηση της πείνας. Αποτιμώντας τη συγκεκριμένη εμπειρία τα παιδιά επέλεξαν να επαναλάβουν τη δράση κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

προσκαλώντας ένα ακόμη νηπιαγωγείο με σκοπό να παρέχουν στους συνομηλίκους τους την ευκαιρία για μια ανάλογη εμπειρία και αλληλεπίδραση. Η συνεργασία ξεκίνησε με την αποστολή του πρώτου γράμματος προς τα παιδιά του δεύτερου νηπιαγωγείου (Νηπ2) (εικόνα 1). Οι παραλήπτες ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και άρχισαν να οργανώνουν τα απαιτούμενα βήματα για τη δημιουργία ενός λαχανόκηπου.

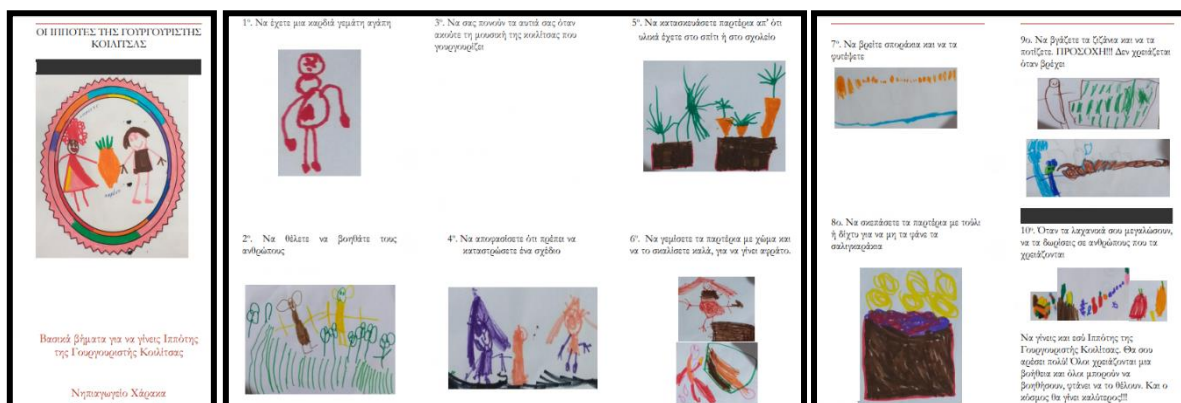


Εικόνα 1. Γράμμα αποδοχής πρόσκλησης του Νηπ1

Τα παιδιά του Νηπ2 αναζήτησαν και συνέλεξαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, από έντυπο υλικό και το οικείο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. Μέσα από τα ευρήματά τους κατέληξαν στα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν για τη δημιουργία του δικού τους λαχανόκηπου και στη συνέχεια τα σειροθέτησαν. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αντιμετώπισαν δυσκολίες. Στην προσπάθειά τους να βρουν λύσεις συγκέντρωσαν τις ερωτήσεις και τις απορίες τους και τις απεύθυναν στα παιδιά του Νηπ1 μέσα από μια χειρόγραφη επιστολή (εικόνες 2-3).

Πίνακας 1. Πίνακας αλληλεπίδρασης τάξεων

Ενδεικτικές ερωτήσεις (Νηπ2)	Ενδεικτικές απαντήσεις (Νηπ1)
Η αυλή μας είναι γεμάτη χόρτα, πώς θα τη μετατρέψουμε σε λαχανόκηπο;	Ζητήσαμε βοήθεια από τους γονείς μας για το ξεχορτάρισμα και το πρώτο σκάψιμο.
Τι να φυτέψουμε;	Μπορείτε να ρίξετε σποράκια στο χώμα.
Κάποιες φορές τα φύλλα έχουν τρύπες...	Να σκεπάσετε τα παρτέρια με τούλι για να μην τα φάνε τα σαλιγκάρια.
Γιατί πολλές φορές όταν τα ποτίζουμε δεν απορροφούν το νερό;	Δε χρειάζονται πότισμα όταν βρέχει!



Εικόνα 2. Οδηγίες από το Νηπ1

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)



Εικόνα 3. Ολοκλήρωση βημάτων-απάντηση από το Νηπ2

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ενεργή εμπλοκή των γονέων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους στη δημιουργία παρτεριών και λαχανόκηπων ήταν πολύτιμες καθώς βοήθησαν τις τάξεις να ξεπεράσουν τα απαραίτητα εμπόδια για τη διαδικασία της επιλογής σπόρων και φυτών ανάλογα με την εποχή, αλλά και της διαδικασίας του φυτέματος και της περιποίησης των φυτών (εικόνα 4).



Εικόνα 4. Οι λαχανόκηποι των τμημάτων

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των φυτών οι δύο τάξεις αναρτούσαν φωτογραφικό υλικό και σχόλια στην εκπαιδευτική πλατφόρμα της e-me μέσω ιδιωτικής κυψέλης. Η στρατηγική αυτή έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν νέα και πληροφορίες από το κοινό τους εγχείρημα καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης και ταυτόχρονα να διατυπώνουν απορίες/ ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις/ λύσεις σε μια ασύγχρονη διαδικασία όπου κάθε τάξη επέλεξε το χρόνο και ρυθμό εργασίας της. Όταν διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν δυσκολίες που χρειαζόνταν περαιτέρω διερεύνηση οι δύο τάξεις συμμετείχαν σε συζητήσεις/ ιδεοθύλλα σύγχρονης μορφής μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας της Webex. Το ίδιο ακολούθησε και στο τέλος της δράσης όπου τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βίντεο με σημαντικές στιγμές της δράσης και προέβησαν στον απολογισμό της μέσα από τον προσωπικό και συλλογικό αναστοχασμό ο οποίος αναδύθηκε από την ανάκληση των εμπειριών που συνέλεξαν τα παιδιά.

Μια σημαντική τροχοπέδη που αντιμετώπισαν τα παιδιά της Νηπ2 τάξης ήταν η καθυστερημένη ανάπτυξη των φυτών τους. Η αργοπορία αυτή τους ανησύχησε με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με το τι θα μπορούσε να εμποδίσει την ανάπτυξή τους. Συνέλεξαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, αναζήτησαν τη βοήθεια των γονέων τους και κατέληξαν σε μια σειρά από λύσεις που ζητούσαν την παρέμβασή τους στο λαχανόκηπο (περισσότερο νερό, απομάκρυνση χόρτων και ζιζανίων με φυσικό τρόπο). Στη διαδικασία της αναζήτησης λύσης ενέπλεξαν και την τάξη Νηπ1 η οποία μοιράστηκε μαζί τους το δικό τους προβληματισμό και τη λύση που βρήκαν. Συγκεκριμένα τα παιδιά της Νηπ1 οδηγήθηκαν στην κατασκευή ενός σκιάχτρου με σκοπό να προστατεύσουν τα λαχανικά τους από τις επιδρομές των πουλιών. Καθώς το εγχείρημα τους βοήθησε πολύ, έστειλαν στην τάξη Νηπ2 φωτογραφίες με το σκιάχτρο τους αλλά και ένα δέμα με υλικά και οδηγίες για την κατασκευή ενός νέου σκιάχτρου για το δικό τους λαχανόκηπο (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Κατασκευή σκιάχτρου

Ξεπερνώντας το παραπάνω πρόβλημα, αλλά και άλλα που προέκυπταν στη διάρκεια της δράσης, μέσα από τη συζήτηση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ενεργή εμπλοκή και συνεργασία όχι μόνο του σχολείου - οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, τα παιδιά κατάφεραν να επιτεύξουν τους αρχικούς τους στόχους. Η συγκομιδή άρχισε σταδιακά και ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα διάστημα ενός μήνα, όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα η κάθε τάξη συνέλεγε τα λαχανικά της και τα διέθετε στην αντίστοιχη κοινωνική δομή του δήμου (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Συγκομιδή λαχανικών προς διάθεση

Στο τέλος, οι δύο τάξεις συναντήθηκαν εκ νέου μέσω της ηλεκτρονικής τάξης με στόχο τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, αξιολογώντας την πορεία της δράσης, σχολιάζοντας τις επιμέρους δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Στη φάση αυτή κάθε τάξη παρουσίασε τη δική της πορεία μέσα από οπτικοαουστικό υλικό, ζωγραφιές και εργαλεία που είχε συλλέξει. Εστίασαν στα κρίσιμότερα σημεία της δράσης (πίνακας 2) και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αναδεικνύοντας τις στρατηγικές που τους βοήθησαν και την αλληλεπίδραση των δύο τάξεων σε κάθε στάδιο της δράσης.

Πίνακας 2. Συνοπτικός πίνακας κρίσιμων σημείων της δράσης

Δραστηριότητα	Εργαλείο	Μορφή
Πρόσκληση Νηπ2 για συμμετοχή στη δράση	Γράμμα/επιστολή	Ασύγχρονα
Καταγραφή αρχικών ιδεών/βημάτων	Ιστόγραμμα	Ασύγχρονα
Ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας λαχανόκηπου	Γράμμα/επιστολή	Ασύγχρονα
Παρατήρηση ανάπτυξης φυτών	Ανάρτηση φωτογραφικού υλικού στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης	Ασύγχρονα
Απορίες σχετικά με προβλήματα στην ανάπτυξη των φυτών	Συζήτηση/ιδεοθύελλα στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Webex	Σύγχρονα
Οδηγίες για τη δημιουργία σκιάχτρου	Αποστολή δέματος/γράμμα	Ασύγχρονα
Συγκομιδή λαχανικών/αποστολή	Αποστολή δέματος	Ασύγχρονα
Ανταλλαγή απόψεων/εμπειριών/αναστοχασμός	Συζήτηση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Webex	Σύγχρονα

4. Αποτίμηση και αναστοχασμός

Τα αναπτυσσόμενα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων ευνοούν τη συνεργατική μάθηση μέσω της ενεργής συμμετοχής παιδιών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας ανεξαρτήτως επιμέρους μεταβλητών διαφοροποίησης (West, Ainscow & Muijjs,

2006). Στη βάση των εν λόγω δικτύων εντοπίζεται η συνεργασία των εμπλεκόμενων υποκειμένων, η προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Αγγελίδης, 2011), η δημιουργία σχέσεων καθώς και η δημιουργία ενός νέου αξιακού συστήματος (Flogaitis & Angelidou, 2003) υπό το πρίσμα της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Απόρροια των παραπάνω αποτελούν η αυτοβελτίωση του κάθε παιδιού, η κοινωνικοποίηση μέσω της αλληλοεπίδρασης και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών υπέρ της κοινότητας. Αυτό παρατηρήθηκε και στην παρούσα δράση όπου τα δύο νηπιαγωγεία δημιούργησαν ένα τοπικό δίκτυο συνεργασίας με στόχο την ανάπτυξη πρακτικών κοινωνικής αειφορίας.

Βάσει του κονστρουκτιβισμού, η οικοδόμηση των γνώσεων επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση των αντιλήψεων των μαθητών και των ερεθισμάτων που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις αποτελούν αποτέλεσμα αλληλοεπίδρασης των ατομικών ιδεών των παιδιών και της σύνδεσής τους με τη σχολική εμπειρία. Στην εν λόγω παρέμβαση, αναδύθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία ως κοινωνικό φαινόμενο που προκύπτει μέσα από την συμμετοχή και την αλληλοεπίδραση των εμπλεκόμενων σε αυτή υποκειμένων (Ναούμης & Σιόλιου, 2021). Έτσι το σχολείο κατάφερε να αποτελέσει ένα κοινό τόπο αναφοράς μαθητών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινότητας, προβάλλοντας τον κοινωνικό και καινοτόμο του χαρακτήρα μέσω της συνεργασίας (Ναούμης, Σιόλιου & Δουγλήρη, 2015). Παράλληλα, η συνεργασία παιδιών και εκπαιδευτικών ανάμεσα στις σχολικές μονάδες επέφερε τη δημιουργία νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως το εν λόγω πρόγραμμα κοινωνικής αειφορίας συνέβαλλε στην οικοδόμηση γνώσεων μέσα από το συνεργατικό τρίπτυχο παιδί - εκπαιδευτικός - σχολείο/ κοινότητα. Η αποδόμηση των παιδαγωγικών παρανοήσεων γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα επιτεύχθηκε μέσα από την επανεξέταση του τρόπου πρόσληψής τους και των παραγόντων που συντέλεσαν στη διαμόρφωση αυτών (Φλογαίτη & Δασκολιά, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση, η ανάλυση της ατομικής αντίληψης του ατόμου συνείσφερε στην κατανόηση της σημαντικότητας της προσφοράς στην κοινότητα, διαμορφώνοντας νέες στάσεις και συμπεριφορές (Παπαδημητρίου, 2005). Επίκεντρο του εν λόγω προγράμματος κοινωνικής αειφορίας αποτέλεσε η αξιοποίηση της ποικιλίας αντιλήψεων για το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, υπογραμμίζοντας την άμεση σύνδεσή τους με περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Δημητρίου & Χατζηνικήτας, 2004).

Τα τοπικά σχέδια δράσης και προσφοράς στην κοινότητα ευνοούνται μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής αειφορίας (Bostrom, 2012). Οι ενέργειες που ακολουθήθηκαν στην παρούσα δράση είχαν ως στόχο την κατανόηση του άλλου και στη συνέχεια τη συνεργασία μαζί του προς επίτευξη ενός κοινού εγχειρήματος, στο οποίο αμφότερες πλευρές ήταν εξίσου συνυπεύθυνες. Ειδικότερα, απότοκο της δράσης επιδιώκεται να αποτελέσει η οικοδόμηση ενός μέλλοντος περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας, αξιοποιώντας μέρος των εμπειριών που βιώθηκαν και των αρχών που προτάθηκαν.

Μικρές και μεγάλες ομάδες μαθητών εργάστηκαν για την επίτευξη ενός συλλογικού σκοπού (Κακανά, 2008; Ματσαγγούρας, 2000; Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Χαρακτηριστικά της συνεργατικής αυτής μάθησης ήταν η άμεση αλληλοεπίδραση των παιδιών, η παροχή βοήθειας, η εμπύχωση, η διάδραση και η ανάπτυξη δικτύων αλληλεξάρτησης (Φλογαίτη, 2008). Η συνεργασία αυτή εμπειρείχε την ενεργό συμμετοχή των μελών, την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και γνώσεων, την ανάπτυξη γόνιμης διαλογικής

διαδικασίας καθώς και τη δόκιμη χρήση τεχνικής ορολογίας προς ολοκλήρωση της συλλογικής εργασίας (Δημητρίου & Φλογαΐτη, 2008).

Την ίδια στιγμή η ατομική ευθύνη του κάθε μέλους λειτούργησε ως θεμέλιο λίθο για την επίτευξη της συλλογικότητας. Σύμφωνα με την Δημητρίου (2009) στο κέντρο της συνεργατικής μάθησης εντοπίζονται η θετική αλληλεξάρτηση, η αλληλεπίδραση, η υπευθυνότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες και τέλος η αξιολόγηση λειτουργίας της ομάδας. Βασική παράμετρος της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας αποτέλεσε η συνειδητοποίηση της ατομικής συμβολής στη συλλογική προσπάθεια (Tramonti, κ.ά., 2015).

Παράλληλα, αναδύθηκε η αλληλοεπίδραση των μελών μέσα από την προσφορά βοήθειας και συναισθηματικής ενθάρρυνσης. Τα παιδιά βοήθησαν το ένα το άλλο, ανταλλάσσοντας γνώσεις και πληροφορίες ενισχύοντας τις προσπάθειες των μελών της ομάδας. Το κάθε παιδί λειτούργησε τόσο ως πομπός, όσο και ως δέκτης βοήθειας (Johnson & Johnson, 2000). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας το παιδί ενήργησε αξιοποιώντας ένα σύνολο κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Δημητρίου, 2009) όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης, αποδοχής, λήψης αποφάσεων και ανάληψης ευθύνης (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Καλλιεργώντας τις παραπάνω δεξιότητες οι μαθητές/τριες ως ενεργοί πολίτες επενδύουν στο κοινό μέλλον με γνώμονα την αλληλεγγύη και την ενσυναίσθηση (Θεοδωροπούλου, κ.ά., 2011).

Πρόσθετα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διαχειριστούν λειτουργικά τα συγκρουσιακά ζητήματα που προέκυψαν κατά την πορεία της δράσης. Ειδικότερα, τα μέλη της ομάδας μέσα από συζητήσεις, διερεύνηση εναλλακτικών προτάσεων και συλλογή νέων πληροφοριών ήρθαν σε επαφή με διαδικασίες διαχείρισης συγκρούσεων που αποτελούν τη βάση της αναζήτησης της αλήθειας στην κοινότητα (Johnson & Johnson, 1998).

Στο τέλος τα μέλη συμμετείχαν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, επεξεργαζόμενοι τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τον τρόπο λειτουργίας που ακολούθησαν και το τελικό αποτέλεσμα. Αναλύοντας τη διαδικασία, η ομάδα συνειδητοποίησε ποια στάδια πέτυχαν και ποια χρειάζονται τροποποίηση προς όφελος του επιθυμητού αποτελέσματος.

5. Συμπεράσματα

Τα προγράμματα κοινωνικής αειφορίας αποτελούν μοχλό ενδυνάμωσης της συνεργατικής μάθησης, μέσω της συνεργασίας και της συλλογικής εργασίας. Πρόσθετα, επενδύουν στους εν δυνάμει πολίτες καλλιεργώντας ένα σύνολο αρχών και αξιών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και αλληλέγγυας κοινωνίας. Οι μαθητές συνεργάζονται αλληλοεπιδρώντας, επικοινωνώντας, αναπτύσσοντας σχέσεις, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και οικοδομώντας αξίες και δεξιότητες προς όφελος της βιωσιμότητας (Δημητρίου, 2009). Στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό δίκτυο συνεργασίας, ενθαρρύνθηκε η ανάληψη πρωτοβουλίας και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσα από την αξιοποίηση καθημερινών εμπειριών, σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας, συνεργατικότητας και αλληλοεπίδρασης (Φλογαΐτη, 2011). Σημειώνεται πως σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός λειτούργησε μετασχηματιστικά ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών και τη σύνδεση γνώσεων – εμπειριών (Ματσαγγούρας, 2007), μεριμνώντας για τη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012) και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011) συνδέοντας το σχολείο με την τοπική κοινότητα, αξιοποιώντας τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα (Γεωργόπουλος, κ.ά.,

2013). Απότοκο του παιδαγωγικού πλαισίου αποτελούν η καλλιέργεια κριτικού προβληματισμού (Δημητρίου, 2009), περιβαλλοντικών αξιών (Γεωργόπουλος, 2006), καθώς και στάσεων και συμπεριφορών «για το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και προς όφελος του περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*, 17-42. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Becker, Egon, & Jahn, T. (1999). *Sustainability and the Social Sciences: a cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation*. London: Zed books.
- Bostrom, M. (2012). *A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue*. Sustainability: Science, Practice & Polic.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S. & Burns, M.S. (2001). *Eager to learn educating our preschoolers*. Washington DC: National Academic Press.
- Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ. & Μπλιώνης, Γ. (2013). *Γη: ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 475-483. Λευκωσία.
- Dave, S. (2011). Neighbourhood Density and Social Sustainability in Cities of Developing Countries. *Sustainable Development*, 19, 189–205.
- Driver, R., Guesene, E., Tiberghien, A. (1993). *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών – Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον*, 13-41, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημητρίου, Α. & Χατζηνικήτας, Α. (2004). Ατομική συμβολή στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων: Γνώσεις και διάθεση για δράση νηπιαγωγών. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών – Έρευνα και Πράξη*, 8-9, 14-21.
- Flogaitis, E., Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461-478.
- Hammond, C., & Churchman, D. (2007). Sustaining academic life: A case for applying principles of social sustainability to the academic profession. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 235-245, Emerald Group Publishing Limited.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2000). *What is a cooperative Learning?* Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis (10/03/2022).

- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). Cooperative Learning Values and Culturally Plural Classrooms. Στο Α. Δημητρίου, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Johnson, D., & Johnson, R. & Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Στο Α. Δημητρίου, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλαΐδης, Β. (1994). *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου: Γνωστική, επιστημολογική και διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Labuschagne, C. & Brent, A.C. (2006). Social Indicators for Sustainable Project and Technology Life Cycle Management in the Process Industry. *The International Journal of Life Cycle Assessment* 11(1), 3-15.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg
- Ναούμης, Γ. & Σιόλιου, Ε. (2021). Συμπεριλαμβάνω την καινοτομία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Open School Journals for Open Science*, 4(3), <https://doi.org/10.12681/osj.27023>
- Ναούμης, Γ. & Σιόλου, Ε., Δουγλήρη, Χ. (2015). *Κερδίζω τη ζωή – μαθαίνω να δρω. Σχολικοί λαχανόκηποι: Καλλιεργώ μέρος της διατροφής μου*. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/scholikoilaxanokipoi/> (10/03/2021).
- Παπαδημητρίου, Β. (2005). Ο κονστρουκτιβισμός στις φυσικές επιστήμες και στην περιβαλλοντική εκπαίδευσης. Στο Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Partridge, E. (2005). Social Sustainability: a useful theoretical framework? Πρακτικά συνεδρίου, *Australasian Political Science Association Annual Conference 2005*, Dunedin, New Zealand, 28-30 September 2005.
- Polese, M., & Stren, R. (2000). *The Social Sustainability of Cities: Diversity and the Management of Change*. Canada: University of Toronto Press.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσαμανδούρα, Ε.Ι. (2016). *Απόψεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων για την κοινωνική αειφορία. Μια φαινομενογραφική ανάλυση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εκπαίδευση για το περιβάλλον – Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Στο Α. Δημητρίου & Ε. Φλογαΐτη. *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον – Εκπαίδευση για το Περιβάλλον*, 13-41, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β. (2001). Σημασία της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών. Στο Α. Δημητρίου, *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vavik, T., & Keitch, M., M. (2010). Exploring Relationships Between Universal Design and Social Sustainable Development: Some Methodological Aspects to the Debate on the Sciences of Sustainability. *Sustainable Development* 18, 295–305.

- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papadimitriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.
- West, M., Ainscow, M., Muijis, D. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstance. *Improving Schools* 9(3), 192-202.
- White L., & Lee G. J., (2009). Operational research and sustainable development: Tackling the social dimension. *European Journal of Operational Research*, 193, 683–692

ΚΕΙΜΕΝΑ
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

Θεματικός άξονας

Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου

Θεματική ενότητα

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση αρωγός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Χρονοπούλου Αθανασία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων (ΠΕ70), ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου
athanasiachron@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση πάντοτε θεωρείτο επένδυση για το μέλλον της κοινωνίας. Αποτελεί τη βασική οδό, μέσω της οποίας οι σύγχρονες κοινωνίες μεταβιβάζουν - και αναδιαρθρώνουν - τον πλούτο και την ουσία μιας κοινωνίας πέρα από τα υλικά αγαθά και προετοιμάζουν τους πολίτες που θα καταλάβουν θέσεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό τομέα. Είναι σημαντικό να καλλιεργήσουμε στα σημερινά παιδιά και τους νέους τα βασικά εργαλεία, τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις αξίες και την κατανόηση που χρειάζονται για να βοηθηθούν και να καθοδηγήσουν τη ζωή τους τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, προκειμένου να αποφύγουν στις ερχόμενες γενιές να επαναλάβουν τα λάθη και τις καταστροφές του παρελθόντος. Στη συγκεκριμένη εισήγηση θα αναφερθεί ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τα μοντέλα της και θα παρουσιασθούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, μοντέλα επιμόρφωσης, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

1. Εισαγωγή

Οι ταχύτατες αλλαγές οι οποίες επιδρούν στην επιστημονική πρόοδο και στην αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, καθορίζουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το παρελθόν. Συνεπώς, η εργασία του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετη, οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται και το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται παρουσιάζει όλο και περισσότερες προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν με ικανοποιητικό τρόπο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Μάλιστα, στην εποχή μας η προβληματική της εκπαίδευσης έχει γίνει περισσότερο πολύπλοκη καθώς εμφανίζονται έννοιες όπως «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «επαγγελματική ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού», «δια βίου μάθηση» κ.ά. Διαφαίνεται έτσι ότι δίνεται βαρύνουσα σημασία στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, την πολύπλευρη επιστημονική τους κατάρτιση, την επιμόρφωσή τους και την επαγγελματική τους πρόοδο. Αυτή η προοπτική συνιστά πλέον μονόδρομο για τον εκπαιδευτικό σε οποιαδήποτε βαθμίδα υπηρετεί, έτσι ώστε η επαγγελματική του ανάπτυξη να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στο εκπαιδευτικό του έργο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Ανδρούτσου Ν. κ.ά., 2011). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βασικά εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα και θεωρείται ο συνδεδετικός και δημιουργικός κρίκος των ενεργειών και των δράσεων της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα - Ρέππα Α., 2008). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διεκπεραιωτής των κατευθυντήριων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά του παρέχεται η δυνατότητα να επέμβει, αφήνοντας το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των μεθόδων που ακολουθεί, των μέσων που χρησιμοποιεί και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συστρατεύει, αναδεικνύοντας αξίες και καθοδηγώντας το μάθημα προς τους αντικειμενικούς του στόχους (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008).

2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, της πληροφορίας και των αλληπάλληλων, αλματωδών κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, συστήνεται ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας και να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις της. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού (όπως προαναφέρθηκε) γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό «εξοπλισμό» και καθορίζει αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο στη βασική, αρχική ή προϋπηρεσιακή, όσο και στην επιμόρφωση ή ενδοϋπηρεσιακή ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου Π., 2001). Τάξεις πολυπολιτισμικές, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούν τη νέα κατάσταση στην εκπαίδευση και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ευελιξία, ταχύτητα και αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση και την αντιμετώπισή τους (Ρέμπελου Ε., 2019). Σε πολλές περιπτώσεις δύναται η βασική εκπαίδευση να καταστεί ελλιπής, καθώς οι εξελίξεις στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον θα εγείρουν αξιώσεις για περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Υφαντής Α. & Βοζαΐτης Ν., 2011). Ως αποτέλεσμα της συνεχούς μεταβαλλόμενης γνώσης, επιστήμης, οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης, η δια βίου επιμόρφωση αποδεικνύεται μονόδρομος, καθώς, ως μια άενη διαδικασία, επιτυγχάνει τη διασύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας με νέο γνωστικό κεφάλαιο και δύναται να ενισχύει και να επικαιροποιεί το υπάρχον (Ξωχέλλης Π., 1991). Η επιμόρφωση αποτελεί το πολύτιμο εκείνο μέσο, που θα σταθεί αρωγός στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη, διότι μέσω αυτής οδηγείται σε επαφή με νέες μεθόδους, πρακτικές και εργαλεία τα οποία βελτιώνουν τη διδασκαλία του, άρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης επικροτείται πλέον από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου καθώς και της επιστημονικής κοινότητας και θεωρείται το σημαντικότερο μέσο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για τη βελτίωση της ίδιας της εκπαίδευσης (Παπαναούμ Ζ., 2003· Ρέμπελου Ε., 2019).

2.1. Το πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που είναι συνεχή, που γίνονται σε χωροχρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (Δούκας κ. ά., 2008). Αν ο στόχος μιας χώρας αποτελεί η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, τότε πρέπει να παράσχουμε στις/ στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν τον κύριο πυλώνα υλοποίησης κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής τις γνώσεις, τις ικανότητες - δεξιότητες, την υποστήριξη και την εμπύχωση που απαιτούνται στα διάφορα στάδια της θητείας τους με στόχο τόσο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και τη διαβίου βελτίωση της δικής τους πρακτικής. Εξάλλου, η διδασκαλία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, και καθώς οι θεωρίες γι' αυτή και τη μάθηση μεταβάλλονται συνεχώς, νέες γνώσεις και δεξιότητες απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής επιμόρφωσης συμβάλλουμε στην αναβάθμιση του κύρους και στην αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος (OECD, 2009). Οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι σύγχρονες προτάσεις για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών συνοπτικά είναι:

- Στόχευση στους μαθησιακούς στόχους του εκάστοτε προγράμματος σπουδών (και όχι μόνο στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών).
- Εστίαση και πηγή από την εκπαιδευτική πρακτική (δεν είναι αποκομμένη από το σχολείο).
- Άντληση του περιεχόμενου της από τις καλύτερες έρευνες στο πεδίο της αποτελεσματικής μάθησης και διδασκαλίας.
- Είναι συνεργατική και εμπεριέχει τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση (όχι μόνο ατομική διερεύνηση).
- Βασίζεται πάνω στα δεδομένα που προκύπτουν από την πράξη και την έρευνα (όχι σε προσωπικές εντυπώσεις).
- Είναι συνεχής, υποστηριζόμενη και ενσωματωμένη μέσα στο γενικότερο εκπαιδευτικό «κλίμα» και σύστημα (όχι «ασυνεχής» ή αποσπασματική).
- Η ύπαρξη ατομικής και συλλογικής ευθύνης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (όχι μόνο στο επίπεδο του σχολείου) (ΥΠΔΒΜΘ - ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ, 24/3/2011).

2.2. Μοντέλα επιμόρφωσης

Το είδος της επιμόρφωσης διαφέρει σε κάθε χώρα, καθώς εξαρτάται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, το κοινωνικό-οικονομικό γίνεσθαι και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρουσία ενός και μόνου είδους επιμόρφωσης θα ήταν δύσκολο να υπάρξει, καθώς θα έπρεπε να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, πράγμα εξαιρετικά δύσκολο μιας και αυτές ποικίλουν και εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες (Ρέμπελου Ε., 2019). Η κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δύναται να πραγματοποιηθεί με βάση διάφορους παράγοντες, όπως:

- Με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρο προκύπτουν τέσσερις επιμορφωτικές προσεγγίσεις. Η πρώτη (defect approach) αναφέρεται στην προσπάθεια αντιμετώπισης της

ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, με την παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων. Η δεύτερη (growth approach), στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού το σχολικό περιβάλλον δεν φροντίζει γι' αυτό, ενώ η τρίτη (change approach), αποσκοπεί στην επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Τέλος, η τέταρτη επιμορφωτική προσέγγιση (problem – solving approach), έχει ως σκοπό να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν αυτόνομοι, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και υπευθυνότητα έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν διαρκώς μέσα στη σχολική αίθουσα (Χατζηπαναγιώτου Π., 2001).

- Με βάση το πλαίσιο διεξαγωγής, όπως η επιμόρφωση εκτός σχολικού χώρου αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από ανώτερα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το Ι.Ε.Π.. Αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και ποιότητα, στοιχεία τα οποία πηγάζουν από το κύρος των συγκεκριμένων φορέων, ωστόσο θεωρούνται επιτυχή όταν προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωσή τους και κυρίως σε θέματα σκοποθεσίας, προσδιορισμό περιεχομένου και μεθόδευσης διεξαγωγής. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αφορά δράσεις που υλοποιούνται εντός του σχολικού χώρου, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού να συμμετάσχουν, συνδυάζοντας αυτά που μαθαίνουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, κάτι το οποίο τους βοηθά στη σταδιακή βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση απευθύνεται ατομικά σε εκπαιδευτικούς από όλες τις περιοχές της χώρας, είναι ευέλικτη από άποψη χρόνου και ρυθμού μάθησης και συνήθως το κόστος της είναι χαμηλό (Δακοπούλου Α., 2002).

2.3. Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μία σημαντική προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών (συστηματικών, συλλογικών, συμμετοχικών), που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Επί του πεδίου η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου κατέχει κεντρική θέση, επίσης και ο προγραμματισμός και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθίστανται ουσιώδεις διαδικασίες. Η αποτίμηση από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αφορά τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και καθορίζει τις αναγκαίες επεμβάσεις. Παράλληλα η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία ενισχύει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου τους (Κασσωτάκης Μ., 2018). Αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, μια καινοτομία, που αποσκοπεί αφενός στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, αφετέρου, στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένας από τους σκοπούς του θεσμού αυτού αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος ο θεσμός περιλαμβάνει κάποιους μηχανισμούς - πρακτικές που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Huber S. G., 2011).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στον έλεγχο, αλλά την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με βάση αυτόν τον σκοπό:

ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, δυναμώνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, διακρίνει αδυναμίες, αποσαφηνίζει προβλήματα, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, διαμορφώνει συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, στηρίζει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές πρακτικές και επισημαίνει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση και ενθαρρύνει τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς (ΤΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ, 2007-13).

2.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Με βάση τον εννοιολογικό ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ορίζονται οι δραστηριότητες που καλλιεργούν τις ικανότητες ενός ατόμου, τη γνώση, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικού (ΟΟΣΑ, 2009). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, όπως: εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, ατομικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, για να προβαίνει στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας Η., 2005). Αποτελεί μια διεργασία σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός συσσωρεύει νέα γνώση και εκπαιδεύεται σε παιδαγωγικές δεξιότητες, αποτέλεσμα αυτής είναι η επικαιροποίηση των γνώσεών τους, η εξέλιξη της ικανότητάς τους να διδάσκουν, η ανάπτυξη συνεργατικής συμπεριφοράς και η υιοθέτηση της σημαντικότητας του επαγγέλματος το οποίο έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν (Kalantzis M. & Core B., 2012. Πρόκειται για μία δια βίου μάθηση που προκύπτει από διαρκή αλληλεπίδραση τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Fullan M. & Hargreaves A., 1992). Η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται σε ένα κύκλο προσαρμογής, μετασχηματισμού γνώσης, κατανόησης δεξιοτήτων, διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και εκπαιδευτική πράξη (Vrasidas C. & Glass G. V., 2004) και καθορίζεται ως ένα σύστημα τυπικής και άτυπης μάθησης. Η τυπική μάθηση συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση σε δομημένες εκπαιδευτικές δομές (προπτυχιακή εκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές), ενώ η άτυπη μάθηση περικλείει τον βιωματικό και δημιουργικό τρόπο μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού και συνεπάγεται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του. Άρα, η μαθησιακή δράση και η εμπειρία καλλιεργεί τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές ικανότητές τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Kyndt E. et al., 2016).

2.5. Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η εννοιολογική σημασία του όρου «επιμόρφωση», θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα μωσαϊκό εκπαιδευτικών θεσμών και προγραμμάτων που έχουν να κάνουν μεταξύ άλλων με την επαγγελματική κατάρτιση, τη δια βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα, η επιλογή των οποίων έγκειται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των

επιμορφούμενων, τις περισσότερες φορές σχετίζονται με μη τυπικές και μη υποχρεωτικές μορφές εκπαίδευσης (Φωκιάλη Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας Ε., 2005). Η εστίαση του θέματος της επιμόρφωσης προϋποθέτει την οριοθέτηση των εννοιών της άτυπης, μη τυπικής και τυπικής επιμόρφωσης. Ως άτυπη επιμόρφωση θεωρείται ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στο επαγγελματικό του περιβάλλον, ό,τι προσδιορίζεται ως διδακτική κουλτούρα και μεταδίδεται από τις παλαιότερες στις νεότερες γενιές των εκπαιδευτικών. Ως μη τυπική επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως τυπική επιμόρφωση νοείται η θεσμοθετημένη επιμορφωτική διαδικασία που αποσκοπεί στη στήριξη των εκπαιδευτικών με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα (Μπαγάκης Γ., 2011).

Η επιμόρφωση, θεσμοθετημένη ή μη, πορεύεται παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και αποσκοπεί στη συνεχή ενημέρωση της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που συνδέονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Hoyle E., 1982, στο Χατζηπαναγιώτου Π., 2001). Δηλαδή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται με την προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτό οδηγεί στη διεύρυνση της προσωπικότητας μέσα από διαδικασίες ευρύτερες των πανεπιστημιακών σπουδών ή της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Βέβαια, η ανάγκη για επιμόρφωση διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Ανδρούτσου Ν. κ.ά., 2011). Στο σύγχρονο σχολείο και σε μια γρήγορα μεταβαλλόμενη κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν πολλαπλές ικανότητες: τα σχολεία χρειάζονται ευέλικτους, ευπροσάρμοστους, συνεργάσιμους επαγγελματίες, ικανούς και πρόθυμους να διατηρήσουν ικανότητες υψηλού επιπέδου σε όλη τους την επαγγελματική σταδιοδρομία ώστε να υλοποιήσουν τον ρόλο τους ως «διαμεσολαβητής/ διευκολυντής της μάθησης» με τους μαθητές. Πώς μπορεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων; Το κλειδί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η πρόσβασή τους σε μια ποιοτική δια βίου μάθηση. Η συνεχής υποστήριξη και επιμόρφωση είναι απαραίτητη στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Στην εποχή μας κυριαρχεί ο όρος ανάπτυξη έναντι της επιμόρφωσης, με σκοπό να διαφανεί ότι πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Υφαντής Α. & Βοζαΐτης Ν., 2011). Η επιμόρφωση ως ένα οργανωμένο πλέγμα δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες μάθησης, αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης (Τζαβάρα Δ. & Βεργίδης Δ., 2002). Εντούτοις, η επαγγελματική και η ατομική ανάπτυξη δύσκολα διαχωρίζονται, καθώς μόνο αν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει την επαγγελματική ανάπτυξή του ως ατομική ανάπτυξη οι επιμορφωτικές διαδικασίες θα είναι επιτυχείς και ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση (Hoyle E., 1982, στο Χατζηπαναγιώτου Π., 2001).

Τελευταία, διαφαίνεται η αντιπαράθεση γύρω από την έννοια του *επαγγελματισμού* (*professionalism*) και του αιτήματος της *επαγγελματοποίησης* (*professionalisation*) του διδασκαλικού επαγγέλματος (Sachs J., 1997). Η έννοια του επαγγελματισμού σχετίζεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως με τη βιογραφία, την επαγγελματική

κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η επαγγελματική κοινωνικοποίησή του δεν περιορίζεται μόνο στη βασική του εκπαίδευση ή στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας αλλά εντάσσεται σε μια εξελικτική πορεία καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του (Ξωχέλλης Π., 2005). Οι «φάσεις» της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού ξεκινάνε με την είσοδό του στο επάγγελμα και ολοκληρώνονται με απομάκρυνσή του από αυτό. Συγκεκριμένα: *Φάση έναρξης της σταδιοδρομίας - προσαρμογή*: αναφέρεται στην περίοδο όπου ο αρχάριος εκπαιδευτικός καταβάλλει προσπάθεια να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα βιώνοντας μια σύγκρουση και συνήθως καλύπτει τα πρώτα χρόνια της καριέρας του. Το βασικό σημείο στη φάση αυτή είναι η διαχείριση της «κρίσης», όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί ή να υποχωρήσει στην υπάρχουσα κατάσταση και να επιβιώσει, διατηρώντας τις επιφυλάξεις του σιωπηλά για μελλοντική αναπροσαρμογή ή να προσαρμοστεί και να συμμορφωθεί μ' αυτήν επιβιώνοντας και πάλι, καταστέλλοντας τις προσωπικές του αμφιβολίες ή τέλος, να αναθεωρήσει την κατάσταση και αν είναι πολύ ικανός, να πείσει την εξουσία για τις ικανότητές του και να κερδίσει την αποδοχή της ή αν δεν έχει την ικανότητα απλώς να τα «βολέψει» ή να αποτύχει και να περάσει σε κάποιο από τα επίπεδα απόσυρσης (Day C., 2003). *Φάση της σταθεροποίησης*: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη φάση αυτή δύνανται να διαχειριστούν την καθημερινή ρουτίνα της διδακτικής πράξης καθώς και οργανωτικά θέματα της τάξης ή του σχολείου τους. Αποτελεί μια κρίσιμη φάση, αρκετά σύντομη, που μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην αίσθηση ότι έχει ακουμπήσει το ανώτατο επίπεδο γνώσης, δεξιότητας και δέσμευσης, και τελικά, στη στασιμότητα και μέσω αυτής, στην παρακμή (Day C., 2003). *Φάση του πειραματισμού*: ο εκπαιδευτικός που έχει κατορθώσει να ελέγξει τη διδακτική ρουτίνα της τάξης του, έχει γίνει αποδεκτός από συναδέλφους, μαθητές και γονείς, νιώθει την ανάγκη να αυξήσει τα ορατά αποτελέσματα στην τάξη του και αυτό τον οδηγεί σε μια διαδικασία πειραματισμού και εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας. Στην παρούσα φάση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει στοχαστικές διαδικασίες ανάπτυξης σχετικά με την πρακτική του, ώστε να γίνει πιο συνειδητοποιημένος και επιλεκτικός με τους πειραματισμούς και τις καινοτομίες που εισαγάγει γιατί υπάρχει ο φόβος της εξουθένωσης και απογοήτευσης (Ματσαγγούρας Η., 2005). *Φάση της επαγγελματικής κρίσης και του απολογισμού*: είναι σύνηθες σ' αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί να αμφιβάλλουν για τον ρόλο τους, τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και τις δυνατότητες βελτίωσης των πραγμάτων. Αποτελεί και μια περίοδο κρίσιμων αποφάσεων και επιλογών που μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα είτε (α) στην παραπέρα επαγγελματική ανάπτυξη, όπου μέσω πειραματισμών και καινοτομιών ή και ανάληψης διευθυντικής θέσης να ξεπεράσει την πλήξη, ή (β) σε κάποιο επίπεδο απόσυρσης (αρχική, επίμονη ή βαθιά απόσυρση), με ό,τι συνεπάγεται αυτό (Ματσαγγούρας Η., 2005). *Τελική φάση (ωριμότητα - αποστασιοποίηση)*: περιλαμβάνει τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και εξαρτάται κατά πολύ από τον τρόπο που διαχειρίστηκε τη φάση της κρίσης και του απολογισμού. Χαρακτηρίζεται συχνά (α) από συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out teacher) (Ματσαγγούρας Η., 2005) ή (β) από έντονα χαρακτηριστικά αυξητικού «συντηρητισμού» (Day C., 2003) ή τέλος, (γ) από μια σταδιακή μετάπτωση από τη μανιώδη ενεργό δράση στη φάση της μηχανικής αλλά πιο ήρεμης δραστηριότητας με πολύ ισχυρή όμως αίσθηση σιγουριάς για τις πράξεις τους και αυτο-αποδοχής (Huberman M., 1995). Ωστόσο, αυτό το γραμμικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που δεν λαμβάνει υπόψη του και τον «εκπαιδευτικό ως άτομο», καταντάει ατελέσφορο, γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν μια «συγκροτημένη απρόσκοπτη διαδοχή εμπειριών», αλλά «μιλάμε για μια

διαδικασία γεμάτη από στάσεις, ασυνέχειες, παλινδρομήσεις, επιταχύνσεις, αδιέξοδα» (Huberman M., 1995).

3. Συμπεράσματα - προτάσεις

Ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης συνιστά καινοτόμο εγχείρημα μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς αναδεικνύονται διαδικασίες, κουλτούρες και σχέσεις προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου Γ., 2007). Ενισχύεται το πλούσιο πνευματικό κεφάλαιο του σχολείου καθώς προωθείται ανοιχτή εμπειριστατωμένη συζήτηση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών καλλιεργώντας το κατάλληλο κλίμα. Παράλληλα δραστηριοποιείται το κοινωνικό κεφάλαιο ενδυναμώνοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης με ταυτόχρονη ανάπτυξη του νοητικού κεφαλαίου δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, της εμπειρίας των μελών και των καλών πρακτικών (Θεοφιλίδης Χ., 2012).

Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαφαίνεται ολοένα και περισσότερο, καθώς και το γεγονός ότι η πολιτική και πρακτική σε αυτό τον τομέα απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των φορέων χάραξης πολιτικής με σκοπό να εξασφαλιστεί μία ολιστική προσέγγιση (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Σύμφωνα με τις παγκόσμιες προκλήσεις που παρουσιάζονται, η προσφερόμενη εκπαίδευση είναι αναγκαίο να αναπτύξει την πλήρη δυνατότητα του κάθε πολίτη στις διαφορετικές δημοκρατίες μας, ούτως ώστε να δύνανται όλοι να συνεισφέρουν με ολόκληρη την εμπειρία και την ειδικότητά τους στην πρόοδο. Αυτό έχει οδηγήσει πέρα από μία ανθρωπιστική ευχή, έχει γίνει μία αναγκαιότητα για την επιβίωση των δημοκρατιών μας (Huber J., 2011). Απαιτείται η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η ενίσχυση των ευκαιριών - κινήτρων του επαγγέλματος. Η διαρκής καλλιέργεια των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης. Η διεύρυνση της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, όπως στις Νέες Τεχνολογίες, στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά. Απαιτείται η έρευνα των τρόπων διασύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων, καθώς και η διερεύνηση της επαγγελματικής επιμόρφωσης. Χρειάζεται, δηλαδή, να διερευνηθούν θέματα όπως οι διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες, ο σχεδιασμός, η αποτίμηση, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τα κριτήρια ποιότητας, οι μηχανισμοί υποστήριξης και οι φορείς υλοποίησης επιμόρφωσης (Δούκας Χ. κ.ά., 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα - Ρέππα Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (2007-13). ΤΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ <http://aee.iep.edu.gr/?q=about/webpage> (3-5-2022)
- Ανδρούτσου Ν., Καπετανοπούλου Ευ. & Παππά Α. (2011). *Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.

- Πτυχιακή Εργασία- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη
- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης.
- Day C., (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας Χ., Βαβουράκη Α., Θωμοπούλου Μ., Kalantzis Μ., Κούτρα Χ. & Σμυρνωτοπούλου Α., (2008). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007), 392 τελικό, 3.8.2007. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη – προκλήσεις και ευκαιρίες*
- Fullan M. & Hargreaves A., (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press
- Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή - Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση (2014). Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: *Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο
- Huber, S. G. (2011). *The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes*. Professional Development in Education, 37 (5), 837-853.
- Huber, J. (2011). Making a difference στο Huber, J. και MompointGaillard, P. (επιμ.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Huberman, M. (1995). *Networks that alter teaching. Teachers and Teaching*. 1(2).
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Kalantzis, Μ., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20/3/2014 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf (3-5-2022)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). *Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes*. Review of Educational Research, 86(4), 1111-1150.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις*. Φιλόλογος, τχ. 64, 84-97.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg.

- OECD, (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (IP/09/1808)
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο –Τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διοικητική Ενημέρωση, 41,σ. 62-72.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρέμπελου Ε. (2019). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ποιοτική διερεύνηση όψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κορινθίας*. Διπλωματική Εργασία- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.
- Sachs, J. (1997). *Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australia experience*. Journal of Education for Teaching.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). *Teacher professional development*. Online professional development for teachers, 1-11.
- ΥΠΑΔΒΜΘ - ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (24/3/2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν. (2011). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). *Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Τυπωθήτω. Αθήνα: Δαρδανός.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών: παράγοντας ποιότητας της εκπαίδευσης

Χρονοπούλου Αθανασία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων (ΠΕ70), ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου
athanasiaxron@gmail.com

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες οφείλουν να προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική αποτελεσματικότητα συσχετίζεται με τέσσερα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος: καινοτομία και ανάπτυξη, ποιότητα και αποτελεσματικότητα, συλλογική στόχευση και συνοχή, ικανοποίηση (αναγνώριση) και ταυτότητα. Η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, θα έχει ως αποτέλεσμα τη δραστηριοποίησή τους, την ουσιαστική εμπλοκή τους στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, την καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας και την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μεγάλη έμφαση προσδίδεται στον ρόλο της σχολικής συνεργασίας ως βασικής συνιστώσας για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει αφενός τα οφέλη και την αναγκαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, αφετέρου τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της, καθώς και προτάσεις για την καλλιέργεια αλληλεπίδρασης - συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-κλειδιά: αλληλεπίδραση, συνεργασία, επικοινωνία, εμπόδια, οφέλη

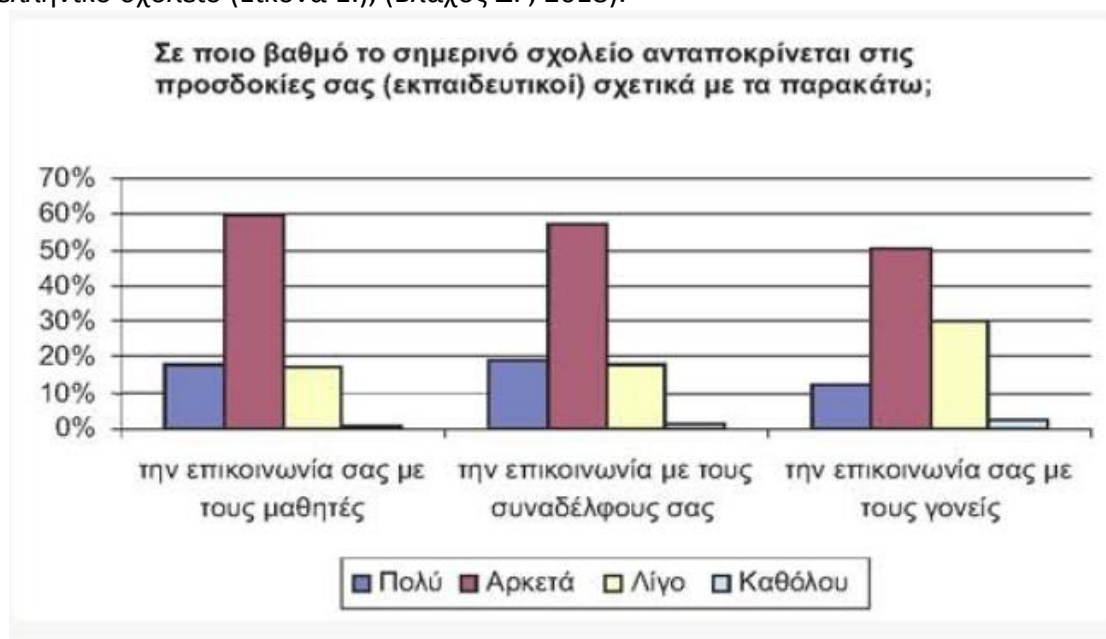
1. Εισαγωγή

Το σχολείο, ως βασικός φορέας εκπαίδευσης, υποχρεούται να γίνει ακόμη πιο αποτελεσματικό, να είναι ικανό να καλλιεργήσει στους μαθητές τις κατάλληλες δεξιότητες, προσανατολισμένες με τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Ένα σχολείο, βέβαια, δεν είναι μόνο οι αίθουσες, τα βιβλία και τα ωρολόγια προγράμματα. Η ποιότητα του έργου που παράγει ένα σχολείο και η αποτελεσματικότητά του, βασικά, ορίζονται και καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις φανερές και κρυφές διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή, τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα άτομα που εργάζονται σε αυτό. Στο σύγχρονο σχολείο δίνεται έμφαση σε θέματα επικοινωνίας που άπτονται της δυναμικής της μονάδας και των σχέσεων τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Προβάλλεται ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας για τη δημιουργία θετικού συγκινησιακού κλίματος μέσα από την έγκαιρη θεμελίωση και φροντίδα των σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή για την επίτευξη των μέγιστων δυνατών μαθησιακών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων. Φιλοδοξείται η ενεργοποίηση της «ολόπλευρης συμμετοχής» όλων των μελών της σχολικής μονάδας, διαμορφώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο (Τζώτζου Μ. Αναστασόπουλος Μ., 2013). Η φύση και η ποιότητα των σχέσεων των ενηλίκων που εργάζονται σε ένα σχολείο, προσδιορίζει την ποιότητα του έργου ολόκληρου του σχολείου. Το σχολείο, μόνο εάν αποτελεί ένα καλό επαγγελματικό χώρο για

τους εκπαιδευτικούς, δύναται να αποτελέσει και ένα καλό σχολείο για τα παιδιά. Η ποιότητα των σχέσεων των διδασκόντων εξαρτάται από τη διάρθρωση, την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Καραγιάννη Ε. - Κλαδάκης Ι., 2012). Μέσω της συνεργασίας δύναται να «οικοδομηθεί» κάτι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να «κατασκευάσει» ο καθένας από εμάς ακολουθώντας μια μοναχική πορεία. Εντούτοις, παρά τα οφέλη της, η συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί, καθώς συχνά προκύπτουν εμπόδια. Σύμφωνα με την έννοια της συνεργασίας μεταξύ προσώπων, αποτελεί ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός σκοπού (Friend M. & Cook L., 1991).

2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Το βάθος ή η ποιότητα της συνεργασίας αποτελεί ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μορφών συνεργασίας. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιδιώκουν μια επιφανειακή συνεργασία η οποία αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως ο χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας μιας ενότητας, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και το υλικό διδασκαλίας, και όχι ζητήματα ουσίας που αφορούν τη διδακτική του αντικειμένου, τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη και την κριτική αποτίμηση του έργου τους (Vangrieken K., F. & et al., 2015). Οι δυνατότητες ανάπτυξης προσωπικών απόψεων, πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων θεωρούνται μάλλον περιορισμένες στο ελληνικό σχολείο (Εικόνα 1.), (Βλάχος Δ., 2018).



Εικόνα 1

Έρευνα του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μάρτιος - Ιούνιος 2007

Η μεγάλη συχνότητα επιφανειακών μορφών συνεργασίας, η οποία αφορά κυρίως πρακτικά ζητήματα και πολύ λιγότερο αναλογισμό και κριτική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ανάγεται συχνά στην απουσία μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ

των εκπαιδευτικών γενικά. Η εποικοδομητική συνεργασία προϋποθέτει όχι μόνο αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων αλλά και αλληλεξάρτηση (κοινούς στόχους και εφαρμογή κοινών πρακτικών) (Vangrieken K., F. et al., 2015). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου δύναται να έχουν χαρακτήρα ατομιστικό, ανταγωνιστικό και συνεργατικό. Όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν ατομιστικό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ο καθένας ξεχωριστά τους προσωπικούς του στόχους και όχι από κοινού. Δηλαδή, ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε βιαστικές επαφές μαζί τους και επιφανειακές προσωπικές και επαγγελματικές συζητήσεις (Graves D., 2001). Δεν υπάρχει συνεργασία, ούτε και αλληλοϋποστήριξη, δεν βοηθούν και δεν μεταδίδουν γνώσεις και εμπειρίες ανάμεσά τους. Αυτή η μορφή κουλτούρας της διδασκαλίας έγκειται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας λίγη βοήθεια, επαγγελματικές συμβουλές, υποστήριξη και ανατροφοδότηση, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή το στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές τους. Η απομόνωση αυτή εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, αφού η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο. Ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας επιρρίφθηκε στην ανασφάλεια και την αγωνία των εκπαιδευτικών, στον φόβο της κριτικής για την επάρκειά τους (Πομάκη Π., 2007). Στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν ανταγωνιστικό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διακριθούν απέναντι σε άλλους συναδέλφους και χαίρονται όταν οι υπόλοιποι αποτυγχάνουν. Πολλές φορές, μάλιστα, οι ίδιοι υποσκάπτουν την επιτυχία των άλλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν χαρακτήρα συνεργατικό, οι εκπαιδευτικοί θέτουν κοινούς στόχους και έχουν κοινό όραμα, μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και νιώθουν περήφανοι όταν οι συνάδελφοί τους επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει (Hargreaves A., 1995). Τα χαρακτηριστικά των συνεργατικών εργασιακών σχέσεων συνοψίζονται στα εξής:

- είναι αυθόρμητες (προκύπτουν και συντηρούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς)
- είναι εθελοντικές (προκύπτουν από την εκτίμηση της αξίας των συναδέλφων)
- είναι προσανατολισμένες στην ανάπτυξη (οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συνήθως σε πρωτοβουλίες δικές τους ή πιο σπάνια σε εξωτερικές επιταγές)
- είναι διάχυτες στον χρόνο και τον χώρο (η κοινή εργασία δεν αποτελεί προγραμματισμένη δραστηριότητα αλλά είναι άτυπη, σύντομη και συχνή)
- είναι απρόβλεπτες (οι εκπαιδευτικοί έχουν διακριτική ευχέρεια και έλεγχο πάνω σε αυτό που θα αναπτυχθεί) (Hargreaves A., 1994).

Οι τρεις τύποι διαπροσωπικών σχέσεων (ατομιστικό, ανταγωνιστικό, συνεργατικό), στην ουσία, καθορίζουν και τον τύπο της κουλτούρας που έχει ένα σχολείο. Αποτελεί συχνό φαινόμενο σε ένα σχολείο μπορούν να συνυπάρχουν και οι τρεις τύποι διαπροσωπικών σχέσεων και, κατά συνέπεια, να συναντήσουμε περισσότερες από μια κουλτούρες. Η έννοια της συναδελφικότητας σε ένα σχολείο αναφέρεται στην ύπαρξη καλής συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, κοινών αξιών και κοινού οράματος για το σχολείο.

3. Χαρακτηριστικά της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Στα χαρακτηριστικά της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κατατάσσονται τα ακόλουθα:

- Εθελοντική: Μπορεί μεν να επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται πολύ κοντά, στον ίδιο χώρο, αλλά κανείς δεν μπορεί να τους επιβάλλει τη συνεργασία. Η δουλειά σε συνεργασία είναι εθελοντική και συνειδητή επιλογή και συνεπώς συχνά φέρει τα χαρακτηριστικά της άτυπης συνεργασίας.
- Βασίζεται στην ιδέα της ισότητας: Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται πιστεύουν ότι η συνεισφορά όλων είναι της ίδιας αξίας (ισότιμοι). Η ποσότητα και η φύση της συνεισφοράς καθενός ίσως να διαφέρει, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτό που ο καθένας προσφέρει είναι ουσιαστικό για το σύνολο της προσπάθειας.
- Απαιτεί κοινό σκοπό: Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, όταν μοιράζονται ένα κοινό σκοπό. Ωστόσο, αν εργάζονται σε τμηματικούς στόχους, μπορεί να συμβεί δυσκολία στην επικοινωνία τους και ματαίωση της συνεργασίας.
- Περιλαμβάνει κοινή υπευθυνότητα για αποφάσεις κλειδιά: Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δύναται να διαιρούν το κοινό προς επίτευξη έργο σε μέρη, ο καθένας είναι ισότιμος εταίρος στη λήψη των θεμελιωδών αποφάσεων, ως προς τις δραστηριότητες που πρέπει να αναληφθούν. Αυτή η συνυπευθυνότητα ενισχύει την αίσθηση της ισότητας που υφίσταται μεταξύ των συναδέλφων.
- Περιλαμβάνει κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα: Προκύπτει άμεσα από τη συνυπευθυνότητα.
- Βασίζεται σε κοινά μέσα: Ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε μια συλλογική προσπάθεια διαθέτει και κάποιο μέσο. Αυτό οδηγεί στην αίσθηση μιας αναπτυσσόμενης δέσμευσης και της ενίσχυσης της ιδέας της ισότητας. Σαν μέσα μπορεί να εκληφθούν ο χρόνος, η ειδίκευση σε ένα τομέα, ο χώρος που μπορεί να διαθέτει κάποιος, ο εξοπλισμός και άλλα παρόμοια.
- Αναπτύσσει αρετές: Η συνεργασία στηρίζεται στην πεποίθηση της αξίας της κοινής λήψης αποφάσεων, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εταίρων. Όσο οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο έμπειροι στη συνεργασία τους, η σχέση μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από σεβασμό και εμπιστοσύνη που μεγαλώνει και επιτυγχάνεται καλύτερη συνεργασία (Cook L. & Friend M., 1991).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαχωρίζεται σε: α) Άμεση συνεργασία: αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας (συνδιδασκαλία). Στη χώρα μας αυτή η μορφή συνεργασίας υφίσταται στην περίπτωση που στην τάξη υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη). β) Έμμεση συνεργασία: υλοποιείται πριν ή μετά το σχολικό ωράριο ή και κατά την περίοδο του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων (Καραγιάννη Ε. - Κλαδάκης Ι., 2012).

4. Τα οφέλη συνεργασίας των εκπαιδευτικών

Η εννοιολογική σημασία της λέξης «συνεργασία» σημαίνει: α) «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου» και β) «η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που έχουν κοινούς στόχους (λεξικό

Μπαμπινιώτη). Οι καλές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων στον χώρο εργασίας, έχουν πρωταρχική σημασία, διότι ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η καλλιέργεια των θετικών σχέσεων μεταξύ εργαζομένων στο επαγγελματικό περιβάλλον, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εργοδοτών, αλλά και όλων όσοι εμπλέκονται, για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να αναμένονται και εκ των προτέρων να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ουσιαστικής και γρήγορης επίλυσής τους (Ρούκα Α., 2019). Οι συχνότεροι παράγοντες διαμόρφωσης θετικού συνεργατικού κλίματος είναι οι εξής:

- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του με όλα τα μέλη του προσωπικού της σχολικής μονάδας
- Η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας, δικαιοσύνης, αντικειμενικότητας και συναδελφικότητας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και αυτού με τον Διευθυντή
- Η δημιουργία ανοιχτής και ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας
- Η ύπαρξη οργάνωσης, σχεδιασμού και τάξης
- Η από κοινού διαμόρφωση και εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών
- Το πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής
- Η καλλιέργεια αισθημάτων εμπιστοσύνης και αποδοχής, αναγνώρισης, ικανοποίησης και ευχαρίστησης μεταξύ όλων των μελών (Ζμπάινος Δ. & Γιαννακούρα Α., 2010).

Η μάθηση και η διδασκαλία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, ένας εξ αυτών είναι οι κοινωνικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και συγκεκριμένα των διδασκόντων σε αυτή. Μολονότι, στη χώρα μας σπανίζουν οι έρευνες που εξετάζουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών και την επίδρασή τους στη μαθητική κοινότητα και τη μαθησιακή διαδικασία, σε ξένες έρευνες επισημαίνονται πολλαπλά οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, τα οποία αναλύονται ως ακολούθως:

- Η αυξανόμενη ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκτέλεση της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι που συνεργάζονται είναι πιο επιρρεπείς στο να συζητούν με τους συνάδελφούς τους τα σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος που τους δημιουργούν δυσκολίες. Εμφανίζονται, δεκτικοί στο να ανταλλάσσουν ιδέες, ώστε να επιλύουν τα διδακτικά τους διλήμματα (Goddard et al., 2010). Συνεπώς, εμπλουτίζουν τις δεξιότητές τους για να τις αξιοποιήσουν στην τάξη και παρουσιάζουν την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τις εφαρμογές τους. Μάλιστα, όσο πιο πολλά μέλη μιας σχολικής μονάδας συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες τόσο το αποτέλεσμα της διάχυσης της εμπειρίας εμπλουτίζει το σχολικό περιβάλλον (Berry B. et al., 2009).
- Η καλλιέργεια της ευαισθησίας των δασκάλων σε σχέση με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες των άλλων (ενσυναίσθηση). Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανισοκατανομή των καθηκόντων τους (διδακτικών και μη) στο σχολείο. Αντίθετα, όταν υπάρχει η αρμόζουσα συνεργασία και η αυξανόμενη κατανόηση, όλοι οι συνάδελφοι εργάζονται με αφοσίωση και ισομερώς φέρουν σε πέρας το παιδαγωγικό τους έργο (Nathan L., 2008).
- Έχει άμεσο αντίκτυπο και στους μαθητές, καθώς αυτοί επωφελούνται από τη διδασκαλία που σχεδιάζεται από δύο εκπαιδευτικούς, η οποία δύναται να

περιλαμβάνει περισσότερες διδακτικές εφαρμογές, αποτελεί πρότυπο μίμησης, καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και παρέχεται περισσότερη εξειδικευμένη βοήθεια σε μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση (Cohen C. & Hill H., 2001).

- Μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνεται βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, καθώς και στην ηθική και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων που συνιστούν σημαντικούς στόχους στη σύγχρονη σχολική εργασία (Berry B. et al, 2009).
- Η αυξημένη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής μειώνει την αίσθηση της περιθωριοποίησης, βελτιώνει την κατανόησή τους για τα προγράμματα σπουδών, εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μεθοδολογίες εντός της κανονικής τάξης από κοινού και βοηθά στην ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπειρία και οι δεξιότητες που αποκομίζουν οι δάσκαλοι και των δύο κατηγοριών (γενικής και ειδικής αγωγής) από αντίστοιχες συνεργασίες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλους μαθητές (Lester J. & Evans K., 2009).

Γενικά, οι συναδελφικές σχέσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος, μειώνουν το άγχος και αυξάνουν την ικανοποίηση και την «ευημερία» τους. Αντίθετα, η έλλειψη επαφής με τους συναδέλφους προξενεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα απογοήτευσης και πλήξης, τα οποία μεταφέρονται και στους μαθητές. Οι μη θετικές συναδελφικές σχέσεις, «βαρύνοντας» την ατμόσφαιρα στο γραφείο, έχουν επιπτώσεις στη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα μαθήματα και τους μαθητές και ευθύνονται κατά πολύ για την εξουθένωσή τους (burnout) (Αναγνωστοπούλου Μ., 2004). Στα σχολεία που η διδασκαλία θεωρείται μια συλλογική, παρά ατομική δραστηριότητα, η βοήθεια που ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί είναι συνειδητή επιλογή που προέκυψε μετά από πληροφόρηση, είναι πιο πιθανό να εφαρμοστούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές, ενώ η χαρά και το κίνητρο για μάθηση είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών (Hopkins D., 1994).

5. Τα εμπόδια συνεργασίας

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό περισσότερες δυσκολίες δημιουργεί στη συνεργασία τους η ελλιπής κατάρτιση και η έλλειψη χρόνου από ό,τι οι πεποιθήσεις κάποιων εκπαιδευτικών για το ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές και δεν ωφελούν. Ειδικότερα, παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει έντονος προβληματισμός μεταξύ τους για το αν η συνεργασία ωφελεί ή μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, οι δυο παράγοντες που κυρίως προκαλούν δυσχέρεια στη μεταξύ τους συνεργασία είναι η έλλειψη χρόνου (λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας ή λόγω των μετακινήσεων κάποιων συναδέλφων) και η απουσία επαρκούς κατάρτισης ως προς τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης συνεργατικών δράσεων. Ενώ, όπως δηλώνουν συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων για την κινητοποίηση, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών/τριών τους, αυτή η συνεργασία έχει μάλλον μια άτυπη, μη οργανωμένη μορφή (Vangrieken et al., 2015). Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που νιώθουν απειλή από τη συνεργασία και κυρίως αυτοί που αισθάνονται άνετα με μια «μοναχική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι πιστεύουν ότι η συνεισφορά τους δεν είναι σημαντική ή ότι το κόστος του χρόνου που πρέπει να καταβληθεί είναι υψηλό ή ότι οι άλλοι δεν θα

αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους. Άλλοι πιστεύουν ότι με την αύξηση της συνεργασίας υπάρχει πιθανότητα αυξημένης διενεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται στενά, είναι πολύ πιθανό να αναδυθούν οι διαφορές τους, ωστόσο αυτό θα μπορούσε να δημιουργήσει κάποια οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία δεδομένου ότι θα ειπωθούν διαφορετικές απόψεις, πρακτικές και στο τέλος θα επιλεγούν οι πιο πιστευτές. Επιπλέον, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο η απροθυμία εκ μέρους των παλιών εκπαιδευτικών να δεχτούν τις ιδέες των νέων εκπαιδευτικών, διότι πιστεύουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο καλά ενημερωμένοι για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Smith S.C. & Scott J.L., 1990).

6. Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας

Θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των σχέσεων στη σχολική μονάδα, ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή. Ο ρόλος αυτός παύει να είναι μονοδιάστατος και μετατρέπεται σε πολυσύνθετο, αφού κύριος σκοπός είναι ο συγκερασμός όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας για την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα αυτής, δηλαδή είναι ο συνδετικός κρίκος που διατηρεί την ισορροπία του συστήματος - σχολείου που δέχεται την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, ως βασικός μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, αφού έχει ρόλο συντονιστικό και συνάμα οργανωτικό για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου. Βασικοί άξονες του συντονιστικού του έργου αποτελούν: η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη, η συμμετοχικότητα και η εκχώρηση εξουσίας συνοδευόμενη με λογοδοσία (Τζώτζου Μ.-Αναστασόπουλος Μ., 2013). Επιπλέον, οι κύριοι άξονες της επικοινωνιακής πολιτικής της σχολικής ηγεσίας υποχρεούνται να είναι η ειλικρίνεια, η ευαισθησία και η αντικειμενικότητα (Σαΐτης Χ. Α., 2000). Ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι αρχηγικός, αλλά καθοδηγητικός και συντονιστικός. Δραστηριοποιείται, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, φροντίζει για να είναι άνετο, φιλικό και ευχάριστο το περιβάλλον εργασίας, συζητά, βοηθά και παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου, ενημερώνεται για τα προβλήματα και τις δυσκολίες, συμπαραστέκεται και ενθαρρύνει, ακούει προσεκτικά και αφιερώνει χρόνο προκειμένου από κοινού να λύσουν διάφορα προβλήματα (Τζώτζου Μ. - Αναστασόπουλος Μ., 2013). Επικοινωνεί σε προσωπικό επίπεδο με το προσωπικό της σχολικής μονάδας, αλλά και σε θεσμικό επίπεδο με το σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης Χ. Α., 2001).

7. Προτάσεις για την καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης - συνεργασίας

Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη χώρα μας σε μία προσπάθεια βελτίωσης του κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι οι ακόλουθες: συνεχείς και σε τακτά χρονικά διαστήματα συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού επί παιδαγωγικών ζητημάτων και προτάσεις για επίλυση των παρουσιαζόμενων προβλημάτων (Kruse S. D & Luis K. S., 1997), συνεργατικός σχεδιασμός, προετοιμασία και αξιολόγηση προγραμμάτων ή διδακτικών εφαρμογών (π.χ. σχεδίων εργασίας) από τους εκπαιδευτικούς, επίσης η δημιουργία και τήρηση ενός στρατηγικού σχεδίου που να αφορά στις προτεραιότητες του σχολείου σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα (Berry B., Daughtrey A. & Wieder A., 2009), εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε πρακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα που προβληματίζουν τη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα (Nathan L., 2008), αμοιβαίες παρακολουθήσεις υποδειγματικών διδασκαλιών ή

συνεργατικώς δομημένα ωρολόγια προγράμματα θα ήταν δυνατό να βελτιώσουν τη διδασκαλία εκείνων των εκπαιδευτικών που διαπιστώνουν αδυναμία σε κάποιες εφαρμογές τους και συνάμα να ωφελήσουν τους μαθητές (Nathan L., 2008), διερεύνηση και ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για αλλαγές που απαιτούνται να γίνουν στη σχολική μονάδα (Καραγιάννη Ε. - Κλαδάκης Ι., 2012). Η διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου εναπόκειται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και στην αλληλεπίδρασή τους με άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνάπτουν διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς προωθώντας τις συνεργατικές πρακτικές τους (Jarzabkowski L., 2000).

8. Συμπεράσματα - προτάσεις

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι δημιουργούνται ολοένα και πιο συχνά ζητήματα που συνδέονται με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και τη διαχείρισή τους από τους γονείς, την ανεπαρκή ακαδημαϊκή μόρφωση ορισμένων μαθητών, την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τη λανθασμένη διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων από τους γονείς και την απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την κοινωνία. Η σχέση όλων αυτών των θεμάτων με την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πολύ σημαντική. Συνεπώς, αξίζει να επενδύσουμε σε συνεργατικές πρακτικές καθώς τα οφέλη τους διαχέονται όχι μόνο στη σχολική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, καταπολεμώντας αρνητικές νοοτροπίες και προετοιμάζοντας το έδαφος για μία κοινωνία με ουσιαστική ισότητα, αλληλεγγύη και δημοκρατία (Γλαβάς Ι. & Καλαματιανού Κ., 2017).

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα «ανοιχτό» κοινωνικό σύστημα, διότι η λειτουργία και η ύπαρξή της επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσπάθειες και τα αποτελέσματα των εμπλεκομένων που έχουν συγκεκριμένους ρόλους να πραγματοποιήσουν για την προώθηση των στόχων του σχολείου. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη διαμόρφωση της «ομάδας του σχολείου» και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν το προσωπικό τους στίγμα, να βιώσουν τη σημασία των σχέσεων και να κατανοήσουν τις βασικές αρχές λειτουργίας του σχολείου, διότι μέσω της επικοινωνίας, ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται και ομαδοποιείται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται η απόδοσή τους (Τζώτζου Μ. - Αναστασόπουλος Μ., 2013). Αντίθετα, ο συγκεντρωτισμός στο στυλ της διοίκησης, η στενή αντίληψη της διεκπεραιωτικής ηγεσίας, η απουσία οράματος, η ελλιπής συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα του σχολείου, η ελλειμματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, η απουσία ενός άτυπου έστω προγράμματος ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην κουλτούρα του σχολείου, επιβαρύνουν το κλίμα διαπροσωπικών σχέσεων και μπλοκάρουν τις συνεργατικές πρακτικές (Πομάκη Π., 2007). Η αλληλεπίδραση - συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρά τα όποια προβλήματα ή δυσκολίες που συσσωρεύει, δεν είναι επωφελής μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές, οι οποίοι και αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων και παρεμβάσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με διεθνείς και εγχώριες έρευνες η εκπαιδευτική εμπειρία επιβεβαιώνει ότι, όταν είμαστε πρόθυμοι ως εκπαιδευτικοί να εμπλακούμε με τους γύρω μας σε μια διανοητική και συναισθηματική «ανταλλαγή» σκέψεων, ιδεών, σχεδιασμών στόχων και οραμάτων, που δεν αποκλείεται να περιλαμβάνει εποικοδομητικές διαφωνίες, συγκρούσεις και εμπόδια στην επικοινωνία, είναι βέβαιο ότι στο τέλος θα «οικοδομηθεί» κάτι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να

«κατασκευάσει» ο καθένας από εμάς ακολουθώντας μια μοναχική πορεία (Καραγιάννη Ε. - Κλαδάκης Ι., 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Μαρία (2004). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη- θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: διδακτορική διατριβή/ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής
- Berry B., Daughtrey A & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).
- Βλάχος Δ., (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*.
- Γλαβάς Ι. & Καλαματιανού, Κ. (2017). *Η συνεργασία ως κύρια μορφή αλληλεπίδρασης στη σχολική κοινότητα*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE)
- Cohen D. K. & Hill H. C., (2001). *Learning policy*, New Haven. CT: Yale University Press
- Cook L. & Friend M., (1991). *Principles for the practice of collaboration in schools, Preventing School Failure*, 35 (4), pp. 6-9.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010), ERIC (24-4-2012)
- Graves, Donald (2001). *"Build energy with colleagues"*, Language Arts, 79 (1), 12- 19
- Ζμπάινος Δ. και Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Παιδαγωγικός Λόγος 3/2010, Ανάκτηση στο www.plogos.gr
- Καραγιάννη Ε. - Κλαδάκης Ι. (2012). *Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο
- Καρατάσιος Γ. & Καραμήτσου Α. *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας* <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> (14-5-2022)
- Kruse S. D & Luis, K. S. (1997). *Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoollwide community*. Educational Administration Quarterly, 33 (3), pp. 261-289.
- Lester J. & Evans, K. (2009). *Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 20 (3), pp. 373-382.
- Nathan, L. (2008). *Teachers Talking Together: The Power of Professional Community*. Horace, Spring 2008, 24 (1).
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell
- Hargreaves Andy (1995). *"Realities of Teaching"* στο Anderson, L.W. (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford: Permagon
- Hopkins David / Ainscow M. and M. West (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press

- Jarzabkowski, L. (2000). *The principal as an emotion manager*. Paper presented at the annual conference of the Australian Council for Educational Administration, Hobart.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Τομέας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
- Ρούκα, Αι. (2019). *Αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στελεχών εκπαίδευσης στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος την δευτεροβάθμια εκπαίδευση περίπτωση: περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία- Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής-Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Σαΐτης, Χ.Α., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου
- Σαΐτης, Χ.Α., (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός
- Smith S. C. & Scott, J. L. (1990). *The collaborative school*. Eugene: University of Oregon.ERIC Clearinghouse on Educational Management (2-4-2012).
- Τζώτζου Μ. – Αναστασόπουλος, Μ. (2013). *Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: « Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα» Πάτρα.
- Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes & E. Kyndt, (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. Educational Research Review

Θεματική ενότητα

Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου

Μια ευτυχία κάπως διαφορετική (Οι Μακαρισμοί) - ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών στην Γ' Γυμνασίου

Κρητσωτάκη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ01

μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας του ΕΚΠΑ
με κατεύθυνση την "Κοινωνική Θεολογία και Επιστήμες του ανθρώπου" και ειδίκευση

στη "Σχολική Θρησκευτική Αγωγή"

ikritsot@soctheol.uoa.gr

Ασημακόπουλος Παναγιώτης

Διδάκτωρ Θεολογίας

καθηγητής στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης

Περίληψη

Προσεγγίζοντας την αληθινή ευτυχία

Η «επί του Όρους Ομιλία» (Μτθ. 5-7) αποτελεί τον καταστατικό χάρτη της Χριστιανικής Ηθικής, όπως αναφέρει ο Μαντζαρίδης (Μαντζαρίδης 1991, σελ.103). Οι «Μακαρισμοί» αποτελούν τον πρόλογο της συγκεκριμένης ομιλίας, όπου σημειώνεται χαρακτηριστικά ότι ο κόσμος - κατά κύριο λόγο - επιζητεί τη δύναμη και τον πλούτο, αναζητεί τη δόξα και την εξουσία, οραματίζεται την άνεση και την κοινωνική προβολή. Στον αντίποδα, η γενικότερη ηθική του Ευαγγελίου έχει επαναστατικό χαρακτήρα. Εισηγείται την απομάκρυνση από καθετί συμβατικό, την ανατροπή όλων των ανθρώπινων στηριγμάτων, ακόμα και αυτή καθαυτή την ανθρώπινη λογική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραθεωρείται η ανθρώπινη ζωή. Απλώς, παραμερίζεται κάθε φροντίδα για τη μονοδιάστατη θεώρησή της. Η Χριστιανική Ηθική δεν έχει στόχο να μεταδώσει τύπους κοινωνικής ευπρέπειας ή κανόνες επιτυχίας μέσα στον κόσμο, αλλά να προσφέρει τη δυνατότητα μετοχής στην αιώνια ζωή.

Λέξεις – κλειδιά: πλουραλισμός, πλασματική ευτυχία, θεολογία των Μακαρισμών του Κυρίου.

Εισαγωγή – Προβληματική

Το Ευαγγέλιο διακηρύσσει την ελευθερία από τον κόσμο και τα "πράγματα" του κόσμου, γι' αυτό δεν γίνεται να μετατραπεί σε κοσμικό καθεστώς (Ιωάν. 8,36/Γαλ. 2,16-20/Εβρ. 2,15). Ο Χριστός καλεί τον άνθρωπο σε ζωή πραγματικής ελευθερίας, δυναμικού χαρακτήρα και απελευθέρωσης από τις κοσμικές δυνάμεις (Ματθ. 5,3-16/ Λουκ. 6, 20-26). Καμιά ατομική ή κοινωνική σκοπιμότητα, καμιά υποχώρηση ή ιδιοτέλεια δεν έχει θέση στην αιώνια ζωή. Όλα τοποθετούνται στα χέρια του Θεού και θεωρούνται κάτω από το πρίσμα της επικείμενης κρίσεως και ανακαινίσεως του κόσμου από Εκείνον (Μαντζαρίδης 1991, σελ.

105). Η ηθική του Ευαγγελίου καλεί τον άνθρωπο να βγει όχι μόνο από τη σχετική ασφάλεια του κόσμου, αλλά και από τον ίδιο του τον εαυτό. Ιδιαίτερο προβληματισμό προκαλούν οι παρερμηνείες συγκεκριμένων χωρίων των «Μακαρισμών», όπως για παράδειγμα “Μακάριοι οί πτωχοὶ τῷ πνεύματι-ὅτι αὐτῶν ἐστὶν ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν”, συνδυαστικά με την προβολή μιας ανουσιώδους στάσης ζωής και μιας πλασματικής ευτυχίας στη σύγχρονη κοινωνία. Όμως, το πραγματικό νόημα της επιστροφής στο Θεό ἐγκείται στην τέλεια αυταπάρνηση - όχι μόνο στην απάρνηση κακιών - και στην επανατοποθέτηση μπροστά στο Θεό με ταπείνωση και υπακοή.

Θεωρητικό πλαίσιο – Καθοδηγούμενη ανακάλυψη

Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα ο John Dewey είχε επισημάνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν ανακαλύπτουν τα ίδια τις αλήθειες της ζωής (discovery learning) (Κογκούλης, 2003,σελ. 101). Η συγκεκριμένη ιδέα ενσωματώθηκε στις δομιστικές θεωρίες μάθησης, ενώ ο Jerome Bruner την προωθεί ιδιαίτερα, θεωρώντας την ως την πιο σημαντική μορφή μάθησης (Κογκούλης, 2003, σελ.161). Επισημαίνει δε, ότι η μάθηση στα πλαίσια των διαφόρων μαθημάτων του σχολείου είναι πολύ χρήσιμη, διότι δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να εισαχθεί σε σημαντικούς τρόπους σκέψης, οι οποίοι με τη σειρά τους ενισχύουν τις ικανότητες του παιδιού να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Κατά τον Bruner, αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο, τότε οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη έννοια. Στα τελευταία του έργα, υιοθέτησε μια δομητική αντίληψη τονίζοντας τη σημασία της αντιστοιχίας ανάμεσα στον τρόπο διδασκαλίας και στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τις πληροφορίες και τον υιοθετεί για να κατανοήσει τον κόσμο (Ράπτης & Ράπτη, 1998).

Ο Bruner προσδιόρισε επίσης έξι δείκτες ή «σημεία ελέγχου» που αποκαλύπτουν γνωστική πρόοδο ή ανάπτυξη (Gage & Berliner, 1988, σελ. 121-122, Owen, Froman & Moscow, 1981, σελ. 49 όπ. αναφ. στο Roblyer, 2008). Είπε ότι τα παιδιά:

- αντιδρούν στις καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο παρά πάντα με τον ίδιο
- εσωτερικεύουν τα γεγονότα σε ένα «σύστημα αποθήκευσης» που ανταποκρίνεται στο περιβάλλον
- έχουν αυξημένη ικανότητα στη γλώσσα
- μπορούν να αλληλεπιδρούν συστηματικά με κάποιον που εποπτεύει τη μάθηση τους (γονέα, εκπαιδευτικό ή πρόσωπο με άλλο ρόλο)
- χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να φέρουν σε τάξη το περιβάλλον και
- έχουν αυξανόμενη ικανότητα να αντιμετωπίζουν πολλαπλές απαιτήσεις.

Κατά τη μάθηση επιτελούνται τρεις διαδικασίες (Κολιάδης, 1997· Μπασέτας, 2002):

- Ανακάλυψη των γνώσεων και των εννοιών.
- Μετασχηματισμός των γνώσεων.
- Αξιολόγηση και έλεγχος των γνώσεων.

Η γνώση ανακαλύπτεται μέσω της αλληλοεπίδρασης και του πλαισίου στο οποίο συντελείται. Είναι δυναμική και ζωντανή και στηρίζεται στην εκμάθηση στρατηγικών και στην άσκηση στις επιστημονικές διαδικασίες. Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει άμεσα ή έμμεσα σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν,

ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2000).

Η Γνωστική Ψυχολογία τονίζει την ενεργητική φύση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007). Ο εποικοδομητισμός δίνει έμφαση στην ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές. Η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, για κατανόηση νέων πραγμάτων και για μάθηση.

Τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα τονίζουν την σημασία της θρησκευτικής ανάπτυξης του παιδιού στην αναπτυξιακή πορεία και διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, καθώς και την συμβολή της θρησκευτικής αγωγής στην ευρύτερη ένταξή του στην κοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των καινοτομικών πρακτικών τους στην διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, μπορεί να συμβάλλει ώστε να προσφερθεί στους μαθητές με νέο ένδυμα η 'παιδεία του προσώπου', ως αντίβαρο στην υλιστική αντίληψη, την αποδόμηση των αξιών και την πνευματική αλλοτρίωση του σύγχρονου τεχνοκρατούμενου κόσμου (Δεληκωσταντής, 2005: 67,71).

Το σύγχρονο σχολείο με βάση τις νεοδιαμορφωθείσες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο αναλαμβάνει να εισαγάγει, να ενημερώσει και να πληροφορήσει τους μαθητές πρωτίστως για τη θρησκευτική παράδοση του τόπου τους. Η θρησκευτική αυτή παράδοση στις διάφορες εκφάνσεις της αποτελεί χωρίς αμφιβολία ύψιστης σημασίας μορφωτικό και πολιτισμικό αγαθό. Η μετουσίωση αυτού του μορφωτικού υλικού σε αφομοιώσιμο και κοινώς αποδεκτό παιδαγωγικό - διδακτικό υλικό προϋποθέτει την επιλογή, παρουσίαση, επεξεργασία και ανάλυση στη διδακτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη των παιδαγωγικών αναζητήσεων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Περσελής, 1998).

Μέθοδος – μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIE αποτελείται από πέντε αλληλένδετες φάσεις: ανάλυση (analysis), σχεδιασμό (design), ανάπτυξη (develop), υλοποίηση (implementation) και αξιολόγηση (evaluation). Σύμφωνα με τον Davis (Davis 2013, σελ. 205-207) μπορούμε να το θεωρήσουμε ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο προσεγγίζεται συστηματικά ο σχεδιασμός. Κατά την ανάλυση διευκρινίζονται οι στόχοι του μαθήματος, αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες του τμήματος, καθώς και οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών. Στο στάδιο του σχεδιασμού ξεκαθαρίζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους, η δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, σχεδιάζεται ένα πλάνο που καθορίζει τα χρονικά όρια της διδασκαλίας των ενοτήτων και των δραστηριοτήτων που θα περιλαμβάνονται στο μάθημα.

Διάρκεια διδακτικού σεναρίου

2-4 διδακτικές ώρες

Ομάδα στόχος

Μαθήτριες και μαθητές 14-15 ετών, σχολείου επαρχιακής νησιωτικής πόλης, όπου διαμένουν οικογένειες εργατικής και μεσαίας οικονομικής τάξης, που ασχολούνται κατά βάση με την καλλιέργεια γης και τον τουρισμό. Τα ενδιαφέροντα των μαθητριών και των μαθητών επικεντρώνονται στο χώρο της ανάγνωσης βιβλίων νεοελληνικής λογοτεχνίας, στην έντεχνη και ροκ μουσική, στο χώρο του αθλητισμού, καθώς και στη χρήση νέων τεχνολογιών. Το ευρύτερο «σχολικό κλίμα» δύναται να χαρακτηριστεί ως θετικό, με αρμονική συνύπαρξη παιδιών ντόπιων οικογενειών και οικονομικών μεταναστών, που κατοίκησαν στην ευρύτερη περιοχή τέλη της δεκαετίας του 1990. Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες ψυχοσωματικές μεταβολές, με τους μαθητές να διαθέτουν την ικανότητα υποθετικής - επαγωγικής σκέψης (Κογκούλης, 2003,σελ. 216). Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά - όχι με την πλήρη μορφή του - στο ΓΕΛ Μακρύ Γιαλού Κρήτης κατά το διδακτικό έτος 2019/2020, ενώ η συγκεκριμένη πλήρης μορφή εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μαθημάτων ειδίκευσης της γράφουσας στη “Σχολική Θρησκευτική Αγωγή”. Εφαρμογή του σεναρίου - με ορισμένες τροποποιήσεις - έλαβε χώρα στο Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου Κρήτης στα πλαίσια ενός διαθεματικού project, που αφορούσε στη γενικότερη θεματολογία του μαθήματος, όπως καταγράφεται και στο συνοδευτικό κείμενο ανατροφοδότησης, υπό τη καθοδήγηση του διδάκτορα Θεολογίας Ασημακόπουλου Παναγιώτη, καθηγητή Θρησκευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο.

Σκοπός και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου έγκειται στην ανακάλυψη/ αποκάλυψη του αληθινά ευτυχισμένου ανθρώπου, καθιστώντας πιο προσιτή την ανθρωπολογία των «Μακαρισμών» του Κυρίου.

Το 1956 ο Benjamin Bloom, ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος στο πανεπιστήμιο του Σικάγου, πρότεινε μια ταξινόμηση - κατάταξη σε ιεραρχική μορφή των εκπαιδευτικών στόχων (educational objectives) (Οικονόμου). Η ταξινομία του Bloom έχει έξι επίπεδα πνευματικών δεξιοτήτων, καθένα από τα οποία βασίζεται στο προηγούμενο επίπεδο: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση (Bloom, 1956). Δημιουργήθηκε για να προωθήσει υψηλότερους τρόπους σκέψης στην εκπαίδευση, όπως την ανάλυση και την αξιολόγηση εννοιών, διαδικασιών, διαδικασιών και αρχών, αντί ο μαθητής να θυμάται απλώς γεγονότα (rote learning). Η ταξινομία ακολουθεί τη διαδικασία του συλλογισμού, αποτελώντας ένα συνεχές από τις χαμηλότερες δεξιότητες σκέψης (Low Order Thinking Skills - LOTS) στις ανώτερες δεξιότητες σκέψης (Higher Order Thinking Skills – HOTS).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις τομείς:

1. τον γνωστικό (cognitive), που αφορά τις διεργασίες της γνώσης
2. τον συναισθηματικό (affective), που αφορά τις στάσεις (attitudes) και
3. τον ψυχοκινητικό (psychomotor), που αφορά τις δεξιότητες (skills).

Το 1990 οι Lorrin Anderson και D. Krathwohl αναθεώρησαν την ταξινομία του Bloom και το 2001 δημοσίευσαν την “Αναθεωρημένη Ταξινομία του Bloom” (Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., 2005). Κλειδί της “Αναθεωρημένης Ταξινομίας του Bloom” είναι η χρήση των

ρημάτων σε αντιδιαστολή με τη χρήση των ουσιαστικών για κάθε κατηγορία, καθώς και μια επαναδιοργάνωση της αλληλουχίας της ταξινομίας. Η σειρά με την οποία είναι καθορισμένες οι κατηγορίες είναι από το χαμηλό στο υψηλό επίπεδο. Θεωρείται ότι η δημιουργικότητα είναι υψηλότερα σε θέση από την αξιολόγηση στο πλαίσιο του γνωστικού τομέα.

1. Γνωστικός τομέας

Οι μαθητές να θυμηθούν με βάση τις εμπειρίες τους και να δώσουν έναν πρώτο ορισμό της έννοιας της «ευτυχίας», ανακαλώντας στη μνήμη τους σχετικές πληροφορίες και όρους. Επίσης, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν γιατί υφίσταται το διαφορετικό πρότυπο ευτυχίας στη σημερινή εποχή. Προχωράμε, δηλαδή, στο να μπορούν να διακρίνουν και να κατανοήσουν οι μαθητές ανάμεσα σε παρόμοια «αντικείμενα» το ζητούμενο, οδηγούμενοι σε περαιτέρω συμπεράσματα. Να διασαφηνίσουν τις έννοιες της ταπεινότητας, της ελεημοσύνης, της πραότητας, του πένθους, της δικαιοσύνης, της αγάπης με βάση την Ορθόδοξη Ανθρωπολογία των «Μακαρισμών».

2. Συναισθηματικός τομέας

Οι μαθητές να καλλιεργήσουν στάσεις συμπεριφοράς και αξίες, χωρίς ηθικισμούς, αλλά με αληθινή ηθική «εν Κυρίω». Να συναισθανθούν ότι η αληθινή ευτυχία δεν κρύβεται στα επίπλαστα γήινα αγαθά, αλλά στην καθημερινή τριβή και προσφορά προς το συνάνθρωπο, από το περίσσειμα της καρδιάς του καθενός. Να αναθεωρήσουν – τυχόν – λανθασμένες ιδέες σχετικά με το «πρότυπο» του αληθινά ευτυχισμένου ανθρώπου, ο οποίος δεν μένει κλεισμένος στον μικρόκοσμο του εγωισμού του.

3. Ψυχοκινητικός τομέας

Οι μαθητές να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις και επιχειρηματολογία σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και μεταστροφή «εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου» (προς Εφεσίους 6,4). Να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, στα πλαίσια συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.

Πόροι – υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο θα λάβει χώρα στον εξωτερικό χώρο του γηπέδου καλαθοσφαίρισης του σχολείου, έπειτα και από την άδεια του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Θα χρειαστούμε δύο τρίποδες παρουσίασης, ένα μικρό τραπέζι για την τοποθέτηση ενός φορητού υπολογιστή με ασύρματη σύνδεση στο διαδίκτυο, ένα γυάλινο βάζο με καπάκι, ένα μεσαίου μεγέθους πλαστικό μπαλάκι, χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια, τρία μεγάλα λευκά χαρτόνια όπου θα είναι σχεδιασμένα με μαύρο μαρκαδόρο μουσικά πεντάγραμμα. Σε περίπτωση έλλειψης ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο, θα χρησιμοποιηθεί usb- stick, όπου θα έχουν αποθηκευθεί από μέρους της/ του εκπαιδευτικού τα σχετικά με τη διδασκαλία μουσικά αρχεία και video.

Ανάπτυξη του σεναρίου

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (15 λεπτά) πριν τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί στο κέντρο του γηπέδου καλαθοσφαίρισης, αριστερά και δεξιά του κύκλου, τους δύο τρίποδες παρουσίασης και ανάμεσα τους το τραπέζι με τον φορητό

υπολογιστή. Στον αριστερό τρίποδα θα τοποθετηθεί η κάτωθι έγχρωμη εικόνα, εκτυπωμένη και πλαστικοποιημένη σε μέγεθος Α3.



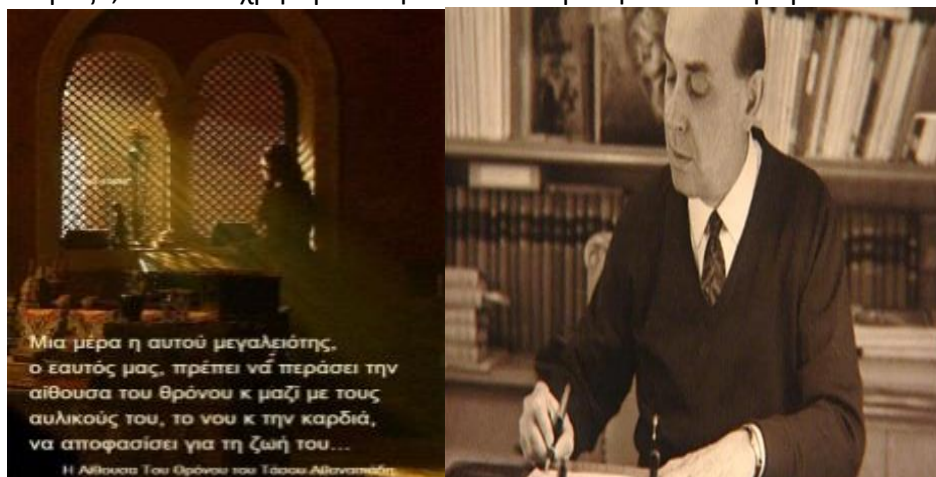
Στο δεξιό τρίποδα, θα τοποθετηθεί η κάτωθι έγχρωμη εικόνα (με τις ίδιες προδιαγραφές εκτύπωσης), αντίγραφο της νωπογραφίας του Ιταλού ζωγράφου Cossimo Rosselli (1439-1507) με τίτλο «Η Επί του Όρους Ομιλία» που βρίσκεται στην Cappella Sistina στο Βατικανό.



Κατά την έναρξη της 1ης διδακτικής ώρας και κατά την είσοδο των μαθητών στο χώρο του γηπέδου μπάσκετ ακούγεται το ηχητικό απόσπασμα «Μέσα από εσένα – Η αίθουσα του θρόνου», σε σύνθεση της Ευανθίας Ρεμπούτσικα (με διάρκεια 04:05). Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές να προχωρήσουν με αργά και σταθερά βήματα προς το κέντρο και σε σχετική απόσταση μεταξύ τους. Προς το τέλος του ηχητικού αποσπάσματος και με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές κάθονται οκλαδόν, αριστερά και δεξιά των δύο τριπόδων (σύνολο πράξης στα 12 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν το όλο στήσιμο στο χώρο, καθώς και να διατυπώσουν απορίες σχετικά με την επιλογή των υλικών παρουσίασης, της μουσικής, ακόμα και της ίδιας της επιλογής του εξωτερικού χώρου μαθήματος (με διάρκεια 10 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός απαντάει στις απορίες των μαθητών, ξεκινώντας με τη φράση: "Έρχεται κάποια στιγμή, όπου η μεγαλειότητά μας, ο εαυτός μας, είναι ανάγκη να περάσει στην αίθουσα του θρόνου με τους αυλικούς του, το νου και την καρδιά (όπου «νους» η αριστερή μπάσκετα και «καρδιά» η δεξιά μπάσκετα), για ν’

αποφασίσει επάνω στον καταστατικό χάρτη της ζωής του», απόσπασμα από το μυθιστόρημα « Η αίθουσα του θρόνου» του συγγραφέα - ακαδημαϊκού Τάσου Αθανασιάδη (1913-2006), με σχεδόν ταυτόχρονη παρουσίαση στον υπολογιστή των κάτωθι εικόνων (15 λεπτά). Στη λήξη της διδακτικής ώρας διανέμονται από την/ τον εκπαιδευτικό πολύχρωμα χαρτάκια στους μαθητές για να γράψουν μια συνώνυμη λέξη της ευτυχίας. Τα χαρτάκια ρίχνονται μέσα στο γυάλινο βάζο, ώστε να χρησιμοποιηθούν σ' επόμενη διδακτική ώρα.



Κατά τη 2η διδακτική ώρα ο χώρος διδασκαλίας παραμένει ο ίδιος, με το ίδιο σκηνικό, μόνο που αυτή τη φορά οι μαθητές καθοδηγούνται από τον/ την εκπαιδευτικό ώστε να καθίσουν σε σχήμα βεντάλιας εντός του χώρου του γηπέδου. Έπειτα, ο/ η εκπαιδευτικός τους μοιράζει φωτοτυπίες με το απόσπασμα των «Μακαρισμών» στο Κατά Ματθαίον ευαγγέλιο, σε πρωτότυπο κείμενο και μετάφραση (σύνολο 10-12 λεπτά). Στη συνέχεια έχουμε την προβολή σχετικού αποσπάσματος από την ταινία «Ο Ιησούς από τη Ναζαρέτ», διάρκειας 2 λεπτών. Αν υφίσταται ανάγκη, ακολουθεί και δεύτερη προβολή του αποσπάσματος. Προκαταβολικά, ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, χαρακτηρισμούς, συμπεριφορές και στάσεις ανθρώπων από το συγκεκριμένο απόσπασμα, με στόχο το διάλογο και την επίλυση αποριών μετά το πέρας της προβολής και μέχρι τη λήξη της διδακτικής ώρας (18-20 λεπτά). Ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν ξανά τη φωτοτυπία στο σπίτι, επικεντρωμένοι ο καθένας ξεχωριστά σε όποιον από τους “Μακαρισμούς” επιλέξει και να προχωρήσουν σε μια πρώτη ανάλυση.

Κατά τη 3η διδακτική ώρα, οι μαθητές κάθονται σε δύο ισάριθμες ομάδες αριστερά και δεξιά του κύκλου στο κέντρο του χώρου του γηπέδου καλαθοσφαίρισης με το ίδιο σκηνικό. Το μάθημα ξεκινάει με το άκουσμα του τραγουδιού «Εγώ την είδα την ευτυχία», διάρκειας τεσσάρων λεπτών (σε σύνθεση του Γιάννη Χριστοδουλόπουλου, στίχους του Νίκου Μωραΐτη, με ερμηνευτές την Άλκηστη Πρωτοψάλτη και τον ίδιο το συνθέτη). Ο/Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια τονίζει την αληθινή σημασία των «Μακαρισμών», επισημαίνοντας τη φράση του ιερού Χρυσοστόμου πως «οι Μακαρισμοί ανατρέπουν την ανθρώπινη λογική» (Ταμπούρη, 2015). Το μεσαίου μεγέθους πλαστικό μπαλάκι περνάει από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές και έπειτα εναλλάξ ανάμεσα στους μαθητές των δυο ομάδων. Κάθε φορά που ο κάθε μαθητής κρατάει το μπαλάκι, προχωράει στην προσωπική ανάλυση συγκεκριμένου «Μακαρισμού», όπως την προσέγγισε ο ίδιος στο σπίτι του ως εργασία. Ακολουθεί η θεολογική προσέγγιση των «Μακαρισμών» μέσα από τις παρουσιάσεις και τις απορίες των μαθητών (30-40 λεπτά).

Η 4η διδακτική ώρα θα πραγματοποιηθεί στον ίδιο χώρο, με το σκηνικό ν' αλλάζει. Πάνω στους δύο τρίποδες θα στηθούν τα δυο μεγάλα λευκά χαρτόνια με τα ζωγραφισμένα μουσικά πεντάγραμμα. Καλεσμένος – έκπληξη ο καθηγητής μουσικής του σχολείου, με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές θα μετατρέψουν ό,τι έγραψαν στα χρωματιστά χαρτάκια - κατά την πρώτη διδακτική ώρα - σε νότες. Κάθε χαρτάκι, κάθε συναίσθημα με την έννοια της ευτυχίας, νότα απαλή ή βαριά. Έτσι, πάνω στα μουσικά πεντάγραμμα θα δημιουργηθεί σιγά - σιγά μια διαφορετική μελωδία της ευτυχίας (40 - 45 λεπτά).

Αξιολόγηση

Επιλογή 1η: Δημιουργία ερωτηματολογίου (Google form), μια σελίδα μ' ερωτήσεις ανοικτού τύπου και στο τέλος προαιρετική αναγραφή παρατηρήσεων από μέρους των μαθητών, σχετικά με την ποιότητα του παρεχόμενου μαθήματος από το εκπαιδευτικό, καθώς και προτεινόμενες πιθανές βελτιώσεις στη διδασκαλία. Αποστολή της φόρμας στα mail των μαθητών και εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Επιλογή 2η: Ζητείται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν στο you tube το video σχετικά με την αληθινή ιστορία πίσω από την ταινία «Το κυνήγι της ευτυχίας» με τον Will Smith (διάρκειας 4 λεπτών). Στη συνέχεια σε δύο παραγράφους ν' αναλύσουν το ερώτημα «Η έννοια της ευτυχίας στο σύγχρονο κόσμο. Την κυνηγάμε, τη συναντάμε τυχαία ή τη δημιουργούμε σταδιακά; Πρότυπα αληθινά ευτυχισμένων ανθρώπων».

Επέκταση διδακτικού σεναρίου

Δημιουργία ντοκιμαντέρ, με συνεντεύξεις από κατοίκους της τοπικής κοινωνίας σχετικά με την ευτυχία ως βίωμα. Ως «μουσικό χαλί» μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διαφορετική μελωδία της ευτυχίας, που δημιούργησαν τα παιδιά με τον καθηγητή της μουσικής.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών καθίσταται αναγκαία, εντασσόμενη στα πλαίσια μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επιμορφωτικά συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα απευθυνόμενα σ' εκπαιδευτικούς θεολόγους ανοίγουν νέους δρόμους προσέγγισης στη θεολογική γνώση και μετάδοση αυτής, χωρίς να παραθεωρείται σε καμία περίπτωση η Ορθόδοξη πίστη και παράδοση. Η βιωματική προσέγγιση των χριστιανικών αληθειών από τους διδασκόμενους μαθητές καθιστά ευκολότερη την αφομοίωσή τους, λαμβανομένων υπόψιν των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ηλικίας, της ψυχосύνθεσης και των ενδιαφερόντων τους.

Ευχαριστίες

Εκ βάθους καρδίας ευχαριστώ το κύριο Ασημακόπουλο Παναγιώτη, διδάκτορα θεολογίας, ο οποίος και εφάρμοσε το διδακτικό σενάριο στο Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου Κρήτης, όπου και διδάσκει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δελικωνσταντής, Κ. (2005). Η νέα γενιά των δασκάλων και το μάθημα των Θρησκευτικών. Σύναξη, τεύχ.93, σσ.67-76.
Κασωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005): Μάθηση και διδασκαλία, τ. Α', Β' Αθήνα.

- Κογκούλης, Ι. (2003). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κολιάδης Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Τόμος β', Αυτοέκδοση.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1991). Χριστιανική Ηθική. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους», Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Στρατηγικές Διδασκαλίας, 5η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ. (2002), Ψυχολογία της μάθησης. Εκδόσεις Ατραπός.
- Οικονόμου, Β. (n.d.) . Ανάκτηση Μάρτιος 2,2022, από Η τεχνολογία στην εκπαίδευση: <https://economu.wordpress.com>.
- Περσελής, Π.Ε. (1998). Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1998). Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική Προσέγγιση. Ιδιωτική έκδοση.
- Ταμπούρη. (2015, 9 18). Οι μακαρισμοί ανατρεπουν την ανθρώπινη λογική. Ανάκτηση 3 2,2022, από ΠΕΜΠΤΟΥΣΙΑ (Ορθοδοξία, Πολιτισμός, Επιστήμες): <https://www.pemptousia.gr/>.
- Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: Avid McKa Dy Co Inc.
- Roblyer, M. (2008). Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία. Εκδόσεις ΙΩΝ
- Davis, A.L. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction: The ADDIE model. College & Research Libraries News, 74(4).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ (δημιουργία google form και αποστολή στα mail των μαθητών)

- 1) Πώς μπορεί ο άνθρωπος να είναι ευτυχισμένος, πορευόμενος στην αληθινή "εν Θεώ" ζωή;
- 2) «Όταν λέγει εδώ καθαρούς στην καρδιά, εννοεί τους ανθρώπους εκείνους, που έχουν αποκτήσει όλες τις αρετές μαζί. Δεν αισθάνονται πως στον εαυτό τους έχουν κάτι το πονηρό, αλλά αντίθετα έχουν τη βεβαιότητα πως περνούν τη ζωή τους με σωφροσύνη, δηλαδή με αρετή και ταπείνωση» (Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος). Αναπτύξτε σε δύο παραγράφους την προσωπική σας άποψη, λαμβάνοντας υπ' όψιν το παραπάνω απόσπασμα από τους λόγους του αγίου Ιωάννου του Χρυσοστόμου.

Προαιρετική αναγραφή παρατηρήσεων από μέρους των μαθητών, σχετικά με την ποιότητα του παρεχόμενου μαθήματος από το εκπαιδευτικό, καθώς και προτεινόμενες πιθανές βελτιώσεις στη διδασκαλία.

Η αξία της αγάπης μέσα από τη παραβολή του χαμένου προβάτου

Ευαγγελία Χρόνη

Θεολογική Σχολή

Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευτολογίας (ΕΚΠΑ)

evageliachrone66@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών με τίτλο: “Η αξία της αγάπης μέσα από την παραβολή του χαμένου προβάτου”, αφορά στην Α’ τάξη του Λυκείου και εξυπηρετεί στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας “Αγάπη”. Το παρόν σενάριο αναπτύσσεται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες θα διεξαχθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και εκτός εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες, ώστε οι μαθητές να βιώσουν μόνοι τους το βασικό νόημα της παραβολής. Κάποιες από τις βασικές θεωρίες - μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές που χρησιμοποιούνται και αναλύονται στη συνέχεια είναι η “Ανακαλυπτική - Διερευνητική μάθηση” του J.Bruner, η βιωματική μάθηση και το παιχνίδι ρόλων (role play). Μέσα από την υλοποίηση του σεναρίου αυτού, ο κάθε μαθητής θα βιώσει μία εμπειρία η οποία θα τον κάνει να στοχαστεί και ίσως αναθεωρήσει για πολλά κοινωνικά ζητήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Θρησκευτικά, διδακτικό σενάριο, παραβολή, αγάπη, Χριστός

Εισαγωγή

Η βασική ανάγκη για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι η έλλειψη βασικών θεμελιωδών αξιών όπως η απουσία αγάπης που παρατηρείται από ένα κομμάτι πληθυσμού στη σύγχρονη κοινωνία, η έλλειψη ενσυναίσθησης για τον πλησίον και η αδιαφορία που επιδεικνύουν κάποιοι συνάνθρωποι μας απέναντι σε ζητήματα ανθρωπιάς, τα οποία σε ένα βαθμό έχουν συμβάλει στην αύξηση των εγκλημάτων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας (Ελληνική Αστυνομία, 2020) παρατηρείται ότι το έτος 2019 συνελήφθησαν 198.661 άτομα για αξιόποινες πράξεις όπως ανθρωποκτονίες, ληστείες, κλοπές και διαρρήξεις σπιτιών - αυτοκινήτων - καταστημάτων, ναρκωτικά κ.λπ. αδικήματα.

Οι παραπάνω παραβατικές πράξεις μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες όπως οικονομική ανέχεια, προσωπικά πάθη - κίνητρα κλπ. Όμως για να φτάσει ένας άνθρωπος να διαπράξει μία εγκληματική ενέργεια, κακοποίηση, ληστεία κ.α. δείχνει κατά κύριο λόγο ότι δεν έχει ηθικές αναστολές και φραγμούς για τίποτα. Του λείπουν αρετές όπως είναι η αγάπη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω στοιχεία, θα ήταν ωφέλιμο μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών (Κωνσταντίνος, 2009) οι νέοι μαθητές να διδαχθούν κάποιες αρετές μέσα από τις παραβολές του Χριστού ώστε να αποκτήσουν σωστές βάσεις πριν να εξέλθουν στην κοινωνία. Μελετώντας τη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης παραβολής στα Θρησκευτικά μέσω σύγχρονων θεωριών - μεθόδων διδασκαλίας και τεχνικών, όπως της Ανακαλυπτικής μάθησης, διαπιστώνεται ότι είναι πολύ περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Ενδεικτικά, κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών με κοινό νόημα την διδασχά αξιών για τη ζωή με νέες προσεγγίσεις είναι: 1.” OpenWebQuest, παιχνίδι ρόλων και google drive: Η αξιοποίησή τους στο μάθημα των Θρησκευτικών” της Μυρίδου Μαρίας

(1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, 2017), 2. "Διδασκαλία της διδακτικής ενότητας <Πολίτης> στη Β' Λυκείου σύμφωνα με το νέο Π.Σ. των Θρησκευτικών" του Καρβέλα Αντωνίου (1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, 2017), 3. "Μελέτη της Παραβολής του Καλού Σαμαρείτη. Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία" της Λαλαγιάννη Αικατερίνης (1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, 2017).

Παρατηρώντας λοιπόν όλα τα παραπάνω δεδομένα, θα ήταν θετικό βήμα να εμπλουτιστεί το μάθημα των Θρησκευτικών με περισσότερα διδακτικά σενάρια, με πλουραλιστική θεματολογία και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, δημιουργήθηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικές θεωρίες που αποτελούν το γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης αυτού του σεναρίου διδασκαλίας είναι οι εξής.

Πρώτον η Ανακαλυπτική - Διερευνητική μάθηση του J. Bruner, σύμφωνα με την οποία η ανακάλυψη θα οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης καθώς είναι μία διδακτική προσέγγιση στηριζόμενη στην αναζήτηση, στην απορία και στην ερώτηση των μαθητών. Ο Bruner προτείνει τη δημιουργία κινήτρων μάθησης για να ξεκινήσει ο μαθητής να έχει περιέργεια για τη νέα γνώση και να μπορεί να διατυπώσει και να προτείνει την εύρεση της λύσης. Μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, ο μαθητής αναζητά την πληροφορία την οποία στη συνέχεια τη μετατρέπει σε γνώση και στο τέλος του δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσει τη νέα γνώση και να καταλήξει μόνος του στα ανάλογα συμπεράσματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας μάθησης δημιουργείται ένα περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής μπορεί να πειραματιστεί, να αυτενεργήσει ακόμα και να αποτύχει χωρίς να νιώσει άβολα. Έτσι δημιουργείται ένα κλίμα όπου ακόμα και ο πιο διστακτικός ή αδιάφορος μαθητής θα ενεργοποιηθεί από μόνος του για να συμμετέχει ενεργά καθώς παράλληλα θα αναδειχθούν οι ικανότητες - δεξιότητες των ατόμων. Επιπροσθέτως, η διερευνητική μάθηση θα καλλιεργήσει τη φαντασία των μαθητών και την παραγωγική σκέψη στη διδακτική διαδικασία. (Ν. Δημητριάδης, 2015)

Επίσης, χρησιμοποιείται ο Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός του L. Vygotsky μέσω της εργασίας σε ομάδες. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία βασική πηγή γνώσης αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από τη δημιουργία ομάδων. Μάλιστα όσο πιο ανομοιογενείς είναι οι ομάδες τόσο το καλύτερο για το τελικό αποτέλεσμα. Μέσα από μία ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν να ενεργούν ως σύνολο για ένα κοινό σκοπό και καταμερίζεται η εργασία ανάλογα τις δεξιότητες του κάθε μέλους της ομάδας. Έτσι το κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για κάτι και μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρόλους. (Γ. Πασιάς)

Στη συνέχεια, άλλες μέθοδοι όπως μοντέλο διδασκαλίας και διδακτικής τεχνικής που χρησιμοποιούνται είναι το Παιχνίδι Ρόλων (Role Play) και η Πρακτική Άσκηση.

Το μοντέλο παιχνίδι ρόλων αποβλέπει ώστε ο μαθητής να μπορέσει να κατανοήσει τη κοινωνική συμπεριφορά κάποιων ανθρώπων και να είναι σε θέση να αναστοχαστεί, να αναπτύξει την ενσυναίσθηση και να μπορεί να διαχειριστεί διάφορες κοινωνικές συγκρούσεις με επιτυχία. Αυτή η βιωματική διαδικασία αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργή συμμετοχή καθώς πλέον δεν είναι παθητικοί δέκτες γνώσης. (Δρ. Ειρήνη Μπαγιάτη, 2014)

Από την άλλη μεριά, η πρακτική άσκηση στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την ενεργή δράση των ατόμων. Οι μαθητές καλούνται να φέρουν εις πέρας μία

δραστηριότητα είτε ατομικά είτε σε ομαδικό επίπεδο. Τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν μέσω της πράξης (Learning by doing), δηλαδή κάνοντας κάτι όπως μία δραστηριότητα, είναι σε θέση να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση κ.ο.κ. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης θα πρέπει να δοθεί ένα φύλλο εργασίας με όλες τις οδηγίες - λεπτομέρειες της δραστηριότητας που θα φέρουν εις πέρας (Μπέλλου, 2011).

Το σενάριο διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο “Η αξία της αγάπης μέσα από την παραβολή του χαμένου προβάτου” δημιουργήθηκε για να βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση της έννοιας “Αγάπη”, μέσα από μία σειρά δραστηριοτήτων στην τάξη, ενώ στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να μεταβούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος για να εφαρμόσουν στη πράξη το βασικό νόημα της συγκεκριμένης παραβολής. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η βασική ανάγκη για τον σχεδιασμό αυτού του σεναρίου είναι η έλλειψη βασικών αξιών που παρατηρείται από ένα μέρος ανθρώπων της σύγχρονης κοινωνίας όχι μόνο σε ελληνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως είναι η έλλειψη αγάπης και ενσυναίσθησης - συμπόνιας για τον συνάνθρωπο. Δεν είναι τυχαίο που η έλλειψη αυτών των δύο στοιχείων έχει συμβάλλει σημαντικά στην πλήρη υποτίμηση της ανθρώπινης ζωής, στην αύξηση διαφόρων ειδών εγκλημάτων κατά αθώων ανθρώπων και μικρών παιδιών, μέχρι και στην κακοποίηση των ζώων. (Ελληνική Αστυνομία, 2020)

Η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το παρόν σενάριο είναι για μαθητές 15-16 ετών που φοιτούν στην τάξη Α' Λυκείου. Οι μαθητές που βρίσκονται σε αυτή την εφηβική ηλικία έχουν συνήθως πολλές εσωτερικές αναζητήσεις, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τα προβλήματα που υπάρχουν στη κοινωνία που ζούμε. Έτσι, θα ήταν ένα θετικό βήμα μέσω ενός μαθήματος (Περσελής, 2010) να δουν στη πράξη τα κοινωνικά ζητήματα, να καταφέρουν μόνοι τους να φέρουν εις πέρας όλη τη δραστηριότητα και στο τέλος να αισθανθούν χρήσιμοι καλλιεργώντας παράλληλα την ενσυναίσθηση και τη κοινωνική προσφορά.

Το σχολείο κατά κύριο λόγο θα πρέπει να βρίσκεται σε μία μεγάλη πόλη όπως πχ. Αθήνα, Θεσσαλονίκη για να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερη επιτυχία το πρακτικό μέρος της δραστηριότητας εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Αλλά θα μπορούσε να απευθύνεται και σε σχολεία επαρχιακών πόλεων, νησιών, κωμοπόλεων κλπ. Οι μαθητές που θα λάβουν μέρος μπορούν να ανήκουν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα με οικογένειες ανώτερης, μεσαίας έως και εργατικής τάξης. Επιπλέον, η εθνικότητα των μαθητών δεν είναι δεσμευτική για να συμμετέχουν σε αυτό το σενάριο. Μπορούν να είναι ελληνικής ή οποιαδήποτε άλλης εθνικότητας.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές να κατανοήσουν το πραγματικό νόημα της παραβολής και την αξία της αγάπης.

Οι πρωταρχικοί στόχοι διδασκαλίας είναι:

1. Να μάθουν να εντοπίζουν στον κοινωνικό περίγυρο την έλλειψη ή μη της αγάπης.
2. Να μπορούν να εξηγούν και να ερμηνεύουν τους συμβολισμούς των παραβολών.
3. Να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ώστε να κρίνουν δίκαια τον συνάνθρωπο και να είναι σε θέση να αναθεωρούν για όλα τα πράγματα στη ζωή.

4. Να μπορούν να επιλύουν προβλήματα, να κάνουν τις δικές τους αξιολογήσεις και να είναι σε θέση να βγάλουν τα δικά τους προσωπικά συμπεράσματα.
5. Τέλος, σημαντική επιτυχία θα ήταν να θυμούνται αυτή τη διδακτική εμπειρία και μετά το πέρας του μαθήματος, ώστε να αφηγηθούν σε φίλους και συγγενείς το μάθημα και να ανταλλάξουν απόψεις ή εμπειρίες.

Μέθοδος – μοντέλο διδασκαλίας

Το μοντέλο που χρησιμοποιείται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι των Morrison, Ross & Kemp (Kemp ID model). Ενώ το διδακτικό μοντέλο που εφαρμόζεται είναι το παιχνίδι ρόλων (role play). Μέσα από αυτό το παιχνίδι οι μαθητές θα μπορούν να κατανοήσουν τη κοινωνική συμπεριφορά κάποιων ανθρώπων, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να αναστοχαστούν αλλά και να μπορούν να διαχειριστούν κοινωνικές συγκρούσεις. Για την επίτευξη αυτής της δραστηριότητας είναι απαραίτητο να έχει προετοιμαστεί η σχολική τάξη, να γίνει η επιλογή των συμμετεχόντων, να υπάρχει οργάνωση (κατανόηση ρόλου), να γίνει μία προετοιμασία στο κοινό που θα παρακολουθεί και στη συνέχεια μπορεί να αρχίσει η δραστηριότητα και όταν τελειώσει να γίνει μία συζήτηση στην τάξη.

Για τις ανάγκες του σεναρίου εφαρμόζεται η τεχνική διδασκαλίας της πρακτικής άσκησης, η οποία στοχεύει στην ενεργό δράση των μαθητών, ώστε μέσω της πράξης και του βιώματος (Λιάγκης) να κατανοήσουν βαθύτερα το νόημα της αγάπης και να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες βιώνοντας εμπειρικά κάποια πράγματα.

Ανάπτυξη του σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελείται από 4 φάσεις και η υλοποίησή του ολοκληρώνεται σε 4 διδακτικές ώρες (εντός τάξης). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός κάνει μία πρώτη εισαγωγή για το θέμα και προσπαθεί να εντάξει όλη τη τάξη ώστε να υπάρχει από όλους συμμετοχή και ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει τις εξής φάσεις οι οποίες αναλύονται παρακάτω. 1. Αναστοχασμός - Προβληματισμός των μαθητών, 2. Σχεδιασμός και Επεξεργασία δεδομένων, 3. Παρουσίαση και Ανάλυση, 4. Συζήτηση και Συμπεράσματα .

1η Φάση: Αναστοχασμός - Προβληματισμός των μαθητών (1η διδακτική ώρα).

Ο εκπαιδευτικός αφού κάνει την εισαγωγή στο θέμα, θα αναθέσει στους μαθητές (είτε σε ατομικό επίπεδο είτε χωρίζοντάς τους σε μικρές ομάδες) να γράψουν σε ένα χαρτί και να αποτυπώσουν κάποιες σκέψεις τους, απαντώντας στο ερώτημα: “Τί είναι για εσάς αγάπη;”. Η όλη διαδικασία δεν θα πρέπει να ξεπεράσει σε διάρκεια τη μισή ώρα. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές έχουν γράψει τις απαντήσεις τους θα έχουν στη διάθεσή τους άλλη μισή ώρα, ώστε να τις διαβάσουν όλοι μαζί και να γίνει μία συζήτηση στη τάξη για τις απαντήσεις στο ερώτημα που τέθηκε.

2η Φάση: Σχεδιασμός και Επεξεργασία δεδομένων (2η διδακτική ώρα).

Σε αυτή τη φάση, ο εκπαιδευτικός θα προβάλλει ένα βίντεο για τη παραβολή του χαμένου προβάτου με τη χρήση κάποιου βασικού υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως με ηλεκτρονικό υπολογιστή και προτζέκτορα. Αφού παρακολουθήσουν το βίντεο, οι μαθητές θα

χωριστούν σε κάποιες ομάδες ώστε να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές ένα παιχνίδι ρόλων βασισμένο στη παραβολή του χαμένου προβάτου. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να επιτευχθεί έχοντας ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός από πριν κάποια μικρά χαρτάκια που θα γράφουν κάποιες ιδιότητες, πρόσωπα ή ότι άλλο επιθυμεί ο ίδιος, ανάλογα με το θέμα που θα σκεφτεί, ώστε οι μαθητές να το συνδυάσουν με την παραβολή που μόλις παρακολούθησαν. Ενδεικτικά, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να πραγματεύεται μία μεγάλη εταιρία όπου σε κάθε χαρτάκι θα υπάρχει ο ρόλος του διευθυντή, του υπαλλήλου, του ανθρώπου που είναι υπεύθυνος για τη καθαριότητα κλπ. και σε αυτή τη μικρή εργασιακή κοινότητα θα υπάρχει ένα “χαμένο πρόβατο”. Ο κάθε ρόλος αυθόρμητα θα πρέπει να παρουσιάσει στη τάξη τι θα έκανε ή τι δεν θα έκανε ώστε αυτό το άτομο είτε να βοηθηθεί είτε όχι. Το κοινό δεν θα γνωρίζει τι ρόλο έχει ο καθένας καθώς τα χαρτάκια θα επιλεγούν τυχαία χωρίς να τα δημοσιοποιήσουν στους συμμαθητές τους. Απλά θα γνωρίζουν το θέμα ότι σε μία εταιρία υπάρχει ένα “χαμένο πρόβατο” εξαιτίας του οποίου δημιουργούνται κάποια προβλήματα στους υπόλοιπους εργαζόμενους. Στο τέλος του παιχνιδιού θα αποκαλύψουν τι ήταν ο καθένας, θα πουν για ποιο λόγο θέλησαν ή όχι να βοηθήσουν αυτό το “χαμένο πρόβατο” και στο τέλος το κοινό θα εκφράσει κάποιες απόψεις ή και απορίες πάνω σε αυτό που παρακολούθησε. Το παιχνίδι ρόλων αφήνεται ελεύθερα στην βούληση και στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού, αρκεί να το οργανώσει σωστά, ώστε να μην βαρεθούν οι μαθητές και χαθεί το νόημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι ρόλων, ο εκπαιδευτικός θα συνεχίσει με το πρακτικό μέρος, το οποίο επειδή θα πραγματοποιηθεί στο δρόμο μίας πόλης, δηλαδή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, προτείνεται να χωρίσει τη τάξη σε μικρές ομάδες ή να χωριστούν μόνοι τους οι μαθητές, καθώς ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κάποια προβλήματα ή δύσκολες καταστάσεις. Ουσιαστικά αυτό το μέρος του μαθήματος μπορεί να θεωρηθεί ως “εργασία για το σπίτι”, καθώς ο εκπαιδευτικός θα μοιράσει ένα φύλλο εργασίας σε κάθε ομάδα με κάποιες οδηγίες προς τους μαθητές με βασικό ζητούμενο η κάθε ομάδα να βρει και να βοηθήσει στη γειτονιά ή γενικότερα στην πόλη που ζουν ένα “χαμένο πρόβατο” της κοινωνίας. Σε αυτή την θέση μπορεί να βρίσκεται μία οικογένεια, κάποιος φίλος σε ανέχεια, ή ίσως κάποιος άστεγος άνθρωπος ή τοξικομανής κλπ. άλλες περιπτώσεις περιθωριοποιημένων ατόμων που έχουν χαθεί λίγο ή έχουν χάσει το δρόμο τους βρισκόμενοι μακριά από ένα περιβάλλον αγάπης στη κοινωνία μας και μακριά από όλους και από όλα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει αναλυτικά στο φύλλο εργασίας που θα δημιουργήσει όλες τις οδηγίες ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις ή απορίες. Μετά τις οδηγίες, στο φύλλο εργασίας θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα των συμμετεχόντων μαθητών, η τάξη και το τμήμα τους, η περιοχή στην οποία θα κινηθούν και στο ερώτημα που θα αφορά αν βρήκατε ένα “χαμένο πρόβατο” και αν το βοηθήσατε με ποιο τρόπο (πχ. Με διανομή βασικών ειδών, με παράδοση φαγητού, με κάποια συμβουλή - προτροπή κλπ. ανάλογα τη περίπτωση) δεν θα πρέπει να αναγράφουν το ονοματεπώνυμο του ατόμου ή των ατόμων που βοήθησαν ούτε άλλα προσωπικά στοιχεία, απλά θα αναφέρουν τη περίπτωση που συνάντησαν (πχ. Μία οικογένεια με βασικά οικονομικά θέματα).

3η Φάση: Παρουσίαση και Ανάλυση (3η διδακτική ώρα).

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές θα παρουσιάσουν τα φύλλα εργασίας τους. Θα μιλήσει το κάθε άτομο για τη δική του προσωπική εμπειρία που βίωσε μέσα από τη πρακτική άσκηση και η κάθε ομάδα θα αναφέρει τα “χαμένα πρόβατα” που βρήκε και βοήθησε στην κοινωνία

μας. Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες το έργο τους είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού το να γίνει μία βαθύτερη συζήτηση για τα προβλήματα που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία (ανάλογα τις περιπτώσεις που συνάντησαν οι μαθητές) και να αναστοχαστούν τα παιδιά εκείνη τη στιγμή βαθύτερες έννοιες όπως είναι η αγάπη, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση κλπ. αξίες έχοντας στη σκέψη τους το παράδειγμα του Χριστού μέσω της παραβολής.

4η Φάση: Συζήτηση και Συμπεράσματα (4η διδακτική ώρα).

Σε αυτή τη τελική φάση, θα πραγματοποιηθεί στη τάξη μία νέα συζήτηση ως προς τα συμπεράσματα όλης αυτής της διαδικασίας. Οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις τελευταίες σκέψεις τους – συναισθήματα και να πουν ή να γράψουν τι αποκόμισαν από το συγκεκριμένο μάθημα των Θρησκευτικών.

Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Μετά το τέλος όλης της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιολογήσει τους μαθητές. Η Μέθοδος της τελικής αξιολόγησης είναι αρκετά σημαντική τόσο για τον εκπαιδευτικό, ώστε να καταλάβει αν εκπλήρωσε σωστά τους στόχους και τη διαδικασία, όσο και για τους μαθητές, ώστε να καταφέρουν να αποκομίσουν κάποια θετικά στοιχεία και εμπειρίες μέσω του μαθήματος και των δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλες μεθόδους όπως με ένα ερωτηματολόγιο που θα δημιουργήσει ο διδάσκων και θα το μοιράσει στους μαθητές ώστε να το απαντήσουν. Ακόμα, ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης μπορεί να γίνει με την ανάθεση συγγραφής μίας ιστορίας από τους μαθητές στην οποία μπορούν να αναφέρουν και τη δική τους προσωπική εμπειρία που βίωσαν μέσω του πρακτικού μέρους. Εκτός από αυτούς τους τρόπους, μία αρχική αξιολόγηση για το αν είχε επιτυχία ή όχι το διδακτικό σενάριο θα γίνει από τον εκπαιδευτικό μέσω των φύλλων εργασίας που θα παραλάβει, μέσω της γενικής συμμετοχής των μαθητών και με τις συζητήσεις που θα διεξαχθούν εντός της τάξης μετά το τέλος της διαδικασίας.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Το παρόν διδακτικό σενάριο με θέμα “Η αξία της αγάπης μέσα από τη παραβολή του χαμένου προβάτου” επιδιώκει να φέρει στο εκπαιδευτικό προσκήνιο μία νέα πρόταση για το μάθημα διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Μέσω της παρουσίασης αυτού του σεναρίου γίνεται φανερό η διαδικασία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας μέσω νέων τεχνικών και δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο τη προσέγγιση θρησκευτικών - κοινωνικών θεμάτων από μαθητές και εκπαιδευτικούς από το φάσμα μίας νέας πιο σύγχρονης οπτικής. Αυτή του παιχνιδιού ρόλων και της πρακτικής άσκησης.

Μια περαιτέρω πρόταση για τον εμπλουτισμό του σεναρίου είναι να προστεθούν κάποιες επιπλέον δραστηριότητες στη τάξη με περισσότερη βάση και έμφαση στην παραβολή που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, θα ήταν καλό να δοθούν από τον εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας με δραστηριότητες και ερωτήσεις που θα επικεντρώνονται αποκλειστικά στο νόημα της συγκεκριμένης παραβολής. Αυτή η διαδικασία αν προστεθεί στο διδακτικό σενάριο θα χρειαστεί μία διδακτική ώρα επιπλέον. Έπειτα, αφού ολοκληρώσουν την ανάλυση αυτή θα ακολουθήσει κανονικά η συνέχεια με το παιχνίδι ρόλων και τη πρακτική άσκηση.

Φυσικά, υπάρχουν ακόμα πολλοί άλλοι ευφάνταστοι - δημιουργικοί τρόποι με διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτύξουν το συγκεκριμένο θέμα και να το διδάξουν οι εκπαιδευτικοί σε μία τάξη. Το παρόν σενάριο αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους δημιουργικής διδασκαλίας με τη χρήση νέων μεθόδων και τεχνικών.

Ευχαριστίες - σημειώσεις

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου Κομνηνού Ιωάννα, που μου έδωσε την ευκαιρία να εμπνευστώ και να δημιουργήσω το παρόν διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο ενός μαθήματος των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΕΚΠΑ της Θεολογικής σχολής.

Ήταν μία νέα εμπειρία ως προς τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, καθώς έγινε αναλυτική έρευνα σε πολλά επίπεδα με νέα δεδομένα και επιστημονικό υπόβαθρο. Νιώθω ευγνώμων και ικανοποιημένη για το τελικό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων. (2017, 5 20-21). Διδακτικές Προσεγγίσεις στα Θρησκευτικά. Θεσσαλονίκη.
- 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων. (2017, 5 20-21). Διδακτικές Προσεγγίσεις στα Θρησκευτικά. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα (Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ).
- Γ. Πασιάς, Γ. Δ. (χ.χ.). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δρ. Ειρήνη Μπαγιάτη, Σ. Σ. (2014). *Το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση*. Ηράκλειο Κρήτης.
- Ελληνική Αστυνομία. (2020, 3 31). Στατιστικά στοιχεία- απολογισμός συνολικής δραστηριότητας της Ελληνικής Αστυνομίας για το έτος 2019. Αθήνα, Ελλάδα.
- Δελικωσταντής, Κ. (2009). *Η σχολική θρησκευτική αγωγή, μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: ΕΝΝΟΙΑ.
- Λιάγκης, Μ. Κ. (χ.χ.). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. GUTENBERG.
- Μπέλλου, Ι. (2011). *Διδακτικές Τεχνικές*. Ιωάννινα.
- Ν. Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*.
- Περσελής, Ε. (2010). *Κατήχηση και Παιδεία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σύγχρονο σχολείο και εξωστρέφεια: Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις

Θεματική ενότητα Σχολικές Δραστηριότητες

Κρήτη, Θράκη, Πόντος σταυροδρόμι παράδοσης. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαπολιτισμικό Δ. Σ. Σαπών

Δερτούζου Φωτεινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Σαπών Ροδόπης
fotinisit@gmail.com

Καλτσεράς Διαμαντής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Σαπών Ροδόπης
akisskalts@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την περιγραφή και παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Διαπολιτισμικό Σχολείο Σαπών Ροδόπης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εντάσσεται στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων πολιτιστικών θεμάτων και πραγματοποιήθηκε δύο σχολικές χρονιές. Το πρόγραμμα στοχεύει την επαφή των μαθητών με την παράδοση τριών διαφορετικών περιοχών του ελληνισμού: την Κρήτη, την Θράκη και τον Πόντο. Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσαν αφενός τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα, καθώς και η καταγωγή της εισηγήτριας από την Κρήτη. Οι άξονες του προγράμματος περιλαμβάνουν τους παραδοσιακούς χορούς, την παραδοσιακή μουσική και τα μουσικά όργανα, καθώς άλλα στοιχεία της παράδοσης όπως τα ήθη και τα έθιμα, η παραδοσιακή κουζίνα, οι ενδυμασίες κτλ. Στην εργασία περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος, η μεθοδολογία υλοποίησής τους, ο τρόπος διεξαγωγής του και ακολουθούν η αξιολόγηση και η αποτίμησή του.

Λέξεις-κλειδιά: παράδοση, χοροί, μουσική, Διαπολιτισμικό Σχολείο, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1. Μουσική και διαπολιτισμική αγωγή

Εδώ και αρκετά χρόνια έχει τονιστεί βιβλιογραφικά η συμβολή της μουσικής στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Όπως επισημαίνεται ειδικά στην Αμερική από το 1990 η μελέτη διαφορετικών ειδών μουσικής μπορεί να βοηθήσει στη γνωριμία με τον *εαυτό*

μέσα από τη γνωριμία με τον άλλο, και γενικότερα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την αισθητική των παιδιών (Volk, 1998 στο: Τριανταφυλλάκη, 2014). Εξάλλου, όπως σημειώνει η Volk (1998, στο: Δανοχρήστου, 2012), η πολιτισμική ποικιλότητα στη μουσική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρεις βασικές ιδέες: α) *αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς*, β) *ανάπτυξη της κατανόησης σε οικουμενικό επίπεδο* και γ) *μέριμνα για την ανεκτικότητα και τον σεβασμό*.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσω της μουσικής, στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν στοιχεία για τις διάφορες μουσικές παραδόσεις και να κατανοήσουν το συσχετισμό ανάμεσα στη μουσική και την κοινωνία που την παράγει. Παράλληλα, μέσα από τη γνωριμία με διάφορα μουσικά είδη θα μπορέσουν να διαπιστώσουν την ποικιλία της μουσικής φόρμας, των οργάνων, των ηχοχρωμάτων, της χρήσης της μουσικής κτλ. (Ανδρούτσος, 1998). Με τον τρόπο αυτό η μουσική συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην άρση των φραγμών μεταξύ των ανθρώπων. Οι μαθητές, ωστόσο, δεν πρέπει απλά να υποβάλλονται σε μια ακουστική εμπειρία των διαφόρων ειδών μουσικής, αλλά να βιώνουν τη μουσική ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων, στενά συνδεδεμένη με τον τρόπο που παράγεται κάθε άκουσμα, την ιστορία του, τις κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες ακούγεται κτλ. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Μια διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μετουσιώνεται σε ένα σχολικό πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει μουσική από διάφορους πολιτισμούς, αλλά, επίσης, τη μελέτη ενός πολιτισμού όχι μόνο από τη σκοπιά της μουσικής, αλλά και μέσα από τη σκοπιά των τεχνών, της λογοτεχνίας και των κοινωνικών σπουδών. Στο 1990, στο Συμπόσιο για τη Διαπολιτισμική Διάσταση στην Μουσική Εκπαίδευση (*Symposium on Multicultural Approaches to Music Education*) που πραγματοποιήθηκε στην Washington, μεταξύ άλλων τονίστηκε ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες σε άλλες μουσικές κουλτούρες και συγκριτικές εμπειρίες μεταξύ των μουσικών ακουσμάτων και ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο τη μελέτη άλλων μουσικών, αλλά και τη σχέση των μουσικών αυτών με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο τους, ώστε να αναδειχθεί η ιδιαίτερη σημασία τους (Anderson & Campbell, 2010).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον καθηγητή Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής David J. Elliott, «*Αν η Μουσική συνίσταται από μια ποικιλία μουσικών πολιτισμών, τότε η Μουσική είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική. Και αν η Μουσική από τη φύση της είναι πολυπολιτισμική, θα έπρεπε και η μουσική εκπαίδευση στην ουσία της να είναι πολυπολιτισμική*» (Elliott, 1989, στο: Δανοχρήστου, 2012: 113). Βέβαια, ένα «διαπολιτισμικό» και όχι «πολυπολιτισμικό» μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται απλά στη διερεύνηση του μουσικού ρεπερτορίου άλλων πολιτισμών ή την εισαγωγή σε διάφορες μουσικές παραδόσεις, αλλά αφορά τις ίδιες τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τριανταφυλλάκη, 2014). Η μουσική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Οι μουσικές εμπειρίες μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργούν κατάλληλα στην προσέγγιση του «άλλου» καλλιεργώντας το σεβασμό και την εκτίμηση (Σακελλαρίδης, 2012). Σε έρευνα του Σακελλαρίδη σχετικά με την εφαρμογή πολυπολιτισμικών παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνεται η θετική τους επίδραση στην ενσυναίσθηση των μαθητών, την επικοινωνία και την ανοχή, αλλά και τη λιγότερο κριτική στάση (Σακελλαρίδης, 2008 στο: Τριανταφυλλάκη, 2014). Αλλά και σε αντίστοιχη έρευνα της Δανοχρήστου (2012) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται αξιοσημείωτα θετικά αποτελέσματα, ως προς το

σεβασμό, την άμβλυση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αύξηση θετικής αυτοαντίληψης κ.α.

Η μουσική εκπαίδευση είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καθώς η μουσική συνιστά μια πανανθρώπινη αξία, μέσα από τη διδασκαλία της μπορούν να αναδειχθούν οι έννοιες της ειρήνης, των ίσων δικαιωμάτων, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα και να εκφραστεί η αντίθεση σε κάθε είδος ρατσισμού, ξενοφοβίας, σωβινισμού και φασισμού. Μέσα από την αναγνώριση του μουσικού πλουραλισμού γίνονται δεκτές και αναγνωρίζονται πολλές και διαφορετικές μουσικές ταυτότητες μικρότερων ομάδων και είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιών και παγκόσμιων ιδανικών (Τηγανούρια, 2014). Άλλωστε, η μουσική είναι κυρίως η τέχνη των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων καθώς έχει την ιδιότητα να συγκινεί, να παρακινεί σε συμμετοχή και δράση και γενικότερα να ενεργοποιεί έντονα τον ψυχοκινητικό τομέα (Μπερερής & Παπαιωάννου, 2010).

1.2. Η επιλογή του προγράμματος

Η επιλογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε λόγω συγκεκριμένων λόγων. Καταρχάς, λόγω της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και γενικότερα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των κατοίκων της περιοχής. Το Σχολείο είναι ένα δωδεκαθέσιο σχολείο στις Σάπες, κωμόπολη του Νομού Ροδόπης στη Θράκη. Πρόκειται για ένα σχολείο του οποίου η μαθητική σύνθεση είναι ιδιαίτερη λόγω της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την περιοχή. Συγκεκριμένα, ο πληθυσμός των Σαπών αποτελείται από τουρκόφωνους μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες, από τουρκόφωνους μουσουλμάνους Ρομά, από παλιννοστούντες Έλληνες από χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ οι οποίοι έφτασαν στην περιοχή από τη δεκαετία του '90 και μετά, από Έλληνες πρόσφυγες του Πόντου που έφτασαν στην περιοχή μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, καθώς και Σαρακατσάνους που έφτασαν από τα Βουλγαρικά εδάφη την ίδια περίοδο και από γηγενείς Θρακιώτες. Κατ' αντιστοιχία, οι μαθητές του σχολείου είναι σε σημαντικό ποσοστό αλλόγλωσσοι (με μητρική την τουρκική ή τη ρωσική γλώσσα). Δεύτερον, λόγω της ενασχόλησης του ντόπιου πληθυσμού, ιδιαίτερα των Ποντίων με την παράδοση, την παραδοσιακή μουσική και τους χορούς και τη λειτουργία τμημάτων μουσικής παράδοσης στο Δήμο Σαπών. Τρίτον, λόγω της συγκυρίας να διδάσκει στο σχολείο η μία εκ των εισηγητών, με καταγωγή από την Κρήτη και επίσης με ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς. Οι παραπάνω λόγοι μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος που θα αναδείξει το σχολείο ως «σταυροδρόμι» πολιτισμών και παράδοσης, συμβάλλοντας στην γνωριμία των μαθητών με τις παραδόσεις και την πολιτιστική ταυτότητα του «άλλου».

2. Σχεδιασμός του Προγράμματος

2.1. Μαθητές - Χώρος και χρόνος πραγματοποίησης

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για μαθητές της Α' τάξης. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία υλοποίησης οι επιμέρους δράσεις πραγματοποιήθηκαν στην σχολική αίθουσα, στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου (γυμναστήριο), στη βιβλιοθήκη του σχολείου όπου έγιναν οι προβολές και οι παρουσιάσεις, ενώ πραγματοποιήθηκαν και επισκέψεις σε μουσεία και τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους. Το πρόγραμμα, εξαιτίας των πολυδιάστατων δράσεων

και της μικρής ηλικίας των μαθητών, υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα που ακολουθεί.

2.2. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με τις παραδόσεις, το χορό και τη μουσική τριών διαφορετικών περιοχών, της Κρήτης, του Πόντου και της Θράκης και η εξοικείωση με την πολιτιστική ταυτότητα του «άλλου». Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Οι μαθητές να γνωρίσουν και να διδαχθούν παραδοσιακούς χορούς και από τις τρεις περιοχές
- Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα μουσικά όργανα της παραδοσιακής μουσικής, να γνωρίσουν τον τρόπο κατασκευής και την ιστορία τους
- Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη μουσική παράδοση, τα παραδοσιακά τραγούδια, το στίχο και την ιστορία πίσω από αυτά
- Οι μαθητές να δουν και να γνωρίσουν τις παραδοσιακές ενδυμασίες, τον τρόπο κατασκευής, τα υλικά, τη χρήση και τους συμβολισμούς τους
- Οι μαθητές να γνωρίσουν τα ήθη και τα έθιμα κάθε περιοχής και βασικά ιστορικά και γεωγραφικά στοιχεία τους
- Οι μαθητές να ενημερωθούν για τους πολιτιστικούς συλλόγους της περιοχής τους, τη λειτουργία και το ρόλο τους στην τοπική κοινωνία
- Οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να συνδιαλέξουν με παλαιότερες γενιές με σκοπό το διάλογο του παρελθόντος και του παρόντος
- Οι μαθητές να αναγνωρίσουν την αξία της παράδοσης, του χορού και της μουσικής ως μέρος της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας
- Να προωθηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ετοιμότητας

2.3. Διαστάσεις του θέματος

Οι άξονες δράσεων όπως αναπτύχθηκαν περιλαμβάνουν τις παρακάτω διαστάσεις του θέματος:

- Παραδοσιακοί χοροί (θρακιώτικοι, σαρακατσάνικοι, κρητικοί, ποντιακοί)
- Παραδοσιακά μουσικά όργανα (ήχος, υλικά, εικόνα, ιστορία)
- Παραδοσιακές ενδυμασίες (υλικά, εικόνα, χρήση, συμβολισμός)
- Μουσική – τραγούδια (θεματολογία, ρυθμός, στίχοι, λεξιλόγιο, ιστορικές αναφορές)
- Πολιτιστικοί σύλλογοι (λειτουργία, ρόλος, σύνδεση με την τοπική κοινωνία)

2.4. Μεθοδολογία υλοποίησης - Συνεργασία με φορείς

Για την πραγματοποίηση του προγράμματος εκτός από τη συνεργασία αρκετών εκπαιδευτικών του σχολείου (εκπαιδευτικός μουσικής, φυσικής αγωγής κτλ) απαραίτητη ήταν η συνεργασία και εξωσχολικών φορέων ή μεμονωμένων ατόμων, των οποίων η συνεισφορά ήταν πολύτιμη. Το πρόγραμμα περιελάμβανε μια σειρά από δράσεις που πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολείου. Σε πολλές από αυτές προσκλήθηκαν άτομα ή τοπικοί φορείς με σκοπό να εμπλουτίσουν τις δράσεις με τις γνώσεις ή τα μέσα που διέθεταν,

όπως ντόπιοι χοροδιδάσκαλοι, πολίτες που διέθεταν προσωπικές συλλογές σχετικές με την παράδοση, μέλη πολιτιστικών συλλόγων κ.ά. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε μουσεία σχετικά με το θέμα, αλλά και τοπικούς παραδοσιακούς συλλόγους. Συνοπτικά πραγματοποιήθηκαν

- Συνεργασία με τα μουσικά τμήματα του Δήμου Σαπών
- Επίσκεψη σε πολιτιστικούς συλλόγους
- Επίσκεψη στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης (Αλεξανδρούπολη) και το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Αβδήρων Ξάνθης
- Δημιουργία στην τάξη «θεματικής γωνιάς» για το θέμα
- Παρουσιάσεις στην τάξη για τους άξονες του θέματος
- Κατασκευή θεματικών πόστερ και κολάζ, δημιουργία cd rom, οργάνωση σχολικής γιορτής

2.5. Σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα - Διαθεματικότητα

Όπως διαφαίνεται και από τους στόχους που τέθηκαν, σκοπός ήταν η διαθεματική προσέγγιση του θέματος, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα της παράδοσης και των τριών περιοχών, αξιοποιώντας στοιχεία από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, αντλήθηκαν στοιχεία από τα παρακάτω αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος:

- Φυσική Αγωγή: εκμάθηση παραδοσιακών χορών
- Μουσική: μουσικά όργανα, τραγούδια, στίχοι, μελωδίες, ρυθμός
- Ιστορία – Γεωγραφία: εντοπισμός, οριοθέτηση της Θράκης, Πόντου, Κρήτης, μελέτη χαρτών, σύντομη περιγραφή της ιστορίας τους, σύνδεση των χορών με ιστορικά στοιχεία (στίχοι, όργανα, περιστάσεις κτλ), μυθολογία, λαογραφία
- Μελέτη Περιβάλλοντος: ενδυμασίες, χρώματα, ύφανση, υλικά κατασκευής, προέλευση και τρόπος κατασκευής του υφάσματος (βαμβάκι κτλ), κλίμα και ενδυμασία, τοπική κουζίνα.
- Μαθηματικά: βήματα χορών αρίθμηση, ζευγάρια στο χορό, κύκλος, προσανατολισμός κ.α
- Γλώσσα: παραγωγή προφορικού λόγου (συζήτηση, συνέντευξη, διάλογος), στίχοι τραγουδιών, λέξεις τοπικών διαλέκτων, ονομασίες, παράγωγα λέξεων, εκμάθηση τρόπου γραφής ενός ερωτηματολογίου
- Εικαστικά: κατασκευή κολάζ και πόστερ

3. Υλοποίηση του Προγράμματος

3.1. Οκτώβριος - Νοέμβριος

- Γνωριμία με το θέμα. Συζήτηση
- Ιδεοθύελλα - Καταγραφή ιδεών των παιδιών
- Κατάστρωση σχεδίου δράσης με τα παιδιά
- Ενημέρωση γονέων
- Επαφή με τους συνεργαζόμενους φορείς
- Αρχική γνωριμία με τους χορούς, επίδειξη βίντεο, φωτογραφιών

- Δημιουργία «θεματικής γωνιάς» στην τάξη

Κατά τους πρώτους μήνες του προγράμματος έγινε η εισαγωγή των μαθητών στο υπό μελέτη θέμα και καθορίστηκαν οι δράσεις. Στον καθορισμό των δράσεων συμμετείχαν ενεργά και οι μαθητές με τις ιδέες και τις προτάσεις τους, αφού ανιχνεύτηκαν πρώτα οι προσωπικές τους εμπειρίες σε σχέση με την παράδοση. Για παράδειγμα υπήρχαν μαθητές που ήταν μέλη χορευτικών συλλόγων ή μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο. Παράλληλα, έγινε ενημέρωση των γονέων, από τους οποίους ζητήθηκε η ενεργός συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αλλά και επαφές με τους τοπικούς φορείς και συλλόγους. Επιπλέον ξεκίνησε η δημιουργία "θεματικής γωνιάς" στην τάξη όπου μελλοντικά θα τοποθετούνταν διάφορα στοιχεία σύμφωνα με την πορεία του προγράμματος.



Εικόνα 1: Ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα

3.2. Δεκέμβριος - Ιανουάριος

- Έναρξη μαθημάτων χορών
- Γνωριμία με παραδοσιακή μουσική/ όργανα
- Επίσκεψη διδασκάλων μουσικών οργάνων
- Μουσικά ακούσματα, καταγραφή στίχων και ανάλυσή
- Επίσκεψη στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης

Τους επόμενους μήνες του προγράμματος ξεκίνησε η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στο χώρο του σχολείου. Παράλληλα, δάσκαλοι των Μουσικών Τμημάτων του Δήμου παρουσίασαν τα παραδοσιακά όργανα και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τα δουν από κοντά, να τα επεξεργαστούν και να προσπαθήσουν να παίξουν. Επίσης, ξεκίνησε η ακρόαση παραδοσιακής μουσικής και από τις τρεις περιοχές και η προσπάθεια ανάλυσης των στίχων τους. Με αφορμή αυτές τις δράσεις οι μαθητές γνώρισαν την ντοπιολαλιά των περιοχών, την ετυμολογία λέξεων, γραμματικά φαινόμενα όπως τη μεταφορά, την παρομοίωση κτλ.



Εικόνα 2: Γνωριμία με τα μουσικά όργανα



Εικόνα 3: Εκμάθηση των χορών "Σούστα" της Κρήτης και "Ομάλ" του Πόντου

3.3. Φεβρουάριος - Απρίλιος

- Μαθήματα χορού
- Παραδοσιακές ενδυμασίες: ύφασμα, χρώμα, χρήση, κλίμα
- Ήθη και έθιμα
- Επισκέψεις σε τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους
- Συνεντεύξεις με γηραιότερους

Το επόμενο διάστημα συνεχίστηκε η εκμάθηση χωρών, ενώ παράλληλα τα παιδιά γνώρισαν τις παραδοσιακές ενδυμασίες. Σε αυτό το σημείο καθοριστική ήταν η συμβολή των πολιτιστικών συλλόγων, οι οποίοι δάνεισαν στο σχολείο από ένα ζευγάρι παραδοσιακές στολές, οι οποίες έμειναν στο χώρο του σχολείου μέχρι και το καλοκαίρι. Τα παιδιά τις περιεργάστηκαν, τις φόρεσαν, έμαθαν για την ιστορία, το υλικό τους, τη χρήση τους, έγινε σύνδεση με τα ήθη και τα έθιμα κάθε περιοχής, τις περιστάσεις, τις τοπικές γιορτές κτλ. Παράλληλα, έγινε επίσκεψη και σε τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους. Επιπλέον, στο τέλος, τα παιδιά έχοντας γνωρίσει πολλά στοιχεία της παράδοσης επισκέφτηκαν γηραιότερους κατοίκους της περιοχής αφού, με τη βοήθεια των δασκάλων, είχαν ετοιμάσει έναν κατάλογο με ερωτήσεις.



Εικόνα 4: Παρουσίαση των παραδοσιακών ενδυμάτων



Εικόνα 5: Ήθη και Έθιμα

Πολιτιστικοί Σύλλογοι που συνεργαστήκαμε ήταν: ο Σύλλογος Κρήτων Έβρου "Ο Μίνωας", ο Σύλλογος Ποντίων Σαπών "Τα Κασσιτερά", ο Σύλλογος Πολιτισμού και Ανάπτυξης Σαπών "Δρω", Πολιτιστικός Σύλλογος Ποντίων Θρυλλορίου "Η Κερασούντα και το Γερς". Επίσης συνεργαστήκαμε με το Δήμο Σαπών και τα Μουσικά Τμήματα του Δήμου.

3.4. Μάιος - Ιούνιος

- Μαθήματα χορού
- Επίσκεψη στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης
- Οργάνωση χορευτικού συγκροτήματος με συνεργασία γονέων
- Ιστορία των χορών, ήθη, έθιμα και παραδόσεις
- Προετοιμασία παρουσίασης
- Κατασκευή κολάζ, πόστερ
- Παρουσίαση στη σχολική γιορτή. Χορός από τα παιδιά. Γιορτή με παραδοσιακά εδέσματα του Πόντου, της Θράκης και του Πόντου.
- Δημιουργία cd rom με τις δράσεις του προγράμματος

Στην τελική ευθεία του προγράμματος, ολοκληρώθηκαν τα μαθήματα χορού και ξεκίνησαν οι προετοιμασίες για την παρουσίαση της δουλειάς στο υπόλοιπο σχολείο. Αυτό περιελάμβανε την οργάνωση χορευτικού συγκροτήματος ώστε να παρουσιαστούν οι χοροί στη σχολική γιορτή λήξης, στο οποίο συμμετείχαν και γονείς, την κατασκευή κολάζ και πόστερ για έκθεση στο χώρο του σχολείου, ενώ δημιουργήθηκε και cd rom με τις δράσεις του προγράμματος το οποίο δωρίστηκε, μεταξύ άλλων, στις τοπικές υπηρεσίες, τους συλλόγους και του γονείς. Η γιορτή λήξης πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο όπου έγινε και η παρουσίαση των δράσεων, ενώ οργανώθηκε και μπουφές με τοπικά εδέσματα από κάθε περιοχή: ποντιακά, θρακιώτικα, κρητικά, ενδεικτικά: χοχλιοί από την Κρήτη, μαντί από τον Πόντο, παραδοσιακές πίτες από τη Θράκη, αλλά και παραδοσιακό μπακλαβά από τις μουσουλμάνες μαμάδες.



Εικόνα 5: Οργάνωση χορευτικού συγκροτήματος

4. Συζήτηση

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε δύο σχολικές χρονιές στο σχολείο, καθώς θεωρήθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς ότι είχε μεγάλη απήχηση. Κατά την εφαρμογή του τη δεύτερη φορά μάλιστα έγιναν προσθήκες και τροποποιήσεις με βάση την πρώτη εμπειρία. Για παράδειγμα η προσθήκη των παραδοσιακών δεσμάτων στη γιορτή λήξης έγινε μετά από πρόταση των γονέων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί και η παράδοση των μουσουλμάνων μαθητών που αποτελούν σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, περιοριστήκαμε στην παρουσίαση μόνο κάποιων εορτών και εθίμων, καθώς δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε ούτε τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους, ούτε κάποιους παραδοσιακούς χορούς. Ωστόσο, οι γονείς τους συμμετείχαν με χαρά όπου τους ζητήθηκε, ιδιαίτερα στην πρωτοβουλία της παραδοσιακής κουζίνας.

Οι μαθητές αγκάλιασαν όλες τις δράσεις και συμμετείχαν σε αυτές με πολλή όρεξη. Εντυπωσιακή ήταν η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας και των φορέων. Η παρουσίαση στο τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν το επιστέγασμα της προσπάθειας όλων των εμπλεκόμενων και κατά γενική ομολογία οι μικροί μας μαθητές έκλεψαν την παράσταση ως οι νεότεροι κοινωνοί της παράδοσης. Κατά την άποψη μας, η πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων συμβάλλουν αφενός στην ενδυνάμωση της πολιτιστικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών και αφετέρου, προωθούν μέσα από τη γνώση και την επαφή την κατανόηση της ταυτότητας του "άλλου" προωθώντας τις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως άλλωστε οφείλει να κάνει ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, W. M. & Campbell, P. S. (2010), Preface. In *Multicultural Perspectives in Music Education*, V. 3. United Kingdom: Rowman & Littlefield Group.
- Ανδρούτσος, Π. Π, (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Δανοχρήστου, Μ. (2012). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου (Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Ε. Κ. Π. Α.). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28432>.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπερελής, Π. & Παπαιωάννου, Π. (2010). Η γλωσσική διδασκαλία και το μάθημα της ως συναφή πεδία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Α' και Β' Δημοτικού με αφορμή τα νέα βιβλία Μουσικής. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα, Πολιτισμική Εκπαίδευση και Μουσική Αγωγή*, 1-2 (10), σ.σ. 29-37. <http://mspv.primarymusic.gr/mspv/>
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2012). *Η μουσική κοντά στον άνθρωπο: Στο σχολείο, την οικογένεια, την κοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τηγανούρια, Π. (2014). Η αναγκαιότητα της Μουσικής Τέχνης στο σημερινό σχολείο. Στο Σίμος Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό σχολείο*, 309-320. Αλεξανδρούπολη: ΕΚΠΑ – ΔΠΘ. <https://gtheodore.files.wordpress.com>.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, 243-265. Καβάλα: Σαΐτα.
<http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Μαθηματικές σκυταλοδρομίες Η Φυσική Αγωγή συναντά τα Μαθηματικά

Καλτσεράς Διαμαντής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Σαπών Ροδόπης
akisskalts@gmail.com

Δερτούζου Φωτεινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Σαπών Ροδόπης
fotinisit@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την περιγραφή και παρουσίαση δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του εορτασμού της Ευρωπαϊκής Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού καθώς και της 8ης Πανελλήνιας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού 2021. Μεταξύ των δράσεων πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια στην αυλή και στο γυμναστήριο με σκοπό το συνδυασμό των γνωστικών στόχων της Φυσικής Αγωγής και των γνωστικών στόχων των Μαθηματικών. Βασικός σκοπός αυτής της προσέγγισης ήταν η εξάσκηση βασικών εννοιών των Μαθηματικών με παιγνιώδη τρόπο μέσα από αθλητικές δραστηριότητες και η ανάδειξη της συμβολής της Φυσικής Αγωγής στην εκμάθηση των μαθηματικών με βιωματικό τρόπο σε μαθητές όλων των ηλικιών και ιδιαίτερα σε μαθητές που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα. Στην εργασία παρουσιάζονται τρεις τέτοιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για μαθητές διαφόρων τάξεων, οι στόχοι, η μεθοδολογία, καθώς και η αποτίμησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, φυσική αγωγή, αθλητισμός, διγλωσσία

1. Εισαγωγή

1.1. Φυσική Αγωγή και Μαθηματικά σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Σήμερα η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας των Αναλυτικών προγραμμάτων. Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσα από μια αντίληψη της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003). Ειδικά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα πρόσφορο πεδίο εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων, καθώς εκ φύσεως πραγματοποιείται σε ένα βιωματικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον (Kalyn, 2005). Οι μαθητές δομούν πληρέστερα αφηρημένες έννοιες μέσα από την κιναισθητική δραστηριότητα, την κίνηση στο χώρο και τον χειρισμό των αντικειμένων. Έτσι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, όπως η ευθεία, η διαγώνιος, ο κύκλος (Kalyn, 2005). Παράλληλα, το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετέχουν ευχάριστα και πρόθυμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διευκολύνει τη μάθηση και ενισχύει το κίνητρο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Γώτη, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006).

Στην έρευνα των Καπρίνη, Διγγελίδη & Παπαϊωάννου (2009) για την επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθηματικά και στην παρακίνηση μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση των μαθηματικών επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, καθώς και της ικανοποίησης και της

εσωτερικής παρακίνησης. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ενισχύουν ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθηματικά, διατηρώντας ή και αυξάνοντας παράλληλα την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, αλλά και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στη ΦΑ.

Η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην περίπτωση παιδιών από μειονοτικές ομάδες που δεν μιλούν τη γλώσσα της πλειονότητας και τα οποία συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκπαίδευση τους και αντίστοιχα και στα μαθηματικά, εν μέρει και λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφοράς από την κυρίαρχη ομάδα, καθώς τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων θα πρέπει ταυτόχρονα να ικανοποιήσουν δύο στόχους: αφενός να μάθουν μαθηματικά και, αφετέρου, να μάθουν καθώς τη γλώσσα στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ιδιαίτερο ρόλο στη διδασκαλία των μαθηματικών διαδραματίζει η επικοινωνία που παραπέμπει στην ικανότητα κάποιου ή κάποιας να μιλά, να γράφει, να περιγράφει και να εξηγεί με διάφορους τρόπους και μέσα τις μαθηματικές του ιδέες και πρακτικές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με αυτό τον τρόπο καλούνται να μάθουν όχι μόνο να ερμηνεύουν τη “γλώσσα” των μαθηματικών, αλλά να τη χρησιμοποιούν και οι ίδιοι διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόησή τους (Τριανταφυλλίδης, 2007). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής λόγω του βιωματικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα του μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα προς αυτήν την κατεύθυνση, ειδικά για τους δίγλωσσούς μαθητές (Καλιν, 2005· Γώτη, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006).

1.2. Η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού

Από το 2014 υλοποιείται και καθιερώνεται από το Υπουργείο Παιδείας η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού, μέρα κατά την οποία δεν πραγματοποιούνται μαθήματα στα σχολεία, αλλά διεξάγονται αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες και όχι μόνο, που συνδέονται με ένα κεντρικό θεματικό άξονα. Κατά το σχολικό έτος 2021-2022 η 8η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού συνδέθηκε με τον εορτασμό της Ευρωπαϊκής Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού με κοινό σύνθημα: «Το Σχολείο σε Κίνηση: Αθλούμαστε δημιουργικά» (ΥΠ.ΠΑΙ.Θ., Φ.1/ 117585 /Δ5, 20-9-2021). Όπως αναφέρεται στην Εγκύκλιο *“Η προώθηση της δημιουργικότητας μέσω του αθλητισμού, η συνειδητοποίηση του πρωτεύοντα ρόλου του στη προαγωγή της υγείας και της ευεξίας, η ενθάρρυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτέλεσαν τους κύριους υπό έμφαση στόχους του εν λόγω εορτασμού”*. παράλληλα, σύμφωνα με τις οδηγίες τους Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ESSD (European School Sport Day) της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταξύ άλλων τα σχολεία καλούνται, πέρα από τις κλασικές αθλητικές δραστηριότητες να διοργανώσουν δημιουργικές δράσεις που αποτελούν προκλήσεις για τους μαθητές, με αφετηρία τα μαθηματικά, τα λογοτεχνικά βιβλία ή οτιδήποτε άλλο θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, το Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών οργάνωσε ένα πλέγμα πολυθεματικών δραστηριοτήτων. Σε γενικές γραμμές η ημέρα οργανώθηκε ως εξής: οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στον προαύλιο χώρο και οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτές ισόχρονα διαστήματα (περίπου 2 διδακτικές ώρες) και εκ περιτροπής με βάση το κύκλο σπουδών που ανήκουν. Οι ΣΤ΄ και Ε΄ τάξεις το 1ο δίωρο, οι Α΄ και Β΄ το επόμενο, και οι Γ΄ και Δ΄ τάξεις το τελευταίο. Οι μαθητές με το τμήμα τους, σε κυκλική ροή, συμμετείχαν σε κάθε μια από 4-5 αθλητικές δράσεις που

οργανώθηκαν και στήθηκαν στο χώρο. Ωστόσο, στο πνεύμα της διαθεματικότητας αποφασίστηκε μέρος των παιχνιδιών να εμπλέκει ενεργά γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων σε συνεργασία με τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής σχεδίασαν δραστηριότητες υπό τη μορφή "μαθηματικής σκυταλοδρομίας" προσαρμοσμένες και εστιασμένες στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο.

2. Σχεδιασμός του Προγράμματος

2.1. Τα παιχνίδια

Για το μέρος της ημέρας που αφορούσε τις "μαθηματικές σκυταλοδρομίες" σχεδιάστηκαν τρία παιχνίδια. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από κάθε παιχνίδι περνούσαν κυκλικά οι μαθητές κάθε τάξης. Κατ' αντιστοιχία, αν και ο κορμός του κάθε παιχνιδιού παρέμενε ο ίδιος, το περιεχόμενο των εντολών ή το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε άλλαζε για να προσαρμοστεί στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών και το επίπεδο γνώσεων τους στα Μαθηματικά, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Παράλληλα, έγινε πρόβλεψη ώστε οι μαθητές που ανταγωνίζονται να βρίσκονται περίπου στο ίδιο επίπεδο δυνατοτήτων ως προς τη φυσική κατάσταση και τη μαθηματική ικανότητα.

2.2. Σκοπός και γενικοί στόχοι των παιχνιδιών

Σκοπός των παιχνιδιών ήταν η ανάδειξη της σημασίας της φυσικής δραστηριότητας και του αθλητισμού αφενός, και αφετέρου, η ανάδειξη του ρόλου της φυσικής αγωγής στη βιωματική μάθηση μαθηματικών εννοιών. Γενικοί στόχοι ήταν:

- Οι μαθητές να ασκηθούν και να αναγνωρίσουν τα οφέλη της αθλητικής δραστηριότητας
- Οι μαθητές να αναπτύξουν αισθήματα ευγενούς άμιλλας και υγιούς ανταγωνισμού
- Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας
- Οι μαθητές να ψυχαγωγηθούν και να βιώσουν συναισθήματα χαράς και ευεξίας
- Οι μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά έννοιες των μαθηματικών
- Οι μαθητές να γνωρίσουν τα μαθηματικά όχι ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως μέρος της ζωής τους
- Να ενθαρρυνθεί η κοινωνική ενσωμάτωση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

3. Περιγραφή και Υλοποίηση των παιχνιδιών

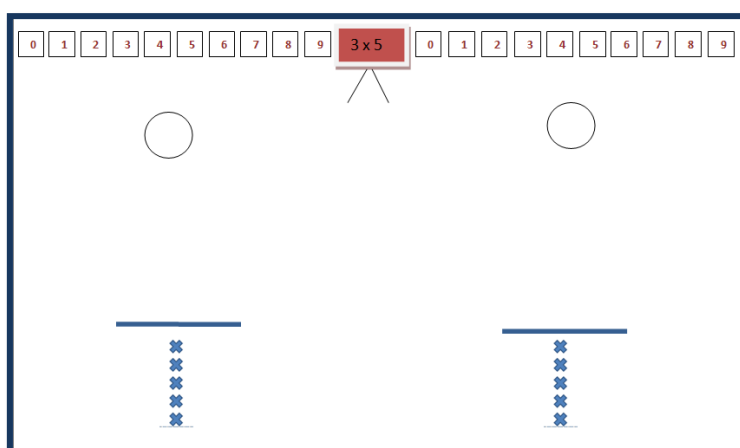
3.1. "Αριθμητική Σκυταλοδρομία"

Στόχοι του παιχνιδιού:

- Εξάσκηση μαθηματικών πράξεων και υπολογιστικής σκέψης
- Εξάσκηση στη μαθηματική ορολογία
- Ανάπτυξη της ικανότητας συγκέντρωσης και οπτικού συντονισμού
- Ανάπτυξη ικανότητας αντίληψης του χώρου και του χρόνου
- Βελτίωση ικανότητας αντίδρασης και ευκινησίας

Οι μαθητές χωρίζονται δύο ομάδες και ο στίβος οργανώνεται σύμφωνα με την Εικόνα 1:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)



Εικόνα 1: Παιχνίδι "Αριθμητική Σκυταλοδρομία"



Εικόνα 2: Παιχνίδι "Αριθμητική Σκυταλοδρομία"

Απέναντι από τους μαθητές και σε απόσταση δέκα μέτρων τοποθετείται ένα στεφάνι και πίσω από αυτό καρτέλες με αριθμούς από το 0 ως το 9. Στη μέση υπάρχει ένας πίνακας. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα μια πράξη (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό ή διαίρεση, ανάλογα με την τάξη) και τους τη δείχνει. Οι δύο πρώτοι κάθε ομάδας (ζεύγος μαθητών - ένας από κάθε ομάδα) προκειμένου να δώσουν πόντο στην ομάδα τους, πρέπει να υπολογίσουν γρήγορα το αποτέλεσμα της πράξης, να σχηματίσουν το σωστό αριθμό διαλέγοντας τις κατάλληλες καρτέλες και να τις τοποθετήσουν μέσα στο στεφάνι. Η ομάδα που θα φτάσει πρώτη τους 10 πόντους κερδίζει τον γύρο.

Όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να βρουν το αποτέλεσμα της πράξης δίνεται παράγγελμα στους επόμενους της σειράς να τρέξουν για να βοηθήσουν. Οι μαθητές που βρίσκονται στη σειρά απαγορεύεται να βοηθήσουν και να φανερώσουν τη λύση με οποιοδήποτε τρόπο και αν αυτό συμβεί, αυτόματα, ο πόντος κατοχυρώνεται στην αντίπαλη ομάδα. Σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφύγει πράξεις των οποίων το

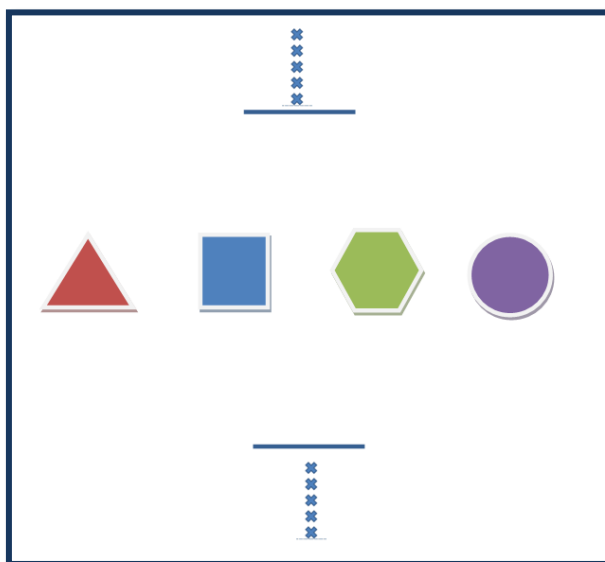
αποτέλεσμα εμπεριέχει ψηφία ίδιων αριθμών (π.χ. 22), καθώς στο συγκεκριμένο παιχνίδι υπάρχει μια σειρά αριθμών από το 0 ως το 9.

3.2. "Παίζοντας με τα γεωμετρικά σχήματα"

Στόχοι του παιχνιδιού:

- Αναγνώριση των βασικών γεωμετρικών σχημάτων
- Αναγνώριση των ιδιοτήτων των γεωμετρικών σχημάτων (πλευρές, γωνίες)
- Εξάσκηση στη μαθηματική ορολογία
- Ανάπτυξη ικανότητας οπτικής και ακουστικής αντίληψης - συνδυασμός ακουστικού ερεθίσματος και κίνησης
- Ανάπτυξη ικανότητας αντίληψης του χώρου
- Βελτίωση ικανότητας αντίδρασης και ευκινησίας

Οι μαθητές χωρίζονται δύο ομάδες, τοποθετούνται σε δύο στοίχους και ο στίβος οργανώνεται σύμφωνα με την Εικόνα 3:



Εικόνα 3: Παιχνίδι "Παίζοντας με τα γεωμετρικά σχήματα"

Ανάμεσα στις δύο ομάδες σε μια απόσταση 10 - 12 μέτρων από την κάθε μια, τοποθετούνται γεωμετρικά σχήματα μεγάλου μεγέθους. Τα γεωμετρικά αυτά σχήματα μπορούν να σχεδιαστούν με μπογιές, με κιμωλία, με σχοινάκια, με χαρτόνια ή ακόμα και με κωνάκια - πιατάκια.

Ο πρώτος από κάθε ομάδα κρατώντας μια μπάλα πρέπει σύμφωνα με το παράγγελμα του εκπαιδευτικού να τοποθετήσει τη μπάλα πρώτος στο σωστό γεωμετρικό σχήμα για να δώσει τον πόντο στην ομάδα του. Οι επόμενοι μαθητές όταν αγωνιστούν θα πρέπει να πάρουν την μπάλα από το σχήμα που ήταν και να την τοποθετήσουν στο νέο σύμφωνα με τη νέα υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Αν το παράγγελμα υποδεικνύει πάλι το ίδιο σχήμα, τότε οι μαθητές πρέπει να ακουμπήσουν απλά πρώτοι την μπάλα που βρίσκεται ήδη στο γεωμετρικό σχήμα.

Τα σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο παιχνίδι ήταν ο κύκλος, το τρίγωνο, το τετράγωνο και το εξάγωνο. Τα παραγγέλματα μπορεί να έχουν την παρακάτω

μορφή, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο και τους στόχους που έχουν τεθεί:

- "Η μπάλα στον κύκλο"
- "Η μπάλα στο τετράγωνο"
- "Η μπάλα στο σχήμα με τις 3 γωνίες"
- "Η μπάλα στο σχήμα με 0 γωνίες"
- "Η μπάλα στο σχήμα με τις 6 πλευρές" κ. ο. κ.

Σημείωση: Το παιχνίδι παίχτηκε από μαθητές των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα και για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων με πιο σύνθετες ιδιότητες όπως π.χ. οξείες και αμβλείες γωνίες, κάθετες και παράλληλες πλευρές κτλ.



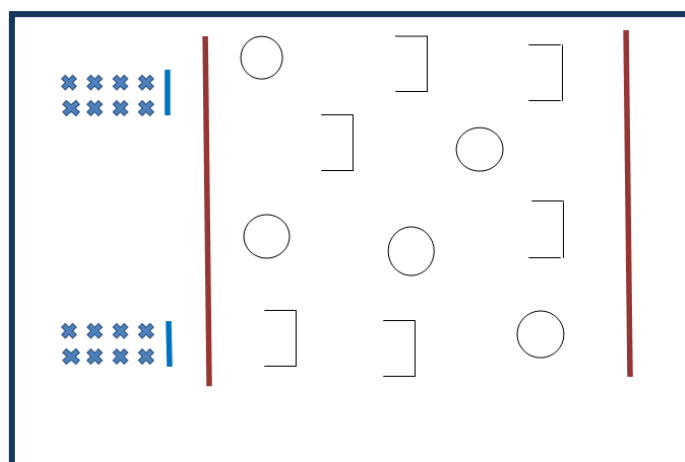
Εικόνα 4: Παιχνίδι "Παίζοντας με τα γεωμετρικά σχήματα"

3.3. "Πες μου πού να πάω"

Στόχοι του παιχνιδιού:

- Εξάσκηση στη μαθηματική ορολογία
- Εξάσκηση στις δεξιότητες «δίνω οδηγίες» και «ακολουθώ οδηγίες»
- Ανάπτυξη ικανότητας οπτικής και ακουστικής αντίληψης - συνδυασμός ακουστικού ερεθίσματος και κίνησης
- Εξάσκηση αμφιπλευρικότητας, χωρικών εννοιών και κατευθύνσεων (αριστερά/δεξιά, μπροστά/πίσω κτλ)
- Ανάπτυξη ικανότητας αντίληψης του χώρου
- Ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και αισθήματος εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας

Οι μαθητές χωρίζονται δύο ομάδες, τοποθετούνται σε δύο στοίχους και ο στίβος οργανώνεται σύμφωνα με την Εικόνα 5, με την τοποθέτηση εμποδίων:



Εικόνα 5: Παιχνίδι "Πες μου πού να πάω"

Σε κάθε ομάδα οι μαθητές μπαίνουν σε ζευγάρια που θα συνεργαστούν για να κερδίσουν πόντους για την ομάδα τους. Κάθε φορά με το παράγγελμα του εκπαιδευτικού ξεκινούν τα δύο ζευγάρια των δύο ομάδων. Σε κάθε ζευγάρι που αγωνίζεται ο ένας μαθητής έχει τα μάτια κλειστά, ενώ ο άλλος μαθητής δίνει προφορικές οδηγίες στο ζευγάρι του προκειμένου να κινηθεί σωστά στο χώρο και να καταφέρει να διαπεράσει τα εμπόδια χωρίς να τα ακουμπήσει και να φτάσει ως τη γραμμή τερματισμού. Κερδίζει η ομάδα που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους, αφού αγωνιστεί κάθε ζευγάρι δύο φορές, ώστε να υπάρχει εναλλαγή των ρόλων.

Το παιχνίδι παίζεται με δύο παραλλαγές όσον αφορά τη συγκέντρωση πόντων. Στην πρώτη παραλλαγή πόντο μπορούν να πάρουν και τα δύο αγωνιζόμενα ζευγάρια αρκεί να τερματίσουν χωρίς να ακουμπήσουν κανένα εμπόδιο. Στη δεύτερη παραλλαγή πόντο παίρνει μόνο το ζευγάρι που θα τερματίσει πρώτο. Οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς και να έχουν την παρακάτω μορφή, προσαρμοσμένες στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών:

- "Κάνε δύο βήματα μπροστά"
- "Κάνε δύο βήματα πλάγια δεξιά"
- "Κάνε ένα μικρό βήμα πίσω"
- "Στρίψε 90° δεξιά"



Εικόνα 6: Παιχνίδι "Πες μου πού να πάω"

Σημείωση: Το συγκεκριμένο παιχνίδι παίχτηκε από μαθητές της Γ΄ τάξης και πάνω, καθώς θεωρείται δύσκολο για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης, τουλάχιστον για την αρχή της σχολικής χρονιάς.

4. Αποτίμηση - Συζήτηση

Η Πανελλήνια μέρα Σχολικού Αθλητισμού αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ενεργά σε αθλητικές δραστηριότητες και να γνωρίσουν τα οφέλη της σωματικής άσκησης, της κίνησης και του παιχνιδιού. Θεωρούμε ότι ένα τέτοιο πλαίσιο δραστηριοτήτων αποτελεί επίσης μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για την ανάδειξη της διαθεματικότητας, που άλλωστε αποτελεί και βασικό άξονα των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα Μαθηματικά αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών, σπάνια όμως έχουν την ευκαιρία να τα αντιληφθούν υπό αυτήν την οπτική. Ο σχεδιασμός αθλοπαιδιών που εμπλέκουν και τα Μαθηματικά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν απλές ή και πιο σύνθετες έννοιες των Μαθηματικών με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, συμβάλλοντας στην κατανόησή τους. Τέτοιου είδους δράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές ειδικά για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και για τους οποίους η εκμάθηση της μαθηματικής ορολογίας συνιστά πρόκληση.

Η υλοποίηση των παραπάνω δράσεων κρίνεται πολύ επιτυχημένη, με βάση τη συμμετοχή και τον ενθουσιασμό των παιδιών που συμμετείχαν. Τα παιχνίδια ήταν προσεχτικά σχεδιασμένα και κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών που αγωνίστηκαν σε πλαίσια υγιούς ανταγωνισμού. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι παρόμοιες αθλητικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σποραδικά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με σκοπό ακριβώς τη διαθεματική προσέγγιση, αλλά και την ανάδειξη του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η Φυσική Αγωγή στη διδασκαλία των Μαθηματικών, αλλά και της Γλώσσας. Αυτός ο ρόλος κρίνεται κομβικός ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως οι τάξεις του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Σαπών, στις οποίες σημαντικό ποσοστό των μαθητών είναι αλλόγλωσσοι.

Βιβλιογραφία

- Kalyn, B. (2005). Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 31-36.
- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 371-378.
- Καπρίνης, Σ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθηματικά. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(2), 90-102.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (2007). Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση. Στο Μήτσης, Ν. & Τριανταφυλλίδης, Τ.Α. (επιμ.) *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των 46 Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός, Πρόγραμμα Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο. Αθήνα: Επτάλοφος.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ως Μέσο Εξέλιξης της Σχολικής Πραγματικότητας: Ευρωπαϊκά Προγράμματα και Σύγχρονες Πρακτικές.

Σγούρου Νικολέτα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 (Νηπιαγωγών), Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων

Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας

nikoletsg@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται του στόχους και τους σκοπούς των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Έχοντας ως βάση τις σχετικές εγκυκλίους και ανατρέχοντας στην ανάλογη βιβλιογραφία, θα καταδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων συμβάλλουν εποικοδομητικά στη διαδικασία μάθησης και στη σύνδεση του σχολείου με τη σύγχρονη πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους και ακολουθώντας σύγχρονες αξίες. Θα παρουσιάσουμε εν συντομία τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση και συνδέουν τη χώρα μας με τις ευρωπαϊκές χώρες, καθιστώντας την ενεργό μέλος του Ευρωπαϊκού χάρτη, διαμορφώνοντας σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες της διεθνούς κοινότητας, που συνάμα θα διατηρούν την ατομικότητά τους και την εθνική τους ταυτότητα. Τέλος, θα υποστηρίξουμε την αναγκαιότητα της συνεργασίας, του διαλόγου και της διεπιστημονικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο την οικοδόμηση της γνώσης και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, έτσι ώστε να οδηγηθούμε προς μία κοινωνία σύγχρονη, δημοκρατική, διεθνοποιημένη και αδελφοποιημένη, απελευθερωμένη από προκαταλήψεις και αγκιστρωμένες στο παρελθόν πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα, καινοτομία, αειφορία, εκπαίδευση, δραστηριότητες

1. Εισαγωγή

Μέχρι πρόσφατα, στη σχολική πραγματικότητα, η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν κατά κανόνα στεία και παθητική. Τα παιδιά καλούνταν να απομνημονεύουν γνώσεις και να ανταποκρίνονται σε προγράμματα μαθημάτων που λίγη σχέση είχαν με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ήταν μια διαδικασία βαρετή και ανούσια, που απογοήτευε τους μαθητές και απωθούσε τους εκπαιδευτικούς.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης προς μια κατεύθυνση περισσότερο μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Οι μαθητές καλούνται πια να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο υποστηρικτικός - καθοδηγητικός.

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τα νέα προγράμματα διδασκαλίας αλλά και η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων και πρακτικών οδηγούν σταδιακά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα, που στόχος της είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών και ατόμων με κριτική σκέψη και επιστημονική κατάρτιση.

Βαδίζοντας προς μια νέα εποχή κατά την οποία οι προκαταλήψεις, οι δεισιδαιμονίες και οι απαρχαιωμένες αντιλήψεις δε θα έχουν χώρο, το σχολείο του σήμερα οφείλει να προωθή την ανάπτυξη, την επιστημονική γνώση και τη δομημένη σκέψη και τα

Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων οδηγούν και συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

2. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων εισήχθησαν σταδιακά στα σχολεία σε μια προσπάθεια εναρμόνισης του ελληνικού σχολείου με τα Ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, κάθε χρόνο υλοποιούνται από τα σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στα πλαίσια ορισμένων θεματικών ενοτήτων και Σχεδίων Δράσης.

Τα Προγράμματα αυτά σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, είναι σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους των εκάστοτε Προγραμμάτων Σπουδών και προωθούν τη διαθεματικότητα και τη διερεύνηση όλων των πτυχών του επιλεγμένου θέματος. Δύνανται δε να συνδεθούν τόσο με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όσο και με προγράμματα Διεθνή και Ευρωπαϊκά, Erasmus και E-Twinning, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία διαπολιτισμική και προωθώντας την ιδέα μιας κοινωνίας ενοποιημένης και παγκοσμιοποιημένης.

Στόχος των Προγραμμάτων αυτών, είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με τη σχολική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των παιδιών, με απώτερο σκοπό να γίνει η εκπαιδευτική δραστηριότητα περισσότερο ευέλικτη και ευχάριστη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Σε μια κοινωνία διαρκώς μεταλλασσόμενη, σε μια εποχή που οι εικόνες και οι προσλαμβάνουσες των παιδιών είναι καταιγιστικές, τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων παρέχουν τη δυνατότητα στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς να απαγκιστρωθούν από καθηλωμένες αντιλήψεις και πρακτικές και να ενσωματωθούν σε μία νέα πραγματικότητα, μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο μάθησης και εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Αν λάβουμε υπόψη μας τα όσα γράφει η Χατζηδήμου το 2015 και η Καργούδη το 2014, η προσφορά των ΠΣΔ σε επίπεδο γνώσεων βασίζεται κυρίως στην δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής θέματος προς διαπραγμάτευση, κάτι το οποίο δεν παρέχεται από τα ανελαστικά και τυποποιημένα προγράμματα του σχολείου.

Η Τελγιαννίδου το 2015, πρόσθεσε ότι η γνώση στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων προσεγγίζεται βιωματικά, μέσα στο πλαίσιο σύνδεσής της με την καθημερινότητα ενώ η Μπερτσέκα, η Πελέκη και ο Πέρρος (2015), τόνισαν τη σπουδαιότητα των ΠΣΔ όσον αφορά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Βάζοντας ως προτεραιότητα τις ανάγκες των παιδιών, και τις βασικές αρχές ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών, όπως αυτές αναπτύχθηκαν από τον Piaget και τον Vygotsky, αλλά και σύμφωνα με τις επικρατούσες σύγχρονες θεωρίες μάθησης, τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων βασίζονται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μετατρέπουν τη γνώση από παθητικό αντικείμενο σε μια εξελισσόμενη διαδικασία όπου οι μαθητές οικοδομούν σταδιακά το αντικείμενο, διαμορφώνουν κώδικες επικοινωνίας και δημιουργούν συνάψεις όπου τελικά οδηγούν ουσιαστικά και εποικοδομητικά στον τελικό στόχο.

2.1. Βασικές αρχές επιλογής θεμάτων και υλοποίησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά την επιλογή της θεματολογίας, αυτή γίνεται κατόπιν συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την ομάδα των μαθητών που συμμετέχουν στην υλοποίηση του προγράμματος. Το Υ.ΠΑΙ.Θ., στην εγκύκλιό του, που προωθείται στις σχολικές μονάδες, (Φ11/160010/Δ7/8-12-2021) παρέχει ενδεικτικά θέματα υλοποίησης και επεξεργασίας, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως γνώμονα ή αυτούσια.

Τα υπό επεξεργασία θέματα οφείλουν να τηρούν προϋποθέσεις, οι οποίες να ανταποκρίνονται στους στόχους των ΠΣΔ. Βασική προϋπόθεση είναι να άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών αλλά και να ανταποκρίνονται στο στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται, είναι γνωστό ότι τα παιδιά, σύμφωνα με τον Piaget, σε κάθε ηλικία παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν το στάδιο ανάπτυξής τους.

Η καινοτομία, η επικαιρότητα, η ανάδειξη και προώθηση των αρχών της αειφορίας, η πολύπλευρη διαθεματική - επιστημονική προσέγγιση, η ενθάρρυνση δημοκρατικών συμπεριφορών, διαλόγου, αλληλεγγύης, αυτοεκτίμησης και αλληλοβοήθειας, η ισόπλευρη εμπλοκή του συνόλου της ομάδας και η προοπτική ενίσχυσης της διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών είναι επίσης στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή του θέματος.

Όσον αφορά στις βασικές αρχές οργάνωσης και επεξεργασίας των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, η προσέγγιση τους οφείλει να είναι μαθητοκεντρική, να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, τη βιωματική ενασχόληση και την ερευνητική μάθηση και να στοχεύει, μέσα από μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, στη σύναψη εγκεφαλικών διεργασιών με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης και την αποτελεσματική μάθηση.

2.2. Υποστήριξη Προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν4823/3-8-2021), περί Αναβάθμισης του Σχολείου και Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών, η Υποστήριξη των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων πραγματοποιείται από τις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, σε κάθε Διεύθυνση ορίζονται, κατόπιν απόφασης, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας, Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων και Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Αγωγής. Αυτοί εποπτεύονται και υποστηρίζονται από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας, Σχολικών Δραστηριοτήτων, Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Αγωγής, σύμφωνα με την εγκύκλιο για το Σχεδιασμό και την Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Φ11/160010/Δ7/8-12-2021), στηρίζουν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο υλοποίησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Είναι αυτοί που επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης των προγραμμάτων, η οποία μπορεί να διαρκέσει έως και 6 μήνες, και παρέχουν υποστηρικτικό υλικό και επιστημονική καθοδήγηση. Παρεμβαίνουν ενθαρρυντικά στους μαθητές και τονίζουν τη σημασία της οικοδόμησης της γνώσης, χρησιμοποιούν διάλογο και υποστηρικτικά μέσα και ωθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από έρευνα, σύνθεση δεδομένων και βιωματική προσέγγιση.

Συμμετέχουν σε επιστημονικά συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες και συναντήσεις και διαχέουν τις γνώσεις που αποκομίζουν στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από

επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποιούν με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Έχουν επίσης αρμοδιότητα να οργανώνουν ομάδες εκπαιδευτικών προκειμένου να τους ενημερώνουν για τα νέα επιστημονικά δεδομένα και τη βιβλιογραφία αλλά και να δίνουν πληροφορίες σχετικά με τρέχοντα προγράμματα ενημέρωσης, μάθησης και εκπαίδευσης που αφορούν τον τομέα ευθύνης τους.

Τέλος, συνεργάζονται με φορείς της πανεπιστημιακής κοινότητας, της τοπικής αυτοδιοίκησης, με μουσεία, βιβλιοθήκες, αρχεία, τοπικούς φορείς και ομάδες, προκειμένου να προωθούν τις δράσεις τους στα σχολεία και να ενημερώνουν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς του τομέα ευθύνης τους ως προς τις δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές τους.

Ιδιαίτερη σχέση και συνεργασία οι ανωτέρω υπεύθυνοι μπορούν να αναπτύξουν με τα κατά τόπους ΚΕΠΕΑ, ο ρόλος των οποίων θεωρείται καταληκτικός στην εξέλιξη των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

2.3. Ο ρόλος των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Ο ρόλος των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, περιγράφεται αναλυτικά στην κείμενη νομοθεσία (Ν4547/2018) και είναι πολύ σημαντικός και υποστηρικτικός όσον αφορά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και τη Αειφορία βρίσκονται σε δικές τους εγκαταστάσεις σε διάφορα μέρη σε όλο τον Ελλαδικό χώρο και έχουν ρόλο επιστημονικό, εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό. Είναι αυτά που υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες σχετικά με προγράμματα περιβαλλοντικής δράσης τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων όσο και σε επίπεδο τοπικών, περιφερειακών, εθνικών ή διεθνών δικτύων.

Εκπονούν τα ίδια τα Κέντρα προγράμματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς που αφορούν θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης όσον αφορά την αειφορία και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης. Τα προγράμματά τους υλοποιούνται τόσο στις εγκαταστάσεις τους όσο και στις εγκαταστάσεις διαφόρων φορέων αλλά και στις σχολικές μονάδες.

Παράγουν εκπαιδευτικό υλικό δικό τους και το προωθούν στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, να ευαισθητοποιήσουν τη μαθητική κοινότητα, να διαμορφώσουν οικολογική συνείδηση και να προωθήσουν την ιδέα της αειφορίας, χρησιμοποιώντας αποτελέσματα ερευνών, επιστημονικά δεδομένα, και ερευνητική μεθοδολογία. Προβάλλουν με τον τρόπο αυτό περιβαλλοντικές δραστηριότητες, μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικότητας, καλών πρακτικών, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Συμβάλλουν αποτελεσματικά και σημαντικά στην σύνδεση σε ένα ενιαίο πλαίσιο της εκπαίδευσης με το περιβάλλον, την αειφορία και την οικολογική συνείδηση, υιοθετώντας διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, οι οποίες υποστηρίζουν τη βιωματική και τη συμμετοχική μάθηση και προωθούν τη διεπιστημονική, τη συστημική και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Σε πρακτικό επίπεδο, σε συνεργασία με ΑΕΙ, ερευνητικά κέντρα και δημόσιους ή ιδιωτικούς επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, οργανώνουν ημερίδες, εκδηλώσεις, επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και συνέδρια, και συμμετέχουν σε προγράμματα τοπικά και διεθνή αλλά και σε καινοτόμες δράσεις και συνέδρια που αφορούν θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αειφορίας.

Τέλος, είναι αυτά που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε διάφορα δίκτυα και προγράμματα τοπικά, περιφερειακά, εθνικά και διεθνή, τα οποία ιδρύουν και συντονίζουν είτε τα ΚΕ.ΠΕ.Α. της εκάστοτε Διεύθυνσης, στις οποίες την περιοχή αρμοδιότητας εκτείνεται και η δική τους αρμοδιότητα, είτε ΚΕ.ΠΕ.Α. άλλης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η συνεργασία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία και το Περιβάλλον τόσο με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης κάθε περιοχής, δια μέσου των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων και Περιβαλλοντικής Αγωγής αλλά και διαμέσου των Εποπτών Ποιότητας της εκπαίδευσης της Διεύθυνσης και της Περιφέρειας, όσο και με τους Συμβούλους εκπαίδευσης, και με τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής και οικολογικής συνείδησης στους μαθητές, προωθώντας τελικά την ιδέα μια κοινωνίας με οικολογική συνείδηση, ευαισθητοποιημένη σε θέματα αειφορίας, δομημένη και βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα και καινοτόμες αντιλήψεις.

3. Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Τα Ελληνικά Σχολεία, στη σύγχρονη εποχή, καλούνται να ανταπεξέλθουν σε μια πληθώρα προκλήσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν στα δεδομένα μιας παγκόσμιας κοινότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή οδηγούν τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, τα οποία δύναται είτε να συνδεθούν με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είτε να εκπονηθούν ως αυτόνομα προγράμματα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Θα επικεντρωθούμε εδώ στις δύο κυριότερες κατηγορίες προγραμμάτων, τα προγράμματα e-Twinning και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus.

Και οι δύο κατηγορίες στοχεύουν στην επικοινωνία και συνεργασία τόσο των μαθητών της Ελλάδας με τους μαθητές των υπόλοιπων Ευρωπαϊκών χωρών, όσο και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Ωστόσο, ενώ τα προγράμματα e-Twinning εκπονούνται στα πλαίσια της μαθητικής αίθουσας, τα προγράμματα Erasmus εξέρχονται από αυτήν, επιτρέποντας την ανταλλαγή μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες και την αλληλοφιλοξενία των δύο εμπλεκόμενων μελών της Ευρωπαϊκής κοινότητας.

3.1. Προγράμματα e-Twinning

Ο Σταμάτιος Παπαδάκης και ο Μιχαήλ Καλογιαννάκης, το 2009 εκπόνησαν μια σχετική έρευνα στα σχολεία της Ελλάδας, σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τα προγράμματα e-Twinning.

Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, κατά τη διετία 2005-2007 επιμορφώθηκαν πάνω από 4.500 εκπαιδευτικοί σε περισσότερες από 140 συνεδρίες σε όλη την Ελλάδα, ενώ 1 στα 10 σχολεία πραγματοποιούσαν προγράμματα e-Twinning. Τα νούμερα αυτά, όσον αφορά τη σημερινή ελληνική πραγματικότητα όπως αυτή παρουσιάζεται στην εγκύκλιο για το Σχεδιασμό και την Υλοποίηση προγραμμάτων e-Twinning για το σχολικό έτος 2021-22 (130715/14-10-2021/ΥΠΑΙΘ) έχουν αυξηθεί ραγδαία, καθώς περισσότεροι από 33.000 Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εγγεγραμμένοι στην πλατφόρμα e-Twinning ενώ 10.700 σχολικές μονάδες έχουν υλοποιήσει έως σήμερα 19.000 συνεργατικά έργα. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ξεπερνούν τις 957.000 ενώ οι σχολικές μονάδες στην Ευρώπη, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υλοποιούν περίπου 124.000 συνεργατικά έργα, υπολογίζονται σε 221.000.

Είναι φανερό λοιπόν, ότι το e-Twinning δημιουργήθηκε για να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές της Ευρώπης να μάθουν συνεργατικά, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να κάνουν καινούριους φίλους, σύμφωνα με τον Παπαδάκη και τον Καλογιαννάκη, οι οποίοι όρισαν το e-Twinning ως την «αδελφοποίηση δύο ή περισσότερων σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου, που αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία για την από κοινού ολοκλήρωση μιας παιδαγωγικής δραστηριότητας, με αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)».

Ο Ján Figel, αρμόδιος Επίτροπος για θέματα παιδείας και κατάρτισης στην Ευρώπη, εξέφρασε την άποψη ότι: «το πρόγραμμα e-Twinning μπορεί να φέρει όλες τις περιφέρειες της Ευρώπης στις αίθουσες διδασκαλίας των παιδιών μας. Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες, ενισχύοντας συγχρόνως τις δεξιότητές τους στη χρήση υπολογιστών».

Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τα προγράμματα e-Twinning δε θα μπορούσαν να λείπουν από την ελληνική πραγματικότητα, σε μια εποχή όπου οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η αξιοποίησή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα συνιστά μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Εξάλλου, ο Bruce το 2008, είχε τονίσει την ανάγκη της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης, μέσα από μια καινοτόμα διαδικασία μάθησης και επικοινωνίας, με απώτερο στόχο την προώθηση της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, που τελικά οδηγεί στη συνεργασία και στην οικοδόμηση της γνώσης.

Βασικός σκοπός του προγράμματος, σύμφωνα με τον Uzunboylu το 2006, είναι η ενθάρρυνση και η ευρύτερη χρήση των ΤΠΕ για την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων. Με τον τρόπο αυτό προωθείται και ενθαρρύνεται ο διαπολιτισμικός διάλογος και η ενοποίηση των λαών. Το πρόγραμμα προσφέρει δωρεάν πρόσβαση σε μια υποδομή πληροφορικής, την πλατφόρμα e-Twinning, η οποία διευκολύνει την ασφαλή ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείων σ' όλη την Ευρώπη, που συνεργάζονται με τρόπο εποικοδομητικό και ασφαλή, ως προς την ίδια κατεύθυνση, και παρέχει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες, όπως κοινά έργα σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο, όσον αφορά τους μαθητές, αλλά και δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς.

Τα σχολεία είναι απολύτως ελεύθερα να επιλέξουν το είδος της συνεργασίας που επιθυμούν, χωρίς να υπάρχει περιορισμός στη χρονική δραστηριότητα των προγραμμάτων ή στην επιλογή των θεμάτων. Ωστόσο, τα θέματα που επιλέγονται ελεύθερα, οφείλουν να άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών και της πραγματικότητάς τους, ώστε να επιτυγχάνεται η διαρκής και αμείωτη ενασχόληση τους με αυτά, με απώτερο στόχο την επίτευξη στο μέγιστο των σκοπών του προγράμματος.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, τα προγράμματα e-Twinning υποστηρίζονται από την Ελληνική Υπηρεσία Υποστήριξης (ΕΥΥ) που εδρεύει στο Υ.ΠΑΙ.Θ. Η ΕΥΥ συντονίζει και υποστηρίζει τη δράση σε πανελλαδική κλίμακα, σε συνεργασία με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (EAITY) και με το σώμα των πρεσβευτών e-Twinning. Έχει αναλάβει επίσης το έργο της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη δράση, τη στήριξη των συνεργασιών τους όπου χρειάζεται με ειδικές συνεδρίες εργασίας καθώς και με παράλληλη δημοσιοποίηση των βέλτιστων πρακτικών, αλλά και τη διοργάνωση των ετήσιων εθνικών διαγωνισμών.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. (130715/14-10-2021/Υ.ΠΑΙ.Θ.: «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων eTwinning για το σχολικό έτος 2021-22»), τα προγράμματα eTwinning χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. Τα Ευρωπαϊκά Έργα, στα οποία συμμετέχουν δύο διαφορετικές χώρες, με κοινή γλώσσα επικοινωνίας, η οποία πολλές φορές διαφέρει από τη μητρική.
2. Τα Εθνικά Έργα, τα οποία υλοποιούνται από μαθητές ή εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της ίδιας χώρας.
3. Ενδοσχολικά Έργα, τα οποία εκπονήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οπότε δεν ήταν δυνατή η επικοινωνία των σχολικών μονάδων.

Τέλος, όσον αφορά την αναγνώριση των σχολείων που εκπονούν προγράμματα eTwinning και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή κοινότητα έχει θεσπίσει την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς προσωπικά, αλλά και την ετικέτα σχολείου eTwinning (eTwinning school label), που απευθύνεται σε σχολικές μονάδες, οι οποίες προάγουν ενεργά τις αξίες και την παιδαγωγική κοινότητα του eTwinning και αποτελούν πρότυπο και σημείο αναφοράς για άλλα σχολεία.

3.2. Προγράμματα Erasmus

Το Erasmus είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσον αφορά την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Στοχεύει στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών στην Εκπαίδευση, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και στην υιοθέτηση καλών πρακτικών όσων αφορά τη Δια Βίου Μάθηση αλλά και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς.

Σύμφωνα με την Wikipedia η δράση του Erasmus ξεκίνησε το 1987, αρχικά ως πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών, και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πήρε το όνομά του από τον Έρασμο, ο οποίος ήταν Ολλανδός φιλόσοφος, που ταξίδεψε, δίδαξε και εργάστηκε σε πολλές χώρες της Ευρώπης, προκειμένου να διευρύνει τις γνώσεις του και να αποκτήσει νέες διδακτικές εμπειρίες.

Το πρόγραμμα Erasmus δομείται, σύμφωνα με το IKY, σε τρεις βασικές δράσεις (Key Actions):

1. KA1: Μαθησιακή Κοινότητα Ατόμων (Learning Mobility of Individuals)

Πρόκειται για την κινητικότητα στο εξωτερικό ατόμων από κάθε τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε πρόκειται για μαθητές, σπουδαστές, φοιτητές, εκπαιδευόμενους ή ακόμα και διδακτικό και λοιπό προσωπικό οργανισμών.

2. KA2: Συνεργασία μεταξύ οργανισμών και ιδρυμάτων (Cooperation between organizations and Institutions)

Στο πλαίσιο των σχεδίων αυτών υποστηρίζεται η συνεργασία μεταξύ οργανισμών και ιδρυμάτων από το εξωτερικό, με σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη δημιουργία καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού.

3. KA3: Ενίσχυση σε θέματα Μεταρρύθμισης Πολιτικής (Support for Policy Reform)

Υποστηρίζεται η συνεργασία μεταξύ οργανισμών για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία πολιτικής μεταρρύθμισης για την εκπαίδευση.

Βασική πηγή ενημέρωσης και πληροφόρησης για τα προγράμματα Erasmus αποτελεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, ενώ κάθε χρόνο εκδίδεται ο πολυσέλιδος Οδηγός Erasmus στα Αγγλικά και μεταφράζεται στις διάφορες γλώσσες των χωρών που συμμετέχουν.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα Erasmus παρέχουν στα εμπλεκόμενα μέλη ποικίλα οφέλη. Καταρχήν οι εμπειρίες που αποκομίζουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας από τα ταξίδια και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλων χωρών, προωθούν την πολυπολιτισμικότητα και διευρύνουν τις γνώσεις και τους ορίζοντές τους. Συμβάλλουν, μαζί με τα προγράμματα e-Twinning, στην υιοθέτηση πρακτικών συνεργασίας μεταξύ των χωρών και οδηγούν στην οικοδόμηση μιας αδελφοποιημένης διεθνικής κοινωνίας, με κοινούς στόχους και οράματα, με τελικό στόχο τη διαμόρφωση μιας ενοποιημένης κοινότητας, που θα έχει ως σκοπό τη διασφάλιση της ειρήνης, της ευημερίας και της ανάπτυξης των λαών, χρησιμοποιώντας ως μέσο και εργαλείο την παιδεία και την επιστημονική γνώση. Μαζί με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, προάγουν την επιστημονική γνώση και οδηγούν προς ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στα δεδομένα της σύγχρονης διαρκώς εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Βιβλία

- Bruce, B. (2008), *Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth*. In Ch. Angeli & N. Valanides (eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education*. 25-28 September, Cyprus, pp.3-10.
- Καργούδη, Β. (2014). *Προγράμματα δραστηριοτήτων - απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρουπόλης.*, Αλεξανδρούπολη, 24-28
- Παπαδάκης και Καλογιαννάκης (2009). *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, 204-212
- Πελέκη, Ε. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Συνθέσεις και Υπερβάσεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πέρρος, Π. (2015). *Σύγχρονες εκδοχές της εκπαίδευσης και νέα εργαλεία διδασκαλίας: Τα προγράμματα πολιτισμού του Υπουργείου Παιδείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως παράγοντας καινοτομίας και δημιουργικότητας των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Piaget, Vygotsky (1996) *The Social Genesis Of Thought*, Psychology Press, pp.117-119
- Τεληγιαννίδου, Η. (2015). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, τα όποια έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 5 έτη στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και η συμβολή αυτών στο εκπαιδευτικό έργο: η περίπτωση του Ν. Ημαθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσισμανίδης, Β., & Ζαχαρής, Γ. (2019). *Η συμβολή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στη σχέση μαθητών και Φυσικών Επιστημών. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 12(1), 27-43.
- Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Uzunboyu, H. (2006). *A Review of Two Mainline E-Learning Projects in the European Union. Educational Technology Research and Development*. 54(2), pp.201-219.

B. Εγκύκλιοι

Φ11/160010/Δ7/8-12-2021: «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2021-22»

130715/14-10-2021/Υ.ΠΑΙ.Θ.: «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων eTwinning για το σχολικό έτος 2021-22»

N4823/3-8-2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

N4547/2018: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

B. Ιστοσελίδες

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1_Erasmus Ανακτήθηκε: 2-3-2022

<https://www.iky.gr/el/erasmusplus> Ανακτήθηκε: 2-3-2022



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2022

ISBN: 978-618-5648-14-5
ISBN (SET): 978-618-5648-12-1