

# ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

*το δικτυακό περιοδικό  
για τον παιδαγωγό του σήμερα*

τετραμηνιαία διαδικτυακή έκδοση  
<http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>

1<sup>ο</sup> τεύχος, Σεπτέμβριος 2013

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα  
ISSN: 2241-6781

## «ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ»

ISSN: .....

### ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

### ΣΤΟΧΟΙ:

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

### ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση τριών τευχών το χρόνο. Σε περίπτωση μη συγκέντρωσης ύλης για την έκδοση άρτιου τεύχους, η έκδοση θα καθυστερεί.

### ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο: <http://neospaidagogos.gr/periodiko/archives.html>

### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

e-Mail: [periodiko@neospaidagogos.gr](mailto:periodiko@neospaidagogos.gr)

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.gr/periodiko>

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια - Φ. Γούσιας - <http://gousias.gr>

*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε. - Προσεγγίσεις της σχολικής διαδικασίας μέσα από την ψηφιακή διάσταση. Αθήνα, 19-20/10/2013*



### Οδηγίες σύνταξης εργασίας

Προδιαγραφές, δομή εργασίας, κανόνες και ένواع, στάδια εκπόνησης εργασίας, πηγές, παραθέματα και λογοκλοπή, βιβλιογραφία, γλωσσική διατύπωση

ΠΕΡΣΙΟΤΕΡΑ >

• • •



Βήμα διαλόγου



Ανατροφοδότηση



Επικοινωνία



10ο Συνέδριο, Αργυρούπολη 2003

### Στόχοι του Συνεδρίου

Η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη  
Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας κι εναλλακτικών προσεγγίσεων στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.  
Η ανταλλαγή εμπειριών και τεχνολογίας από μέλη του εκπαιδευτικού που εμπλέκονται με εφαρμογές Τ.Π.Ε.  
Ο γόνιμος προβληματισμός και ο δημοκρατικός διάλογος πάνω σε κεντρικές αξιολογήσεις των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

### Ποιοι αφορά:

Εκπαιδευτικούς α/θμιας και β/θμιας κάθε ειδίκευσης,  
Φοιτητές, μεταπτυχιακούς, υποψήφιους διδάκτορες,  
Επιστήμονες με ενδιαφέρον στον τομέα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση



#### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΗΣΤΕ ΜΑΣ ΜΑΣ:

Τηλ.: 211.800.44.30 Ώρες: 19:00-20:00  
Email: sec@synedrio10.com

#### ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ:

Επιζητούμενες εργασίες  
Υποβολή εργασιών  
Υπόδειγμα μορφοποίησης  
Διαδικασία κρίσης  
Πρακτικά

#### ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ:

Εγγραφή Εκπαιδευτή  
Εγγραφή Συνεδρίου  
Χώρος Συνεδρίου  
Πληροφορίες πρόσβασης

#### ΓΕΝΙΚΑ:

Τελευταία νέα  
3η ανακοίνωση  
Πρόγραμμα

#### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ:

Επικοινωνία με τον Οργανισμό  
Εγγραφή στη λίστα ενημέρωσης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ανακαλύπτοντας τα προφίλ των εκπαιδευτικών μέσα από ένα πρόγραμμα ενδοεπιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία. (Νικόλαος Αμανατίδης) .....	σελ. 6
Ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Το παράδειγμα της κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων για παιδιά. (Χαρούλα Κουζέλη, Ιωάννα Καλιακάτσου) .....	σελ. 16
Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo με μαθητές Τετάρτης Δημοτικού. (Μαρία Δρακοπούλου) . .....	σελ. 24
Διάλειμμα για Διαφημίσεις - Τα παραμύθια ξανά στα σχολεία. (Αγγελική Γιαννικοπούλου, Ελίτα Φώκιαλη) .....	σελ. 34
Εθνικισμός, πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. (Δημήτρης Ζάχος) .....	σελ. 45
Εκπαιδευτική παρέμβαση με χρήση του παιχνιδιού Lure of the Labyrinth για τη διδασκαλία των μαθηματικών της ΣΤ' δημοτικού. (Μαρία-Ελένη Ντούρλια, Δημήτρης Γκούσκος) ...	σελ. 58
Έλεγχοι, δοκιμές και επιβεβαιώσεις γεωμετρικών και τριγωνομετρικών σχέσεων και τύπων, ως συμπλεκτικά επακολουθήματα, δυναμικά μεταβαλλόμενων εικόνων και αριθμητικών δεδομένων. (Αλέξιος Μαστρογιάννης) .....	σελ. 73
Έρευνα δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό με χρήση εργαλείων web.2.0. (Χρυσάνθη Παλάζη) .....	σελ. 92
Η γλώσσα ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και της δόμησης της υποκειμενικότητας. (Αντώνης Παπαοικονόμου) .....	σελ. 101
Η νέα εποχή στην εκπαίδευση. (Κωνσταντίνα-Παρασκευή Μακρογιαννέλη) .....	σελ. 109
Ιστολόγια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προφίλ, κίνητρα και πρακτικές. (Τερέζα Γιακουμάτου) .....	σελ. 113
Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης. (Σωτήρης Κίργινας) .....	σελ. 122
Μαθησιακές δυσκολίες. Μια παιδαγωγική πρόκληση. (Μάρω Χαραμή) .....	σελ. 129
Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης. (Λεμονιά Μπούτσκου, Παναγιώτα Κατσιούλα) .....	σελ. 136
Οδηγίες συγγραφής ερευνητικής εργασίας. (Αρχοντούλα Σαββιδάκη) .....	σελ. 141

Παιδαγωγική. Αντίδοτο στην κρίση και αρχιμήδειος μοχλός αλλαγής. (Μουλά Ευαγγελία) .....	σελ. 147
Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση. (Πέτρος Παπάζογλου Παπαζογλάκης) .....	σελ. 151
Πνευματική ιδιοκτησία & φωτοτυπική αναπαραγωγή για εκπαιδευτικούς σκοπούς. (Γεώργιος Μητρόπουλος) .....	σελ. 161
Σκέψεις για το παλαιό και το νέο. (Ελένη Παπαντωνίου) .....	σελ. 168
Το Αερόστατο. Αναπτύσσοντας διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό για μικρά παιδιά. (Ιωάννα Αντωνίου-Κρητικού, Βίκυ Κάντζου, Σπυριδούλα Σταμούλη) .....	σελ. 176
Το διαδίκτυο και ο σχολικός εκφοβισμός. (Αντώνιος Πλαγεράς, Σοφία Τσαρδακά) .....	σελ. 184
Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών. (Μαρία Μελίνα Λαϊνά) .....	σελ. 189
Χρήση QR κωδικών στην εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης. (Σταμάτιος Παπαδάκης, Βασίλειος Ορφανάκης) .....	σελ. 197

## **Ανακαλύπτοντας τα προφίλ των εκπαιδευτικών μέσα από ένα πρόγραμμα ενδοεπιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία.**

**Αμανατίδης Νικόλαος**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, London South Bank University, UK, Τμήμα των Τεχνών  
και Ανθρωπιστικών Επιστημών  
nickaman4@gmail.com*

### **Περίληψη**

Για την αντιμετώπιση της ολοένα και αυξανόμενης ανάγκης για αλλαγή στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ, (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών), ένα πανεθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εγκαινιάστηκε στην Ελλάδα, τον Μάιο του 2008. Η ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της τάξης. Ο συγγραφέας σκοπεύει μέσα από την έρευνα να αναζητήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών με την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μέσα από την αναγνώριση του προφίλ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και της όλης στάσης τους στο θέμα. Από τα συμπεράσματα διαφάνηκε ότι η απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών με την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι άρρηκτα δεμένη με την αναγνώριση και επιτυχή αντιμετώπιση των διαφορετικών προφίλ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων καθώς και στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

**Λέξεις - κλειδιά:** ΤΠΕ ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προφίλ διδακτική πρακτική

### **Εισαγωγή**

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση σύμφωνα με παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες, θεωρούνται αποτελεσματικές όσον αφορά την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών και την προώθηση της γνώσης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Η στρατηγική της Λισαβόνας (i2010) δηλώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εκμοντερνιστούν για τη δημιουργία μιας Ευρώπης παγκόσμια πρωτοπόρας στην ποιότητα της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, (Commission of the European Communities Lisbon, Μάρτιος 2000), σε συμφωνία με τους παρακάτω στόχους, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠΕΠΘ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) εγκαινίασαν το Μάιο του 2008 ένα εθνικής εμβέλειας επιμορφωτικό πρόγραμμα, την επιμόρφωση Β επιπέδου στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επιτυχημένη εφαρμογή και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στις βασικές γνώσεις υπολογιστών, την επιμόρφωση Α επιπέδου. Ο συγγραφέας σκοπεύει μέσα από την έρευνα να αναζητήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών με την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία καθώς και την όποια επιτυχή εφαρμογή των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την επισήμανση των οποιονδήποτε μεταβολών στα προφίλ των εκπαιδευτικών, στη συμπεριφορά τους και τη γενικότερη στάση τους όσον αφορά την απόκτηση, προώθηση και χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και πέραν της λήξης της. Με την μελέτη των ευρημάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια σύνδεση των στάσεων και

συμπεριφορών των εκπαιδευτικών με τα μοντέλα διδασκαλίας και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία καθώς και με το βαθμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην τάξη με τις Νέες Τεχνολογίες. Ειδικότερα όσο πιο θετικά προσκείμενη η στάση του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ τόσο πιο αποτελεσματική και εμφανής η υιοθέτηση νέων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό την προώθηση και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αυτή η διαπίστωση ανάμεσα και σε άλλα συμπεράσματα οδήγησε τον συγγραφέα στο σκοπό της μελέτης αυτής, την αναγνώριση και χαρτογράφηση των συγκεκριμένων προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό επιμόρφωσης..

### Βιβλιογραφική επισκόπηση

#### Τα προφίλ των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Πρόσφατες έρευνες στις επιστήμες της εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στην σημασία της προσωπικότητας στην κοινωνική μάθηση έχουν αυξηθεί σε αριθμό και σημασία, (Sfard and Prusak, 2005; Barab et al, 2008; Nasir and Hand, 2008). Οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι Τζιμογιάννης και Κόμης, (2007), στην μελέτη για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ταξινόμησαν τους εκπαιδευτικούς σε **Θετικά προσκείμενους, Αρνητικά προσκείμενους και στους Ουδέτερους** σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Επιπλέον οι Goodwyn, Clarke, Adams, (1997), στην έρευνά τους για το πώς βλέπουν οι δάσκαλοι και μαθητές της Αγγλικής γλώσσας τη συσχέτιση της μαθησιακής ύλης με τις ΤΠΕ, διαχώρισαν τους δασκάλους και τους μαθητές στους: **Φοβικούς, Αναποφάσιστους** και τους **Αισιόδοξους**. Οι Φοβικοί ήταν οι εκπαιδευτικοί στους οποίους *οι ΤΠΕ φαίνονται κυρίως ως απειλή και αμφισβητούν τη χρησιμότητά τους στην εκπαίδευση*. Οι Αναποφάσιστοι, οι οποίοι έχουν *ανάμικτα αισθήματα* και οι Αισιόδοξοι οι οποίοι υποστηρίζουν *ότι οι ΤΠΕ μπορεί να βελτιώσουν σημαντικά τη διδασκαλία των Αγγλικών*. Οι συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις των Αισιόδοξων εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: *α) Ενισχύει και κινητοποιεί τους μαθητές, β) Βοηθά με τη προσαρμοσμένη μάθηση και την επανασχεδιαζόμενη μάθηση, γ) Προσφέρει νέα είδη πληροφόρησης, τα οποία θα είναι απαραίτητα για τους μελλοντικούς πολίτες*.

Σύμφωνα με τον Rogers (1995) Οι δάσκαλοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που είναι **οι χρονικά Νωρίς Αποδεχόμενοι** και στους **Μετέπειτα Αποδεχόμενους**, (Rogers (1995), Earlier and Later Adopters).

Η πρώτη κατηγορία παρουσιάζει *λιγότερη αμφισβήτηση, περισσότερη συμπάθεια προς τις ΤΠΕ, μεγαλύτερη ικανότητα να χειριστεί αφαιρετικές καταστάσεις και μια στάση περισσότερο θετική προς τις αλλαγές, ικανότητα αντιμετώπισης του ρίσκου και μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζεται *ως πιο ρεαλιστές, σταθεροί στις απόψεις τους, έχοντες μια απέχθεια για τις νέες τάσεις της εκπαίδευσης παίρνοντας λιγότερα ρίσκα και προτιμώντας να καθοδηγούνται περισσότερο από την εμπειρία στη διδασκαλία τους*. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πιστεύουν ότι η τεχνολογία βοηθά στο να ολοκληρώσουν τις επαγγελματικές ή και προσωπικές εργασίες πιο αποτελεσματικά, είναι απρόθυμοι να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην τάξη για πολλούς λόγους, όπως η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων (Lawless & Pellegrino, 2007), η χαμηλή αποτελεσματικότητα (Mueller

et al, 2008), και των ήδη πρότερων στάσεων που είναι δύσκολο να αλλαχθούν (Ertmer, 2005, Hew & Brush, 2007, Subramaniam, 2007). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί περιορίζει συχνά καινοτόμες προσπάθειες (Roehrig, Kruse, & Kern, 2007, Somekh, 2008).

### **Διαφορές μεταξύ των Εκπαιδευτικών**

Οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι και οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υιοθετήσει μια πιο θετική στάση ως προς την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη, πιθανώς ως αποτέλεσμα της επιμόρφωσης ή λόγω της επιρροής των ραγδαίων αλλαγών στην κοινωνία όσον αφορά τη διάδοση των ΤΠΕ σε κάθε τομέα του πολιτισμού μας. Από την άλλη πλευρά, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και εκπαιδευτική προϋπηρεσία δάσκαλοι φαίνεται να καθοδηγούνται κυρίως από την εμπειρία και συνήθως είναι απρόθυμοι να αλλάξουν. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και για το σκοπό αυτό που θεωρούν τη συνεχή κατάρτιση τους στις ΤΠΕ, μέσω της ενδοεπιμόρφωσης μια βασική ανάγκη (Minaidi & Hlapanis, 2005). Ωστόσο, σύμφωνα με τους (Jenkins et al, 2006, Trilling και Fadel, 2009), οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στις νέες τεχνολογίες στα δημόσια σχολεία. Οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν ανάγκη πρόσβασης σε ένα σημαντικό φάσμα πληροφοριών και δεξιοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να συμβαδίζουν με την τεχνολογική καινοτομία και να παρέχουν στους μαθητές τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Ο συγγραφέας μέσα από την έρευνα και προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα στην επιμορφωτική κατάρτιση των επιμορφούμενων και μια επιτυχής διδασκαλία με τις ΤΠΕ επικεντρώθηκε στα διαφορετικά προφίλ και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων, όπως το πρόγραμμα σπουδών και το τρέχον σχολικό περιβάλλον. Η επιτυχής εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως, υποδομές, κατάρτιση ποιότητας, συμβατό πρόγραμμα σπουδών, την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, καθώς και οργανωτικά και τεχνικά ζητήματα, σύμφωνα με τον Leadbeater, C. (2004), και Miliband, D, (2004), όπως επίσης και με τις διαφορετικές μεθόδους επιμόρφωσης, προσαρμοσμένες στα διάφορα προφίλ των εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων. Μια ολοκληρωμένη στρατηγική που να ενθαρρύνει και να αναγνωρίζει αυτά τα ζητήματα είναι απαραίτητη προκειμένου να αξιοποιήσουν με επιτυχία τις δυνατότητες που η παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

### **Μεθοδολογία**

Η έρευνα που διεξήχθη αποτελείται από τέσσερις φάσεις: η Ερευνητική, η Μεταβατική, η Υποστηρικτική και η Αξιολογική. Σε ορισμένες από αυτές τις φάσεις, ο ερευνητής, ανέλαβε διάφορες δραστηριότητες ως εκπαιδευτικός και συνεργάτης και όχι μόνο ως ένας ερευνητής. Αναλυτικότερα, οι τέσσερις φάσεις της έρευνας έχουν ως εξής;

*Η πρώτη φάση, η Ερευνητική, αφορά τη μελέτη του θέματος της ταυτότητας των εκπαιδευτικών πριν από την επιμόρφωση, τις εμπειρίες τους, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, τις ανησυχίες, τις προσδοκίες όσον αφορά το επιμορφωτικό πρόγραμμα και την σχέση τους με τις ΤΠΕ και τη διδασκαλία στην τάξη. Σε αυτό το πρώτο στάδιο, ο ερευνητής διένειμε ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια ακολούθησε μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων των επιλεγμένων*



εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια και από τις παρατηρήσεις στην τάξη. Τα κριτήρια για την επιλογή των εν λόγω εκπαιδευτικών ήταν οι αντιπροσωπευτικές-συγκεκριμένες δηλώσεις στα ερωτηματολόγια, όπως το ακόλουθο ενδεικτικό των θέσεων και απόψεών τους σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη:

- *Ο υπολογιστής δεν είναι μόνο ένα απλό μέσο για μένα, είναι ένας σύμμαχος στη δουλειά μου*
- *Δεν νομίζω ότι ο υπολογιστής θα πρέπει να είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας*
- *Μου αρέσει το βιβλίο, επειδή αυτός είναι ο τρόπος που έχω μάθει διδάχτηκα και μεγάλωσα.*

*Η δεύτερη φάση, η Μεταβατική, αφορά την όποια αλλαγή των εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων όσον αφορά το προφίλ τους μέσα από την πορεία επιμόρφωσης, την αλλαγή των στάσεων, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις τους και τη δυνατότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ. Σε αυτή τη συγκεκριμένη φάση ο ερευνητής προσπάθησε να εντοπίσει τις αλλαγές των δώδεκα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και με επισκέψεις μελέτης στα σχολεία τους σε μια προσπάθεια για ενδοσχολική μελέτη-παρατήρηση και για δύο συνεδρίες σε κάθε εκπαιδευτικό, ως ερευνητής και ενεργός παρατηρητής, με καταγραφή των συζητήσεων και με γραπτές σημειώσεις. Κατά τη Μεταβατική φάση, ο συγγραφέας ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο, βασισμένο στην εμπλαισιωμένη γνώση και τις κοινότητες πρακτικής καθώς και το σχηματισμό και την ανάπτυξη των συγκεκριμένων «ταυτοτήτων» (Wenger, 1998) μέσα από την κοινότητα των εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, καθώς και την ανάδειξη της δυναμικών σχέσεων και της συμμετοχικής δράσης στο εσωτερικό της κοινότητας.*

*Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι η αναγνώριση ενός προφίλ μέσω της συσχέτισης του εγώ σε μια σχέση συνεργασίας και διαφοροποίησης καθώς και τη διαπραγμάτευση του νοήματος στην οποία έχουμε εμπλακεί και επενδύσει συμμετοχικά (Wenger, 1998, σελ.. 188).*

*Στην τρίτη φάση, την Ενδοσχολική Υποστήριξη, ο ερευνητής ακολούθησε τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία στην τάξη και διεξήγαγε συμμετοχικές- υποστηρικτικές παρατηρήσεις, σε μια προσπάθεια να διερευνήσει και να αναλύσει προφίλ του δασκάλου-εκπαιδευόμενου, καθώς και την αποτελεσματικότητα της όποιας αλλαγής του προφίλ των εκπαιδευτικών μέσω του μοντέλου του εμπειρογνώμονα σύμφωνα με τη θεωρία της έρευνας της εμπλαισιωμένης γνώσης και γνωστικής μαθητείας, (Lave and Wenger, 1998).*

*Η τελευταία φάση της έρευνας, η Αξιολογική αναφέρεται στη γενικότερη συλλογιστική της όλης πορείας της επιμόρφωσης και στη συνολική αξιολόγηση της μελέτης. Σε αυτή τη φάση, ο ερευνητής παρακολούθησε, επίσης, τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη, αλλά με μη-συμμετοχικές, μη υποστηρικτικές παρατηρήσεις αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία, σε μια προσπάθεια να εντοπίσει και να καταγράψει αν η επιμορφωτική πορεία των εκπαιδευτικών έχει πράγματι συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, στη γνώση, τη χρήση και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών με ΤΠΕ.*

*Για να μπορέσει ο ερευνητής να αποκαλύψει και να τεκμηριώσει τα ποικίλα προφίλ των εκπαιδευόμενων, είναι σημαντικό να αναδυθεί και παρουσιαστεί η συνολική εικόνα των συμμετεχόντων. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από τη συνεχή καταγραφή των χαρακτηριστικών και α-*

ντιπροσωπευτικών δηλώσεων των εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων, το βαθμό και το επίπεδο των πρακτικών με την παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ, καθώς και τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν. Η διαδικασία αυτή βασίστηκε σε ένα συνεχές και σταθερό σύνολο περιγραφικών ομάδων-παρατηρήσεων: Επιτυχής Μάθηση, Συμπεριφορά, τη Δημιουργικότητα και το Πρόγραμμα Σπουδών. Μια θεματική κωδικοποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και παρουσίαση των αντιπροσωπευτικών, χαρακτηριστικών δηλώσεων φαίνεται να προσφέρει μια πιο σαφή και εμπειριστατωμένη εικόνα των διαφορετικών προφίλ των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων, που απεικονίζει τις διαφορετικές προσεγγίσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα, καθώς και την παρουσίαση των διαφορετικών στάσεων ενώ δικαιολογεί και την εμφάνιση, και υιοθέτηση των συγκεκριμένων στάσεων.

### Αποτελέσματα

Στην τελική φάση της έρευνας, την Αξιολογική, ο ερευνητής διοργάνωσε επισκέψεις μελέτης στα σχολεία επιλεγμένων εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων που παρουσίαζαν κατά τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας διαφορετικά προφίλ. Στις επισκέψεις αυτές η όποια αλλαγή καταγράφηκε. Ο ερευνητής προσπάθησε να τεκμηριώσει και να εκτιμήσει την όποια παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ, την συνεχόμενη χρήση και αύξηση των διδακτικών πρακτικών με τη χρήση ΤΠΕ καθώς και τη μη χρήση. Επιπλέον την όποια εξέλιξη στη χρήση καθώς και τις όποιες αναβαθμισμένες πρακτικές, παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη σε σχέση πάντα με τα διάφορα προφίλ των επιλεγμένων επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Μέσα από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό, ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο, αναδύθηκαν και αναγνωρίστηκαν συγκεκριμένα προφίλ των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν τα προφίλ που προέκυψαν από τις διαδικασίες μελέτης και έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- *Οι Προοδευτικοί- Καινοτόμοι*
- *Οι Στατικοί-Καινοτόμοι*
- *Οι Δεκτικοί- Μετρίοφρονες*
- *Οι Συγκρατημένοι-Μετρίοφρονες*
- *Οι Φυσικοί-Σκεπτικιστές*
- *Οι Φοβικοί-Σκεπτικιστές*

**Οι Προοδευτικοί- Καινοτόμοι** έδειξαν προθυμία και αποφασιστικότητα στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη μέσα από μια σειρά προσεγγίσεων, όπως ο ενθουσιασμός όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας με τις ΤΠΕ. Όσον αφορά τους Στατικούς-Καινοτόμους, όπως καταγράφηκε από τις παρατηρήσεις, ενώ αρχικά σημείωσαν πρόοδο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη συνέχεια παρέμειναν αμετάβλητοι στις μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας τους με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

**Οι Δεκτικοί- Μετρίοφρονες** σύμφωνα με τις δηλώσεις τους φάνηκε να είναι συνολικά ουδέτεροι, αλλά στην διάρκεια της επιμόρφωσης παρουσίασαν μια πιο θετική στάση και μια συμμετοχική πορεία στην απόκτηση πρακτικών και μεθόδων με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Όσον αφορά τους **Συγκρατημένους-Μετρίοφρονες** εκπαιδευτικούς, εμφανίστηκαν και αυτοί στην αρχή όπως και οι **Δεκτικοί- Μετρίοφρονες** συνάδελφοί τους, γενικά ουδέτεροι, ωστόσο,

σε αντίθεση με την αρχική τους στάση, κατά την πορεία της επιμόρφωσης παρουσίασαν μια πιο αρνητική άποψη στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Στο τέλος και όσον αφορά τους **Φοβικούς-Σκεπτικιστές** δασκάλους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι κατά την έναρξη των μαθημάτων κατάρτισης φάνηκαν μάλλον αρνητικοί στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, όμως εμφανίστηκαν ανοιχτοί στην απόκτηση εμπειριών, το ρίσκο και την υποστήριξη από τον επιμορφωτή. Στο τέλος του προγράμματος επιμόρφωσης, εμφάνισαν μια κινητικότητα και μια συμμετοχική πορεία στην κοινότητα μάθησης, μια ενεργή συμμετοχή σε μαθησιακές εμπειρίες σχετικά με τις διάφορες χρήσεις της παιδαγωγικής ΤΠΕ και υιοθέτησαν εν μέρει νέες μεθόδους και πρακτικές παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη και τους **Φυσικούς-Σκεπτικιστές**, φαίνεται ότι παρέμειναν αμετάβλητοι, με μια διαρκώς περιθωριοποιημένη, μη συμμετοχή και μη-συνεργατική συμπεριφορά από την έναρξη των μαθημάτων κατάρτισης και σε όλη την πορεία του προγράμματος επιμόρφωσης.

Ένας συγκεντρωτικός πίνακας με κωδικοποίηση των δηλώσεων των συγκεκριμένων προφίλ των επιμορφούμενων-εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), και που, θα μπορούσε να προσφέρει μια σαφή και εμπειριστατωμένη απεικόνιση των αναδυόμενων προφίλ των εκπαιδευομένων και που επίσης δικαιολογεί, την εμφάνιση και η ταυτοποίηση των συγκεκριμένων προφίλ.

Πίνακας 1

Τα προφίλ των εκπαιδευτικών	Επιτυχής Μάθηση	Συμπεριφορά	Δημιουργικότητα	Πρόγραμμα Σπουδών
<b>Προοδευτικοί Καινοτόμοι</b>	Έχω υιοθετήσει μαζί με τα παιδιά μια κριτική ματιά στο θέμα και τις δραστηριότητες εργαζόμαστε όλοι μαζί τους και γινόμαστε λίγο πολύ ερευνητές	Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα και δραστηριοποιούνται πολύ με τις εργασίες	Επιτέλους παρουσιάζουμε τη δουλειά μας στο σχολείο και δεχόμαστε συμβουλές και προτάσεις για να την κάνουμε καλύτερη την επόμενη φορά.	Φαίνεται ότι οι δραστηριότητες που έχουμε επιλέξει είναι μοντέρνες και ελκυστικές για τα παιδιά, που δείχνουν ενδιαφέρον, συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους και παράγουν ενδιαφέροντα έργα.
<b>Στατικοί Καινοτόμοι</b>	Αν και αυτό είναι ένα μάθημα επανάληψης τα παιδιά φαίνεται ότι πρέπει να εργαστούν περισσότερο στο θέμα, προκειμένου να το γνωρίσουν καλύτερα	Θα πρέπει να ελέγγω την τάξη, κάνουν πολύ θόρυβο και αναστατώνουν το μάθημα, χρειάζεται καθοδήγηση και αυτό προϋποθέτει προσπάθεια, χρόνο και επιπλέον εργασία	Προτιμώ να χρησιμοποιώ στην τάξη, τις ήδη γνωστές και χρησιμοποιημένες εφαρμογές λογισμικού μέσω του δικού μου διδακτικού στυλ.	Νόμιζα ότι θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω το συγκεκριμένο λογισμικό για την αποτελεσματική παρουσίαση στα παιδιά συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων

<b>Δεκτικοί Μετρίοφρονες</b>	Επίσης, είμαι πρόθυμος να υιοθετήσω νέες μεθόδους διδασκαλίας, εάν αυτό θα βοηθήσει και στη βελτίωση της διδασκαλίας μου.	Τα παιδιά φαίνεται να δουλεύουν μια χαρά με τις δραστηριότητες και να αποκτούν γνωστικές εμπειρίες σχετικά με το θέμα.	Νιώθω ότι θα μπορούσα να πειραματιστώ να επιλέξω και να χρησιμοποιήσω στην τάξη περισσότερες πηγές και εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως ποιοτικά εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες	Είμαι επίσης σε θέση να επιλέξω και να ορίσω κατάλληλες ασκήσεις από το λογισμικό σε συμφωνία με τις δεξιότητες και μαθησιακό επίπεδο του καθενός από τους μαθητές μου.
<b>Συγκρατημένοι Μετρίοφρονες</b>	Θέλω να χρησιμοποιήσω τις ΤΠΕ αλλά δεν θέλω να αλλάξω το διδακτικό μου στυλ.	Δεν μπορώ να ελέγξω την τάξη αν αλλάξω τις μεθόδους μου.	Δεν ψάχνω για καινούρια λογισμικά ή ιστοσελίδες.	Τα διδακτικά βιβλία δεν είναι συμβατά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη και, θα πρέπει να αναθεωρηθούν
<b>Φοβικοί Σκεπτικιστές</b>	Φοβάμαι ότι θα χάσω ότι έχω δουλέψει ως τώρα στον υπολογιστή και ότι δεν θα προλάβω να τελειώσω ότι πρέπει να κάνω	Πρέπει επίσης να κουμαντάρω τα παιδιά στο μάθημα, πιστεύω ότι χρειάζομαι συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη	Είμαι ανοιχτός σε υποστήριξη, καθοδήγηση και συμβουλές και θα ήθελα να δοκιμάσω ορισμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες. Προσπαθώ επίσης να αλλάξω και να προσαρμόσω το ρόλο της διδασκαλίας μου με αυτό που λειτουργεί καλύτερα με τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία στην τάξη	Έχω χρησιμοποιήσει άλλες εφαρμογές του Office, όπως το Excel και το PowerPoint στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων και τις βρίσκω κατάλληλες και ελκυστικές για τα παιδιά.
<b>Φυσικοί Σκεπτικιστές</b>	Μέσα από την πολύ μεγάλη μου εκπαιδευτική εμπειρία το βιβλίο ήταν και παραμένει το πιο αποτελεσματικό μέσο μάθησης	Οι υπολογιστές θα απομακρύνουν το παιδί από το δάσκαλο και θα δημιουργήσουν αντικοινωνική συμπεριφορά και απομόνωση.	Πιστεύω ότι οι υπολογιστές είναι μάλλον αναποτελεσματικοί στην τάξη και θα αυξήσουν την ανισότητα μεταξύ των παιδιών που κατέχουν και χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή και εκείνων που δεν έχουν.	Τα παιδιά θα πρέπει να δώσουν επιπλέον προσπάθεια και χρόνο για να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν σωστά τις διάφορες λειτουργίες του υπολογιστή και να αποκτήσουν ορισμένες πληροφορίες και γνωστικές εμπειρίες από αυτόν.

## Επίλογος

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν συγκεκριμένα προφίλ κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και κάποια από αυτά σημείωσαν αλλαγές. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει βασιζόμενος στα ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιτύχουν αλλαγή στο προφίλ τους εάν αναπτύξουν ορισμένα χαρακτηριστικά που θα τους επιτρέψουν να υιοθετήσουν συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας και ικανότητες, που θα μπορούσαν να προωθήσουν και να εφαρμόσουν μια σταθερή και αποτελεσματική διδασκαλία με την αξιοποίηση της παιδαγωγικής των ΤΠΕ στην τάξη. Σύμφωνα με τα στοιχεία από την έρευνα, φαίνεται ότι ένα σύνολο παραγόντων επηρεάζουν την ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ και όχι ισοδύναμα.

Αντλώντας από τα ευρήματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη το στόχο της μελέτης, φαίνεται, ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες που μελετήθηκαν, ότι ο ηγετικός παράγοντας που επηρεάζει την υιοθέτηση και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ο προσωπικός, όπως η στάση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Ο βαθμός δεκτικότητας στην καινοτομία και η προσαρμοστικότητα στην υιοθέτηση νέων διδακτικών μεθοδολογιών, καθώς και η επιθυμία να ενσωματώσει κανείς τις ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Επιπλέον η προσπάθεια να εργαστεί προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας με τη χρήση του νέου μέσου, μέσω της συνεργασίας με το διευθυντή και τους άλλους συναδέλφους. Όλα αυτά μαζί θα μπορούσαν να αποτελέσουν το σύνολο των κυρίαρχων παραγόντων που υποστηρίζουν την αλλαγή αυτή του προφίλ του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού που με τη σειρά της οδηγεί στην επιτυχή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην τάξη.

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, φαίνεται ότι ορισμένοι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο από άλλους. Ο ενθουσιασμός, η προθυμία του εκπαιδευτικού να αναλάβει κινδύνους, η δεκτικότητα και η προσαρμοστικότητα είναι αρκετά σημαντικοί παράγοντες για την προώθηση και διατήρηση της διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ. Ωστόσο, άλλοι παράγοντες και ένας συνδυασμός από αυτούς θα μπορούσαν επίσης να είναι σημαντικοί στην προώθηση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία στην τάξη. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηριχθούν μέσω μιας ποιοτικής επιμόρφωσης, καθώς και μέσω της αποτελεσματικής συνεργασίας με το διευθυντή και τους συναδέλφους του σχολείου τους, όπως επίσης και με την ύπαρξη λειτουργικών υποδομών ποιότητας, στο σχολείο και στην τάξη. Επιπλέον, η δημιουργία και ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες που θα συνοδεύονται από ένα πρόγραμμα σπουδών, με αξιολόγηση και μεταρρύθμιση θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικό σύνολο παραγόντων για την αποτελεσματική αξιοποίηση της παιδαγωγικής των ΤΠΕ.

Φαίνεται ότι η αλλαγή μέσα από την εξέλιξη μπορεί να συμβεί! Όσον αφορά την παρούσα μελέτη, η διδασκαλία μέσω της συμμετοχής και της εμπλοκής των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών σε γνωστικές εμπειρίες και η προώθηση των δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής σε μια ενεργή κοινότητα με συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, μπορούν να προώθησαν τη αλλαγή της στάσης σε ορισμένα προφίλ εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων. Ωστόσο, προκειμένου να επιτύχει αυτή η αλλαγή, χρειάζεται ένα ανοικτό, ευέλικτο και θετικό μυαλό που μπορεί να αναλάβει το ρίσκο του κινδύνου, μαζί με άλλα κριτήρια.

Η αλλαγή δεν εξασφαλίζει κατ' ανάγκη πρόοδο, αλλά η πρόοδος απαιτεί απαραίτητα αλλαγή. Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την αλλαγή, γιατί η εκπαίδευση δημιουργεί νέα θέλω και την ικανότητα να τα ικανοποιήσει, Henry Steele Commager, Ιστορικός (1902-1998).

### Βιβλιογραφία

1. Commission of the European Communities Lisbon, March 2000, "Designing tomorrow's education - Promoting innovation with new technologies".
2. i2010 in context: ICT and Lisbon Strategy  
[http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/i2010/ict\\_and\\_lisbon/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/ict_and_lisbon/index_en.htm)
3. Ertmer, P. A., Richardson, J., Cramer, J., Hanson, L., Huang, W., Lee, Y., O'Connor, D., Ulmer, J., & Um, E. J. (2005). Professional development coaches: Perceptions of critical characteristics. *Journal of School Leadership*, 15(1), 52–75.
4. Fisher, T. (2006). Educational transformation: Is it like “beauty” in the eye of the beholder, or will we know it when we see it? *Education and Information Technologies*, 11, 293–303.
5. Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K–12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223–252.
6. Jimoyannis, A. and Komis, V. (2007) Examining teachers’ beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Journal of Teacher Development*, 11 (2) pp. 149-173.
7. Lave, J. and Wenger, E (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
8. Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77, 575–614.
9. Leadbeater, C (2004) *Learning about Personalisation: How Can the Learner Be at the Heart of the Education System?* London: DEMOS.
10. Miliband, D(2004), *Personalised Learning: Building a New Relationship with Schools*. DfES.
11. Minaidi, A. and Hlapanis, G. Henry (2005) Pedagogical obstacles in teacher training in information and communication technology, *Technology, Pedagogy and Education*, 4,14 (2) pp.241 – 254.
12. MNER and PI. (2000), *In-service Teacher Training in ICT*. Athens: Ministry of National Education and Religion, Pedagogical Institute.
13. Nasir, N. S., & Hand, V. (2008). From the Court to the Classroom: Opportunities for Engagement, Learning and Identity in Basketball and Classroom Mathematics. *Journal of the Learning Sciences*, 17(2), 143-180.
14. Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 883–907.
15. Rogers, E. (1995) *Diffusion of innovations*. The Free Press.
16. Rogers, G. (1992) Industrial arts/technology education: Have Omaha teachers accepted the change? *Journal of Industrial Teacher Education*, 30 (1) pp. 46-58.

17. Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
18. Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 449–460). New York: Springer.
19. Subramaniam, K. (2007). Teachers' mindsets and the integration of computer technology. *British Journal of Educational Technology*, 38, 1056–1071.
20. Teddlie Charles and Yu Fen (2007) Mixed methods sampling a typology with examples, *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1) pp. 77-100.
21. Trilling, Bernie & Fadel Charles. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

**Ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία.  
Το παράδειγμα της κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων για παιδιά**

**Κουζέλη Χαρούλα**  
Σχολική Σύμβουλος Π.Α  
Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας  
kouzeli2005@yahoo.gr

**Καλιακάτσου Ιωάννα**  
Εκπαιδευτικός  
Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας  
Zanet2011@hotmail.gr

### Περίληψη

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών εταιρειών και την αυξανόμενη διάχυση –με τη χρήση των νέων τεχνολογιών- των ιδεών, των αγαθών, των πληροφοριών, δημιουργεί δεσμούς κοινωνικής σύνδεσης και αλληλεξάρτησης, που διαπερνούν τα κράτη και διαβρώνουν τις τοπικές κουλτούρες (ανθρώπινες σχέσεις, τρόπος ζωής, πολιτιστική έκφραση). Στο πλαίσιο αυτού του πολύπλοκου συνόλου των παγκόσμιων διεργασιών, η κυριαρχία των προϊόντων της μαζικής κουλτούρας στην πολιτιστική παραγωγή εισάγει νέες αισθητικές και πολιτιστικές τάσεις, αλλά και στάσεις που δεν αντανakλούν τις τοπικές κουλτούρες και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται ο κόσμος και οι προοπτικές του.

Η εμπορευματοποίηση των ΜΜΕ στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '90 -με την έναρξη λειτουργίας των ιδιωτικών καναλιών- επέδρασε καθοριστικά στη μεταστροφή των επιλογών και της αισθητικής των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Σε ό,τι αφορά τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδικό κοινό, παρατηρείται μια άμβλυνση της εκπαιδευτικής λειτουργίας της τηλεόρασης, ενώ δίνεται έμφαση στον ψυχαγωγικό της ρόλο με διασκεδαστικό κυρίως τρόπο.

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι η προσαρμογή των ελληνικών ΜΜΕ στους κανόνες της αγοράς και στην καταναλωτική ταυτότητα του κοινού, στην συγκεκριμένη περίπτωση του παιδικού κοινού, αναπαράγει στο επικοινωνιακό πεδίο ομογενοποιημένα πολιτιστικά πρότυπα. Το υλικό αποτελούν συγκεκριμένα παραδείγματα κινουμένων σχεδίων, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, όπως ο Μπομπ ο μαστορας, Τσάρλι και Μίμο, Ρούπερτ το αρκουδάκι και Σέντρικ. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, βασισμένη σε στοιχεία της θεωρίας της σημειολογίας και πολιτιστικών σπουδών.



**Λέξεις - κλειδιά:** Μαζική κουλτούρα, εθνική ετερότητα, πολιτισμική ποικιλομορφία, παιδιά - καταναλωτές



### Εισαγωγή Θεωρητικές παραδοχές

Όταν ο A. Giddens στη μελέτη του «The Consequences of Modernity» αναφέρει ότι «ζούμε σ' έναν κόσμο καθημερινών μετασχηματισμών που επηρεάζουν όλες σχεδόν τις πτυχές της δράσης μας και ότι είτε για καλό είτε για κακό, έχουμε ριχτεί μέσα σε μια παγκόσμια τάξη που κανένας δεν κατανοεί πλήρως, η οποία όμως μάς επηρεάζει όλους» (Giddens 2001), προσπαθεί να αποτυπώσει τις πολλαπλές επιδράσεις που επιφέρει στη ζωή μας αυτό το πολύπλοκο φαινόμενο παγκόσμιων διεργασιών, που υπερβαίνει την καθαρά οικονομική του διάσταση και αποκαλείται παγκοσμιοποίηση. Η παγκοσμιοποίηση ως γέννημα της πολιτισμικής εμπειρίας του μεταμοντερνισμού συνδέεται με την αποδυνάμωση του έθνους κράτους, την ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή υπερεθνικών κέντρων στη διακυβέρνηση, τη διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών εταιρειών αλλά και την ανάπτυξη και δημιουργία κοινωνικών δεσμών και σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνούν τα κράτη και διαβρώνουν τις τοπικές κουλτούρες (ανθρώπινες σχέσεις, τρόπο ζωής, πολιτισμική έκφραση (Jameson, 1998). Κεντρικό στοιχείο στην πολυδιάστατη, κατά τον Giddens, έννοια του φαινομένου είναι η «ασυνέχεια» (discontinuity), η οποία διακρίνεται σε τρεις θεωρητικές παραμέτρους: την «αποενσωμάτωση» (disembedeness), τον «ενδεδειγμένο διαλογισμό» (reflexivity) και τη «χωροχρονική αποστασιοποίηση» (time-space distanciation). Η «αποενσωμάτωση» (Νικολακάκη, 2001) σχετίζεται με την απόσπαση των κοινωνικών σχέσεων από τα τοπικά πλαίσια αλληλεπίδρασης και η ανασυγκρότησή τους σε απροσδιόριστα χωρικά και χρονικά πλαίσια. Ο «ενδεδειγμένος διαλογισμός» συνίσταται στο γεγονός ότι οι κοινωνικές σχέσεις βρίσκονται σε συνεχή επανεξέταση και μεταλλαγή και η «χωροχρονική αποστασιοποίηση» ερμηνεύεται ως «η κατάσταση χωροχρονικού διαχωρισμού», που «παρέχει τα μέσα για τον καθορισμό ξεχωριστών χρονικών και χωρικών ζωνών» (Giddens, 1990).

Η αυξανόμενη διάχυση - με τη χρήση των νέων τεχνολογιών - των ιδεών, των αγαθών, των πληροφοριών, διευρύνει και αντικαθιστά την πρόσληψή μας για τον κοινωνικό χώρο με εκείνον του «πλανητικού χωριού», ενώ οι σύνθετες και διαρκείς αλληλεπιδράσεις των κοινωνιών μεταξύ τους, αλλά και η επαφή και συμβίωση με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, δημιουργεί προϋποθέσεις αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλίας, αμφισβήτησης των παραδοσιακών πολιτισμικών κυριαρχιών και διαμόρφωσης συνθηκών όσμωσης σε παγκόσμια ή ηπειρωτική κλίμακα π.χ. ευρωπαϊκή. Έτσι, όπως πολύ χαρακτηριστικά σημειώνει ο καθηγητής Ν. Δεμερτζής, θα πρέπει να δούμε τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης ως μια διαπλοκή του τοπικού και παγκόσμιου, όπου οι διάφοροι επιθετικοί και αμυντικοί εθνικισμοί, όπως και οι περιφερειακές ή/και τοπικές διεκδικήσεις της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας συνιστούν θεμελιώδεις πλευρές της νέας γεωγραφίας της οικονομικής, πολιτικής και συμβολικής εξουσίας (Δεμερτζής, 1996).

Αυτές βέβαια οι αλληλεπιδράσεις, που βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη, γεννούν γόνιμους προβληματισμούς και ερωτηματικά στη διεθνή επιστημονική κοινότητα σχετικά με τις μορφές υποκειμενικότητας που διαμορφώνονται από την επικοινωνία με ετερογενείς συλλογικότητες. Ο F. Jameson (2003) αναφέρεται στη «Ντισνε-οποίηση» (Disneyfication) των κοινωνιών του όψιμου καπιταλισμού, οι οποίες δελεάζονται από το επιφανειακό, το ρηχό, το εφήμερο και το εμπορικό, ενώ ο κοινωνιολόγος Ritzer χρησιμοποιεί τον όρο «McDonald-οποίηση» (McDonaldization) για να καταδείξει την ομογενοποιητική δυναμική του αμερικανικού τρόπου ζωής (Ritzer, 1996). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι διλήμματα όπως εθνοκε-

ντρισμός ή παγκοσμιοποίηση πολιτισμικά κυρίαρχων δυτικών προτύπων, ομογενοποίηση ή πολιτισμική σύγκρουση, αποτελούν αντικείμενο ενός διεθνούς και διεπιστημονικού διαλόγου, ενώ η κοσμοπολιτική θεώρηση προβάλλεται ως μια αναγκαία εννοιολογική συνθήκη στην κατασκευή της ταυτότητας των πολιτών.

Η σημειολογία του κοσμοπολίτη του 19ου αιώνα, απόρροια της αξιακής του απεμπόλησης του εθνικού στοιχείου, προκαλούσε στα ελληνικά συμφραζόμενα έντονο αντίλογο σχετικά με ζητήματα εθνικής περιχαράκωσης και άκριτης αφομοίωσης δυτικών προτύπων (Τζιόβας, 2003). Στο σημερινό κόσμο των ραγδαίων μεταβολών που επέφερε η παγκοσμιοποίηση, η έννοια του κοσμοπολίτη ανασηματοδοτείται, προκειμένου να συμπεριλάβει εκτός από την οικονομική και πνευματική ελίτ, τους πρόσφυγες, τους εκπατρισμένους, τους μετανάστες, όλους όσους αισθάνονται ότι στερούνται το δικαίωμα του ανήκειν (Breckenridge et al, 2002). Η έννοια του κοσμοπολιτισμού στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, προβάλλεται ως ένας τρόπος θέασης του κόσμου και του εαυτού μας καθώς ευνοεί το διάλογο, την επικοινωνία ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, την αλληλοκατανόηση ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες, και επαναδιαπραγματεύεται τις παραδόσεις από μια θέση όπου η τοπικότητα επιμένει στους δικούς της όρους, ενώ την ίδια στιγμή συμμετέχει σε συζητήσεις σε εθνικό και κοινωνικό επίπεδο (Bhabha, 2000).

Καθώς λοιπόν ο κοσμοπολιτισμός, βάσει των αρχών που πρεσβεύει, στοχεύει στη συνύπαρξη και το διάλογο ανάμεσα στο οικείο και το ανοίκειο, δεν είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν τον κοσμοπολιτισμό ως έναν ευφημισμό που προσπαθεί να καλύψει την επιβολή του παγκόσμιου πάνω στο εθνικό, της ομοιότητας πάνω στην ετερότητα και ποικιλία. Πολύ δε μάλλον αφού απόψεις σαν αυτές, που εκφράζει παρακάτω ο Bhabha, δεν αίρουν τον σκεπτικισμό για την κοσμοπολιτική ταυτότητα, αλλά αντίθετα ενδυναμώνουν τον προβληματισμό σχετικά με τη μορφή και τους κινδύνους που μπορεί να επιφέρει αυτός για τη διατήρηση της εθνικής ιδιαιτερότητας. Όπως ο ίδιος αναφέρει: «Οι αισθητικές και πολιτισμικές αξίες προέρχονται από αυτά τα όρια μεταξύ γλωσσών, εδαφών και κοινοτήτων που δεν ανήκουν, αυστηρά μιλώντας, σε καμιά κουλτούρα. Αυτές είναι αξίες που παρήχθησαν από τις εν εξελίξει πρακτικές μιας μετάβασης και μπορούν να νοηθούν ως κουλτούρες, στο βαθμό που περιπλέκονται και αλληλεπιδρούν η μια με την άλλη» (Bhabha, 2000). Πρόκειται δηλαδή για την προβολή -κυρίως μέσω των MME - μιας ιδιωματικής, υβριδικής θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, κουλτούρας, (creolized culture) σύμφωνα με τον Hannerz, η οποία παράγεται από μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες, προορίζεται για ένα παγκόσμιο κοινό, διαμορφώνει και επηρεάζει την εγχώρια πολιτισμική παραγωγή, εισάγει νέες αισθητικές και πολιτιστικές τάσεις, αλλά και στάσεις που δεν αντανάκλουν την τοπική κουλτούρα και διαμορφώνει, τελικά, τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται ο κόσμος και οι προοπτικές του (Hannerz, 1996).

Σημαντικό ρόλο στην κατασκευή πολιτισμικών προτύπων, συνηθειών, στάσεων, συμπεριφορών, όπως ήδη αναφέραμε, παίζουν τα MME (Schor 2005; Mayo & Agnes 2009), τα οποία αναπτύσσουν μια συνεχώς μεταβαλλόμενη δυναμική στο σύνολο των μοναδικών και διαζώντων πολιτισμικών στοιχείων που διακρίνουν μια συγκεκριμένη κοινότητα (Λαδή, 2007). Η εμπορευματοποίηση των MME στην Ελλάδα –από τη δεκαετία του '90 και μετά, με την έναρξη λειτουργίας των ιδιωτικών καναλιών– επέδρασε καθοριστικά στη μεταστροφή των επιλογών και της αισθητικής των τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά και στην προσαρ-

μογή των εγχώριων παραγωγών κινουμένων σχεδίων σύμφωνα με τα αμερικάνικα πρότυπα. (Για παράδειγμα «Διαβολιάδα» σε σκηνοθεσία, σενάριο και animation Πέτρου Παπαδόπουλου και τεχνική 2d και 3d animation). Αυτή η εξέλιξη στο χώρο του ψυχαγωγικού παιδικού προγράμματος, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά και οι νέοι κάτω των 18 ετών αποτελούν το ένα τρίτο του παγκόσμιου πληθυσμού και συνεπώς συγκροτούν, σε υπερ-εθνικό επίπεδο, ένα αριθμητικά σημαντικό καταναλωτικό κοινό πολιτισμικών προϊόντων (von Felitzen & Carlsson, 2002).

### **Μια εικόνα της ελληνικής κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων**

Στην ελληνική πραγματικότητα η εξοικείωση με την αμερικάνικη κουλτούρα αποτελεί γεγονός. Το ελληνικό παιδικό κοινό, μέσω των ιδιωτικών κυρίως καναλιών, έχει πρόσβαση στα ξένα τηλεοπτικά ψυχαγωγικά προγράμματα, όπως ο Μπόμπ ο μάστορας, ο Ρούπερτ το αρκουδάκι, Τσάρλι και Μίμο και Σέντρικ. Οι συγκεκριμένες σειρές κινουμένων σχεδίων, που θα αποτελέσουν το πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας, απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και προβάλλονται αρκετά συχνά από την παιδική ζώνη ιδιωτικών τηλεοπτικών σταθμών, ιδιαίτερα στο πολύωρο πρωινό πρόγραμμα του Σαββατοκύριακου.

Στην αυξανόμενη διεκδίκηση από την ιδιωτική τηλεόραση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και στην κατανάλωση τηλεοπτικών προϊόντων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι εμπορικές σχέσεις οριζόντιας τάξης που αναπτύσσονται μεταξύ ΜΜΕ και εταιρειών παραγωγής μιντιακών προϊόντων για παιδιά. Πολλά δε από αυτά τα προϊόντα αναπτύσσουν σχέσεις επικοινωνίας με διαφορετικά συστήματα, όπως η παιδική λογοτεχνία. Έτσι, παρατηρούμε ένα κλασικό κείμενο για παιδιά να διασκευάζεται σε κινούμενα σχέδια, να μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό λογισμικό, ενώ η επιχειρηματική εκμετάλλευση των ηρώων να συνεχίζεται με την κατασκευή παιχνιδιών, προϊόντων ένδυσης κ.λπ. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι συγκεκριμένες σειρές που εξετάζουμε εκτός από την τηλεοπτική τους προβολή υπάρχουν σε dvd που διακινούνται μέσω των video club, αλλά κάποιες φορές διακινούνται και μέσω του κυριακάτικου τύπου ως δώρα. Όλες οι σειρές κινούμενων σχεδίων κυκλοφορούν επίσης σε βιβλία. Συγκεκριμένα για το δημοφιλή Μπομπ το μάστορα κυκλοφορούν 86 βιβλία, για τον Τσάρλι και Μίμο 16 βιβλία, για το Ρούπερτ το αρκουδάκι 2 βιβλία, για το Σεντρικ 6 βιβλία. Υπάρχει δε μια ολόκληρη γκάμα από παιχνίδια αλλά και ρούχα που κυκλοφορούν ευρέως κυρίως για τον Μπομπ το μάστορα αλλά και για τους άλλους ήρωες. Επίσης οι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών αναπαράγονται σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης όπως τετράδια, κασετίνες, μολύβια, γόμες αλλά και μπλουζάκια Η Margaret Mackey, αναφέρει ότι αυτή η σχέση ενός «κειμένου – δορυφόρου» με τα άλλα μέσα (ραδιόφωνο, Internet, παιχνίδια) μπορεί να ονομαστεί μετα – οραματικότητα (meta-visibility) και οδηγεί σε μία «κατανάλωση της ίδιας της φαντασίας» (Mackey 2001).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι τα συγκεκριμένα προϊόντα της πολιτισμικής βιομηχανίας για παιδιά, και τελικά ο παγκοσμιοποιημένος χαρακτήρας τους εντείνει τον προβληματισμό σχετικά με την ιδεολογική χειραγώγηση, τις σχέσεις εξουσίας, και τέλος την αποδόμηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο διαπαιδαγωγούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά. Η τυποποίηση (Adorno, 1996) -ο Ρολάν Μπαρτ χρησιμοποιεί τον όρο «αισχυνηγή επανάληψη» (Μπαρτ, 1973) - η εκμετάλλευση στοιχείων μιας κουλτούρας

που αποχωρίζεται από τα εθνικά συμφραζόμενα και η ψευδοεξατομίκευση (Adorno, 1997) συνιστούν δομικά συστατικά της πολιτικής της αθωότητας των προϊόντων της παγκόσμιας πολιτισμικής βιομηχανίας. Η ιδέα είναι απλή και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον Disney: Η επανάληψη συγκεκριμένων μοτίβων, η απλοποίηση και εκλαϊκευση παραδοσιακών ιστοριών, οι διασκευές κλασικών έργων (Mackey, 1998) σε ένα πολυσημειολογικό σύστημα, όπως είναι αυτό των κινουμένων σχεδίων, που συνδυάζει τον φραστικό δίαυλο επικοινωνίας, τη σύνθεση και τη ροή των εικόνων, τα εντυπωσιακά ηχητικά εφέ και τη μουσική υπόκρουση, συνθέτει ένα «αθώο» μεν, αλλά ιδεολογικά φορτισμένο προϊόν για το παιδικά καταναλωτή. Όπως πολύ εύστοχα έχει αποδείξει ο Zipes (1994) στη μελέτη του «Fairy Tale as a Myth Myth as a Fairy Tale», οι κινηματογραφικές εκδοχές των κλασικών παραμυθιών του Disney έδιναν την ψευδαίσθηση του καινούργιου, ενώ την ίδια στιγμή ανακύκλωναν στερεότυπα.

Η ίδια εμπορική συνταγή διαπιστώνεται και στις σειρές «Ρούπερτ το αρκουδάκι» και «Τσάρλι και Μίμο», όπου οι ήρωες είναι ανθρωπόμορφα ζώα. Ο Τσάρλι είναι πιγκουίνος και ο Μίμο είναι το αγαπημένο του παιχνίδι-αρκουδάκι. Ο διασκεδαστικός και χαριτωμένος τρόπος παρουσίασής τους, το φανταστικό πλαίσιο αναφοράς σε συνδυασμό με την πλοκή των υποθέσεων που αναπαράγει καταστάσεις της καθημερινής ζωής των παιδιών, μεταφέρει άρρητα μηνύματα και διαμορφώνει στάσεις. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια πώς τα σημερινά κινούμενα σχέδια αναπαράγουν το κυρίαρχο οικονομικό και ιδεολογικό παράδειγμα σε πλανητικό επίπεδο και οδηγούν σε μια ομογενοποιημένη κουλτούρα.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα, αλλά και τα πιο προσφιλή στο ελληνικό παιδικό κοινό είναι ο «Μπομπ ο μάστορας». Η σειρά προδιαθέτει τον ανυποψίαστο καταναλωτή (ενήλικα-παιδί) για έναν δραστήριο, εργατικό και αεικίνητο πολυτεχνίτη. Ο Μπομπ είναι ντυμένος με φόρμα εργάτη και είναι πάντα έτοιμος για εργασία. Είναι ο μάστορας που αγαπάει τη δουλειά του, είναι περήφανος για αυτή, δίνει καθημερινά μάχη για την επιχείρησή του, επιστρατεύει τις τεχνικές γνώσεις του για να δώσει λύσεις, να κατασκευάσει, να επιτύχει. Στις περιπέτειές του παίρνει μέρος και μια άλλη μορφή, η Γουέντυ, η οποία εκτελεί χρέη γραμματέα-βοηθού και εμφανίζεται μερικές φορές σε ένα γραφείο με τακτοποιημένα ντοσιέ, κομπιούτερ και τηλέφωνο. Συνήθως αναλαμβάνει να κλείνει τις δουλειές του Μπομπ μέσω τηλεφώνου και να τον ειδοποιεί, όπου αυτός κι αν βρίσκεται για να τρέξει στην επόμενη δουλειά. Ο Μπομπ όμως, δεν αποτελεί το αντιπροσωπευτικό δείγμα μάστορα στον πραγματικό κόσμο. Αντίθετα μοιάζει περισσότερο με έναν εργολάβο ο οποίος διαθέτει δικά του μηχανήματα και δικό του γραφείο. Τα έργα που αναλαμβάνει ο Μπομπ (από μικρές εργασίες επιδιόρθωσης μέχρι κατασκευή δρόμων, γεφυριών, μαντρότοιχων) παρόμοια σε έργα υποδομής που αναλαμβάνουν οι πανίσχυροι εργολάβοι στον σύγχρονο δυτικό κόσμο ή οι κατασκευαστικές εταιρείες στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου η τεχνολογία της Δύσης χρησιμοποιείται για να εισάγει σταδιακά όλες τις χώρες στο δυτικό τρόπο ζωής.

Μέσα από τη συμπαθή και χαριτωμένη φιγούρα του Μπομπ προάγεται στους νεαρούς θεατές το κυρίαρχο δυτικό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής και τη συσσώρευση πλούτου. Ο μάστορας αυτός έχει στη διάθεσή του ανθρωπόμορφες μηχανές που τον ακολουθούν και τον υπακούουν στις διά-

φορες εργασίες που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει. Οι μηχανές αυτές, οι οποίες επικοινωνούν άριστα με τον Μπομπ, δεν διαθέτουν οδηγούς ούτε χρειάζονται άλλο εργατικό προσωπικό για να εκτελέσουν το έργο τους. Πρόκειται για ένα στοιχείο που προσδιορίζει δεσμευτικά το περιεχόμενο και την πρακτική εφαρμογή της McDonaldοποίησης της κοινωνίας. Μέσω της αυτοματοποίησης, όπως ισχυρίζεται ο Ritzer, μειώνεται η συμμετοχή των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία, κατά συνέπεια μειώνεται η διανοητική εργασία που απαιτείται για μια συγκεκριμένη δουλειά, αυξάνεται ο έλεγχος των ιδιοκτητών και η εξάρτηση των σημερινών ανθρώπων από τις μηχανές (Ritzer, 1996). Οι παντοδύναμες και αυτοδύναμες μηχανές του Μπομπ, οι οποίες διεκπεραιώνουν τις διάφορες οικοδομικές εργασίες καταργώντας την ανθρώπινη συμβολή και τη συλλογική προσπάθεια και συνεργασία, καλλιεργούν την αποδιάρθρωση συλλογικών βεβαιοτήτων για την τεχνολογική εξέλιξη στην υπηρεσία του ανθρώπου. Ο μικρός θεατής έτσι, προσλαμβάνει ανώδυνα τα ιδεολογικά σημαίνοντα της συνεχούς και ακατάπαυστης εργασίας του Μπομπ και της μηχανοκίνητης ομάδας του, δηλαδή την παραγωγικότητα, τον ανταγωνισμό, τη δύναμη της ελεύθερης αγοράς, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Χρησιμοποιώντας ως προσωπείο τις φιγούρες των κινουμένων σχεδίων η πολιτισμική βιομηχανία προωθεί μια ομογενοποιημένη κουλτούρα που αφορά όλο το φάσμα της καθημερινής ζωής των παιδιών. Από τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μέχρι τις ανθρώπινες σχέσεις, παραγνώνοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής ή τα διαφορετικά αξιακά συστήματα που ισχύουν σε διαφορετικές πλευρές του πλανήτη.

Η αποθέωση της νεότητας και το ιδανικό του Δυτικού κόσμου της «αιώνιας έφηβης» προβάλλεται στη σειρά του «Τσάρλι και Μίμο» με τη γιαγιά να χορεύει ροκ εν ρολ σε μια τοπική γιορτή με κάποιο νεότερο καβαλιέρο. Τα πάρκα που διασκεδάζουν οι ήρωες μοιάζουν με το «Allou Fun Park», μετωνυμικό σημαίνον της φύσης που στην εποχή του ύστερου καπιταλισμού οργανώνεται, εμπορεύεται, καταναλώνεται. Το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι κεντρικοί χαρακτήρες των σειρών για το ντύσιμο ή την εμφάνισή τους είναι σύμφωνο με τον ομοιογενή υπερ-εθνικό χαρακτήρα που προβάλλεται από την παγκόσμια βιομηχανία παιδικής ένδυσης. Ο Σέντρικ, ο Τσάρλι και ο Ρούπερτ καθοδηγούνται από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς ακυρώνοντας όλες τις ιδιαιτερότητες που μπορούσε να παρατηρήσει κανείς σε περιφερειακό/τοπικό επίπεδο και συρρικνώνοντας δραστικά το φάσμα των επιλογών ντυσίματος του παιδικού κοινού. Για παράδειγμα ο Σέντρικ, ένα αγόρι 8 ετών, φοράει τζιν και αθλητικά παπούτσια, χτενίζει τα μαλλιά του με ζελέ και φυσικά κινείται πάνω σε skate board. Αντίστοιχα ο Τσάρλι και ο Ρούπερτ, τα δύο ανθρωπόμορφα ζωάκια, ακολουθούν τις παγκόσμιες επιταγές της σύγχρονης μόδας όταν πηγαίνουν στο πάρκο ή βγαίνουν έξω. Τα μικρά παιδιά που παρακολουθούν τη σειρά εθίζονται στο καταναλωτικό ήθος που οι αθώοι ανθρωπόμορφοι ήρωες προβάλλουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και η αγαπημένη του Σέντρικ, η Τσεν, που είναι Κινέζα, δεν παρουσιάζει κάποιο στοιχείο στο ντύσιμο, στη συμπεριφορά ή στον τρόπο ζωής της δηλωτικό της εθνικής καταγωγής της. Η Τσεν ακριβώς όπως και ο Σέντρικ έχει αφομοιώσει τις δυτικές αξίες και τρόπο ζωής.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο χώρος που κινούνται οι ήρωες ανακαλεί το τεχνητό περιβάλλον και την αστική εμπειρία των μεγαλουπόλεων, όπου διαμορφώνονται οι συνθήκες μιας αλλοτριωμένης κοινωνικής επικοινωνίας. Οι χώροι που κινούνται οι ήρωες των κινουμένων σχεδίων αποτελούν σύγχρονα παραδείγματα πολιτιστικού τοπίου, όπου απουσιάζει η οποιαδήποτε εννοιολογική αναφορά στην ιστορία, στην παράδοση ή στην ιδιαίτερη αρχι-

τεκτονική του χώρου. Τα σπίτια των Τσάρλι και Ρούπερτ θα μπορούσαν να βρίσκονται στην Αμερική, στην Ιταλία ή στην Ελλάδα. Είναι πανομοιότυπα όσον αφορά την επίπλωση και τη διακόσμηση. Υπάρχει ένα πολύ όμορφο παιδικό δωμάτιο με παιχνίδια, ένα άνετο σαλόνι, μια κουζίνα με όλα τα ηλεκτρικά και ντουλάπια γεμάτα τρόφιμα. Υπάρχει πάντα ευρύχωρη αυλή και κήπος και όλη η συνοικία στα μακρινά πλάνα είναι γεμάτη με πανομοιότυπα σπίτια όπως τα σπίτια –μεζονέτες που κτίζονται στις πόλεις δορυφόρους της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας. Οι ήρωες εμφανίζονται έτσι ως πιστοποιημένοι χρήστες ενός αστικού θύλακα από συγκροτήματα κατοικιών, όπου όχι μόνο δεν ευνοούν τις απρόβλεπτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά τυποποιούν την κουλτούρα, τις αξίες και τις επιθυμίες μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Με αυτό τον τρόπο η πολιτισμική βιομηχανία προωθεί μια αστική εικόνα και μετασχηματίζει μέσω της εικόνας το χώρο σε ένα πεδίο κατανάλωσης μιας υποκειμενικότητας που αποκλείει τους διαφορετικούς.

### **Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις**

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι είναι πολύ δύσκολο για ένα παιδί να μπορέσει να αντισταθεί στην επέλαση των πολιτισμικών προϊόντων της παγκόσμιας βιομηχανίας. Μια ματιά στα τηλεοπτικά προγράμματα των ιδιωτικών καναλιών θα μας πείσει για την εισαγωγή ξένων πολιτισμικών μορφών από τις δυτικές μητροπόλεις της παγκοσμιοποίησης στην περιφέρεια. Αλλά και η επαναδιαπραγμάτευση του εθνικού παρελθόντος με τους όρους της μαζικής κουλτούρας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ενέχει τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης του εθνικού παρελθόντος από τις δυνάμεις της αγοράς. Θα αναφέραμε για παράδειγμα τον «ΑΡΧΑΙΟΥΛΗ» σε σκηνοθεσία και σενάριο Δημήτρη Βόρρη και animation Νάσου Μυρμιρίδη με τεχνική 2d και το «776 π.Χ» σε σκηνοθεσία, σενάριο και animation Μπάμπη Βενετόπουλου και Γιάννη Βογιατζόπουλου με τεχνική 2d 3d.

Είναι αμφίβολο επίσης κατά πόσο κινούμενα σχέδια, που πραγματεύονται με ένα διαφορετικό τρόπο θέματα που άπτονται της ζωής, της ιστορίας, της παράδοσης μιας πολιτισμικής κοινότητας φτάνουν τελικά στο μέσο καταναλωτή-παιδί ψυχαγωγικών προγραμμάτων. Θα αναφέραμε χαρακτηριστικά το «ΣΣΣΣΤ» σε σενάριο/σκηνοθεσία: Θόδωρου Μαραγκού, μια βραβευμένη από το Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης ταινία, που αποτελείται από κινούμενα σχέδια και φωτογραφίες και παρουσιάζει τη ζωή της εποχής του '70 ή την ταινία «Το τζιτζίκι και το μυρμήγκι», σε σκηνοθεσία/σενάριο Αλέκου Παπαδάτου, η οποία μεταφέρει στη σύγχρονη εποχή το γνωστό μύθο του Αισώπου και απέσπασε το βραβείο καλύτερης ταινίας ειδικής τεχνικής στο Φεστιβάλ Δράμας το 1988, την ταινία «Ο Ντούτσε αφηγείται» σε σκηνοθεσία και animation Σταμάτη Πολενάκη (1945), μια αντιφασιστική σάτιρα όπου ο Ντούτσε αφηγείται τα κατορθώματά του, αλλά η πραγματικότητα –όπως εμφανίζεται στην οθόνη– τον διαψεύδει ή την πιο σύγχρονη γαλλική ταινία «Ο Κιρκού και η μάγισσα» του Μισέλ Οσελό του 1998, στην οποία παρουσιάζεται ένα αφρικανικό παραμύθι.

Αν, λοιπόν, η δυναμική του κοσμοπολιτισμού καθορίζεται από την εξοικείωση των παιδιών σε πολιτισμικά διαφορετικές κωδικοποιημένες αντιλήψεις και την κοινωνική αποδοχή της ταυτότητας του καθενός, τότε η προνομιακή αντιμετώπιση προϊόντων της πολιτισμικής βιομηχανίας από τα ΜΜΕ ενέχει τον κίνδυνο της ακύρωσης του διακυβεύματος και της παραμόρφωσης της πολυκεντρικής και πολυπρόσωπης μορφής του σύγχρονου κόσμου.

## Βιβλιογραφία

1. Adorno, T. (1997), Η κοινωνιολογία της Μουσικής, Αθήνα: Νεφέλη, Λουπασάκης Θ. (μτφ), Τερζάκης Φ. (επιμ.)
2. Adorno, T. (1996), *The Culture Industry Selected Essays on Mass Culture*, London: Routledge, Πρωτότυπο 1991 Bernstein J.M. (ed)
3. Bhabha, H. (2000), *The Vernacular Cosmopolitan*, In Ferdinand D. and Naseem K. (eds), *Voices of the Crossing: The Impact of Britain on Writers from Asia, The Caribbean and Africa*. 133-142 London: Serpent's Tail
4. Breckenridge, A. C & Pollock, S. & Bhabha, K. H. & Chakrabatry, D. (2002), *Cosmopolitanism, USA: Durham & London Duke UP*
5. Δεμερτζής, Ν. (1996), Ο Λόγος του Εθνικισμού. Αμφίσημο Σημασιολογικό Πεδίο και Σύγχρονες Τάσεις, Αθήνα: Σάκκουλας
6. Giddens, A. (2001), Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών. Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας, Γεώργια Κ. Δ. (2003) (μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο
7. Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, California: Stanford University Press
8. Hannerz, U. (1996), *Transnational Connections*, London: Routledge
9. Jameson, F. (1998), *Notes on Globalization as a Philosophical Issue*, Στο Jameson F. and Miyoshi, M. (επιμ.), *The Cultures of Globalization*. 54-77 Durham and London: Duke UP
10. Jameson, F (2003), *Future City*, *New Left Review*, 21, 65-79
11. Λαδή, Σ. (2007), Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊκή Ταυτότητα και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Η Περίπτωση της Ελλάδας και της Ισπανίας», στο Κοντοχρήστου Μ. (επιμ.), «ΜΜΕ και Ταυτότητα στην Ελλάδα», 285-315, Αθήνα: Παπαζήσης
12. Mackey, M. (2001), *The survival of engaged reading in the internet age: new media, old media and the book*, *Children's Literature in Education*, 32, (3), 167-189
13. Mackey, M. (1998), «*Little Women go to Market. Shifting Texts and Changing Readers*, *Children's Literature in Education*, 29, (3), 153-173
14. Μπαρτ, Ρ. (1973), Η απόλαυση του κειμένου, Αθήνα: Ράππα, Μετάφραση: Χατζιδάκη, Φ. & Κρητικός, Γ. Χρονολογία πρωτότυπου 1973 Editions de Seuil, Paris
15. Mayo, E. & Nairn A, (επιμ.) (2009), *Consumer Kids: How Big Business is Grooming Our children for profit*, London :Constable & Robinson Ltd
16. Νικολακάκη, Μ. (2001), Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση εξελισσόμενη, Στο «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων» , τεύχος 4, σελ. 117-133, Αθήνα , Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
17. Ritzer, G. (1996), *The McDonaldization of Society*, Thousand Oaks: Pine Forge Press
18. Schor, J. (2005), «*Born to Buy: The Commercialised Child and the New Consumer Culture*», NY: Scribner
19. Τζιόβας, Δ. (2003), *Κοσμοπολίτες και Αποσυνάγωγοι Μελέτες για την ελληνική πεζογραφία και κριτική (1830-1930)*, Αθήνα: Μεταίχμιο
20. Von Felitzen, C. & Carlsson, U. (Eds.) (2002), «*Children, Young People and Media Globalisation*, The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Goteborg, Sweden, Nordicom: Goteborg University
21. Zipes, J. (1994), *Fairy tale as Myth / Myth as Fairy tale*, Lexington: University Press of Kentucky

**Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο *Edmodo*  
με μαθητές Τετάρτης Δημοτικού στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας.**

**Δρακοπούλου Μαρία**  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06  
*maria\_drakopoulou@hotmail.com*

### Περίληψη

Ο θετικός αντίκτυπος της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί από τη σχετική βιβλιογραφία εδώ και χρόνια. Ειδικότερα, στη Διδασκαλία μιας Ξένης Γλώσσας όπως η Αγγλική ευνοείται η υπερνίκηση περιορισμών που προκαλεί το «κατασκευασμένο» περιβάλλον μιας αίθουσας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να εκμεταλλεύεται όλα εκείνα τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. που διασφαλίζουν μια ποιοτικότερη διδασκαλία για τους μαθητές του. Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται η προσπάθεια εξοικείωσης μαθητών ενός τμήματος της Τετάρτης τάξης σε Δημοτικό σχολείο Διευρυμένου Ωρολογίου Προγράμματος (ΕΑΕΠ) με το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, εκθέτονται οι λόγοι που οδήγησαν την εκπαιδευτικό στη χρήση του Edmodo, τα στάδια εξοικείωσης των μαθητών και τα συμπεράσματα από τη δοκιμαστική χρήση του εργαλείου.

**Λέξεις - κλειδιά: Τ.Π.Ε., Διδασκαλία Αγγλικής, Κοινωνική Δικτύωση, Edmodo**

### Εισαγωγή

Η ψηφιακή εποχή προσφέρει μια σειρά από νέα και πολυδύναμα εργαλεία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό, τα οποία τον βοηθούν να δημιουργεί ιδανικά περιβάλλοντα μάθησης για τους μαθητές του και να προωθεί το βασικό στόχο του Νέου Σχολείου, που είναι η διαμόρφωση δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού κλίματος που όχι μόνο επιδέχεται αλλά και δημιουργεί καινοτομία, αξιοποιεί σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών ( Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση»: Νέο Σχολείο- Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα).

Ειδικότερα στη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) δίνουν τη δυνατότητα «να λειτουργήσει η ξένη γλώσσα με την αυθεντική της υπόσταση, ως πραγματικό εργαλείο επικοινωνίας» (Παπαθεοδώρου, 2012:153), καθώς ευνοούν την έκθεση των μαθητών σε αυθεντικά δείγματα της Ξένης Γλώσσας και την πρόσβασή τους σε ένα ευρύτερο φάσμα πηγών και γλωσσικών ποικιλιών. Παράλληλα, προάγουν την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης (Mahdizadeh, Biemans & Mulder, 2008), κριτικής σκέψης (Lim, Teo, Wong, Khine, Chai & Divahara, 2003) και αυτονομίας (Claudia, Steil & Todesco, 2004), τα οποία είναι όλα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διαδικασίας εκμάθησης μιας Ξένης Γλώσσας.

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται η διαδικασία εξοικείωσης μαθητών ενός τμήματος Τετάρτης τάξης με το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο *Edmodo* σε ένα Δημοτικό Σχολείο με Διευρυμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), στα πλαίσια της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. Σε αυτήν



τη διαδικασία συμμετείχαν 20 μαθητές, 8 κορίτσια και 12 αγόρια, ηλικίας 9 ετών, κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2013.

### Το εκπαιδευτικό πρόβλημα

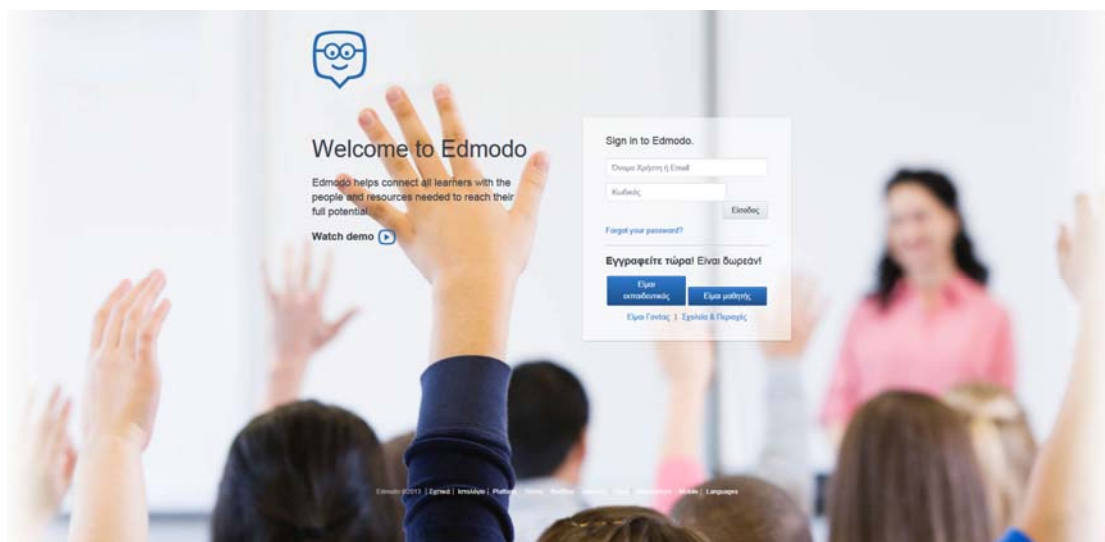
Σε ένα Δημοτικό τύπου ΕΑΕΠ, ο αριθμός των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και ειδικότητες) είναι μεγάλος, πράγμα που προκαλεί κάποιες οργανωτικές και λειτουργικές δυσχέρειες, ιδίως όσον αφορά στην ομαλή ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινή διδασκαλία. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε η προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με το *Edmodo*, ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανερχόταν στους 30. Υπήρχαν στη διάθεση τους 2 προτζέκτορες και αρκετοί προσωπικοί υπολογιστές, οι οποίοι θα έπρεπε όμως να μεταφέρονται και να στήνονται κάθε φορά στην αίθουσα που πραγματοποιούνταν η διδασκαλία, καθώς δεν υπήρχε κάποιος χώρος με εγκατεστημένο προτζέκτορα (εκτός του εργαστηρίου Πληροφορικής) ή ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας των αντικειμένων των ειδικοτήτων. Αυτό το γεγονός, μαζί με ένα πλήθος άλλων πρακτικών προβλημάτων (για παράδειγμα προβλήματα συνδεσιμότητας με το Διαδίκτυο, συμβατότητας προγραμμάτων μεταξύ υπολογιστών, συνεννόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάγκη μεταφοράς επέκτασης καλωδίων σε κάποιες αίθουσες), λειτουργούσε αποτρεπτικά στην προσπάθεια καθημερινής ένταξης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Παράλληλα, ήταν αδύνατη η συχνή χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής, καθώς οι ώρες διδασκαλίας του συναδέλφου της Πληροφορικής συνέπιπταν με τις ώρες διδασκαλίας των περισσότερων ειδικοτήτων και ειδικότερα των Αγγλικών. Ακόμη, η οποιαδήποτε αλλαγή στο Πρόγραμμα, προκειμένου να εξυπηρετηθούν εκπαιδευτικοί στη χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής, ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, γιατί προκαλούσε μια σειρά αλλαγών που συχνά κατέληγαν σε αδιέξοδο, όταν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε 2 ή και 3 σχολεία.

Εκτός από τα πρακτικά προβλήματα, υπήρχε και στενότητα σε θέματα χρόνου. Η Αγγλική Γλώσσα στην Τετάρτη Δημοτικού σε σχολείο τύπου ΕΑΕΠ διδάσκεται 4 ώρες εβδομαδιαίως, επαρκής χρόνος σε σύγκριση με τα σχολεία με κανονικό ωράριο. Ωστόσο, οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος ασχολούνταν με διάφορα projects κατά τη διάρκεια του έτους (Διαθεματικό-Περιβαλλοντικό πρόγραμμα, Δημιουργική Γραφή για συμμετοχή σε Φεστιβάλ, projects σε σχέση με την ύλη του βιβλίου) στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών, γεγονός που μείωνε τα περιθώρια χρόνου για μεγαλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. μέσα στην αίθουσα (για παράδειγμα, προβολή βίντεο από το YouTube σε σχέση με θέματα που πραγματευόμασταν).

Οι παραπάνω λόγοι προκάλεσαν έντονο προβληματισμό για το πώς θα μπορούσαν οι εν λόγω μαθητές, οι οποίοι ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και με μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα, να επωφελούνται του εξωδιδασκτικού υλικού το οποίο διέθετε η εκπαιδευτικός, αλλά που προϋπόθετε τη χρήση ΤΠΕ. Η παρακολούθηση ενός σεμιναρίου σχετικά με τη χρήση μιας μαθησιακής διαδικτυακής πλατφόρμας εντός κι εκτός αίθουσας στο Αρσάκειο Ψυχικού (*e-arsakeio*) έστρεψε το ενδιαφέρον μου στην αναζήτηση ενός ανάλογου αλλά κατάλληλου εργαλείου για τους μαθητές μου. Μετά από μια διαδικασία αναζήτησης και αξιολόγησης διάφορων συναφών εργαλείων, επιλέχθηκε το *Edmodo*.

## Περιγραφή εργαλείου

Το εργαλείο Edmodo είναι μια Διαδικτυακή πλατφόρμα Κοινωνικής Δικτύωσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει στους τελευταίους να επικοινωνούν, να συνεργάζονται (εργαλείο Συνεργατικής Μάθησης) και να αλληλεπιδρούν σε σχέση με εκπαιδευτικούς στόχους.



<https://www.edmodo.com>

Πρόκειται για ένα ασφαλές περιβάλλον -ο εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο για την πρόσβαση και το υλικό της πλατφόρμας και οι μαθητές μπαίνουν με κωδικό πρόσβασης-, στο οποίο μπορούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται ενώ είναι συνδεδεμένοι στο Διαδίκτυο.

Συνδυάζει όλα τα χαρακτηριστικά του Facebook, του Twitter και του Blog σε μια μόνο πλατφόρμα, καθώς επιτρέπει την επικοινωνία τόσο με Ασύγχρονο τρόπο (όταν, όπου και όποτε ο καθένας έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί) όσο και με Σύγχρονο (blogging από τον τόπο που βρίσκεται ο καθένας). Το σπουδαίο είναι ότι η πλατφόρμα του Edmodo είναι σχεδιασμένη για μαθησιακούς σκοπούς. Γι' αυτόν το λόγο, διαθέτει χρήσιμα μαθησιακά εργαλεία, όπως τη Δημιουργία Ομάδων και Εργασιών, τη Δημιουργία Υπο-ομάδων για Διαδικτυακή Συνεργασία σε projects, τη Βιβλιοθήκη και το Σακίδιο του Μαθητή, και τις Κοινότητες Εκπαιδευτικών ανάμεσα σε άλλα. Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν ψηφιακά μέσα, όπως blogs, συνδέσμους (links), βίντεο, έγγραφα, σημειώσεις, παρουσιάσεις, και να συμμετέχουν σε online συζητήσεις. Έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να συνεργαστούν τόσο με μαθητές της τάξης τους, του σχολείου τους και της χώρας τους, όσο και με μαθητές άλλων χωρών μέσω της πλατφόρμας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθέσουν εργασίες και projects στους μαθητές τους, να δημιουργήσουν τη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη τους, να διενεργήσουν online έρευνες και κουίζ για τους μαθητές τους, να παρακολουθήσουν και να ενθαρρύνουν τη μαθησιακή τους πορεία, και να γίνουν οι ίδιοι μέλη Εκπαιδευτικών Κοινοτήτων, πράγμα που δημιουργεί ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, αλλά πολύ σημαντικό στις ημέρες μας, είναι το γεγονός ότι η εγγραφή και η χρήση του εργαλείου τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές είναι εντελώς δωρεάν.



#### Τα βασικότερα μέρη του

- ✓ *Προφίλ (Me)*: Περιέχει τη φωτογραφία (προαιρετικά) και τα βασικότερα προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, καθώς και στοιχεία που αφορούν τη χρήση του Edmodo από τον εκπαιδευτικό (αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών, αριθμός εργασιών/αρχείων Βιβλιοθήκης κ.λ.π.). Το ενδιαφέρον είναι ότι το σύστημα απονέμει αυτόματα Σήματα (Badges) στον εκπαιδευτικό ανάλογα με τη δράση του (π.χ. Σήμα Πρώτου Χρήστη στο Σχολείο, Σήμα 100 Αρχείων στη Βιβλιοθήκη).
- ✓ *Βιβλιοθήκη (Library)*: Ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, αφού επιτρέπει τη δυνατότητα αποθήκευσης κάθε είδους αρχείου (έγγραφο, βίντεο, εκπαιδευτικό παιχνίδι κ.τ.λ.) και συνδέσμου (link), που μπορούν μετέπειτα να αποστέλλονται αυτόματα και σε ομάδα/ες μαθητών. Με αυτό το εργαλείο, ο εκπαιδευτικός έχει πάντα μαζί του τη ψηφιακή βιβλιοθήκη του και μάλιστα σε οποιοδήποτε μέσο του επιτρέπει σύνδεση στο Διαδίκτυο (Φορητό ή επιτραπέζιο Η/Υ, tablet, κινητό).
- ✓ *Ομάδες (Groups)*: Σε αυτό το σημείο, βρίσκονται οι ομάδες των μαθητών (τάξεις, σχολεία, υποομάδες σε project). Κλικάροντας πάνω στο όνομα κάθε ομάδας, εμφανίζονται τα μέλη και κλικάροντας πάνω σε κάθε μέλος εμφανίζονται η φωτογραφία του μαθητή (προαιρετικά), το όνομά του (μπορεί να χρησιμοποιεί και ψευδώνυμο) και η πρόσδός του με τις απαντήσεις σε εργασίες/έρευνες, τη συμμετοχή του σε συζητήσεις και τα τυχόν Σήματα που του έχει απονεμίσει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ *Εργασίες (Assignments)*: Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια εργασία: Θέτει ένα ερώτημα, φορτώνει το απαραίτητο ψηφιακό υλικό είτε από τη Βιβλιοθήκη είτε από τον Υπολογιστή του, ορίζει την ημερομηνία παράδοσης της εργασίας και την αποστέλλει στην ομάδα που τον ενδιαφέρει.

- ✓ *Κουίζ (Quiz)*: Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί κουίζ ή να φορτώνει ένα υπάρχον και να το αποστέλλει στην ομάδα που επιθυμεί, αφού ορίσει ημερομηνία παράδοσης.
- ✓ *Έρευνα (Poll)*: Με αυτό το εργαλείο ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έρευνες, τις αποστέλλει στους μαθητές του και έπειτα συλλέγει τις απαντήσεις. Είναι πολύ χρήσιμο για αξιολόγηση μαθησιακού υλικού ή διαδικασιών.
- ✓ *Προειδοποίηση (Alert)*: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προειδοποιήσει μαθητή ή μαθητές του για κάποια λανθασμένη ενέργεια ή συμπεριφορά.
- ✓ *Κοινότητες (Communities)*: Εδώ εμφανίζονται οι εκπαιδευτικές κοινότητες στις οποίες είναι εγγεγραμμένος ο εκπαιδευτικός (Τεχνολογία Η/Υ, Γλώσσες, Δημιουργική Τάξη κ.λ.π.). Μέσω αυτών των κοινοτήτων μπορεί να συμμετέχει σε συζητήσεις (blogs) και σε ανταλλαγή πληροφοριών και αρχείων με άλλους εκπαιδευτικούς παγκοσμίως.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία του Edmodo, το καθιστούν ένα χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο, που προάγει όλες τις πτυχές της μάθησης στο Νέο Σχολείο: Συνεργασία, Δημιουργικότητα, Επικοινωνία, Ενσυναίσθηση του ρόλου του Παγκόσμιου Πολίτη. Επομένως, το Edmodo αποτέλεσε την ιδανική λύση για τα πρακτικά και χρονικά προβλήματα που ανέκυψαν στην προσπάθεια χρήσης των Τ.Π.Ε. με μαθητές Τετάρτης τάξης στο σχολείο ΕΑΕΠ που εργαζόμουν, καθώς οι μαθητές μου μπορούσαν να επωφελούνται από το ψηφιακό υλικό που τους προσέφερα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όποτε και όπου βρίσκονταν, αρκεί να ήταν συνδεδεμένοι στο Διαδίκτυο.

## **Στάδια εξοικείωσης μαθητών με Edmodo**

### **A. Προετοιμασία εκπαιδευτικού**

- Εγγραφή μου στην πλατφόρμα και δημιουργία προσωπικής σελίδας
- Δημιουργία του Προφίλ μου
- Εγγραφή σε Κοινότητες Εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων μου (Γλώσσες του Κόσμου, Τεχνολογία Η/Υ, Τέχνη της Γλώσσας, Κοινωνικές Επιστήμες)
- Δημιουργία της πρώτης Εργασίας: Στην τάξη είχαμε ασχοληθεί με την ανάγνωση του βιβλίου “We are going on a Bear Hunt” (Michael Rosen, Helen Oxenbury) και είχαμε πραγματοποιήσει γλωσσικές δραστηριότητες βάση του βιβλίου. Η ιστορία του βιβλίου διαδραματίζεται με κάποιες παραλλαγές (μουσική επένδυση και τραγούδι αντί αφήγησης, διαφορές στον τόπο εξέλιξης της ιστορίας, τους χαρακτήρες, το τέλος) σε βίντεο από το YouTube ([http://www.youtube.com/watch?v=WzIcu6tbEko&feature=player\\_detailpage](http://www.youtube.com/watch?v=WzIcu6tbEko&feature=player_detailpage)). Η εργασία που ανατέθηκε στους μαθητές ήταν να βρεθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στο βιβλίο και το βίντεο: *You are going to watch a video of the book “We are going on a bear hunt” which we have read in the classroom. What is the same? What is different?*. Το βίντεο ενσωματώθηκε στη Βιβλιοθήκη και από εκεί επισυνάφτηκε στην ερώτηση.
- Δημιουργία της πρώτης Ομάδας: Δημιουργήθηκε η πρώτη ομάδα με το όνομα του τμήματος (Δ1), στην οποία δόθηκε κωδικός από το σύστημα. Ο κωδικός ομάδας είναι απα-

ραίτητος για την εγγραφή οποιουδήποτε νέου μέλους και εξασφαλίζει την άμεση κατάρχωση του στην ομάδα.

- Εμπλουτισμός της Βιβλιοθήκης: Η Βιβλιοθήκη εμπλουτίστηκε αρχικά με εφαρμογές του εργαλείου Web 2.0 Zondle που επιτρέπει τη χρήση έτοιμων ή τη δημιουργία νέων διαδραστικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών σε σχέση με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Έπειτα, προστέθηκε δοκιμαστική εφαρμογή του εργαλείου Web 2.0 My story-maker, που επιτρέπει τη δημιουργία ιστορίας στην Αγγλική με διαδραστικό και διασκεδαστικό τρόπο. Ύστερα, εμπλουτίστηκε και με εφαρμογές άλλων εργαλείων (Survey-monkey, Thinglink, Storybird, Go!Animate, Vialogues). Και η διαδικασία εμπλουτισμού συνεχίζεται...

### **B. Εγγραφή μαθητών**

Η εγγραφή των μαθητών έγινε σε 2 ομάδες των 10 ατόμων (20 συνολικά μαθητές), καθώς η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, το οποίο διαθέτει 10 Η/Υ. Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί αρχικά για το Edmodo εντός τάξης. Στο εργαστήριο πληροφορικής, εγγράφησαν στην πλατφόρμα χρησιμοποιώντας τον κωδικό της ομάδας, τα προσωπικά τους στοιχεία και έναν προσωπικό κωδικό. Έπειτα, περιηγήθηκαν στην πλατφόρμα, ενημερώθηκαν για τα βασικά εργαλεία που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και τους ανατέθηκε η πρώτη Εργασία. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση της πλατφόρμας από τους μαθητές χαρακτηρίστηκε ως προαιρετική από την εκπαιδευτικό, καθώς αφορούσε υλικό για περαιτέρω ενασχόληση με την Ξένη Γλώσσα εκτός τάξης. Στην αρχή, πολλοί μαθητές εκδήλωναν το άγχος τους σχετικά με την εκτέλεση των εργασιών. Ωστόσο, όταν τονίστηκε η προαιρετική φύση τους και συνειδητοποίησαν ότι τα χρονικά περιθώρια για την παράδοση τους ήταν μεγάλα, άρχισαν να εξοικειώνονται με τη νέα αυτή μορφή μάθησης.

### **Γ. Ανατροφοδότηση**

Αρχικά, οι απορίες των μαθητών σχετικά με λειτουργίες της πλατφόρμας διατυπώνονταν εντός τάξης ή στην ώρα του διαλείμματος. Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές φορές, όταν οι απαντήσεις δεν ήταν αυτονόητες και χρειαζόταν έρευνα από μέρους μου για να απαντηθούν, μπαίνοντας στην πλατφόρμα ανακάλυπτα ότι οι ίδιοι οι μαθητές έλυναν μόνοι τους τις απορίες τους σε συζητήσεις που είχαν στο blog της πλατφόρμας. Με αυτόν τον τρόπο, για παράδειγμα, έμαθαν να αλλάζουν το προφίλ τους και να ανεβάζουν υλικό (βίντεο, links, φωτογραφίες) από το Διαδίκτυο. Σε δεύτερο στάδιο, όλες οι απορίες λύνονταν μέσα από συζητήσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, ή μεταξύ μαθητών στο blog.

### **Δ. Συλλογή πρώτων απαντήσεων**

Όταν οι πρώτες απαντήσεις μαθητών άρχισαν να αποστέλλονται στην εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν επιτυχώς τις λειτουργίες του εργαλείου Εργασίες.

### **Ε. Ανάθεση δεύτερης εργασίας**

Η δεύτερη εργασία αφορούσε την αποτύπωση των πρώτων αντιδράσεων σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας. Γι' αυτόν το σκοπό, δημιουργήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο στα

Αγγλικά με τη χρήση του εργαλείου SurveyMonkey, το οποίο αρχικά ενσωματώθηκε στη Βιβλιοθήκη και μετέπειτα στάλθηκε στους μαθητές ως εργασία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πρόβλημα με το άνοιγμα της εφαρμογής από κάποιους μαθητές. Οι ίδιοι οι μαθητές έλυσαν το πρόβλημα, χρησιμοποιώντας τα emoticons της πλατφόρμας αντί του ερωτηματολογίου.

### ΣΤ. Ανάθεση εργασιών με τη χρήση του Zondle

Η Εκπαιδευτικός ενσωμάτωσε στην πλατφόρμα του Edmodo διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Zondle) για την εξάσκηση στις διαφορές μεταξύ Απλού Ενεστώτα (Present Simple) και Ενεστώτα Διαρκείας (Present Continuous), χρόνους με τους οποίους ασχολούμασταν στο σχολικό βιβλίο εκείνη την περίοδο. Για παράδειγμα, το πρώτο παιχνίδι ήταν το Παιχνίδι της Πίτσας (pizza game). Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τους 2 χρόνους προκειμένου να μπορούν να συνεχίζουν με τη δημιουργία της πίτσας τους (Εκφώνηση Ερώτησης: Απάντησε σωστά τις ερωτήσεις και φτιάξε την πίτσα σου όσο πιο νόστιμη μπορείς!- *Answer the questions right and make your pizza as much delicious as you can!*). Παρουσιάστηκαν προβλήματα σχετικά με τη σωστή ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην πλατφόρμα για την προβολή των κουμπιών χειρισμού των παιχνιδιών, τα οποία λύθηκαν με μια σειρά δοκιμών (trial and error).

### Ζ. Απονομή πρώτων σημάτων (Badges)

Προκειμένου να επιβραβεύει τις επιτυχημένες προσπάθειες των μαθητών, η Εκπαιδευτικός δημιούργησε 2 Σήματα Επιβράβευσης: Ένα για κορίτσια (You are a Bright Star, με τη φωτογραφία της Αντζελίνα Τζολί) και ένα για αγόρια (You are a Hero, με τη φωτογραφία του Τζόβι Ντεπ σε ρόλο Τζακ Σπάροου). Το πρώτο σήμα απονεμήθηκε σε μια μαθήτριά με εξαιρετική επίδοση σε όλες τις εργασίες, γεγονός που δημιούργησε έναν ευγενή ανταγωνισμό και πυροδότησε μεγαλύτερη προσπάθεια κι από τους άλλους μαθητές. Ακολούθησαν κι άλλες απονομές Σημάτων.

### Η. Ανάθεση εργασίας που προωθεί την αυτονομία

Η Εργασία αξιοποιεί το εργαλείο του Web 2.0 My StoryMaker για τη δημιουργία ιστορίας στην Αγγλική Γλώσσα:

Δημιουργήστε την δική σας Αστεία Ιστορία!

1. Πηγαίνετε στην ιστοσελίδα <http://www.edmodo.com/link?url=http%3A%2F%2Fwww.clpgh.org%2Fkids%2Fstorymaker%2Fembed.cfm>.
2. Πατήστε Start και δημιουργήστε την ιστορία σας.
3. Διασκεδάστε το!
4. Στείλτε μου τον κωδικό της ιστορίας σας.

### Θ. Το Edmodo πάει διακοπές ...

Στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, το Edmodo συνέχισε να ενώνει την ομάδα των μαθητών με την εκπαιδευτικό. Χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής νέων και ειδήσεων. Η μητρική γλώσσα, Ελληνικά, άρχισε να χρησιμοποιείται περισσότερο από τους μαθητές, καθώς το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους σε αυτήν την ηλικία δεν είναι αρκετό

για να αναπτύξουν πιο σύνθετες συζητήσεις. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός συνέχισε να τους παροτρύνει για τη χρήση της Αγγλικής όποτε ήταν δυνατό.

### Συμπεράσματα

Μετά τη δοκιμαστική χρήση του Edmodo με μαθητές Τετάρτης Δημοτικού για 2 μήνες, αλλά και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, συμπεραίνεται ότι η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου έχει ποικίλα οφέλη, μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά για τους μαθητές και εξυπηρετεί στόχους γνωστικούς, δεξιοτήτων και συναισθηματικούς –ψυχοκοινωνικούς σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (Lorin W.Anderson et al., 2000).

**Πρώτο**, οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αυθεντική χρήση της Ξένης Γλώσσας, εξάσκηση δομών της γλώσσας με διαδραστικό κι ευχάριστο τρόπο, αυθεντική επικοινωνία και διάδραση, εμπάνθυνση στον ξενόγλωσσο πολιτισμό μέσω προσομοιώσεων και διαδραστικών παιχνιδιών, και πάνω από όλα τη δυνατότητα για σταδιακή Αυτονόμηση στη χρήση ψηφιακών πηγών κατά την εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν εξαιρετικά κίνητρα για τους μαθητές που ανακαλύπτουν ότι η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας έχει όντως άμεση πρακτική εφαρμογή στη ζωή τους. Παράλληλα, προάγεται η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, υπέρτατος στόχος της Ξενόγλωσσης διδασκαλίας, καθώς η μεγαλύτερη παροχή μαθησιακού υλικού (input) και η συχνότερη ενασχόληση επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Το σπουδαίο, επίσης, είναι ότι με τη σταδιακή Αυτονόμηση του μαθητή από μικρή ηλικία στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, αναπτύσσονται όλες εκείνες οι δεξιότητες που επιτρέπουν στο μαθητή να γίνει Αυτόνομος στην εκμάθηση κι άλλων γλωσσών δια βίου.

**Δεύτερο**, η μάθηση ξεπερνά τους χωροχρονικούς περιορισμούς μιας αίθουσας και επεκτείνεται οπουδήποτε και οποτεδήποτε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν σύνδεση στο Διαδίκτυο και μάλιστα από οποιοδήποτε μέσο (π.χ. οι μαθητές μου συνέχισαν να χρησιμοποιούν το Edmodo στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών). Ακόμη, οι λειτουργίες που προσφέρουν εργαλεία σαν το Edmodo είναι τόσες πολλές που δημιουργούν τεράστιες δυνατότητες για καλύτερα και αποδοτικότερα περιβάλλοντα μάθησης. Για παράδειγμα, οι μαθητές της παρούσας εργασίας, αφού εξοικειώθηκαν με το εργαλείο, μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για την εξ αποστάσεως συνεργασία των ομάδων και των υπο-ομάδων στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius Regio, στο οποίο θα συμμετάσχει το σχολείο σε συνεργασία με σχολείο της Κύπρου τις 2 επόμενες σχολικές χρονιές, αλλά και σε άλλα Διαθεματικά κ.λπ. projects που θα αναλάβουν στο μέλλον. Επομένως, εργαλεία σαν το Edmodo προωθούν και την Ευρωπαϊκή διάσταση, καθώς εξυπηρετούν τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες.

**Τρίτο**, οι μαθητές αναπτύσσουν τεχνολογικό εγγραμματισμό, απαραίτητη δεξιότητα για το μέλλον τους στην ψηφιακή εποχή. Από μικρή ηλικία, οι μαθητές έχουν την τάση να ενδιαφέρονται και να ασχολούνται με τις Τ.Π.Ε., πράγμα που διευκολύνει τη μαθησιακή τους ανάπτυξη σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Το σημερινό σχολείο, επομένως, φέρει την ευθύνη και για τον τεχνολογικό εγγραμματισμό των μαθητών.

**Τέταρτο**, η χρήση εργαλείων Συνεργατικής Μάθησης από τους μαθητές ευνοεί και την ανάπτυξη δεξιοτήτων Συνεργασίας και Επικοινωνίας, πράγμα που αποδείχθηκε και στην παρούσα εργασία, όταν οι μαθητές για να λύσουν τις απορίες τους σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν σαν μέλη ομάδας, αντάλλαξαν απόψεις και πληροφορίες. Την ίδια ώρα, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν και ως μέλη-χρήστες Διαδικτυακών Κοινωνικών Ομάδων, ακολουθώντας κανόνες συμπεριφοράς σε ψηφιακό περιβάλλον και γνωρίζοντας ότι η παραβατική συμπεριφορά έχει συνέπεια τη διαγραφή από την ομάδα.

**Πέμπτο**, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν το παρεχόμενο υλικό και τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται, τους συμμαθητές τους (ετερο-αξιολόγηση), αλλά και τον εαυτό τους (αυτο-αξιολόγηση) μέσω της συμμετοχής σε έρευνες (polls) και τη χρήση των emoticons. Επομένως, εξασκούν την κριτική τους σκέψη και εξοικειώνονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης γενικότερα.

**Έκτο**, σε πλατφόρμες μάθησης σαν το Edmodo ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές του, χωρίζοντάς τους σε υπο-ομάδες και αναθέτοντάς τους την κατάλληλη εργασία σύμφωνα με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας.

**Έβδομο**, τα συναισθηματικά οφέλη που απολαμβάνουν μαθητές και εκπαιδευτικός είναι πολλά. Δημιουργείται ένα αίσθημα ενότητας (του ανήκειν σε μια ιδιαίτερη κοινότητα), συνεργασίας και οικειότητας. Οι μαθητές της τάξης μου ένιωθαν πολύ περήφανοι για τη δημιουργία του Edmodo, το διέδωσαν σε άλλες τάξεις, σε συγγενείς και γονείς. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πράγμα που προκάλεσε το ενδιαφέρον και άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η αρχή έγινε και οι δυνατότητες είναι άπειρες... Από Σεπτέμβρη, το Edmodo κλείνει νέο ραντεβού με τους μαθητές του Δ1, που θα γίνει Ε1, για μια ακόμα πιο δημιουργική χρονιά Συνεργατικής Μάθησης. Το βέβαιο είναι ότι θα μνηθούν και μαθητές άλλων τάξεων, σε μια προσπάθεια προσφοράς ποιοτικότερης διδασκαλίας.

### Βιβλιογραφία

1. Claudia, M., Steil, A., and Todesco, J. (2004). Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers & Education*, 42(4), 353-374.
2. Duda, R. (2005). Assumptions and hidden agendas in ICT materials: How does autonomization come in? In J-M. Debaisieux & A. Boulton (Eds.). *TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues (Mélanges CRAPEL*, 28, 67-75). Nancy: CRAPEL. Retrieved July, 2007, from [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4\\_DUDA.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/4_DUDA.pdf)
3. Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
4. Hurd, S., Beaven, T. & Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context: Issues and dilemmas for course writers. *System*, 29, 341-355.



5. Lim, C. P., Teo, Y. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C. S., Divaharan, S. (2003). Creating a conducive learning environment for the effective integration of ICT: Classroom management issues. *Journal of Interactive Learning Research*, 14 (4), 405-423
6. Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
7. Lorin W. Anderson et al. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Εκδόσεις: Pearson
8. Mahdizadeh, H., Biemans, H., and Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51 (4), 142-154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.004>
9. Παπαθεοδώρου, Ε. (2012). Διδακτική των ξένων γλωσσών και συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» (σελ. 153-163), Αθήνα 20 & 21 Οκτωβρίου 2012.
10. Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. EU Commission, EUR Number: 24103 EN
11. Richards, C. (2005). The design of effective ICT-supported learning activities: Exemplary models, changing requirements, and new possibilities. *Language learning and technology*, 9(1), 60-79. Retrieved July, 2007, from <http://ilt.msu.edu/vol9num1/richards/default.html>

## Διάλειμμα για Διαφημίσεις. Τα παραμύθια ξανά στα σχολεία

**Γιαννικοπούλου Αγγελική**  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ  
aggianik@ecd.uoa.gr

**Φώκιαλη Ελίτα**  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ  
elitafo@yahoo.gr

### Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή η δυνατότητα εκπαιδευτικής αξιοποίησης μορφών της μαζικής κουλτούρας υπαγορεύει την από κοινού εξέταση των κειμενικών ειδών της διαφήμισης και του παραμυθιού σε μια συγκριτική μελέτη που κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών ενώ ταυτόχρονα απηχεί τις νεότερες τάσεις στο χώρο της λογοτεχνίας. Το γεγονός ότι τα παραμύθια εισβάλλουν ξανά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή τη φορά μέσα από διαφημίσεις που προβάλλονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, καθιστά δυνατή τη διδακτική τους αξιοποίηση με ποικίλους τρόπους και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ανάμεσα στο πλήθος των σχετικών διδακτικών εφαρμογών ενδεικτικά προτείνονται: η μελέτη της διαμεσικής μεταφοράς των παραμυθιών στο πλαίσιο του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου, ο εντοπισμός των τρόπων με τους οποίους η διαφήμιση επιδιώκει να πείσει τους αποδέκτες της, η κατανόηση της σημασίας των βασικών αφηγηματικών κατηγοριών (θέμα, πλοκή, χαρακτήρες, οπτική γωνία, σκηνικό) καθώς και η εξοικείωση με τη διαδικασία της επαναδιήγησης μιας ιστορίας και τη δυνατότητά της να παραμείνει «ζωντανή» δια μέσου των αιώνων.

**Λέξεις - κλειδιά:** παραμύθια, διαφήμιση, ποπ κουλτούρα, οικειοποίηση, μετα-αφηγήσεις.

### Εισαγωγή

Η μεγάλη οθόνη (δες *Beastly*, *Blanca Nieves*, *Snow White and the Huntsman*), η μικρή (π.χ. *Once Upon a Time*), αλλά και εκείνη του υπολογιστή συχνά φιλοξενούν γνωστούς ήρωες αγαπημένων παραμυθιών σε καινούργιες, νεόκοπες εκδοχές. Από τα online παιχνίδια και τα βιντεάκια στο Youtube μέχρι τα doodles της Google, τα Twitter feeds και τις προσωπικές ιστοσελίδες, τα παραμύθια συνεχώς ταξιδεύουν, διασχίζουν γεωγραφικά σύνορα, γλώσσες και μέσα επικοινωνίας και συναντούν κάθε αναγνώστη-θεατή-χρήστη (Robertson, 2012). Από την άλλη, δεν αποτελεί έκπληξη ότι συχνά η διαφήμιση χρησιμοποιεί το παραμύθι, αφού οι δυο τους συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση τόσο στενή ώστε να περιγράφεται η πρώτη με όρους του δεύτερου· η διαφήμιση θεωρήθηκε μια μεταφορά του γνωστού παραμυθιού, του *Αυλητή του Χάμελιν*, ενός παντοδύναμου συμβόλου σαγήνης και χειραγώγησης (Mieder στο Haase, 2008: 3).

Η διαφήμιση συναντά συχνά το παραμύθι κυρίως εξαιτίας της γοητείας που εκείνο ασκεί σε ένα ιδιαίτερα διευρυμένο κοινό, αφού σύμφωνα με τον Zipes (2006: 91-107), το παραμύθι αποτελεί ένα είδος «πολιτισμικού γονιδίου» και καθίσταται αναγνωρίσιμο από όλους, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου ή ηλικίας. Στους ενήλικες το παραμύθι εξυπηρετεί τη νοσταλγία – «nostalgia escarpism» σύμφωνα το περιοδικό *Time* (McMillan, 30/5/2012)– μιας χαμένης

παιδικότητας και λειτουργεί ως το αντίδοτο σε μια δύσκολη και άχαρη καθημερινότητα, ενώ για τα παιδιά αποτελεί μια μονίμως αγαπημένη αναγνωστική επιλογή. Από την άλλη, το καλό τέλος των παραμυθιών εμπνέει εμπιστοσύνη και αισιοδοξία που εμμέσως μεταφέρεται στο προϊόν, καθιστώντας έτσι το παραμύθι μια απολύτως θετική αναφορά. Μάλιστα στα παραμύθια, όλα, καλοσύνη, ομορφιά, εξυπνάδα, συναντώνται στο έπακρο, μια υπερβολή που αγαπά η διαφήμιση, ενώ οι ευκολομνημόνευτες φράσεις του (π.χ. «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου ποια είναι η ομορφότερη;») περνούν εύκολα στο χώρο της διαφήμισης που πάντοτε αποζητά τα δυνατά σλόγκαν. Άλλωστε η μαγεία του παραμυθιού μάλλον λειτουργεί ως το ιδανικό ρομαντικό αντίβαρο στη πεζότητα μιας εμπορικότητας που εξυπηρετεί η διαφημιστική καμπάνια.

### **Διαφημίσεις με παραμύθια στην εκπαίδευση**

Δεδομένου του γεγονότος ότι παραμύθια φιλοξενούνται πολλές φορές σε διαφημίσεις, θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να οργανωθούν διδακτικές παρεμβάσεις με βάση το συγκεκριμένο υλικό, ειδικά στις μέρες μας, όπου η παρουσία του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και τρόπος παρουσίασης, όσο και στη δημοσιοποίηση πρωτότυπων εργασιών. Μάλιστα σε αυτήν την περίπτωση ο ηλεκτρονικός υπολογιστής καθίσταται 'άορατος', αφού αποτελεί το αναγκαίο μέσον ώστε οι διαφημίσεις να συναντήσουν τα παιδιά, χωρίς όμως η χρήση του να βασίζεται στη γοητεία που ένα νέο μέσον ασκεί πάνω τους.

Σε μια εποχή σα τη δική μας, όπου η καθαρότητα των ειδών είναι πλέον ανέφικτη (culture of fusion), διαφορετικά είδη συναντώνται, και ως εκ τούτου μελετώνται, ταυτόχρονα. Η δυνατότητα εκπαιδευτικής αξιοποίησης μορφών της μαζικής κουλτούρας, ιδιαίτερα στη διαπλοκή τους με τη λογοτεχνία, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και έχει γίνει αντικείμενο σπουδών σε πολλά πανεπιστήμια του κόσμου. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές «μπορούν να χρησιμοποιήσουν ό,τι γνωρίζουν για τον κόσμο προκειμένου να ανακαλύψουν περισσότερα για τις ιδέες και τις νοοτροπίες που ακόμη δεν γνωρίζουν» (Penrod, 1987). Η μαζική κουλτούρα προβάλλει ως το εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν αλλά και να αμφισβητήσουν τον κόσμο γύρω τους στο πλαίσιο μιας τάξης που λειτουργεί ως φόρουμ δημόσιου διαλόγου και μελέτης σύγχρονων πολιτιστικών θεμάτων.

Καθώς τα παραμύθια ξαναεισβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή τη φορά μέσα από διαφημίσεις που προβάλλονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το εξωσχολικό καθίσταται ενδοσχολικό και η διδακτέα ύλη -διαφημίσεις με θέμα παραμύθια- αποκτά την οικειότητα μιας δικής τους καθημερινότητας. Με αυτόν τον τρόπο δύο κειμενικά είδη, διαφήμιση και παραμύθι, εξετάζονται από κοινού σε μια συγκριτική μελέτη που κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών.

Άλλωστε αυτή καθαυτή η διαφήμιση αποτελεί ένα εξαιρετικό πολυτροπικό κείμενο που μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Καθώς στη σημερινή εποχή γίνεται πλέον λόγος για πολυγραμματισμούς (π.χ. οπτικός, ψηφιακός, λεκτικός, δεξ Kalatzis & Core, 2000) πολυτροπικά κείμενα, όπως οι διαφημίσεις, προετοιμάζουν κριτικούς αναγνώστες που θα είναι σε θέση να διαβάσουν όχι μόνο τις λέξεις, αλλά και κάθε

άλλη τροπικότητα που εμπλέκεται στην κατασκευή του κειμενικού μηνύματος (π.χ. χρώμα, γραμματοσειρά, εικόνα). Επιπλέον, ο κριτικός αναγνώστης δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων, αλλά περνά και στα άλλα μέσα, σε μια προσέγγιση που ενδιαφέρεται περισσότερο για πολίτες που θα είναι σε θέση να διαβάζουν, όχι αποκλειστικά τα βιβλία τους, αλλά τον κόσμο ολόκληρο. Γιατί ο κριτικός αναγνώστης των λέξεων, των κειμένων, των μέσων και της κουλτούρας φαίνεται να είναι το μόνο αντίδοτο σε μια εποχή όπου το διαδίκτυο έκανε εφικτή την πρόσβαση σε ένα τεράστιο εύρος πληροφοριακού υλικού και αναξιολόγητης πληροφορίας.

Από την άλλη, η μελέτη κειμένων της ποπ κουλτούρας, όπως για παράδειγμα διαφημίσεων με παραμύθια, απηχεί τις νεότερες τάσεις στο χώρο της λογοτεχνίας (δες Nodelman & Reimer, 2003), όπου το σχολείο δεν περιορίζεται πλέον στον κανόνα, δηλαδή στα λογοτεχνικά κείμενα με πανθομολογούμενη αισθητική αξία, όπως τα λεγόμενα κλασικά, αλλά γίνεται δεκτικό στο σύνολο της μυθοπλασίας καταστρατηγώντας τη διάκριση ανάμεσα σε υψηλή και ευτελή λογοτεχνία/ παραλογοτεχνία. Ταυτόχρονα η αναζήτηση συγκεκριμένων κειμένων, π.χ. των παραμυθιών, σε όλο το εύρος της κουλτούρας, από κινηματογραφικές ταινίες και έργα τέχνης, μέχρι γραμματόσημα και διαφημίσεις προϊόντων, μπορεί να προσφέρει στη μελέτη του λογοτεχνικού είδους όχι μόνο στην κινητοποίηση των μαθητών/ μαθητριών, αλλά και στη διεύρυνση των επιπέδων προσέγγισής του.

Επειδή αρκετές από τις διαφημίσεις που μπορούν να αλιευτούν στο διαδίκτυο δεν είναι ελληνικές, οι συγκεκριμένες αποτελούν ένα πρώτης τάξεως υλικό για τα μαθήματα ξένων γλωσσών, αναδεικνύοντας παράλληλα τη διεθνή παρουσία των ίδιων κειμένων. Το αίσθημα μιας παγκόσμιας κοινότητας, όπου, από το Καράκας και τη Βραζιλία μέχρι την Ιαπωνία και τις ΗΠΑ διαφορετικοί άνθρωποι βρίσκουν χαρά στις ίδιες, παλιές ιστορίες, επιτρέπει στα παιδιά να αισθανθούν ότι τελικά αυτά που ενώνουν τους λαούς είναι μάλλον περισσότερα και ουσιαστικότερα από όσα τους χωρίζουν.

Ακόμη, διαφημίσεις ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, από τα μαθήματα του Γυμνασίου για την πολυτροπικότητα μέχρι την εικαστική έκφραση στο Νηπιαγωγείο ή τα μαθηματικά του Δημοτικού (π.χ. δες τη μαθηματική μετεγγραφή της ιστορίας της Σταχτοπούτας στην έντυπη διαφήμιση *Brain Candy Toys*). Οι προτάσεις είναι πραγματικά πολλές, αλλά θα περιοριστούμε σε κάποιες από αυτές:

### **Ενότητα πρώτη: Δια-μεσικές μεταφορές**

Η πορεία και οι μεταλλαγές των παραμυθιών ως κειμενικού είδους είναι πραγματικά ενδιαφέρουσες, αφού στο μακραίωνα ταξίδι τους παρακολούθησαν τις ευρύτερες αλλαγές στο γενικότερο επικοινωνιακό τοπίο. Έτσι, ενώ αρχικά υπήρξαν κείμενα προφορικής λογοτεχνίας, όπου επαρκούσε αποκλειστικά ο προφορικός λόγος για τη μετάδοσή τους, εξασφάλισαν την επιβίωσή τους μεταναστεύοντας στο χώρο του βιβλίου και κυρίως του εικονογραφημένου. Τότε η μετάδοση του κειμενικού μηνύματος απαιτήσε τη συνδρομή της εικόνας και τα παραμύθια μεταλλάχθηκαν σε κείμενα πολυτροπικά, όπου η ύπαρξη ενός οπτικού κειμένου έδειξε ότι η εικόνα των πραγμάτων αποκαλύπτει και επηρεάζει την ουσία τους (δες Γιαννικοπούλου, 2013). Όμως οι αλλαγές δεν σταματούν εδώ, αφού στη νεότευκτη πραγματικότητα της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, τα παραμύθια μεταπηδούν ξανά, αυτή

τη φορά στις οθόνες του υπολογιστή, με τη μορφή ηλεκτρονικής λογοτεχνίας (δες για παράδειγμα *Fair e-Tales* των Joline Blais, Keith Frank).

Ίσως το πιο επιτυχημένο παράδειγμα αυτής της νέας διαμεσικής μεταφοράς, που θα άξιζε να έβλεπαν και να σχολίαζαν τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού και σίγουρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η περίπτωση της πολυβραβευμένης τηλεοπτικής διαφήμισης της εφημερίδας *Guardian* (πρωτοπαίχθηκε 29/2/2012), που επιστρατεύει όλα τα σύγχρονα μέσα –τηλεόραση, έντυπο αλλά και online τύπο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης– για να αναδείξει όλες τις πτυχές της γνωστής ιστορίας των τριών γουρουνιών και του λύκου.

Η δίλεπτη διαφήμιση που προβάλλει την ιδέα της ‘ανοιχτής δημοσιογραφίας’, ξεκινά με την είδηση ότι τα τρία γουρουνάκια έκαψαν ζωντανό το λύκο στο σπίτι τους. Και ενώ τα τηλεοπτικά δίκτυα καλύπτουν την επέμβαση της αστυνομίας για τη σύλληψή τους, τον αρχικό αποτροπιασμό διαδέχεται η αποκάλυψη ότι βρίσκονταν σε νόμιμη άμυνα εναντίον ενός κακόβουλου εισβολέα. Αυτό πυροδοτεί μια σειρά σχολίων από απλούς ανθρώπους στο διαδίκτυο, κυρίως μέσω twitter, που εκφράζουν ακόμη και τη συμπάθειά τους για τα θύματα της επίθεσης του λύκου. Όσπου καινούργιες αποκάλυψεις δείχνουν ότι ο υποτιθέμενος εισβολέας έπασχε από άσθμα και ως εκ τούτου τού ήταν αδύνατο να προκαλέσει τόσο εκτεταμένες καταστροφές στα σπίτια των ‘θυμάτων’. Φαίνεται ότι τα τρία γουρουνάκια ευθύνονται τα ίδια για τις καταστροφές και συλλαμβάνονται για απάτη κατά της ασφαλιστικής εταιρείας. Όμως η ιστορία γνωρίζει και μια ακόμη ανατροπή· οι πράξεις τους δείχνουν να οφείλονται σε απόγνωση εξαιτίας των απεχθών όρων αποπληρωμής των στεγαστικών τους δανείων. Αυτό πυροδοτεί διεθνώς διαδηλώσεις εναντίον των τραπεζών από απλούς ανθρώπους που φορώντας μάσκες γουρουνιών συμπάσχουν με τα τρία γουρουνάκια, αυτή τη φορά ως θύματα του οικονομικού κατεστημένου.

Η παρουσίαση της γνωστής ιστορίας, αυτή τη φορά ηλεκτρονικά σε μορφή τηλεοπτικού ντοκουμέντου (*docudrama*), ανοίγει μια σειρά από σύγχρονα ζητήματα που καλό είναι να συζητηθούν, μια και οι απαντήσεις κάθε άλλο παρά εύκολες είναι:

- Η παρουσία του κακού είναι τελικά αρχετυπική; Ακόμη κι όταν ο λύκος απαλλαγεί από το αρνητικό του στερεότυπο, τη θέση του παίρνει κάποιος άλλος· εν προκειμένω οι τράπεζες!
- Πόσο πολύπλευρα πολύπλοκη και πόσο πολυφωνική μοιάζει να είναι η αλήθεια! Τελικά η ολοκληρωμένη εικόνα (*‘The Whole Picture’*, σύμφωνα με το γνωστό λογότυπο του *Guardian*) δε φαίνεται να είναι ποτέ τόσο εύκολη!
- Πόσο μικρός έχει τελικά γίνει ο κόσμος και με πόση ταχύτητα διαδίδονται τα νέα σε κάθε γωνιά του πλανήτη!
- Πόσο εύκολο είναι πλέον στον καθένα να βρίσκεται στην καρδιά των γεγονότων και με θαυμαστή αμεσότητα να αντιδρά στα συμβάντα την ώρα που συμβαίνουν!
- Ποια είναι τελικά η θέση της έντυπης δημοσιογραφίας μέσα στο νέο επικοινωνιακό τοπίο; Μήπως η παλιά ιστορία και η μετάλλαξη των τριών μικρών γουρουνιών λείπει

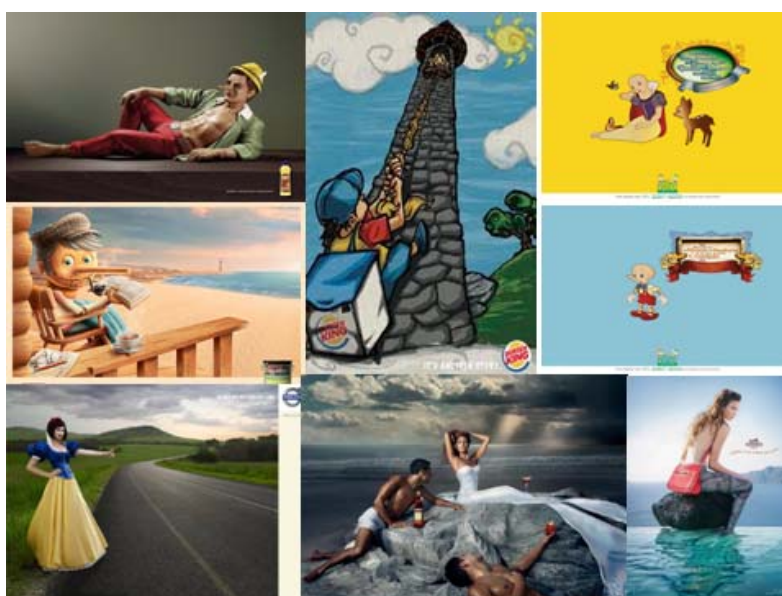
κάτι για την ίδια την εφημερίδα που οφείλει να στηριχθεί στα νέα μέσα αν θέλει να εξακολουθήσει να υπάρχει;

- Μήπως το ίδιο ισχύει και για τη λογοτεχνία ή έστω τα παραμύθια; Είναι δυνατόν να επιβιώσουν έξω από τα νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον;

### Ενότητα δεύτερη: Τα όπλα της διαφήμισης

Τα παιδιά συγκεντρώνουν από το διαδίκτυο διαφημίσεις με θέματα παρμένα από τα παραμύθια. Τις κατηγοριοποιούν, τις μελετούν και προσπαθούν να απομονώσουν τους τρόπους με τους οποίους η διαφήμιση επιδιώκει να κερδίσει και να πείσει τους αποδέκτες της:

*Η προσοχή:* Η διαφήμιση επιθυμεί διακαώς να στρέψει τα μάτια πάνω της. Και ποιος δεν θα προσέξει τα προϊόντα περιποίησης ξύλου, όταν ο ίδιος ο Πινόκιο εγγυάται την απόδοσή τους;



Εικόνα 1

*Η έκπληξη:* Η απομάκρυνση από την πεπατημένη των παραμυθιών αποτελεί την μεγάλη έκπληξη που καθένας επιθυμεί να διαλευκάνει διανύοντας όλη την απόσταση από την αγαπημένη ιστορία στο διαφημιζόμενο προϊόν. Γιατί οι νάνοι εγκατέλειψαν τη Χιονάτη στη μέση του πουθενά; Μα προφανώς επειδή το αυτοκίνητό τους είχε μόνο επτά θέσεις (διαφήμιση Νοίνο). Μάλιστα κάποιες φορές το ξάφνιασμα φτάνει μέχρι το πραγματικό σοκ, όταν επίτηδες επιλέγονται τα πρότυπα της παιδικής αθωότητας προκειμένου να δείξουν ότι η ζωή συχνά δεν είναι παραμύθι ακόμη και για τα παιδιά. Ενδεικτική η βραζιλιάνικη καμπάνια για την ευαισθητοποίηση του κοινού στον παιδικό καρκίνο, όπου η Χιονάτη, η μικρή γοργόνα και ο Πινόκιο έχουν χάσει τα μαλλιά τους λόγω χημειοθεραπειών.

*Το χιούμορ:* Κάθε διαφημιστής γνωρίζει ότι όταν η διαφήμιση προκαλεί γέλιο, ένας σημαντικός στόχος έχει ήδη επιτευχθεί. Η Ραπουνζέλ που ρίχνει τα μαλλιά της για να ανέβει το παιδί που φέρνει έτοιμο φαγητό και ο παραμυθικός λύκος που εγκαταλείπει τα τρία γου-

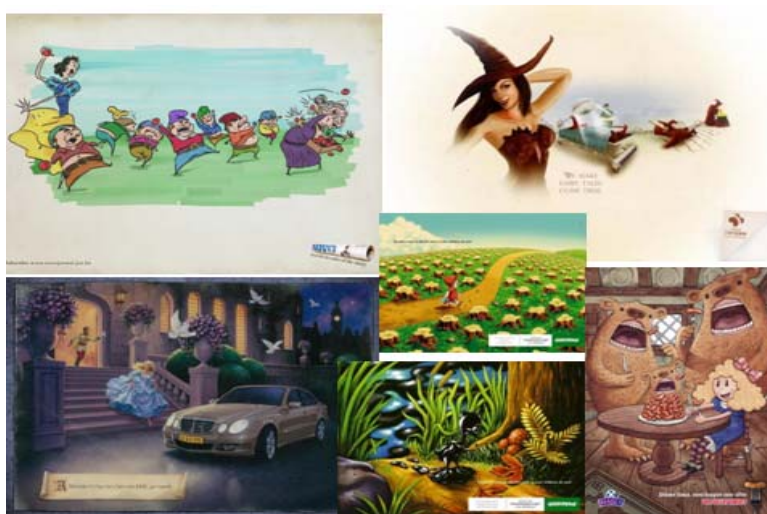
ρουνάκια και τη γιαγιά της Κοκκίνοσκουφίτσας για χάρη του ίδιου εδέσματος σίγουρα αποσπούν το χαμόγελο του αποδέκτη (δες King Burger, *It's another story*).

*Η γοητεία:* Παραμυθικά πλάσματα είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και σαγηνεύουν αμέσως όποιον τα κοιτάζει. Γι' αυτό δεν είναι περίεργο ότι η μικρή γοργόνα επιλέχθηκε ως κεντρική γυναικεία φιγούρα για να διαφημίσει από ποτά, ακριβά αξεσουάρ και αρώματα μέχρι απλό νεράκι.

### Ενότητα τρίτη: Τα στοιχεία των παραμυθιών

Το θέμα, η πλοκή, οι χαρακτήρες, η οπτική γωνία και το σκηνικό, θεωρούνται οι βασικές αφηγηματικές κατηγορίες με βάση τις οποίες μελετάται κάθε λογοτεχνικό κείμενο (Lukens, 1995), μηδέ εξαιρουμένου του παραμυθιού. Η μελέτη των σχετικών διαφημίσεων είναι πολύ πιθανό να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν την κεφαλαιώδη σημασία αυτών των στοιχείων για την κατασκευή της ιστορίας.

*Το θέμα:* Αν στα κλασικά παραμύθια το θέμα είναι η νίκη του καλού πάνω στο κακό, στη διαφήμιση μετατοπίζεται εξολοκλήρου στο διαφημιζόμενο προϊόν. Έτσι για παράδειγμα, τα κλασικά παραμύθια της Σταχτοπούτας και την Χιονάτης αναπροσανατολίζονται προς την ανάδειξη ενός ακριβού αυτοκινήτου (Mercedes E Class, 2007 Ολλανδία) που στην πρώτη περίπτωση θα πάρει τη θέση της χρυσής άμαξας, ενώ στη δεύτερη θα μεταφέρει το νέο ζευγάρι στο παλάτι.



Εικόνα 2

*Η πλοκή:* Συνήθως οι διαφημίσεις υποβάλλουν το παραμύθι σε μια σειρά από καινοτομίες 'σεναρίου', παραλλάσσοντας αρκετά τη συμβατική διαδοχή των γεγονότων. Τις περισσότερες φορές οι αλλαγές αφορούν στο τέλος, όπου το κλασικό «έζησαν αυτοί καλά» μεταφράζεται μάλλον ... καταναλωτικά, ενώ με τον ίδιο τρόπο εξασφαλίζεται και το δυσκολότερο «και εμείς καλύτερα». Χαρακτηριστική η σκοτεινή διαφήμιση λουκάνικων (Hall's Wee Willie Winkies), όπου σε τρεις παραλλαγές, -Κοκκίνοσκουφίτσα, Χρυσομαλλούσα και Χάνσελ και Γκρέτελ-, όλες οι παρεξηγήσεις λύνονται με βραδινά γεύματα πιο ευτυχισμένα από ποτέ.

*Οι χαρακτήρες:* Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν όσες ανατροπές αφορούν κυρίως στα στερεότυπα που καθορίζουν τους συμβατικούς χαρακτήρες των παραμυθικών ηρώων. Επειδή στον παραμυθικό κόσμο και κυρίως αναφορικά με τις γυναικείες φιγούρες η ομορφιά αποτελεί εγγύηση επιτυχίας, η διαφήμιση αποφασίζει να εκμεταλλευτεί αποκαλύπτοντας τη γενική υστερία στο θέμα της εξωτερικής εμφάνισης. Κλινική πλαστικής χειρουργικής στο Καράκας (Clinica Dempere) ανεβάζει στο χειρουργικό τραπέζι τη μικρή γοργόνα, το τέρας της Πεντάμορφης και την κακιά μάγισσα και κάνει το όνειρο της ομορφιάς πραγματικότητα.

*Η οπτική γωνία:* Η οπτική γωνία από την οποία λέγονται τα θέματα αποτελεί έναν πανίσχυρο ιδεολογικό μηχανισμό, αφού ο καλός είναι αυτός από του οποίου την πλευρά λέγεται η ιστορία (Hourihan, 1997: 38). Σε σύγχρονες εικονογραφημένες αναδιηγήσεις (π.χ. *The untold story of Snow White*), όπως και σε αρκετές εμπορικές διαφημίσεις, συμβαίνει τα γνωστά γεγονότα να παρουσιάζονται από την πλευρά του κακού. Έτσι στη Βραζιλία (2010) μετασηματίζονται το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας, με εκείνη να στήνει δόκανο για το λύκο, των τριών γουρουνιών που επιτίθενται με αλυσοπρίονα στο σπίτι ενός ανυπεράσπιστου λύκου και της Χιονάτης που με τη βοήθεια των επτά νάνων πετροβολούν με τα ίδια της τα μήλα την αθώα μητριά. Συνοδεύονται όλα από το λογότυπο «Γνώρισε και τις δύο πλευρές της ιστορίας» και χρησιμοποιούνται στη διαφήμιση εφημερίδας (nono journal).

Το σκηνικό: Η σημασία του σκηνικού, δηλαδή της χωροχρονικής πλαισίωσης της ιστορίας δεν φαίνεται μόνο σε εικονογραφημένες αναδιηγήσεις γνωστών παραμυθιών, π.χ. *Snow White in New York*, αλλά και σε διαφημιστικές καμπάνιες όπως εκείνες της Greenpeace για την προστασία του περιβάλλοντος, όπου η Κοκκίνοσκουφίτσα περπατά σε ένα υλοτομημένο δάσος, η μικρή γοργόνα κολυμπά σε μια θάλασσα γεμάτη σκουπίδια και το παπί του Άντερσεν είναι άσχημο γιατί βγαίνει καταλερωμένο από την πετρελαιοκηλίδα της λίμνης.

### **Ενότητα τέταρτη: Μετασηματιστικοί μηχανισμοί αναδιηγήσεων**

Η δυναμική της μετασηματιστικής αυτής διαδικασίας, γνωστής ως ‘λαθροθηρία’ (‘roaching’, Jenkins 2006: 40) ή ‘οικειοποίηση’ (‘appropriation’, Zipes, 2002: 32) ενυπάρχει σε όλες τις φάσεις της ιστορικής διαδρομής του παραμυθιού, στους ‘επαναλαμβανόμενους κύκλους των μετενσαρκώσεών του’ στην πορεία των αιώνων (Μερακλής, 1993: 191). Παρά τη σταθερότητα της δομής και των χαρακτηριστικών του (Propp, 1991) το παραμύθι καταφέρνει μέσα από πολλαπλές διασκευές, μεταγραφές και επανερμηνείες ή ανατροπές να ανανεώνεται διαρκώς και αποκτώντας μια φύση σχεδόν πρωτεύκη να μεταλλάσσεται σε μια καινούργια ιστορία ικανή να μεταδώσει διαφορετικά ιδεολογικά μηνύματα. Κάθε επανασυγγραφή αποτελεί μια νέα ερμηνεία και, σε διάσταση διαχρονική, κάθε ιστορία αριθμεί ένα εύρος από διαφορετικές αναγνώσεις (Tatar, 1987).

Η παρουσία παραμυθικών μοτίβων και ηρώων στις σύγχρονες διαφημίσεις δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της επαναδημιουργίας μιας ιστορίας, να κατανοήσουν τη δυναμική της και να συνειδητοποιήσουν τη δυνατότητά της να παραμείνει ‘ζωντανή’ παρά τις αλλαγές που υπόκειται δια μέσου των αιώνων. Παρακολουθώντας την πλοκή να αλλάζει, τους ρόλους να αντιστρέφονται και τα στερεότυπα να καταρρίπτονται οι νεαροί αναγνώστες αρχίζουν να αντιλαμβάνονται κάποιους από τους μηχανισμούς με τους οποίους καινούργιες διασκευές γεννιούνται μέσα από τα ήδη γνωστά παραμύθια.



**Ανατροπές:** Η αμφισβήτηση κάθε αφηγηματικού στοιχείου, από τους χαρακτήρες και την οπτική γωνία, μέχρι το σκηνικό και σημεία πλοκής και η αντικατάστασή τους από νέα συνιστά μια ανατροπή και δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας καινούργιας ιστορίας. Μάλιστα η κάθε είδους αλλαγή στην οπτική γωνία, στη χωροχρονική πλαισίωση, στα χαρακτηριστικά ή τις σχέσεις των ηρώων, που μπορεί να γίνει και με τη βοήθεια σχετικών διαφημίσεων, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα άσκηση για τα παιδιά (Malafantis & Ntoulia, 2011).

**Παραμυθοσαλάτες:** Η συσώρευση ηρώων από διαφορετικά παραμύθια σε μια ιστορία έδωσε όχι μόνο ενδιαφέροντα εικονογραφημένα βιβλία (π.χ. *Ο λύκος ξαναγύρισε*) αλλά και διαφημίσεις. Για παράδειγμα η συγκέντρωση πολλών παραμυθικών ηρώων σε διαφήμιση της NOVA για χαμηλή χρέωση («28 ευρώ το μήνα όλα τα' άλλα είναι παραμύθια») καταφάσκει μια περίεργη συγκατοίκηση.



Εικόνα 3

**Αναχρονισμοί:** Ένας από τους συνηθέστερους τρόπους αναδιηγήσεων, ακόμη και στο εικονογραφημένο βιβλίο ή τον κινηματογράφο, είναι η μεταφορά των παραμυθικών διηγήσεων στο σήμερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Κοκκινσκουφίτσα που χρησιμοποιήθηκε σε καμπάνια για την προστασία από τους 'λύκους' του διαδικτύου τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

**Ρεαλισμός:** Η προσθήκη όρων της πραγματικότητας στο φανταστικό χώρο του παραμυθιού, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα αποκάλυψη των συμβάσεων του παραμυθιού όπου το συνηθισμένο καθίσταται εντελώς απίθανο και το εξωπραγματικό θεωρείται απόλυτα φυσιολογικό (suspense of disbelief). Σε μια έρευνα στο νηπιαγωγείο (Γιαννικοπούλου, 1996), όταν από παιδιά προσχολικής ηλικίας ζητήθηκε να μαντεύσουν πώς ξύπνησε η Ωραία Κοιμωμένη, εκείνα, εκτός από το γνωστό παραμυθικό μοτίβο του φιλιού, πρότειναν και εκδοχές όπως «τη φώναξε η μαμά της» ή «χτύπησε το ξυπνητήρι». Παρόμοιες και οι απαντήσεις της διαφήμισης, αφού ένα αναψυκτικό που χύνεται πάνω στην Ωραία Κοιμωμένη μπορεί να την ξυπνήσει χωρίς τη μεσολάβηση κανενός πρίγκιπα (K-fee, 2007). Από την άλλη παραμένει πάντα ανοιχτό το ενδεχόμενο, ακόμη και αν ο πρίγκιπας καταφτάσει, να μην την ξυπνήσει,

ίσως γιατί το στρώμα είναι πολύ μαλακό και θέλει να κοιμηθεί και αυτός (Sealy Mattress, 2010), είτε γιατί μυρίζει η αναπνοή της (τσίχλες Cloret), ακόμη και λόγω τσιγάρου (Utah Quit, 2008), είτε από το φόβο επιχείλιου έρπητος (Fenistil, 2008).

### Ενότητα πέμπτη: Παραμύθια και Πολιτική ορθότητα

Μερικές φορές οι διαφημίσεις αποτελούν ένα πολύ πρόσφορο μέσον για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στην υφέρπουσα ιδεολογία των γνωστών παραμυθιών. Ιδιαίτερα αν συνδυαστούν με θεωρητικές συζητήσεις για το κίνημα της πολιτικής ορθότητας (Κανατσούλη, 2000), τα παιδιά ενδέχεται να επιχειρήσουν την ανίχνευση των μη πολιτικώς ορθών στοιχείων σε γνωστά παραμύθια.

Παίρνοντας ως παράδειγμα τη Χιονάτη, γνωστή έντυπη διαφήμιση (Nivea Tan) που παρουσιάζει μια σκουρόχρωμη ηρωίδα αποκαλύπτει με τρόπο χιουμοριστικό πόσο ρατσιστική υπήρξε η επιθυμία της βασίλισσας για μια κόρη που η ομορφιά της θα στηρίζεται στη λευκότητα του δέρματός της.

Από την άλλη το στερεότυπο του νάνου, που εξαιτίας σωματικού ελλείμματος, στερείται βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως η συμμετοχή του στην κοινότητα, ο έρωτας και η δημιουργία οικογένειας, εμφανίζεται και σε σχετικές διαφημίσεις όπου νάνοι παρουσιάζονται ψηλοί (Daisy Hi-lo Milk, 2001 Σιγκαπούρη) ή αποτελούν το αντικείμενο του πόθου όχι μιας Χιονάτης αλλά επτά (The Axe Effect).

Τέλος, η διατροφική αστοχία του μήλου που σκοτώνει μάλλον διορθώνεται από την αντικαπνιστική καμπάνια όπου η κακιά μητριά δηλητηριάζει την αφελή Χιονάτη προσφέροντάς της ένα τσιγάρο (στο μετρό της Νότιας Κορέας, 2003).



Εικόνα 4

Φαίνεται ότι το μυστικό της ανθεκτικότητας και της επιβίωσης των παραμυθιών βρίσκεται και στην ικανότητα της αναδημιουργίας και προσαρμογής τους σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή (Zipes, 1979: 5, Rodari, 1985: 14-15). Πληθώρα μετα-αφηγήσεων, φεμινιστικών, πολιτικά ορθών, χιουμοριστικών, σκοτεινών ή ψυχολογικών, εγκαταλείπουν την αοριστία του χώρου και του χρόνου που χαρακτηρίζει την αρχετυπική ιστορία, υιοθετούν νέες αφηγηματικές τεχνικές, μεταμορφώνουν τους κλασικούς ήρωες και, πειραματιζόμενες με κάθε μορφή τέχνης και οποιοδήποτε μέσον, ανατρέπουν παραδοσιακά στερεότυπα και αντικατοπτρίζουν ιδέες μιας νέας εποχής.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Γιαννικοπούλου, Α. (1996), Η γνώση και η κατανόηση των κυριοτέρων μοτίβων/ θεμάτων των μαγικών παραμυθιών από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (σελ. 311-337). Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.) Από το Παραμύθι στα Κόμικς, Αθήνα: Οδυσσέας.
2. Γιαννικοπούλου, Α. (2013). Η εικόνα της Σταχτοπούτας στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. *Κείμενα*, 16, 1-23, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t16/01-gianikopoulou.pdf>
3. Heller, C. (1995). *The Untold Story of Snow White*, Illustr. K. Stolper. Secaucus, NJ: Carol Publishing Group.
4. French, F. (1990). *Snow White in New York*, Oxford: Oxford University Press.
5. Haase, D. C. (2008), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Vol. 1, Westport: Greenwood Press.
6. Hourihan, M. (1997), *Deconstructing the hero: literary theory and children's literature*, London: Routledge Chapman & Hall.
7. Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
8. Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*, London: Palmer Press.
9. Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
10. Lukens, R. (1995<sup>5</sup>). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins College Publishers.
11. Malafantis, K. & Ntoulia, A. (2011). "Rewriting fairy tales: New challenge in creativity in the classroom *Extravío*. *Revista electrónica de literatura comparada*, núm. 6. Available online <http://www.uv.es/extravio>
12. McMillan, G. (2012). Another bite of the poisoned apple: Why does pop culture love fairy tales again? *Time* 30/ 5/ 2012. Available online <http://entertainment.time.com/2012/05/30/another-bite-of-the-poisoned-apple-why-does-pop-culture-love-fairy-tales-again/>
13. Μερακλής, Μ. Γ. (1993), "Η Πολλαπλή ζωή του μύθου", Στο Έντεχνος λαϊκός λόγος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
14. Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*, Boston: Allyn & Bacon.
15. Pennart, de G. (1998). *Ο Λύκος Ξαναγύρισε!* Μτφ. Γιάννης Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

16. Penrod, D. (1997), *Miss Grundy Doesn't Teach Here Anymore: Popular Culture and the Composition Classroom*. Boynton/Cook Publishers.
17. Propp, V. J. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί- Στρως και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
18. Robertson, A. (2012). *The New Tale: Locating the Fairy Tale in New Media Narrative*, Verso: An Undergraduate Journal of Literary Criticism, Available online <http://ojs.library.dal.ca/verso/article/view/515/522>
19. Rodari, G. (1985), *Γραμματική της Φαντασίας: Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.
20. Tatar, M. (1987), *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*, Princeton: Princeton University Press.
21. Zipes, J. (1979). *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tale*, Austin: University of Texas Press.
22. Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick. The Evolution and Relevance of a Genre*, New York, London: Routledge.

### **Διαδικτυακοί κόμβοι**

Διαφημίσεις για παραμύθια: <http://surlalunefairytales.blogspot.gr/2011/12/advertising-skys-campaign-success-and.html>

Fair e-Tales: <http://three.org/fairetales/home.html>

## Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης

*Του Δημήτρη Θ. Ζάχου  
Λέκτορα του ΠΤΔΕ - ΑΠΘ  
dimzachos@eled.auth.gr*

### Περίληψη

Στην κριτική ανάλυση που ακολουθεί επιχειρείται η διαπραγμάτευση της σχέσης του εθνικισμού με την Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο ο εθνικισμός, στη σύγχρονή του εκδοχή, επιδρά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα στο τμήμα της που αφορά στην πολιτική εκπαίδευση και στη «διαχείριση» της διαφορετικότητας στην Ελλάδα. Διερευνάται ακόμη, ο βαθμός κατά τον οποίο αυτού του είδους η εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ξενοφοβικών, εθνοκεντρικών, εθνικιστικών και ρατσιστικών απόψεων και στάσεων. Τέλος, εξετάζει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να εκμεταλλευτούν τις όποιες ευκαιρίες έχουν και να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα στη σχολική τάξη, στη σχολική κοινότητα και στην ανθρώπινη κοινωνία.

**Λέξεις κλειδιά:** Εθνικισμός, Πολιτική εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα, οικονομική κρίση

### Εισαγωγή

Η ελληνική κοινωνία διέρχεται μια παρατεταμένη περίοδο οικονομικής κρίσης, οι συνέπειες της οποίας εκτείνονται σ' όλο το φάσμα των οικονομικών, των πολιτικών και των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Μόνον μια μικρή μερίδα του πληθυσμού φαίνεται πως δεν έχει επηρεαστεί από την περιστολή του κοινωνικού κράτους, την ανεργία, την υποαπασχόληση, την εργασιακή ανασφάλεια και την έλλειψη προοπτικής. Ένα από τα αποτελέσματα της κρίσης είναι ότι η πολιτική επανήλθε ως κεντρικό θέμα στο δημόσιο διάλογο αλλά και στις ιδιωτικές συζητήσεις. Όχι όμως πάντοτε ως δημιουργική αναζήτηση λύσεων μέσα από ανταλλαγή θέσεων και απόψεων. Μια μερίδα του πληθυσμού ελκύεται από τη ρητορική της απόρριψης όχι μόνον των υφιστάμενων πολιτικών σχημάτων, αλλά και των δημοκρατικών λειτουργιών, δικαιωμάτων και θεσμών. Μια τέτοια αντίληψη συνοδεύεται συνήθως από την υιοθέτηση θεωριών συνομωσίας, σύμφωνα με τις οποίες το ελληνικό έθνος διώκεται από προαιώνιους εχθρούς και από ομάδες ξένων κέντρων συμφερόντων.

Η απήχηση αυτών των στάσεων και αντιλήψεων είναι πιθανό, κατά ένα μέρος, να οφείλεται στη βίαιη ανατροπή των συνθηκών ζωής και στην έλλειψη ορατής εξόδου από την κρίση. Οφείλεται όμως και στην απογοήτευση από το πολιτικό σύστημα και την άρνηση των κατεστημένων πολιτικών κομμάτων (Georgiadou, 2013: 93), η οποία ακολούθησε την «έμπρακτη απαξίωση δημοκρατικών αξιών, αλλά και [σ]την ολιγωρία εναντίον της άκρας δεξιάς και υπέρ της προάσπισης της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης ευρύτερα» (Μαρβάκης κα, 2013: 21). Η απαξίωση των δημοκρατικών θεσμών και η ευρεία απήχηση των ακροδεξιών θέσεων, απόψεων και πρακτικών δεν είναι άσχετη με την εδραίωση του ατομικισμού και του «εθνοκεντρισμού της ευημερίας» (Σεβαστάκης, 2005: 873), η οποία συντελέστηκε κατά την περίοδο της «ισχυρής Ελλάδας».

Η εκπαίδευση, ιστορικά έχει συμβάλει στη δημιουργία και στη συγκρότηση των σύγχρονων εθνών - κρατών (Λιάκος, 1994, Λέκκας, 1995), όπως και στην καλλιέργεια εθνικιστικών απόψεων & στάσεων (Φραγκουδάκη, 1997). Τα τελευταία είκοσι χρόνια όμως, οι αλλαγές που έλαβαν χώρα σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, με άλλα λόγια «η νέα μορφή του καπιταλισμού που προωθείται ως παγκοσμιοποίηση» (McGinn, 1997:41), είχαν αντίκτυπο και στις εκπαιδευτικές πολιτικές των περισσότερων χωρών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα όφειλαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της οικονομίας της αγοράς και να δώσουν οικουμενική διάσταση (Global Education) στα Αναλυτικά τους Προγράμματα. Τα σχολεία κλήθηκαν αναπτύξουν το σεβασμό των μαθητών/τριών τους στους άλλους πολιτισμούς (Garrido, 1991-92), να σταματήσουν να καλλιεργούν την εχθρότητα μεταξύ των λαών και να δώσουν έμφαση στην πολιτική εκπαίδευση (civic, citizenship education).

Σ' αυτό το πλαίσιο, υπό την αιγίδα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών έγιναν προσπάθειες καταπολέμησης του εθνικισμού με την προώθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ειρήνη (Bush and Saltarelli, 2000) και με επεξεργασμένες προτάσεις για αλλαγές Αναλυτικών Προγραμμάτων και Σχολικών Βιβλίων (βλ. Pingel, 2010). Από τη δική του πλευρά, στις αρχές της νέας χιλιετηρίδας το Συμβούλιο της Ευρώπης συνέταξε μια μελέτη, στην οποία διαπιστώθηκε η φτωχή παρουσία και η ανάγκη ενίσχυσης της πολιτικής εκπαίδευσης στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και η ανάγκη ανάληψης σχετικών πρωτοβουλιών (εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα στα σχολεία) (Naval, Print and Veldhuis, 2002).

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο εθνικισμός, στη σύγχρονη εκδοχή του, επιδρά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα στο τμήμα της που αφορά στην πολιτική εκπαίδευση και στη «διαχείριση» της διαφορετικότητας στην Ελλάδα. Διερευνάται ακόμη, ο βαθμός κατά τον οποίο αυτού του είδους η εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ξενοφοβικών, εθνοκεντρικών, εθνικιστικών και ρατσιστικών απόψεων και στάσεων.

### **Εθνικισμός & εκπαίδευση**

Ο εθνικισμός είναι ένα σχετικά καινούριο φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται ταυτόχρονα με τις διαδικασίες δημιουργίας και συγκρότησης των σύγχρονων εθνών - κρατών. Ο εθνικισμός, όπως και το έθνος, είναι επίμαχες έννοιες (Beck, 1996: 174), αφού δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών των σχετικών επιστημονικών περιοχών (πολιτική επιστήμη, ιστορία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία, εθνολογία), τόσο σε ότι αφορά στον τρόπο που ορίζονται, όσο και στα χαρακτηριστικά τους στοιχεία.

Η γνώση για τον εθνικισμό από ιστορική, κοινωνιολογική και κανονιστική θεώρηση είναι μια σημαντική, αλλά μάλλον παραμελημένη διάσταση της πολιτικής εκπαίδευσης (McDonough. 2013: 135). Σε μια διαπραγμάτευση της σύνδεσης εθνικισμού και εκπαίδευσης ένα πρώτο σημείο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί αφορά στην εδραιωμένη -σε μεγάλες μερίδες του πληθυσμού- αντίληψη, σύμφωνα με την οποία τα κράτη - έθνη υπήρχαν πάντοτε. Πρόκειται για εσφαλμένη προσέγγιση, αφού δεν λαμβάνει υπόψη ότι προηγήθηκαν άλλες μορφές κοινωνικής & πολιτικής οργάνωσης, όπως οι οικογένειες, οι φυλές, οι πόλεις - κράτη & οι αυτοκρατορίες (Nelson, 1978). Ένα δεύτερο σημείο, αφορά στο γεγονός ότι το κράτος σε αρκετές περιπτώσεις προϋπήρχε του έθνους, στο οποίο παρείχε τις θεσμ-

κές συνθήκες για τη δημιουργία και την ανάπτυξή του (Glover, 1997: 143). Μια άλλη σημαντική για την πολιτική εκπαίδευση διάσταση της ύπαρξης και λειτουργίας των εθνών είναι ότι αυτά, όπως υποστηρίζει ο (Hutchinson, 2000: 652) είναι πάνω απ' όλα είναι «λογικοί» πολιτικοί οργανισμοί.

Θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι για τη γένεση, τη διάρκεια και την εξέλιξη του έθνους υπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Αυτές, υπό την επιφύλαξη αλλά και τον κίνδυνο που ενέχει κάθε κατηγοριοποίηση, θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο μεγάλες ομάδες: Πρώτον στις αρχέγονες, δηλαδή σ' αυτές που υποστηρίζουν ότι το έθνος αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων με κοινή προέλευση (δεσμοί καταγωγής), γλώσσα, θρησκεία. Δεύτερον, στις κατασκευαστικές, δηλαδή σ' αυτές που υποστηρίζουν ότι το έθνος αποτελεί προϊόν (κατασκευή) οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων. Ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας, υπό την επιφύλαξη ότι σε ορισμένες περιπτώσεις «υπήρχε κάτι», υιοθετεί την δεύτερη προσέγγιση. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η αντίληψη που ο κάθε άνθρωπος έχει διαμορφώσει για το έθνος επηρεάζει τη στάση του πάνω σε μια σειρά ζητήματα όπως η εγγύτητα / ασυμβατότητα των πολιτισμών, τα δικαιώματα των «διαφορετικών» ανθρώπων, η ενσωμάτωση των μεταναστών, η απόδοση της ιθαγένειας, τα δικαιώματα των «διαφορετικών» στην εργασία, σε μια καλή εκπαίδευση κα.

Οι εθνικιστικές ιδεολογίες εμφανίστηκαν ταυτόχρονα με το πέρασμα από τη μοναρχία -και τις τότε επικρατούσες αντιλήψεις για την πατρίδα και τη γη- στην ιδέα του έθνους ως βασικού πυρήνα κυριαρχίας (Δεμερτζής 1996: 61). Μέσα από το έθνος αναδείχθηκε ο λαός σε κυρίαρχη νομιμοποιητική δύναμη, όπως και σε κεντρικό αντικείμενο της πίστης και της κοινής δράσης (Greenfeld, 1992: 3) παίρνοντας τη θέση του θεού, του ηγεμόνα κοκ. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε τις εθνικιστικές ιδεολογίες, οι οποίες την περίοδο εκείνη είχαν χειραφετικό και προοδευτικό χαρακτήρα.

Ο εθνικισμός μπορεί να καθοριστεί ως αίσθημα, ιδεολογία και κίνημα. Ως αίσθημα μπορεί να περιγραφεί και ως «μια κατάσταση του μυαλού, κατά την οποία το άτομο θέτει ως ανώτατη πίστη του το έθνος – κράτος» Kohn (1955: 5). Ως ιδεολογία συνδέεται με την αιτιολόγηση των αποκλεισμών και των εκτελέσεων των ομάδων στόχων (Arendt 1973). Για τους εθνικιστές, το έθνος αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο ανάλυσης, αλλά και σε ανώτερη αξία υπερκερώντας οικουμενικές αξίες όπως η ανθρώπινη ζωή, ελευθερία, αξιοπρέπεια και αλληλεγγύη, το δικαίωμα στην εργασία κα. Ο εθνικισμός ως πολιτικό κίνημα υποστηρίζει το δικαίωμα μιας εθνικής ομάδας να αποκτήσει δικό της κράτος. Όταν αυτό επιτευχθεί τότε θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ενότητα του έθνους, την προστασία από τους εχθρούς του και την εδραίωση της ταυτότητάς του. Τα εθνικιστικά κινήματα μπορεί να είναι απελευθερωτικά, αντιδραστικά, προοδευτικά, αυταρχικά, αριστερά δεξιά κοκ.

Η έννοια του εθνικισμού παίρνει διαφορετικά περιεχόμενα ανάλογα με την ιστορική περίοδο και τον τόπο όπου εκδηλώνεται. Ο Anderson (2002) έχει προτείνει τις παρακάτω περιόδους:

*Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται από ένα είδος οικουμενικού πατριωτισμού, δηλαδή μια πίστη ότι τα πολιτισμένα έθνη έχουν κοινό συμφέρον στην καταπολέμηση της τυραννίας και των προλήψεων. Στη δεύτερη, αυτή του ρομαντικού εθνικισμού, έγινε αποδεκτό ότι οι λαοί έχουν διακριτά εθνοτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, πολιτισμός). Κατά την τρί-*



τη περίοδο, αυτή του σωβινιστικού εθνικισμού, εδραιώθηκε ο ιμπεριαλιστικός λόγος της ανωτερότητας ορισμένων λαών. Στην τέταρτη περίοδο, του φασισμού, το έθνος καθορίστηκε ως βιολογική κοινότητα, ως φυλή. Τέλος, η Πέμπτη, του αντιαποικιοκρατικού εθνικισμού, αφορά σε μια σειρά από επαναστάσεις εναντίον των αποικιοκρατικών χωρών της Δύσης και του ιμπεριαλισμού.

Μια πιο απλή διάκριση γίνεται μεταξύ πατριωτισμού και σωβινισμού, όπου πατριωτισμός είναι η αγάπη για την πατρίδα και σωβινισμός το μίσος για όλους τις υπόλοιπες χώρες (Waldstein, 1917). Οι διάφορες εκφάνσεις του εθνικισμού ποικίλουν από τη μετριοπαθή, που είναι συμβατή με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέχρι την εξτρεμιστική που αποτελεί πρόβλημα για την ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων (Dahbour and Ishay, 1995).

Την εθνικιστική ιδεολογία και τα εθνικιστικά αισθήματα εκμεταλλεύτηκαν και εξακολουθούν να εκμεταλλεύονται οι οικονομικά και πολιτικά κυρίαρχες ομάδες, αφού μ' αυτά επέτυχαν την ενίσχυση των δεσμών των μελών του έθνους και τη συσπείρωσή τους έναντι πραγματικών ή φανταστικών εχθρών. Επιπρόσθετα, οι ομάδες αυτές μέσω των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους έχουν καταφέρει να αναδείξουν τα συμφέροντά τους σε εθνικά, με αποτέλεσμα να επικαλούνται το έθνος, τα δίκαιά του και τη σωτηρία του για να συντηρούν την προνομιακή τους θέση.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σ' ολόκληρο τον κόσμο χρησιμοποιήθηκαν για να αναπτύξουν και να εδραιώσουν τις εθνικές αφηγήσεις και τα εθνικιστικά αισθήματα στις νέες γενιές (Nelson, 1978: 142). Το εθνικιστικό πνεύμα διαπέρασε τα σχολεία, τα οποία κατηγορήθηκαν ότι ενστάλαξαν το «δηλητήριο» του άγριου εθνικισμού και συνέβαλλαν στις διαμάχες μεταξύ κρατών (Marsden, 2000: 30). Τα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη του εθνικισμού, αφού «ενημερώνουν τους/τις νέους/ες πολίτες/ισσες ότι το έθνος και το κράτος είναι ένα και το αυτό» (Coulby, 1977: 31). Τα σχολεία βοήθησαν στην επιβολή της κοινής γλώσσας και της επίσημης θρησκείας στις εθνοτικά διαφορετικές μερίδες των πληθυσμών αρκετών χωρών, ενώ η ιστορία, η λογοτεχνία, η λαογραφία (παραδόσεις, μύθοι, θρύλοι), τα σύμβολα και οι τελετές προσδιορίστηκαν και καθορίστηκαν με βάση τη χρησιμότητά τους στην ενίσχυση των κοινών δεσμών.

Τρεις είναι οι διαστάσεις της εθνικιστικής εκπαίδευσης (Nelson, 1976: 32):

*Πρώτον, η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς τις τελετές, τα σύμβολα και τα άτομα που εκφράζουν ή ενσωματώνουν τις εθνικές αξίες.*

*Δεύτερον, η καλλιέργεια πολιτών του έθνους [σ. σε αντίθεση με τους/τις πολίτες του κόσμου *global citizens*]].*

*Τρίτον, ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων έναντι χωρών, ιδεολογιών, συμβόλων και ατόμων που θεωρούνται αντεθνικά.*

Σε πολλά σχολικά συστήματα εισήχθησαν συγκεκριμένα μαθήματα «Αγωγής του Πολίτη». Οι νέοι/ες διδάσκονται το σεβασμό απέναντι στο νόμο, αλλά και το αίσθημα της εθνικής υπερηφάνειας και πίστης, χρησιμοποιώντας σύμβολα της πολιτείας, όπως τον εθνικό ύμνο, τον όρκο αφοσίωσης στη σημαία κ.α. (Hessand and Easton, 1962: 257). Ο στόχος είναι οι μαθητές/τριες, από τις πρώτες ήδη τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να διαμορφώ-



νουν ισχυρές προσωπικές σχέσεις με τη χώρα τους (Palonsky, 1987: 496). Την ίδια στόχευση εξυπηρετούν οι σχολικές εθνικές γιορτές, οι οποίες θεμελιώθηκαν πάνω στην εθνικιστική παιδαγωγική του 19ου αιώνα για να καλλιεργήσουν την πατριωτική συνείδηση και το πνεύμα αυτοθυσίας για την πατρίδα (Μπονίδης, 2004: 70). Η εθνικιστική παιδαγωγική συνέβαλε στην εδραίωση ενός αισθήματος μοναδικότητας και ανωτερότητας του ημέτερου «αρχοντικού / αριστοκρατικού γένους» / έθνους. Η εθνικιστική παιδαγωγική οδήγησε σε ένα τέτοιο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, ώστε αυτά να είναι γεμάτα με αρνητικούς επιθετικούς προσδιορισμούς, υποτιμητικές εκφράσεις και ρατσιστικές αναφορές για τους «εχθρούς» του έθνους. Τέλος, η εθνικιστική παιδαγωγική προώθησε τη διδασκαλία μιας ιστορίας, η οποία ακόμη και όταν επιγράφεται παγκόσμια ή ευρωπαϊκή, καταγίνεται με τις ηρωικές στιγμές του ημέτερου έθνους και τις πράξεις ανδρείας και γενναιότητας των μεγάλων του ηρώων, ενώ αναλύει και ερμηνεύει τα γεγονότα με βασικό κριτήριο την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας.

### **Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Όπως σημειώθηκε και στην εισαγωγή, τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια, η μεταβολή των οικονομικών δεδομένων που έλαβε χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό το έθνος, τα εθνικά συμφέροντα και η εθνική κοινότητα. Η παγκοσμιοποίηση των μεταφορών, του εμπορίου και της οικονομικής παραγωγής δημιούργησε ένα περιβάλλον ιδιαίτερα φιλικό στη διεθνοποίηση του κεφαλαίου και στη δημιουργία υπερεθνικών επιχειρήσεων. Κράτη και ιδιωτικές εταιρείες απέκτησαν εύκολη πρόσβαση σε δανειακές πηγές, αλλά στη συνέχεια, για να χρηματοδοτηθούν εκ νέου για να αποπληρώσουν τα δάνειά τους, αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν οικονομικές πολιτικές οι οποίες τους συνέδεσαν περισσότερο με την παγκόσμια αγορά. Η επιρροή των τραπεζών έγινε τόσο μεγάλη, ώστε έφτασαν να μπορούν να καθορίζουν το τι είναι απαραίτητο να διδαχθεί στο σχολείο και ποια είναι τα απαραίτητα προσόντα που θα πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες (Watson, 2007: 259). Σαν αποτέλεσμα, οι περισσότερες κυρίαρχες οικονομικές και πολιτικές εθνικές ομάδες είτε επιδίωξαν είτε αναγκάστηκαν να αποδεχθούν τη συμμετοχή ή τη συνεργασία των κρατών τους στους υπερεθνικούς οργανισμούς και ενώσεις, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η Παγκόσμια Τράπεζα. Παράλληλα, πολλές εταιρείες και επιχειρήσεις απώλεσαν τον «εθνικό» τους χαρακτήρα και έγιναν «πολυεθνικές» στη σύνθεση των μετόχων τους.

Ο εθνικισμός δεν είχε πλέον κανένα νόημα όχι μόνο ως προς την πολιτική και την οικονομική αυτονομία των κρατών, αλλά και ως προς την πολιτιστική, αφού το 75% της διεθνούς επικοινωνιακής ροής ελέγχονταν [σσ. στις αρχές της δεκαετίας του 1990] από ένα μικρό αριθμό πολυεθνικών εταιρειών (Φωτόπουλος, 1993: 49-89). Έτσι, οι κυρίαρχες οικονομικές και πολιτικές ομάδες, για τις οποίες κεντρική αξία είναι η οικονομική επιτυχία και η διατήρηση των προνομίων τους, δεν έβρισκαν –μέχρι το ξέσπασμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης- κανένα λόγο διατήρησης του εθνικισμού. Θεωρούσαν μάλιστα ήδη από τη δεκαετία του 1990 τα εθνικιστικά αισθήματα του πληθυσμού ξεπερασμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα και επικίνδυνα, αφού θα μπορούσαν να προκαλέσουν μη ελεγχόμενες αντιδράσεις, όπως η προσβολή της ταυτότητας ή των προϊόντων των νέων τους συνεργατών ή την όξυνση του εχθρικού κλίματος με χώρες στις οποίες έκαναν επενδύσεις.

Αυτές οι αλλαγές έθεσαν σε αμφισβήτηση τη χρησιμότητα της καλλιέργεια των εθνικών αισθημάτων (Sarramona - López, 2003: 469). UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, Ευρωπαϊκή Ένωση και διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις προχώρησαν στην πρόταση μιας νέας θεώρησης του έθνους, σύμφωνα με τη οποία ο «νέος εθνικισμός» οφείλει να συμφιλιωθεί ή έστω να ανέχεται και να συνυπάρχει όχι μόνον με τους /τις διαφορετικούς/ές κατοίκους του έθνους - κράτους, αλλά ακόμη και με τους προαιώνιους εχθρούς του.

Το κλίμα ευνόησε την ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης που θα έχει στους στόχους της να συμβάλει «στο σεβασμό, στην κατανόηση και στην αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων, εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών» (UNESCO 2006: 37). Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα μέσο εξασφάλισης της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης (Council of Europe 2008). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προωθήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία έκανε συστάσεις στα κράτη – μέλη της να τη συμπεριλάβουν στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των βαθμίδων τους (European Commission, 2007).

Οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις μπορούν να ενισχύσουν τη βαθύτερη γνώση για τις ιστορικές και σύγχρονες εμπειρίες μιας διαφορετικής εθνοτικής ομάδας και να οδηγήσουν στην αναθεώρηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων (Sleeter & Grant (2003). Μπορούν ακόμη να αποτελέσουν αντίδοτο στα στερεότυπα και στις προκατασκευασμένες ιδέες για τους/τις άλλους/ες και τις κουλτούρες τους (Scott, 1995) και να συμβάλουν όχι μόνον στην ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων αλλά και στην καλλιέργεια του διαλόγου, της επαφής και της αλληλεπίδρασής τους (Portera, 2004, 287). Σ' αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να κοινωνικοποιήσουν τις νέες γενιές στην πολυπολιτισμική σκέψη, δημιουργώντας πολίτες που θα σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αρχές (Schleicher, 1993). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος όμως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολυπολιτισμική επάρκεια, να γνωρίζουν δηλαδή τη βασική προβληματική (έννοιες, προσεγγίσεις, προτάσεις) της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αυτό είναι πλέον εφικτό, αφού οι δάσκαλοι/ες όλων των βαθμίδων έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο σώμα σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα ερευνητικών και θεωρητικών εργασιών (Camilleri, 1992).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στο να υπάρχει ανεκτικότητα, υπομονή και ειλικρίνεια στις καθημερινές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητριών (Pattnaik, 1997: 45). Μπορεί ακόμη να αντισταθμίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ειδικά οι νέοι/ες δάσκαλοι και δασκάλες στην διαχείριση της τάξης (Weinstein, 2004: 25). Μια διαπολιτισμική παιδαγωγική όμως, η οποία επιθυμεί να συμβάλει στην καταπολέμηση κάθε είδους κοινωνικής διάκρισης (τάξης, εθνότητας, φύλου, πολιτισμικής ή θρησκευτικής προέλευσης) θα πρέπει:

Πρώτον, να αποφύγει να αναγάγει ένα υλικό και κοινωνικό πρόβλημα, όπως αυτό της αξιοπρεπούς διαβίωσης και της κοινωνικής ένταξης των «διαφορετικών», σε πολιτιστικό ζήτημα που επιλύεται μέσω της «αναγνώρισης των ταυτοτήτων» των εν λόγω ανθρώπων.

Δεύτερον, να μην περιορίζεται σε επιφανειακές αλλαγές, όπως η αναγνώριση των αργιών και των εορτών και η καταγραφή ξένων ονομάτων στα σχολικά εγχειρίδια και στους τοίχους των σχολικών κτηρίων, οι οποίες στην πραγματικότητα διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές δομές των διακρίσεων (Cummins, 1988: 127-128).

Τρίτον, να βρίσκεται ξεκάθαρα απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες, στο ρατσισμό, στις διακρίσεις, στην ξενοφοβία και στον εθνικισμό.

Τέταρτον, να θέτει το ζήτημα της άνιση κατανομής των διαθέσιμων πόρων και των σχέσεων εξουσίας.

Η εισαγωγή και η προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν έγινε, ούτε και γίνεται χωρίς αντιδράσεις. Η πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί άλλωστε να θεωρηθεί ως μια δυναμική κατάσταση που εμπλουτίζει την κοινωνία, μπορεί όμως να θεωρηθεί και ως μια κατάσταση που εμπεριέχει ηθική αποσύνθεση (Norberg, 2000: 511). Ορισμένοι/ες ανησυχούν μήπως η μελέτη άλλων -εκτός της «κυρίαρχης»- εθνοτικών / εθνικών ομάδων και η ενδυνάμωση της εθνοτικής υπερηφάνειας των «διαφορετικών» οδηγήσει σε ακραία εθνοτική σύγκρουση και σε βαλκανοποίηση της κοινωνίας τους (Banks, 1975: 17). Γι αυτό και θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί κοινές πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες, έτσι ώστε να ενισχύει την εθνική ταυτότητα (Beck, 1996) και το εθνικό αίσθημα (Williams, 1995). Άλλοι/ες θεωρούν ότι η όλη συζήτηση για τον εθνικισμό έχει φέρει άδικα σε θέση κατηγορούμενων τους/τις αγνούς/ες πατριώτες/ισσες. Σύμφωνα με τον White (1996: 328), το εθνικό συναίσθημα έχει εσφαλμένα συνδεθεί με την δεξιά και ειδικότερα την ακροδεξιά, αφού όταν σκέφτεται κανείς αυτή την έννοια, το πρώτο πράγμα που του έρχεται στο νου είναι η ναζιστική Γερμανία, ο Χίτλερ, ο Μουσολίνι καθώς και το Εθνικό Μέτωπο (National Front) της Μεγάλης Βρετανίας. Έτσι, είναι εύλογο, καθημερινοί -με την έννοια ότι δεν έχουν επαφή με τη σχετική θεωρητική παραγωγή- άνθρωποι, οι οποίοι ταυτίζουν τις έννοιες του εθνικισμού και του πατριωτισμού, να θέτουν το ερώτημα: Τι κακό υπάρχει σ' ένα σχολείο που καλλιεργεί την αγάπη και την περηφάνια για την πατρίδα; Η απάντηση που δίνει ο συγγραφέας του παρόντος άρθρου είναι: Τίποτε, κανένα κακό. Αρκεί ο τρόπος που αυτό γίνεται να μη χωρίζει τους ανθρώπους σε κατηγορίες, ανάλογα με τα πολιτικά και ιδεολογικά τους πιστεύω, την εθνοτική τους καταγωγή, το φύλο τους κ.ο.κ. Αρκεί η αγάπη για την πατρίδα να μη θέτει σε δεύτερη μοίρα πανανθρώπινες αξίες όπως το δικαίωμα στη ζωή, η ειρήνη, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αξιοπρέπεια.

### **Εθνικισμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης**

Οι εθνικιστές έχουν την πεποίθηση ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο πολιτισμός τους είναι μοναδικός και ανώτερος από τους υπόλοιπους (Pattnaik, 1997: 46). Το ελληνικό σχολικό σύστημα, επί σειρά ετών «προικοδοτούσε» τους μαθητές και τις μαθήτριές του με μια αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι νεοέλληνες, ως απόγονοι των ανθρώπων που έδωσαν τα φώτα στον κόσμο θα πρέπει να απολαμβάνουν μιας ιδιαίτερης αναγνώρισης και μεταχείρισης (Αβδελά, 1998). Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι μετά από χρόνια, οι προσπάθειες αποβολής του «άγριου εθνικισμού» από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (νομοθεσία που δεν δημιουργεί κωλύματα στη φοίτηση των «διαφορετικών», εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, αφαίρεση μεγάλου μέρους των ακραίων εθνικιστικών στερεότυπων εκφράσεων και χαρακτηρισμών από τα σχολικά βιβλία κα.) έχουν επιφέρει εμφανή αποτελέσματα. Εντούτοις, η «κλασική εθνική αφήγηση» φαίνεται πως παραμένει -σε μεγάλες μερίδες του πληθυσμού της χώρας- κυρίαρχη. Σ' αυτό συντέινε το γεγονός ότι μέχρι πριν από λίγα χρόνια δεν υπήρχε σοβαρή αμφισβήτηση των εθνικιστικών αφηγήσε-

ων. Το καθεστώς ανελευθερίας, διώξεων και κατηγοριών για «αντεθνική δράση», το οποίο επικράτησε για πολλά χρόνια στην Ελλάδα, κάθε άλλο παρά ευνοούσε την επιστημονική διερεύνηση «ευαίσθητων εθνικών θεμάτων», όπως και κάθε διαφορετική προσέγγισή τους. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο η «κλασική εθνική αφήγηση» παρέμεινε κυρίαρχη είναι ότι τα εθνικά αισθήματα του πληθυσμού εξακολούθησαν και στην «περίοδο της ευημερίας» να γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης από πολιτικούς παράγοντες και κόμματα, από προέδρους σωματείων και ενώσεων, από επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στο χώρο, από δημεγέρτες που εξασφάλισαν ακροατήριο και δημοφιλία και από δημοσιογράφους που αναζήτησαν αυξημένα ποσοστά ακρόασης /τηλεθέασης (Ζάχος, 2013). Φαίνεται πώς μια ισχυρή μερίδα οργανικών διανοούμενων και διαμορφωτών της κοινής γνώμης εκτίμησε πώς η συγκεκριμένη αφήγηση δεν θα έπρεπε να υποχωρήσει μπροστά στην «επίθεση της πολυπολιτισμικότητας» και της «ανοχής στη διαφορά». Έτσι, τα σχολικά βιβλία εξακολουθούν να διδάσκουν ιστορία που στηρίζεται στο σχήμα της τρισχιλιετούς αδιάσπαστης / συνεχούς λαμπρής παρουσίας του Ελληνισμού. Οι πορείες, οι δραστηριότητες και τα επιτεύγματα των «διαφορετικών» δεν απουσιάζουν τώρα πια, παρουσιάζονται όμως μόνον όταν εξυπηρετούν την εθνική αφήγηση.

Σαν αποτέλεσμα, το έδαφος παραμένει γόνιμο για τη στοχοποίηση των «διαφορετικών» ατόμων και ομάδων. Η αναγωγή της εθνοτικής / πολιτισμικής διαφοράς σε κίνδυνο για την εθνική ενότητα, συνοχή και ασφάλεια φαίνεται πως είναι μια θέση που έχει απήχηση σε μερίδες του πληθυσμού, πολλά μέλη των οποίων κάθε άλλο παρά θα αυτοπροσδιορίζονταν ως οπαδοί ακροδεξιών πολιτικών σχηματισμών. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύονται οι εθνικιστές, οι οποίοι «με τις πολιτικές τους παρεμβάσεις, αλλά και με την ακτιβιστική τους δράση στα σχολεία, στα θέατρα και σε κάθε κοινωνική εκδήλωση, επιδιώκουν να επαναφέρουν το καθεστώς της φίμωσης των αντίθετων απόψεων και της δίωξης όσων τις εκφέρουν» (Ζάχος, 2013). Επιδιώκουν μια εκπαίδευση που θα προτάσσει την τυφλή υποταγή στην πατρίδα και στις κοινωνικές ιεραρχίες, θα καλλιεργεί τον ανορθολογισμό & την προσήλωση σε μεταφυσικές έννοιες, δοξασίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Μια τέτοια εκπαίδευση, έχει άλλωστε βαθιές ιστορικές ρίζες στη χώρα μας: Βιβλία λογοκρίθηκαν ή αποσύρθηκαν ως αντεθνικά, ενώ εκπαιδευτικοί απολύθηκαν, διώχθηκαν, φυλακίστηκαν και εκτελέστηκαν ως «αντεθνικώς δρώντες».

### **Συμπεράσματα**

Παρά τις μεταβολές που προήλθαν από την «παγκοσμιοποίηση», το κράτος – έθνος παραμένει κυρίαρχο στοιχείο της πολιτικής οργάνωσης (Fox and Miller – Idriss, 2008, 536). Η αποψίλωση των κοινωνικών του δραστηριοτήτων όμως, δηλαδή ο περιορισμός του «κοινωνικού κράτους», φαίνεται ότι συμβάλλει στην άνοδο των εθνικιστικών, ξενοφοβικών και ρατσιστικών απόψεων και στάσεων. Αυτό γίνεται πιο καθαρά εμφανές στις περιπτώσεις χωρών όπως η Ελβετία, η Νορβηγία και η Δανία, στις οποίες η σμίκρυνση του κοινωνικού κράτους κλόνισε ισχυρά κοινωνικά κινήματα, τα οποία δεσμευόταν σε εθνικά προγράμματα κοινωνικών παροχών και ασφάλειας και επέφερε την άνοδο λαϊκιστικών και αντι – μεταναστευτικών κομμάτων (Fenton, 2011: 14-15).

Ο εθνικισμός παραμένει μια χρήσιμη για τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης ιδεολογία. Γι' αυτό υπερεθνικοί οργανισμοί και ενώσεις προωθούν μια νέα, σύγχρονη μορφή εθνικι-

σμού, η οποία επιχειρεί να συνδυάσει την αγάπη για την πατρίδα με το σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες, στα ατομικά δικαιώματα και στη διαφορετικότητα. Το σχολικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί στο «νέο εθνικισμό» με αλλαγές στην σχετική με τη φοίτηση των «διαφορετικών» μαθητών νομοθεσία, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων. Όπως φάνηκε από τις «μάχες της ιστορίας», το ζήτημα της αιτιολόγησης της άρνησης διδασκαλίας των θρησκευτικών κα., οι αλλαγές αυτές δεν γίνονται χωρίς αντιδράσεις και πωσιμότητες, αφού οι ρίζες της εθνικιστικής εκπαίδευσης φαίνεται πως είναι βαθιές.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση, εκτός από σκληρός πυρήνας της θεσμικής αναπαραγωγής των εθνικών ταυτοτήτων και του εθνοκεντρισμού (Coulby & Jones, 1995), συχνά θεωρείται και ως αντίδοτο σε τέτοιες αξίες, όπως και ως ένα από τα προληπτικά μέτρα εναντίον της επανεμφάνισής τους (Hjerm, 2001: 37). Όπως άλλωστε φαίνεται από τα ευρήματα σχετικών με τη σχέση εκπαιδευτικού επιπέδου και στάσεων και αντιλήψεων έναντι των διαφορετικών εθνοτικών / εθνικών προκαταλήψεων ερευνών, οι άνθρωποι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι λιγότερο προκατειλημμένοι εναντίον των «διαφορετικών» από αυτούς και αυτές που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Coenders and Scheepers, 2003: 313, Wagner and Zick, 1995).

Στην Ελλάδα της κρίσης, η αποψίλωση του κοινωνικού κράτους έχει σημαντική επίδραση στις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται κάνουν ολοένα και πιο δύσκολο το έργο όσων επιθυμούν μια «εκπαίδευση για την ισότητα» (βλ. Ζάχος, 2013β). Οι δομές της αντισταθμιστικής αγωγής, όπως τα Φροντιστηριακά Τμήματα, οι Τάξεις Υποδοχής, η Διδασκαλία Μητρικής Γλώσσας, έχουν ακυρωθεί στην πράξη, ενώ η αύξηση των μαθητών /τριών ανά τάξη προσθέτει ένα ακόμη εμπόδιο στη σχολική επιτυχία των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα και από διαφορετικές εθνικές / εθνοτικές ομάδες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την εργασιακή ανασφάλεια, τις πενιχρές αποδοχές και την αναστάτωση που δημιουργείται από τον εξαγγελθέντα τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης δημιουργεί αρνητικό για την λειτουργία των σχολείων κλίμα. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να εκμεταλλευτούν τις όποιες ευκαιρίες έχουν και να προωθήσουν τη δημοκρατία στη σχολική κοινότητα και στη σχολική τάξη. Το έργο δεν είναι εύκολο, αφού τα δημόσια σχολεία από τη μια πλευρά επιδιώκουν τη μετάδοση δημοκρατικών αξιών, ενώ από την άλλη οφείλουν διαρκώς να διατηρούν την τάξη (Palonsky, 1987: 500). Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ιστορικά «εκτεθεί στην άποψη ότι η διαφορετικότητα των μαθητών είναι μια αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί» (Rego and Nieto, 2000: 414), θα πρέπει να εκμεταλλευτούν τα όποια θεσμικά πλαίσια ευνοούν ή επιτρέπουν την ισότητα στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Υιοθετώντας μια παιδαγωγική που επαναπροσδιορίζει την εθνική ταυτότητα όχι μέσω της αρχέγονης έννοιας της εθνότητας ή της μονολιθικής έννοιας του πολιτισμού (Giroux, 1995), αλλά μέσω της οικουμενικής διάστασης της έννοιας του /της πολίτη/ισσας με δικαιώματα και υποχρεώσεις (Banks, 2001: 57). Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να επιδιώξουν την καλλιέργεια κοινωνικών κριτικών υποκειμένων και όχι καταναλωτών (Ovando and McLaren, 2000: 59), ατόμων που θα αγωνιστούν για μια καλύτερη κοινωνία.

## Κατάλογος Αναφορών

### Ελληνόγλωσσων

1. Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος.
2. Ζάχος, Δ. (2013). Εθνικιστική έξαρση και διαφορετική άποψη. Ιστοσελίδα TVXS, 12 Ιουνίου 2013. Παρατίθεται στο: <http://tvxs.gr/news>, ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2013.
3. Ζάχος, Δ. (2013β). «Διδασκαλία για την Ισότητα», στο: Σμυρναίου, Ζ. και Κουτσούκος, Α. (δ/νση), Σύγχρονη Παιδαγωγική και Ψυχολογία. Αθήνα: Ηρόδοτος, 249-286.
4. Δεμερτζής, Ν. (1996) Ο λόγος του εθνικισμού. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
5. Παρατίθεται στο: tvxs.gr, ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2013.
6. Λέκκας, Π. (1995). «Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας - Εθνική θεωρία και εθνικό φρόνημα», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Έθνος - Κράτος - Εθνικισμός. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 233 – 252.
7. Λιάκος, Α. (1994). «Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες», στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (επιμ). Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία. Αθήνα: Γρηγόρης.
8. Μαρβάκης, Α., Αναστασιάδου, Μ. Πετριτση, Ι. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2013). “Η νεολαία δείχνει τον δρόμο” – προς τα πού όμως; Νεολαία και Άκρα Δεξιά στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Friedrich Ebert Stiftung.
9. Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). «Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου». Σύγχρονη Εκπαίδευση, 134, 69-84.
10. Σεβαστάκης, Ν. (2005). «Ο Εθνοκεντρισμός της Ευημερίας και το Συλλογικό Ήθος μιας Δημοκρατικής "Ενηλικίωσης"», Εστία, 1778, 860-878.
11. Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Οι Πολιτικές Συνέπειες Της Ανιστορικής Παρουσίασης του Ελληνικού Έθνους», στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ., «Τι Είν' η Πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
12. Φωτόπουλος Τ. (1993) «Το Κράτος-Έθνος και η Αγορά», Κοινωνία & Φύση, 5, 49-89.

### Ξενόγλωσση

13. Anderson, P. (2002). Internationalism: A Breviary. *New Left Review*, 14, 5-25.
14. Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
15. Banks, J. (1975). *Ethnic Studies as a Process of Curriculum Reform*. Stanford: National Academy of Education, 1-38 (ERIC Document Number: ED110377).
16. Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

17. Beck, J. (1996). Nation, Curriculum and Identity in Conservative Cultural Analysis: A critical commentary. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 171-198.
18. Bush, D. K. and Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. Florence: UNESCO.
19. Camilleri, C. (1992). From Multicultural To Intercultural: How to Move from One to the Other. In: Lynch, J. Modgil, C. and Modgil, S. (ed.), *Cultural Diversity and The Schools*, 141–51. London: Falmer Press.
20. Coenders, M. and Scheepers, P. (2003). The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison. *Political Psychology*, 24(2), 313-343.
21. Coulby, D. and Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems: Cultural Diversity and Centralist Knowledge*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
22. Coulby, D. (1997). European Curricula, Xenophobia and Warfare. *Comparative Education*, 33(1), 29-42.
23. Council of Europe (2008). *Living Together as Equals in Dignity (White Paper on Intercultural Dialogue)*. Strasbourg: Council of Europe.
24. Cummins, J. (1988). From Multicultural To Anti – Racist Education. In: Skutnabb - Kangas, T. and Cummins, J., *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 127-157.
25. Dahbour, O., & Ishay, M. (Eds.). (1995). *The Nationalism Reader*. NJ: Humanities Press.
26. Garrido, J.L.G. (1991-92). European education in a world civilization. *European Education*, 23(4), 5-14.
27. European Commission, (2007). *Communication from the Commission: A European Agenda for Culture in a Globalizing World*. Brussels: European Commission.
28. Fenton, S. (2011). The Sociology of Ethnicity and National Identity. *Ethnicities*, 11: 12-17.
29. Fox E. J. and Miller- Idriss C. (2008). Everyday Nationhood. *Ethnicities*, 8, 536-563.
30. Georgiadou, V. (2013). «Greece», in Melzer, R. and Serafi, S. (Eds.). *Right Wing Extremism in Europe*. Frankfurt: Friedrich Ebert Stiftung.
31. Giroux, A. H. (1995). National Identity and the Politics of Multiculturalism. *College Literature*, 22, 42-57.
32. Glover J. (1997). Nations, identity and conflict. In: McMahan J. and McKim R. (eds). *The Morality of Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 11–30.
33. Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge: Harvard University Press.
34. Hess R. D. and Easton, D. (1962). The Role of the Elementary School in Political Socialization. *The School Review*, 70(3), 257-26.

35. Hjern M. (2001). Education, Xenophobia and Nationalism: A Comparative Analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(1), 37-60.
36. Hutchinson, J. (2000). Ethnicity and Modern Nations. *Ethnic and Racial Studies*, 23(4), 651-669.
37. Kohn, H. (1955). *Nationalism: Its Meaning and History* Princeton: Princeton U. Press.
38. Marsden, E. W. (2000). 'Poisoned History': A Comparative Study of Nationalism, Propaganda and the Treatment of War and Peace in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century School Curriculum. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 29(1), 29-47.
39. Marginson, S. (1999). After Globalization: Emerging Politics of Education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-31.
40. McDonough, K. (2013). Beyond Patriotic Education: Locating the Place of Nationalism in the Public School Curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2) 135–150.
41. McGinn, N. (1997). The Impact of Globalization on National Education Systems. *Prospects*, XXVII(1), 41-54.
42. Naval, C., Print, M. and Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
43. Nelson, J. (1976). Nationalistic Vs. Global Education: An Examination of National Bias in the Schools and its Implications for a Global Society. *Theory and Research in Social Education*, 4(1), 33-50.
44. Nelson, J. (1978). Nationalistic Political Education: An Examination of Traditions and Potentials. *Cambridge Journal of Education*, 8(2), 142 - 151.
45. Norberg, K., Intercultural education and Teacher Education in Sweden, *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
46. Ovando, C. J. and McLaren, P (Eds.). (2000). *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education: Students and Teachers Caught in the Cross Fire*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
47. Palonsky, S. B. (1987). Political Socialization in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 87(5), 492-505.
48. Parker, W. (2004). Diversity, Globalization and Democratic Education: Curriculum Possibilities. In Banks, J. A. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey - Bass, 433-458.
49. Pattnaik, J. (1997). Cultural Stereotypes and Preservice Education: Moving Beyond Our Biases. *Equity & Excellence in Education*, 30(3), 40-50.
50. Pingel, F. (2010). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris /Braunschweig: UNESCO.



51. Palonsky, B. S. (1987). Political Socialization in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 87(5), 492-505.
52. Portera, A. (2004). Stereotypes, Prejudices and Intercultural Education in Italy: Research on Textbooks in Primary Schools, *Intercultural Education*, 15(3), 283-294.
53. Rego, M. A. S. and Nieto, S. (2000). Multicultural / Intercultural Teacher Education in Two Contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16, 413-427.
54. Sarramona - López, J. (2003). Nationalism, Education and Basic Competencies. *Prospects*, XXXIII(4), 467-479.
55. Schleicher, K. (1993). Nationalism and Internationalism. Challenges to Education. In Schleicher, K. (ed.) *Nationalism in Education*. Frankfurt: Peter Lang, 13 - 38.
56. Scott, R. M. (1995). Helping Teacher Education Students Develop Positive Attitudes Toward Ethnic Minorities. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 69-73.
57. Sleeter, C. and Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. New York: John Wiley
58. UNESCO, (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.
59. Wagner, U. and Zick, A. (1995). The Relation of Formal Education to Ethnic Prejudice: Its Reliability, Validity and Explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
60. Waldstein, C. (1917). *Patriotism. National and International*. London: Longmans Green & Co.
61. Watson, K. (2007). Language, Education and Ethnicity: Whose Rights will Prevail in an Age of Globalization? *International Journal of Educational Development*, 27, 252-265.
62. Weinstein, S. C., Tomlinson-Clarke, S. and Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management, *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
63. White, J. (1996). Liberalism, Nationality and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 15, 193-199.
64. Williams, K. (1995). National Sentiment in Civic Education. *Journal of Philosophy of Education* 29(3), 433-440.

## Εκπαιδευτική παρέμβαση με χρήση του παιχνιδιού Lure of the Labyrinth για τη διδασκαλία των μαθηματικών της ΣΤ' δημοτικού

### **Ντούρλια Μαρία-Ελένη**

Διπλωματούχος Διαπανεπιστημιακού Διατμηματικού ΠΜΣ «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»

mareIntour@hotmail.com

### **Γκούσκος Δημήτρης**

Επίκουρος Καθηγητής, Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ ΕΚΠΑ

gouscos@media.uoa.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το σχεδιασμό και τα αποτελέσματα έρευνας η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της πρώτης εκ των συγγραφέων, υπό την καθοδήγηση του δεύτερου, στο Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό ΠΜΣ «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» (<http://icte.ecd.uoa.gr>). Ερευνητικός στόχος ήταν να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική βαθμίδα το ψηφιακό παιχνίδι μαθησιακού σκοπού «Lure of the Labyrinth», παραγωγής του Αμερικανικού MIT Education Arcade, το οποίο και σχεδιάστηκε με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με συγκεκριμένες μαθηματικές δεξιότητες. Διερευνώντας βιβλιογραφικά τις αρχές λειτουργίας των σοβαρών παιχνιδιών, σύγχρονες διδακτικές μεθόδους της μαθηματικής εκπαίδευσης αλλά και μεθόδους αξιολόγησης ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο να ενταχθεί στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα το συγκεκριμένο ψηφιακό παιχνίδι. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 38 μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης δύο δημόσιων Δημοτικών Σχολείων στην Αθήνα. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης συλλέχθηκαν πρωτογενή δεδομένα αξιοποιώντας κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης, φύλλα εργασίας, ημερολόγια παρατήρησης, ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ένταξη του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενίσχυσε την επίδοση των μαθητών, κέντρισε την προσοχή τους και επίσης συνέβαλλε στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος ως προς το μάθημα των Μαθηματικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** διδασκαλία βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι (games based teaching), μαθηματικά, Δημοτικό Σχολείο, ελεύθερο διαδικτυακό παιχνίδι, Lure of the Labyrinth, σχολική επίδοση μαθητών.

### **Ευχαριστίες**

Στο σημείο αυτό θα επιθυμούσαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους μαθητές της Στ<sub>1</sub> τάξης του 27<sup>ου</sup> και της Στ<sub>2</sub> του 30<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση, τις εκπαιδευτικούς κυρίες Χαμαλέλη Αμαλία και Μποσταντζή Κίττυ καθώς και τον Καθηγητή Τμήματος ΕΜΜΕ ΕΚΠΑ κ. Μιχάλη Μειμάρη και την Επίκ. Καθηγήτρια Τμήματος ΕΑΠΗ ΕΚΠΑ κα. Μαρία Σφυρόερα.

## Εισαγωγικές επισημάνσεις

### Ψηφιακά παιχνίδια, μάθηση και διδασκαλία

Πολλές έρευνες έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί, τονίζοντας τη σπουδαία σημασία που έχει το παιχνίδι στη διαδικασία της μάθησης. (Piaget, 1951- Vygotsky, 1978). Οι πιο σύγχρονες, πλέον, θεωρίες ασχολούνται με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών (serious games) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Shaffer et al., 2005 - Μαραγκός & Γρηγοριάδου, 2006 - James Paul Gee, 2003)

Ψηφιακά παιχνίδια διαφόρων κατηγοριών (όπως παιχνίδια δράσης, περιπέτειας, στρατηγικής, παιχνίδια ρόλων, μάχης, προσομοιώσεις ακόμα και ψηφιακά ruzzle) και ποικίλων ειδών έχουν εισαχθεί σταδιακά στο καθημερινό μάθημα των εκπαιδευτικών σε μία προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού μαθήματος και κινητοποίησης των μαθητών. Δεν είναι τυχαίο πως ολόκληρη βιομηχανία έχει αναπτυχθεί γύρω από τη δημιουργία των λεγόμενων «σοβαρών» παιχνιδιών (serious games), τα οποία μπορούν να οριστούν ως «παιχνίδια τα οποία σχεδιάζονται κατά τρόπο ώστε παραμένοντας διασκεδαστικά να μπορούν να αξιοποιηθούν και για άλλους σκοπούς πέραν της διασκέδασης» (Μεϊμάρης Μ., Γκούσκος Δ., 2009).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις έχουν αρχίσει να διαφοροποιούνται αντίστοιχα, προεκτείνοντας την έννοια της μάθησης που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι (games-based learning) στην έννοια της βασιζόμενης στο ψηφιακό παιχνίδι διδασκαλίας (games-based teaching), (Janna Jackson, 2009 - Fortugno & Zimmerman, 2005 - Paul Pivec, 2009) διαφοροποιώντας τις προσεγγίσεις σχεδιασμού και εισαγωγής των ψηφιακών παιχνιδιών στη σχολική τάξη.

### Διδασκαλία και διδακτική των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο

Το αντικείμενο των Μαθηματικών, από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χαρακτηρίζεται ως ένα από τα δυσκολότερα. Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενος, καθώς πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο που απαιτεί μια συγκεκριμένη δόμηση και πειθαρχία σκέψης. Σε αυτό το σημείο καλούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Μαθηματικά να συμβάλλουν. Η διδακτική των Μαθηματικών δημιουργήθηκε για να προσφέρει μεθόδους, εργαλεία και διαδικασίες στους διδάσκοντες με κοινό γνώμονα την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βελτίωση της επίδοσής τους. (Κωτοπούλης Θ., 2007) Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό θεωριών μάθησης αλλά και παιδαγωγικών μεθόδων, ενώ στις μέρες μας ενισχύεται και από τη σύγχρονη τεχνολογία, μέσα από τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Davies, 1995) και επίσης μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού στη διδακτική πράξη (Ntourlia et al, 2010- Gough, J., 1999).

### Μαθησιακή αξιολόγηση ψηφιακών παιχνιδιών

Η ολοένα αυξανόμενη τάση ανάπτυξης ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού καθώς και η κρισιμότητα της χρήσης τους στη σχολική πραγματικότητα γεννά την ανάγκη ύπαρξης πλαισίων αξιολόγησης ψηφιακών παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται με σκοπό τη μάθηση. Για κάθε τέτοιο ψηφιακό παιχνίδι, ερωτήματα σε σχέση με την καταλληλότητά του προς χρήση στο σχολείο, τον καλύτερο τρόπο ένταξής του στη σχολική τάξη στο πλαίσιο εκπαιδευτικών σεναρίων, τη δυνατότητα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που

προκαλεί, είναι κρίσιμα και αναζητούν όχι μόνο θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και πρακτικές απαντήσεις και λειτουργικές λύσεις στη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, έχουν ήδη γίνει προσπάθειες δημιουργίας πλαισίων αξιολόγησης ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού, όπως ενδεικτικά οι επόμενες:

- η μεθοδολογία MDA (Hunicke, LeBlanc και Zubek, 2004)
- η μεθοδολογία DPE (Winn B., 2009)
- η μεθοδολογία TGE (Harteveld C., 2010)
- η προσέγγιση ευρετικής αξιολόγησης (heuristic evaluation) (Desurvire H., Caplan M., και Toth J., 2004)
- η μέθοδος GATE (Good Assessment for Twentyfirstcentury Education) (Shaffer & Gee, 2010),
- η μεθοδολογία Serious Game Instructional Systems Design (SG-ISD), (Kirkley και Tomblin, 2005)
- η μεθοδολογία SIG-GLUE (Moretti & Dondi, 2006),
- η προσέγγιση OMEGA (Tragazikis et al, 2011).

#### **Ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιασμός της έρευνας**

Στο παραπάνω πλαίσιο, τέθηκαν για την έρευνα τα επόμενα ερωτήματα:

1. σε ποιο βαθμό θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η δυνατότητα εισαγωγής ενός ξενόγλωσσου ψηφιακού παιχνιδιού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα
2. σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί η εμπλοκή των παιδιών σε ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης
3. σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί ενδεχόμενη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών ως προς τις συγκεκριμένες μαθηματικές δεξιότητες
4. σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μικρών μαθητών και παράλληλα η κινητροδότηση για περισσότερη εξάσκηση
5. κατά πόσο το ψηφιακό παιχνίδι θα ικανοποιήσει τους μαθητές παρέχοντάς τους μια εμπειρία ψυχαγωγίας.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα της ΣΤ' τάξης Δημοτικού δύο δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Β' Περιφέρειας Ανατολικής Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αποδέχθηκαν να συμμετάσχουν ένα τμήμα του 27<sup>ου</sup> και ένα τμήμα του 30<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών. Πρόκειται για δύο συστεγαζόμενα σχολεία που μοιράζονται κοινόχρηστους χώρους και σχολικά εργαστήρια και εδρεύουν στο Ολυμπιακό Χωριό. Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν με γνώμονα την πρακτική δυνατότητα υλοποίησης της έρευνας, λόγω της εργασίας της πρώτης των συγγραφέων σε αυτά ως εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο διευκόλυνε την πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών και τη συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων. Η επιλογή αυτή θεωρείται ότι δεν επηρεάζει την ισχύ των αποτελεσμάτων της έρευνας, δοθέντος

ότι πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σχολικής μονάδας και όχι σε επίπεδο συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν όλα τα παιδιά των δύο τμημάτων, δηλαδή 38 παιδιά εκ των οποίων 20 προέρχονταν από το 27<sup>ο</sup> και 18 από το 30<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών. Η απόφαση της συμμετοχής όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις ελήφθη προκειμένου να αποφευχθούν οποιεσδήποτε πολώσεις στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της έρευνας, καθώς και οποιαδήποτε προβλήματα διακριτικής παιδαγωγικής διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων ενημέρωσαν για τη γενική επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών και για την διδαχθείσα ύλη, προκειμένου να σχεδιαστεί η έρευνα κατά τρόπο συμβατό με την εν λόγω εικόνα.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε εντός σχολικού ωραρίου, στο χρόνο της ευέλικτης ζώνης, και κάθε συνεδρία διήρκεσε 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες (περίπου 90 λεπτά ωρολογιακού χρόνου). Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 10 εβδομαδιαίες συνεδρίες για κάθε τμήμα, στο τετράμηνο Φεβρουαρίου-Μαΐου 2012.

### **Το ψηφιακό παιχνίδι Lure of the Labyrinth**

Το Lure of the Labyrinth είναι ένα διαδικτυακό ψηφιακό παιχνίδι (ελεύθερα προσβάσιμο στην ιστοσελίδα <http://labyrinth.thinkport.org/www/>) το οποίο δημιουργήθηκε στα πλαίσια του έργου Learning Games to Go (LG2G) (ιστοσελίδα <http://www.thinkport.org/technology/learningwithgames/about/default.tp>) ως αποτέλεσμα συνεργασίας της εταιρείας FableVision, της δημόσιας τηλεόρασης Maryland Public Television (MPT) και του ερευνητικού κέντρου MIT Education Arcade (ιστοσελίδα <http://education.mit.edu/>) του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης (MIT) ενώ το κόστος παραγωγής επιχορηγήθηκε κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ.

Το παιχνίδι Lure of the Labyrinth (ενδεικτικά στιγμιότυπα στις Εικόνες 1 και 2), το οποίο έχει ήδη μελετηθεί με εκπαιδευτικούς σκοπούς σε αρκετές έρευνες (Ash, 2009, Lamb, 2011, Ke & Abrams 2013) εξασκεί την μαθηματική σκέψη στο πλαίσιο μιας αφήγησης (storytelling). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές προσπαθώντας να σώσουν το χαμένο κατοικίδιο ζώο τους έρχονται αντιμέτωποι με υποχθόνια τέρατα, καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν και γρίφους που πρέπει να επιλύσουν με τη βοήθεια των μαθηματικών τους δεξιοτήτων. Το παιχνίδι χωρίζεται σε τρία διαφορετικά τμήματα (wings), κάθε ένα από τα οποία αναφέρεται σε ένα διαφορετικό μαθηματικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τα μαθηματικά. Ένα τμήμα του παιχνιδιού αφορά τις αναλογίες μεγεθών (συμπεριλαμβανομένων και των ισοδύναμων κλασμάτων), ένα δεύτερο τμήμα έχει να κάνει με τις μεταβλητές και τις εξισώσεις και ένα τρίτο και τελευταίο τμήμα αφορά την εξάσκηση στις αριθμητικές πράξεις, τις αλγεβρικές παραστάσεις και την ακολουθία των αριθμών (συμπεριλαμβανομένης της γεωμετρίας).

Κάθε ένα από αυτά τα τρία τμήματα περιλαμβάνει τρία πάζλ και κάθε πάζλ έχει τρία επίπεδα, που μεταβαίνουν σταδιακά από περισσότερο εύκολες σε περισσότερο δύσκολες δοκιμασίες. Ακολουθώντας αυτόν τον «νόμο των τριών», οι μαθητές πρέπει να επιλύσουν σωστά κάθε πίστα τρεις φορές, πριν να προχωρήσουν στην επόμενη.



Εικόνα 1. Η αρχική σελίδα του παιχνιδιού.



Εικόνα 2. Μία από τις πίστες (puzzle) του παιχνιδιού.

### Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για την υλοποίηση και αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης κρίθηκε αναγκαίο να διαμορφωθούν κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης (τεστ), φύλλα εργασίας, ερωτηματολόγια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και οδηγίο συνεντεύξεων με μαθητές. Όλα τα παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων τόσο για την ποσοτική όσο και για την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Επιπλέον, όλα τα κείμενα αφήγησης του ψηφιακού παιχνιδιού μεταφράστηκαν στα ελληνικά για την υποβοήθηση της κατανόησης των μαθητών.

Στην πρώτη εβδομάδα της παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (pre-test) (Εικόνα 3) το οποίο βοήθησε να αξιολογηθεί η επίδοση βάσης των μαθητών και να καταταχθούν σε ομάδες των 2-3 ατόμων ακολουθώντας τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τα υπόλοιπα 20 λεπτά της πρώτης παρέμβασης, αφιερώθηκαν στην πρώτη παρουσίαση του παιχνιδιού (Εικόνα 4). Στόχος της παρουσίασης ήταν να αναφερθούν επιγραμματικά οι στόχοι της παρέμβασης, να αποκαλυφθεί η αρχική σελίδα του παιχνιδιού, να γίνει μία συζήτηση γύρω από την αισθητική πλευρά του καθώς και να ξεκαθαριστούν οι κανόνες του παιχνιδιού που θα διεξαγόταν κάθε εβδομάδα στο σχολικό εργαστήριο.



Εικόνα 3. Συμπλήρωση του πρώτου κριτηρίου αξιολόγησης (pre-test).



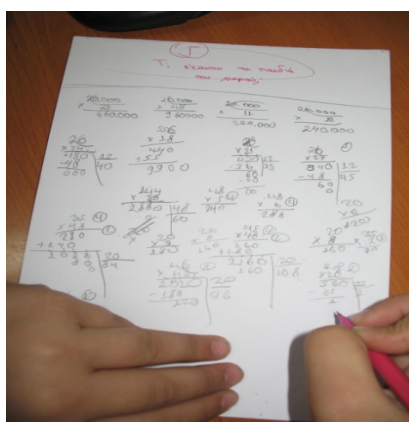
Εικόνα 4. Στιγμιότυπο από την πρώτη παρουσίαση του παιχνιδιού στο σχολικό εργαστήριο.

Στη συνέχεια, μέχρι την επόμενη συνάντηση, έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες εγγραφής των μαθητών στο διαδικτυακό παιχνίδι, ο χωρισμός τους σε ετερογενείς ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και η απόκτηση των κωδικών πρόσβασης (ονόματα χρηστών και συνθηματικές λέξεις). Οι κωδικοί πρόσβασης δόθηκαν στους μαθητές και οι τελευταίοι παροτρύνθηκαν να συνδεθούν και να ξεκινήσουν το ταξίδι τους μέσα στο παιχνίδι. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως ενθαρρύνουμε τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι και εκτός σχολικού ωραρίου κάτι που ιδιαίτερα στην αρχή βρήκε μεγάλη ανταπόκριση.

Κύριο μέλημα κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης ήταν να αφεθούν οι μαθητές να αναπτύξουν από μόνοι τους τις απαραίτητες στρατηγικές για την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων και τη συνέχιση του παιχνιδιού. Γνωρίζοντας πως οι μαθητές, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθηματικά της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, είχαν έρθει σε μία πρώτη μόνο επαφή με τις περισσότερες μαθηματικές έννοιες που περιείχε το παιχνίδι, κρίναμε σκόπιμο να μεριμνήσουμε για την πιθανότητα γρήγορης αποθάρρυνσής τους, σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Προς τούτο κατασκευάστηκε για κάθε πίστα ένα υποστηρικτικό υλικό που στόχο είχε να κατευθύνει τη σκέψη των παιδιών χωρίς όμως να τους αποκαλύπτει τον δρόμο που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Τα φύλλα εργασί-

ας περιλάμβαναν κυρίως θεωρία, λυμένες ασκήσεις ή και αυτούσια παραδείγματα με πιο απλούς αριθμούς, προκειμένου να διατηρηθεί η λογική της ανακαλυπτικής μάθησης.

Σε κάθε μία διδασκαλία που ακολούθησε ο γενικός στόχος ήταν να μην αποκαλύπτεται ο τρόπος λύσης των δοκιμασιών στα διάφορα επίπεδα του παιχνιδιού αλλά να αφήνονται τα παιδιά να τον ανακαλύψουν. Για το λόγο αυτόν τέθηκε ένας περιορισμός στο πλήθος βοηθειών που θα μπορούσε να έχει η κάθε ομάδα από τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά (το πολύ 2 βοήθειες ανά ομάδα), ενώ τα παιδιά παροτρύνθηκαν να επικοινωνούν μεταξύ τους ως συμπαίκτες χρησιμοποιώντας το εργαλείο επικοινωνίας (TPC) που περιλαμβάνεται στο παιχνίδι και ανταλλάσσοντας απόψεις. Τα μολύβια στην κυριολεξία «άναψαν» (Εικόνα 5) ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν άλλοτε σαν χαρτιά για πράξεις και άλλοτε σαν τρόπος επικοινωνίας μεταξύ δύο ομάδων που δεν βρίσκονταν σε κοντινή θέση.



Εικόνα 5. Συμπλήρωση φύλλων εργασίας από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι με την παραπάνω προσέγγιση κατ' ουσία σκηνοθετήθηκε ένα μετα-παιχνίδι, δηλαδή ένα κοινωνικό παιχνίδι μεταξύ των μαθητών πάνω από το παιχνίδι κάθε ομάδας με την ψηφιακή εφαρμογή, με δικούς του περιορισμούς, στόχους και κανόνες που παρήγαγαν πρόκληση και αβεβαιότητα.

Οι παρεμβάσεις συνεχίστηκαν σύμφωνα με τον προγραμματισμό που αναφέρθηκε παραπάνω και οι μαθητές στην πλειοψηφία τους διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Ελάχιστες φορές παρατηρήθηκαν, και από ορισμένες μόνο ομάδες, σημάδια κούρασης τα οποία ωστόσο υποχωρούσαν όταν οι παίκτες επιτύγχαναν το στόχο που είχαν θέσει. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παρέμεινε συμβουλευτικός και καθοδηγητικός στο πλευρό των μαθητών.

Η συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση για δεύτερη φορά του κριτηρίου εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με τη μορφή πλέον του post-test. Στην επόμενη συνάντηση οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που είχαν διαμορφωθεί και επίσης ζωγράρισαν θέματα σχετικά με το παιχνίδι και την παρέμβαση. Το τέλος όμως της παρέμβασης κατ' ουσίαν ήρθε μετά από περίπου ένα μήνα από την ολοκλήρωση των συναντήσεων οπότε οι μαθητές, λίγο πριν εγκαταλείψουν για πάντα το Δημοτικό Σχολείο, έγρα-



ψαν, για τρίτη και τελευταία φορά, το κριτήριο εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τη μορφή πλέον του post-post test.

### **Αξιολόγηση του ψηφιακού παιχνιδιού ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα**

Η ποσοτική ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται στα αποτελέσματα των μαθητών τα οποία προέκυψαν από τη συμπλήρωση των τριών κριτηρίων εκπαιδευτικής αξιολόγησης (pre-test, post-test, post-post-test), όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σκοπός της ανάλυσης αυτής είναι κατά κύριο λόγο η αναζήτηση για τάση βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών στις συγκεκριμένες μαθηματικές δεξιότητες αλλά και αλλαγής του κλίματος ως προς το μάθημα των Μαθηματικών.

Για την παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία των αντίστοιχων πινάκων και γραφημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι λειτουργίες περιγραφικής στατιστικής του προγράμματος Excel της σουίτας Microsoft Office, έκδοση 2007.

Σημειώνεται ότι η ανάλυση, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν προχώρησε σε επόμενα στάδια επεξεργασίας, όπως έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων, έλεγχοι συσχέτισεων μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών κ.ο.κ. Η έμφαση δόθηκε πρωτίστως στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής αξιοποίησης του επιλεγμένου ψηφιακού παιχνιδιού σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίπτωση, η οποία όμως έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί χωρίς βλάβη της γενικότητας. Ως εκ τούτου, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν ένα πρώτο βήμα για τη θεμελίωση του ενδιαφέροντος περαιτέρω έρευνας προς αναζήτηση αποτελεσμάτων γενικότερης ισχύος.

Στο παραπάνω πλαίσιο, για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαμορφώθηκε μία κλίμακα βαθμολογίας με άριστα το 22 η οποία παρουσιάζεται στην Εικόνα 6.

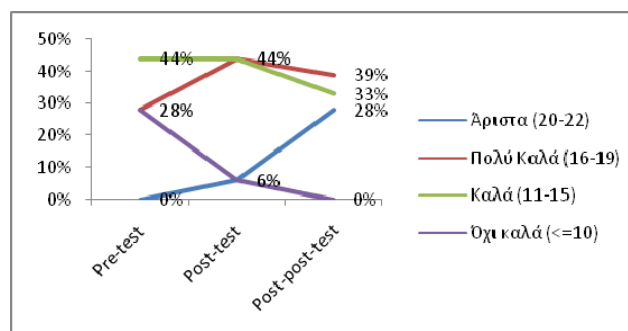
Άριστα	<b>20-22</b>
Πολύ Καλά	<b>16-19</b>
Καλά	<b>11-15</b>
Όχι καλά	<b>&lt;=10</b>

Εικόνα 6. Κλίμακα αριθμητικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα τρία εκπαιδευτικά κριτήρια (pre-test, post-test, post-post-test).

Τα αποτελέσματα των δύο τμημάτων εξετάστηκαν ξεχωριστά, καθώς τα τμήματα παρουσίαζαν ανομοιογένεια τόσο ως προς την ύλη των Μαθηματικών που είχαν διδαχθεί όσο και ως προς τη γενικότερη επίδοση των παιδιών στο μάθημα των Μαθηματικών.

Αξιολόγηση κατά τμήμα μαθητών : 27<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο

Η εκπαιδευτικός του 27<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου χαρακτήρισε το τμήμα ως «καλό», με την πλειοψηφία των μαθητών να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις προσδοκώμενες μαθηματικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν για το συγκεκριμένο σχολείο είναι πως ενώ στην αρχή (pre-test) το ποσοστό μαθητών που σημείωσε μία όχι και τόσο καλή βαθμολογία ( $\leq 10$ ) ήταν αρκετά αυξημένο (28%), στη συνέχεια το ποσοστό αυτό μειώθηκε αισθητά σε 6% αμέσως μετά την παρέμβαση (post-test), για να εξαλειφθεί εντελώς στο κριτήριο που ακολούθησε μετά από ένα μήνα (post-post-test). Την τάση βελτίωσης των μαθησιακών στόχων έρχεται να υποστηρίξει και η μελέτη των μαθητών που άριστευσαν. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κριτήριο (pre-test) κανένας μαθητής δεν κατάφερε να σημειώσει άριστη επίδοση, πράγμα το οποίο συνέβη κατά ένα μικρό ποσοστό αμέσως μετά τη παρέμβαση (post-test), για να σημειώσει τη μεγαλύτερη ανοδική του πορεία ένα μήνα μετά (post-post-test), όταν 5 μαθητές κατάφεραν να αριστεύσουν. Οι αλλαγές που επήλθαν ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο κριτήριο άποψη των συγγραφέων είναι ότι μπορούν να αποδοθούν στο συγκεκριμένο παιχνίδι και την πραγματοποίηση της παρέμβασης, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι μαθητές του τμήματος δεν ασχολήθηκαν με τους αντίστοιχους μαθηματικούς στόχους. Το παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 7) αποδίδει σχηματικά την ανοδική τάση των μαθητών που άριστευσαν και την αντίστοιχη καθοδική πορεία των μαθητών που δεν έγραψαν και τόσο καλά.



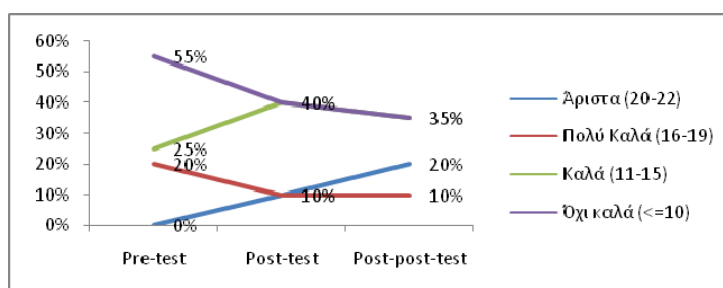
Εικόνα 7. Σχηματική αναπαράσταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του 27<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου στα τρία διαδοχικά εκπαιδευτικά κριτήρια.

Αξιολόγηση κατά τμήμα μαθητών : 30<sup>ό</sup> Δημοτικό Σχολείο

Η εκπαιδευτικός του συγκεκριμένου τμήματος είχε εξ αρχής αναφέρει πως αντιμετώπιζε προβλήματα με τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών της. Επρόκειτο λοιπόν για ένα σχετικά «αδύναμο τμήμα» (sic), του οποίου οι μαθητές μόλις είχαν αρχίσει να έρχονται σε επαφή με κάποιες μαθηματικές δεξιότητες που εμπεριέχονται στο παιχνίδι όπως είναι οι εξισώσεις και οι αριθμητικές παραστάσεις.

Στο τμήμα αυτό παρατηρήθηκε και πάλι ανοδική τάση στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών με διαφορετική μορφή. Στην έναρξη της παρέμβασης (pre-test) παρατηρήθηκε μία όχι καλή επίδοση από την πλειοψηφία των μαθητών (55%) ενώ αμέσως μετά την παρέμβαση (post-test) σημειώθηκε μια μετακίνηση αρκετών από τους μαθητές στο επόμενο βαθμολογικό επίπεδο, καταγράφοντας μια πιο καλή επίδοση. Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί πως αρχικά (pre-test) και πάλι κανένας μαθητής δεν κατάφερε να αριστεύσει, ενώ αμέσως μετά την παρέμβαση 2 από τους 4 μαθητές που είχαν βαθμολογηθεί αρχικά με «πολύ καλά»

(post-test) κατάφεραν να αριστεύσουν. Το γεγονός αυτό θεωρείται κατά την άποψη των συγγραφέων ότι μπορεί να αποδοθεί στη χρήση του παιχνιδιού καθώς, με βάση την επιτόπια παρατήρηση, οι συγκεκριμένοι παίκτες είχαν επιτύχει μία πολύ καλή πορεία, είχαν καταφέρει να ανοίξουν τις περισσότερες πίστες-παζλ και να τις ολοκληρώσουν επιτυχώς. Άλλωστε και η ίδια η εκπαιδευτικός του τμήματος δήλωσε πως παρατήρησε αισθητή διαφορά στον τρόπο σκέψης κάποιων «καλών μαθητών» γεγονός που αποδεικνύεται και από την πορεία τους στα κριτήρια αξιολόγησης (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Σχηματική αναπαράσταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του 30<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου στα τρία διαδοχικά εκπαιδευτικά κριτήρια.

#### Αξιολόγηση κατά γνωστική ενότητα

Προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιες γνωστικές ενότητες βοηθήθηκαν περισσότερο οι μαθητές, κάθε γνωστική ενότητα βαθμολογήθηκε στα εκπαιδευτικά κριτήρια ξεχωριστά προκειμένου να διαπιστωθεί, σε επίπεδο μέσου όρου, η τάση που επικράτησε. Με τον τρόπο εργασίας αυτόν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν περισσότερο με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης μαθηματικής σκέψης, όπως φαίνεται και από τα σχετικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στις Εικόνες 9 και 10.

Η εικόνα αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει τον αρχικό στόχο σχεδιασμού του παιχνιδιού Lure of the Labyrinth. Οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με ρεαλιστικές προβληματικές καταστάσεις και προσπάθησαν μέσω της ανακάλυψης και της μεθόδου της δοκιμής και του λάθους να τις επιλύσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα.

γνωστική ενότητα	κριτήριο αξιολόγησης		
	pre-test	post-test	post-post-test
ισοδύναμα κλάσματα (άριστα = 5,0)	3,0	3,7	4,2
εξισώσεις, αριθμητικές παραστάσεις (άριστα = 7,0)	5,2	5,4	5,8
επίλυση προβλημάτων (άριστα = 10,0)	4,2	5,5	7,2

Εικόνα 9. Μέση τιμή επίδοσης μαθητών ανά γνωστική ενότητα και κριτήριο αξιολόγησης (27<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο).

γνωστική ενότητα	κριτήριο αξιολόγησης		
	pre-test	post-test	post-post-test
ισοδύναμα κλάσματα (άριστα = 5,0)	2,8	2,9	3,5
εξισώσεις, αριθμητικές παραστάσεις (άριστα = 7,0)	3,7	3,8	3,2
επίλυση προβλημάτων (άριστα = 10,0)	2,2	3,8	3,4

Εικόνα 10. Μέση τιμή επίδοσης μαθητών ανά γνωστική ενότητα και κριτήριο αξιολόγησης (30<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο).

### Συνολικές επισημάνσεις

Η επικοινωνία μεταξύ της ομάδας, ο ανοικτός τρόπος σκέψης, η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, ο ενθουσιασμός αλλά και η απογοήτευση ανάλογα με το αποτέλεσμα, το πείσμα που κυριεύει τους μαθητές δίνοντάς τους το κίνητρο να συνεχίσουν ήταν στοιχεία που παρατηρήθηκαν κατά τρόπο συστηματικό στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης με το ψηφιακό παιχνίδι στο σχολικό εργαστήριο και στα δύο τμήματα. Αντίθετα, τα παραπάνω στοιχεία δεν παρατηρήθηκαν καθόλου κατά τη γραπτή αξιολόγηση των μαθητών με τα εκπαιδευτικά κριτήρια, ως κατ' ανάγκην συμβατικού τύπου εκπαιδευτική διαδικασία.

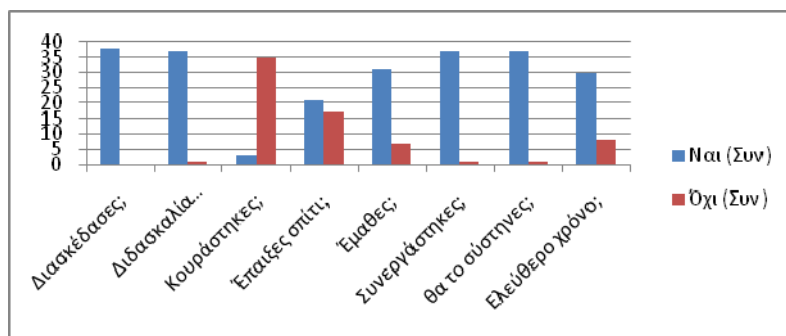
Κλείνοντας την αξιολόγηση του παιχνιδιού ως προς τους μαθησιακούς στόχους, θα πρέπει να αναφερθεί πως σχεδόν όλοι οι μαθητές χαρακτήρισαν το παιχνίδι ως «δύσκολο». Για το λόγο αυτό, όταν τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την παρέμβαση ως προς τις προσδοκίες τους σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών, οι απόψεις ήταν διαφορετικές διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο τον μέσο όρο των απαντήσεων στο 7,2 με άριστα το 10. Τόσο όμως από την ποσοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών κριτηρίων όσο και από την ποιοτική ανάλυση των εβδομαδιαίων παρατηρήσεων προκύπτει το συμπέρασμα πως σχεδόν όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ταξιδεύοντας σε «απάτητα μονοπάτια» της μαθηματικής τους σκέψης.

### Αξιολόγηση του ψηφιακού παιχνιδιού ως προς την εμπειρία ψυχαγωγίας και συνεργασίας

Αναλύοντας τα ερωτηματολόγια, τις μικρού μήκους συνεντεύξεις αλλά και τα μηνύματα που οι ίδιοι οι μαθητές-παίκτες ανάρτησαν στον ψηφιακό χώρο επικοινωνίας του παιχνιδιού (TPC), διαπιστώθηκε πως το παιχνίδι πέτυχε τον παιγνιακό ψυχαγωγικό του στόχο. Όλοι οι μαθητές κατά το μάλλον ή ήττον δήλωσαν ότι διασκέδασαν με την εμπειρία του παιχνιδιού και ψυχαγωγήθηκαν μέσα από τη χρήση του. Οι περισσότεροι εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν να παίζουν, ενώ φάνηκαν ιδιαίτερα πρόθυμοι να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο παιχνίδι ακόμα και κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Σχεδόν όλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που σύστησαν το παιχνίδι και σε φίλους τους από άλλα τμήματα του σχολείου.

Μια συνοπτική συγκεντρωτική εικόνα των σχετικών αποκρίσεων των μαθητών παρουσιάζεται στην Εικόνα 11.

Ο έντονος ενθουσιασμός των μαθητών, ο οποίος στις περισσότερες ομάδες διατηρήθηκε μέχρι το τέλος της παρέμβασης, επισφραγίζεται μέσα από τη βαθμολόγηση που τους ζητήθηκε να κάνουν. Σε επίπεδο συνολικού μέσου όρου αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές βαθμολόγησαν το παιχνίδι με 9 στα 10 για την ψυχαγωγία που τους παρείχε, ενώ με 9,2 στα 10 βαθμολόγησαν τη μεταξύ τους συνεργασία.



Εικόνα 11. Στατιστική εικόνα των απαντήσεων των μαθητών σε ερωτήσεις κλειστού τύπου σε σχέση με την εμπειρία ψυχαγωγίας του ψηφιακού παιχνιδιού.

Από τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα, το θετικό αποτέλεσμα ως προς την ψυχαγωγία θεωρείται κατά την άποψη των συγγραφέων ότι μπορεί να αποδοθεί κατά κύριο λόγο στο ίδιο το ψηφιακό παιχνίδι: όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο παιχνίδι με υψηλή ποιότητα σχεδιασμού, το οποίο προσφέρει κίνητρα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τη προσοχή των μαθητών, ενώ μέσα από το μυστήριο της αφήγησης τους ταξιδεύει σε έναν φανταστικό κόσμο γεμάτο προκλήσεις, ανταποκρινόμενο με τον τρόπο αυτό στις τρεις βασικές πτυχές της διασκεδαστικότητας (fun) σύμφωνα με την κλασική θεώρηση του Malone: την πρόκληση (challenge), την περιέργεια (curiosity) και το εγγενές φανταστικό πλαίσιο (intrinsic fantasy) που προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια.

Το θετικό αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, από την άλλη πλευρά, εκτιμάται ότι μπορεί να αποδοθεί κατά κύριο λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης: η θετική ενίσχυση των δυνατοτήτων συνεργασίας με το χωρισμό των μαθητών σε κατάλληλες ομάδες, με διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση και με συζήτηση των προβλημάτων που ανέκυπταν αποτέλεσαν ρητές σχεδιαστικές επιλογές και πρακτικές παιδαγωγικής διαχείρισης καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Συμπεράσματα και καταληκτικές επισημάνσεις

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, αναφέρονται στη συνέχεια συνοπτικά τα επόμενα συμπεράσματα.

(α) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης παρατηρήθηκαν:

- βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των περισσότερων μαθητών
- μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με την επίλυση προβλημάτων και την εξάσκηση μαθηματικής σκέψης
- διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών κατά την επίλυση προβλημάτων εντός του ψηφιακού παιχνιδιού και κατά τη γραπτή διαδικασία αξιολόγησης

(β) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές:

- παρά την έντονη δυσκολία τους με το παιχνίδι ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό
- διασκέδασαν και ψυχαγωγήθηκαν
- εκδήλωσαν την επιθυμία τους να ξαναπαιξουν ακόμα και στον ελεύθερο τους χρόνο
- παρουσιάστηκαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους
- συνέστησαν ανεπιφύλακτα το παιχνίδι.

Θα πρέπει να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι τα παραπάνω ευρήματα είναι συμβατά με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών για την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην μαθηματική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρονται η έρευνα του Ke (2013), στην οποία μάλιστα έχει χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι *Lure of the Labyrinth*, καθώς και η έρευνα των Buschang et al (2011). Και στις δύο αυτές έρευνες, με βάση τα αποτελέσματα που εξήχθησαν μετά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, διαπιστώνεται ότι ψηφιακά παιχνίδια με περιεχόμενο μαθηματικών εννοιών έχουν τη δυνατότητα, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και κατευθύνσεις παιδαγωγικής διαχείρισης, όχι μόνο να ενισχύσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητα ευχαρίστησης και ενδιαφέροντος που εμφανίζει η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία.

Κλείνοντας, και με βάση τα παραπάνω ευρήματα και συμπεράσματα, ενισχύεται η ιδέα πως το ψηφιακό παιχνίδι «*Lure of the Labyrinth*» θα μπορούσε, με κάποιες τροποποιήσεις, να εισαχθεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και να επιφέρει συνολικά κάποια θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική περίπτωση του μαθήματος των Μαθηματικών στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού η οποία και μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Πεποίθηση των συγγραφέων αποτελεί πως τα θετικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να ενισχυθούν έτι περαιτέρω στην περίπτωση που ο ρόλος του ερευνητή συμπίπτει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού του τμήματος, ώστε να υπάρχει η ευελιξία εφαρμογής του παιχνιδιού σε μεγαλύτερη διάρκεια στο διάστημα της σχολικής περιόδου. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να αναμένεται καλύτερη εξοικείωση του εκπαιδευτικού με λανθάνουσες δυνατότητες των μαθητών, ενώ και το ίδιο το ψηφιακό παιχνίδι θα μπορούσε να εισαχθεί μονιμότερα, ως ένα διαρκές στοιχείο της κουλτούρας της τάξης.

#### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

1. Ash, K. (2009) High-Tech Simulations Linked to Learning. *Education Week*, Apr 2009, pp.3-5.
2. Buschang , R.E., Chung, G. & Kim, J. (2011). *An exploratory study of the relationship between collaboration and mathematics and game outcomes*. CRESST report 797, June

- 2011, The National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Sciences, UCLA.
3. Davies, B. (1995). The role of games in mathematics. *Square One* . Vol.5. No. 2.
  4. Desurvire, H., Caplan, M., Toth, J. (2004). *Using Heuristics to Improve the Playability of Games*. CHI Conference, 2004 (In the collection of Abstracts). Vienna, Austria, April 2004.
  5. Fortugno, N. and Zimmerman, E. (2005). *Learning to Play to Learn – Lessons in Educational Game Design*. Διαδικτυακά διαθέσιμο στη διεύθυνση [http://www.gamasutra.com/features/20050405/zimmerman\\_01.shtml](http://www.gamasutra.com/features/20050405/zimmerman_01.shtml), (ημερομηνία επίσκεψης 20/08/2012).
  6. Garris, R. and Ahlers, R. and Driskell, J.E. (2002). *Games, motivation, and learning: A research and practice model, Simulation Gaming*, 33, pp.441-467.
  7. Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York: Palgrave Macmillan.
  8. Gough, J. (1999). Playing mathematical games: When is a game not a game? *Australian Primary Mathematics Classroom*. Vol 4. No.2.
  9. Hartevelde, C. (2010). *Triadic game evaluation: A framework for assessing games with a serious purpose*. In Raymaekers, C., Coninx, K., & Gonzalez-Calleros, J. M. (Eds.), *Proceedings of the Design and Engineering of Game-like Virtual and Multimodal Environments Workshop*, Berlin, Germany, June 20. πηγή:, <http://research.edm.uhasselt.be/~craymaekers/deng-ve/papers/Hartevelde.pdf>, (ημερομηνία επίσκεψης 10/04/2011).
  10. Hunicke, R., LeBlanc, M. and Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. In Proceedings of the Challenges in Game AI Workshop, Nineteenth National Conference on Artificial Intelligence.
  11. Jackson, J. (2009) *Game-based teaching: what educators can learn from videogames*, *Teaching Education*, Vol.20, issue 3.
  12. Ke, F. & Abras, T. (2013) Games for engaged learning of middle school children with special learning needs. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), pp.225-242.
  13. Ke, F. (2013) Computer-game-based tutoring of mathematics. *Computers & Education*, 60, pp. 448–457.
  14. Kirkley, S., Tomblin, S., & Kirkley, J. (2005). Instructional Design Authoring Support for the Development of Serious Games and Mixed Reality Training. Unpublished paper presented at Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference, Bloomington, IN.
  15. Lamb, A. (2011) Reading Redefined for a Transmedia Universe. *Learning & Leading with Technology*, Nov 2011, pp.12-17, International Society for Technology in Education.
  16. Malone, T. (1982), *Heuristics for designing enjoyable user interfaces: Lessons from computer games*. In John C. Thomas and M. L. Schneider (Editors), *Human Factors in Computing Systems*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

17. Mitgutsch, K. (2007) *Digital Play-Based Learning- A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games*, University of Vienna.
18. Moretti, M. and Dondi, C. (2006). *Guide to quality criteria of learning games. SIG-GLUE*. Διαδικτυακά διαθέσιμο στη διεύθυνση [http://www.sigglue.net/a\\_data/docs/SIG-GLUE\\_Guide.pdf](http://www.sigglue.net/a_data/docs/SIG-GLUE_Guide.pdf) (ημερομηνία επίσκεψης 28/04/2011).
19. Ntourlia et al.(2010) *Tux-math: Is it possible for a Game to enhance Multiplication Skills?*, ECGBL 2010, Copenhagen, Denmark.
20. Oldfield, B. (1991). Games in the learning of mathematics. *Mathematics in Schools*. January
21. Pivec, P. (2009) *Game-Based Learning or Game-Based Teaching?* Commissioned report for BECTA (UK Government Agency for Education Technology).
22. Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι*, επιστ. επιμέλεια Μειμάρης Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα.
23. Shaffer, D. W., Squire, K. D., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. Phi Delta Kappan.
24. Tragazikis, P., Kirginas S., Gouscos D., Meimaris M., (2011) *Digital games evaluation and educational assessment - a review and proposal for an open methodological framework (OMEGA)*, ECGBL 2011, Athens.
25. Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
26. Winn, B. (2009). *The Design, Play, and Experience framework*, in R.E. Ferdig (ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (Vol. III, pp. 1010-1024), Information Science Reference, Hershey PA.
27. Κωτοπούλης Θ. (2007), Η διδακτική των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση: Όψεις και προοπτικές, Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, Μάρτιος 2007.
28. Μαραγκός Κ. & Γρηγοριάδου Μ.(2006), *Διδασκαλία εννοιών Πληροφορικής με Εκπαιδευτικά Ηλεκτρονικά Παιχνίδια*, ΕΤΠΕ 2006.
29. Μειμάρης Μ. & Γκούσκος Δ. (2009), «*Το Παιχνίδι της Μάθησης: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες με τη Βοήθεια Ψηφιακών Παιχνιδιών*» Δεύτερη Διεθνής Επιστημονική Διημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού «ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ», Ρόδος, 29-31 Μαΐου 2009.



## Έλεγχοι, δοκιμές και επιβεβαιώσεις γεωμετρικών και τριγωνομετρικών σχέσεων και τύπων, ως συμπλεκτικά επακολουθήματα, δυναμικά μεταβαλλόμενων εικόνων και αριθμητικών δεδομένων

**Μαστρογιάννης Αλέξιος**  
 Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε  
 alexmastr@sch.gr

### Περίληψη

Τα Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας, ως ισχυρά, γνωστικά, τεχνολογικά εργαλεία άρχισαν να χρησιμοποιούν ως διδακτικά ενδιαυτήματα τις εκπαιδευτικές φαρέτρες, στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Έκτοτε το στατικό, περιχαρακωμένο, χειραπτικό εργαλειακό πεδίο διδασκαλίας και μάθησης της Ευκλείδειας Γεωμετρίας άλλαξε άρδην και δυναμικά, δεδομένου ότι νέες δυνατότητες κατασκευής και πραγματοποίησης μαθησιακών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικές και εποικοδομιστικές θεωρήσεις για τη γνώση και τη μάθηση, παραχώρησαν τη μερίδα του «μαθησιακού λέντος» στην καθημερινή, διδακτική πρακτική. Η λειτουργία του συρσίματος (drag-mode), το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα και πλεονέκτημα των Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας προσδίδει «κινηματογραφική-μαγική» χροιά στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω της μετακίνησης και του συνεχούς μετασχηματισμού με διατήρηση, όμως, των βασικών σχέσεων και ιδιοτήτων των σχημάτων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν, με μια απειρία σχημάτων της ίδιας κλάσης και να διατυπώσουν υποθέσεις, για τις βασικές τους ιδιότητες. Οι διερευνητικές δυνατότητες του συρσίματος αποτελούν σημαντικές, γνωστικές επιδαψιλεύσεις αλλά και ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο υποστήριξης γεωμετρικών συλλογισμών, ιδιαίτερα κατά το σχηματισμό υποθέσεων, εικασιών και των επαλήθευσεών τους. Το Δυναμικό Περιβάλλον του Cabri Geometry προσφέρεται ως ένα δυναμικό, μαθησιακό μέσο διερευνητικής και ανακαλυπτικής προσέγγισης και υποστηρίζει έξι τύπους ποικίλων αλληλεπιδραστικών, δραστηριοτήτων μάθησης, που παρέχονται μέσω των λειτουργιών και εργαλείων του. Η παρούσα εργασία προτείνει την αξιοποίηση και ανάδειξη της προστιθέμενης αξίας του Cabri, κατά την επαλήθευση γεωμετρικών και τριγωνομετρικών σχέσεων.

**Λέξεις - κλειδιά:** Δυναμικά Συστήματα Γεωμετρίας, Επαληθεύσεις σχέσεων, Cabri Geometry

### Δυναμικά Συστήματα (Περιβάλλοντα) Γεωμετρίας

Μια δημοφιλής κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού για τα μαθηματικά αποτελούν τα Δυναμικά Περιβάλλοντα (Συστήματα) Γεωμετρίας, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως για την κατασκευή σχημάτων και την ανάλυση στόχων και προβλημάτων στη στοιχειώδη Γεωμετρία (Iguchi & Suzuki, 1998). Η μάθηση της Γεωμετρίας έχει «πλεονεκτική μεταχείριση» από την Τεχνολογία, αφού με την βοήθεια ψηφιακών εργαλείων οι μαθητές μοντελοποιούν γεωμετρικά θέματα, και μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα ζωτικής διάδρασης μελετούν μια πληθώρα γεωμετρικών μορφών (NCTM, 2000).

Η εμφάνισή τους τοποθετείται προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980, και αντικαθιστώντας το χάρακα και το διαβήτη επαναστατικοποίησαν τη διδασκαλία της Ευκλείδειας Γεωμετρίας (Μαστρογιάννης, 2009) και, φυσικά, έχουν επηρεάσει εξαιρετικά θετικά την εκπαίδευση στα μαθηματικά (Hohenwarter & Fuchs, 2004). Τα Δυναμικά Συστήματα Γεωμετρίας χαρα-

κτηρίζονται από τα πλέον διαδομένα εκπαιδευτικά λογισμικά σε όλα τα σχολεία, σε όλο τον κόσμο και είναι από τους καλύτερους (εάν όχι ο καλύτερος) τύπος διερευνητικού λογισμικού και από τα καλύτερα διδακτικά δεκανίκια των μαθηματικών (Iguchi & Suzuki, 1998). Είναι, όντως, τα πλέον επιτυχημένα από τα εκπαιδευτικά λογισμικά, που έχουν παρουσιαστεί (Pierce & Stacey, 2011) και η σπουδαιότητά τους συνυφαίνεται με τον εύκολο τρόπο με τον οποίο οι χρήστες μπορούν και αλληλεπιδρούν άμεσα με τα γεωμετρικά σχήματα, που έχουν κατασκευάσει. Παρέχονται έτσι, παραπάνω γνώστικα εφόδια, για την κατανόηση ακόμη και αφηρημένων γεωμετρικών εννοιών αλλά και για την απρόσκοπτη διερεύνηση και οπτικοποίηση γεωμετρικών μοντέλων, διαγραμμάτων, σχέσεων και τύπων. Αυτή η αλληλεπίδραση εμφανίζεται με έναν συνεχή και δυναμικό τρόπο, μέσω του άμεσου ελέγχου του ποντικιού (Johnston- Wilder & Pimm, 2005).

Τα Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας είναι γνωστικά εργαλεία γεωμετρικής οπτικοποίησης (Freixas & Joan-Arinyo & Soto-Riera, 2010; Quaresma & Janicic, 2006), φιλικά προς τον χρήστη, δεν απαιτούν γνώσεις προγραμματισμού και έχουν ως παιδαγωγική προμετωπίδα τους την ποικιλία και γενικά την ανάπτυξη υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης και άμεσου χειρισμού όλων των γεωμετρικών αντικειμένων (Laborde et al, 2006). Ένα γεωμετρικό αντικείμενο στην οθόνη διαφοροποιείται δυναμικά και ταυτόχρονα ο μετασχηματισμός αυτός είναι άμεσα παρατηρήσιμος. Τα Δυναμικά λογισμικά οπτικοποιούν τα γεωμετρικά αντικείμενα και συνδέουν την τυπική, αξιωματική φύση της Ευκλείδειας γεωμετρίας με τα τυποποιημένα μοντέλα της (π.χ. καρτεσιανό) και τις αντίστοιχες εικονιστικές επεξηγήσεις. Κοινή εμπειρία αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές, μέσω των Δυναμικών λογισμικών Γεωμετρίας παρρωθούνται σημαντικά, ώστε να αποκτήσουν γνώση για τα γεωμετρικά αντικείμενα και, γενικότερα, για την απόκτηση της μαθηματικής αυστηρότητας (Janicic & Quaresma, 2007).

Γενικά, τα Δυναμικά Λογισμικά είναι διανοητικά εργαλεία για την εμπειρική μελέτη γεωμετρικών αντικειμένων (Mehdiyev, 2009) και έχουν μια ποικιλία από λειτουργίες και στόχους. Χρησιμοποιούνται για διερευνήσεις και επαληθεύσεις εικασιών, ως προπομποί για αποδείξεις, ως εργαλεία επίλυσης προβλημάτων, για γεωμετρικές κατασκευές, για εκτέλεση γεωμετρικών μετασχηματισμών καθώς και ως εργαλεία επίδειξης (Hull, 2004).

Μερικά από αυτά τα λογισμικά, μάλιστα, αποδεικνύουν αυτόματα θεωρήματα Γεωμετρίας ή παρέχουν βοήθεια κατά την εύρεση τέτοιων αποδείξεων (Bantchev, 2010), ενώ σχεδόν όλα μπορούν να διερευνήσουν και να επαληθεύσουν τα γνωστά θεωρήματα της Γεωμετρίας.

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, η διδασκαλία και η μάθηση της Γεωμετρίας έχει υποστηριχθεί από την εισαγωγή των Δυναμικών λογισμικών (Mogetta et al, 1999; Isiksal & Askar, 2005), τα οποία αποτελούν διερευνητικούς μικρόκοσμοι, σχεδιασμένους για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επιτρέπουν στους μαθητές να δοκιμάζουν, να πειραματίζονται, να εξερευνούν και να παρατηρούν, προκειμένου να εντοπισθούν σταθερές, μοτίβα και κανονικότητες, ώστε να διατυπωθούν υποθέσεις, οι οποίες και θα διερευνηθούν στα πλαίσια του ίδιου του λογισμικού. Σε ένα τέτοιο είδος αλληλεπίδρασης με το μικρόκοσμο, ο μαθητής μπορεί να έρθει σε επαφή με τη γνώση που ενσωματώνεται στο λογισμικό, και μπορεί έπειτα να κατασκευάσει μια κατάλληλη γεωμετρική γνώση. Από αυτήν την διαδικασία ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει μια περισσότερο θεωρητική γνώση και να μνησθεί σε απο-

δεικτικές μεθόδους, καθότι τέτοιες δραστηριότητες στοχεύουν στην αιτιολόγηση της διατήρησης μιας ορισμένης ιδιότητας σε μια δεδομένη θεωρία (Bartolini Bussi et al, 2004).

Στα Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας απλώνεται μια «αίσθηση μαγείας» και μπορούν να δημιουργούνται και να μετασχηματίζονται συνεχώς σχήματα και άλλες μαθηματικές μορφές, με σχεδόν οποιοδήποτε τρόπο. Αλλά αντίθετα από την ανθρώπινη νοητική φαντασία, η οθόνη του υπολογιστή μπορεί ακόμα να διατηρήσει συγκεκριμένες εικόνες για θεώρηση και ενδελεχή διερεύνηση (Johnston- Wilder & Pimm, 2005). Ο χρήστης μπορεί, επίσης, να χειριστεί το σχήμα, μετακινώντας τη θέση των ελεύθερων σημείων και να μελετήσει τις ιδιότητές του με ένα νέο τρόπο, δεδομένου ότι οι εξαρτημένες κατασκευές ενημερώνονται δυναμικά και αυτόματα, δημιουργώντας έτσι, νέες περιπτώσεις σχημάτων (Wilson & Fleuriot, 2005).

Τρεις είναι οι χαρακτηριστικές-κεντρικές ιδιότητες των Δυναμικών Συστημάτων Γεωμετρίας (Hattermann, 2009):

- *Το σύρσιμο (drag-mode)*
- *Η λειτουργία-εντολή «γεωμετρικός τόπος» (κατασκευές μέσω γεωμετρικών τόπων)*
- *Η δυνατότητα να δημιουργηθούν «μακροεντολές»*

Η λειτουργία drag-mode, που είναι και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα, εισάγει τη μετακίνηση, την τροποποίηση και το μετασχηματισμό στη στατική Ευκλείδεια Γεωμετρία, με διατήρηση, όμως, των βασικών σχέσεων και ιδιοτήτων των σχημάτων, ενώ φαίνεται ότι είναι και ένας ισχυρός πυρήνας πλούσιων διδακτικών και μαθησιακών δυνατοτήτων (Leung & Lopez-Real, 2002; Hattermann, 2009).

Κατά τη διάρκεια του συρσίματος, το σχέδιο ενημερώνεται αυτόματα, σύμφωνα με τις εντολές της κατασκευής του. Στο χρήστη, το σχέδιο φαντάζει ότι σέβεται τους νόμους της Γεωμετρίας, καθώς η διαδικασία του συρσίματος εξελίσσεται. Οι μαθητές μπορούν να δουν ποια μέρη της κατασκευής αλλάζουν και ποια παραμένουν ίδια και είναι πολύ πιθανό να εντοπίσουν ειδικές περιπτώσεις και να τις μελετήσουν. Μάλιστα, οι επιστημονικές δυνατότητες του drag-mode εδράζονται σε αυτή τη σημαντική συμβολή του, κατά τον εντοπισμό και τη διάκριση των σταθερών και των αναλλοίωτων, μέσω συγκρίσεων, διαχωρισμών, γενικεύσεων και συγχωνεύσεων (Leung, 2012).

Το σύρσιμο διαδραματίζει, επίσης, και βασικό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων, ως μια παρατηρήσιμη δράση, με μια σαφή επίσημη ερμηνεία. Είναι ένας τρόπος μελέτης, όχι μόνο μέσω διατύπωσης ερωτήσεων και εικασιών περί γενικεύσεων αλλά και της παροχής δυνατοτήτων για επαλήθευσή τους (Smith, 1999).

## To Cabri Geometry



<http://www.cabri.com>

Το Cabri Geometry δημιουργήθηκε από τους Jean-Marie Laborde και Frank Bellemain, στο Ινστιτούτο Πληροφορικής και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών (IMAG), στο πανεπιστήμιο Joseph Fourier, της Γκρενόμπλ (Μαστρογιάννης, 2009). Πρωτοπαρουσιάστηκε το 1988 σε ένα συνέδριο στη Βουδαπέστη και υπήρξε το πρώτο παράδειγμα λογισμικού δυναμικής Γεωμετρίας. Σήμερα, βρίσκονται σε σχολική χρήση περίπου 70 τέτοια λογισμικά, αν και τα περισσότερα από αυτά είναι κλώνοι αρχικών Δυναμικών Περιβαλλόντων, τα οποία είναι λιγότερα από δέκα (Laborde et al, 2006).

Πολλά άρθρα έχουν εκδοθεί, παγκοσμίως, που αφορούν σε πειραματισμούς στην τάξη και σε προτάσεις διδασκαλίας μέσω του Cabri Geometry (Bartolini Bussi et al, 2004). Οι εξυμνητικές κριτικές, χωρίς φυσικά να εκλείπουν και οι επικρίσεις (Jones, 1999), τονίζουν ότι είναι δυνατό να εκτελεσθεί κάθε τύπος γεωμετρικών κατασκευών με το Cabri Geometry και ότι το λογισμικό αυτό προσφέρει σημαντικά και ιδιαίτερα διαμεσολαβητικά εργαλεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο, ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο (Marriotti, 2001). Εκτός των άλλων, ως τα κυριότερα πλεονεκτήματα του Cabri Geometry, που του προσδίδουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και το ανάγουν σε πολύτιμο γνωστικό εργαλείο καταγράφονται (Kordaki & Mastrogiannis 2006; Mastrogiannis & Kordaki, 2006): η προσαρμοστικότητα, η υψηλή διαδραστικότητα, η φιλικότητα και η ευχρηστία, η αριθμητική και κειμενική ανατροφοδότηση, η υποστήριξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, η καταγραφή των ενεργειών των μαθητών, η δυνατότητα διαχείρισης μεγάλης ποσότητας αριθμητικών στοιχείων, μέσω της αυτόματης πινακοποίησης και η δυναμική διασύνδεση εννοιών, ιδεών και αναπαραστάσεων.

Έξι βασικοί τύποι μαθησιακών, διερευνητικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή και την οικοδόμηση γνώσης μπορούν να σχεδιαστούν για να εκτελεσθούν από τους μαθητές στα πλαίσια αυτού του Δυναμικού Περιβάλλοντος Γεωμετρίας (Kordaki &

Mastrogiannis 2006; Mastrogiannis & Kordaki, 2006): α) διατυπώσεις/επαληθεύσεις εικασιών με βάση τη μεταβολή της εικόνας, β) διατυπώσεις/επαληθεύσεις εικασιών με βάση τη μεταβολή των αριθμητικών δεδομένων, γ) επαληθεύσεις σχέσεων, δ) δραστηριότητες τύπου «μαύρου κουτιού» αλλά και ε) πολλαπλών επιλύσεων και τέλος στ) κατασκευές που αντιγράφουν πραγματικά προβλήματα ζωής.

Το φιλικό και εύχρηστο αυτό λογισμικό διαθέτει πληθυσμό εργαλείων και λειτουργιών για την πραγματοποίηση διάφορων και ποικίλων αλληλεπιδραστικών γεωμετρικών κατασκευών και δραστηριοτήτων, τα οποία διαδραματίζουν το ρόλο των διαμεσολαβητών, εν είδει νοητικής σκαλωσιάς, μεταξύ των γεωμετρικών εννοιών που ενσωματώνουν και των μαθητών (Μαστρογιάννης 2009; Κορδάκη, 2004).

Υποστηρίζεται από ερευνητές (Healy & Hoyles, 2001; Wilson & Fleuriot, 2005) ότι το Cabri και γενικά τα Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία της Γεωμετρίας, επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το λογισμικό, να διερευνήσουν και να επαληθεύσουν όλα τα γνωστά θεωρήματα της Γεωμετρίας, αλλά και να πειραματισθούν με μια πληθώρα γεωμετρικών σχέσεων. Η μελέτη της Γεωμετρίας, μετασχηματίζεται και αναβαθμίζεται σε μία διαδικασία πειραματισμού, εξερεύνησης, αιτιολόγησης και επαλήθευσης (Gurevich, 2012).

Στην επόμενη ενότητα θα μελετηθεί μέσα από παραδειγματικές περιπτώσεις και ανάλογες προτάσεις σχεδίασης ποικίλων και διάφορων διερευνητικών, διδακτικών δραστηριοτήτων, η δυνατότητα που παρέχει το λογισμικό, μέσω της αξιοποίησης των λειτουργιών και των εργαλείων του, για επαληθεύσεις γεωμετρικών και τριγωνομετρικών σχέσεων με βάση τη μεταβαλλόμενη εικόνα σε συνδυασμό με τα μεταβαλλόμενα αριθμητικά δεδομένα.

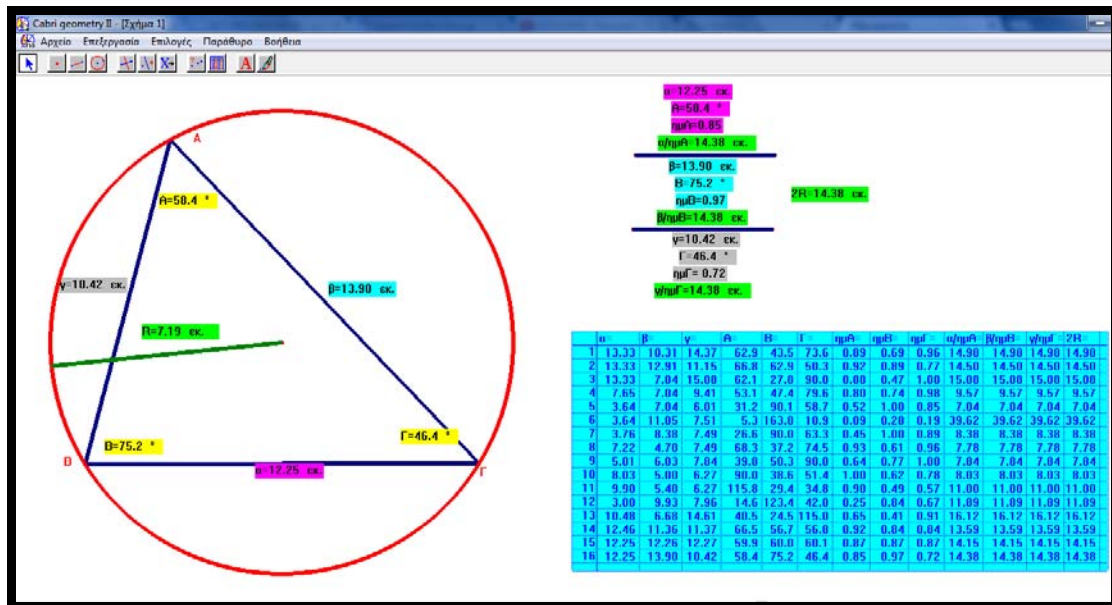
### **Επαληθεύσεις σχέσεων και τύπων σε Περιβάλλοντα Δυναμικής Γεωμετρίας**

Στα πλεονεκτήματα των επαληθεύσεων σχέσεων και τύπων, στα δυναμικά, παρωθητικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας, ως ισχυρών συνιστωσών μιας αποτελεσματικής μάθησης, μπορεί, μάλλον, να συγκαταλεχθούν:

- Ο πειραματισμός και η αναζήτηση
- Η εξερεύνηση-διερεύνηση
- Η αιτιολόγηση
- Η εμπέδωση- απομνημόνευση- μαθησιακή (υπο)στήριξη
- Η αποσαφήνιση ιδεών και εννοιών
- Η συναρπαστικότητα των ομοειδών περιπτώσεων
- Η αποκαλυπτικότητα και η επαληθευσσιμότητα, ως αφειδή δωρήματα του «κινηματογραφικού» συρσίματος
- Η αυτορρύθμιση
- Ο αναστοχασμός
- Η παρότρυνση
- Η λανθάνουσα μήση σε αποδεικτικούς, επαγωγικούς μηχανισμούς

Ως μια περίπτωση κλασικού εκπροσώπου μια τέτοιας κατηγορίας ασκήσεων, κατασκευών και δραστηριοτήτων προβάλλει η επαλήθευση του νόμου των ημιτόνων (ή κανόνας του η-

μίτονου) σε ένα οποιοδήποτε-αυθαίρετο τρίγωνο, μέσω της λειτουργίας του συρσίματος (drag-mode) και της άντλησης «αποδεικτικών δεδομένων» από τις ταυτόχρονες και συνεχείς μεταβολές της εικόνας και των αριθμητικών δεδομένων (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Νόμος των ημιτόνων

Δραστηριότητα: Εφαρμογή του νόμου των ημιτόνων σε τυχαίο τρίγωνο

Στόχος: Επαλήθευση του νόμου αυτού ότι, δηλαδή, σε οποιοδήποτε τρίγωνο ΑΒΓ οι πλευρές α, β και γ είναι ανάλογες των ημιτόνων των απέναντι γωνιών. Ισχύει, δηλαδή η σχέση

$$\frac{a}{\eta\mu A} = \frac{\beta}{\eta\mu B} = \frac{\gamma}{\eta\mu \Gamma} = 2R \quad (1),$$

όπου R είναι η ακτίνα του περιγεγραμμένου κύκλου του τριγώνου, του οποίου κέντρο είναι το σημείο τομής των τριών μεσοκάθετων του τριγώνου (περίκεντρο). Μάλιστα, η ακτίνα R ισούται με:

$$R = \frac{\alpha\beta\gamma}{4\sqrt{\tau(\tau-\alpha)(\tau-\beta)(\tau-\gamma)}} \quad (2),$$

όπου

$$\tau = \frac{\alpha + \beta + \gamma}{2},$$

η ημιπερίμετρος του τριγώνου.

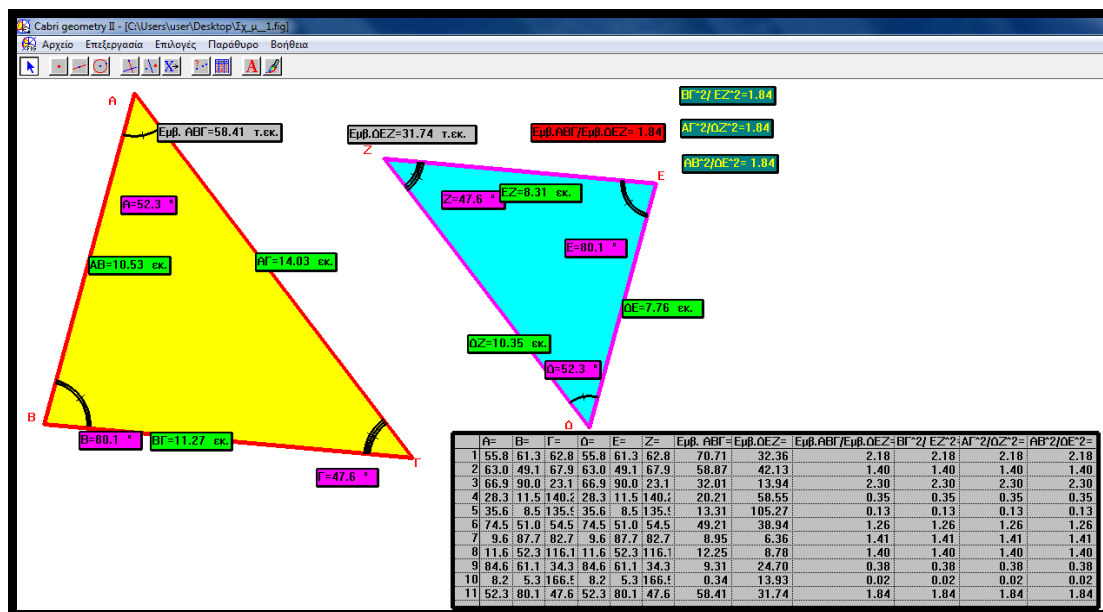
Οι μαθητές κατασκευάζουν τυχαίο τρίγωνο και μετρούν μέσω της αυτόματης μέτρησης που προσφέρει το λογισμικό τα διαλαμβανόμενα δεδομένα του τριγώνου (τις πλευρές α, β, γ, τις γωνίες Α, Β και Γ, τους τριγωνομετρικούς αριθμούς ημΑ, ημΒ, ημΓ, την ημιπερίμετρο τ και την ακτίνα R, του περιγεγραμμένου κύκλου). Κατόπιν, εκτελούν τις πράξεις που εμπεριέχονται στις παραπάνω σχέσεις, μέσω της λειτουργίας «υπολογισμός, και στη συνέχεια πινακοποιούν τις προκύπτουσες τιμές. Ακολούθως, μετασχηματίζουν δυναμικά το τρίγωνο και μέσω του πλήκτρου tab καταγράφουν κάθε φορά τα νέα αριθμητικά δεδομένα (Σχήμα 1). Κάθε αντίστοιχη φορά μπορούν να διαπιστώσουν επαγωγικά, την αδιαπραγμάτευτη και «νομοτελειακή» ισχύ της παραπάνω σχέσης (1), του κανόνα του ημίτονου, δηλαδή, σε οποιοδήποτε είδος τριγώνου.

Ένα ενδεικτικό σχέδιο εργασίας ακολουθεί:

- Τι ονομάζουμε ημίτονο μιας γωνίας και πώς βρίσκουμε την τιμή του; Αναφέρετε και άλλους τριγωνομετρικούς αριθμούς
- Τι καλείται περίκεντρο ενός τριγώνου;
- Διατυπώστε το νόμο των ημιτόνων, που ισχύει σε ένα τρίγωνο
- Κατασκευάστε τρίγωνο, τον περιγραμμένο κύκλο του και εφαρμόστε τον παραπάνω νόμο, αφού μετρήσετε τα διαλαμβανόμενα στοιχεία του και σχηματίστε και υπολογίστε τις σχέσεις, που διέπουν το νόμο. Μετασχηματίστε δυναμικά το τρίγωνο, πινακοποιήστε κάθε φορά τα νέα τα δεδομένα και διαπιστώστε την ισχύ του νόμου
- Ισχύει σε κάθε είδος τριγώνου (οξυγώνιο, ορθογώνιο, αμβλυγώνιο) ο νόμος των ημιτόνων;
- Σύρτε τις κορυφές του τριγώνου και αυξομειώστε τις γωνίες του. Τι θα συμβεί, για παράδειγμα, αν  $\hat{A}=90^\circ$ ; Σε αυτή την περίπτωση, ποια είναι η σχέση της πλευράς  $a$  με την ακτίνα  $R$ ; Ισχύει το ίδιο και για τις υπόλοιπες 2 γωνίες;
- Πότε τα κλάσματα της σχέσης (1) είναι δίχως νόημα (παρονομαστής μηδέν); Ποια τιμή αποκτά τότε η αντίστοιχη γωνία; Μπορεί να συμβεί ποτέ αυτό σε ένα τρίγωνο;
- Υπάρχουν, λοιπόν, εξαιρέσεις στον κανόνα του ημιτόνου;
- Πώς μπορεί να διαπιστωθεί, μέσω του νόμου των ημιτόνων ότι σε ένα ισόπλευρο τρίγωνο οι γωνίες του είναι μεταξύ τους ίσες ή ότι σε ένα ισοσκελές τρίγωνο οι προσκείμενες στη βάση γωνίες του είναι ίσες;
- Στη σχέση (2) της ακτίνας  $R$ , υπάρχει περίπτωση ο παρονομαστής να ισούται με μηδέν, δηλαδή  $\tau-\alpha=0$  ή  $\tau-\beta=0$  ή  $\tau-\gamma=0$ ; Πώς μπορεί να βοηθήσει στην απάντηση η ανισωτική σχέση στα τρίγωνα;

Η σχέση που συνδέει τα εμβαδά 2 όμοιων τριγώνων και η οποία μπορεί να επιβεβαιωθεί επαγωγικά, στα δυναμικά πλαίσια του Cabri είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα (Σχήμα 2). Αναλυτικότερα σύμφωνα με αυτή τη σχέση, τα εμβαδά δύο όμοιων τριγώνων είναι ανάλογα προς τα τετράγωνα των αντίστοιχων πλευρών τους. Δηλαδή αν  $AB\Gamma$  και  $\Delta EZ$

τα όμοια τρίγωνα, τότε ισχύει η σχέση: 
$$\frac{\epsilon\mu\beta.AB\Gamma}{\epsilon\mu\beta.\Delta EZ} = \frac{B\Gamma^2}{EZ^2} = \frac{A\Gamma^2}{\Delta Z^2} = \frac{AB^2}{\Delta E^2} \quad (3).$$



### Σχήμα 2: Εμβαδά ομοίων τριγώνων

Οι μαθητές μετρούν, μέσω των εντολών του λογισμικού, τις πλευρές και τις γωνίες των τριγώνων καθώς και τα εμβαδά τους. Στη συνέχεια με τη λειτουργία «υπολογισμός» βρίσκουν τα πηλικά των εμβαδών καθώς και των τετραγώνων των αντίστοιχων πλευρών. Ακολούθως, αφού πινακοποιήσουν τα δεδομένα, με τη δημιουργία άπειρων περιπτώσεων, μπορούν να αντιληφθούν, επαγωγικά, την ισχύ της σχέσης (3) στα όμοια τρίγωνα (ως πινακοποίηση αναφέρεται η λειτουργία-δυνατότητα του λογισμικού δημιουργίας πίνακα για εγγραφή αριθμητικών τιμών, μετρήσεων, υπολογισμών, ή συντεταγμένων ενός σημείου). Σημειώνεται, για αποσαφήνιση, ότι κάθε μεταβολή του τριγώνου ΑΒΓ επιφέρει και αντίστοιχη μεταβολή στο τρίγωνο ΔΕΖ, ώστε κάθε φορά τα τρίγωνα να παραμένουν όμοια (αρχικά κατασκευάζεται το τρίγωνο ΑΒΓ και ακολούθως, μέσω παράλληλων ευθειών προς τις πλευρές του, δημιουργείται το ΔΕΖ). Το λογισμικό αυτόματα καταγράφει και παρουσιάζει στην οθόνη τα νέα αριθμητικά δεδομένα, τα οποία καταχωρίζονται κάθε φορά στον πίνακα, με το πάτημα του πλήκτρου tab (Σχήμα 2). Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν μέσω «επιμελούς» συρσίματος, μετασχηματισμού και τροποποίησης του τριγώνου ΑΒΓ, να «επιτύχουν» τη δημιουργία στην οθόνη και της ειδικής περίπτωσης της ισότητας των τριγώνων, ώστε ο λόγος της σχέσης (3) να ισούται με 1.

Στη συνέχεια, μια τρίτη περίπτωση επαλήθευσης σχέσης θα εστιάσει στην απόλυτη μέθοδο μέτρησης γωνιών, τη λεγόμενη κυκλική μέτρηση. Η πλέον γνωστή, βέβαια, μέθοδος μέτρησης γωνιών συνυφάνεται και στηρίζεται στη στροφή μιας ευθείας. Μια πλήρης στροφή μπορεί να διαιρεθεί σε 360 ίσα μέρη (ως κατάλοιπο του αριθμητικού συστήματος των Βαβυλωνίων, οι οποίοι ανέπτυξαν ένα ελλiptές, μεικτό-προσθετικό και θεσιακό, τμηματικά-εξηνταδικό αριθμητικό σύστημα). Καθένα από αυτά τα ίσα μέρη-γωνίες ονομάζεται μοίρα και συμβολίζεται ως γνωστόν ως  $1^\circ$  και διαιρείται σε  $60'$  (πρώτα λεπτά) και  $3600''$  (δεύτερα λεπτά).

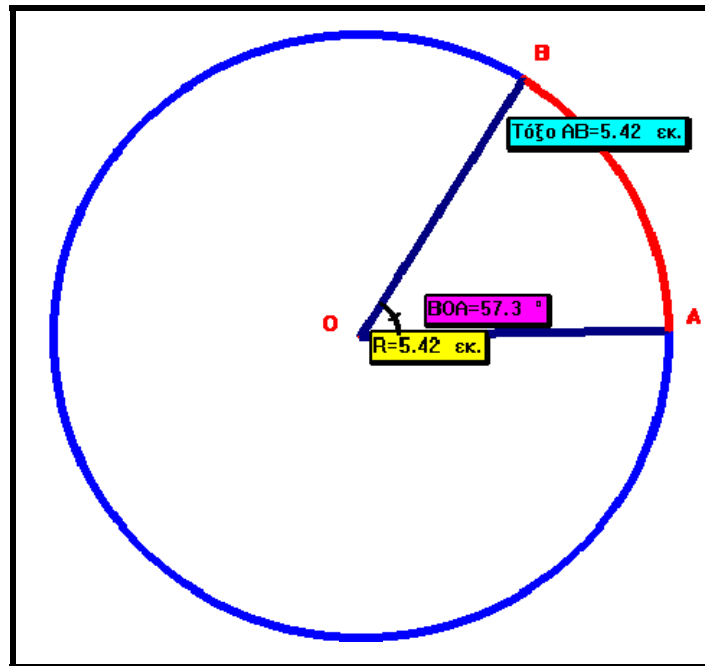
Μια άλλη, μάλλον εγκαταλειμμένη μέθοδος μέτρησης γωνιών είναι εφεύρεση των Γάλλων, οι οποίοι την οποία εισήγαγαν όταν θέσπισαν το μετρικό σύστημα, για λόγους εναρμόνισης με τις άλλες, δεκαδικές, μετρικές μονάδες (Abbott, 1967). Η ορθή γωνία διαιρέθηκε σε 100 ίσα μέρη. Οι μικρές γωνίες, που σχηματίστηκαν ονομάστηκαν βαθμοί, που κάθε καθμία ισούται βέβαια, με  $90/100=0,9^\circ$ . Κάθε βαθμός έχει 100 πρώτα λεπτά και κάθε πρώτο λεπτό αποτελείται από 100 δεύτερα λεπτά.

Η τρίτη μέθοδος μέτρησης γωνιών, η απόλυτη μέθοδος της κυκλικής μέτρησης, είναι η κατεξοχήν πριμοδοτούμενη από τα ανώτερα μαθηματικά, λόγω της σπουδαιότητάς της, αφού δεν εξαρτάται από τη διαίρεση των γωνιών σε ίσα μέρη, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις της μοίρας και του βαθμού. Συγκεκριμένα, στον κύκλο (Ο, ΟΑ) δημιουργείται το τόξο ΑΒ το οποίο έχει μήκος όσο και η ακτίνα του κύκλου. Η επίκεντρη γωνία ΒΟΑ, που σχηματίζεται, καλείται ακτίνιο (Σχήμα 3.1), συμβολίζεται με rad και αποτελεί την προσφιλή μονάδα μέτρησης γωνιών στα Ανωτέρα Μαθηματικά (Abbott, 1967). Το ακτίνιο είναι ανεξάρτητο του μεγέθους του κύκλου (και της ακτίνας, ασφαλώς) και παραμένει πάντα περίπου ίσο με  $57,3^\circ$  (συγκεκριμένα  $1 \text{ rad} = 57,2957795130\dots^\circ = 57^\circ 17' 45''$ ).

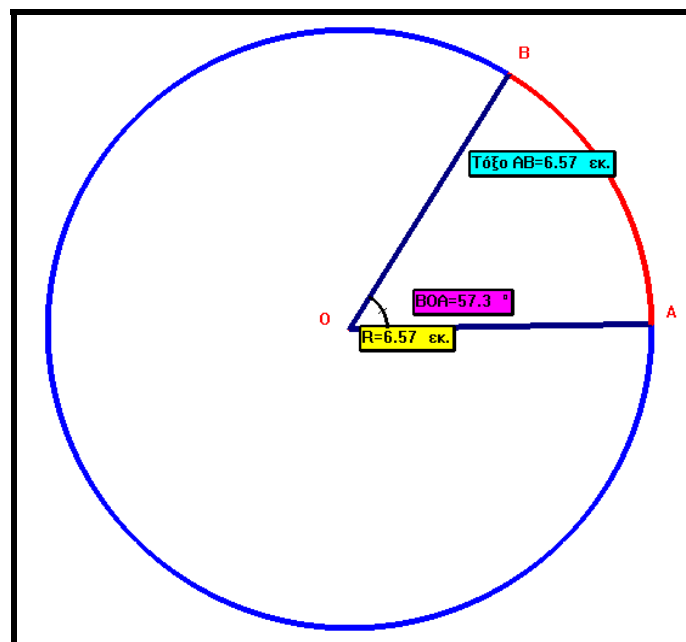
Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν ένα κύκλο να μετρήσουν την ακτίνα του και εν συνεχεία να εντοπίσουν με την εντολή «απόσταση και μήκος» σημείο Β στην περιφέρεια του



κύκλου, τέτοιο ώστε τόξο  $AB = R$ . Ακολουθως, μετρώντας την επίκεντρη γωνία  $BOA$ , μπορεί να διαπιστώσουν ότι η τιμή της, που είναι η τιμή ενός ακτινίου, σύμφωνα με τον ορισμό του, προσεγγίζει τις  $57.3^\circ$  (Σχήμα 3.1). Η δυναμική τροποποίηση του κύκλου, ο οποίος μπορεί να συρθεί από οποιοδήποτε σημείο του, απλώς επαληθεύει και επιβεβαιώνει το αναλλοίωτο και την αμεταβλητότητα του ακτινίου. Στο σχήμα 3.2 αποτυπώνεται ένα ενστανανέ της τροποποίησης του κύκλου και της επακόλουθης, μη συναρτώμενης τιμής του ακτινίου, από αυτόν το συνεχή κυκλικό μετασχηματισμό. Η απολυτότητα δηλαδή, του μεγέθους του ακτινίου επαληθεύεται.

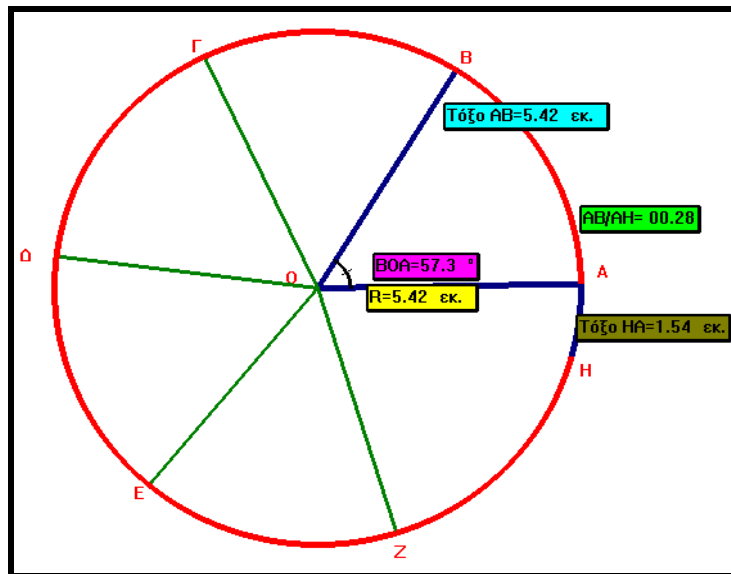


Σχήμα 3.1: Ακτίσιο

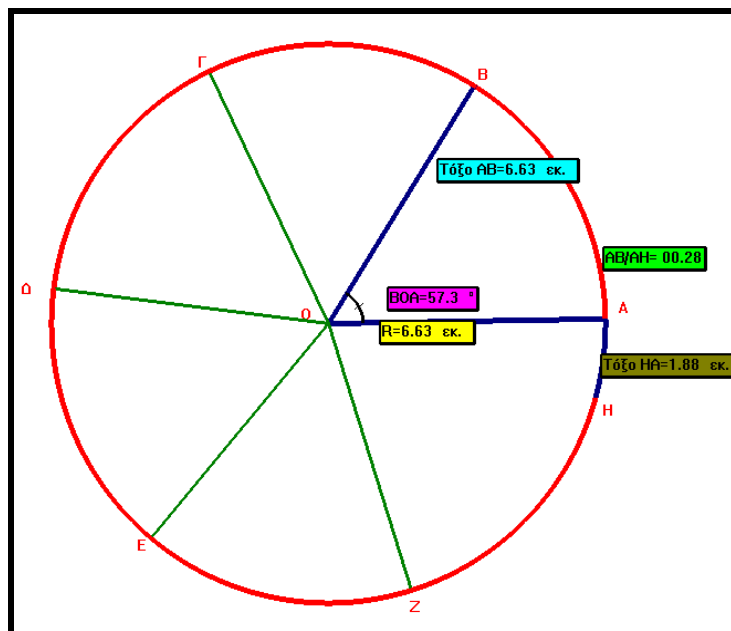


Σχήμα 3.2: Ακτίσιο, ανεξάρτητο της ακτίνας

Κατόπιν, οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ότι στην περιφέρεια του κύκλου αντιστοιχούν  $2\pi R/R = 2R = 2\pi$  ακτίνια (4), δηλαδή περίπου 6,28 ακτίνια ( $\pi \approx 3,14$ ). Αυτό μπορεί να «αποδειχτεί», να επαληθευτεί με τη βοήθεια του λογισμικού. Στην αρχική κατασκευή μπορούν π.χ. μέσω αξονικής συμμετρίας με άξονα αρχικά το τμήμα OB να εντοπίσουν το σημείο Γ, ώστε το τόξο GB να είναι το συμμετρικό του AB. Συνεχίζοντας με τον ίδιο τρόπο, μπορούν να καταλήξουν στο σημείο Η και να διαπιστώσουν ότι ήδη 6 ακτίνια αντιστοιχούν στο μείζον τόξο AH. Το εναπομείναν τόξο HA αντιστοιχεί σε  $1,54/5,42 = 0,28$  ακτίνια (Σχήμα 4.1), όπως αναμενόταν σύμφωνα με την παραπάνω σχέση (4). Οποιοσδήποτε δυναμικός μετασχηματισμός του κύκλου, με σύρσιμο οποιουδήποτε σημείου του, δεν επιφέρει, φυσικά, ουδεμία μεταβολή στα δεδομένα που αφορούν στα ακτίνια, όπως διαπιστώνεται και από το καταγραμμένο στιγμιότυπο στο Σχήμα 4.2.



Σχήμα 4.1: Ακτίνια περιφέρειας κύκλου



Σχήμα 4.2: Τα δεδομένα παραμένουν ίδια

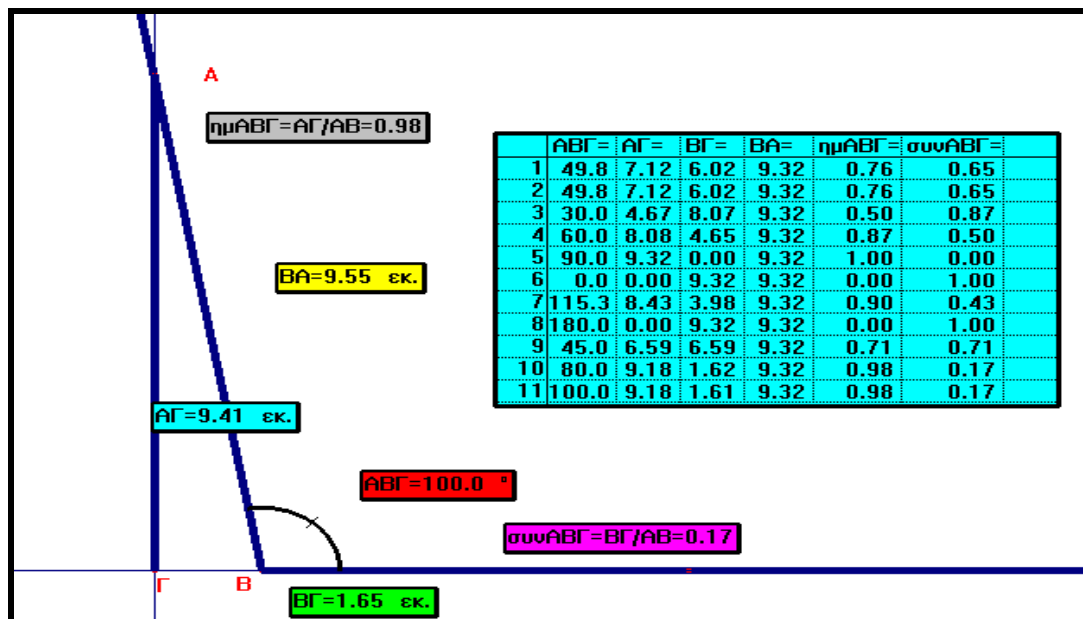
Οι επίκεντρες γωνίες είναι ανάλογες με τα τόξα, στα οποία βαίνουν στην περιφέρεια του κύκλου (η οποία είναι και αυτή ένα τόξο). Η περιφέρεια του κύκλου έχει βέβαια επίκεντρη γωνία  $360^\circ$ . Επομένως, η επίκεντρη γωνία αυτή των  $360^\circ$  αντιστοιχεί σε  $2\pi$  ακτίνα. Άρα 1 ακτίνο ισούται με  $360/6,28\dots=57,2957795130\dots^\circ$ , όπως και παραπάνω σημειώθηκε. Κάποιοι άλλοι τύποι, που ενδεχομένως μπορούν να επαληθευτούν, στο ίδιο αυτό τριγωνομετρικό μοτίβο, είναι και ο  $a = \frac{\text{μήκος τόξου } \Delta\Lambda}{R}$ , όπου α ο αριθμός των ακτινίων της γωνίας

ΑΟΔ, η οποία βαίνει στο τόξο ΑΔ, αλλά και ο προκύπτων τύπος, από τον αμέσως παραπάνω,  $\mu=R\alpha$ , όπου μ είναι το μήκος τόξο το οποίο βαίνει σε επίκεντρη γωνία, που ο αριθμός ακτινίων της είναι α.

Κάποιοι άλλοι, γνωστοί τύποι της τριγωνομετρίας, η οποία παρεμπιπτόντως οφείλει την ονομασία της στον Γερμανό μαθηματικό, αστρονόμο και θεολόγο Bartholomaeus Pitiscus (1561 -1613), είναι οι κλασικοί τύποι των τριγωνομετρικών αριθμών (συνημίτονου και ημίτονου) του αθροίσματος και της διαφοράς δυο γωνιών. Αναλυτικότερα για 2 γωνίες Α και Β ισχύει:

- $\eta\mu(A+B)=\eta\mu A\sigma\upsilon\nu B+\sigma\upsilon\nu A\eta\mu B$  (5)
- $\sigma\upsilon\nu(A+B)=\sigma\upsilon\nu A\sigma\upsilon\nu B-\eta\mu A\eta\mu B$  (6)
- $\eta\mu(A-B)=\eta\mu A\sigma\upsilon\nu B-\sigma\upsilon\nu A\eta\mu B$  (7)
- $\sigma\upsilon\nu(A-B)=\sigma\upsilon\nu A\sigma\upsilon\nu B+\eta\mu A\eta\mu B$  (8)

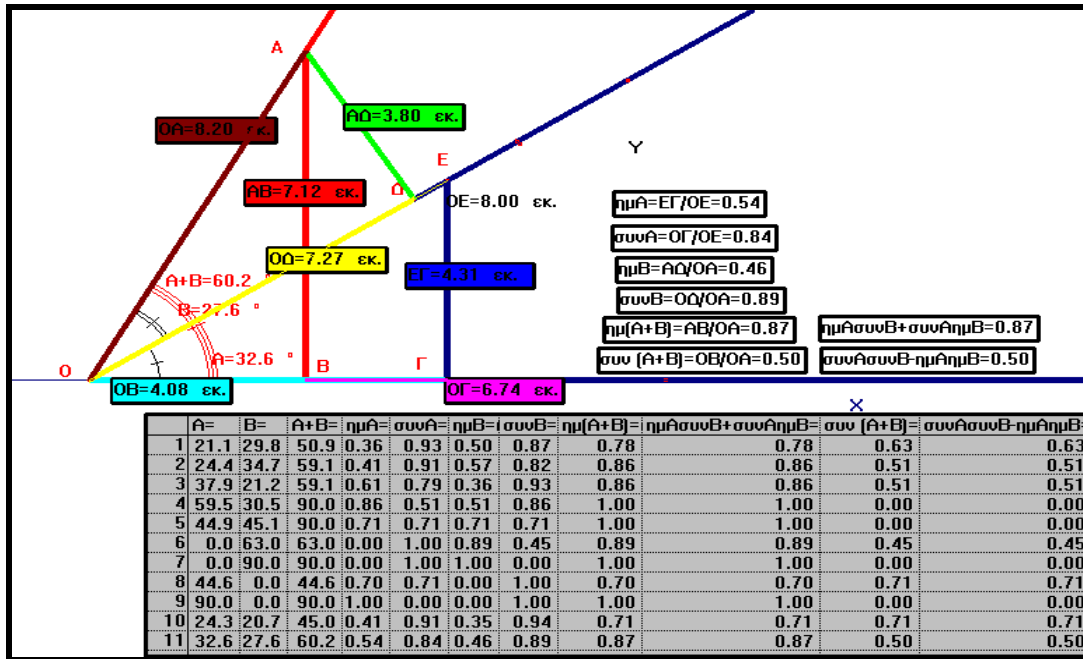
Για την επιβεβαίωση και επαλήθευση των παραπάνω σχέσεων, οι μαθητές μπορούν να στηριχτούν στον ορισμό των δυο τριγωνομετρικών αριθμών, ημίτονου και συνημίτονου. Έστω, λοιπόν, η γωνία Β. Από σημείο Α της μιας πλευράς άγεται κάθετη ευθεία, που τέμνει την άλλη πλευρά στο Γ (Σχήμα 5). Ο σταθερός λόγος ΑΓ/ΑΒ (απέναντι πλευρά προς υποτεινούσα) καλείται ημίτονο της γωνίας ΑΒΓ, ενώ ο σταθερός λόγος ΒΓ/ΑΒ (προσκείμενη κάθετος προς την υποτεινούσα) ονομάζεται συνημίτονο της γωνίας ΑΒΓ. Οι λόγοι αυτοί παραμένουν πάντοτε σταθεροί για τη γωνία Β.



Σχήμα 5: Τριγωνομετρικοί αριθμοί διάφορων γωνιών, ...χαρίσματα του Cabri

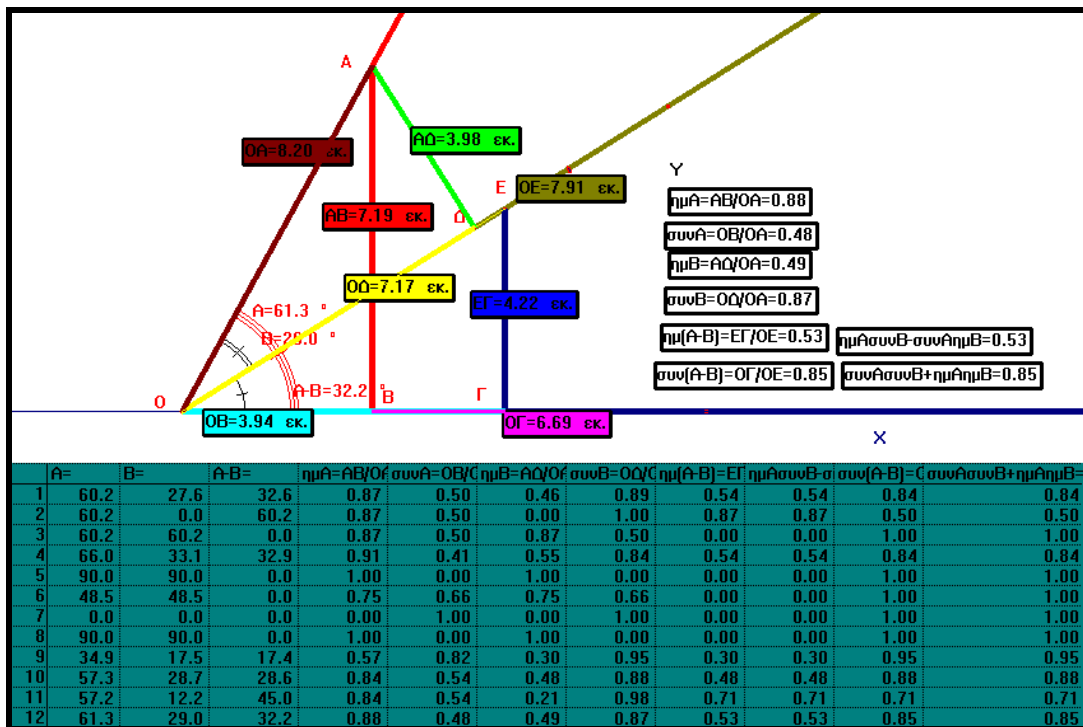
Οι μαθητές με τη βοήθεια των εντολών του λογισμικού Δυναμικής Γεωμετρίας σχεδιάζουν δυο ημιευθείες με κοινή αρχή Β. Φέρνουν την κάθετη από σημείο Α της μιας πλευράς στο σημείο Γ της άλλης και προβαίνουν στις σχετικές μετρήσεις (γωνία Β, τμήματα ΑΒ, ΑΓ και ΒΓ). Μέσω της λειτουργίας «υπολογισμός», εκτελώντας τις σχετικές διαιρέσεις βρίσκουν το ημίτονο και συνημίτονο της γωνίας Β. Στη συνέχεια, αφού πινακοποιήσουν για εποπτικότερη ανάλυση των δεδομένων, μπορούν να μεταβάλουν τη γωνία Β, και κάθε φορά να καταχωρίζουν τα νέα μεγέθη (μέσω του πλήκτρου tab) στον πίνακα, για διάφορες τιμές της γωνίας Β, ακόμα και «κρίσιμες», όπως  $0^\circ$ ,  $90^\circ$ ,  $180^\circ$  κ.λπ. (Σχήμα 5). Κατόπιν, οι μαθητές μπορεί να αντιληφτούν ότι στις συμπληρωματικές γωνίες (περιπτώσεις 3 και 4 του πίνακα, στο σχήμα 5) το ημίτονο της μιας είναι ίσο με το συνημίτονο της άλλης, ενώ στις παραπληρωματικές γωνίες τα ημίτονα είναι ίσα και τα συνημίτονα αντίθετα (περιπτώσεις 10 και 11 του πίνακα, στο σχήμα 5). Δεδομένου βέβαια ότι το λογισμικό δεν επιστρέφει αρνητικό πρόσημο, όπως πρέπει π.χ. για το συνημίτονο γωνιών που βρίσκονται στο δεύτερο τεταρτημόριο (για γωνίες μεταξύ  $90^\circ$  και  $180^\circ$ ), η αρνητικότητα αυτή μπορεί να εντοπιστεί από την επί τούτου, σκόπιμα λεπτότερη σχεδίαση του τμήματος ΒΓ, όταν αυτό είναι η προβολή μιας πλευράς στην άλλη, μιας αμβλείας γωνίας (Σχήμα 5). Ανάλογη σχεδίαση μπορεί να επιλεγεί και για την καταχώριση των τριγωνομετρικών αριθμών γωνιών μεταξύ  $180^\circ$  και  $360^\circ$ , για να «διασκεδαστεί», να παρακαμφθεί η αδυναμία καταχώρισης αρνητικών αριθμών στον πίνακα. Βέβαια θα μπορούσε να προκριθεί η δυνατότητα του λογισμικού για απευθείας υπολογισμό και καταχώριση των τριγωνομετρικών αριθμών γωνιών, ακόμη και αρνητικών, αλλά μάλλον, θα θυσιαζόταν έτσι, η περισσότερο ωφέλιμη μαθησιακά εποπτεία ανάδειξης των διάφορων τριγωνομετρικών αριθμών, μέσω του ορισμού τους.

Για την επαληθευσσιμότητα της σχέσης (5) και (6) οι μαθητές, κατά τα γνωστά σχεδιάζουν στην οθόνη δυο εφεξής γωνίες. Έστω, λοιπόν οι γωνίες ΧΟΥ και ΥΟΖ με κοινή πλευρά την ΟΥ. Ακολούθως, μέσω της λειτουργίας του λογισμικού «κάθετη ευθεία» φέρεται το κάθετο τμήμα ΑΔ (από την ΟΖ στην ΟΥ), το ΑΒ (από την ΟΖ στην ΟΧ) και το κάθετο τμήμα ΕΓ (από την ΟΥ στην ΟΧ). Η επιλογή του σημείου Α και Ε είναι ασφαλώς, παντελώς ανεξάρτητη των γενικεύσεων και επαληθεύσεων, που θα επακολουθήσουν. Κατόπιν γίνονται αυτόματα οι μετρήσεις των γωνιών, των καθέτων, των προσκείμενων καθέτων των 3 γωνιών και τέλος ο υπολογισμός των ημιτόνων και συνημιτόνων τους (μέσω του ορισμού τους) καθώς και ο υπολογισμός της παράστασης του δεξιού μέλους στις σχέσεις (5) και (6). Η υστερότερη πινακοποίηση των δεδομένων, ο δυναμικός μετασχηματισμός των γωνιών και η καταχώριση κάθε φορά των νέων τιμών, απλώς επαληθεύουν τις κλασικές αυτές τριγωνομετρικές σχέσεις (Σχήμα 6). Στον πίνακα του σχήματος 6 έχουν καταγραφεί και κρίσιμες περιπτώσεις ως προς τα μεγέθη των γωνιών (π.χ  $0^\circ$ ,  $90^\circ$ ,  $45^\circ$ ) πάντα όμως στο πρώτο τεταρτημόριο (οξείες γωνίες), λόγω της αδυναμίας να επιστρέφονται αρνητικά πρόσημα για την ακριβή, αλγεβρική αποτύπωση των τριγωνομετρικών αριθμών (όπως προλέχθηκε), δίχως ωστόσο αυτό, να προκαλεί βλάβη στη γενικότητα.



Σχήμα 6: Επαληθεύσεις κλασικών τριγωνομετρικών σχέσεων (1)

Ακριβώς ανάλογη σχεδιαστική και μαθησιακή διαδικασία ακολουθείται και για την επιβεβαίωση των τριγωνομετρικών σχέσεων (7) και (8). Στον πίνακα του παρακάτω σχήματος 7 έχουν καταχωρισθεί και πάλι «ειδικές»-κρίσιμες περιπτώσεις (οι οποίες οπωσδήποτε, μπορούν να αξιοποιηθούν, διδακτικά) ως προς τις τιμές γωνιών (π.χ. 0°, 90°, ίσες οι γωνίες Α και Β μεταξύ τους) πάντοτε όμως, για τον αμέσως παραπάνω προαναφερθέντα λόγο, στο πρώτο τεταρτημόριο.



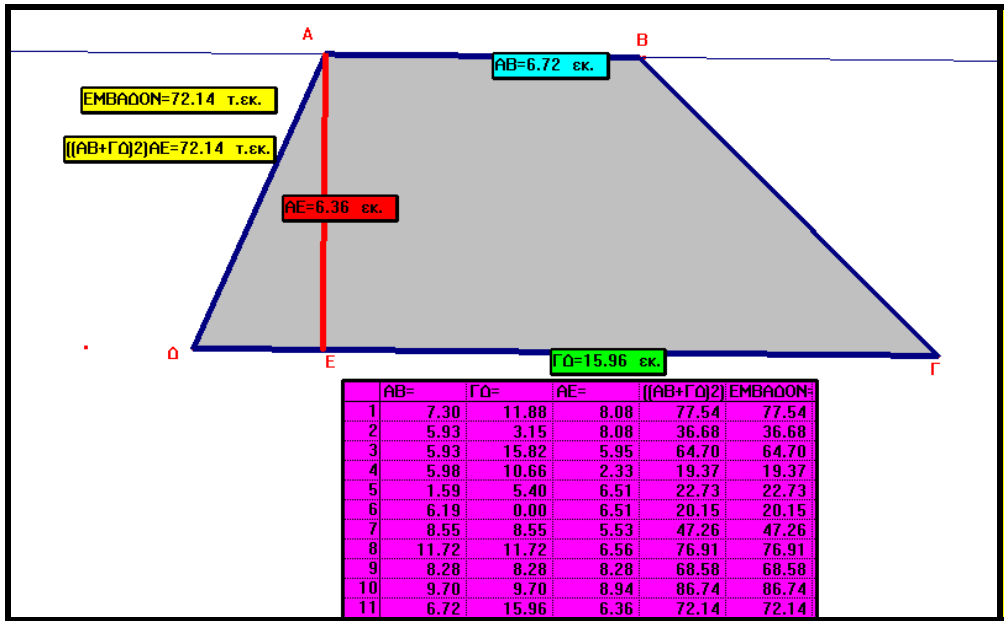
Σχήμα 7: Σχήμα 6: Επαληθεύσεις κλασικών τριγωνομετρικών σχέσεων (2)

Οι ενδεχόμενες περιπτώσεις αξιοποίησης του Cabri Geometry κατά την επαλήθευση σχέσεων και τύπων, ομολογουμένως διατρέχουν όλη την Τριγωνομετρία και σχεδόν όλη την Ευκλείδεια Γεωμετρία. Διάφορες μετρικές σχέσεις σε κύκλους και κανονικά πολύγωνα, διάφορες αναλογίες, το θεώρημα του Θαλή, θεωρήματα που αφορούν στα όμοια τρίγωνα, τα θεωρήματα της διχοτόμου και των διαμέσων, το πυθαγόρειο θεώρημα και η γενίκευσή του, αλλά και διάφορες σχέσεις παραλληλίας είναι μια ενδεικτική, τεχνολογική, διαφωτιστική σταχυολόγηση.

Επιπροσθέτως, η εξέταση και η επαλήθευση όλων των γνωστών τύπων που αφορούν στα εμβαδά επιπέδων σχημάτων, μέσω και της αυτόματης μέτρησής τους, που προσφέρει το λογισμικό, λειτουργεί, μάλλον θετικά, ως προς την εμπέδωση και την παγίωσή τους και, ίσως, να συντελείται αβίαστα, γρηγορότερα και ασφαλέστερα η απομνημόνευσή τους.

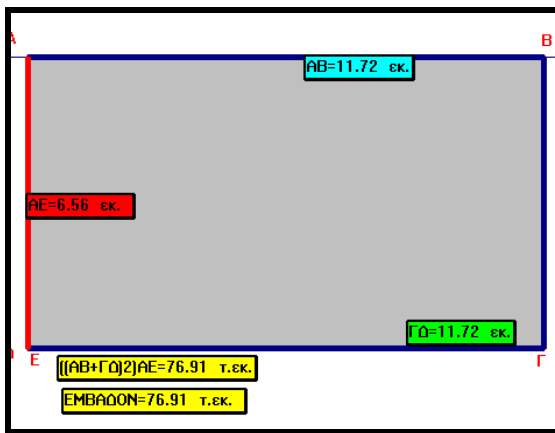
Ακολουθεί ένα παραδειγματικό φύλλο εργασίας, που αφορά στο εμβαδόν του τραpezίου (Σχήμα 8):

- Ποιο γεωμετρικό, επίπεδο σχήμα καλείται τραpezίο. Ποια στοιχεία του πρέπει να γνωρίζουμε, ώστε να υπολογίζουμε κάθε φορά το εμβαδόν του;
- Κατασκευάστε τραpezίο ΑΒΓΔ. Μετρήστε ή και κατασκευάστε όσα στοιχεία του χρειάζονται, για υπολογισθεί το εμβαδόν του
- Υπολογίστε το εμβαδόν. Μετρήστε το και αυτόματα, μέσω του λογισμικού, και πινακοποιήστε
- Σύρτε τα σημεία Α, Β, Γ και Δ, μετασχηματίζοντας δυναμικά το τραpezίο. Καταγράψτε κάθε φορά τα νέα δεδομένα, που προκύπτουν και διαπιστώστε, μέσω της πινακοποίησης, ότι ο τύπος  $E = \frac{AB + \Gamma\Delta}{2} \cdot AE$  υπολογίζει το εμβαδόν του τραpezίου (ΑΕ το ύψος)
- Μετασχηματίστε το τραpezίο ΑΒΓΔ, σύροντας κατάλληλα τις κορυφές του, ώστε να προκύψει τρίγωνο, παραλληλόγραμμο, ορθογώνιο τετράγωνο ή ρόμβος, (περιπτώσεις 6, 7, 8, 9 και 10, του πίνακα 8). Ο τύπος εξακολουθεί να ισχύει και γιατί;
- Δώστε τους τύπους για τα εμβαδά, ως «ειδικές περιπτώσεις τραpezίων», και για τα αμέσως παραπάνω γεωμετρικά σχήματα

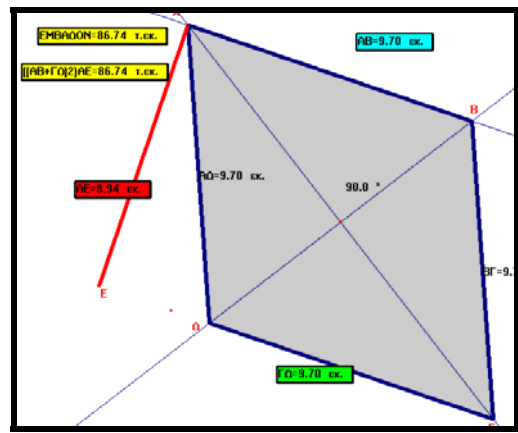


Σχήμα 8: Επαλήθευση τύπου για το εμβαδό τραπεζίου

Στα παρακάτω σχήματα απεικονίζονται οι περιπτώσεις 8 και 10 του πίνακα του παραπάνω σχήματος 8, που αφορούν στις καταχωρίσεις των δεδομένων, όταν μετά από δυναμικό μετασχηματισμό του τραpezίου ΑΒΓΔ προέκυψε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο (σχήμα 9.1) και ρόμβος (σχήμα 9.2)



Σχήμα 9.1: ...Και εγένετο Ορθογώνιο



Σχήμα 9.2: ...Και εγένετο Ρόμβος

**Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις**

Τα Δυναμικά περιβάλλοντα Γεωμετρίας διαμορφώνουν ένα ερευνητικό, διδακτικό πλαίσιο, προσδίδοντας στα Μαθηματικά χαρακτηριστικά εργαστηριακής επιστήμης (Olive 2000). Οι μαθητές ως δυναμικοί ερευνητές αυτού του εικονικού εργαστηρίου παρατηρούν, καταγράφουν, χειρίζονται, προβλέπουν, υποθέτουν, εξετάζουν, δοκιμάζουν, αναθεωρούν, επαληθεύουν και τελικά κατασκευάζουν τη μαθηματική τους γνώση (Man & Leung, 2005).

Επιπλέον, υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι η χρήση των Δυναμικών Συστημάτων ως διαμεσολαβητικών, γνωστικών εργαλείων στη μάθηση των Μαθηματικών προσθέτει αποτελε-

σματικές ψηφίδες στην ικανότητα των μαθητών για αξιοποίηση επαγωγικών και παραγωγικών συλλογισμών (Χρίστου & Πίττα - Πανταζή, 2004).

Ειδικότερα, το περιβάλλον Δυναμικής Γεωμετρίας Cabri Geometry, παρέχει, αφειδώς, ευκαιρίες για την πραγματοποίηση κάθε τύπου γεωμετρικών κατασκευών και επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν μετασχηματισμούς, εξερευνήσεις και πειραματισμούς, ώστε να ενθαρρύνεται η παραγωγή εικασιών, αλλά και να λιπαίνεται η παρακίνηση για επαληθεύσεις σχέσεων, ως προπομποί αυστηρών αποδείξεων. Οι «οπτικές αποδείξεις» και οι επαληθεύσεις, στις «πίστες» του Δυναμικού Περιβάλλοντος Cabri Geometry, μπορούν, πιθανόν, να λειτουργήσουν ως οχήματα μεταφοράς διδακτικών και μαθησιακών κερδών στην καθημερινή, διδακτική πρακτική.

Η παρούσα εργασία, αποπειράθηκε να καταδείξει τη μονοδρομική, ίσως, αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στα Μαθηματικά, καθώς και τη διδακτική και μαθησιακή πλεονεκτικότητα των προτεινόμενων κατασκευών και δραστηριοτήτων, που αφορούν σε επαληθεύσεις γεωμετρικών και τριγωνομετρικών σχέσεων και τύπων. Πέραν των άλλων, σαφώς, η μελέτη τέτοιων επιβεβαιώσεων σχέσεων προσφέρει ενέσεις φιλικότητας στο λογισμικό και, κατά συνεπαγωγή, ευκαιρίες στους μαθητές για άμεση, γρήγορη και αβίαστη εξοικείωση με τις λειτουργίες, τις εντολές και τα μενού, αυτού του, όντως, ευκολομάθητου, Δυναμικού Περιβάλλοντος Γεωμετρίας.

Έναν από τους κεντρικούς, θεμελιώδεις στυλοβάτες του Νέου σχολείου αποτελεί η ψηφιακότητα, ως ενός εκ των ων ουκ άνευ μέσου αναβάθμισης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Τελευταία, ευρωπαϊκά ευρήματα (European Schoolnet, 2013) δείχνουν πως η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ σε όλα τα μαθήματα γιγαντώνεται και οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τους ικανότητες, όταν το δίπολο αυξημένης και ποιοτικής χρήσης στο σχολείο αλλά και στο σπίτι είναι αρραγές και ισορροπημένο.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπάρχουν, κατά μέσο όρο, 3 έως 7 μαθητές ανά υπολογιστή, ενώ περισσότεροι από 9 στους 10 μαθητές στα σχολεία έχουν πρόσβαση σε ευρυζωνική σύνδεση (μεταξύ 2 και 30Mbps, κατά μέσο όρο), αν και υπάρχουν τεράστιες ανισότητες, μεταξύ των κρατών μελών. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός (κυρίως σε διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές) είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη χρήση των ΤΠΕ ως ισχυρού μέσου διδασκαλίας (European Schoolnet, 2013).

Φυσικά, ουδόλως ας μην παραγνωρισθεί ότι οι επιμορφωμένοι και σωστά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί θα κρατούν τα χαλινάρια στο εκπαιδευτικό άρμα, το οποίο κινείται προς τον τερματισμό της επίτευξης και κατάκτησης των σκοπών και στόχων της μάθησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί με τις ΤΠΕ, αλλά εξακολουθούν να τις χρησιμοποιούν πρωτίστως για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους (European Schoolnet, 2013). Μόνο λίγοι τις χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ακόμη λιγότεροι για την επικοινωνία με γονείς ή για την επίτευξη μια ισορροπημένης εργασίας των μαθητών μεταξύ σχολείου και σπιτιού, αν και οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι για τη χρήση των ΤΠΕ και θετικοί ως προς τις επιπτώσεις των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, ας τονισθεί, ότι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί οργανώνουν συχνότερα δραστηριότητες που βασίζονται στις ΤΠΕ από ό, τι στο παρελθόν (European Schoolnet, 2013).



Προβάλλει, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη συνέχισης της επιμόρφωσης «Β' επιπέδου», σε θέματα εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ή τουλάχιστον για όσες θα απομείνουν στην πολύπαθη, ελληνική εκπαίδευση!! Ας συνεχίσει να αποτελεί η επιμόρφωση αυτή, παρά τα οργανωτικά της προβλήματα, παιδαγωγικό επωαστήριο αλλά και τροπικό θερμοκήπιο για ευδοκίμηση πολύχρωμων και ευωδών ανθών μάθησης, μέσω του λιπάσματος, που προσφέρουν οι μαθησιακά ...«φωσφορούχες» ΤΠΕ...

### Βιβλιογραφία

1. Abbott, P. (1967), Teach Yourself Trigonometry, The English Universities Press Ltd. 1967
2. Bantchev, B. (2010), A Brief Tour to Dynamic Geometry Software. Τελευταία προσπέλαση 15 -7-2013, από: [www.math.bas.bg/omi/DidMod/Articles/BB-dgs.pdf](http://www.math.bas.bg/omi/DidMod/Articles/BB-dgs.pdf)
3. Bartolini Bussi, M.G., & Chiappini, G. & Paola, D. & Reggiani, M. & Robutti, O. (2004), Learning Mathematics with tools, Research and Teacher Training in Mathematics Education in Italy: 2000 - 2003, pp138 - 169, Ghisetti & Corvi, Milano
4. European Schoolnet (2013), Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, Final Study Report - February 2013. Τελευταία προσπέλαση στις 15-7-2013 από: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
5. Freixas, M. & Joan-Arinyo, R. & Soto-Riera, A. (2010), A constraint-based dynamic geometry system, Computer-Aided Design, 42, 151\_161
6. Gurevich, I. (2012), Students' Attitudes About Integrating Dynamic Geometry Software in Teaching Constructions in Geometry, International Conference on Information Communication Technologies in Education, Rhodes, Greece - July 5-7
7. Hattermann, M. (2009), The drag-mode in three dimensional dynamic geometry environments – two studies, In Proceedings of CERME 6, Lyon France, January 28th-February 1st, 2009
8. Healy, L. & Hoyles, C. (2001), Software Tools for Geometrical Problem Solving: Potentials and Pitfalls, International Journal of Computers for Mathematical Learning (2001), 6, 3, 235-256
9. Hohenwarter, M. & Fuchs, K. (2004), Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra, In Proceedings of Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference
10. Hull, A. N., & Brovey, A. J. (2004), The impact of the use of dynamic geometry software on student achievement and attitudes towards mathematics, Action Research Exchange, 3(1), 1-7
11. Iguchi, I. & Suzuki, K. (1998), Improving Junior-High Geometry by using Construction Software, Tohoku Gakuin University. ATCM
12. Isiksal M., & Petek Askar, P. (2005), The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficacy of 7th-grade students, Educational Research, 47:3, 333-350
13. Janičić, P. & Quresma, P. (2007), Automated Verification of Regular Constructions in Dynamic Geometry Systems, In: Botana, F., Recio, T. (eds.) Proceedings of Automated

- Deduction in Geometry (ADG06), Lecture Notes in Artificial Intelligence, vol. 4869, pp. 39–51. Springer, Pontevedra
14. Johnston- Wilder, S. & Pimm, D. (2005), Teaching Secondary Mathematics with ICT, Open University Press
  15. Jones, K. (1999), Students interpretations of a dynamic geometry environment, In I. Schwank (ed.), European Research in Mathematics Education. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik
  16. Kordaki, M. & Mastrogiannis, A. (2006), The potential of multiple solution tasks in e-learning environments: Exploiting the tools of Cabri Geometry II, In T. Reeves & S. Yamashita (Eds). Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education (E-Learn 2006), October, 13-17, Honolulu, Hawaii, USA, (pp.97-104), Chesapeake
  17. Κορδάκη, Μ. (2004), Δραστηριότητες για τη διδασκαλία των μαθηματικών Δημοτικού με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ με θέμα: «Παιδαγωγική αξιοποίηση των Ν.Τ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Διοργάνωση: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, Οκτώβριος 2004
  18. Laborde, C. & Kynigos, C. & Hollebrands, K. & Strässer, R. (2006), Teaching and learning geometry with technology, In Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future, A. Gutierrez, P. Boero (eds.), 275–304, Sense Publishers
  19. Leung, A. (2012), Discernment And Reasoning In Dynamic Geometry Environments, 12th International Congress on Mathematical Education, 8 July – 15 July, 2012, COEX, Seoul, Korea
  20. Leung, A. & Lopez-Real, F. (2002), Theorem justification and acquisition in dynamic geometry: A case of proof by contradiction, International Journal of Computers for Mathematical Learning 7: 145–165, 2002, Kluwer Academic Publishers
  21. Man, Y. K., & Leung, H. K. (2005), Teaching transformational geometry via dynamic geometry software, Paper presented at Redesigning Pedagogy International Conference: Research, Policy, Practice, Singapore.
  22. Mariotti, M. (2001), Justifying and proving in the Cabri Environment, International Journal of Computers for Mathematical Learning 6, 3.
  23. Mastrogiannis, A. & Kordaki, M. (2006), The concept of similarity in triangles within the context of tools of Cabri-Geometry II, In Proceedings of m-ICTE 2006, IV International conference on multimedia and information & communication technologies in education (pp 641-645), November, 22-25, 2006, Seville, Spain
  24. Μαστρογιάννης, Α. (2009), Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας, Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών. Τελευταία προσπέλαση 15-7-2013, από <http://hdl.handle.net/10889/2922>
  25. Mehdiyev, R. (2009), Exploring students' learning experiences when using a Dynamic Geometry Software (DGS) tool in a geometry class at a secondary school in Azerbaijan, Thesis submitted for the MSc in Mathematics and Science Education, AMSTEL Institute Universiteit van Amsterdam The Netherlands. Τελευταία προσπέλαση 15 -7-2013, από: <http://www.science.uva.nl/onderwijs/thesis/centraal/files/f907846476.pdf>

26. Mogetta, C. & Olivero, F. & Jones, K. (1999), Providing the Motivation to Prove in a Dynamic Geometry Environment, In Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 19, (2), 91-96
27. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), Principles and standards for school mathematics, Reston: VA: NCTM
28. Olive, J. (2000), Implications of Using Dynamic Geometry Technology for Teaching and Learning, Plenary paper in Saraiva, M., Matos, J., Coelho, I. (Eds.) Ensino e Aprendizagem de Geometria. Lisboa: SPCE.
29. Pierce, R., & Stacey, K. (2011), Using dynamic geometry to bring the real world into the classroom, In L. Bu & R. Schoen (Eds.), Model-Centered Learning: Pathways to mathematical understanding using GeoGebra (pp. 41-55), Rotterdam: Sense Publishers.
30. Quaresma, P. & Janicic, P. (2006), Integrating dynamic geometry software, deduction systems, and theorem repositories, Mathematical Knowledge Management (MKM-2006), LNAI, 4108 Springer-Verlag, 2006
31. Smith, C. (1999), Using Cabri-Geometre to support undergraduate students' understanding of geometric concepts and types of reasoning, Mathematics Education Review, no. 11, November 1999
32. Wilson, S. & Fleuriot, J. D. (2005), Combining dynamic geometry, automated geometry theorem proving and diagrammatic proofs, In Proceedings of the European Joint Conferences on Theory and Practice of Software (ETAPS), Satellite Workshop on User Interfaces for Theorem Provers (UITP), Edinburgh, UK, 2005
33. Χρίστου, Κ. & Πίττα-Πανταζή, Δ. (2004), Έννοια και διδασκαλία της δυναμικής γεωμετρίας, Στο Α. Γαγάτσης (Εκδ.), Σύγχρονες Τάσεις της Διδακτικής των Μαθηματικών (σελ. 179-188), Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Πανεπιστήμιο Κύπρου

## Έρευνα δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό με χρήση εργαλείων web.2.0

**Παλάζη Χρυσάνθη**

Φιλολόγος, Msc Φιλολογίας, Phd Παιδαγωγικής, επιμορφώτρια ΤΠΕ  
palazi@gmail.com

### Περίληψη

Πρόκειται για μια παιδαγωγική έρευνα δράσης που στόχο είχε την ευαισθητοποίηση και την αντιμετώπιση φαινομένων ψηφιακού εκφοβισμού σε σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα σε ένα τμήμα μαθητών/-τριών Γ' Γυμνασίου. Παρουσιάζονται τα στάδια διαχείρισης και υλοποίησης της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με την παράλληλη συνδρομή και αξιοποίηση του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων (εργαλεία web.2.0).

**Λέξεις - κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, ψηφιακός εκφοβισμός, διαδίκτυο, ψηφιακό ερωτηματολόγιο tabby.eu.

### Εισαγωγή

Η καταϊγιστική εξάπλωση των κοινωνικών δικτύων και πιο συγκεκριμένα του facebook, είναι για αρκετούς εκπαιδευτικούς -“εμπειροτέχνες” χρήστες των κοινωνικών δικτύων, χώρος διακίνησης ιδεών, αρχείων, δημιουργίας ομάδων κτλ. Το fb ως χώρος κοινωνικής δικτύωσης, επιτρέπει τη δυνατότητα της επικοινωνίας και με τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις συνακόλουθες συνέπειες. Η αποστολή αιτημάτων “φιλίας” από τους μαθητές και τις μαθήτριες και η στάση αναφορικά με αυτό το φαινόμενο, απασχολεί αποδεδειγμένα πολλούς εκπαιδευτικούς. Η συνειδητοποίηση των κανόνων ορθής συμπεριφοράς στα κοινωνικά δίκτυα, η εγρήγορση και η επαγρύπνηση που επιβάλλεται αναφορικά με τη δημοσιοποίηση συγκεκριμένων δεδομένων, τα οποία σε καμιά περίπτωση δεν προσβάλλουν τον αναγνώστη ή δεν διαφοροποιούνται από τη συμπεριφορά και την εικόνα που υποστηρίζουμε ως δάσκαλοι στις σχολικές αίθουσες, επιτρέπει κατά τη γνώμη μου την αποδοχή των αιτημάτων φιλίας (friend requests), με την προϋπόθεση να καταστούν σαφείς στους μαθητές οι κανόνες (netiquette) που πρέπει να διέπουν την ενδεχόμενη επικοινωνία κάθε είδους (Keith & Martin, 2005).

Ξαναγυρίζω ωστόσο στο τμήμα του Γυμνασίου και στο παράδειγμα που θέλω να επικαλεστώ. Συνηθισμένο φαινόμενο για τους “παρεπιδημούντες” στα κοινωνικά δίκτυα, είναι ο σχολιασμός (comments) σε αναρτήσεις (κείμενα ή φωτογραφίες). Πολλές φορές αυτός ο συγγραφικός χώρος γίνεται αφορμή να εκφραστούν σε ελληνικά ή ευφάνταστα greeklish, διάφορα σχόλια που ανατροφοδοτούν με τη σειρά τους άλλα, που τα βλέπουν οι “φίλοι” των “φίλων” και τα πολλαπλασιάζουν ή τα κοινοποιούν. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται γύρω από κάποιο άτομο ή τη σχέση δύο ατόμων ένα “κλίμα” που ενώ ξεκινά μέσα στο περιβάλλον του fb και σε καταστάσεις εικονικής ψηφιακής πραγματικότητας μεταξύ “φίλων” –η έννοια του “φίλου” στο fb δεν ερμηνεύεται κυριολεκτικά-να μεταφέρεται τελικά στο σχολικό περιβάλλον ή και εκτός σχολείου. (Patchin & Hinduja, 2006). Ιδιαίτερα στις μικρές κοινωνίες των μικρών επαρχιακών πόλεων, όπου ακόμη και αν τα παιδιά δεν φοιτούν στο ίδιο σχολείο, είναι σίγουρο ότι θα συναντηθούν στην πλατεία της πόλης, εκεί το περιστατικό του fb με τα εκατοντάδες (sic) likes και τα σχόλια, θα γίνει επίκεντρο συζήτησης

και μεγέθυνσης κοινώς “talk of the town” όπως λέγεται στη διαδικτυακή slang (Tettegah, Betout & Taylor, 2006, Sourander et al., 2010).

Ένα τέτοιο περιστατικό ανάμεσα σε δύο μαθήτριες (Özgür, 2010) οι οποίες στο μεταξύ – άλλο ασύλληπτο για τα δεδομένα των ενηλίκων χαρακτηριστικό- το έχουν ξεχάσει ή δείχνουν να το έχουν ξεπεράσει, συνέβη τη φετινή χρονιά. Αντικείμενο διαδικτυακής διαμάχης –όσο και αν ακούγεται υπερβολικό, ένα αγόρι (συχνό φαινόμενο εφηβικής συμπεριφοράς) . Το αποτέλεσμα της διαμάχης ωστόσο-η οποία το διάστημα που συνέβαινε είχε ιδιαίτερη ένταση- ήταν ανταλλαγή υβριστικών χαρακτηρισμών, κλάματα, εκβιασμοί, μέχρι και παραμερισμός, περιθωριοποίηση από τις παρέες, απειλές αλλά και ήπια σωματική βία (Chisholm, 2006, Rigby, 2008, Kowalski et al., 2008, Vandebosch & Cleemput, 2009, Ανδρέου 2011).

Στο τμήμα του Γυμνασίου που φοιτούσε το ένα κορίτσι, είχε καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια να βοηθήσουμε τα παιδιά να συνδεθούν περισσότερο, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος. Φυσικά το περιστατικό για αυτό το παιδί, του οποίου η οικογενειακή κατάσταση δεν συνεπικουρούσε στην εξασφάλιση κλίματος ηρεμίας και στήριξης, ήταν ένα σημαντικό ψυχολογικό πλήγμα (Calvete et al., 2010, Sygkollitou, Psalti & Karatzia, 2010).

Δεν θα εισέρθω σε λεπτομέρειες για τη διαχείριση της κατάστασης γιατί εκείνο που ενδιαφέρει δεν είναι τα ιδιαίτερα στοιχεία που αφορούν πρόσωπα ή καταστάσεις, αλλά η διαδικασία αναζήτησης παιδαγωγικά ορθών πρακτικών με στόχο την αποκατάσταση του ήπιου κλίματος και περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη. Τα βήματα που επέλεξα να ακολουθήσω προέκυψαν από την βιβλιογραφική ενημέρωση και την εμπειρία μου αναφορικά με την παιδαγωγική έρευνα δράσης (Cohen & Manion, 1994<sup>4</sup>, Shariff, 2008).

Έτσι ξεκίνησα με:

- Προσπάθεια καταγραφής των εκδηλώσεων στη συμπεριφορά των παιδιών
- Συζήτηση με συναδέλφους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαπίστωση διαφοροποίησης ή μη της συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης των εμπλεκόμενων μαθητριών
- Ομαδική συζήτηση εστίασης σε θέματα σχολικού εκφοβισμού μέσα από ένα φυσιολογικό για τα δεδομένα της τάξης πλαίσιο συζήτησης, στη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας που προσφέρει κείμενα αλλά και αφορμήσεις για συζήτηση πριν τις διαθεματικές και τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου
- Ατομικές συζητήσεις-συνεντεύξεις εστίασης με τα εμπλεκόμενα στο περιστατικό άτομα, με διακριτικότητα και με στόχο την αποφυγή μεγέθυνσης του περιστατικού
- Τήρηση ημερολογίου αναφορικά με το παιδαγωγικό κλίμα, στη διάρκεια των παρεμβάσεων με εστίαση στο παιδί που εμπλέκονταν άμεσα και το αφορούσε προσωπικά το προς συζήτηση θέμα.

- Αναζήτηση πληροφοριακού ενημερωτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) για τον ψηφιακό και άλλα είδη σχολικού εκφοβισμού
- Δημιουργία κλειστής ομάδας στο fb με στόχο την εγρήγορση αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ψηφιακού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα.

Στη συζήτηση στην τάξη, προέκυψε η διαπίστωση από την καταγραφή των απόψεων και απαντήσεων των παιδιών, της άγνοιας που υπάρχει στον μαθητικό πληθυσμό για την έκταση του φαινομένου του σχολικού ψηφιακού και όχι μόνο εκφοβισμού και τις ενέργειες που μπορούν να οδηγήσουν κάποιο χρήστη του διαδικτύου γενικότερα και των κοινωνικών δικτύων ειδικότερα, στο να διολισθήσει σε πράξεις που σηματοδοτούν, οριοθετούν τον ψηφιακό εκφοβισμό (bullying) (Junonen et Gross, 2008, Karatzia & Sygkollitou, 2009a, Karatzia & Sygkollitou 2009b, Bauman, 2010).

Πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθειά μου αυτή ήταν:

- A. τα αποτελέσματα της έρευνας του διαδικτυακού ερωτηματολογίου της Δράσης Ενημέρωσης [www.Saferinternet.gr](http://www.Saferinternet.gr) (πραγματοποιήθηκε την περίοδο 23/10/2012 έως 15/01/2013 με αποδέκτες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης). Επιγραμματικά τα κυριότερα σημεία είναι τα εξής:
- Παρόλο που 72% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως οι ανήλικοι θεωρούν ότι γνωρίζουν περισσότερα για το διαδίκτυο απ' ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς τους, το 68,6% πιστεύει επίσης πως οι ανήλικοι δεν γνωρίζουν τι είναι το «netiquette», αγνοώντας τους κανόνες καλής συμπεριφοράς online.
  - Επιπλέον το 60,1% των εκπαιδευτικών, επισημαίνει πως οι ανήλικοι δε γνωρίζουν ότι η διαδικτυακή τους συμπεριφορά μπορεί να έχει συνέπειες στο φυσικό κόσμο.
  - Το παραπάνω γεγονός είναι ιδιαίτερος ανησυχητικό, αν αναλογιστεί κανείς πως οι ανήλικοι δε γνωρίζουν ποια πράγματα και ποιες συμπεριφορές είναι παράνομες στο διαδίκτυο, σύμφωνα με περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς (65,1%).
  - Επιπλέον, 49,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι ανήλικοι δε γνωρίζουν ότι πρέπει να σέβονται την γνώμη των άλλων στο διαδίκτυο, μια εκ των βασικών τους υποχρεώσεων online.
  - Περαιτέρω, δε ζητούν συγκατάθεση για να αναρτήσουν φωτογραφίες ή βίντεο τρίτων (φίλων, συμμαθητών, γνωστών, άλλων), όπως υποστηρίζει το 61,5% των εκπαιδευτικών.
  - Στο ίδιο πλαίσιο, 39,4% των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν πως έχουν αντιμετωπίσει κάποια στιγμή της σχολικής τους πορείας περιστατικά ψηφιακής παρενόχλησης / διακωμώδησης / συκοφαντικής δυσφήμισης μέσω κινητού, Facebook ή άλλου ιστοχώρου από μαθητές προς μαθητές.

B. τη διαδικτυακή βιβλιογραφική ενημέρωση που παρέχεται σχετικά με το πρόγραμμα [tabby.eu](http://tabby.eu). από τις καθηγήτριες κκ. **Αναστασία Ψάλτη**, Ψυχολόγο, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας ΑΤΕΙΘ και **Χριστίνα Αθανασιάδου**, Ψυχολόγο, Επίκουρη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ. Το [tabby.eu](http://tabby.eu), είναι ένα

πρόγραμμα πρόληψης ενάντια στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των εφήβων (ιστότοπος: [www.tabby.eu](http://www.tabby.eu) / ελληνικός ιστότοπος: <http://www.tabby.eu/el/>). Το έργο «Tabby στο Διαδίκτυο» (*Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth - Εκτίμηση του Κινδύνου που διατρέχουν Νεαρά Άτομα για Εκφοβισμό στο Διαδίκτυο*). Αναφέρεται στις αρνητικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων, οι γονείς και οι μαθητές/μαθήτριες και οι οποίες απορρέουν από τη χρήση που κάνουν τα νεαρά άτομα:

- στα ψηφιακά μέσα,
- στο διαδίκτυο,
- στα κινητά τηλέφωνα και σε άλλες διαδραστικές συσκευές. (Κατά κύριο λόγο αναφέρεται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τις ηλεκτρονικές απειλές και το sexting sex + texting : ο όρος αναφέρεται κυρίως στην ανάρτηση εικόνων με γυμνό ή σεξουαλικό περιεχόμενο).

Το tabby.eu είναι ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο αγόρια και κορίτσια καλούνται να δώσουν online πληροφορίες για το τι γίνεται όταν χρησιμοποιούν οποιαδήποτε ψηφιακή συσκευή, καθώς και για τον τρόπο που χρησιμοποιούν γενικότερα το διαδίκτυο. Οι απαντήσεις που παρέχουν τα αγόρια και τα κορίτσια χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίον η συμπεριφορά τους στην πραγματική ζωή και στο Διαδίκτυο μπορεί να τους θέσει σε κίνδυνο να ασκήσουν ή να υποστούν ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyber bullying). Εδώ είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού διακρίνονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία ανάλογα με το είδος:

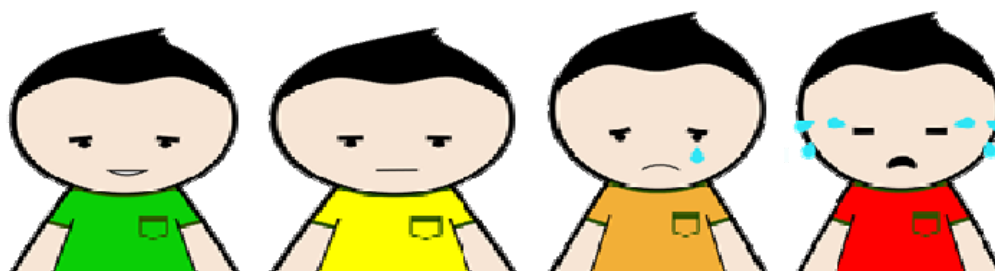
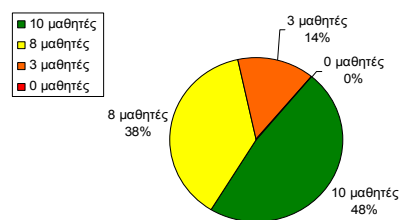
- Εκούσιος: αυτό σημαίνει ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα εσκεμμένης, και όχι τυχαίας, συμπεριφοράς
- Επαναλαμβανόμενος: αυτός ο τύπος εκφοβισμού αντικατοπτρίζει μία μορφή συμπεριφοράς, η οποία δεν είναι τυχαία και μεμονωμένη. Το ένα και μόνο επεισόδιο είναι αρκετό για να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής διανομής.

Το ερωτηματολόγιο tabby.eu είναι ολοκληρωτικά ανώνυμο και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για στατιστικούς σκοπούς. Ολοκληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, τα παιδιά συγκεντρώνουν μία βαθμολογία (ένα προφίλ συγκεκριμένου χρώματος) που τους επιτρέπει:

- Να μάθουν εάν κινδυνεύουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές
- Να βρουν χρήσιμες συμβουλές, έτσι ώστε να μην εκτεθούν σε κινδύνους που σχετίζονται με το διαδίκτυο
- Σχετικά με το τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο tabby προέκυψαν τα εξής στοιχεία:
- συνολικός αριθμός μαθητών/-τριών: **21**
- αριθμός αγοριών: **8**
- αριθμός κοριτσιών: **13**

Κατηγοριοποίηση του προφίλ των μαθητών/-τριών μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου tabby.eu.:

- Προφίλ πράσινο: **10**
- Προφίλ κίτρινο: **8**
- Προφίλ πορτοκαλί: **3**
- Προφίλ κόκκινο: **-**



Τα τέσσερα προφίλ το tabby.eu.

Σκέψεις που προέκυψαν από τη συζήτηση που ακολούθησε στην τάξη και την καταγραφή των απόψεων των μαθητών αναφορικά με:

- τη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών
- τους προβληματισμούς από τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν
- απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα χρήσης αυτού του διαδικτυακού εργαλείου, ως μέσο ευαισθητοποίησης αναφορικά με τους κινδύνους της ψυχολογικής βίας που ασκείται μέσω διαδικτύου.

#### Συμπεράσματα από τα στάδια εφαρμογής της έρευνας δράσης

Από τα κείμενα και τις συζητήσεις με τα παιδιά προέκυψαν επίσης τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα:

- έναρξη δημιουργίας προφίλ σε πολύ μικρή ηλικία με χρήση ψευδών στοιχείων ως προς την πραγματική τους ηλικία
- κάποιοι γονείς δεν γνωρίζουν την ύπαρξη προφίλ από το παιδί τους στα κοινωνικά δίκτυα (Dehue, Bolman & Völlink, 2008)
- γενικευμένη διαπίστωση για άγνοια κινδύνων που παραμονεύουν κατά τη χρήση
- ελλιπής ενημέρωση για σωστή συμπεριφορά στα κοινωνικά δίκτυα-μάθηση μέσω αρνητικών βιωμάτων κυρίως και όχι μέσω συστηματικής και έγκυρης ενημέρωσης
- δημοσιοποίηση προσωπικών φωτογραφιών χωρίς επίγνωση των κινδύνων “υποκλοπής”
- άκριτη αποδοχή ως “φίλων”, ακόμη και αγνώστων προσώπων



- συνειδητοποίηση από κάποιο παιδί (πορτοκαλί προφίλ) πως ασκεί άθελά του σχολικό εκφοβισμό
- ύπαρξη περιπτώσεων παιδιών που έχουν προσωπικά υποστεί εκφοβισμό μέσω του facebook
- Η ανάρτηση “καταστάσεων” στο προφίλ στο fb υβριστικού και ενίοτε στοχοποιημένου περιεχομένου, λειτουργεί ως τρόπος εκτόνωσης καταστάσεων στην πραγματική ζωή
- σε ελάχιστες περιπτώσεις η συμπεριφορά στα κοινωνικά δίκτυα γίνεται αντικείμενο συζήτησης και αναζήτησης βοήθειας από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς
- αναντιστοιχία αναφορικά με την προσχηματισμένη εντύπωση για το προφίλ τους ως χρηστών του διαδικτύου και των υποδείξεων που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου
- υποτίμηση του προβλήματος του ψηφιακού εκφοβισμού και απόκτηση ωριμότερης στάσης απέναντι στο θέμα μέσω του:
  - ✓ ψηφιακού ερωτηματολογίου
  - ✓ της προβολής σχετικών βίντεο και
  - ✓ πληροφοριακών στοιχείων σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και ειδικότερα του ψηφιακού (βλ. έντυπη και διαδικτυακή βιβλιογραφία στο παράρτημα)
  - ✓ των ομαδικών και ατομικών συζητήσεων εστίασης.

Η απόπειρα να χρησιμοποιήσω την έρευνα δράσης ως μέσο διάγνωσης, διαχείρισης και αντιμετώπισης καταστάσεων που αν και συμβαίνουν σε περιβάλλοντα εκτός της σχολικής τάξης, επεκτείνονται και δυναμιτίζουν το παιδαγωγικό κλίμα που είναι αναγκαία συνθήκη και απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας με γόνιμο και αποτελεσματικό τρόπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Campbell, Butler & Kift, 2008), με οδήγησαν στις παρακάτω εκτιμήσεις για τη διδακτική παρέμβαση με χρήση εργαλείων της “ έρευνας δράσης”:

- πρόκειται για μια παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο που επιτρέπει στον διδάσκοντα να παρακολουθήσει και να καταγράψει συστηματικά τα αποτελέσματα τόσο από τη διερεύνηση του προβλήματος, όσο και από τις δράσεις που επιλέγει να υλοποιήσει
- εμπλέκει τους ίδιους τους/τις μαθητές/-τριες στη διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης, ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης στην προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος (η ενσυναίσθηση των συνεπειών μιας κατάστασης αποτελεί για τους μαθητές μέρος της αντιμετώπισης του προβλήματος)
- τοποθετεί το πρόβλημα στο κοινωνικό πλαίσιο που δημιουργείται, το περιορίζει και το απομυθοποιεί, φωτίζοντας τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των εμπλεκόμενων προσώπων
- το διαδραστικό περιβάλλον του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών και συμβάλλει στην ενσυναίσθηση του προβλήματος με βιωματικό και πιο αποτελεσματικό τρόπο, σε σχέση με την κατά-

θεση απόψεων, σκέψεων ή συμπερασμάτων των ενηλίκων καθηγητών ή σχετικών με το πρόβλημα υπευθύνων, η δράση των οποίων λειτουργεί ενημερωτικά αλλά όχι πάντοτε επεμβατικά

- καθιστά τους μαθητές και τις μαθήτριες ενεργά συμμετέχοντες στη διαδικασία ανάληψης ευθυνών για τις πράξεις τους και ανάληψης πρωτοβουλιών για την επίρρωσή τους.

Η έρευνα δράσης σαφώς δεν ενδιαφέρεται για τη γενικευμένη εφαρμογή των αποτελεσμάτων της, αλλά για τη μελέτη μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή πρακτικής, τη βελτίωσή της αλλά και τη βελτίωση της κατανόησής της από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κτλ.) (Κοσμίδου 1989, σ. 23, Κατσαρού 1994, 20, Παμπούρη 1997, 56, Κατσαρού & Τσάφος 2003). Η δυνατότητα γενίκευσης, άλλωστε, των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά την κοινωνική έρευνα αμφισβητείται (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου 1994). Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1994, σ.62) αναφέρει χαρακτηριστικά πως “η γνώση στις κοινωνικές επιστήμες παράγεται και ερμηνεύεται σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο κι έτσι δεν είναι ανεξάρτητη από τα στοιχεία του πλαισίου αυτού”. Στο συγκεκριμένο ωστόσο σχολικό πλαίσιο εφαρμογής και σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του διαδικτύου και των ψηφιακών εργαλείων, η αποτίμηση είναι πως υπήρξαν μόνο θετικές συνέπειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος του ψηφιακού εκφοβισμού και τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη (Campbell, Butler & Kift, 2008).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Ανδρέου, Ε. (2011). Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου [in Greek]. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.
2. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). “Για ποια αντικειμενικότητα; Μερικές σκέψεις πάνω στη φεμινιστική κριτική για την έρευνα των κοινωνικών επιστημών” στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) Εκπαίδευση και φύλο. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.
3. Κατσαρού Ελ. & Β. Τσάφος (2003), Από την έρευνα στη διδασκαλία, Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Εκδόσεις Σαββάλας.
4. Κατσαρού Ελ. (1994), «Ενεργητική-Συμμετοχική Έρευνα», Εκπαιδευτική Κοινότητα, 25, 18-22.
5. Κοσμίδου Χρ. (1989), «Ενεργός έρευνα: για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 48, 22-23.
6. Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833.
7. Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villard, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135.
8. Campbell, M., Butler, D., & Kift, S. (2008). A school's duty to provide a safe learning environment: Does this include cyberbullying? *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 13(2), 21-32.
9. Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.

10. Cohen, L., and Manion, L., (1994) (4th Edition), *Research Methods in Education*, London: Routledge
11. Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
12. Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
13. Kapatzia, A., & Sygkollitou, E. (2009a). Cyberbullying in middle and high schools. In R. Zukauskienė (Ed.) XIV European Conference on Developmental Psychology. Conference proceedings, pp. 599-602.
14. Kapatzia, A., & Sygkollitou, E. (2009b). Cyberbullying in middle and high schools: Prevalence, gender and age differences. In B. Sapio, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk, & E. Loos (Eds.) *The Good, the Bad and the Challenging*. Conference Proceedings. Vol. II, pp 1032-1040.
15. Keith, S., & Martin, M. E. (2005) *Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world*. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224-228.
16. Kowalski, R. M., Limber, S., & Agatson, P. W. (2008). *Cyber bullying: bullying in the digital age*. Oxford: Blackwell.
17. Özgür, E. B. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1) 109–125.
18. Παμπούρη Α. (1997), Η «έρευνα δράσης» ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Μεταπτυχιακή εργασία τομέας Παιδαγωγικής, τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
19. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
20. Rigby, K. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις (επιμ. μετάφρασης Άκης Γιοβαζολιάς) [in Greek]. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
21. Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York: Routledge.
22. Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Terja Ristkari, & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. A population-based study. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728.
23. Sygkollitou, E., Psalti, A., & Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. In J. A. Mora-Merchan and T. Jager (Eds), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 101-113). Landeau: Verlag Empirische Padagogik.
24. Tettegah, S. Y., Betout, D., & Taylor, K. R. (2006). Cyber-bullying and schools in an electronic era. *Technology and Education*, 8, 17-28.
25. Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349–1371.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ:

<http://www.tabby.eu>

<http://www.tabby.eu/el/>

<http://www.epsype.gr>

<http://www.pyxida.org.gr>

<http://www.safeline.gr>

<http://www.saferinternet.gr>

<http://www.0-18.gr>

<http://esos.gr/article/axiologisi-panepisthmion-tei-sxedio-athina/agnoia-kanonon-orthis-symperiforas-diadiktyo-anhlikoys>

## Η γλώσσα ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και της δόμησης της υποκειμενικότητας

**Παπαοικονόμου Αντώνης**  
Εκπαιδευτικός - Διδάκτορας Φιλοσοφίας ΑΠΘ  
papaoiko@sch.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το φαινόμενο της γλώσσας ως μέσο δόμησης της υποκειμενικότητας του ατόμου μέσα από την κριτική αντιπαράθεση των θεωριών του Norman Fairclough και της Janet Holmes. Η αναφορά στους δύο αυτούς συγγραφείς σχετίζεται με τη διαφορετική οπτική γωνία του καθενός όσον αφορά τη δόμηση της ατομικότητας. Απώτερος στόχος της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη του σχολικού λόγου ως βασικού μέσου διαμόρφωσης της προσωπικότητας των υποκειμένων και της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη.

**Λέξεις κλειδιά:** γλώσσα, υποκειμενικότητα, σχολείο, εκπαιδευτικός.

### Εισαγωγή

Η ερμηνεία του γλωσσικού φαινομένου, ως ένα από τα βασικότερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, συμβάδισε με την επιδίωξη του ανθρώπου να το συγκρίνει, να το ταξινομήσει και να αναλύσει. Με την πάροδο του χρόνου η γλώσσα διείσδυσε έντονα στην καθημερινότητα του ανθρώπου δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τα κοινωνικά πλαίσια και τις νόρμες μέσα στα οποία το κάθε άτομο έπλαθε τη ταυτότητα του (Egan & Bloome, 2001, Baynham, 2000). Σύμφωνα και με τους μεταμοντερνιστές τα πάντα γύρω από τον άνθρωπο εκπέμπουν μια μορφή γλώσσας, η οποία διαμορφώνει την ψυχοσύνθεση και το είναι του από την πρώτη στιγμή που κατανοεί τη θέση του στον κόσμο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004). Ανακύπτουν διάφορα ερωτήματα σχετικά με την επίδραση της γλώσσας στην προσωπικότητα του ατόμου: ο συνεχής και ακατάπαυστος καταγιγισμός γλώσσας είναι ο δημιουργός της υποκειμενικότητας ή εκπορεύεται από την υποκειμενικότητα και διαμορφώνεται με βάση αυτή (Lyons, 2000, Ong, 2001);

### Η θεωρία του Norman Fairclough για τη γλώσσα και την εξουσία

Σημαντική συνεισφορά στην κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση της γλώσσας ως μέσο για τη δόμηση της υποκειμενικότητας έχουν κάνει οι εργασίες της Janet Holmes και του Norman Fairclough. Η πρώτη ισχυρίστηκε ότι οι θεσμοί και οι κοινωνικοί παράγοντες δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ατομικότητα του καθενός αλλά αντίθετα τα υποκείμενα επηρεάζουν με τις επιλογές τους τη γλωσσική εξέλιξη (Holmes, 2013). Δηλώνει ότι τα άτομα έχουν ξεκάθαρο έλεγχο στη ζωή τους και ότι οι κοινωνικές δυνάμεις συνδιαμορφώνονται μέσω των ατομικών συμπεράξεων. Η Janet Holmes ορίζει την κοινωνιογλωσσολογία ως μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία πιστεύοντας πως πρέπει να μελετήσει κανείς τη γλώσσα με ερωτήματα και συστηματικό τρόπο (Holmes et al., 2011). Η μελέτη των συμμετεχόντων, των κοινωνικών συμφραζόμενων, του θέματος και της λειτουργίας είναι παρά-

γοντες που πρέπει να απασχολήσουν οποιονδήποτε ασχοληθεί με ζητήματα γλώσσας. Μπορεί λοιπόν κανείς να πει πως η Holmes ξεφεύγει απ' τα όρια του αυτόνομου γλωσσικού συστήματος και εντάσσεται σε ένα είδος κοινωνικής ή πολιτισμικής θεωρίας. Στην προσπάθειά της να προσδιορίσει τους συμμετέχοντες ασχολείται με την κοινωνική ταυτότητα μελετώντας δηλαδή τι είδους κοινωνικές ομάδες υπάρχουν στην υπό διερεύνηση κοινωνία, ποιες είναι οι κοινωνικές τάξεις, το γένος, η εθνικότητα, η κάστα, η ηλικία, η θρησκεία και άλλα (Hudson, 1980). Αναφέρεται στη λέξη κώδικας ως συνώνυμο του όρου γλωσσική ποικιλία και δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικούς κατά περίπτωση κώδικες ανάλογα με το κοινωνικό συμφραζόμενο (Halliday & Hasan, 1985). Πιστεύει πως η χρήση των διαφορετικών ποικιλιών γίνεται περισσότερο προβλέψιμη, όταν λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό συμφραζόμενο.

Έχοντας καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια στο μυαλό της η Holmes δεν αναφέρεται από τη συγγραφέα η περίπτωση της επιβολής μιας επίσημης γλώσσας και η καταπάτηση της προσωπικότητας πολλών μειονοτήτων από τη στιγμή που παραβλέπεται η γλωσσική τους ιδιαιτερότητα (Φραγκουδάκη, 1999). Από την αρχαία Ρώμη, στην Τανζανία και από εκεί στην Ινδία όπου οι ανώτερες τάξεις επιβάλλονταν να υιοθετήσουν τη Σανσκριτική ως επίσημη γλώσσα σε αντίθεση με τους παρίες που μπορούσαν να χρησιμοποιούν την Prakrit ή ελληνιστί κατώτερη, υποδεέστερη γλώσσα. Επίσης και κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Μεσαίωνα επιβλήθηκε από την εξουσία η χρήση της Λατινικής στη λογοτεχνία και στη διοίκηση σε αντιδιαστολή με τη χυδαία (vulgar) καθημερινή διάλεκτο των ανθρώπων (Lyons, 2000). Η γλώσσα μπορεί να γίνει πολύ εύκολα όργανο επιβολής και διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας. Είναι μια ιδέα, την οποία υπερασπίστηκε με θέρμη ο γλωσσολόγος Fairclough στο έργο του *Language and Power* (2001).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με αυτό του Fairclough μπορεί να αντιπαρατεθεί η περίφημη υπόθεση των Sapir - Whorf κυρίως όσον αφορά την επίδραση της γλώσσας στη σκέψη. Οι δύο ερευνητές παραθέτουν με εύσημο τρόπο την άποψη ότι αν κάποιος ελέγχει τη γλώσσα που μαθαίνουν οι άνθρωποι, μπορεί εύκολα να ελέγχει και τις σκέψεις τους, όπως παρουσιάζεται στο μυθιστόρημα «1984» του Orwell όπου ο Μεγάλος Αδελφός χειραγωγεί τους πολίτες λογοκρίνοντας τις σκέψεις τους μέσω του ελέγχου της γλώσσας τους (Sapir, [1929] (1958))<sup>1</sup>. Αναλύοντας τη σκέψη αυτή ο Fairclough σημειώνει την εκπληκτική δύναμη της γλώσσας στη διαμόρφωση της ιδεολογίας και επακόλουθα τη δύναμη της ιδεολογίας στη χειραγωγή των μαζών. Ο Fairclough υποστηρίζει πως είναι απαραίτητο να εξετάζονται πρότυπα χρήσης και γλώσσας συμπεριλαμβανομένων προτύπων ισχύος και κοινωνικής ανισότητας αλλά παράλληλα είναι αναγκαίο να επιχειρείται η ερμηνεία των λόγων εμφάνι-

<sup>1</sup> Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation. (Sapir 1958 [1929], σελ. 69)

σης αυτών των πρακτικών, καθώς επίσης και του τρόπου διαμόρφωσης μέρους των κοινωνικών διεργασιών (Fairclough, 2001, 1992). Διεύρυνε το βασικό του επιχείρημα και ανέλυσε τη συσχέτιση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της γλώσσας ως μέσο δημιουργίας μιας κοινής συνείδησης των ανθρώπων ή μιας εθνικής ταυτότητας. Αυτό αποδεικνύεται στη σύγχρονη εποχή με την άνθηση επιστημών που σχετίζονται με την επικοινωνία και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει η μορφή, η εμφάνιση και ο λόγος την επικοινωνία και το αποτέλεσμα της όπως για παράδειγμα η επικοινωνιολογία, η μελέτη της φυσιογνωμίας του υποκειμένου, η ενδυματολογία ως μέσο προβολής και πειθούς κ.α. Αναφέρονται παραδείγματα από ποικίλους χώρους της καθημερινής ζωής, όπως της τηλεόρασης, της δημόσιας διοίκησης και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Fairclough, 2001: σελ. 48 κ.ε.).

Η κοινωνία λειτουργώντας ως πεδίο διαρκούς σύγκρουσης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ευνοεί την ύπαρξη ανταγωνισμού και αγώνα επικράτησης με τη μορφή της εξουσίας (Φραγκουδάκη, 1985). Η εξουσία σήμερα ασκείται από κάποιες κοινωνικές τάξεις πάνω σε άλλες με «συναινετικά μέσα». Μέσω των κοινωνικών δομών και με συστηματικό τρόπο περιορίζονται οι δραστηριότητες των ατόμων προκειμένου να διατηρείται και να διαιωνίζεται η υπάρχουσα κατάσταση έτσι ώστε να μην παρατηρούνται περιπτώσεις κάθετης κοινωνικότητας στην συγκεκριμένη κοινωνική διαστρωμάτωση. Το κύριο όργανο αναπαραγωγής της ιδεολογίας και της κοινωνικής πραγματοποίησης είναι η γλώσσα και ως εκ τούτου μέσω της έρευνας πρέπει κανείς να μελετά την κατανομή της ισχύος μέσα στην κοινωνία και τους θεσμούς που τη συγκροτούν (Φραγκουδάκη, 1999: σελ. 182). Σε κάθε είδος λόγου κατά τον Fairclough οι συμμετέχοντες υποδύονται συγκεκριμένους ρόλους και συμμετέχουν σε λόγους μέσω των οποίων αναλαμβάνουν ιδιαίτερες «θέσεις υποκειμένου» και εκδηλώνεται η συμμόρφωσή τους. Το «κείμενο» (πραγματικές λέξεις που ανταλλάσσονται) και ο «συνεχής λόγος» (διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου) είναι διαφορετικές έννοιες. Η σωστή μελέτη της γλώσσας προϋποθέτει μελέτη και των δυο και ιδιαίτερα του δεύτερου. Αποτέλεσμα του ισχυρισμού αυτού είναι να λαμβάνονται τα κείμενα ως συνάρτηση του κοινωνικού συμφραζόμενου και της γνώσης του κόσμου την οποία οι αναγνώστες μεταφέρουν σ' αυτά. Προσδιορίζονται τρία επίπεδα κοινωνικού συμφραζόμενου: η άμεση κοινωνική περίσταση, το θεσμικό συμφραζόμενο και οι δομές της κοινωνίας (Fairclough, 2001: σελ. 162-165).

Η γνώση και η κοινωνική εμπειρία είναι αναγκαίες για να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες το λόγο. Ο λόγος ως «διάταξη συνεχούς λόγου» κατανοείται ως σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από συγκεκριμένο θεσμό ή περιβάλλον. Συνεπώς τα είδη λόγων ως συστατικά του συστήματος δομούνται μέσω της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Hudson, 1980). «Ο τρόπος με τον οποίο δομούνται οι συνομιλίες σε μια δεδομένη διάταξη συνεχούς λόγου και ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι δομές μεταβάλλονται με τον καιρό, καθορίζεται από τις μεταβαλλόμενες σχέσεις ισχύος στο επίπεδο των κοινωνικών θεσμών ή της κοινωνίας» (Fairclough, 2001: σελ. 30).

Με τον παραπάνω μηχανισμό οι άνθρωποι μπορούν να αναπαράγουν και να διατηρούν τις κοινωνικές και θεσμικές δομές οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για να γίνει κατανοητός ο λόγος. Έτσι στο χώρο του σχολείου παραδείγματος χάρη κάθε φορά που ένας μαθητής ή

ένας δάσκαλος συνομιλούν ενδυναμώνεται η θεσμική σχέση δασκάλου μαθητή. Συνεπώς κατά τον Fairclough οι συνομιλητές πρέπει να είναι ενήμεροι για το ρόλο που διαδραματίζουν πολύ περισσότερο όταν αυτός διαμορφώνει την ήδη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται μέσα στην κοινωνία.

Μια υπολογίσιμη όμως μερίδα του λόγου στη σύγχρονη κοινωνία περιέχει συμμετέχοντες οι οποίοι είναι χωριστά στο χώρο αλλά και στο χρόνο. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν μπορεί ο λόγος στη γραπτή του μορφή και όχι μόνο να δημιουργήσει και να πλάσει ανάλογα την προσωπικότητα των αναγνωστών του. Πλέον, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κυρίως η τηλεόραση έχουν εισχωρήσει τόσο στην καθημερινότητα που οι αποστάσεις ουσιαστικά έχουν εκμηδενιστεί. Ο καθένας μπορεί να κατευθύνει, να διαμορφώσει τις απόψεις του κοινού αν διαθέτει τα μέσα και την πρόσβαση σ' αυτά (Egan & Bloome, 2001). Είναι γνωστή από τις εθνικές αλλά και τις δημοτικές εκλογές η σημασία που δίνεται στην τηλεόραση και στη διάρκεια που δίνεται σε κάθε κόμμα. Ο Fairclough ονομάζει αυτή τη δύναμη κρυμμένη δύναμη εξουσίας (hidden power) και την κατέχουν κυρίως αυτοί που έχουν την εξουσία. Η διαφορά με την φανερό μορφή έγκειται στο γεγονός ότι ο συγκεκριμένος λόγος των media είναι προορισμένος για τη μάζα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο κοινό το οποίο θα ερμηνεύσει το μήνυμα σύμφωνα με τις γνώσεις του. Με αυτόν τον τρόπο χτίζει έναν ιδανικό ερμηνευτή, δέκτη, τον οποίο οι πραγματικοί ακροατές ή θεατές έχουν ως πρότυπο.

### Χρήση της γλώσσας ως μέσο χειραγώγησης

Δεν θα ήταν παράλογο να ειπωθεί ότι η τηλεόραση και τα media γενικότερα αποτελούν το βασικό όργανο της κυρίαρχης τάξης για την προβολή και την αύξηση των κερδών της. Τα αποτελέσματα των μέσων μαζικής ενημέρωσης είναι συσσωρευτικά, ενεργώντας μέσω μιας επαναληπτικής διαδικασίας. Ο συνεχής καταγισμός προϊόντων σε καθημερινή βάση όπως επίσης και ο τρόπος προβολής τους δημιουργούν πολύ απλά μόδες. Πριν λίγα χρόνια κανείς δε θα διανοούνταν να σκεφτεί ότι τα κινητά τηλέφωνα θα ήταν όχι μόνο ένα είδος πρώτης ανάγκης απαραίτητο για την επικοινωνία των ανθρώπων αλλά και ένα μέσο προσωπικής προβολής. Οι καταναλωτές έχουν υποβληθεί στην εντύπωση ότι θα μοιάσουν στα είδωλα τους (ποδοσφαιριστές, οδηγοί σε ράλι, καλλιτέχνες κ.α.) αν αγοράσουν ένα συγκεκριμένο τύπο κινητού τηλεφώνου (Egan & Bloome, 2001, Dittmar, 1976). Επίσης και η βιομηχανία των καλλυντικών επενδύει στην υπόσχεση ανανέωσης και πουλά την ελπίδα σε γυναίκες αλλά και άνδρες. Όλα αυτά έχουν δημιουργηθεί από την έξυπνη χρήση της διαφημιστικής γλώσσας, η οποία όχι μόνο γνωστοποιεί την ύπαρξη νέων προϊόντων αλλά και κατασκευάζει καινούργιες ανάγκες.

Πέρα από αυτή τη σημαντική παράμετρο, πέρα δηλαδή από την προβολή νέων προϊόντων, η τεχνική ορισμένων διαφημίσεων και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή τους έχουν μεγάλη επιρροή στην κοινωνική αναπαραγωγή εξαιτίας της έκθεσης μεγάλου τμήματος πληθυσμού σε ένα ομοιογενές είδος έκφρασης. Ο καταναλωτής βάλλεται συνεχώς από διαφημίσεις όπου ο κάτοχος ενός γρήγορου και πολυτελούς αυτοκινήτου διαθέτει και μια ωραία γυναίκα στο πλάι του. Αυτόματα τα δυο αυτά «αντικείμενα» ταυτοποιούνται στο μυαλό του κάθε υποκειμένου δημιουργώντας τη μόδα μέσω της αιτιότητας.



Αντίθετα η Holmes υποστήριξε ότι το άτομο έχει ήδη διαμορφωμένη την προσωπικότητα του και έχει πλήρη έλεγχο στη ζωή του. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί σχηματισμοί δεν επηρεάζουν τόσο άμεσα την υποκειμενικότητα. Ο Fairclough αναφέρει ότι τυπική γλώσσα είναι αυτή που ομιλείται από τους έχοντες την εξουσία και υπό μια έννοια επιβάλλεται ασκώντας ένα είδος γλωσσικής λογοκρισίας. Σ' αυτό συμβάλλει άμεσα και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, διότι το σχολείο την παρουσιάζει σαν το μόνο πρότυπο ορθής γλώσσας, σαν τη μοναδική άρτια εκδοχή λόγου (Elliot, 1983, Sandstrom, 1973, Φράγκος, 1998). Όλες οι άλλες γλωσσικές παραλλαγές υποβιβάζονται στην κατηγορία του «λάθους» και της ασυνέπειας (Φραγκουδάκη, 1999: σελ. 112). Μαρτυρίες εκπαιδευτικών στα ρουμανόφωνα (βλάχικα) χωριά του Ολύμπου αναφέρουν ότι οι κοινωνικές ομάδες της περιοχής ένωσαν περιθωριοποιημένες και διαφορετικές. Η γλωσσική τους κληρονομιά ήταν κάτι που απαγορεύονταν να χρησιμοποιείται στα όρια του σχολείου. Ήταν αναπόφευκτο να είναι μειωμένη η απόδοση τους στα μαθήματα του σχολείου διότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές ήταν αναγκασμένοι να «μεταφράσουν» τη σχολική γλώσσα στο δικό τους διαφορετικό σύστημα, τη βλάχικη (Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων, 2001).

Μ' αυτόν τον τρόπο η εθνική γλώσσα, η οποία έχει μαζί της και ένα συγκεκριμένο τρόπο προφοράς γίνεται απαραίτητο εργαλείο και προσόν για την εύρεση εργασίας και θέσεων επιρροής στην εθνική και στην τοπική κοινωνία. Αυτό συμβαίνει κατά κόρον και σε πολλές άλλες χώρες στον κόσμο, όπως για παράδειγμα στην Μ. Βρετανία όπου έχει επικρατήσει η στάνταρτ Αγγλική εις βάρος των γλωσσών των Σκωτσέζων και των Ουαλλών, στις Αραβικές χώρες όπου επίσημη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα του Κορανίου, και στην Ινδία όπου τα Χίντι έχουν επικρατήσει έναντι πολύ αναπτυγμένων γλωσσών (Wolfram, 1989). Ο εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ο φορέας της εθνικής πολιτικής ομογενοποίησης των νέων, επίδοξων, νομοταγών πολιτών της κάθε χώρας (Φραγκουδάκη, 1985, 1999). Η γλώσσα της κυρίαρχης τάξης τελικά επιβάλλεται σαν κάτι το αυτόνομο πέρα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τα πλαίσια παραγωγής της.

Ο μαθητής ερχόμενος στο νέο περιβάλλον του σχολείου φέρνει το προσωπικό του ιδίωμα και τη δική του υποκειμενικότητα. Με άλλα λόγια γνωρίζει τη γλώσσα όπως την έχει μάθει στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Εκεί ανακαλύπτει μάλλον απότομα ότι για να μάθει και τη γραπτή γλώσσα πρέπει να αναμορφώσει και όλο το γλωσσικό του σύστημα (Bourdieu, 1966). Δημιουργείται μέσα του μια έντονη γραμμή διαχωρισμού ανάμεσα στην ιδιόλεκτο του και στη εθνική γλώσσα. Αυτή η έντονη ανταγωνιστικότητα είναι εύκολο να επεκταθεί και σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Από το παράδειγμα του πανεπιστημιακού δασκάλου και του τρόπου με τον οποίο διδάσκει και επικοινωνεί με τους φοιτητές του, διαφαίνεται η προσπάθεια που κάνει για να αποκτήσει τον έλεγχο και να ξεχωρίσει. Αυτό μπορεί να γενικευθεί σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό όπου ο τρόπος έκφρασης είναι αυτός που καθορίζει τη θέση και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη. Υπάρχουν περιπτώσεις συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης στη διαπροσωπική σχέση των μαθητών και των δασκάλων. Και στις δύο περιπτώσεις όμως ο εκπαιδευτικός επιβάλλει τη θέση του αν εκφράζεται με ιδιαίτερο τρόπο, τρόπο που προσιδιάζει σ' αυτόν του λειτουργήματος του (Φράγκος, 1998, Μπασλής, 1988). Με τα λόγια του Fairclough: «η εξουσία στο λόγο σχετίζεται με δυνατούς συμμετέχοντες οι οποίοι ελέγχουν και περιορίζουν τη συνεισφορά μη - δυνατών συμμετεχόντων» (Fairclough, 2001: σελ. 38). Ο κάθε εκπαιδευτικός σύμφωνα το Fair-

clough, όσο διαλλακτικός και να είναι, θέτει τα όρια και την περίμετρο που ο μαθητής δεν πρέπει να παραβιάζει. Η θέση αυτών των ορίων ορίζεται με το λόγο και τη γλώσσα είτε είναι αυτή λεκτική είτε είναι σωματική. Εκφράσεις που παροτρύνουν το μαθητή σε περισσότερη προσπάθεια, χρήση προστακτικής έγκλισης, επιβεβαιωτικές και αξιολογικές εκτιμήσεις ορίζουν τη θέση του εκπαιδευτικού στην τάξη, κάτι που ο Fairclough αναφέρει ως τύπο λόγου (discourse type) (Φραγκουδάκη, 1999: σελ. 75). Ο λόγος σε κάθε περίπτωση δημιουργεί τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται ο κάθε κοινωνικός τύπος. Η περίπτωση του δασκάλου με κάθε έννοια διαφέρει από άλλες περιπτώσεις δημιουργίας ιδεολογίας μέσω της χρήσης της γλώσσας. Η περίπτωση του δασκάλου είναι διαπροσωπικής υφής διότι έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους και διαμορφώνει δια ζώσης την κοινωνική του θέση. Υπάρχει φανερή χρήση της γλώσσας (face-to-face discourse), η οποία εμπλουτίζεται με τη γλώσσα του σώματος, είτε αυτή έχει να κάνει με μορφασμούς, είτε με τον τόνο της φωνής (Everhart, 1983).

Η γλώσσα μπορεί να κατευθύνει το σύνολο της κοινωνίας στην υιοθέτηση της πολιτικής της κυρίαρχης τάξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του γεγονότος είναι η Αγγλική γλώσσα. Εξαιτίας πολιτικών και ιστορικών συγκυριών η Μ. Βρετανία έγινε ο κυρίαρχος του πλανήτη. Η άνοδος του καπιταλισμού, προσωποποιημένη πλέον στον κύριο εκφραστή του, στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει δώσει πραγματική ώθηση στην εκμάθηση της Αγγλικής, η οποία ομιλείται ως πρώτη ή ως δεύτερη από την μεγάλη πλειοψηφία των κατοίκων αυτού του πλανήτη (Fairclough, 1992).

Η γλώσσα, ως κοινωνικό φαινόμενο και όχι ως σύνολο κανόνων γραμματικής και συντακτικού, είναι δύναμη εξουσίας και επιβολής. Είναι ο τρόπος για την διαμόρφωση της ιδεολογίας του κάθε ατόμου, είτε ταυτισμένου με την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης, αυτών που κατέχουν την εξουσία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης, είτε αντιδρώντας σ' αυτήν. Κύριοι εκφραστές της εξουσιαστικής πολιτικής σ' αυτόν τον τομέα είναι το σχολείο και τα media με κύριο αντιπρόσωπο τους την τηλεόραση.

### Επίλογος

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μοχλό της κοινωνίας και συντελεί στην μεταβίβαση θεσμών αντιλήψεων. Αυτό αποδεικνύεται από καθημερινές πρακτικές όπως η πρωινή προσευχή (επαναλαμβανόμενη φόρμα λόγου), οι στερεότυπες εκφράσεις που καθημερινά χρησιμοποιούνται και σε μερικές περιπτώσεις επαναλαμβάνονται από τους μαθητές, ο τόνος της φωνής και το χρώμα του λόγου όταν τονίζεται κάτι ή αναδεικνύεται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών πραγμάτων (ιδιαίτερη διατύπωση), η παράφραση στα λόγια του μαθητή, προκειμένου να ελεγχθεί αν αυτό που λέει το έχει κατανοήσει ή αν το λέει τυχαία, ώστε να προκληθεί η αντίδρασή του η οποία θα επιβεβαιώσει την προηγούμενη απάντηση και έτσι να χαραχθεί πιο βαθιά, η χρήση ευγενείας και η επίκληση αυτής της χρήσης προκειμένου να επιτευχθεί η συμμόρφωση και η ανάλογη χρήση από τη μεριά των μαθητών, οι ανακεφαλαιώσεις στο τέλος κάθε ωριαίας διδασκαλίας ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και γενικά η εκμείωση των δεδομένων που το εκάστοτε μάθημα προϋποθέτει όπως αυτό φυσικά προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα βάσει του οποίου εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα πολλές φορές, όταν γίνεται προσπάθεια ελεύθερης συζήτησης με τους μαθητές είναι πολύ δύσκολο να απελευθερωθούν από την κατάσταση συμμόρφωσης στην οποία βρίσκονται και να

εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους όπως θα τις εξέφραζαν σε ένα διάλογο μεταξύ τους. Πράγματι όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος έχει τη δύναμη να καθοδηγήσει και να διαμορφώσει την υποκειμενικότητα του ατόμου όπως αυτή περιγράφεται από τον Fairclough.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

1. **Barnes, N.**, (1976) «From communication to curriculum», Penguin.
2. **Baynham, M.**, (2000) «Πρακτικές Γραμματισμού», Μεταίχμιο, Αθήνα.
3. **Bourdieu, P.**, (1966). «L' école conservatrice: les inegalites devant l' école et devant la culture», *Revue française de sociologie*.
4. **Calvet, L. J.**, (1984) «Η προφορική παράδοση», Ινστιτούτο του βιβλίου, Αθήνα.
5. **Dittmar, N.** (1976) «Sociolinguistics», Princeton, Edward Arnohl.
6. **Egan, A., & Bloome, D.**, (2001) «Γλώσσα και Πολιτισμός», Μεταίχμιο, Αθήνα.
7. **Elliot, A.** (1983) «Child Language», University Press, Cambridge.
8. **Everhart, R. B.** (1983) «Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High school», Routledge & Kegan Paul, Βοστώνη.
9. **Fairclough, N.**, (1992) «Discourse and social change», Polity Press, Cambridge.
10. **Fairclough, N.**, (2001), «Language and Power», Longman.
11. **Halliday, M., and R. Hasan**, (1985) «Language, context and text: a social semiotic perspective», Deakin University Press, London.
12. **Holmes, J.** (2013) *An Introduction to Sociolinguistics. Fourth Edition.* London: Pearson.
13. **Holmes, J., Meredith Marra and Bernadette Vine** (2011) *Leadership, Discourse and Ethnicity* Oxford University Press.
14. **Hudson, J. R.**, (1980), «Sociolinguistics», Cambridge, Cambridge Textbooks in Linguistics.
15. **Lyons, J.**, (2000) «Εισαγωγή στη Γλωσσολογία», Πατάκη, Αθήνα.
16. **Miller, B.**, (2002), «Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη», Θεσσαλονίκη, Κέντρο Unesco.
17. **Ong, W.**, (2001) «Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη», Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
18. **Robertson-Egan, A. & Bloome, D.**, (2003) «Γλώσσα & Πολιτισμός», Μεταίχμιο, Αθήνα.
19. **Sandstrom, C.**, (1973) «The Psychology of childhood and adolescence», Pelican Books.
20. **Sapir, E.** (1929): 'The Status of Linguistics as a Science'. Στο E. Sapir (1958): *Culture, Language and Personality* (ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press
21. **Wolfram, W.** (1989) «Dialects and Education: Issues and Answers», Eaglewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.

### Ελληνική

22. **Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ.**, (2004) «Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας», Νήσος, Αθήνα.
23. **Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων** (2001), Η γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα

24. **Μπασλής, Χ.**, (1988) «Κοινωνική τάξη, Γλώσσα και σχολική επίδοση», Διδακτορική Διατριβή.
25. **Ντάλτας, Π.** (2003), Πραγματολογία και επικοινωνία, Μεταίχμιο, Αθήνα.
26. **Φράγκος, Χ.**, (1998) «Ψυχοπαιδαγωγική», Gutenberg, Αθήνα.
27. **Φραγκουδάκη, Α.**, (1985), «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης.
28. **Φραγκουδάκη, Α.**, (1999), «Γλώσσα και Ιδεολογία», Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

## Η νέα εποχή στην εκπαίδευση

**Μακρογιαννέλη Κωνσταντίνα-Παρασκευή**  
 Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
 nantia\_makro@yahoo.gr

### Περίληψη

Στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος της Σχολικής Παιδαγωγικής βρίσκονται η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και η εφαρμογή νέας διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε να ακολουθούν την νέα εποχή ικανοποιώντας τις ανάγκες της σύγχρονης μαθητικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στις εδραιωμένες αρχές της νεωτερικότητας (Ακαδημαϊκή θεωρία, Συμπεριφορισμός, άμεση διδασκαλία) και στις μετανεωτερικές αναζητήσεις (Υποστηρικτική διδασκαλία, Κονστрукτιβισμός, κοινότητες μάθησης, διερευνητική αναζήτηση της γνώσης). Τα μέσα διδασκαλίας εκσυγχρονίζονται, ώστε να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανοίγουν ποικίλους δρόμους προς την νέα γνώση. Το παραδοσιακό σχολικό εγχειρίδιο έρχεται να συναντήσει τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, πολυμέσα και διαδίκτυο) και να οδηγήσουν από κοινού στην «έκρηξη της γνώσης», την οποία δάσκαλοι και μαθητές, σαν ένα αρμονικό σύνολο, καλούνται να μορφοποιήσουν.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτική μεθοδολογία.

### Η ανάγκη εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων

Τα Αναλυτικά Προγράμματα σε επιστημονική βάση εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού μιας χώρας. Η σημαντικότητα του σχεδιασμού των Α.Π. αποτελεί προβληματική μελέτη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έως και σήμερα. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζοντας το ιδεολογικό, το πολιτικό και το κοινωνικό υπόβαθρο μιας χώρας σε μια εκάστοτε χρονική περίοδο, προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο. Έτσι το Α.Π. θα μπορούσε να το κατατάξει κανείς σε αρκετές κατηγορίες. Για παράδειγμα ένα Α.Π. θα μπορούσε να είναι: προοδευτικό (παιδοκεντρικό) ή συντηρητικό (δασκαλοκεντρικό), ανοικτό ή κλειστό, παραδοσιακό ή νέου τύπου (γνωστό και ως curriculum). Κάλεσμα της νέας εποχής στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης στο θέμα του σχεδιασμού των Α.Π. και η απομάκρυνση της συμπεριφορικής προσέγγισης. Ας μελετήσουμε, όμως, πιο αναλυτικά τις δυο αντιθετικές ακραίες προσεγγίσεις, στα Α.Π. ανοικτού και κλειστού τύπου.

Η διάκριση ανάμεσα σε ανοικτά και κλειστού τύπου αναλυτικά προγράμματα αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό, επειδή σε ένα ανοικτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να παρέμβει και να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το κλειστού τύπου πρόγραμμα που τον περιορίζει σε συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και σε συγκεκριμένο χρόνο διεκπεραίωσης τους.

Στο 8<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Σχολικά προγράμματα και βιβλία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» διεξήχθη έρευνα βάσει ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της οποίας τα πορίσματα συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία. Οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την ανάγκη απεμπλοκής από μια μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται στην αποστήθιση και τη συσσώρευση γνώσεων και τη στροφή προς την κριτική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη διεκδίκησης ουσιαστικού ρόλου στη διαδικασία διαμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και τη δυνατότητα εμπλοκής την εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών και γονέων) στην αξιολόγησή τους.

Έτσι, η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας επιβάλλουν την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος. Κάτω από το πρίσμα των νέων δεδομένων που προκύπτουν από τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές αλλά και των επιθυμητών επιδιώξεων είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα και πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους που θα αναλάβουν το σχεδιασμό του Α.Π. (ειδικοί, εκπαιδευτική κοινότητα) ομαδοποιούνται ως εξής: η έκρηξη της γνώσης, το πρόβλημα του φυσικού περιβάλλοντος, η πολυπολιτισμικότητα, τα κοινωνικά προβλήματα, οι νέες τεχνολογίες, η δια βίου μάθηση, η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι παιδαγωγικές αλλαγές, οι πολυεθνικές και νέες ανάγκες.

### **Πρόταση εισαγωγής του πολλαπλού βιβλίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Το σχολικό εγχειρίδιο, όπως το συναντάμε στις σημερινές σχολικές τάξεις, δεν ικανοποιεί απόλυτα τις σύγχρονες ανάγκες μένοντας πιστά αφοσιωμένο στους στόχους και στα περιεχόμενα ενός, αρκετά θα λέγαμε, παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα εστιάζεται στο ό, τι τα βιβλία οξύνουν αντί αμβλύνουν τις συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων, δεν προάγουν την κριτική σκέψη και υποβαθμίζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης.

Μια πρόταση αλλαγής αυτής της κατάστασης διατυπώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2009 και αφορά την εισαγωγή στα ελληνικά σχολεία του πολλαπλού ή αλλιώς του εναλλακτικού βιβλίου, το οποίο κυριαρχεί στις σχολικές τάξεις πολλών χωρών της Ευρώπης. Ο εκπαιδευτικός θα επιλέγει το καταλληλότερο για τους μαθητές του βιβλίο μέσα από ένα κατάλογο εγκεκριμένων διδακτικών πακέτων για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Πέρα από την επιλογή αυτή που θα πραγματοποιείται βάσει των στόχων του μαθήματος και των επιλεγμένων μεθόδων/στρατηγικών διδασκαλίας, τα υπόλοιπα εγκεκριμένα διδακτικά πακέτα θα βρίσκονται σε συγκεκριμένο χώρο μέσα στη σχολική τάξη, ώστε να υπάρχει άμεση πρόσβαση σε αυτά από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αν τα χρειαστούν για να καλύψουν περαιτέρω ανάγκες του μαθήματος.

### **Η πρόοδος στη διδακτική μεθοδολογία**

Αν και η μελέτη του φαινομένου της μάθησης ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα, η συστηματική σπουδή του άρχισε κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, κορυφώθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και συνεχίστηκε ασταμάτητα μέχρι σήμερα. Με βάση μελέτες και έρευνες που έλαβαν χώρα, διαμορφώθηκαν διάφορες θεωρίες γύρω από το θέμα της μάθησης.

Στο παρόν άρθρο θα γίνει αναφορά στις δυο κυριότερες θεωρίες μάθησης, τις οποίες αντιπροσωπεύουν οι εκπρόσωποι της Σχολής της Συμπεριφοράς και οι Γνωστικοί Ψυχολόγοι. Οι θεωρίες αυτές διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο τους και εντάσσονται η πρώτη στις παραδοσιακές και η δεύτερη στις νεώτερες. Ας τα δούμε, όμως, πιο αναλυτικά:

Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Συμπεριφοράς ασχολήθηκαν με τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων που προκαλούνται από αυτά. Ξεκινώντας από την άποψη ότι αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό του υποκειμένου που μαθαίνει δεν είναι εφικτό να παρατηρηθεί κατά τρόπο αντικειμενικό, αγνόησαν τη μελέτη των εσωτερικών διαδικασιών μάθησης και επικεντρώθηκαν στο προσδιορισμό των νόμων και των βασικών αρχών που διέπουν την συσχέτιση ερεθισμάτων-αντιδράσεων. Η άποψη αυτή επηρέασε σημαντικά τη διδακτική πράξη. Έργο του δασκάλου έγινε η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης και η παροχή στο μαθητή ερεθισμάτων που θα προκαλέσουν τις επιθυμητές αντιδράσεις, ώστε ο τελευταίος να αποκτήσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι σε πιο πρακτικό επίπεδο, ο δάσκαλος παρέχει έτοιμη τη νέα γνώση στο μαθητή, ο οποίος την απομνημονεύει και την εφαρμόζει έτοιμη σε συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις που θα του εμφανιστούν.

Στις μέρες μας, η γρήγορη αλλαγή στα υπάρχοντα κοινωνικά δεδομένα, η τεχνολογική ανάπτυξη και το συνεχώς ανανεωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν επιτρέπουν τη σταθερή εμμονή σε παραδοσιακούς τρόπους μάθησης. Το παραδοσιακό στοιχείο αρχίζει να δέχεται αλλαγές και να συνδιαλέγεται με νεώτερες εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε η μάθηση να εξυπηρετεί τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Την θέση αυτή έρχονται να εκφράσουν μέσα από τις απόψεις τους οι Γνωστικοί Ψυχολόγοι και η ειδική αναφορά τους στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και της έρευνας. Τους εκπροσώπους της Γνωστικής Ψυχολογίας δεν ικανοποιούν οι απόψεις των οπαδών της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς για την ανθρώπινη μάθηση. Οι πρώτοι σε αντιδιαστολή με τους δεύτερους στρέφουν την προσπάθεια τους στην έρευνα των εσωτερικών διαδικασιών γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης. Η συμπεριφορά, σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους, δεν είναι απόρροια συνειρμικών συνδέσεων μόνο. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εσωτερικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται σταδιακά με την επίδραση του περιβάλλοντος και την προσπάθεια του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτό. Στην εκπαιδευτική πράξη, ο εκπαιδευτικός εκθέτει τους μαθητές σε νέες προβληματικές καταστάσεις και τους οδηγεί μέσα από μια ερευνητική διαδικασία στην λύση αυτών και στην ανακάλυψη της νέας γνώσης. Ο μαθητής εντυπωσιάζεται, καθώς νιώθει το ενεργητικό του ρόλο στη διδακτική πράξη και καλύπτει τις πραγματικές του ανάγκες. Οι διάφορες απόψεις για τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου και τις διαδικασίες μάθησης, μπορούν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κίνημα, το οποίο είναι γνωστό ως κονστрукτιβισμός.

Συνεπώς, για την ισότιμη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητας ενός μαθητή (γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβεί σε μια αρμονική σύνθεση όλων των θετικών σημείων που μπορούν να εκμαιευθούν από κάθε θεωρία μάθησης. Ως μια ενδεικτική πρακτική θα προτείναμε την άμεση μετάδοση των βασικών επιστημονικών αρχών στο εκπαιδευόμενο και κατόπιν την ελεύθερη «περιπλάνηση» αυτού στο χώρο της μάθησης με σκοπό την έρευνα, την ανακάλυψη της νέας γνώσης και την επίλυση καθημερινών προβληματικών του καταστάσεων.

## Επίλογος

Ο εκσυγχρονισμός στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Έτσι το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα σχολικά εγχειρίδια και η διδακτική μεθοδολογία πρέπει να «ακούν» τον παλμό της κοινωνίας και να εναρμονίζονται στα νέα δεδομένα. Η εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα, δείχνει να ακολουθεί περισσότερο παραδοσιακές πρακτικές. Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Οι μαθητές θα αγαπήσουν ένα σχολείο, το οποίο θα είναι ανοιχτό σε κάθε προβληματισμό τους και θα δίνει λύσεις στα αδιέξοδά τους. Ας γίνουμε οι νέοι παιδαγωγοί που θα φέρουν την αλλαγή στις ελληνικές εκπαιδευτικές τάξεις και θα προάγουν την ελληνική παιδεία σε ανώτερα επίπεδα.

## Βιβλιογραφία

1. Γιαννούλης, Ν. (1993). Διδακτική Μεθοδολογία, Αθήνα.
2. Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β'. Αθήνα.
3. Ματσαγγούρας Η. (επιμ.), Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Αθήνα: Gutenberg
4. Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Διερεύνηση και συνεργασία: για μια αποτελεσματική διδασκαλία, Αθήνα : Γρηγόρης.
5. Κυνηγός, Χρ. (2006). Το Μάθημα της Διερεύνησης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Κωνσταντινόπουλος, Β. (2001). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα.
7. Ματσαγγούρας, Η. (1997). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα.
8. Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη, Αθήνα.
9. Φλουρής, Γ. (1995). Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης.
10. Φλουρής, Γ. (1996). Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Προς ένα διδακτικό σύστημα. Στο: Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). Η εξέλιξη της Διδακτικής. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 231-275.
11. Φουντοπούλου, Μ. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Α', Αθήνα: Καστανιώτης.
12. Φρυδάκη, Ε. (2001). Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, β' εκδ, Αθήνα.
13. Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης, Αθήνα: Κριτική.



## Ιστολόγια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προφίλ, κίνητρα και πρακτικές

**Γιακουμάτου Τερέζα**

Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου, Υπεύθυνη πολιτιστικών θεμάτων Δ' ΔΕ Αθήνας  
tgiakoum@sch.gr

### Περίληψη

Παρουσιάζονται τα ευρήματα από μία έρευνα για τα ιστολόγια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ιστολόγια ήρθαν ακριβώς να δώσουν μια πιθανή διέξοδο σε υπαρκτές ανάγκες: την εσωτερική δίψα του ανθρώπου για δημιουργία και την ανάγκη της προσωπικής έκφρασης, την οποία δεν διοχετεύουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Προτιμήθηκαν από ειδικότητες που βασίζουν τη διδασκαλία τους σε κείμενα (φιλόλογοι και δάσκαλοι). Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει μία θετική συσχέτιση με το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Διαπιστώθηκε μία κάμψη στη χρήση των ιστολογίων τα τελευταία δύο έτη. Η τάση που εμφανίζεται είναι προς συνοπτικότερα κείμενα με δυνατότητες ταχείας διάχυσης στα κοινωνικά δίκτυα.

**Λέξεις - κλειδιά:** ιστολόγια , blogs, bloggers

### Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να ανιχνεύσει τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των ελλήνων εκπαιδευτικών ιστολόγων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το βασικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνά μας είναι με ποιους τρόπους το ιστολόγιο υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών. Εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και στη δικτυακή τους συμπεριφορά.

### Βιβλιογραφική επισκόπηση

Γενικά για το φαινόμενο των ιστολογίων και το θεωρητικό μοντέλο της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης παρουσιάζει ενδιαφέρον η ανάλυση του Hyung Nam Kim, (2008) καθώς συγκρίνει τα ιστολόγια με παραδοσιακά εργαλεία ΤΠΕ.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε εργασίες (Lin et al., 2006) που υποστηρίζουν ότι τα ιστολόγια επιτυγχάνουν την εμπλοκή των μαθητών ενώ άλλες εργασίες (Divitini et al., 2005) υποστηρίζουν το αντίθετο. Η ανάλυση περιεχομένου έχει αξιοποιηθεί προκειμένου να αναδείξει την ταυτότητα των ιστολόγων, τα κίνητρά τους, τη δομή, σκοπό και είδη που αναδεικνύονται καθώς και τη θεματολογία τους (Blood, 2000, Blanchard, 2004, Herring et al., 2004, 2005, 2006; Papacharissi, 2004, Nardi et al., 2004, Trammell et al., 2006). Οι Nardi et al., (2004) καταλήγουν σε πέντε κατηγορίες κινήτρων: η καταγραφή της ζωής του συγγραφέα, ο σχολιασμός απόψεων, η έκφραση των συναισθημάτων, η έκφραση ιδεών μέσω της γραφής, η δημιουργία και η διατήρηση μιας κοινότητας. Ειδικά για το θέμα της δημιουργί-

ας μία δικτυακής κοινότητας μέσω του ιστολογίου έχουν γράψει οι Cayzer (2004) και Rosenbloom (2004).

Μελέτες έχουν ασχοληθεί και με τον προσδιορισμό των ιστολογίων ως είδος (Miller & Shepherd, 2004) και την κατηγοριοποίηση ανάλογα με το περιεχόμενο και τη λειτουργία τους (Herring et al., 2004; Nardi et al., 2004, *ibid*)

Άλλοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στα κίνητρα και τις πρακτικές των ιστολόγων (Li, 2005; Lenhart & Fox, 2006, Herring et al., 2005; Fung, 2006; Papacharissi, 2006; Trammell et al., 2006) και των αναγνωστών τους (Kaye, 2006; Graf, 2006).

Αντικείμενο έρευνας υπήρξαν και οι πρακτικές των ιστολόγων και πως αυτές αλλάζουν μέσα στο χρόνο (Herring et al., 2006), η ανταλλαγή συνδέσμων ανάμεσα στα blogs (Tricas et al., 2003, Herring et al., 2005, Brady, 2005, Marlow, 2004).

Οι Efimova & Fiedler(2003) σημειώνουν ότι ένα ιστολόγιο λειτουργεί ως μια μικρή κοινότητα μάθησης. Οι μαθητευόμενοι φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο από ότι σε άλλα παιδαγωγικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα προκαλώντας μια εντονότερη αίσθηση της κοινότητας.

Ο Stephen Downes (2004) σημειώνει ότι οι μαθητευόμενοι που χρησιμοποιούν ιστολόγια αποκτούν ποικιλία δεξιοτήτων όπως η συγγραφή απόψεων και η συζήτηση.

Στην έρευνα της Judith Pena-Shaff (Pena – Shaff et al, 2005), παρατηρήθηκε ότι η αλληλεπίδραση με το ιστολόγιο σχετιζόταν με την συμμετοχή και αντίστροφα. Το 94% των μαθητών της έρευνας επισκέπτονταν την ιστοσελίδα μόνο και μόνο για να δουν αν οι αναρτήσεις που έκαναν οι ίδιοι σχολιάστηκαν από άλλους. Έτσι, η αναμονή για ανατροφοδότηση πυροδότησε τα κίνητρά τους για να συμμετέχουν περισσότερο στο ιστολόγιο.

Ο Hyung Nam Kim (Kim, 2008), ερευνά στο άρθρο του την χρήση των ιστολογίων στην εκπαίδευση και προτείνει ένα μοντέλο χρήσης βασισμένο στη θεωρία των κοινωνικο-τεχνικών συστημάτων (Socio-technical systems theory).

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Για την όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή ενός συνδυασμού παρατήρησης και ποσοτικής μεθοδολογίας. Οι έρευνες που αφορούν στα ιστολόγια παρουσιάζουν ένα σημαντικό εγγενές πρόβλημα που καθιστά αδύνατη την εφαρμογή σχεδίου δειγματοληψίας για την εξασφάλιση τυχαίου δείγματος με τη στατιστική έννοια του όρου. Πουθενά δεν υπάρχει κάποιος μοναδικός, αναλυτικός και εξαντλητικός κατάλογος των ιστολογίων εκπαιδευτικών. Είναι αδύνατον να προσδιοριστεί με ακρίβεια το πόσα και το ποια είναι τα ιστολόγια εκπαιδευτικών.

Σε πρώτο στάδιο η ερευνητική μέθοδος που κρίθηκε κατάλληλη για να διαπιστωθεί η κατάσταση της μπλογκόσφαιρας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων ήταν η επισκόπηση των ιστολογίων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια ακολούθησε η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο η οποία επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων και παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται.

### **Έρευνα επισκόπησης – μέρος Α**

Ξεκινήσαμε με τη συλλογή των εκπαιδευτικών ιστολογίων. Για το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2012 παρακολουθήσαμε καθημερινά τις ενημερώσεις της δραστηριότητας των μελών του ΠΣΔ. Ακολουθήσαμε το blogroll των ιστολογίων που εμφάνιζαν δραστηριότητα σε αυτό το διάστημα. Καταγράψαμε τον τίτλο και τη διεύθυνσή τους, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο δραστηριοποιείται και την τελευταία ημερομηνία ανανέωσης περιεχομένου. Η επισκόπηση έχει ως σκοπό να εξετάσει συγκριτικά τα ιστολόγια σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά τους.

### **Παρατηρήσεις από την έρευνα επισκόπησης**

Υπάρχει μία συσχέτιση των ειδικοτήτων που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη με τις ειδικότητες που αναπτύσσουν ιστολόγια. Διαπιστώθηκε όμως και υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης στα ιστολόγια εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των 493 που εντοπίστηκαν κατά την ανασκόπηση τα 224 είχαν αναστείλει τη λειτουργία τους (ποσοστό 45,43%). Τα ιστολόγια εγκαταλείπονται μετά από ένα χρονικό διάστημα συνήθως διατίνας. Αυτά που έχουν συμπληρώσει μία τετραετία λειτουργίας συνεχίζουν έστω και με φθίνοντα αριθμό αναρτήσεων. Η τελευταία διετία (2010-2011) συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για τα αίτια αυτής της πτωτικής τάσης. Στην ειδικότητα των πληροφορικών το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης (66,7%) πιθανόν να σχετίζεται με τη μετακίνηση αρκετών εκπαιδευτικών της ειδικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι πολύ λίγα τα ιστολόγια που κατορθώνουν να διατηρήσουν μία υψηλή επισκεψιμότητα. Παρατηρήθηκε μικρός αριθμός ενεργών αναγνωστών. Ειδικά αυτοί που συμμετέχουν ανατροφοδοτώντας είναι πολλοί λίγοι. Μία άλλη παρατήρηση που προκύπτει κυρίως από τη μελέτη των blogroll είναι ότι οι ιστολόγοι παραμένουν πιστοί στην ειδικότητά τους και σπανίως παραπέμπουν σε ιστολόγια άλλων ειδικοτήτων. Παρατηρείται ακόμη ότι οργανώνονται ομάδες εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τα συγκεκριμένα ιστολόγια υπό τύπον συσσωματωμάτων (clusters), τα μέλη των οποίων συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς εντός, αλλά με σαφώς χαλαρότερους με τα μέλη άλλων δικτύων.

Ο σχολιασμός στα εκπαιδευτικά ιστολόγια εμφανίζεται τουλάχιστον υποτονικός. Τα περισσότερα σχόλια είναι απλά ενισχυτικά της προσπάθειας των συγγραφέων και είναι σπάνιο να παρακολουθήσουμε αντιπαραθέσεις επιχειρημάτων. Οι περισσότερες αναρτήσεις δεν σχολιάζονται καθόλου. Αυτό έχει πολλές εξηγήσεις. Στην περίπτωση των ιστολογίων που

φιλοξενούνται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο η αναγκαστική επωνυμία των σχολιαστών δημιουργεί ανασχές. Πολύ λίγα ιστολόγια έχουν συντηρήσει ένα σταθερό αριθμό σχολιαστών. Συνήθως είναι άνθρωποι που γνωρίστηκαν κάποια στιγμή, πιθανόν λόγω της συμμετοχής τους σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Συναντήσαμε όμως και περίπτωση όπου σχολιαστής εξελίχθηκε κατόπιν πρότασης του ιστολόγου σε συνεργάτη.

Αναγνωρίσαμε τέσσερα είδη σχέσεων που αναπτύσσονται μέσω των χαρακτηριστικών των ιστολογίων. Αυτά είναι:

1) Παραπομπή, όταν ένα ιστολόγιο Α συμπεριλαμβάνει σε ένα δημοσίευμα του υπερδεσμό προς άλλο δημοσίευμα ιστολογίου Β.

2) Blogroll, όταν ένα ιστολόγιο Α συμπεριλαμβάνει υπερδεσμό προς άλλο ιστολόγιο Β. Αρκετά ιστολόγια έχουν ενεργοποιήσει στην πλαϊνή μπάρα μία μικροεφαρμογή blogroll. Από την άλλη διαπιστώθηκε ότι ορισμένες ειδικότητες (π.χ. οι θεολόγοι) αποφεύγουν συστηματικά τη χρήση του. Το γεγονός ότι ένα ιστολόγιο συμπεριλαμβάνει στο blogroll του μία σειρά άλλων ιστολογίων δε σημαίνει αυτόματα ότι βρίσκεται σε διάλογο μαζί τους (Herring et al., 2005). Τις περισσότερες φορές σημαίνει απλά ότι είναι τακτικός αναγνώστης τους. Οι ερευνητές (Kumar et al., 2003) έχουν αναλύσει τη συμπεριφορά μιας κοινότητας μέσω των blogroll επειδή ακριβώς πρόκειται για μόνιμες υπερσυνδέσεις μεταξύ φιλικών ιστολογίων (Shi et al., 2007).

3) Σχόλιο, η συνηθέστερη μορφή αλληλεπίδρασης, αν και είναι δύσκολη η διαπίστωση της ταυτότητας του σχολιαστή καθώς μπορεί να συνδέεται με διαφορετικά ψευδώνυμα.

4) Trackback ή ringback, η αναφορά από ένα ιστολόγιο Α σε ένα δημοσίευμα ενός ιστολογίου Β. Ενώ υπάρχει αυτή η δυνατότητα και ενημερώνει άμεσα τον διαχειριστή του ιστολογίου για μία ανάρτηση που αναφέρεται στο ιστολόγιό του, δεν έχει γίνει ευρέως αποδεκτή η χρήση του.

### Ερωτηματολόγιο – μέρος Β

Η έρευνα διενεργήθηκε με την μέθοδο της συμπλήρωσης online ερωτηματολογίου σε ιστολόγους - εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει το προφίλ και τα κίνητρά τους.

Με την συγκεκριμένη έρευνα θελήσαμε να χαρτογραφήσουμε κάποια ζητήματα που αφορούν τα ιστολόγια εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 29 ερωτήσεων οι οποίες, κάποιες κλειστού και κάποιες (λιγότερες) ανοιχτού τύπου, επιχείρησαν να εξετάσουν πως επενδύουν τα άτομα στο συγκεκριμένο εργαλείο δικτυακής επικοινωνίας, πως νοηματοδοτούν την ύπαρξη και δράση τους μέσα σε αυτό, όπως επίσης το γεγονός ότι ωφελούνται και κατά πόσον από τη χρήση μιας τέτοιας εφαρμογής.

### Παρατηρήσεις από την έρευνα ερωτηματολογίου

Ο τυπικός εκπαιδευτικός ιστολόγος είναι άντρας 45-54 ετών που μένει στην Αθήνα. Το 49,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα κατοικεί στα δύο μεγάλα μητροπολιτικά κέντρα

χρησιμοποιώντας τα ιστολόγια ως μέσο παροχής πληροφοριών. Η μέση ηλικιακή τιμή εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με άλλες έρευνες για ιστολόγους (Li, 2005) αλλά αυτό σχετίζεται με τα στατιστικά του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Έχει δημιουργήσει ένα προσωπικό ιστολόγιο σε ξένο domain (blogspot, wordpress) στο οποίο γράφει με το πραγματικό του όνομα αλλά συμμετέχει και σε άλλο ένα συνήθως ομαδικό. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι οι συνάδελφοί του. Συντηρεί το ιστολόγιο του για τρία με τέσσερα χρόνια και το ανανεώνει μία με δύο φορές την εβδομάδα αφιερώνοντας στη συντήρησή του περίπου μία ώρα. Από την εξέταση των μεταβλητών ως ποσοτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνουν συχνά το ιστολόγιο τους και όταν το κάνουν αφιερώνουν λίγο χρόνο σε αυτό. Από την άλλη δηλώνουν πως ανανεώνουν το ιστολόγιο τους σε σταθερή βάση (1-2 φορές την εβδομάδα) κι όχι απλά όποτε κάτι τους εμπνέει, μία ένδειξη μιας μορφής δέσμευσης απέναντι στην πρακτική διατήρησης της φωνής τους στο διαδίκτυο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άντρες (60,2%). Το χαμηλό ποσοστό των γυναικών που διατηρούν ιστολόγιο (39,8%) μπορεί να ερμηνευθεί από την ούτως ή άλλως χαμηλότερη εκπροσώπησή τους στον online κόσμο (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2011).

Και τα δύο φύλα συμφωνούν ως προς το κίνητρο της έκφρασης απόψεων αφού η επιλογή «πάρα πολύ» συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων (32,6%). Συμφωνούν επίσης ότι δεν εκφράζουν συναισθήματα μέσω του ιστολογίου (16%), ενδεικτικό του κλειστού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιστολογίων. Τα ιστολόγια δεν χρησιμοποιούνται για το μοίρασμα εμπειριών (19,3%) ενώ κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε υποστηρικτικά για τον κλάδο. Ο κύριος λόγος εντοπίζεται στην προσφορά πληροφοριών γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την επισκόπηση των ιστολογίων.

Μπορεί τα ιστολόγια να «γεννώνται» εύκολα (και δωρεάν) αλλά πολύ δύσκολα διατηρούνται στη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ποτέ δεν είδαν τα ιστολόγια ως πηγή βιοπορισμού. Τα κίνητρά τους είναι ανιδιοτελή, εφόσον στοχεύουν περισσότερο στη διάδοση πληροφοριών για την ενημέρωση των συναδέλφων τους.

Στο διαδίκτυο όλα μεταβάλλονται με ταχύτητα. Τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης δείχνουν ότι η καινοτομία του ιστολογίου έχει αρχίσει να χάνει τη λάμψη της. Αυτό σχετίζεται με την ταχύτητα διάδοσης της πληροφορίας. Οι χρήστες ζητούν ένα μέσο ταχύτερο, πιο ευσύνοπτο και πιο κοινωνικό. Σίγουρα η επέκταση των κοινωνικών δικτύων ενοχοποιείται σε μεγάλο βαθμό για αυτή τη στροφή. Η διάσπαση της προσοχής των αναγνωστών αυξάνεται λόγω του καταιγισμού της πληροφορίας. Καθώς το εύρος της προσοχής μειώνεται οι αναγνώστες ζητούν συνοπτικότερα κείμενα και ταχεία διάδοση μέσω των κοινωνικών δικτύων. Δεν είναι τυχαίο επίσης που τα ιστολόγια προτιμήθηκαν από ειδικότητες που βασίζουν τη διδασκαλία τους στο κείμενο (φιλόλογοι, δάσκαλοι). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι είναι μικρός ο αριθμός των ιστολογίων που δέχονται σημαντικό αριθμό σχολίων. Πιθανόν ένας άλλος παράγοντας που έδρασε αποθαρρυντικά στη συνέχιση αρκετών ιστολογίων ήταν το χαμηλό επίπεδο ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ιστολόγιο είναι πρωτίστως

ένα διαλογικό μέσο, αλλά ο διάλογος είναι τουλάχιστον υποτονικός. Είναι αναμενόμενο λοιπόν το ότι αρκετά εκπαιδευτικά ιστολόγια δεν ενημερώνονται τακτικά και μετά το πρώτο διάστημα γνωριμίας με το μέσο παραμένουν ανενεργά.

Οι παράγοντες που συντέλεσαν στο μικρό αριθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σχολιασμό των αναρτήσεων όπως και στο επακόλουθο υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης ιστολογίων θα πρέπει να αποτελέσουν ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.

Διαπιστώσαμε ακόμη ότι τα ιστολόγια που φιλοξενούνται στο ΠΣΔ περιορίζονται κατ' αποκλειστικότητα σε εκπαιδευτικά θέματα. Προφανώς η αιγίδα του επίσημου δικτυακού τύπου επηρεάζει τα θέματα που επιλέγονται για ανάρτηση από τους συγγραφείς, καθώς όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες η διαδικτυακή παρουσία επηρεάζεται από την ταυτότητα της κοινότητας (Piuempavarn & Panteli, 2007).

Η επισκόπηση όπως επιβεβαιώθηκε και από το ερωτηματολόγιο έδειξε πως τα ιστολόγια εκπαιδευτικών αξιοποιούνται κύρια για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και συμπληρωματικών ασκήσεων. Απευθύνονται κυρίως σε συναδέλφους και κατά δεύτερο λόγο χρησιμοποιούνται για την περαιτέρω μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών.

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά των ιστολογίων τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σε συνάφεια με τα αποτελέσματα της έρευνας των Herring et al. (2004) που κάνει λόγο για μια τάση υπερεκτίμησης του βαθμού στον οποίον τα ιστολόγια είναι διασυνδεδεμένα, διαδραστικά και προσανατολισμένα σε "εξωτερικά γεγονότα" και τη συνεπαγόμενη υποτίμηση της εξατομικευμένης, αυτο-εκφραστικής τους φύσης.

### Επίλογος

Ολοκληρώνοντας αυτήν την έρευνα έχουν δημιουργηθεί νέα ερωτήματα. Από την στατιστική επεξεργασία της επισκόπησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πολλά ιστολόγια που έχουν εγκαταλειφθεί. Οι λόγοι της εγκατάλειψης του μέσου χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Έχει μετακινηθεί το κοινό προς τα κοινωνικά δίκτυα; Η διάδοση του κινητού τηλεφώνου με διασύνδεση στο διαδίκτυο μας ωθεί στη μετεξέλιξη του μέσου στην κατηγορία των μικροιστολογίων; Ή μήπως η οικονομική κρίση έχει αφήσει τη σκιά της και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ιστολογίων;

Είναι σημαντικό βέβαια να αναφερθεί ότι, παρόλο που στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μία προσπάθεια προσέγγισης του περιεχομένου των εκπαιδευτικών ιστολογίων, σίγουρα κάτι τέτοιο δεν αποτελεί προσπάθεια αξιολόγησης της επίδρασης που ασκούν στην εκπαιδευτική κοινότητα, παράμετρος που δεν έχει μέχρι σήμερα άμεσα αξιολογηθεί.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητη η συστηματική διερεύνηση της αποτελεσματικής χρήσης των ιστολογίων ως εκπαιδευτικών εργαλείων, πριν τη διεξαγωγή αξιόπιστων σχετικών συμπερασμάτων. Οι μελλοντικοί προβληματισμοί και οι έρευνες μπορούν να κατευθυνθούν προς τη δημιουργία μοντέλων συστηματικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ιστολογίων.

## Βιβλιογραφία

1. Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. Ανακτήθηκε 7/5/2012 [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)
2. Blanchard, A. L. (2004) Blogs as Virtual Communities: Identifying sense of community in the Julie/Julia Project. Into the Blogosphere: Rhetoric, Community and Culture. L. Gurak et al (Eds). Ανακτήθηκε 7/5/2012 [http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogs\\_as\\_virtual.html](http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogs_as_virtual.html)
3. Brady, M. (2005) Blogging, personal participation in public knowledge-building on the web, Chimera Working Paper 2005-02>. Colchester: University of Essex, ανακτήθηκε 9/6/2012 <http://recepzihi.org/..2010=fall=MANAGEMENT.INFORMATION.SYSTEMS/Knowledge.Society/15949059-CWP-2005-02-Blogging-in-the-Knowledge-Society-MB.pdf>
4. Cayzer, S. (2004). Semantic blogging and decentralized knowledge management. Communications of the ACM, 47(12), 47-52. Ανακτήθηκε 7/5/2012 <http://people.bath.ac.uk/sc579/papers/2004SemanticBlogging.pdf>
5. Divitini, M., Haugalokken, O., & Morken, E. M. (2005). Blog to support learning in the field: Lessons learned from a fiasco. In Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05).
6. Downes, S. (2004) Educational Blogging. EDUCAUSE Review, v39, n5 (September/October 2004): 14–26 Ανακτήθηκε 17/5/2012 <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume39/EducationalBlogging/157920>
7. Efimova, L., & Fiedler, S. (2003). Learning webs: Learning in weblog networks. In P. Kommers, P. Isaias, & M. B. Nunes (Eds.), Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities 2004 (pp.490–494), Lisbon: IADIS Press. Ανακτήθηκε 17/5/2012 <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Version-14367/LearningWebs.pdf>
8. Fung P, (2006). Weblogging in Hong-Kong : Motivations and self-disclosure. School of Journalism and Communication, the Chinese university of Hong-Kong. Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση [http://www.com.cuhk.edu.hk/courses/pgp\\_nm/projects/2006/Peggy%20Fung.pdf](http://www.com.cuhk.edu.hk/courses/pgp_nm/projects/2006/Peggy%20Fung.pdf)
9. Graf, J. (2006) The Audience for Political Blogs. New Research on Blog Readership. Washington: Institute for Politics, Democracy & the Internet, George Washington University. Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση <http://www.knightdigitalmediacenter.org/resources/pdf/2007Election08-The%20Audience%20for%20Political%20Blogs.pdf>
10. Herring, S. C.& Scheidt, L. A.& Bonus, S. & Wright, E., (2004) Bridging the gap: A genre analysis of weblogs". Proceedings of the 37th Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-37). Los Alamitos: IEEE Computer Society Press, Ανακτήθηκε 06/05/2012 από τη διεύθυνση <http://www.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/hicss.2004.1265271>
11. Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., Wright, E., & Yu, N. (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis "from the bottom up." Proceedings of the Thirty-Eighth Hawai'i International Conference on System Sciences

- (HICSS-38). Los Alamitos: IEEE Press. ανακτήθηκε 26/5/2012  
<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/blogconv.pdf>
12. Herring, S. C., & Paolillo, J. C. (2006). Gender and genre variation in weblogs. *Journal of Sociolinguistics*, 10(4), 439-459. Ανακτήθηκε 26/5/2012 από τη διεύθυνση  
<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/jslx.pdf>
  13. Kaye, B (2006). Blog use motivations : An exploratory study, in Tremayne, M. (Eds), *Blogging, Citizenship, and the Future of Media*, Routledge, New York, NY.
  14. Kim, H. N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers and Education*, 51(3), 1342-1352. Ανακτήθηκε 26/5/2012  
<http://etec.hawaii.edu/otec/classes/645/sdarticle.pdf>
  15. Kumar R., Novak J., Raghavan P., and Tomkins A. (2003) On the bursty evolution of blog-space. In *WWW '03*, pages 568–576. ACM Press, 2003.
  16. Lenhart, A., Fox, S., *Bloggers, Pew Internet and American Life Project* Ανακτήθηκε 26/5/2012  
<http://www.pewinternet.org/Reports/2006/Bloggers.aspx>
  17. Li D., (2005) *Why Do You Blog: A Uses-and-Gratifications Inquiry into Bloggers' Motivations*, master's thesis from Marquette University (Milwaukee, WI).
  18. Lin, W.-J., Yueh, H.-P., Liu, Y.-L., Murakami, M., Kakusho, K., & Minoh, M. (2006). Blog as a tool to develop e-learning experience in an international distance course. In *Proceedings of the Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*
  19. Marlow, C. (2004) Audience, structure and authority in the weblog community, presented at the International Communication Association Conference, May, New Orleans, LA, Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση  
<http://web.media.mit.edu/~cameron/cv/pubs/04-01.pdf>
  20. Miller, C. Shepherd, D., 2004, *Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog Dawn*. In *Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblogs*, ed. Laura Gurak, Smiljana Antonijevic, Laurie Johnson, Clancy Ratliff, and Jessica Reymann. University of Minnesota Libraries Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση  
[http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging\\_as\\_social\\_action\\_a\\_genre\\_analysis\\_of\\_the\\_weblog.html](http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html)
  21. Nardi, B. A., Schiano, D. J., Gumbrecht, M., & Swartz, L. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM*, 47(12), 41-46.
  22. Papacharissi, Z. (2004). The blogger revolution? Audiences as media producers. Paper presented at the meeting of the Communication and technology division, International Communication Association, New Orleans, LA,
  23. Papacharissi, Z. (2006), *The blogger revolution? Audiences as media producers*, in Tremayne, M. (Eds), *Blogging, Citizenship, and the Future of Media*, Routledge, New York, NY. Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση  
[http://tigger.uic.edu/~zizi%20Site/Research\\_files/TremayneChapterBlogs.pdf](http://tigger.uic.edu/~zizi%20Site/Research_files/TremayneChapterBlogs.pdf)
  24. Παρατηρητήριο για την ψηφιακή Ελλάδα , Η χρήση του διαδικτύου από τους Έλληνες, 2011 Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση  
<http://www.observatory.gr/page/default.asp?la=1&id=2101&pk=443&return=183> σ. 16 ανακτήθηκε 16/6/2012



25. Pena-Shaff, J. et al. (2005). Asynchronous online discussions as a tool for learning: Students' attitudes, expectations, and perceptions. *Journal of Interactive Learning Research*, 16, 409.
26. Pluempavarn, P. & Panteli, N. (2007) *The Creation of Social Identity Through Webblogging*, University of Bath, School of Management, Working Paper Series, 2007. Ανακτήθηκε 9/6/2012 Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση <http://www.bath.ac.uk/management/research/pdf/2007-10.pdf>
27. Rosenbloom, A. (2004). The blogosphere. *Communications of the ACM*, 47(12), 32-33
28. Shi X., Tseng B., Lada A., Adamic L. (2007) Looking at the Blogosphere Topology through Different Lenses. *International Conference on Weblogs and Social Media*. Ανακτήθηκε 26/5/2012 <http://www.stanford.edu/~shixl/papers/Blogosphere.pdf> Herring, S. C., Kouper, I., Scheidt, L. A., & Wright, E. L. (2004). Women and children last: The discursive construction of weblogs. In L. Gurak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratliff & J. Reyman (Eds.), *Into the blogosphere: Rhetoric, community, and culture of weblogs*. Ανακτήθηκε 7/5/2012 <http://blog.lib.umn.edu/blogosphere>
29. Trammell, K. D., Tarkowski, A., Hofmohl, J., & Sapp, A. M. (2006). Rzeczpospolita blogów [Republic of Blog]: Examining Polish bloggers through content analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), article 2. Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/trammell.html>
30. Tricas, F., Ruiz, V. & Merelo, J. (2003). Do we live in a small world? Measuring the spanish-speaking blogosphere. Ανακτήθηκε 14/7/2012 Ανακτήθηκε 14/7/2012 από τη διεύθυνση <http://www.blogalia.com/pdf/20030506blogtalk.pdf>

## Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης

**Κίργινας Σωτήρης**  
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70  
 kirginas@gmail.com

### Περίληψη

Το άρθρο έχει σαν στόχο να εισάγει τον όρο της Μάθησης βασισμένης στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης (digital play-based learning) ως διεύρυνση της έννοιας της Μάθησης βασισμένης στο ψηφιακό παιχνίδι (digital game-based learning) και ως μια νέα προσέγγιση της μάθησης βασισμένης στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι των μαθητών, ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται μέσα από μια μη γραμμική, μη δομημένη και ελεύθερη δραστηριότητα. Στο πρώτο μέρος του άρθρου γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης και ανάλυσης των διαφορών ανάμεσα στις έννοιες του αθύρματος (toy), του ελεύθερου παιχνιδιού (play) και του οργανωμένου παιχνιδιού κανόνων (game). Στο δεύτερο μέρος του άρθρου το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζεται στην προσέγγιση της μάθησης που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών που ευνοούν το ελεύθερο, μη δομημένο παιχνίδι των μαθητών, παρά στο οργανωμένο παιχνίδι κανόνων, κάτι που μέχρι τώρα δεν είχε τύχει την απαιτούμενης προσοχής από τους σχεδιαστές ψηφιακών παιχνιδιών, τους ερευνητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και που αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ανοικτό προς διερεύνηση και συζήτηση.

**Λέξεις – κλειδιά:** digital play-based learning, παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης, οργανωμένο παιχνίδι κανόνων

### Εισαγωγή

Τα παιδιά έχοντας καθημερινά την ευκαιρία να χρησιμοποιούν διάφορα ψηφιακά μέσα, συμμετέχουν σε αυθόρμητες και ελεύθερες δραστηριότητες μέσω των οποίων εξασκούν τις ήδη υπάρχουσες ή αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή). Αυτές οι ευκαιρίες μάθησης έρχονται σε μία ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη τους. Ο εγκέφαλός τους είναι εξαιρετικά εύπλαστος καθώς οι νευρώνες κάνουν ή ενισχύουν τις συνδέσεις με σχεδόν κάθε εμπειρία. Αυτή είναι η στιγμή της ανακάλυψης και της εξερεύνησης κατά την οποία αναπτύσσουν μια φυσική αίσθηση της έκπληξης και της χαράς για τον κόσμο τους, Κατά την περίοδο αυτή οι δεξιότητες των παιδιών αρχίζουν να αναπτύσσονται με βάση τις εμπειρίες τους. Μέσα σε αυτήν τη νέα πραγματικότητα παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο η αύξηση του ενδιαφέροντος για την εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελούν ισχυρούς μεσολαβητές μάθησης.

### Το παιδικό παιχνίδι: ορισμός, έννοια και τύποι παιχνιδιού

Το παιχνίδι διαχρονικά έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον επιστημόνων και ερευνητών από διάφορα επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, κοινωνιολογία, παιδαγωγική, λαογραφία). Η μελέτη όμως και η διερεύνηση του παιχνιδιού προσκρούει στη δυσκολία ορισμού μιας δραστηριότητας ως παιχνίδι, καθώς είναι μια πολυσύνθετη και πολύμορφη δραστηριότητα,

που δεν μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης ολιγάριθμων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης (Sutton-Smith, 1978). Υπό το πρίσμα αυτό το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως μια ελεύθερη δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία παραμένει έξω από τον «συνήθη» βίο ως «μη σοβαρή», αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίκτη (Huizinga, 1989) ή ως μια εθελοντική δραστηριότητα ή ασχολία η οποία εκτελείται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά και τοπικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά και απολύτως υποχρεωτικούς, με εξέλιξη που δεν μπορεί να προκαθοριστεί και αποτέλεσμα που δεν μπορεί να προεξοφληθεί, αφήνοντας περιθώρια επίδρασης στην πρωτοβουλία και την εφευρετικότητα του παίκτη, που δεν δημιουργεί αγαθά, πλούτο ή οτιδήποτε άλλο νέο στοιχείο, δεν μετακινεί περιουσιακά στοιχεία μεταξύ των παικτών και απολήγει σε μια κατάσταση ίδια με την αρχική (Caillois, 2001). Σύμφωνα με τον Holsbrink-Engels (1998) οι γλώσσες εκτός της Αγγλικής συνήθως έχουν μια λέξη για να εκφράσουν και τις δύο αγγλικές λέξεις «play» (διαδικασία παιξίματος) και «game» (υλικό ή άυλο αντικείμενο της διαδικασίας παιξίματος). Η αγγλική λέξη «play» εκφράζει την εμπειρία της απόλαυσης που βιώνει το παιδί όταν παίζει, ενώ η αγγλική λέξη «game» εκφράζει την έννοια του συναγωνισμού. Στην ελληνική γλώσσα η έννοια της λέξης παιχνίδι περιλαμβάνει (Γκουγκουλή, 2000):

- (α) τη γενική έννοια του παίζει, τη δραστηριότητα δηλαδή του παιχνιδιού (play),
- (β) το αντικείμενο με το οποίο πραγματοποιείται το παίξιμο: άθυρμα (toy),
- (γ) το περιεχόμενο της παιγνιώδους δράσης: ελεύθερο παιχνίδι (play), παιχνίδι κανόνων (game).

Η έννοια του παίζει (play) ιστορικά χαρακτηρίζεται από το παιχνίδι με τους άλλους (Sutton-Smith, 1986). Σήμερα όμως ταυτίζεται με το ατομικό ή το συλλογικό παιχνίδι με αντικείμενα που απευθύνονται σε μια παγκόσμια αγορά παιδιών (Γκουγκουλή, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοποίησης, η σημασία της δραστηριότητας αυτής έγκειται στη συνεισφορά του στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού παρέχοντάς τους αυτοτελείς κοινωνικοποιητικές εμπειρίες, αποτελώντας παράλληλα και ένα κατ' εξοχήν πλαίσιο μάθησης.

Τα αθύρματα (παιχνίδια-αντικείμενα με παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ιδιότητες) και γενικότερα τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, μαζί με τον περιβάλλοντα χώρο του παιχνιδιού, συνθέτουν τον υλικό πολιτισμό του παιχνιδιού και αποτελούν μέρος της υλικής κουλτούρας της παιδικής ηλικίας (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη 2009). Τα αθύρματα συνήθως χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης, το οποίο θεωρείται σχετικά ελεύθερο από κανόνες με την έννοια ότι ο κανόνας εγγράφεται και υπονοείται στην κοινωνικά αποδεκτή υπόθεση ενός ρόλου από το παιδί ή την ανάθεση ενός ρόλου στη φιγούρα, κούκλα κ. ά.

Το παιχνίδι, το περιεχόμενο της παιγνιώδους δράσης από την άλλη, περιλαμβάνει τους διάφορους τύπους παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το ελεύθερο παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων. Οι τύποι αυτοί των παιχνιδιών και πιο συγκεκριμένα το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων αναλύονται διεξοδικά παρακάτω.

### Ελεύθερο παιχνίδι (play) και οργανωμένο παιχνίδι κανόνων (game)

Ο Γάλλος φιλόσοφος Roger Caillois (2001) στο βιβλίο του *Τα Παιχνίδια και οι Άνθρωποι: η μάσκα και ο ίλιγγος* προσπάθησε να διακρίνει τους δύο βασικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν μια δραστηριότητα ως παιχνίδι. Από τη μία μεριά διέκρινε την *paidia*, που περιλαμβάνει τις αυθόρμητες και ελεύθερες εκδηλώσεις του παιγνιακού ενστίκτου που σχετίζονται με την ανάγκη του παιδιού για χαλάρωση και ταυτόχρονα για διασκέδαση και φαντασίωση. Από την άλλη μεριά διέκρινε τον *ludus* που περιλαμβάνει τα πρώτα τυποποιημένα παιχνίδια κανόνων (κρυφτό, τσουλήθρα, τυφλόμυγα κ.ά.) τα οποία εμφανίζονται μόλις επινοούνται οι πρώτοι κανόνες του παιχνιδιού στους οποίους το παιδί υποτάσσεται.

Σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο Jean Piaget (1951) το παιχνίδι ακολουθεί την εξέλιξη του παιδιού καθώς συνδέεται με το άμεσο παρόν και την ανάγκη του να μάθει τον περιβάλλοντα χώρο του και να προσαρμοστεί σε αυτόν. Ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο και καθώς εξελίσσονται και βελτιώνονται σταδιακά οι δεξιότητες και αλλάζουν τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και ο τρόπος σκέψης του, το παιδί τροποποιεί το παιχνίδι του ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα. Κατά το πρώτο διάστημα της ζωής, όπου οι κινητικές δεξιότητες του βρέφους είναι περιορισμένες, η εξερεύνηση του περιβάλλοντος γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με τις αισθήσεις. Η περίοδος αυτή, από τη γέννησή του παιδιού και μέχρι την ηλικία των δύο ετών, χαρακτηρίζεται από το «αισθησιοκινητικό παιχνίδι» και το «εξερευνητικό παιχνίδι» μέσω του οποίου αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και χειρίζεται διάφορα αντικείμενα με τη χρήση των αισθήσεών του. Καθώς οι γνωστικές και κινητικές δεξιότητες του παιδιού εξελίσσονται, από την αρχή του δευτέρου έτους και έως την ηλικία των έξι ή επτά ετών εμφανίζεται το «συμβολικό παιχνίδι» το οποίο περιλαμβάνει παιχνίδι προσποίησης, το παιχνίδι ρόλων, το φαντασιακό και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Και τα δύο αυτά είδη παιχνιδιού είναι ελεύθερα από κανόνες και διαφέρουν από τα «οργανωμένα παιχνίδια κανόνων» που εμφανίζονται από την ηλικία των έξι ή επτά ετών και άνω, όταν το παιδί αρχίζει να εφαρμόζει διάφορους κανόνες στα παιχνίδια του. Για τον Piaget το αισθησιοκινητικό και το συμβολικό παιχνίδι ταυτίζεται με αυτό που ο Caillois όρισε ως *paidia* και το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων με τον *ludus*.

Ο Gonzalo Frasca (1999) υποστήριξε ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια σωματική ή πνευματική δραστηριότητα, χωρίς άμεσα χρήσιμο και προσχεδιασμένο στόχο και ο μόνος λόγος ύπαρξης του είναι η ευχαρίστηση που βιώνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του με αυτό. Σε αντίθεση με το ελεύθερο παιχνίδι, το παιχνίδι κανόνων έχει ένα σύστημα κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο παίκτης μπορεί να κερδίσει ή να χάσει. Τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού δεν έχουν προκαθορισμένους στόχους και έτσι δεν υπάρχει προσχεδιασμένη πλοκή που κερδίζει ή που χάνει όπως συμβαίνει με τα παιχνίδια κανόνων. Στο ελεύθερο παιχνίδι ο παίκτης έχει μεγάλη ελευθερία να καθορίσει ο ίδιος τους στόχους και τους κανόνες και όσο πιο νωρίς ο παίκτης καθορίσει το στόχο και τους κανόνες με τους οποίους μπορεί να κερδίσει ή να χάσει τόσο πιο γρήγορα η δραστηριότητα θα μετατραπεί σε παιχνίδι κανόνων.

Βέβαια κάποιοι ερευνητές έχουν απορρίψει παρόμοιες διακρίσεις του παιχνιδιού υποστηρίζοντας ότι δεν μπορεί να υπάρξει παιχνίδι χωρίς κανόνες ή οργανωμένο παιχνίδι χωρίς κάποια φαντασιακή κατάσταση. Όπως υποστηρίζει ο James (2001) το ελεύθερο ή το φα-

νταστικό παιχνίδι μπορεί εύκολα να υποχρεωθεί να αποκτήσει ένα σύνολο άτυπων κανόνων και οι αυστηροί κανόνες ενός παιχνιδιού να απαλυνθούν από την εξουσία που έχει το παιδί πάνω στο παιχνίδι ή όπως υποστηρίζει Vidart (1995) ακόμη και το ελεύθερο παιχνίδι αποτελείται από κανόνες, παρόλο που αυτοί δεν είναι φανεροί όπως συμβαίνει με τα παιχνίδια κανόνων, φέρνοντας το παράδειγμα του παιδιού που προσποιείται ότι είναι πιλότος αεροπλάνου και πετάει έχοντας τα χέρια του ανοιχτά και κάνοντας κύκλους γύρω-γύρω. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα θεωρούνταν ως ελεύθερο παιχνίδι. Όμως ο πιο φανερός και έκδηλος κανόνας στην πράξη αυτή είναι ότι το παιδί αποφάσισε ότι παριστάνει τον πιλότο αεροπλάνο και όχι τον οδηγό αυτοκινήτου ή τρένου.

### **Μάθηση Βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι**

Το φαινόμενο της μάθησης που βασίζεται στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών με συγκεκριμένη δομή, κανόνες, περιορισμούς και προσχεδιασμένους μαθησιακούς στόχους, αποτελεί μια σύγχρονη τάση του ευρύτερου πεδίου της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης (technology enhanced learning) συγκεντρώνοντας, τα τελευταία χρόνια, το έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Ορίζεται ως μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, που απορρέει από τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών με παιδαγωγική αξία, για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως η υποστήριξη της μάθησης, η βελτίωση της διδασκαλίας, η αποτίμηση και η αξιολόγηση των μαθητών.

Κατά τον Marc Prensky (2009), κορυφαίο υπέρμαχο της μαθησιακής διάστασης των ψηφιακών παιχνιδιών, τα ψηφιακά παιχνίδια με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά τους - κανόνες, στόχοι, αποτελέσματα και ανατροφοδότηση, σύγκρουση, πρόκληση, αλληλεπίδραση, σενάριο - μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία μάθησης, γιατί βοηθούν στην ανάπτυξη νέων γνωστικών ικανοτήτων. Οι προσχεδιασμένοι σκοποί και στόχοι, σε συνδυασμό με τους κανόνες του παιχνιδιού που θέτουν περιορισμούς στην προσπάθεια επίτευξής τους, αποτελούν το χώρο δράσης και προβληματισμού για τον παίκτη. Ως επακόλουθο της ενασχόλησης του μαθητή με το παιχνίδι και της προσπάθειας λύσης των προβλημάτων που τίθενται από το παιχνίδι εξάγονται τα επιζητούμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα στην προσπάθεια του αυτή ο παίκτης γίνεται δέκτης πληροφοριών σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και την πρόοδο που έχει παρουσιάσει στο παιχνίδι ως ανατροφοδότηση την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει για να πλησιάσει στη λύση. Το μεγάλο πλεονέκτημα των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η δυνατότητα που προσφέρουν στους παίκτες να κάνουν λάθη με ασφάλεια και χωρίς καμία αρνητική επίπτωση στον πραγματικό κόσμο, έχοντας την ευκαιρία να μάθουν τόσο από ένα αρνητικό αποτέλεσμα όσο και από ένα επιτυχημένο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παραδοχή ότι τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει πρώτα από όλα να είναι διασκεδαστικά ώστε να δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές και να ενθαρρύνουν την μάθηση, κάτι που μπορεί να γίνει μέσω του σεναρίου και της πλοκής του παιχνιδιού μέσω των οποίων οι ενέργειες των παικτών αποκτούν κάποιο νόημα. Απαιτείται όμως προσοχή, ώστε η δυναμική των παιχνιδιών και η δυναμική της μάθησης να μην λειτουργούν η μια ενάντια στην άλλη (Egenfeldt-Nielsen, 2004).

Υπάρχουν όμως κρίσιμα ερωτήματα που θέλουν απάντηση, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για την δυνατότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να επιτύχουν όλα όσα προσμένουμε από αυτά: Πόσο εύκολο είναι οι μαθητές να παρωθηθούν στη μάθηση

μέσω προσχεδιασμένων μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί από το παιχνίδι; Τι συμβαίνει όταν οι μαθητές καταφέρουν να κυριαρχήσουν στο παιχνίδι ή επιτύχουν όλους τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από τους σχεδιαστές του παιχνιδιού; Μπορεί το παιχνίδι να είναι τόσο προκλητικό ώστε οι παίκτες να νιώθουν παρωθημένοι να συνεχίσουν να παίζουν με αυτό; Η μάθηση περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση του συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου που συμπεριέλαβαν οι σχεδιαστές στο παιχνίδι; Τι συμβαίνει με τις πληροφορίες που δεν μπόρεσαν να αφομοιωθούν από τους μαθητές;

### **Μάθηση Βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης**

Όπως είδαμε παραπάνω σύμφωνα με την προσέγγιση της μάθησης βασισμένης στο ψηφιακό παιχνίδι (digital game-based learning) αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως είναι τα παιχνίδια που έχουν κανόνες, προσχεδιασμένους και σαφείς στόχους και δομημένες δραστηριότητες, δηλαδή το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων, ενώ το ελεύθερο, μη δομημένο παιχνίδι μένει ανέγγιχτο. Τα τελευταία χρόνια όμως αρχίζει να κερδίζει έδαφος η άποψη πως ούτε τα ψηφιακά παιχνίδια ούτε και η ίδια η τεχνολογία είναι αυτά που προωθούν τη μάθηση, αλλά το ίδιο το παιχνίδι σαν ελεύθερη, μη υποχρεωτική και αυθόρμητη δραστηριότητα.

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου εισάγεται ο όρος «digital play-based learning» ως διεύρυνση της έννοιας του «digital game-based learning» και ως μια νέα προσέγγιση της μάθησης βασισμένης στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι των μαθητών, ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται μέσα από μια μη γραμμική, μη δομημένη και ελεύθερη δραστηριότητα. Η νέα αυτή προσέγγιση της μάθησης υποστηρίζει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια θα πρέπει να οδηγούν στη μάθηση εκμεταλλευόμενα τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο δεν έχει άμεσα χρήσιμο και προσχεδιασμένο στόχο και ο μόνος λόγος ύπαρξης του είναι η ευχαρίστηση που βιώνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του με αυτό. Είναι προτιμότερο τα παιχνίδια να οδηγούν στην μάθηση όχι μέσω προσχεδιασμένων μαθησιακών στόχων, στόχοι που πολλές φορές μπορεί να είναι αδιάφοροι για τους μαθητές, αλλά μέσα από μια παιγνιώδη λογική ελεύθερης βούλησης και επιλογής των προσωπικών στόχων του κάθε μαθητή, εξισορροπούμενης πρόκλησης και αβέβαιου τελικού αποτελέσματος, η οποία να παραπέμπει περισσότερο σε δοκιμασία διασκέδασης και όχι διδασκαλίας.

Τα ψηφιακά παιχνίδια που υιοθετούν τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού δεν έχουν ούτε προσχεδιασμένους σκοπούς και στόχους ούτε κανόνες που θέτουν περιορισμούς στην προσπάθεια επίτευξής τους, αλλά ο ίδιος ο παίκτης είναι αυτός που καθορίζει τους δικούς του στόχους και την πορεία επίτευξής τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν οι μαθητές θέτουν οι ίδιοι τους δικούς τους στόχους είναι πιο παρωθημένοι στη μάθηση, ενώ στην αντίθετη περίπτωση το κίνητρο για μάθηση φθίνει (Good & Brophy, 1991; Woodfolk, 2001). Ο ίδιος ο παίκτης είναι αυτός που δημιουργεί το δικό του σενάριο και τη δική του πλοκή στο παιχνίδι προκειμένου αυτό να είναι ελκυστικό, προκλητικό, να τον παρωθεί να αφιερώνει πολύ χρόνο παίζοντας με αυτό. Καθώς στα ελεύθερα παιχνίδια δεν υπάρχουν συνταγές νίκης, αυτοσκοπός του παίκτη δεν είναι να νικήσει ή να θριαμβεύσει, αλλά να μάθει. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες και γνώσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει, αλλά η γνώση κατακτιέται μέσα από μια δημιουργική διαδικασία ανακάλυψης και διερεύνησης, προκειμένου να φτάσει στην επίτευξη του στόχου.

Τα περισσότερα από τα υφιστάμενα ψηφιακά παιχνίδια δεν μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών ελεύθερης διάδρασης, καθώς διαθέτουν χαρακτηριστικά που τα κατατάσσουν στα παιχνίδια κανόνων. Μια κατηγορία ψηφιακών παιχνιδιών που σίγουρα μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι είναι οι προσομοιώσεις και τα παιχνίδια ρόλων (π.χ. Sim City, The Sims, Second Life, Quest Atlantis κ.ά.). Οι προσομοιώσεις ξεφεύγουν πλήρως από τη λογική των περισσότερων ψηφιακών παιχνιδιών που δίνουν στους παίκτες έναν σκοπό ή μια διεργασία να ολοκληρώσουν. Οι προσομοιώσεις είναι παιχνίδια που αναπαριστούν τον πραγματικό κόσμο, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και δεν έχουν ξεκάθαρους και σαφείς στόχους. Οι παίκτες μπορούν να ορίσουν τους δικούς τους στόχους π.χ. στο Sim City να κατασκευάσουν μια μικρή, αλλά λειτουργική πόλη ή να κατασκευάσουν μια πλούσια πόλη ή μια όμορφη πόλη ή μια ασφαλή πόλη. Το ίδιο μπορεί να συμβεί με έναν προσομοιωτή πτήσης όπου ακόμη και αν ο παίκτης έχει κάποια αποστολή με συγκεκριμένο στόχο, η ευχαρίστηση και η διασκέδαση μπορεί να βρίσκεται καθαρά και μόνο στη διαδικασία πτήσης με το αεροπλάνο (Frasca, 1999). Στις προσομοιώσεις δεν υπάρχει συνταγή που να κερδίζει και το παιχνίδι θεωρητικά δεν τελειώνει ποτέ, αφού π.χ. οι Sims κάνουν παιδιά, μεγαλώνουν και ανανεώνονται οι χαρακτήρες που ελέγχονται και έτσι το παιχνίδι διαρκεί για πάντα. Οι προσομοιώσεις πολύ περισσότερο από άλλα ψηφιακά παιχνίδια είναι πολύ κοντά σε αυτό που ονομάζεται ελεύθερο παιχνίδι καθώς σύμφωνα με τους αδερφούς LeDiberder (1993) μοιάζουν περισσότερο με τα παιδικά αθύρματα ή με τις παιδικές χαρές: τα παιδιά είναι ελεύθερα να αποφασίσουν τι θα κάνουν.

### Συμπεράσματα

Η έννοια του digital play-based learning προτείνεται ως μια νέα προσέγγιση της μάθησης που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι, η οποία δεν έρχεται να υποκαταστήσει την έννοια του digital game-based learning αλλά να τη διευρύνει, δίνοντας έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι των μαθητών, προκειμένου η μάθηση να επιτευχθεί μέσα από μια μη γραμμική, μη δομημένη και ελεύθερη δραστηριότητα. Η νέα αυτή προσέγγιση ανοίγει ένα πλήθος δυνατοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε υποθετικές ή φαντασιακές καταστάσεις κατά τη διάρκεια των οποίων ταυτίζονται με πραγματικούς ή φανταστικούς χαρακτήρες (avatars) υποδυόμενοι τους ρόλους τους. Με τη νέα αυτή προσέγγιση της μάθησης αντί οι μαθητές να προσπαθούν να ανακαλύψουν τη σωστή διαδρομή επίτευξης του στόχου (όπως συμβαίνει με την προσέγγιση του digital game-based learning), νιώθουν ελεύθεροι να πειραματιστούν, να αποτύχουν, να προσπαθήσουν και να διαμορφώσουν ταυτότητα. Το ελεύθερο παιχνίδι αποδεικνύεται πιο αποτελεσματικό στην προαγωγή της παρώθησης των μαθητών για μάθηση σε σχέση με τα διάφορα ανταγωνιστικά παιχνίδια κανόνων (Good & Brophy, 1991). Στο παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης αυτοσκοπός του παίκτη δεν είναι η νίκη αλλά η διασκέδαση και μέσα από τη διαδικασία αυτή έμμεσα και ακούσια επέρχεται η μάθηση. Μια μάθηση που θα συντελεστεί όταν ο παίκτης επιτύχει του στόχους που έθεσε ο ίδιος και όχι κάποιος άλλος για αυτόν. Στην προσπάθειά του αυτή ο ίδιος καθορίζει τους κανόνες και την πορεία που θα ακολουθήσει δημιουργώντας τη δική παιγνιακή πλοκή.

Η έννοια του digital play-based learning αποτελεί ένα πεδίο έρευνας πολύ γόνιμο και ανοικτό προς διερεύνηση και συζήτηση, καθώς μέχρι σήμερα το ελεύθερο παιχνίδι - πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η προσέγγιση αυτή - δεν έχει τύχει την απαιτούμενης προσοχής από τους σχεδιαστές ψηφιακών παιχνιδιών, τους ερευνητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό όμως που χρειάζεται μεγαλύτερη μελέτη και διερεύνηση είναι η δυνατότητα σχεδιασμού και ανάπτυξης ψηφιακών παιχνιδιών μαθησιακού σκοπού που να αποτελούν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, με δραστηριότητες ελεύθερες και μη δομημένες που ταυτόχρονα να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καθορίζουν οι ίδιοι τους σκοπούς και στόχους ώστε τα παιχνίδια αυτά παραπέμπουν περισσότερο σε δοκιμασίες διασκέδασης παρά διδασκαλίας.

### Βιβλιογραφία

1. Caillois, R. (2001), Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι: η μάσκα και ο ίλιγγος, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
2. Γκουγκουλή, Κ. (2000), Εισαγωγή, στο Γκουγκουλή, Κ. και Κούρια, Α. (επιμ.), Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία. 19ος και 20ος αι., Καστανιώτης, Αθήνα.
3. Γκουγκούλη, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (2009), Εισαγωγή, στο Γκουγκουλή Κ. και Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) Το Ελληνικό Παιχνίδι. Διαδρομές στην Ιστορία του, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης και Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο
4. Good, T. & Brophy, J. (1991), Looking in Classrooms, 5η έκδ., Harper Collins Publishers, New York.
5. Egenfeldt-Nielsen, S. (2004), Practical barriers in using educational computer games, On the Horizon, vol. 12, no. 1, pp. 18-21.
6. Frasca, G. (1999), "Ludology Meets Narratology: Similitude and Differences Between (Video) Games and Narrative", Προσβάσιμο: <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (Ημερομηνία τελευταίας επίσκεψης: 5 Φεβρουαρίου 2011).
7. Holsbrink - Engels, G.A. (1998), Computer-based role playing for interpersonal skills, training, University of Twente, Faculty of Educational Science and Technology, Department of Instructional Technology.
8. Huizinga, J. (1989), Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens) (μτφ. Στ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.
9. James, A. (2001), Παίζοντας και μαθαίνοντας, στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Τυπωθήτω
10. LeDiberder, A. & LeDiberder, F. (1993), Qui a peur des jeux vidéo? Paris: Éditions La Découverte.
11. Piaget, J. (1951), Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York, NY: Norton.
12. Prensky, M. (2009) Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επιστημονική επιμέλεια Μ. Μειμάρης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
13. Sutton-Smith, B. (1978), Die Dialektik des Spiels. Schorndorf: Karl Hofmann.
14. Sutton-Smith, B. (1986), Toys as Culture, Νέα Υόρκη, Gardner Press.
15. Vidart, D. (1995), El juego y la condición humana. Notas para una antropología de la libertad en la necesidad. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
16. Woodfolk, A. (2001), Educational Psychology, 8η έκδ., Allyn and Bacon, Boston



## Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια παιδαγωγική πρόκληση

**Χαραμή Μάρω**  
 Εκπαιδευτικός Π Ε.02  
 haramoula@gmail.com

### Περίληψη

Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελούν ένα πεδίο γόνιμης διεπιστημονικής συζήτησης με τεράστιο παιδαγωγικό, αλλά και ιατρικό ενδιαφέρον. Είναι, επίσης, μία επιστημονική πρόκληση, καθώς, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις όλων των ειδικών, συνιστούν ένα ενδογενές, μη παθολογικό πρόβλημα που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του την παράδοξη και μη αναμενόμενη απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που ο μαθητής/η μαθήτρια θα μπορούσε να επιτύχει, αλλά όμως δεν επιτυγχάνει. Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» αφορούν σε ζητήματα επεξεργασίας των πληροφοριών, αυτορρύθμισης και μεταγνώσης, ενώ επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοεκτίμηση του ανθρώπου που τις φέρει. Κυρίως, εντοπίζονται στο λόγο, γραπτό ή/και προφορικό, καθώς και στο μαθηματικό λογισμό. Δεν «εξαφανίζονται» με την έλευση της ενηλικίωσης. Η πιο γνωστή - αλλά όχι η μοναδική - «Μαθησιακή Δυσκολία» είναι η Δυσλεξία, η οποία έχει να κάνει με προβλήματα αποκωδικοποίησης σε επίπεδο λέξης κατά την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ υπεισέρχονται και ζητήματα που αφορούν στη μνήμη ανάκλησης. Η διάγνωση και η αντιμετώπιση των «Μαθησιακών Δυσκολιών» θέτουν επί τάπητος το θέμα της προσαρμογής της εκπαίδευσης και του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού στην κατεύθυνση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις – κλειδιά:** «Μαθησιακές Δυσκολίες», επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, αυτορρύθμιση, μεταγνώση, λόγος, Δυσλεξία, αποκωδικοποίηση, ανάκληση, διάγνωση, αντιμετώπιση.

### Κατευθύνσεις ορισμού των «Μαθησιακών Δυσκολιών»

«Μαθησιακές δυσκολίες»: Δεδομένου του πολυδιάστατου χαρακτήρα των αιτιών και των μορφών τους, αλλά και του διεπιστημονικού περιεχομένου της θεωρητικής συζήτησης για αυτές δεν είναι δυνατός ένας απόλυτος και γενικά αποδεκτός ορισμός τους. Το «πρόβλημα» θεωρείται ενδογενές, αλλά όχι παθολογικό. Σε αδρές γραμμές μπορούμε να αναφέρουμε δύο κατευθύνσεις ορισμού, την ιατροκεντρική και την παιδαγωγικοκεντρική.

Όσον αφορά στην πρώτη, ο Bannatyne κάνει λόγο για «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ενώ ο Myklebust για «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες». Και οι δύο σημειώνουν ότι οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» συνυπάρχουν με φυσιολογική νοημοσύνη και συναισθηματική προσαρμογή, ενώ οι αισθητηριακές λειτουργίες δεν παρουσιάζουν κάποια βλάβη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, πρόκειται για ειδικές δυσκολίες στη μάθηση που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητά της.

Σε σχέση με την παιδαγωγικοκεντρική κατεύθυνση ορόσημο αποτελεί η εισαγωγή του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» από τον Kirk, σύμφωνα με τον οποίον πρόκειται για «διατα-

ραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση ή τη χρησιμοποίηση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη. Ως αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών, τα άτομα μπορεί να συναντούν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση (αναγνώριση των λέξεων και της σημασίας τους), στη γραφή ή στο μαθηματικό λογισμό.» (Αθανασιάδη, 2001). Και ο Kirk παρατηρεί ότι οι προαναφερθείσες δυσκολίες δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική υστέρηση ή συναισθηματικές διαταραχές, συνδέονται όμως με προβλήματα μάθησης που θέτουν επί τάπητος την ανάγκη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η απόκλιση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και στην επίδοση σε κάποιο από τα μαθήματα είναι το διαγνωστικό κριτήριο. Για παράδειγμα, αν η επίδοση στο τεστ νοημοσύνης είναι 100 και η επίδοση στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας 74, οπότε  $100-74=26$ , τότε υπάρχει «Μαθησιακή Δυσκολία», εφόσον η απόκλιση υπερβαίνει τις 1,5 μονάδες τυπικής απόκλισης. Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» εντοπίζονται, κυρίως, στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, και, βεβαίως, διαφοροποιούνται ανάλογα με το πρόσωπο, το αντικείμενο και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Στη γλώσσα αφορούν στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο. Στα Μαθηματικά, στις γνωσιακές διαδικασίες της αντίληψης, της μνήμης και της μεταγνώσης. (Σαλβαράς, 2013).

### **Σύγχρονες θεωρήσεις και παραδοχές**

Το «National Joint Committee on Learning Disabilities» προχώρησε σε μια διεύρυνση μέσω επιμέρους αναθεωρήσεων της παραπάνω απόπειρας αποσαφήνισης της έννοιας «Μαθησιακές Δυσκολίες». Επιπλέον, η επιστημονική συζήτηση των τελευταίων ετών περί του θέματος ενισχύθηκε με μια σειρά νέα ευρήματα. Ωστόσο, η συζήτηση αυτή συνεχίζεται, καθώς η φύση του θέματος δεν ευνοεί την απολυτότητα και, συνεχώς, νέα στοιχεία και ερευνητικά δεδομένα κάνουν την εμφάνισή τους.

Ειδικότερα, οι «Μαθησιακές Δυσκολίες»: Αποτελούν μια έννοια – «ομπρέλα» που καλύπτει μια ποικιλία διαταραχών, οι οποίες αφορούν στα σχετικά προαναφερθέντα στην προηγούμενη παράγραφο. Συνδέονται (και) με προβλήματα αυτορρύθμισης και μεταγνώσης, και, συνακόλουθα, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης. Δεν αφορούν μόνο στα παιδιά, καθώς δεν «εξαφανίζονται» με την έλευση της ενηλικίωσης. Προφανώς, σχετίζονται ή/και εδράζονται σε δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, καθώς εκδηλώνονται (και) ως προβληματική πρόσληψη, επεξεργασία και χρήση των πληροφοριών, άρα (και) του λόγου, προφορικού ή γραπτού. Δεν οφείλονται σε ανεπαρκή ή κακή διδασκαλία, όμως ο τρόπος διδασκαλίας αναδεικνύεται ως εξαιρετικά σημαντικός παράγων στη διαχείριση των εν λόγω δυσκολιών. Με δεδομένο, μάλιστα, τον εντοπισμό της όποιας «Μαθησιακής Δυσκολίας» εκ του αποτελέσματος, εκ των υστέρων, αφού δηλαδή το παιδί έχει διανύσει κάποιο χρονικό διάστημα σχολικής ζωής, και πολύ πιθανόν, αποτυχίας, αναδεικνύεται η σημασία όχι τόσο της έγκαιρης διάγνωσης αλλά της πρόγνωσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, ο. π.· Παντελιάδου, 2000).

Επίσης, σε σχετική έρευνα που έλαβε χώρα σε 34 Δημοτικά Σχολεία της Πάτρας το 1994 προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τη σχέση των «Μαθησιακών Δυσκολιών» με τα προβλήματα μνήμης. Πιο συγκεκριμένα, «τα παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική και την ανάγνωση αντιμετωπίζουν ίσως ένα γενικό έλλειμμα τόσο στην εργαζόμενη όσο και στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Τα παιδιά όμως με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική ή την ανάγνωση ίσως αντιμετωπίζουν ένα ομοιόμορφο πρόβλημα στη μνήμη εργασίας, αλλά διαφοροποιούνται αισθητά στις διάφορες δραστηριότητες της μακροπρόθεσμης μνήμης.» (Καραντζής, 2001).

### **Χαρακτηριστικά των «Μαθησιακών Δυσκολιών»**

Τα παιδιά που παρουσιάζουν «Μαθησιακές Δυσκολίες» φέρουν σχεδόν πάντα τα ακόλουθα γνωστικά χαρακτηριστικά:

1. Παρορμητικό γνωστικό ρυθμό και έλλειψη στοχαστικότητας,
2. Προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής,
3. Ελλιπή χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης,
4. Έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης.

Ακόμη, συχνά, υπάρχει σε αυτά ή/και συνυπάρχει με την πιθανή υπερκινητικότητά τους μια κάποια νωθρότητα, αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό που τα κάνει να μοιάζουν σα να μη θέλουν να σκεφτούν.

Στην πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με μια ιδιαιτερότητα ταπεραμέντου, με έναν «άλλον» (;) τρόπο έκφρασης της νοητικής τους ενεργητικότητας. Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα λεκτικά, άρα και επικοινωνιακά, ιδίως σε ό, τι αφορά σε ζητήματα ορισμών και ανάκλησης λέξεων και όχι σημασιολογίας ή φτωχού λεξιλογίου (Μίχου, 1990).

Δεν αποτελεί, προφανώς, έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά με «Μαθησιακές Δυσκολίες», συνήθως, εμφανίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με δεδομένο το βίωμα της δυσκολίας τους αλλά και – ίσως – τη σχέση τους με το λόγο, καθώς και τα «προβλήματα» τους αναφορικά με την επεξεργασία της πληροφορίας και τη λειτουργία της μνήμης. Συχνά, δε, πλήττεται και η αυτοεκτίμησή τους, ενώ το αίσθημα ότι διαφέρουν, ξεχωρίζουν ή/και μειονεκτούν είναι έντονο. Ενδεχόμενη καθυστέρηση ή πολύ περισσότερο απουσία διάγνωσης ενισχύει, δραματικά πολλές φορές, τα προαναφερθέντα.

## **Περί Δυσλεξίας**

### **Γραπτός λόγος και Δυσλεξία**

Η πιο «διάσημη» «Μαθησιακή Δυσκολία» είναι η «Δυσλεξία». Όπως και για το ετερογενές σύνολο των «Μαθησιακών Δυσκολιών», έτσι και για την περίπτωση της Δυσλεξίας έχουν

αναπτυχθεί θεωρίες μονοπαραγοντικές (ιατρική αιτιολόγηση – νευρολογική δυσλειτουργία) και θεωρίες πολυπαραγοντικές (δέσμη διαταραχών). Πρέπει να καταστεί σαφές ότι οι έννοιες «Δυσλεξία» και «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν ταυτίζονται, αλλά ότι η πρώτη είναι μία εκ των «Μαθησιακών Δυσκολιών», καθώς και ότι μπορεί να συνυπάρχει και με κάποια άλλη διαταραχή, όπως για παράδειγμα με Διάσπαση Προσοχής.

«Η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή και η ορθογραφία αποκαλύπτουν τη ρωμαλέα συμβολική σκέψη που διακρίνει το ανθρώπινο γένος. [...] Η ανάλυση της γλώσσας περιλαμβάνει την ακρόαση και την ανάγνωση, οι οποίες είναι προσληπτικές δεξιότητες επικοινωνίας, και την ομιλία και τη γραφή (συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφίας), οι οποίες είναι δεξιότητες έκφρασης.» (Pumfrey, 1998).

Η ικανότητα ανάγνωσης προϋποθέτει δύο διαφορετικές αλλά σχετικές λειτουργίες: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Η πρώτη αφορά στην αναγνώριση των γραμμάτων και στην απόδοση των φωνημάτων που αυτά αναπαριστούν. Επιπλέον, σωστή αποκωδικοποίηση σημαίνει απόδοση του σωστού φωνήματος στο σωστό γράμμα, αντίληψη του ότι το κάθε ξεχωριστό φώνημα εξαρτάται από τα άλλα φωνήματα της λέξης και ικανότητα ανάλυσης της λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν με τη σειρά του συνδυασμού τους.

Η κατανόηση, όμως, (και κατ' επέκταση και η παραγωγή;) του γραπτού λόγου προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση, καθώς επίσης και μια λανθασμένη αποκωδικοποίηση οδηγεί σε λανθασμένη – προβληματική κατανόηση. «Είναι δυνατόν κάποιο άτομο με υψηλό διανοητικό επίπεδο να παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα στην αναγνώριση και επεξεργασία της φωνολογικής δομής των λέξεων, όπως ισχύει στις περιπτώσεις δυσλεξίας.» (Αθανασιάδη, 2000). Δηλαδή, η Δυσλεξία αφορά, κυρίως, στην διαταραχή της ικανότητας για αποκωδικοποίηση και όχι της κατανόησης, την οποία όμως επηρεάζει δραματικά.

Μόνο με την προϋπόθεση της ορθής αποκωδικοποίησης είναι δυνατή η κατανόηση δια μέσου της ενεργοποίησης της σημασιολογικής μνήμης στο βαθμό που αυτή δε δυσλειτουργεί, ώστε να μην είναι προβληματική η αντίληψη της φωνημικής πληροφορίας. Δεδομένου ότι η δια της ακοής ή/και της όρασης προσκτηθείσα «φυσική» πληροφορία μετατρέπεται σε «συμβολική αναπαράσταση» στο επίπεδο της άμεσης ενεργού μνήμης, προκειμένου να αποθηκευτεί και να ταξινομηθεί στο επίπεδο της μακρόχρονης μνήμης, από όπου μπορεί να ανακληθεί (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η ανάκληση όμως αυτή δε γίνεται αυτοματοποιημένα στην περίπτωση του δυσλεξικού κατά την αποκωδικοποίηση του αναγινωσκόμενου κειμένου, αν και η πρόσβασή του στο εννοιολογικό περιεχόμενό του είναι ικανοποιητική. Εδώ ακριβώς υπεισέρχονται ελλείμματα του δυσλεξικού στην οπτική ή/και ακουστική αντίληψη, διάκριση και μνήμη, οπότε και μπορεί αντιστοίχως να γίνει λόγος για οπτική, ακουστική και μικτή Δυσλεξία. Ένας δυσλεξικός μαθητής της Τρίτης Γυμνασίου, μεταξύ άλλων, θα μπορούσε να καθυστερεί πάρα πολύ, όταν πρέπει να γράψει αυθορμήτως ή/και καθ' υπαγόρευση, γιατί όπως θα έλεγε «δεν του αρκεί ο χρόνος, για να ψάξει και να βρει τις λέξεις».

Η ορθογραφία, το σύστημα γραφής μιας γλώσσας, βεβαίως, συμβάλλει αποφασιστικά στην αποκωδικοποίηση και, προφανώς, εξαρτάται (και) από αυτήν. Η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την αναγνωστική. Από αυτήν την άποψη το γεγονός ότι οι δυσλεξικοί είναι ανορθόγραφοι δεν είναι τυχαίο, αν και σε καμία περίπτωση δεν ισχύει το αντίστροφο. Η πράξη της γραφής, ως φαίνεται, συμβαίνει σε δύο τουλάχιστον στάδια, ένα γλωσσικό και ένα κινητικό – εκφραστικό. Το πρώτα αφορά στη μετατροπή, τη μετάφραση, τρόπον τινά, των οπτικών ή/και ακουστικών πληροφοριών σε μονάδες του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή σε σύμβολα. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία, προφανώς, απαιτεί τη γνώση και την εφαρμογή των γραμματικοσυντακτικών κανόνων.

Ένας δυσλεξικός μαθητής της Α΄ Γυμνασίου με εξαιρετικό προφορικό λόγο και μεγάλο ζωγραφικό ταλέντο πέραν των σχετικά ήπιων προβλημάτων που θα μπορούσε να αντιμετωπίζει στην ανάγνωση, θα μπορούσε, ωστόσο, να παρουσιάζει έντονα προβλήματα στην ορθογραφία. Σε μια παράγραφο του 8 – 10 γραμμών, 80 – 100 λέξεων κατά προσέγγιση, θα υπήρχαν έως και 30 – 35 ορθογραφικά λάθη, τόσο στο θέμα όσο και στην κατάληξη, ακόμα και 2 στην ίδια λέξη, ενώ θα μπορούσε να γράψει την ίδια λέξη με 3 διαφορετικές γραφές. Ίσως και να απέφευγε να συμπεριλάβει στο γραπτό του λέξεις που ορθογραφικά θα τον δυσκόλευαν ή και να αναρωτιόταν για παράδειγμα αν το «γιορτάζω» γράφεται «γιωρτάζο», αναλογικά (;) με το «Γιώργος».

### Θεωρητικές εξηγήσεις και χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας

Υπάρχουν πολλές απόπειρες θεωρητικής εξήγησης του δυσλεξικού φαινομένου, ιατρικής ή/και παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Η ιατρική συζήτηση περί του δυσλεξικού φαινομένου αναζητά τα νευροανατομικά αίτια εκ των οποίων προκύπτουν αναπτυξιακές διαταραχές στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, στις νευροφυσιολογικές διαφορές που προκαλούν πολύ χαμηλή δραστηριότητα στο οπίσθιο μέρος και πολύ υψηλή στο εμπρόσθιο μέρος του εγκεφάλου, στις γενετικές αιτίες, όπως είναι η «ενοχοποίηση» των χρωμοσωμάτων 6, 15, 16, καθώς και στον αργό ρυθμό επεξεργασίας οπτικών ή/και ακουστικών ερεθισμάτων και απομνημόνευσης της οπτικής ή/και ακουστικής εικόνας των λέξεων. (Αθανασιάδη, ο. π.).

Στις μέρες μας η θεωρητική συζήτηση ενός παιδαγωγικού προσανατολισμού για τη Δυσλεξία συγκλίνει στην άποψη ότι αυτή είναι μια <<λεπτή>> διαταραχή του λόγου που προκύπτει από ανεπάρκειες φωνολογικής κωδικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι ο δυσλεξικός άνθρωπος δυσκολεύεται στην ανάκληση και στη ανάλυση των φθόγγων που σχηματίζουν τη λέξη και, επιπλέον, είναι διαταραγμένη η ικανότητά του να διακρίνει τις συντακτικές και γραμματικές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο λέξεων, φράσεων και προτάσεων. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, ο. π.). Πρόσφατες έρευνες τείνουν να αποκαλύψουν ότι ο πυρήνας του ελλείμματος της φωνολογικής επεξεργασίας του δυσλεξικού είναι «pre-lexical», δηλαδή σε ένα στάδιο επεξεργασίας κατά το οποίο δεν έχει ολοκληρωθεί η αναγνώριση της λέξης, άρα δεν μπορεί να είναι, ακόμη, στη φάση αυτή, γνωστή η σημασία της.

Εν αντιθέσει, ίσως, με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι οι δυσλεξικοί μαθητές και οι δυσλεξικές μαθήτριες δυσκολεύονται στην εκμάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων, η συγκεκριμένη διαδικασία δεν παρουσιάζει για τα παιδιά αυτά δυσκολία. Οι πρώτες δυσκολίες εμ-

φανίζονται κατά τη διδασκαλία συλλαβών και λέξεων. Ακριβώς γιατί ο δυσλεξικός αναγνωρίζει το κάθε γράμμα, αλλά δυσκολεύεται ή/και αποτυγχάνει στη διάκριση των ξεχωριστών ήχων που συναποτελούν τη λέξη, καθώς και των μορφημάτων της.

Μία δυσλεξική μαθήτρια της Τετάρτης Δημοτικού, θα μπορούσε να έχει μάθει με εξαιρετική ευκολία τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου από προνήπιο, συνυπάρχοντας με τα νήπια στο Νηπιαγωγείο. Μάλιστα θα μπορούσε, ήδη τότε, να γράφει με εκπληκτική ταχύτητα λέξεις τις οποίες θα είχε δει να συνοδεύουν εικόνες (π. χ. ονόματα χωρών σε χάρτη της Μεσογείου), αναπαράγοντας ζωγραφικά πρώτα την εικόνα, δεδομένης και της εξαιρετικής, όπως θα μπορούσε να προκύψει, εκ των υστέρων, από τη σχετική αξιολόγηση, της εξαιρετικής οπτικοχωρικής της αντίληψης και μνήμης. Δε θα μπορούσε, όμως, να διαβάσει τις λέξεις αυτές, αν τις συναντούσε εκτός του συγκεκριμένου πολυτροπικού κειμενικού περιβάλλοντος. Η συγκεκριμένη παρατήρηση για το παιδί αυτό θα έπρεπε, ήδη, από το Νηπιαγωγείο να το κατατάξει σε «ομάδα υψηλού κινδύνου» αναφορικά με την πιθανότητα ύπαρξης «Μαθησιακής Δυσκολίας». Διότι, θα μπορούσε, αν και γνώριζε το ελληνικό αλφάβητο από το πρώτο έτος του Νηπιαγωγείου, να δυσκολευτεί πάρα πολύ στην Πρώτη Δημοτικού κατά την εκμάθηση του φωνήματος «ου», τους διφθόγγους και την κατανόηση τους ως μια συλλαβή, το χωρισμό των συλλαβών, την κατάληξη –ια/ιά (όπου θα αναρωτιόταν πού είναι το γ!). Θα μάθαινε σχεδόν «απ' έξω» τα προς ανάγνωση κείμενα από την ανάγνωση της δασκάλας, αν και, καθώς το μέγεθος των κειμένων θα μεγάλωνε και το λεξιλόγιο τους θα γινόταν όλο και πιο πολύπλοκο, θα αγχωνόταν υπερβολικά και θα είχε «ανεξήγητες» εκρήξεις θυμού.

Μια άλλη δυσλεξική μαθήτρια της Τρίτης Γυμνασίου θα μπορούσε, ενδεχομένως, να διαβάζει με σχετική ευχέρεια, αλλά συχνά θα παρατόνιζε, θα «μάντευε» και θα αντικαθιστούσε λέξεις με άλλες παρόμοιας σημασίας, γιατί θα είχε, ίσως, ήδη σκεφτεί την επόμενη λέξη, θα «πισωγύριζε» και δε θα κατανοούσε επακριβώς ό, τι αναγίνωσκε. Πιθανόν, να διαβεβαίωνε ότι «τα γράμματα <<αναβοσβήνουν>>, οι σειρές <<κυματίζουν>> και οι λέξεις <<φωσφορίζουν>>». Τα κείμενα της θα είχαν πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες, ατάκτως ερριμμένες με σχεδόν πλήρη απουσία συνδετικών λέξεων, χρήση, κυρίως, της παρατακτικής σύνδεσης και, σπανίως, της απλής υπόταξης, με αρκετά ορθογραφικά λάθη και τηλεγραφικό μέγεθος.

### Η σημασία της διάγνωσης

Βεβαίως, έχει τεράστια σημασία όχι μόνο η (έγκαιρη) διάγνωση της Δυσλεξίας, αλλά και η διαφοροδιάγνωσή της. Ισχύουν τα κριτήρια: Ιδιαιτερότητα (καθυστέρηση στην ανάγνωση και την ορθογραφία), απόκλιση (ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη επίδοσή), αποκλεισμός (μη ύπαρξη γενετικών ανωμαλιών, αισθητηριακών βλαβών, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, ΔΕΠ (-Υ) κ. α., συναισθηματικών προβλημάτων, αναλφαβητισμού), δυσαρμονία στο προφίλ της νοημοσύνης (φυσιολογική ή/και ανώτερη νοημοσύνη), κληρονομικότητα.

Αντιθέτως, το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης στα δυσλεξικά παιδιά δείχνει ότι «είναι περιορισμένη η διαθεσιμότητα της μακρόχρονης μνήμης τόσο στην ακρίβεια όσο και στην ετοιμότητα της αυτοματοποίησης», ενώ είναι σαφής η ύπαρξη ελλείμματος στη φωνολογική

ικανότητα και συνειδητοποίηση, στη μορφολογική ετοιμότητα και συνείδηση, δυσκολιών στη σύνταξη, σημασιολογίας – και εδώ είναι το ενδιαφέρον – όχι με την έννοια της λεξιπενίας, αλλά όσον αφορά στη σύνδεση μιας λέξης με μια έννοια, ένα συνειρμό, καθώς υπάρχουν δυσκολίες ακρίβειας και ταχύτητας στην ανάσυρσή της από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Μάρκου, 1998).

Πέραν της φωνολογικής μειονεξίας οι δυσλεξικοί έχουν και σοβαρά προβλήματα σε ό, τι αφορά στη γρήγορη αναγνώριση (αντικειμένων, αριθμών, ονομάτων, χρωμάτων ...) και στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, τα οποία, αν και είναι ανεξάρτητα των μειονεξιών στη φωνολογική επίγνωση, ωστόσο λειτουργούν συμπληρωματικά. Ένας ενήλικας δυσλεξικός, αν και μπορεί να έχει διαχειριστεί πολύ καλά το θέμα της ανάγνωσης και να έχει επινοήσει εντυπωσιακές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών του, είναι πολύ πιθανό να εξακολουθεί να παρουσιάζει εξαιρετικά σοβαρά προβλήματα στην ονοματοδοσία προσώπων και πραγμάτων, καθώς και στην πρόσληψη και επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών.

Όπως προκύπτει (και) από τα παραπάνω παραδείγματα δυσλεξικών η Δυσλεξία, αν και, προφανώς, έχει κοινή αιτιολογική βάση εκδηλώνεται εμφανώς διαφορετικά από πρόσωπο σε πρόσωπο. Έτσι, η κάθε περίπτωση είναι μοναδική και η όποια παρέμβαση, ως εκ τούτου, οφείλει να είναι εξατομικευμένη. Επίσης, είναι σαφές ότι όχι μόνο η έγκαιρη αλλά και η, ενδεχομένως, πρώιμη διάγνωση της Δυσλεξίας λειτουργεί θετικά τόσο από αποκαταστασιακή άποψη όσο και για την αποφυγή δευτερογενών προβλημάτων που αφορούν στη συναισθηματική κατάσταση και, συνακόλουθα, την κοινωνική διάδραση του δυσλεξικού. Σε κάθε περίπτωση είναι πολύ σημαντικό η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής να ξεκινά εκ νέου από το σημείο στο οποίο το δυσλεξικό παιδί σταμάτησε λόγω της δυσκολίας του (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, ο. π.: 112).

### **Η αντιμετώπιση των «Μαθησιακών Δυσκολιών»**

Τα δυσλεξικά παιδιά, και γενικότερα, τα παιδιά με «Μαθησιακές Δυσκολίες», και όχι μόνο οι γονείς τους, έχουν κάθε δικαίωμα να πληροφορηθούν για την ιδιαιτερότητά τους, ενώ πρέπει να ενισχύονται και αξιοποιούνται τα δυνατά τους σημεία, π. χ. τα ταλέντα του. Ο/η εκπαιδευτικός ή/και οι εκπαιδευτικοί τους μπορούν να προκαλέσουν μεγάλη καταστροφή ή μικρά θαύματα στην ψυχή των παιδιών αυτών (και όλων των παιδιών). Προφανώς, ο έπαινος και η επιβράβευση τους για τις προσπάθειες και την όποια πρόοδό τους αποτελούν ι-δαιτέρως ενισχυτικούς παράγοντες.

Βεβαίως, ο ρόλος και η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού είναι πολύ ευρύς και πολύμορφος εκκινώντας από τον εντοπισμό πιθανότητας ύπαρξης κάποιας «Μαθησιακής Δυσκολίας». Η συστηματική παρατήρηση της μαθησιακής και της γενικότερης συμπεριφοράς του κάθε παιδιού έχει πολλά να προσφέρει σε συνδυασμό με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων. Το προαναφερθέν προϋποθέτει σχετική επιστημονική ενημέρωση και γνώση, ευαισθητοποίηση και ειλικρινές ενδιαφέρον. Εννοείται ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις περί του απρόσεκτου, τεμπέλικου, αδιάφορου, κακομαθημένου παιδιού όχι μόνο δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά και προκαλούν επιπρόσθετα προβλήματα στο παιδί δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

Τα παιδιά με «Μαθησιακές Δυσκολίες» έχουν ανάγκη από υποβόηθηση σε ζητήματα επεξεργασίας των πληροφοριών, οργάνωσης και ταξινόμησης, καθώς και από αυστηρά δομημένη εργασία (π. χ. γραπτές οδηγίες, σημειώσεις για το σπίτι, οπτικοακουστικό υλικό κ. λ. π.) και καθοδήγηση σε θέματα αυτορρύθμισης, συρρύθμισης και μεταγνώσης. Εννοείται ότι απαιτείται ένας ευαίσθητος και διακριτικός χειρισμός όσον αφορά στα στοιχεία που η εξέτασή ή/και η αξιολόγησή τους διαφοροποιούνται (τμηματική ανάθεση εργασιών στο πλαίσιο του εφικτού, περισσότερος χρόνος, εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής δουλειάς παιδιού κ. λ. π.). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης με άξονες την εξατομίκευση και την ομαδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε συνδυασμό με πολυαισθητηριακές μεθόδους, παροχή κινήτρων, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία ούτως ή άλλως θα αποβούν θετικά για το σύνολο των παιδιών.

Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελούν όχι μόνο «επιστημονική» ή, καλύτερα, διεπιστημονική πρόκληση, αλλά και, κυρίως, παιδαγωγική, δεδομένου ότι τα παιδιά με «Μαθησιακές Δυσκολίες» εμφανίζουν ένα – φαινομενικά – ανεξήγητο χάσμα ανάμεσα σε αυτό που μαθησιακά θα μπορούσαν να επιτύχουν και, τελικά, επιτυγχάνουν. Οι άνθρωποι με «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναπτύσσουν από μόνοι τους σε μια τιτάνια προσπάθεια «προσαρμογής» τους στρατηγικές μάθησης (ή και επιβίωσης;). Ακριβώς γιατί αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν, προσκτώνται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, και ενδεχομένως, οικοδομούν τη γνώση διαφορετικά. Υπό αυτή την έννοια οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» συνιστούν (και) «Μαθησιακές Ιδιαιτερότητες». Ως εκ τούτου, αποτελούν ένα τεράστιο, ανοιχτό κεφάλαιο για τη σύγχρονη εκπαίδευση, ιδίως στη συμπεριληπτική της εκδοχή!

### Βιβλιογραφία

1. Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η Δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Αθήνα: Καστανιώτης.
2. Καραντζής, Ι. (2001). Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
3. Καραπέτσας, Α. (1997). Η Δυσλεξία στο παιδί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Μαρκοβίτης, Μ. & Μ. Τζουριάδου (1991), Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη. Εκδόσεις Προμηθεύς.
5. Μάρκου, Σ. Δυσλεξία (1998). Αριστεροχειρία Κινητική αδεξιότητα Υπερκινητικότητα Θεωρία Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Μίχου, Μ. (1990). «Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα» στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού Μαθησιακά προβλήματα Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
7. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Rumfrey, P. (1998). Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία: Προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση» στο Ε. Τάφα (επιμ.) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
9. Σαλβαράς, Γ. (2013). Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.



## **Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης**

**Μπούτσκου Λεμονιά**  
Μαθηματικός Π.Ε.03  
lemonmp3@gmail.com

**Κατσιούλα Παναγιώτα**  
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Ν. Κιλκίς  
pkatsioula@sch.gr

### **Περίληψη**

Στη σημερινή κοινωνία η παγκοσμιοποίηση είναι μια χειροπιαστή πραγματικότητα.. Οι ραγδαίες και επαναστατικές αλλαγές, τόσο οι κοινωνικές μεταβολές, όσο η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας έχουν ως αποτέλεσμα τη διαρκή μετακίνηση των πληθυσμών. Το σημερινό σχολείο λαμβάνει υπόψη την παγκοσμιοποίηση που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες επιδιώκει την ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς Τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμοστεί ώστε να παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και τα αναγκαία εφόδια και να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα ενδιαφέρεται για το όφελος των μαθητών του Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης είναι σύνθετος και πολυδιάστατος και καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους.

**Λέξεις - κλειδιά:** παγκοσμιοποίηση, παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης, ο ρόλος του δασκάλου στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης

### **Εισαγωγή**

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί απτή πραγματικότητα για τις σημερινές κοινωνίες και αυτό το γεγονός γίνεται αντιληπτό από τις μεταβολές και αναδιαρθρώσεις στις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς, οδηγώντας ταυτόχρονα και αναπόφευκτα και στην ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση και των εκπαιδευτικών θεσμών (Μπαμπινιώτης, 2001). Τα βασικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο είναι οι ραγδαίες και επαναστατικές αλλαγές, οι κοινωνικές μεταβολές, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και η διαρκής μετακίνηση των πληθυσμών. Αυτές οι αλλαγές είναι αισθητές σε κάθε τομέα του κοινωνικού βίου και ως εκ τούτου και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης (Γρόλιος, 2001). Αυτές οι νέες συνθήκες έχουν αντανάκλαση όχι μόνο στο τρόπο ζωής και στις συνήθειες αλλά αναδιοργανώνουν, τις κοινωνικές δομές, τις εργασιακές σχέσεις, την εκπαίδευση, τη λειτουργία των σχολείων αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει πλέον ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα και αναζητά το ρόλο του μέσα στο σύγχρονο σχολείο.

### **Το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης.**

Το σύγχρονο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη την παγκοσμιοποίηση που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες επιδιώκει την ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς και γενικότερα τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Βεργόπουλος, 1999). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμοστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και τα αναγκαία εφόδια και να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση, εφόσον τα άτομα στον επαγγελματικό τομέα έρχονται αντιμέτωπα με ραγδαίες μεταβολές στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου η σύγχρονη εκπαίδευση έχει ως στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των νέων ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις και τις μεταβολές στην αγορά εργασίας, αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες, ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Γρόλιος, 2001). Επιπλέον, στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης κυριαρχεί η χρήση των νέων τεχνολογιών στη μετάδοση των γνώσεων και η χρήση ξένων γλωσσών. Επίσης το σύγχρονο σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά για το μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες, που αποτελεί ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη, τον κοσμοπολίτη (Beyer, 1998). Ως εκ τούτου γίνονται αντικείμενα μελέτης οι νέες σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης και οι μετακινήσεις πληθυσμών. Τέλος, ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολείων είναι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που δημιουργεί πολυπολιτισμικό κλίμα μέσα στην τάξη (Γκόβαρης, 2001).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον υπ' αυτήν την οπτική γωνία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση μιας παιδείας της πολυμορφίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις. Η δυναμική μιας τέτοιας παιδείας έχει ως στόχο «να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία» (Γκόβαρη 2001: 79-80) και να ακολουθήσει τη σύγχρονη τάση της παγκοσμιοποίησης, ενημερώνοντας και διδάσκοντας στους μαθητές το σεβασμό στη διαφορετικότητα, φροντίζοντας όμως να αποφευχθεί και η τάση για πολιτισμική εξομοίωση, επιδιώκοντας τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Γρόλιος, 2001).

#### **Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης**

Ο εκπαιδευτικός ως μέλος ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου, όπως το σχολείο, υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει τον ρόλο του μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ακολουθώντας συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο (Ντούσκας, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία έχει ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα που του έδιναν το ρόλο αποκλειστικά του κατόχου και μεταλαμπαδευτή της γνώσης (Παπάς, 1995). Οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλουν τη σχολική πραγματικότητα και επομένως και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005). Οι κοινωνικές μεταβολές που αντανακλώνται και στο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογία και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, που διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση και στην κοινωνική διάσταση του ρόλου του.

Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα ενδιαφέρεται για το όφελος των μαθητών του. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης είναι σύνθετος και πολυδιάστατος και καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους, οι οποίοι συχνά έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους (Γρόλιος, 2001). Πιο αναλυτικά, μέσα από το νέο του ρόλο ο εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος φορέας της αλλαγής και αναλαμβάνει την ευθύνη τόσο για τη στάση του μέσα στην τάξη όσο και για αυτά που διδάσκει (Ντούσκας, 2005). Ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές μέσα από την σχετικότητα και το απρόβλεπτο, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε γνωστικές μόνο περιοχές αλλά επεκτείνεται και σε περιοχές που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών. Καθημερινά εξετάζει αμερόληπτα και προσπαθεί να δώσει λύση σε διλήμματα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπως αυτό που προαναφέρθηκε, καλείται να διαχειριστεί τον καταιγισμό που δέχονται οι μαθητές από τις νέες τεχνολογίες, να τους διδάξει τον ορθό τρόπο χρήσης, να τους προετοιμάσει κατάλληλα, να τους πληροφορήσει και να τους εφοδιάσει με τα απαραίτητα εχέγγυα για τον μελλοντικό τους ρόλο ως εργαζόμενους και πολίτες (Ντούσκας, 2005). Επιπροσθέτως, είναι επιφορτισμένος με το να απαλλάξει τους μαθητές από ρατσισμό και μισαλλοδοξία, να τους διδάξει το σεβασμό για το συνάνθρωπο ανεξαρτήτως φυλής και χρώματος και το σεβασμό στο πολιτισμικό φορτίο που αυτοί φέρουν, τονίζοντας και διδάσκοντας παράλληλα την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος της αλλοτρίωσης που είναι ορατός δεδομένης της παγκοσμιοποίησης του επικρατεί στις μέρες μας (Κασούτας, 2007). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας και η συμβίωση μέσα σε αυτή, προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση (Γρόλιος, 2001). Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία, την αναγνώριση και την αποδοχή των ατόμων και των ομάδων, του τρόπου με τον οποίο ενεργούν και της διαφοράς την οποία έχουν (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1997). Επομένως, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, αυτόν του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης (Κασούτας, 2007).

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί πως μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν. Δεν απαιτείται από εκείνον απλά να συμβαδίζει με

τις νέες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο και να είναι σε θέση να μεταδίδει επιτυχώς στους μαθητές αυτές τις γνώσεις. Πρωτίστως απαιτείται από εκείνον να βοηθήσει, να συμβουλευσει και να διδάξει τους μαθητές πώς να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, πώς να διαχειριστούν τον τεχνολογικό καταγισμό που δέχονται καθημερινά και πώς να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να γίνουν στο μέλλον πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, διατηρώντας όμως παράλληλα και την ιδιαίτερη εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους στοιχεία, αποφεύγοντας τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης και τον εξισωτικό - ισοπεδωτικό χαρακτήρα της παγκοσμιοποίησης.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

1. Βεργόπουλος Κ. (1999). Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα, Αθήνα: Λιβάνης.
2. Γκόβαρης Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός. Γρόλιος Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 119, 73-79.
3. Κανακίδου Ε. – Παπαγιάννη Β. (1997), Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Κασούτας, Μ. (2007). «ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
5. Μπαμπινιώτης Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση;. ΤΟ ΒΗΜΑ, 3-6-2001.
6. Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση
7. Παππάς, Α.Ε., (1995). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Δελφοί, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

#### **Ξενόγλωσση**

8. Beyer, P. (1998) Globalization systems and religion(s), International Sociology, 13, 1, pp. 79-94.

## Οδηγίες συγγραφής ερευνητικής εργασίας

**Σαββιδάκη Αρχοντούλα**

Εκπαιδευτικός - Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση  
asavidaki@gmail.com

### Περίληψη

Παρουσιάζεται ένας οδηγός συγγραφής της έκθεσης της ερευνητικής εργασίας (project) για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Τάξης Λυκείου. Περιέχονται οι βασικοί κανόνες για το στάδιο της συγγραφής της εργασίας. Εξηγεί τη μορφή, τη δομή και τα Χαρακτηριστικά Γραφής που πρέπει να έχει μια ερευνητική εργασία στη γραπτή της μορφή.

**Λέξεις - κλειδιά:** Μορφή και Δομή της έκθεσης της Ε.Ε., Χαρακτηριστικά γραφής της Ε.Ε.

### Εισαγωγή

Μια ερευνητική εργασία πρέπει να είναι πρωτότυπη και όχι απλώς μια περίληψη άλλων. Προκειμένου να γράψει κάποιος μια πρωτότυπη εργασία, πρέπει να μελετήσει όσο περισσότερο γίνεται για το τι έχει γραφεί σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζει και πρόκειται να παρουσιάσει. Αν η εργασία περιλαμβάνει και πρωτογενή έρευνα, αυτή βασίζεται στη βιβλιογραφική έρευνα και μελέτη που έχει προηγηθεί και σκοπό έχει να επιβεβαιώσει, να αμφισβητήσει ή να εμπλουτίσει προηγούμενα ευρήματα. Συνεπώς δεν είναι ένα κείμενο που απλά παραφράζει τα γραφόμενα άλλων (Ζαχαρής, 2008). Μια εργασία είναι μια τεκμηριωμένη παρουσίαση της οπτικής γωνίας του συγγραφέα για ένα συγκεκριμένο θέμα και σκοπό έχει: α) να πληροφορήσει τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη για κάποια περιοχή της γνώσης παρουσιάζοντας μια πρωτότυπη ερμηνεία της σχετικής βιβλιογραφίας, β) να παρουσιάσει τα ευρήματα μιας πρωτογενούς έρευνας ή γ) ένας συνδυασμός των α και β (Τσουκάτος, 2009). Είναι δηλαδή η παρουσίαση του θέματος από τη σκοπιά και με τα λόγια του συγγραφέα ακόμη και αν πρόκειται για θέμα για το οποίο έχουν γραφεί πολλά (Ζαχαρής, 2008).

Η ποιότητα μιας εργασίας εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι η πρωτοτυπία του θέματος, η πρωτοτυπία επεξεργασίας του θέματος, η σαφήνεια, η ορθότητα και η οικονομία του γραπτού λόγου, η ένδειξη δημιουργικής σκέψης, η πληρότητα αντιμετώπισης του θέματος και η τεκμηρίωση μέσω επιστημονικής και πρόσφατης βιβλιογραφίας (παραπομπές στη βιβλιογραφία, αναφορές) (Ζαχαρής, 2008). Η αρτιότητα της μορφής, η τάξη, η καθαρότητα και η συνέπεια στην τήρηση των κανόνων της μορφής από πολλές απόψεις αποτελεί εξίσου τεκμήριο της σοβαρότητας του συγγραφέα και του επιστημονικού χαρακτήρα μιας εργασίας.

Τα τελευταία 2 χρόνια εντάχθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου ένα νέο «μάθημα» με τίτλο «Ερευνητικές Εργασίες». Η εκπόνηση της Ερευνητικής Εργασίας είναι ένα νέο αντικείμενο για τους μαθητές. Από την αρχή πρέπει να ενημερώνονται για όλα τα βήματα της ερευνητικής τους εργασίας. Η μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθήσουν και η σωστή υποστήριξη είναι πολύ σημαντικά στοιχεία και καθορίζουν την εξέλιξη και την ποιότητα της εργασίας.

Ένα από τα βήματα της ερευνητικής εργασίας είναι η σύνταξη έκθεσης (φάκελος ερευνητικής εργασίας) από τους μαθητές (Αγγελίδης κ.α. 2012). Δεδομένου ότι οι μαθητές δεν έχουν την εμπειρία της σύνταξης μιας τέτοιας έκθεσης καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί να δώσουμε οδηγίες στους μαθητές σχετικά με τη σύνταξη της έκθεσης, τι δηλαδή θα γράψουν, πώς θα χρησιμοποιούν και θα ενσωματώνουν στα κείμενα βιβλιογραφικές αναφορές κ.τλ.

Παρακάτω γίνεται μια σύντομη αναφορά στις βασικές ενότητες που πρέπει να περιλαμβάνει μια εργασία και παρέχονται οι κατάλληλες οδηγίες ως προς τη Μορφή, τη Δομή και τα Χαρακτηριστικά Γραφής της έκθεσης μιας Ερευνητικής Εργασίας. Η προσπάθεια αυτή βασίστηκε σε βιβλιογραφική έρευνα.

### **Μορφή της έκθεσης της Ερευνητικής Εργασίας**

Ο εκάστοτε «συγγραφέας» επιλέγει τις ακριβείς προδιαγραφές της μορφοποίησης των εσωτερικών σελίδων που συνήθως αφορούν στις ρυθμίσεις σελίδας, ρυθμίσεις παραγράφων και παρουσίαση εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, γραφημάτων, πινάκων και σχημάτων ή ακολουθεί τις οδηγίες που του δίνονται.

### **Δομή της έκθεσης της Ερευνητικής Εργασίας.**

Η έκθεση μιας Ερευνητικής Εργασίας συνήθως περιλαμβάνει τα εξής βασικά μέρη: Εξώφυλλο - Περίληψη - Πίνακας Περιεχομένων - Πρόλογος - Εισαγωγή - Μεθοδολογία - Κύριο μέρος - Συμπεράσματα - Επίλογος - Βιβλιογραφία – Παραρτήματα. **Συνιστάται η χρήση παρελθοντικού χρόνου κατά τη συγγραφή της περίληψης, της εισαγωγής και της μεθοδολογίας.**

#### **Εξώφυλλο της Ερευνητικής Εργασίας**

Κάθε ομάδα δημιουργεί το δικό της εξώφυλλο που αφορά στο θέμα που έχει δεσμευτεί να αναπτύξει.

#### **Περίληψη και λέξεις κλειδιά**

Η εργασία περιλαμβάνει μία περίληψη **100 - 250 λέξεων, σε μια ενιαία παράγραφο και σε ξεχωριστή σελίδα.** Η Περίληψη αποτελεί ένα περιεκτικό, ολοκληρωμένο αυτοτελές κείμενο. Ένας από τους στόχους της περίληψης είναι ο αναγνώστης να μπορεί εύκολα και γρήγορα να διαπιστώσει κατά πόσο τον ενδιαφέρει η εργασία ή μέρη αυτής (μεθοδολογία, συμπεράσματα) (Ζαχαρής, 2008). Παρόλο που η περίληψη προηγείται της έκθεσής γράφεται τελευταία αφού πρώτα έχουν ολοκληρωθεί όλες οι υπόλοιπες ενότητες. Γενικότερα μία περίληψη μπορεί να περιλαμβάνει εντελώς επιγραμματικά (Τσουκάτος, 2009): **Σκοπό, Κύρια Ερευνητικά ερωτήματα, Σχεδιασμό/μεθοδολογία/ερευνητική προσέγγιση, Ευρήματα, Περιορισμοί/Επιπτώσεις της έρευνας, Κοινωνικές επιπτώσεις (αν υπάρχουν), Πρωτοτυπία/ αξία.**

**Λέξεις Κλειδιά Keywords):** Ακολουθούν την περίληψη μετά από μία κενή γραμμή. Αποτελούνται συνήθως από πέντε (5) το πολύ βασικούς όρους που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο της εργασίας (Ζαχαρής, 2008).

## Πίνακας Περιεχομένων

Μετά την περίληψη ακολουθεί ο Πίνακας Περιεχομένων.

### Πρόλογος

Ο πρόλογος της εργασίας αναπτύσσεται σε **ξεχωριστή σελίδα**, ξεκινάει με τη φράση «Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε με την επίβλεψη των...και εντάσσεται στο πλαίσιο ..... » και αναφέρει: πού εντάσσεται η εργασία (ως μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ ή της Β΄ Τάξης Λυκείου), τη Χρονική Περίοδο – Σχολικό Έτος που εκπονείται η Εργασία, τον Τίτλο του Θέματος του συγκεκριμένου Τμήματος Ενδιαφέροντος, σε ποιον ή ποιους κύκλους εμπίπτει το Θέμα (α) κύκλος «*Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες*», β) κύκλος «*Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία*», γ) κύκλος «*Τέχνη και Πολιτισμός*», δ) κύκλος «*Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη*»), τη συσχέτιση του Θέματος με διδασκόμενα μαθήματα (*Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Λογοτεχνία, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Φυσικές Επιστήμες, Πληροφορική - Νέες Τεχνολογίες*), τους Επιβλέποντες καθηγητές, τα ονοματεπώνυμα των συντελεστών της εργασίας (συμμεθητών/τριών που αποτελούν την ομάδα), τα κριτήρια επιλογής του Θέματος (προσωπικά κριτήρια του κάθε μέλους της ομάδας), ποιο είναι το ενδιαφέρον του Θέματος της εργασίας από επιστημονική πλευρά και με ποιο τρόπο αναμένεται ότι θα συμβάλει η εργασία στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης (αναπτύσσεται μόνο από τις ομάδες που το περιεχόμενο της εργασίας τους το επιτρέπει), ποιο είναι το ενδιαφέρον του Θέματος της εργασίας από πρακτική πλευρά (αναπτύσσεται μόνο από τις ομάδες που το περιεχόμενο της εργασίας τους το επιτρέπει), ποια πρακτικά θέματα αντιμετωπίζονται, ποιοι ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματά της και πως θα ωφεληθούν, ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από κάθε μέλος της ομάδας (τα θέματα που έχουν επιλεγεί από κάθε μέλος για ανάπτυξη), ποιες είναι οι ενότητες και υποενότητες της εργασίας και τι περιλαμβάνει η καθεμία. Ο Πρόλογος ολοκληρώνεται με τη φράση «Για τη συμβολή τους στη διεκπεραίωση της ευχαριστώ τους ..».

### Εισαγωγή

Το κείμενο της εισαγωγής πρέπει να είναι τέτοιο ώστε ο αναγνώστης να παρακινείται να διαβάσει το κυρίως σώμα της εργασίας που ακολουθεί. Εισάγει τον αναγνώστη στο θέμα και το αντικείμενο της εργασίας. Περιλαμβάνει ορισμούς, παραδοχές, συναφή θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα όπως παρουσιάζονται στη βασική βιβλιογραφία του υπό μελέτη θέματος. Τα παραπάνω στοιχεία τεκμηριώνονται από βιβλιογραφικές αναφορές. Από εδώ προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η εργασία, τα οποία διατυπώνονται στο τέλος αυτής της ενότητας. Η εισαγωγή της εργασίας σας πρέπει να αναφέρει (Τσουκάτος, 2009): ποιο είναι το επιστημονικό πεδίο και ποια τα βασικά αντικείμενα με τα οποία ασχολείται η εργασία, πώς ορίζονται και ερμηνεύονται οι βασικοί επιστημονικοί όροι, τι έχει γίνει από άλλους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, ποια προβλήματα παραμένουν είτε ανοιχτά, είτε αξίζουν περαιτέρω διερεύνησης ή ανάλυσης, ποιος είναι ο στόχος της εργασίας και ποια τα αναμενόμενα οφέλη από τη μελέτη του αντικειμένου.

### Μεθοδολογία

Σκοπός αυτής της υποενότητας είναι να περιγράψει με ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο διενεργήθηκε η έρευνα. Ενημερώνει τον αναγνώστη για **το τι έγινε** και **το πώς έγινε**. Πρέπει να αναφερθούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να μπορεί κάποιος άλλος ερευνητής να

αναπαραγάγει τη συγκεκριμένη έρευνα αν χρειαστεί. Περιγράφονται οι αρχές της μεθοδολογίας της εργασίας, γίνεται αναφορά στα υπό εξέταση στοιχεία και στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους (βιβλιογραφική έρευνα, διαδικτυακή έρευνα, συνεντεύξεις, στατιστική έρευνα/εργαλεία, μελέτες περίπτωσης, πειράματα, κλπ). Εάν η εργασία συμπεριλαμβάνει ερωτηματολόγια χωρίζεται συνήθως σε: α) Συμμετέχοντες, β) Εργαλεία, γ) Σχεδιασμός της έρευνας και δ) Διαδικασία. Συχνά οι ερευνητές συνδυάζουν το σχεδιασμό και τη διαδικασία σε μια ενότητα (Φιλοσοφική σχολή/Τμήμα Ψυχολογίας, 2010).

#### Κύριο μέρος της εργασίας

Το κύριο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην περιγραφή των υποθεμάτων. **Κάθε ομάδα έχει την ευθύνη της συγγραφής των υποθεμάτων με τα οποία ασχολήθηκαν τα μέλη της.** Όλα τα υποθέματα πρέπει να έχουν **την ίδια δομή** (Αγγελίδης κ.α. 2012) και ξεκινούν με μικρή εισαγωγή. Ακολουθούν οι αντίστοιχες υποενότητες: 1η Περιγραφική ( Πραγματολογικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν), 2η Ερμηνευτική (θα ερμηνεύει το «γιατί» και το « πώς» των γεγονότων και των καταστάσεων εντοπίζοντας αξίες, αλληλεξαρτήσεις, αλληλεπιδράσεις), 3η Κριτική (αξιολογική κρίση των μαθητών απέναντι σε αξίες, αντιλήψεις, πρακτικές, σε δομές, πρόσωπα και ομάδες), 4η Αυτοκριτική (αυτοκριτικός στοχασμός των μαθητών απέναντι στο ζήτημα που διερεύνησαν και στον ίδιο τους τον εαυτό ως ερευνητή και στην ομάδα ως ομάδα ερευνητών) και 5η Συμπεράσματα & προτάσεις που στην ουσία δηλώνουν προσδοκίες των μαθητών και τις δράσεις που επιθυμούν να θέσουν σε ενέργεια.

#### Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα πρέπει να «απαντούν» στα ερωτήματα και στους στόχους που έχουν τεθεί στην Εισαγωγή (Ιόνιο Παν/μιο Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας, 2009). Λόγω της δυσκολίας τους, συνιστάται να γράφονται μετά την ολοκλήρωση της πρώτης, τουλάχιστον, μορφής της εργασίας και πρέπει να περιέχουν: αναφορά στον τίτλο και στη σημασία του θέματος, υπενθύμιση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί, συμπεράσματα/απαντήσεις σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας και αξιολόγηση για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εργασίας.

#### Επίλογος

Ο επίλογος γράφεται στο τέλος **δεν αριθμείται** και περιλαμβάνει (Τ.Ε.Ι. Αθήνας, 2011): εκτίμηση αν από τα αποτελέσματα της εργασίας διαφαίνεται ότι χρειάζεται συμπληρωματική έρευνα στην θεματική περιοχή της εργασίας, περιορισμούς δηλαδή καταγραφή αδυναμιών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα και προτάσεις για όποια μελλοντική έρευνα για να επιτευχθεί μία σε βάθος ολοκλήρωση του θέματος της Εργασίας. Πολλές φορές δεν αναφέρουμε στην εργασία μας ξεχωριστά τα παραπάνω αλλά τα ενσωματώνουμε στην υποενότητα Συμπεράσματα.

#### Βιβλιογραφία

Για την ανεύρεση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιούμε καταλόγους βιβλιοθηκών, βάσεις δεδομένων, καταλόγους εκδοτών, μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, εγκυκλοπαιδικές εκδόσεις κ.α. Μια από τις πιο σημαντικές μορφές εστιασμένης βιβλιογραφικής αναζήτησης γίνεται με λέξεις – κλειδιά (keywords) (Δαφέρμος & Τσαούσης, 2012). Ο εκάστοτε «συγγραφέας» επιλέγει τον τρόπο που θα παρουσιάσει τις βιβλιογραφικές αναφορές ή ακολου-



θεί τις οδηγίες που του δίνονται.

Ένας απλός τρόπος παράθεσης των βιβλιογραφικών αναφορών είναι να παρατίθενται στην ενότητα «Βιβλιογραφία» χωρίς αρίθμηση ή τελείες (bullets) παρά μόνο ταξινομημένες αλφαβητικά. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), πόλη έκδοσης και εκδοτικό οίκο (για βιβλία) και πλήρη διεύθυνση (URL) αν πρόκειται για διεύθυνση ιστοσελίδας. **Η ενότητα «Βιβλιογραφία» δεν αριθμείται.**

#### Παραρτήματα

Στα Παραρτήματα εισάγονται όλοι οι πίνακες, οι εικόνες, οι χάρτες, τα ερωτηματολόγια, αποτελέσματα πειραμάτων, βίντεο, φωτογραφίες κ.λπ., που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία, αλλά δεν κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν στο κύριο σώμα του κειμένου. Κάθε ένα παράρτημα έχει τίτλο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: <τίτλος>).

#### Χαρακτηριστικά γραφής Ερευνητικής Εργασίας

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν μία γραπτή εργασία (Ιόνιο Παν/μιο Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας, 2009) είναι:

**Συνομία (οικονομία στο λόγο):** Πρέπει να αποφεύγονται περιττές εκφράσεις-προτάσεις. Κάθε πρόταση πρέπει να δίνει συγκεκριμένη πληροφορία η οποία να τεκμηριώνεται με επιχειρήματα, σχόλια ή παραδείγματα. Η οικονομία στο λόγο επιτυγχάνεται όταν ο συγγραφέας έχει επεξεργαστεί κριτικά τις πληροφορίες που έχει συλλέξει είτε από το διαδίκτυο, είτε από κάποιο βιβλίο, είτε από οποιαδήποτε άλλη πηγή. Επίσης προϋποθέτει και ευχέρεια στη χρήση του λόγου.

**Σαφήνεια:** Η σαφήνεια επιτυγχάνεται όταν η συντακτική δομή των προτάσεων είναι απλή, οι προτάσεις είναι μικρές και δίνονται, όπου χρειάζεται, παραδείγματα.

**Ακρίβεια:** Η ακρίβεια επιτυγχάνεται όταν αποφεύγονται γενικόλογες εκφράσεις, όπως «πράγμα», «κάτι» κλπ. και όταν γίνεται χρήση συγκεκριμένων όρων και ειδικά της αντίστοιχης επιστημονικής ορολογίας. Επίσης πρέπει να αποφεύγετε η χρήση λέξεων αργκό και η υπερβολική χρήση προσωπικών αντωνυμιών.

**Επαρκής Τεκμηρίωση:** Οι θέσεις που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να τεκμηριώνονται: με λεκτικά επιχειρήματα ως αποτέλεσμα λογικής επιχειρηματολογίας (επαγωγής, απαγωγής εις άτοπον κ.λ.π.) ή με εικόνες, με παραδείγματα ή συγκεκριμένες πληροφορίες και με παραπομπές στη βιβλιογραφία.

#### Συμπεράσματα

Μια ερευνητική εργασία δεν γράφεται με βάση την προσωπική αντίληψη του συγγραφέα της. Προκειμένου να γράψει κάποιος μια πρωτότυπη εργασία, πρέπει να μελετήσει όσο περισσότερο γίνεται το τι έχει γραφεί σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζει. Επίσης πρέ-

πει να ακολουθεί κανόνες που θέσπισε η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα. Οι κανόνες αυτοί αφορούν στη **Μορφή**, στη **Δομή** καθώς και στα **Χαρακτηριστικά Γραφής Επιστημονικού Κειμένου** (στην προκειμένη περίπτωση Ερευνητικής Εργασίας). Η εμπειρία των μαθητών της Α΄ και της Β΄ Λυκείου δεν τους επιτρέπει να γνωρίζουν αυτούς τους κανόνες. Παρόλα αυτά η νέα διακριτή ενότητα του Προγράμματος Σπουδών στο Λύκειο με τίτλο «Ερευνητικές Εργασίες» έχει σαν σκοπό να εισάγει τους μαθητές στον κόσμο της επιστημονικής έρευνας της οποίας ένα από τα πιο σημαντικά στάδια είναι το τελευταίο, δηλαδή η καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής σε μια έκθεση η οποία αναρτάται στο διαδίκτυο.

### Επίλογος

Εδώ παρουσιάσαμε μια συνοπτική προσπάθεια να αποτυπωθούν κανόνες που να είναι προσαρμοσμένοι στο επίπεδο των μαθητών του Λυκείου. Αναλυτικά και αναπτυγμένη η παρούσα εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα για τους μαθητές και ως αυτοαναφορικό παράδειγμα.

### Βιβλιογραφία

1. Αγγελίδης, Ζ., Αναστασιάδου, Α., Δανιηλίδου, Ε., Κοτίνη, Ι., Παπαδάκη Α. & Τσιγγίλης, Ν. (2012). Η διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε 20/02/2013, από τη διεύθυνση [http://vaigaiou.pde.sch.gr/portal/files/\\_Yliko/Odhgies%20Project.pdf](http://vaigaiou.pde.sch.gr/portal/files/_Yliko/Odhgies%20Project.pdf)
2. Δαφέρμος, Μ. & Τσαούσης, Ι. (2012). Οδηγός Συγγραφής Διπλωματικών Εργασιών και Διδακτορικών Διατριβών (σελ. 7). Ανακτήθηκε 20/11/2012, από τη διεύθυνση [http://www.psychology.uoc.gr/files/items/6/682/odigos\\_syggrafis\\_diplomatikon\\_ergasion\\_teliko.pdf](http://www.psychology.uoc.gr/files/items/6/682/odigos_syggrafis_diplomatikon_ergasion_teliko.pdf)
3. Ζαχαρής, Γ. (2008). Προδιαγραφές – Οδηγός σύνταξης πτυχιακών εργασιών (σελ. 4-12). Ανακτήθηκε 7/12/2012, από τη διεύθυνση <http://www.mathlab.upatras.gr/>
4. Κανονισμός εκπόνησης Διπλωματικής εργασίας (2010). Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Ψυχολογίας (σελ. 9). Ανακτήθηκε 8/12/2012, από τη διεύθυνση <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.psy.auth.gr>
5. Οδηγός για την Συγγραφή Εργασιών (2009). Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας. Ανακτήθηκε 20/11/2012, από τη διεύθυνση <http://avarts.ionio.gr>
6. Τ.Ε.Ι. Αθήνας, (2011). Οδηγίες για την εκπόνηση και συγγραφή πτυχιακής εργασίας (σελ. 9). Ανακτήθηκε 16/01/2013, από τη διεύθυνση <http://www.google.gr/url>
7. Τσουκάτος, Ε. (2009). Σύντομες οδηγίες εκπόνησης και συγγραφής εργασιών. ΤΕΙ Κρήτης Παράρτημα Αγίου Νικολάου (σελ. 1-10). Ανακτήθηκε 16/12/2012, από τη διεύθυνση [http://www.finance.teicrete.gr/files/docs/downloads/exercise\\_writing\\_guide.pdf](http://www.finance.teicrete.gr/files/docs/downloads/exercise_writing_guide.pdf)

## Παιδαγωγική: Αντίδοτο στην κρίση και αρχιμήδειος μοχλός αλλαγής

**Μουλά Ευαγγελία**

Δρ. Φιλολόγος

Καθώς κάθε κείμενο λαμβάνει αναπόφευκτα χώρα εντός συγκεκριμένου συγκείμενου με το οποίο βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση και είναι αδύνατο να αποσοβήσει τη χρονικότητα ή την απορρέουσα από αυτήν επικαιρότητα, έτσι και ένα κείμενο για την παιδαγωγική οριοθετείται υποχρεωτικά όχι μόνο από τις τρέχουσες εξελίξεις στην επιστήμη, αλλά και από την πολιτισμική- πολιτική- κοινωνική και οικονομική συγκυρία. Μάλιστα δε, το σύγχρονο ιστορικό σκηνικό προσφέρει το πιο ενδεδειγμένο σκηνικό βάθος για να αναπτυχθεί ένας γόνιμος προβληματισμός πάνω στο διαχρονικά επίκαιρο θέμα της παιδαγωγικής και του ρόλου του παιδαγωγού.

Ας ορίσουμε όμως το πλαίσιο αναφοράς. Βρισκόμαστε εν μέσω παγκόσμιων προβλημάτων που αγγίζουν το κόκκινο και επανιεραρχούν προτεραιότητες και αξίες, εν μέσω μιας καθολικής κρίσης που πλήττει όλους τους τομείς της ζωής και εκδηλώνεται με ιδιαίτερη οξύτητα στη χώρα μας. Καθώς η κρίση εξαθλιώνει μαζικά και υποβαθμίζει το βιοτικό επίπεδο και την αξιοπρέπεια του μέσου Έλληνα, η εκπαίδευση προσλαμβάνει μια ανανεωμένη επικαιρική διάσταση και οφείλει να πρωταγωνιστήσει στο δημόσιο διάλογο. Αυτό συμβαίνει διότι από τη μία, στην αποτυχία της αποδίδονται εν πολλοίς τα όσα δεινά μας κατατρύχουν (συχνά διατυπώνεται η εύλογη απορία, στην οποία λανθάνει μομφή για την παιδεία: μα πώς γίνεται, στη χώρα που γέννησε τη δημοκρατία και όπου ο πολίτης που απείχε από τα κοινά θεωρούταν άχρηστος, να παραβιάζονται κατάφωρα συνταγματικά κατοχυρωμένες δημοκρατικές αρχές, χωρίς κανείς να αντιδρά;) ενώ από την άλλη, στην σωστή λειτουργία της έγκειται και η λύση ή έστω η ανακούφιση των παντοειδών προβλημάτων. Το σκεπτικό συνοψίζεται στη θέση: «**όλα είναι θέμα παιδείας**», με την παιδεία να αποτελεί τον καρπό της σχέσης θεσπισμένης εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Στο παραπάνω πλαίσιο, πρωταρχικός προβληματισμός του σύγχρονου παιδαγωγού είναι η συνειδητοποίηση της αδυναμίας σύνθεσης μιας επαρκούς «αφήγησης», ενός συστατικού μύθου που να νοηματοδοτεί την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μοιάζει να έχει απωλέσει κάθε σκοπιμότητα και λόγο ύπαρξης<sup>1</sup>. Η απουσία απάντησης στο γιατί της εκπαίδευσης όμως, τροφοδοτεί τη συζήτηση για το πώς. Έτσι αναδύεται το ζητούμενο της παιδαγωγικής.

Από την οπτική της παιδαγωγικής ως ουτοπίας (crying for the moon)<sup>2</sup>, στον ορισμό της ως της «συνειδητά σχεδιασμένης δράσης με σκοπό τον εμπλουτισμό της μάθησης»<sup>3</sup> ή εκείνον της «επιστήμης της τέχνης της διδασκαλίας»<sup>4</sup>, μέχρι τη θέση ότι πρόκειται για τη φιλοσοφία που λανθάνει πίσω από τις διδακτικές πρακτικές, η παιδαγωγική εμπειρία δεν θεωρητικοποιείται εύκολα, ούτε συλλαμβάνεται στο σύνολό της ομόφωνα. Στην πραγματικότητα η

<sup>1</sup> Postman Neil. 1996. *The end of Education, Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books: 14.

<sup>2</sup> Simon B., 1981, Why no Pedagogy in England? In Simon B.- Taylor W., *Education in the Eighties. The Central Issues*. London: Batsford: 125.

<sup>3</sup> Mortimore P. (ed.), 1999. *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.: 17.

<sup>4</sup> Gage N., 1985. *Hard Gains in the Soft Sciences: The Case for Pedagogy*. Bloomington IN: Phi Delta Kappa

παιδαγωγική δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη «πολιτισμική πρακτική»<sup>5</sup> στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές.

Η θεσμοποίηση, ουδετεροποίηση και φυσικοποίηση της γνώσης<sup>6</sup>, η αναγόρευσή της σε απόλυτη, περατωμένη, οικουμενική και διαχρονική αλήθεια και ο ιδεολογικός της αποχρωματισμός αποκρύπτουν το αδιάσειστο γεγονός ότι πίσω από τα προγράμματα σπουδών λανθάνουν πολιτικές θέσεις που μετατρέπονται σε νόρμες και αξιώματα, τα οποία εμπεδώνονται και μεταδίδονται στους μαθητές μέσα από τους κανονισμούς, τη δομή, τη ρουτίνα και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση. Αυτές οι πρακτικές με τη σειρά τους επικυρώνουν και νομιμοποιούν την πολιτισμική αναπαραγωγή ανισοτήτων ως προς τις εθνοτικές, φυλετικές, ταξικές και διαφυλικές σχέσεις, διατηρώντας το status quo<sup>7</sup> και παράγοντας πολιτικές ταυτότητες στα μέτρα του συστήματος<sup>8</sup>. Η ετοιμοπαράδοτη γνώση και η παθητική πρόσληψη συνιστούσαν μέχρι πρότινος πάγια παιδαγωγική πρακτική, λες και τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης δεν ήταν παρά ασκήσεις επί χάρτου, που λάμβαναν χώρα σε αποστειρωμένες εργαστηριακές συνθήκες και σε πλήρη απομόνωση - σχεδόν καραντίνα- από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ενώ όμως η δημόσια συζήτηση για την παιδαγωγική μαίνεται, και στη παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δηλώνεται ρητά το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, τα πορίσματα των ερευνών της Education for All Global Monitoring Report και του Institute for Statistics της UNESCO<sup>9</sup> δείχνουν ότι ούτε το 2015 η ανθρωπότητα δεν θα έχει πετύχει τον μετριοπαθή και απολύτως στοιχειώδη στόχο να παράσχει σε κάθε παιδί το δικαίωμα πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης του 2011, 57 εκ. παιδιά ηλικίας 6-12 δεν φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια, ενώ 69 εκ. έφηβοι ηλικίας 12-15 βρισκόνταν επίσης εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας εγκαταλείψει το σχολείο.

Εφόσον λοιπόν ο λόγος περί παιδαγωγικής δεν νοηματοδοτείται εκτός εκπαίδευσης, θεμελιώδης στόχος του παιδαγωγού πρέπει να είναι η καθολίκευση του αγαθού της εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτήν όλοι οι αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι αυτού του κόσμου, ελπίζοντας στη διάρρηξη του φαύλου κύκλου της διαιώνισης της αδικίας και της εκμετάλλευσης. Ταυτόχρονα ο παιδαγωγός πρέπει να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της παγκόσμιας φτώχειας και των ανισοτήτων, που η ευρωκεντρική- δυτική οπτική μας συσκοτίζει και δεν μάς επιτρέπει τη θέαση.

Ακολουθώντας, κι εφόσον η παραπάνω συνθήκη ικανοποιείται, καθήκον του σύγχρονου παιδαγωγού είναι, ξεκινώντας από την αυτοκριτική και την αποδόμηση των προσωπικών του πρακτικών και συνειδητοποιώντας τις επιπτώσεις των διδακτικών του επιλογών στη μελλοντική πολιτική ταυτότητα των μαθητών του, να τοποθετείται ριζοσπαστικά έναντι της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Να καταδεικνύει συστηματικά τον λανθάνοντα εγγεγραμμένο εξουσιαστικό λόγο στα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά αντικείμενα και τις

<sup>5</sup> Giroux H.A. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press.

<sup>6</sup> Barthes R., 1987. *Mythologies*, New York: Hill & Wang. (Original work published 1957).

<sup>7</sup> Giroux, H. A. ,2001. *Theory and resistance in education*, London: Bergin & Garvey.

<sup>8</sup> Gee, J., 2000. "New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools", In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, pp. 43–68, London: Routledge.

<sup>9</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, June 2013.

καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο οποίος επιβάλλει μια μονολιθική-ισοπεδωτική αντιμετώπιση σε όλους, χωρίς ίχνος πολιτισμικής ανταποκρισιμότητας<sup>10</sup> ή συμβατότητας με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες ή τις εξωσχολικές κοινωνικές πρακτικές των μαθητών. Ο δάσκαλος- μεσάζοντας και εκτελεστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η μετωπική διδασκαλία, ο μονόλογος, η απομνημόνευση και η στείρα επανάληψη, το σύστημα ποινών και τιμωριών, το αμείλικτο σύστημα αξιολόγησης, αποτελούν πτυχές της επικρατούσας – αλλά ηθικά απορριπτέας- πατριαρχικής δομής της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του προτεσταντικής ηθικής καπιταλιστικού ιδεώδους<sup>11</sup>, που προήγαγε την ατομικότητα και τη διαφορά, σε ένα άκρως ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από την άλλη, σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, όπως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού<sup>12</sup> και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης<sup>13</sup> χαράζουν ένα νέο ελπιδοφόρο δρόμο αλλαγής, με στόχο την ανατροπή της απαράδεκτης ισχύουσας κατάστασης,- η οποία αναπαράγει μόνο τις χαμηλότερες δεξιότητες της κλίμακας Bloom (και δη την στείρα γνώση)- και την προώθηση των υψηλής τάξης δεξιοτήτων (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα)<sup>14</sup>, όπως επιτάσσει η εποχή μας. Η προαγωγή των αρχών της ανακάλυψης και της διερεύνησης της γνώσης, της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και του εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας δί' αυτής, θα αποσταθεροποιήσει τις ισχύουσες «βεβαιότητες»- αγκυλώσεις και θα κλονίσει το κύρος της από καθέδρας διδασκαλίας. Ταυτόχρονα θα διαμορφώσει ένα χειραφετητικό πλαίσιο μάθησης, αποκεντρωμένο και δημοκρατικό, με περισσότερη δημιουργική αταξία και ανασφάλεια, που θα μπορέσει να ανατρέψει ιεραρχίες και να προωθήσει την αμφισβήτηση<sup>15</sup> του συστήματος.

Άλλο θέμα, εφάμιλλα ουσιαστικό, που δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από προτάσεις και παρεμβάσεις των παιδαγωγών, είναι αυτό του εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των σπουδών και η ανανέωση του κριτικού λόγου που τις πλαισιώνει. Οι παιδαγωγοί που φιλοδοξούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τον 21<sup>ο</sup> αι. δεν μπορεί να αρκούνται στην πεπατημένη του παραδοσιακού γραμματισμού. Πρέπει αρχικά να αντιληφθούν ότι η συμβολική νοηματοδότηση δεν μονοπωλείται πλέον από το γραπτό λόγο και στη συνέχεια να προωθήσουν νέους γραμματισμούς, όπως αυτόν της εικόνας, των μέσων, ή των νέων ψηφιακών περιβαλλόντων<sup>16</sup>, των οποίων ο ρόλος στην εποχή μας αποκτά εκθετική δυναμική. Η μαθησιακή προσέγγιση δεν πρέπει να εξαντλείται όμως απλά σε επίπεδο τεχνικών γνώσεων, αλλά κυρίως στην κριτική κατανόηση της λειτουργίας τους, ως πεδίων που διαμεσολαβούν και διαμορφώνουν την πραγματικότητα και γι αυτό απαιτούν κριτική προσπέλαση.

<sup>10</sup> Gay G. 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory Research and Practice* (2<sup>nd</sup> ed.), N.Y.: Teachers College Press; 143.

<sup>11</sup> Weber, Max, 2002. *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*. Penguin Books (translated by Peter Baehr and Gordon C. Wells) (1905)

<sup>12</sup> Packer, M. J., & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241.

<sup>13</sup> Vygotsky, L., 1962. *Thought and Language*, Boston: The MIT Press / Vygotsky, 1978. L., *Mind in Society*, Cambridge, MA: The MIT Press.

<sup>14</sup> Pohl Michael. 2000. *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

<sup>15</sup> Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.

<sup>16</sup> Loveless Avril, Ellis Viv. 2001. *Ict Pedagogy and the Curriculum*. London and N.Y.: Routledge Falmer.

Με λίγα λόγια η παιδαγωγική σήμερα επωμίζεται ένα περισσότερο από ποτέ καίριο ρόλο. Τολμώντας αρχικά ο δάσκαλος τη δική του αποκαθήλωση, θα μπορέσει να καλλιεργήσει τον πλουραλισμό και να προωθήσει την πραγματική φύση της γνώσης, που δεν μπορεί να είναι παρά αναθεωρητική, δημιουργική και προσωπική<sup>17</sup>, βοηθώντας τους μαθητές του να ανακαλύψουν και να διαπραγματευθούν τα δικά τους νοήματα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος θα μετατραπεί σε παιδαγωγό, σε **μετασχηματίζοντα διανοούμενο (transformative intellectual)**<sup>18</sup> ή αλλιώς σε **πνευματικό πολεμιστή (intellectual warrior)**<sup>19</sup>. Προϋπόθεση όμως όλων των παραπάνω είναι από πλευράς του παιδαγωγού, η αίσθηση της αποστολής<sup>20</sup>, το πάθος για κοινωνική δικαιοσύνη και η αγάπη του για τα παιδιά. Αυτή η ριζοσπαστική αγάπη<sup>21</sup> κι ο σεβασμός για τον άνθρωπο είναι οι μόνες συνθήκες που μπορούν να εμπνεύσουν και να μετατραπούν σε αρχιμήδειο μοχλό της πολυπόθητης αλλαγής.

---

<sup>17</sup> Schwab J. 1982. *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: Univeristy of Chicago Press.

<sup>18</sup> Aronowitz Stanley- Giroux Henry. 1985. *Education Under Siege*. South Hodley Mass: Bergin & Garvey.

<sup>19</sup> Kincheloe, J. (ed.). 2006. *The Praeger handbook of urban education*. USA: Greenwood Press: xxvi.

<sup>20</sup> Nieto S. (ed.). 2005. *Why we teach*. N.Y.: Teachers College Press.

<sup>21</sup> Kincheloe J. 2004. *Critical Pedagogy: Primer*. New York: Peter Lang: 3/ Freire P. 2002. *Education as the Practice of Freedom* in P. Freire (ed.). *Education for critical consciousness*. N.Y.: Continuum: 10.

## Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση

**Παπάζογλου Παπαζογλάκης Πέτρος**

Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστημίου Οικονομικών Σπουδών Βουκουρεστίου  
ppapazoglakis@gmail.com

### Περίληψη

Η Παιχνιδοποίηση είναι μια σχετικά πρόσφατη και καινοτόμος προσέγγιση της χρήσης τεχνικών, μηχανισμών και χαρακτηριστικών που διέπουν τα παιχνίδια σε τομείς και δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτά. Στόχος της είναι χρησιμοποιώντας την ιδέα των παιχνιδιών, να πραγματοποιείται αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, μέσω των παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων, επιστρατεύοντας στοιχεία και χαρακτηριστικά δανεισμένα από τον κόσμο των παιχνιδιών. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εμπλοκή τους, ώστε τελικά να επιθυμούν να φέρουν εις πέρας με επιτυχία μια δραστηριότητα, διαδικασία ή έργο. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ιδέα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, εμπλουτίζοντας τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και κάνοντας έτσι τη μάθηση περισσότερο ελκυστική και αποδοτική, αλλά ταυτόχρονα και ευχάριστη και διασκεδαστική.

**Λέξεις - κλειδιά:** Παιχνιδοποίηση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ηλεκτρονική μάθηση

### Εισαγωγή

Τα παιχνίδια και η γενικότερη ιδέα του 'παίζω' αποτελούν μέρος κάθε κοινωνίας [3]. Είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ζωές μας, τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε κάθε τι γύρω μας και με ένα πολύπλοκο και σύνθετο τρόπο, με το σώμα, το μυαλό και τον ψυχικό μας κόσμο [1]. Έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο πολύ παίζει κανείς, κατά τη διάρκεια της ζωής του, τόσο εξυπνότερος, ταχύτερα σκεπτόμενος, πιο χαρούμενος και υγιής θα είναι [20][21][22][23][24]. Επιπρόσθετα, έρευνες καταδεικνύουν ότι μέχρι το 2015 μεγάλο ποσοστό οργανισμών (50% καινοτομιών και 70% υπαρχόντων μετά το 2000) πρόκειται να παιχνιδοποιήσουν εφαρμογές τους [18][27]. Απ' όλα τα παραπάνω, και δεδομένης της επιτυχημένης χρήσης της χρόνια τώρα από διαφημιστές, διοικητικά στελέχη και υπαλλήλους που σχεδιάζουν και προωθούν προϊόντα [10][18][25] σίγουρα θα πρέπει να διερευνηθεί η χρήση της και από εκπαιδευτικούς, σχεδιαστές και δημιουργούς ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με στόχο μια περισσότερο αβίαστη, αποδοτική και διασκεδαστική μάθηση. Ιδιαίτερα όταν τα πρώτα αποτελέσματα της χρήσης της είναι τόσο ενθαρρυντικά [26][27]. Το προτέρημα της παιχνιδοποίησης είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα της ζωής μας. Η πρόσκληση των συμμετεχόντων σε δράση, η παροχή ανταμοιβών κατά τη διαδικασία, η παροχή κινήτρων, η εμπλοκή των συμμετεχόντων, η δημιουργία επιπέδων, ο συναγωνισμός, ο ενθουσιασμός, οι παρεχόμενες ανταμοιβές, η αναγνώριση και διάκριση (συγκέντρωση πόντων, λήψη σημάτων, θέσης σε λίστα κατάταξης, αλλαγή επιπέδου, κλπ), ο αλτρουισμός, η συμμετοχή, η επικοινωνία, η συνεργασία και η σύνδεση με άλλους παίκτες καθώς και η επίτευξη ενός σημαντικού και κοινού σκοπού, είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στα παιχνίδια και τα κάνουν τόσο δημοφιλή [1]. Αυτά τα χαρακτηριστικά προτείνουμε να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτι-

κή διαδικασία (μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης), με σκοπό να την κάνουν περισσότερο ελκυστική, αποτελεσματική και ευχάριστη.

### **Τι είναι η Παιχνιδοποίηση;**

Αν θέλουμε να δώσουμε έναν ορισμό, η Παιχνιδοποίηση είναι η χρήση μηχανισμών, δυναμικών και αρχών που διέπουν τα παιχνίδια, σε τομείς και δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτά [6][5][18][29] και με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων (μέσω παρότρυνσης, θετικής επιρροής και παροχής κινήτρων) έτσι ώστε αυτοί να επιθυμούν περισσότερο να φέρουν εις πέρας με επιτυχία μια δραστηριότητα, διαδικασία ή έργο [4].

Εκείνο το οποίο η παιχνιδοποίηση επιδιώκει να κάνει στην περίπτωσή μας, είναι να μετατρέψει έναν μαθητή σε πιστό και αφοσιωμένο παίχτη, ο οποίος θα χρησιμοποιεί την παιχνιδοποιημένη δραστηριότητα με περισσό ζήλο για να λάβει την θεμιτή (π.χ. κοινωνική) ανταμοιβή του. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκάστοτε μαθητής δεν θα συμμετέχει απλά σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά θα επηρεάζεται και θα δρα με οδηγό τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές της παιχνιδοποίησης, θέτοντας μέσω αυτών συνεχώς νέους στόχους (Π.χ. να μαζεύει πόντους, να συλλέγει σήματα, να λαμβάνει καλύτερη θέση σε κάποια σειρά κατάταξης κοκ). Ο θεμέλιος λίθος της παιχνιδοποίησης βασίζεται στο γεγονός ότι όλοι μας και ανεξαρτήτου ηλικίας, λατρεύουμε την ιδέα των παιχνιδιών [28]. Τα παιχνίδια βρίσκονται παντού και αποτελούν μέρος κάθε πολιτισμού και κάθε χώρας [1].

### **Παιχνίδια και Παιχνιδοποίηση**

Οι όροι 'Παιχνιδοποίηση' και 'Παιχνίδια', παρόλο που έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά δεν είναι όροι ταυτόσημοι. Η παιχνιδοποίηση, δεν αναφέρεται υποχρεωτικά στη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών από το μηδέν αλλά στον εμπλουτισμό προϋπαρχόντων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση στοιχείων και τεχνικών δανεισμένων από τον κόσμο των παιχνιδιών. Παρέχουν με τον τρόπο αυτό προστιθέμενη αξία και κάνουν τις δραστηριότητες αυτές περισσότερο ελκυστικές και αποδεκτές [12].

Ένα παιχνίδι δημιουργεί ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μια ξεχωριστή και αυτόνομη μονάδα, όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες, ακολουθώντας ένα προκαθορισμένο σενάριο και προμελετημένες αρχές, κανόνες και θεματολογία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι παίχτες που αποδέχονται να συμμετάσχουν, καλούνται να εμπλακούν στις δραστηριότητες που αυτό περιλαμβάνει. Το περιβάλλον είναι συγκεκριμένο και αυστηρά καθορισμένο. Έχει μια αρχή, μια πορεία που θα πρέπει να ακολουθηθεί στο ενδιάμεσο, και ένα τέλος. Κάθε παίχτης γνωρίζει πότε χάνει και πότε κερδίζει. Σε όλη τη διαδικασία ενός παιχνιδιού χρησιμοποιούνται διάφορα στοιχεία που εμπλέκουν έναν παίχτη να συνεχίζει να παίζει. Θέτονται προκλήσεις τις οποίες καλείται να ξεπεράσει έχοντας έναν αριθμό προσπαθειών για να επιτύχει τον στόχο αυτό. Επίσης ως επιβράβευση των προσπαθειών του, των στόχων που επιτεύχθηκαν και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω του παιχνιδιού, του παρέχονται ανταμοιβές. Τα παιχνίδια έχουν ένα ξεκάθαρο και συνήθως απλό στόχο και είναι πεπερασμένα. Επιπλέον έχουν ένα συγκεκριμένο τέλος.



Από την άλλη, η Παιχνιδοποίηση δεν καθορίζει ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή χώρο. Δεν έχει αναγκαστικά ένα συγκεκριμένο τέλος, ούτε χρησιμοποιεί αναγκαστικά πεπερασμένο αριθμό προσπαθειών (ίσα ίσα προσπαθεί να συντηρεί συνεχώς τον κύκλο πρόκληση, επιτυχία, ανταμοιβή και να διατηρεί έτσι την εμπλοκή των εκπαιδευομένων) [1]. Βασίζεται στις ανταμοιβές και στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων [27]. Επιστρατεύει μηχανισμούς και τεχνικές δανεισμένες από τα παιχνίδια, ώστε να κάνει τον παίκτη-μαθητή να συμμετάσχει και να εμπλέκεται ενεργά ολοένα και περισσότερο. Δίνοντάς του ώθηση, κίνητρα, παροτρύνοντας και επηρεάζοντάς τον. Με τον τρόπο αυτό, το περιεχόμενο κάθε δραστηριότητας γίνεται περισσότερο ελκυστικό και η παιχνιδοποίηση γίνεται το όχημα με το οποίο η εκάστοτε δραστηριότητα πετυχαίνει τον εκπαιδευτικό της στόχο.

Αν φανταστούμε δηλαδή ένα παιχνίδι σαν ένα ολοκληρωμένο πάζλ, η παιχνιδοποίηση είναι η χρήση ορισμένων κομματιών αυτού του πάζλ, ώστε να επιτευχθεί η θεμιτή εμπλοκή και ενασχόληση του μαθητή, κατά έναν παρόμοιο τρόπο, με αυτόν που επιτυγχάνεται κατά τη διαδικασία παιζίματος ενός παιχνιδιού, το οποίο όμως εφαρμόζεται σε δραστηριότητες που δεν είναι αναγκαστικά παιχνίδια. Για το λόγο αυτό, η παιχνιδοποίηση είναι συνήθως πιο απλή και οικονομική στην υλοποίηση της, σε σύγκριση με ένα παιχνίδι [12].

### **Που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η Παιχνιδοποίηση**

Παρακολουθούμε ολοένα και περισσότερο εκπαιδευτικό λογισμικό και παιχνίδια να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία, καλή σχεδίαση κοκ. Το σύνολο των εφαρμογών αυτών έχει όμως δύο κοινά σημεία. Σχεδιάζεται κυρίως για διδασκαλία μέσα στην τάξη και μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό με τη (ανα)παιχνιδοποίησή του[1]. Οι εφαρμογές αυτές θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν περισσότερο έξω από τα σχολεία παρά μέσα σε αυτά [12]. Βασικό στοιχείο της επιτυχίας τους θα είναι η εισαγωγή ενός ομαδικού και κοινωνικού χαρακτήρα[4]. Όπου η προσπάθεια και η επιτυχία, θα ανταμείβονται με κοινωνική διάκριση και καταξίωση και ο συναγωνισμός και η ευγενής άμυλα θα τροφοδοτούν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συνεχή εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

Οι άνθρωποι από τα αρχαία χρόνια παίζουν παιχνίδια και η πρόκληση, ο συναγωνισμός και η διάκριση πάντα υπήρξαν τα βασικά κίνητρα που ωθούσαν τους ανθρώπους να συμμετέχουν στα παιχνίδια [3]. Στις μέρες μας, που οι ηλεκτρονικές συσκευές έχουν γίνει μικρότερες και φορητές (ταμπλέτες, κινητά smart phone και android, κλπ), η χρήση τους χρόνο με το χρόνο γίνεται ολοένα και πιο ευρέως διαδεδομένη. Τα παιχνίδια που τις συνοδεύουν έχουν γίνει επίσης φορητά, δημοφιλή και προσοδοφόρα (με κέρδη που ξεπερνάνε τα 60 δισεκατομμύρια το χρόνο [3]). Οι σύγχρονοι άνθρωποι, ολοένα και πιο πολύ, συνηθίζουν και αποδέχονται την ιδέα και τη φιλοσοφία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τα χρησιμοποιούν κυρίως στον ελεύθερό τους χρόνο, στα διαλλείματα της καθημερινότητάς τους, ενώ περιμένουν ή ταξιδεύουν.

Το προαναφερθέν σκηνικό, δημιουργεί ακόμα καλύτερες προϋποθέσεις για την ευδοκίμηση τεχνικών όπως αυτή της παιχνιδοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σε τομείς

της ζωής μας όπου απαιτείται παροχή κινήτρων, διατήρηση της προσοχής των συμμετεχόντων, παρότρυνσή τους να συμμετέχουν και να εμπλακούν ενεργά, πειθώ και αλλαγή της συμπεριφοράς. Στόχος είναι η χρήση παιχνοδοποιημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούνται ως μια μορφή ανεπίσημης μάθησης στο πλαίσιο της οποίας όπως δείχνουν οι έρευνες, λαμβάνουμε το 80% της συνολικής γνώσης που κατέχουμε [11]!

Ένας ιδανικός λοιπόν χώρος που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία η παιχνοποίηση είναι ο χώρος της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τη χρήση φορητών ηλεκτρονικών συσκευών. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, που λόγω της οικονομικής κρίσης και της δυσκολίας εύρεσης εργασίας η ανάγκη για κατάρτιση και εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα έντονη, εξαιτίας του έντονου ανταγωνισμού που δημιουργείται στην αγορά εργασίας. Τεχνικές όπως η παιχνοποίηση μπορεί να δώσουν μια νότα παιχνοδιδίου στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να τις κάνουν όχι μόνο περισσότερο ευχάριστες, αλλά και περισσότερο αποτελεσματικές, αποδεκτές και, υπό το πρίσμα της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, φθηνότερες και απευθυνόμενες σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες με μικρό ή μηδενικό κόστος συμμετοχής και παρακολούθησης μέσω κινητού ή προσωπικού υπολογιστή.

Κατά τη διάρκεια της ζωής μας καλούμαστε να λάβουμε μέρος σε διάφορες δραστηριότητες τις οποίες αποφεύγουμε, αποστρεφόμενοι ή ακόμα και μισούμε. Είτε γιατί είναι βαρετές και κουραστικές, είτε γιατί μας προκαλούν άγχος [1]. Με το να εμπλουτίζουμε τις δραστηριότητες αυτές με στοιχεία και αρχές που χρησιμοποιούνται στα παιχνίδια και να τις κάνουμε να μοιάζουν με αυτά, μπορούμε να αναστρέψουμε την αρνητική διάθεση και να καταστήσουμε ακόμα και μια μη δημοφιλή δραστηριότητα περισσότερο ενδιαφέρουσα, επιθυμητή και ελκυστική και τους ανθρώπους να θέλουν να πάρουν μέρος σε αυτή.

### **Παραδείγματα παιχνοποίησης σε τομείς εκτός εκπαίδευσης**

Η παιχνοποίηση έχει εφαρμοστεί κατά το παρελθόν, κυρίως σε τομείς εκτός εκπαίδευσης. Ένας από τους χώρους όπου μπορούμε να τη δούμε να εφαρμόζεται με επιτυχία, άλλα και να πάρουμε ενδιαφέρουσες ιδέες, είναι η προώθηση προϊόντων και υπηρεσιών [18]. Ένα παράδειγμα της κατηγορίας αυτής είναι οι αεροπορικές εταιρίες, οι οποίες συνήθως χρησιμοποιούν το 'παιχνίδι' των παροχών-μπόνους ανάλογα με τα χιλιόμετρα που έχουν διανύσει με τη συγκεκριμένη εταιρία. Έτσι, οδηγούν τους πελάτες τους σε μια διαδικασία όπου δεν ταξιδεύουν μόνο, αλλά παίζουν και βάζουν υψηλότερους στόχους κάθε φορά, προσπαθώντας να συγκεντρώσουν ολοένα και περισσότερους πόντους, που με τη σειρά τους θα τους βοηθήσουν να περάσουν στο επόμενο στάδιο-επίπεδο του 'παιχνοδιδίου' (λήψη μπλε, χάλκινης, ασημένιας, χρυσής κάρτας) να κερδίσουν δώρα (πχ. δωρεάν εισιτήρια μετά από συγκεκριμένα χιλιόμετρα) καθώς και επιπλέον προνόμια (προτεραιότητα στην επιλογή θέσεων, περισσότερο επιτρεπόμενο βάρος αποσκευών, κλπ) [1].

Ένα άλλο παράδειγμα παιχνοποίησης είναι αυτό που χρησιμοποιούν πολλές υπεραγορές-υπερκαταστήματα. Τα καταστήματα αυτά παρέχουν μια κάρτα σε κάθε πελάτη και τον επιβραβεύουν (θέτοντας συγκεκριμένους κανόνες) με πόντους, βάσει των αγορών που έχει

πραγματοποιήσει. Οι πόντοι αυτοί, μόλις φθάσουν σε έναν προκαθορισμένο αριθμό, μπορούν να εξαργυρωθούν, προσφέροντας μια ανταμοιβή (δώρο) στους πιστούς στο κατάστημα πελάτες. Το δώρο αυτό μπορεί να είναι αγορά προϊόντων σε καλύτερες τιμές, γενική έκπτωση, κουπόνια για νέες αγορές προϊόντων, ταχύτερη εξυπηρέτηση σε ειδικά ταμεία, κοκ. Ο αγοραστής μετατρέπεται σιγά σιγά σε παίχτη, που συγκεντρώνει πόντους, βάζει στόχους, αγοράζει και ανταμείβεται η αφοσίωση του στο συγκεκριμένο κατάστημα με δώρα, εκπτώσεις κλπ. Έτσι δημιουργείται με τον καιρό, μια σχέση αφοσίωσης με το κατάστημα και οι πελάτες μπαίνουν σε ένα 'παιχνίδι' αγορών και αναγνώρισης των προσπαθειών τους, που τους κάνουν δίχως να το συνειδητοποιούν να καταναλώνουν περισσότερο για να λάβουν ολοένα και μεγαλύτερες διακρίσεις, παροχές και δώρα.

Οι εκπαιδευτικοί, σε αντίστοιχο ρόλο με αυτόν των στελεχών προώθησης προϊόντων και υπηρεσιών, καλούνται να εμπλέξουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για να τους κάνουν να μάθουν με όσο το δυνατόν πιο αβίαστο και ευχάριστο τρόπο. Ένα εργαλείο λοιπόν στην προσπάθειά τους αυτή μπορεί να είναι και η παιχνιδιοποίηση.

### Οι μέθοδοι της Παιχνιδιοποίησης

Τα στοιχεία που επιστρατεύει η παιχνιδιοποίηση για την πραγματοποίηση των σκοπών της είναι: Βαθμοί, εμβλήματα-σήματα, συμπαθητικοί χαρακτήρες-ήρωες ή φιγούρες, επίπεδα επιτυχίας, δείκτες προόδου (μπάρες, πίτες, κλπ), προκλήσεις, ευγενής άμιλλα, πίνακες κατάταξης, ανταμοιβές, δώρα, συναγωνισμός, διακρίσεις, και πολλά άλλα. Το αξιοπερίεργο είναι ότι πολλές δραστηριότητες που αποφεύγονται ή θεωρούνται βαρετές, εμφανίζονται να παρουσιάζουν επιτυχία ως παιχνίδια. Πχ. η ένδυση ενός παιδιού (Dress up baby), η καλλιέργεια μιας σοδειάς (Farmville), οι μαθηματικοί υπολογισμοί (skater math) κλπ. Ο παράγοντας που κάνει τις 'ανιαρές' αυτές εργασίες τόσο επιτυχημένες ως παιχνίδια, δεν είναι οι δραστηριότητες αυτές καθαυτές, αλλά ο τρόπος που παρουσιάζονται με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών, δυναμικών και μηχανικών, που τις καθιστούν διασκεδαστικές [1].

Οι μηχανικές της παιχνιδιοποίησης είναι οι κανόνες και οι παρεχόμενες ανταμοιβές, που διαμορφώνουν το παιχνίδι και δημιουργούν τα απαραίτητα κίνητρα, αλλά και συναισθήματα στους συμμετέχοντες (χαρά, ελπίδα, προσμονή, έκπληξη, ευχαρίστηση κλπ). Τα συναισθήματα αυτά είναι το αποτέλεσμα επιθυμιών και κινήτρων που προκύπτουν από τη χρήση των μηχανικών και ονομάζονται δυναμικές (ανταμοιβή, στάτους, αλτρουισμός, ανταγωνισμός, σεβασμός, καταξίωση, κλπ) [3].

Τα παρακάτω παραδείγματα μηχανικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξεχωριστά ή συνδυαστικά παράσχουν προστιθέμενη αξία σε νέες ή υπάρχουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες [1][3]:

**Πόντοι:** Αν και μοιάζουν με τη βαθμολογία που υπάρχει ήδη στο σχολείο, η διαφορά είναι ότι έχουμε περισσότερες δυνατότητες να δουλέψουμε ως προς την πρωτοτυπία (πόντοι εμπειρίας, ικανοτήτων, φήμης, κλπ) και να τους χρησιμοποιήσουμε ως μέσα, π.χ. για την συνέχιση σε άλλο επίπεδο, ως αναγνώριση της επίτευξης στόχων ή για την αγορά ψηφιακών δώρων.

**Επίπεδα:** Μπορεί να είναι το αποτέλεσμα συγκέντρωσης πόντων ή το αποτέλεσμα προσπαθειών αλλά σίγουρα είναι μια μηχανική που προσδίδει κύρος και σεβασμό στον εκπαιδευόμενο και αποτελεί δείκτη της πορείας που έχει διανύσει και του βαθμού ενασχόλησης του με το αντικείμενο. Με παρόμοιο τρόπο όπως τα επίπεδα χρωματιστών ζωνών στις πολεμικές τέχνες καταδεικνύουν το επίπεδο γνώσεων, στο οποίο βρίσκεται κάποιος σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή.

**Προκλήσεις:** Το βασικό συστατικό της ενεργοποίησης των συμμετεχόντων πραγματοποιείται με την δημιουργία προκλήσεων-στόχων τους οποίους θα πρέπει να πετύχουν για να λάβουν την επιθυμητή ανταμοιβή και αναγνώριση π.χ. νέο επίπεδο, περισσότερους πόντους, τη λήψη κάποιου σήματος-εμβλήματος.

**Σήματα-εμβλήματα:** λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο με τα σήματα που λαμβάνουν οι αξιωματικοί στο στρατό ή οι πρόσκοποι. Παρόλο που δεν καθορίζουν τον βαθμό τους, καταδεικνύουν τις επιμέρους επιβραβεύσεις που έχει λάβει κάποιος σε συγκεκριμένους τομείς (ασκήσεις, διακρίσεις, επιτυχίες) που τον κάνουν να ξεχωρίζει.

**Εικονικά προϊόντα, δώρα:** Οι πόντοι που συγκεντρώνονται θα πρέπει να μπορούν να αξιοποιηθούν. Ένας τρόπος για να διαθέτουμε τους πόντους που κερδίζουμε είναι να αγοράζουμε εικονικά προϊόντα ή δώρα, τα οποία είτε τα κρατάμε εμείς σαν ένδειξη της προσωπικής μας ταυτότητας, είτε τα δωρίζουμε σε άλλους. Επίσης εικονικά προϊόντα μπορούμε να λαμβάνουμε και υπό την μορφή δώρων αναγνώρισης των προσπαθειών που έχουμε κάνει ή νέων επιπέδων στα οποία έχουμε περάσει.

**Λίστες κατάταξης:** Ίσως η μεγαλύτερη ικανοποίηση που μπορεί να νοιώσει ένας συμμετέχων σε μια δραστηριότητα, είναι όταν δει το όνομά του να φιγουράρει πρώτο σε κάποια λίστα κατάταξης. Αυτό γίνεται γιατί, αφενός υπερνικά όλους τους υπολοίπους, και αφετέρου η νίκη του αυτή λαμβάνει μορφή κοινωνικής καταξίωσης. Επίσης μια τέτοια λίστα χρησιμοποιείται για μεγαλύτερη εμπλοκή των συμμετεχόντων (μέσω του συναγωνισμού που αυτόματα εισάγεται), μιας και ένας από τους στόχους που θέτουν, είναι και η ανατροπή του αποτελέσματος και η αλλαγή της κατάταξής τους στη λίστα αυτή.

**Πρόκληση συναγωνισμού:** Δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες να προσπαθούν να ξεπεράσουν τους υπόλοιπους. Αυτός που π.χ. βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο, έχει συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους ή έχει ολοκληρώσει μια διαδικασία ταχύτερα ή αποτελεσματικότερα από τους άλλους είναι ο νικητής και θα πρέπει να λάβει κάποια διάκριση υπό τη μορφή δώρου (σήμα-έμβλημα, πόντους, κλπ) ή αναγνώρισης (λίστα κατάταξης, αλλαγή επιπέδου, κλπ).

**Δείκτες προόδου:** Δείχνουν την πρόοδο κάθε διαγωνιζόμενου (ως μια γραφική απεικόνιση), και τον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Έτσι ωθούν τον εκάστοτε συμμετέχοντα να βελτιώσει αυτούς τους δείκτες καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια αλλά και να συγκρίνει τα αποτελέσματά του (σε συνδυασμό με τους δείκτες προόδου άλλων παιχτών) ενισχύοντας έτσι τον συναγωνισμό. Μπορεί να έχουν τη μορφή π.χ. μπάρας ή πίτας που σταδιακά γεμίζει.

Οι παρακάτω δυναμικές είναι παραδείγματα που εξηγούν τις παραμέτρους που κινητοποιούν τους συμμετέχοντες με τη χρήση μηχανικών [1][3]:

**Κοινωνική αναγνώριση:** Είναι το στάτους, ο σεβασμός, η φήμη και η καταξίωση που παρέχεται ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και επιτυχιών κάποιου μέσω της απόκτησης συγκεκριμένων αναγνωριστικών (π.χ. επιπέδου, σημάτων-εμβλημάτων, σειράς σε λίστα κατάτα-

ξης, κλπ). Οι μηχανικές οδηγούν αυτή τη δυναμική, η οποία και προκαλεί την άμεση εμπλοκή του κάθε διαγωνιζομένου, που θα προσπαθήσει να κερδίσει την κοινωνική καταξίωση, εκτελώντας συνέχεια την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό δεν βελτιώνει μόνο τα αποτελέσματά του αλλά μαθαίνει ενώ συμμετέχει σε ένα παιχνίδι κοινωνικής διάκρισης.

**Επίτευξη στόχων:** Ένα από τα μεγαλύτερα κίνητρα των ανθρώπων είναι το να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους πραγματοποιήσουν. Όσο δυσκολότερος ο στόχος τόσο μεγαλύτερη η πρόκληση και η προσπάθεια και τόσο μεγαλύτερη η ανταμοιβή και το κοινωνικό στάτους που λαμβάνει όποιος πετυχαίνει τους στόχους αυτούς.

**Συναγωνισμός:** είναι ένα βασικό στοιχείο κάθε παιχνιδιού, που ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό και να κερδίσουν, για να λάβουν κοινωνική αναγνώριση της διάκρισης τους αλλά και ανταμοιβές. Ενεργοποιεί την περιέργεια των συμμετεχόντων να διαπιστώσουν το επίπεδό τους, σε σύγκριση με αυτό άλλων, π.χ. για μια καλύτερη θέση στην τελική λίστα κατάταξης οι διαγωνιζόμενοι σίγουρα θα δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

**Φιλαλληλία:** είναι μια δυναμική που μετατρέπει το ενδιαφέρον μας για τον δίπλα μας σε τρόπο σκέψης και δράσης. Το ενδιαφέρον μας μπορούμε να το εκφράσουμε π.χ. με την παροχή βοήθειας, κάποιου δώρου, το οποίο για να το κερδίσουμε και να μπορέσουμε να το χαρίσουμε, χρειάζεται να καταβάλουμε κάποια προσπάθεια ή να πετύχουμε κάποιους στόχους. Ούτως ή άλλως ένας βασικός λόγος που οι άνθρωποι παίζουν παιχνίδια είναι για να χαλαρώσουν, να διακριθούν, να διασκεδάσουν και κυρίως για να κοινωνικοποιηθούν.

### **Η παιχνιδοποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα στατιστικά δεδομένα**

Αν και εκ πρώτης όψεως δεν είναι εμφανές, η παιχνιδοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χρήση στατιστικών δεδομένων [3]. Για παράδειγμα, έστω ότι δύο φίλοι παίζουν καθημερινά πόρτες στο τάβλι. Παίζοντας το παιχνίδι αυτό συνεχώς, μετά από λίγο καιρό θα αρχίσει να γίνεται βαρετό και θα ασχοληθούν με κάποιο άλλο παιχνίδι. Φανταστείτε λοιπόν τι θα συνέβαινε αν εισαγάγαμε στην όλη διαδικασία διάφορα στατιστικά στοιχεία. Π.χ. πόσες φορές έχει κερδίσει κάθε παίχτης, ποια ήταν η πιο σύντομη παρτίδα, ποιος έχει κερδίσει περισσότερα παιχνίδια στη σειρά, με το μεγαλύτερο ή το μικρότερο σκορ, διαφορά κλπ. Επίσης βάσει στατιστικών και ανακοίνωσης πόντων που έχει πάρει κάθε παίχτης, δημιουργία λίστας κατάταξης των κορυφαίων παιχτών ενός συνόλου, και ανταμοιβές (π.χ. με τον κορυφαίο παίχτη μετά το πέρας μιας προκαθορισμένης χρονικής περιόδου να λαμβάνει κάποιο δώρο ή παροχή ή ιδιαίτερη κοινωνική αναγνώριση) [1].

Όλα αυτά τα στατιστικά δεδομένα, που εισάγονται στο παράδειγμά μας και στη διαδικασία ενός συγκεκριμένου παιχνιδιού, ενθαρρύνουν περισσότερο τους παίκτες να συνεχίσουν να παίζουν το παιχνίδι αυτό για περισσότερο καιρό, ενισχύουν τη θέλησή τους να συμμετάσχουν, τραβούν περισσότερο την προσοχή τους και τους ενεργοποιούν ώστε να παίζουν ολοένα και περισσότερο, θέτοντας στόχους και κάνοντας σχέδια. Για παράδειγμα, για να κερδίσουν τον φίλο τους περισσότερες φορές, πιο γρήγορα, με μεγαλύτερη διαφορά ή να κερδίσουν τον τίτλο του καλύτερου παίχτη τάβλι στην Ελλάδα ή στην Ευρώπη με αντίστοιχες διακρίσεις, δώρα, κλπ. Με αυτόν τον τρόπο, ακόμα και παρωχημένα εκπαιδευτικά παιχνίδια ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να αναγεννηθούν και να ανακτήσουν τη

χαμένη τους αίγλη, με την παιχνιδοποίηση ή ανά-παιχνιδοποίησή τους και τη χρήση στατιστικών [3].

### Παραδείγματα παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση

Ήδη τα πρώτα προϊόντα παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων έχουν αρχίσει να κάνουν την εμφάνισή τους και στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης με σκοπό να πάρουν μια εκπαιδευτική δραστηριότητα και να την εμπλουτίσουν με στοιχεία εμπνευσμένα από τα παιχνίδια. Το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης της παιχνιδοποίησης είναι το εκπαιδευτικό παιχνίδι “Ribbon Hero” το οποίο σε μαθαίνει το πακέτο λογισμικού Microsoft Office. Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό αυτό λογισμικό εγκαθίσταται ως μια πρόσθετη καρτέλα που εμφανίζεται στα επιμέρους προγράμματα του Office (Word, Excel, Power Point).

Η παιχνιδοποιημένη αυτή δραστηριότητα θέτει στους εκπαιδευόμενους μια σειρά από προκλήσεις, τις οποίες καλούνται να επιλύσουν χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο πρόγραμμα. Οι ενέργειες του μαθητευομένου ανιχνεύονται και η ορθή επίλυση των προκλήσεων αυτών οδηγεί στη συγκέντρωση ανάλογων πόντων και στην αλλαγή επιπέδων με θεματολογία από διαφορετικές περιόδους και πολιτισμούς (Αρχαία Ελλάδα, Αίγυπτο, μεσαίωνα, κλπ). Οι προκλήσεις αυτές είναι άρτια σχεδιασμένες, από τη Microsoft, ώστε να είναι σύντομες, να περιλαμβάνουν εκμάθηση σχετικής πάντα θεματολογίας και να παρέχουν άμεση ανάδραση-ενημέρωση του μαθητευομένου, αλλά και όποτε χρειάζεται παροχή ενίσχυσης-βοήθειας, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και η εμπλοκή του στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Τέλος, κάθε παίχτης μπορεί να συνδεθεί στο facebook μέσα απ' το περιβάλλον του παιχνιδιού και να δημοσιοποιήσει το σκορ που πέτυχε, ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο ένα φιλικό συναγωνισμό με τους φίλους του εισάγοντας στο παιχνίδι τις δυναμικές της κοινωνικής αναγνώρισης και του συναγωνισμού.

Ένα άλλο παράδειγμα παιχνιδοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι το Coursera. Μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που περιλαμβάνει σειρά από σεμινάρια (με ποικίλη θεματολογία), τα οποία παρέχονται δωρεάν από αναγνωρισμένα πανεπιστήμια ανά τον κόσμο. Τα σεμινάρια αυτά έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρακολουθούνται από τον μαθητεύομενο, ως σύντομες διαλέξεις σε μορφή κινούμενης εικόνας και περιλαμβάνουν διάφορες αναθέσεις εργασιών κατά την διαδικασία.

Η πρόοδος κάθε μαθητή ανιχνεύεται τόσο από την ολοκλήρωση των εργασιών που του ανατίθενται καθώς και από εξετάσεις σε ηλεκτρονική μορφή (η αξιολόγηση και η βαθμολογία πραγματοποιούνται αυτοματοποιημένα και ηλεκτρονικά). Ακολουθώντας το πνεύμα της παιχνιδοποίησης και εμπλοκής του εκπαιδευομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα αποτελέσματά του ανακοινώνονται άμεσα ενώ επιστρατεύονται και άλλα εκπαιδευτικά στοιχεία (παροχή ανάδρασης και ενίσχυσης στο μαθητή). Ανά περίπτωση χρησιμοποιείται η λήψη σημάτων και αλλαγή επιπέδων (δηλαδή κάποιο σύστημα ανταμοιβών).

Περισσότερα παραδείγματα παιχνιδοποιημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μπορούν να αναζητηθούν στους παρακάτω διαδικτυακούς συνδέσμους [17] [19]. Τέτοια προτείνουμε να χρησιμοποιούνται ή να δημιουργηθούν κατά περίπτωση, για την ενίσχυση της εκπαιδευ-

τικής διαδικασίας, εντός και εκτός τάξης, ακλουθώντας παραδείγματα επιτυχημένης εφαρμογής τους [26] [19].

### **Κίνδυνοι της παιχνοδοποίησης**

Η παιχνοδοποίηση χρησιμοποιεί τη λογική των παιχνιδιών στην οποία εμπεριέχεται η χαρά και η διασκέδαση. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι όταν σε παιχνίδια η παράμετρος διασκέδαση δεν λαμβάνεται υπόψη, αυτά καταντάνε βαρετά [3]. Κλειδί για την επιτυχία λοιπόν μιας παιχνοδοποιημένης δραστηριότητας είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος, κατά το δυνατό, στον τομέα της διασκέδασης.

Επίσης όταν εφαρμόζεται η παιχνοδοποίηση θα πρέπει να γίνεται ένας προσεκτικός σχεδιασμός. Η εισαγωγή μόνο μερικών πόντων δεν θα μπορέσει να κάνει επιτυχημένη μια ελλιπώς σχεδιασμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα [1]. Οι ουσιώδεις τεχνικές παιχνοδοποίησης λαμβάνουν υπόψη τους τη φύση της ενισχυόμενης δραστηριότητας και την ενσωμάτωση, κάθε φορά, των κατάλληλων στοιχείων της παιχνοδοποίησης [5]. Επίσης, η παιχνοδοποίηση θα πρέπει να διατηρείται σε βάθος χρόνου. Π.χ. όταν ενεργοποιούμε μια στρατηγική αμοιβής ή διάκρισης στην παιχνοδοποίηση, θα πρέπει θεωρητικά να κρατήσουμε την στρατηγική αυτή επ' άπειρο, ώστε να μην αφαιρέσουμε (μη αναστρέψιμα) τα ενδογενή κίνητρα για χάρη των εξωγενών (π.χ. την παιχνοδοποίηση) [5]. Επίσης, η παιχνοδοποίηση, όταν χρησιμοποιείται, θα πρέπει να οδηγεί σε βιώσιμες προκλήσεις. Τα παιχνίδια και η παιχνοδοποίηση ως κομμάτι αυτών, εμπεριέχουν από μόνα τους τον παράγοντα ανταγωνισμό για διάκριση. Για το λόγο αυτό τόσο στα σενάρια ατομικής μάθησης, όσο και στα σενάρια ομαδικής μάθησης, θα πρέπει να γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός ώστε οι δραστηριότητες να είναι: απλές, κατανοητές και σε επίπεδο εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (κατά τον Βιγκότσκι) των παικτών-εκπαιδευόμενων [8].

Στα σενάρια ομαδικής παιχνοδοποιημένης μάθησης οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στις διάφορες αναμετρήσεις και να συναγωνίζονται. Επίσης ο παίχτης-εκπαιδευόμενος προκειμένου να πάρει μέρος σε οποιαδήποτε διαδικασία θα πρέπει να την δει σαν κάποια μορφή πρόκληση, αλλά που θα οδηγεί σε σύντομους, εφικτούς και ξεκάθαρους στόχους [18]. Αν ο συναγωνισμός είναι μεγάλος και κάποιος από τους συμμετέχοντες είναι αρκετά πιο αδύναμος από τους υπόλοιπους, η κατάσταση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε πολύ αρνητικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευόμενος αυτός θα νοιώσει περιθωριοποιημένος και αδύναμος να ανταποκριθεί στις προσκλήσεις και τον ανταγωνισμό που θέτονται μπροστά του. Πχ. να τοποθετείται συνεχώς τελευταίος σε κάποια λίστα διάκρισης, να αποτυγχάνει συνεχώς να περάσει κάποιο επίπεδο δυσκολίας ή να πάρει έστω και ένα σήμα. Αυτό μπορεί να έχει ως τελικό αποτέλεσμα ακόμα μεγαλύτερη δυσφορία, φθάνοντας μέχρι και του σημείου να αντιπαθήσει συνολικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και αντικείμενο μάθησης γενικότερα [4].

### **Συμπεράσματα**

Η παιχνοδοποίηση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από δημιουργικές στρατηγικές εμπλουτισμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας στοιχεία των παιχνιδιών (σήματα, πόντους, κλπ). Παρέχει έτσι γνώση οδηγούμενη από την 'δίψα' των μαθητών

τους για διάκριση και κοινωνικοποίηση [4]. Οι τεχνικές αυτές αλλάζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, με κινητήρια δύναμη την ανθρώπινη επιθυμία για ευγενή άμυλα, κοινωνικοποίηση και ανάδειξη του επιπέδου τους μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, αλλά και της γνωστικής προόδου τους, συναγωνιζόμενοι με τον ίδιο τους τον εαυτό. Δίνει κίνητρα, παροτρύνει και εμπλέκει τους μαθητές, αλλά πάνω απ' όλα παρέχει κάτι μοναδικό. Ένα τρόπο μάθησης αβίαστο, διασκεδαστικό και αποδοτικό.

### **Βιβλιογραφία**

1. Zichermann, G. & Gunningham, C.(2011), Gamification by Design (Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps)
2. Tynan, S. (2013), Designing Games (A Guide to Engineering Experiences)
3. Bunchball, Inc. (2010), Gamification 101:An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior
4. Educause (2011), 7 things you should know about gamification
5. Nicholson, S. (2012), A User Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification
6. Deterding, S. Dixon, D. Khaled, P. Nacke, L. (2011), From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”
7. Radtke, A. (2012) Joomla! Templates
8. Leigh Lange, V. (2002), Instructional Scaffolding
9. International game developers association (2008), Casual Games White Paper
10. Kirk, B. (2012), Earn, Burn and Yearn: A New Paradigm for Loyalty Marketing
11. Cross, J (2003), Informal Learning – the other 80%
12. Gamification of Education, <http://www.gamification.org/education> and [http://www.gamification.org/wiki/Gamification\\_of\\_Education](http://www.gamification.org/wiki/Gamification_of_Education)
13. Snell, J.(IBM), Atkins, M.(SAY Media), Norris, W.(Google), Messina, C.(Citizen Agency, Google), Wilkinson, M.(MySpace, Facebook, VMware), Dolin, R.(Microsoft) (2011), JSON Activity Streams 1.0, <http://activitystrea.ms/specs/json/1.0/#activity>
14. ADL (2013), The Experience API Version 1.0
15. Freeman, E. Robson, E. (2011), Head First HTML5 Programming
16. Malone, L. (1987), Key Characteristics of a Learning Game
17. Yu-kai Chou (2013), Top 10 Education Gamification Examples that will Change our Future, <http://www.yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/>
18. Donston-Miller, D. (2012), 7 Examples: Put Gamification to Work <http://www.informationweek.com/social-business/marketing/7-examples-put-gamification-to-work/232901489>
19. Gamification Wiki – Education, [http://www.gamification.org/wiki/Gamification\\_of\\_Education](http://www.gamification.org/wiki/Gamification_of_Education)
20. McGonigal, J., The game that can give you 10 extra years of life, [http://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_the\\_game\\_that\\_can\\_give\\_you\\_10\\_extra\\_years\\_of\\_life.html](http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_the_game_that_can_give_you_10_extra_years_of_life.html)
21. Zichermann, G., How games make kids smarter, [http://www.ted.com/talks/gabe\\_zichermann\\_how\\_games\\_make\\_kids\\_smarter.html](http://www.ted.com/talks/gabe_zichermann_how_games_make_kids_smarter.html)
22. Warr, P., Study: sports games could make children healthier, <http://www.wired.co.uk/news/archive/2013-05/17/exergaming>



23. Wittman, G., Video Gaming Increases Physical Activity,  
<http://www.joe.org/joe/2010april/tt6.php>
24. Lee Hotz, R., When Gaming Is Good for You,  
<http://online.wsj.com/article/SB10001424052970203458604577263273943183932.html>
25. Sayson, A., (2012), Gamified Marketing
26. Ananth Pi, Team - Drill Head, <https://sites.google.com/site/teamdrillhead/home>
27. Moore, D (2012), Concepts In Gamification And Narrative In Assessment And Learning
28. Waldman, R. (2011), Love Games
29. Catalano, F. (2012), <http://blogs.kqed.org/mindshift/2012/08/whats-the-difference-between-games-and-gamification/>

## Πνευματική ιδιοκτησία & φωτοτυπική αναπαραγωγή για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

**Μητρόπουλος Γεώργιος**

*M.A., Ph. D.*

Διευθυντής 1<sup>ου</sup> 12/θ Δημοτικού Σχολείου Πόρτο Ράφτη

*nafoo@otenet.gr*

### Περίληψη

Η μεταμοντέρνα κοινωνία της γνώσης παρέχει το δικαίωμα της πληροφόρησης σε κάθε άτομο. Η ελευθερία αυτή πολλές φορές συγκρούεται με το δικαίωμα της προστασίας του έργου των δημιουργών και της νόμιμης αξίωσή τους να επιτρέπουν ή να αποτρέπουν την αναπαραγωγή του. Η αναπαραγωγή και ειδικότερα, η φωτοτυπική αναπαραγωγή καθιστά το έργο, εύκολα και φτηνά, προσιτό στο κοινό. Η πρακτική αυτή, γνωστή με τον όρο αναπαραγωγή - reprography, προκαλεί απώλεια στους δημιουργούς. Οι συγγραφείς χάνουν την αμοιβή τους και οι εκδότες βλέπουν την οικονομική τους επένδυση να εξαυλώνεται. Ο τρόπος αναπαραγωγής έργων με φωτοτυπικές ή άλλες παρεμφερείς μεθόδους δεν είναι κάτι νέο. Η πρακτική είναι παλαιά (Deazley R. 2004). Ταυτόχρονα, διάχυτη είναι η πεποίθηση ότι έτσι προάγεται η έρευνα και η πληροφόρηση. Αυτό όμως ελλοχεύει τον κίνδυνο να εκκενώσει την πνευματική ιδιοκτησία από το περιεχόμενό της. Μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος της αναπαραγωγής που γίνεται για ιδιωτική χρήση παρά της παράνομης που προϋποθέτει εμπορία και δόλο. Η φωτοτυπική αναπαραγωγή για εκπαιδευτικούς σκοπούς εντάσσεται στο πλαίσιο της ιδιωτικής αναπαραγωγής. Αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό διαδεδομένη, έχει μεγάλη οικονομική σημασία και αποτελεί στην πραγματικότητα τη χρυσή τομή ανάμεσα στον πνευματικό δημιουργό και το δικαιούχο, τόσο για την αναλογική όσο και για την ψηφιακή χρήση των έργων.

**Λέξεις κλειδιά:** Πνευματική ιδιοκτησία, νόμος 2121/1993, αναπαραγωγή, φωτοτυπίες, βιβλιοθήκες, εκπαίδευση.

### Εισαγωγή

Με την εφεύρεση της τυπογραφίας δημιουργήθηκαν οι ικανές και αναγκαίες συνθήκες για την όσο το δυνατόν ευρύτερη διάδοση έργων του γραπτού λόγου. Η εξέλιξη αυτή γέννησε αφενός μεν το δικαιοπολιτικό αίτημα για προστασία, αφετέρου δε, τα μέσα και τις μορφές παροχής προστασίας από την έννομη τάξη. Ο δημιουργός - συγγραφέας απολαμβάνει έκτοτε ως πνευματικός δημιουργός πλήρη αναγνώριση και κατοχύρωση από το θετικό δίκαιο των δικαιωμάτων του πάνω στο εκάστοτε πνευματικό του δημιούργημα (Καλλινίκου, 1986).

Από την άλλη μεριά, το ευρύτερο δημόσιο συμφέρον εξυπηρετείται με δύο τρόπους: πρώτον, δίνοντας στους συγγραφείς κίνητρα για δημιουργία και δεύτερον, ενθαρρύνοντας τη διάδοση της νέας γνώσης. Οι δημιουργοί έχουν το δικαίωμα στον έλεγχο και την ανταμοιβή για τη διάδοση αυτή. Τα παραπάνω αποτελούν την αφετηρία για την παραγωγή και τη δημιουργία πρωτότυπων έργων (<http://web.opi.gr>).

Η πνευματική ιδιοκτησία αποτελεί τον τομέα δικαίου με αυξανόμενη κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική σημασία. Αυτή προωθεί και προστατεύει τη δημιουργικότητα, το έργο και τα συμφέροντα, ηθικά και οικονομικά, που απορρέουν από αυτό στο πρόσωπο του δημιουργού. Διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο σύστημα, το οποίο προωθεί τη επινόηση και σέβεται τα δικαιώματα εκείνων που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή. Δηλαδή, αυτών που δημιουργούν το έργο, που το καθιστούν προσιτό στο κοινό, που του δίνουν σάρκα και οστά, που το θέτουν στην παραγωγή καθώς και εκείνων που το χρησιμοποιούν και το απολαμβάνουν.

Η αναπαραγωγή ενός έργου που γίνεται για ιδιωτική χρήση αποτελεί περιορισμό της πνευματικής ιδιοκτησίας. Η πράξη αυτή πραγματοποιείται χωρίς την άδεια του δημιουργού και χωρίς αμοιβή εφόσον το έργο έχει νομίμως δημοσιευθεί. Δεν αποτελεί ιδιωτική χρήση η χρήση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επιχείρησης ή μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού (Ν. 2121/1993, άρθρο18).

Μεγάλο ποσοστό φωτοτυπικής αναπαραγωγής έντυπου υλικού στις Βιβλιοθήκες και στις σχολικές μονάδες γίνεται για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς ή για κατ' ιδίαν μελέτη. Οι λόγοι για τους οποίους γίνεται η φωτοτυπική αναπαραγωγή είναι ότι οι χρήστες δεν μπορούν να μελετήσουν το υλικό στη βιβλιοθήκη ή ότι ο χρήστης επιθυμεί να το μελετήσει σε πιο κατάλληλο για αυτόν χρόνο. Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρά το γεγονός ότι οι κάτοχοι δικαιωμάτων αγωνιούν ότι με τον τρόπο αυτό χάνουν πωλήσεις, δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι η φωτοτυπική αναπαραγωγή εύλογου τμήματος ενός έντυπου έργου μειώνει τις πωλήσεις. Εκείνοι που προβαίνουν στη φωτοτυπική αναπαραγωγή δεν θα αγόραζαν αναγκαστικά το έντυπο αν τους απαγορευόταν η φωτοτύπηση (Καλλινίκου, 2007).

### **Πνευματική ιδιοκτησία**

Η πνευματική ιδιοκτησία έχει αφετηρία της την ανακάλυψη της τυπογραφίας. Σταδιακά, η τεχνολογική πρόοδος και η εμφάνιση νέων πεδίων οδήγησαν στη θεσμοθέτηση νόμων με σκοπό την προστασία της. Στη σύγχρονη νομολογία, ο όρος περιέχεται στον κλάδο του ιδιωτικού δικαίου (Καλλινίκου, 2005:25). Σύμφωνα με αυτόν πνευματική ιδιοκτησία ονομάζεται το δικαίωμα που η έννομη τάξη απονέμει στο δημιουργό ενός πνευματικού έργου πάνω στο έργο αυτό (Κουμάντος, 2002:1). Κατά τη νομοθεσία: *«Ως έργο νοείται κάθε πρωτότυπο πνευματικό δημιούργημα λόγου, τέχνης ή επιστήμης που εκφράζεται με οποιαδήποτε μορφή»* (Ν.2121/1993, άρθρο 2§1).

Για το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας, ένα έργο θεωρείται πρωτότυπο όταν διαθέτει στατιστική μοναδικότητα. Δηλαδή, δεν μπορεί – στατιστικά - κανείς άλλος κάτω από τις ίδιες συνθήκες να δημιουργήσει το ίδιο έργο. Πνευματικός δημιουργός νοείται αυτός που δημιουργεί νέες μορφές και ιδέες, έστω και αν ενσωματώνει το νέο του δημιούργημα σε ύλη που ήδη προϋπήρχε (Ν.2121/1993, άρθρο 2).

Το έργο, ως αντικείμενο της πνευματικής ιδιοκτησίας, παρέχει οικονομικά οφέλη στο δημιουργό. Αυτά συμβάλουν στην ελεύθερη διαμόρφωση της ζωής και προσωπικότητάς του (Κουμάντος, 2002:7). Από την άλλη μεριά, το δημιούργημα προάγει το κοινωνικό συμφέ-

ρον, διευκολύνει την ελεύθερη κυκλοφορία των ιδεών και συμβάλει στην εξέλιξη της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής (Speckhard, 2010). Θεμελιώδης αρχή του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας είναι η ανεξαρτησία της προστασίας από την αξία και τον προορισμό του έργου. Το έργο προστατεύεται ανεξάρτητα από το χαρακτήρα του. Ο κανόνας αυτός είναι απόλυτος και ισχύει για όλα τα έργα.

Η πνευματική ιδιοκτησία που αποκτά ο δημιουργός πάνω στο έργο του περιλαμβάνει δύο απόλυτα και αποκλειστικά δικαιώματα, το περιουσιακό και το ηθικό. Το πρώτο αποτελεί το δικαίωμα της εκμετάλλευσης του έργου, ενώ το δεύτερο, το δικαίωμα προστασίας του προσωπικού δεσμού του δημιουργού με το έργο του (Ν.2121/1993, άρθρο 1). Ο πνευματικός δημιουργός έχει τη νομοθετική δυνατότητα να μεταβιβάσει και να αναθέσει τη διαχείριση του περιουσιακού δικαιώματός του σε τρίτους, φυσικά ή νομικά πρόσωπα. Αντίθετα, το ηθικό δικαίωμα είναι προσωποπαγές και αμεταβίβαστο (Αλαφραγκής Ε. 2011). Το δικαίωμα αυτό παραμένει στο δημιουργό ακόμα και μετά τη μεταβίβαση του περιουσιακού δικαιώματος (Ν.2121/ 1993, άρθρο 17). Τα παραπάνω ενσωματώνουν και αλληλοσυμπλέκουν την πνευματική ιδιοκτησία με τα γράμματα, την τέχνη, τον πολιτισμό και την τεχνολογία.

Σε σύνδεση με τα προηγούμενα, η πνευματική ιδιοκτησία παρουσιάζει τρεις ιδιαιτερότητες: α) Το αντικείμενό της είναι άυλο. Δηλαδή αποτελεί πνευματικό δημιούργημα και όχι υλικό κατασκεύασμα. Η ιδιομορφία αυτή του άυλου χαρακτήρα της πνευματικής ιδιοκτησίας επιτρέπει τη σύγχρονη παρουσία του έργου σε άπειρους τόπους. β) Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι η πνευματική ιδιοκτησία δεν προστατεύει μόνο τα πνευματικά συμφέροντα του δημιουργού σε σχέση με το δημιούργημά του, αλλά και τα συμφέροντα που ενάγονται στη σφαίρα της προσωπικότητας του δημιουργού. Δηλαδή στην ιδιαίτερη ηθική σχέση του κάθε δημιουργού με το δημιούργημά του. Επομένως, η πνευματική ιδιοκτησία έχει διπλό χαρακτήρα, προσωπικό και περιουσιακό. γ) Η τρίτη ιδιαιτερότητά της προκαλείται από το γεγονός ότι κάθε δημιούργημα είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο. Άρα, ο πνευματικός δημιουργός κατέχει μονοπωλιακή θέση σε σχέση με το δημιούργημά του.

### **Αναπαραγωγή**

Η αναπαραγωγή ενός έργου αποτελεί «*θεμέλιο λίθο*» της πνευματικής ιδιοκτησίας. Αυτή εντάσσεται στο περιουσιακό δικαίωμα και παρέχει στους δημιουργούς τη δυνατότητα να επιτρέπουν ή να απαγορεύουν την αναπαραγωγή των έργων τους.

Σε διεθνές επίπεδο, ουσιώδης είναι η διάταξη του άρθρου 9 της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού του 1886 (Ν:100/1975 ΦΕΚ: Α 162/01.08.1975) η οποία αναφέρει: «*Οι δημιουργοί λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών έργων, προστατευομένων υπό της παρούσης Συμβάσεως έχουν το αποκλειστικόν δικαίωμα να επιτρέψουν την αναπαραγωγήν των έργων τούτων, καθ' οιονδήποτε τρόπον και υφ' οιανδήποτε μορφήν. Αι νομοθεσίαι των χωρών της Ενώσεως διατηρούν την ευχέρειαν να επιτρέψουν την αναπαραγωγήν των εν λόγω έργων εις ωρισμένας ειδικάς περιπτώσεις, υπό τον όρον ότι η τοιαύτη αναπαραγωγή δεν βλάπτει την κανονικὴν εκμετάλλευσιν του έργου, ούτε προκαλεί αδικαιολόγητον βλάβην εις τα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού*». (<http://web.opi.gr>).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διεθνής νομοθεσία αναγνωρίζει στους δημιουργούς λογοτεχνικών έργων το αποκλειστικό δικαίωμα να επιτρέψουν την αναπαραγωγή των έργων τους με οποιοδήποτε τρόπο και μορφή. Από την άλλη μεριά, οι εθνικές νομοθεσίες διατηρούν την ευχέρεια να επιβάλουν περιορισμούς του δικαιώματος αναπαραγωγής. Οι περιορισμοί επιβάλλονται σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις, υπό τον όρο ότι η αναπαραγωγή δεν βλάπτει την κανονική εκμετάλλευση του έργου, ούτε προκαλεί αδικαιολόγητη βλάβη στα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού. Το τρία αυτά κριτήρια είναι γνωστά ως «*τεστ των τριών σταδίων*» (three steps test) (Δεληγιάννη 2007: 5-6).

Η παραπάνω Διεθνής Σύμβαση δεν υποχρεώνει τον εθνικό νομοθέτη να θεσπίσει περιορισμούς για το δικαίωμα αναπαραγωγής, απλώς του δίνει τη σχετική ευχέρεια. Όταν όμως καθιερώνονται περιορισμοί στο εν λόγω δικαίωμα, οι περιορισμοί αυτοί πρέπει να είναι σύμφωνοι με το γράμμα και το πνεύμα της Διεθνούς Σύμβασης της Βέρνης και να πληρούν τα τρία κριτήρια (Reinbothe J. Lewinski S. 2002:134). Έτσι, η Διεθνής Σύμβαση Βέρνης αφήνει στον εθνικό νομοθέτη την ευχέρεια να επιτρέψει την αναπαραγωγή σε «*ορισμένες ειδικές περιπτώσεις*» και συνεπώς να προσδιορίσει ποιες είναι οι περιπτώσεις αυτές. Η αναφορά στις ειδικές περιπτώσεις αναδεικνύει ένα γενικό κριτήριο με δύο στοιχεία: α) η εν λόγω αναπαραγωγή πρέπει να καλύπτει *ορισμένο σκοπό*, έτσι ώστε να αποκλείεται κάθε γενική κατηγορία περιορισμών και β) θα πρέπει να υπάρχει κάποιος *ειδικός λόγος* που να επιτρέπει την αναπαραγωγή. Κλασικό παράδειγμα είναι η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση ή για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι διεθνείς συνθήκες που έπονται της Διεθνής Σύμβασης της Βέρνης, όπως η Συμφωνία TRIPS (N: 2290/1995 ΦΕΚ: Α 28/09.02.1995), αλλά και η Συνθήκη WIPO για την πνευματική ιδιοκτησία, γνωστή και ως Συνθήκη Internet (N: 3184/2003 ΦΕΚ: Α' 228/26.09.2003) δεν περιλαμβάνουν ειδικές διατάξεις για το δικαίωμα αναπαραγωγής, γίνεται όμως αναφορά στο άρθρο 9 της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης (<http://web.opi.gr>)

### Εγχώρια νομοθεσία

Για την αναπαραγωγή σε εθνικό επίπεδο, ο θεμελιώδης νόμος 2121 στο άρθρο του 3, παράγραφος 1 αναφέρει: «*το περιουσιακό δικαίωμα δίνει στους δημιουργούς ιδίως την εξουσία (δικαίωμα) να επιτρέπουν ή να απαγορεύουν: α) Την εγγραφή και την άμεση ή έμμεση, προσωρινή ή μόνιμη αναπαραγωγή των έργων τους με οποιοδήποτε μέσο και μορφή, εν όλω ή εν μέρει*» (N:2121, άρθρο 3§1).

Με βάση το νόμο, εγγραφή σημαίνει την πρώτη υλική ενσωμάτωση του έργου σε κάποιο φορέα, ο οποίος αποτελεί την αφετηρία για την αναπαραγωγή του σε ένα ή περισσότερα αντίτυπα. Επομένως, αναπαραγωγή θεωρείται η παραγωγή ενός ή περισσότερων αντιτύπων του έργου που γίνεται με βάση την υλική ενσωμάτωση η οποία πραγματοποιείται με την εγγραφή (Καλλινίκου, 2006:21). Άρα, η νομοθεσία αναγνωρίζει σαφέστατα στο δημιουργό την εξουσία να επιτρέπει ή να απαγορεύει «*την εγγραφή και την αναπαραγωγή του έργου με κάθε μέσο, όπως μηχανικά, φωτοχημικά ή ηλεκτρονικά*» (<http://web.opi.gr>). Το δικαίωμα αναπαραγωγής έργων για ιδιωτική χρήση δεν αναγνωρίζεται όταν: «*με την*

*αναπαραγωγή εμποδίζεται η κανονική εκμετάλλευση του έργου ή βλάπτονται τα νόμιμα συμφέροντα των δημιουργών».*

Στην προσπάθεια το νομοθέτη να εξισορροπηθούν τα δικαιώματα των δημιουργών με τα ατομικά δικαιώματα των χρηστών έχουν θεσπιστεί περιορισμοί του περιουσιακού δικαιώματος αναπαραγωγής. Οι περιορισμοί αυτοί στο δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας υφίστανται χάριν της επιστημονικής προόδου, της πληροφόρησης του κοινωνικού συνόλου και του συμφέροντος της ολότητας. Πρόκειται για περιπτώσεις στις οποίες δεν απαιτείται η λήψη άδειας του δημιουργού ή δικαιούχου, ούτε η καταβολή αμοιβής, οι οποίες είναι ρητά καθοριζόμενες στο νόμο. Οι περιορισμοί αυτοί είτε αναφέρονται ρητά στο νόμο 2121/1993, είτε προκύπτουν από το ευρύτερο δικαϊκό σύστημα της χώρας μας.

Ειδικότερα, προβλέπεται ότι δεν απαιτείται η άδεια του δημιουργού και η καταβολή αμοιβής του για τη χρήση του έργου του στις ακόλουθες περιπτώσεις: α) αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση, β) αναπαραγωγή σε σχολικά βιβλία και ανθολογίες, γ) αναπαραγωγή για διδασκαλία, δ) αναπαραγωγή από βιβλιοθήκες και αρχεία (<http://web.opi.gr>).

### **Αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση**

Ο νόμος 2121/1993 αντιμετωπίζει το πρόβλημα της ιδιωτικής αναπαραγωγής με το άρθρο 18. Με αυτό, ο νομοθέτης προσπαθεί να εξισορροπηθεί το ατομικό δικαίωμα του χρήστη στην πληροφόρηση με την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας των δημιουργών. Σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου καθιερώνεται ως περιορισμός του περιουσιακού δικαιώματος του δημιουργού, η αναπαραγωγή ενός έργου που έχει νόμιμα δημοσιευθεί, εφόσον γίνεται για ιδιωτική χρήση εκείνου ο οποίος προβαίνει σε αυτήν. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της διάταξης αυτής είναι ότι η αναπαραγωγή πρέπει να γίνεται από τον ίδιο τον χρήστη. Ο ίδιος νόμος δεν προσδιορίζει την έκταση της επιτρεπόμενης αναπαραγωγής, παρ' όλα αυτά από τη νομοθεσία συνάγεται ότι εννοείται ένα μικρό κομμάτι του έργου και επ' ουδενί το σύνολο (Καλλινίκου, 2006:24). Επιπλέον, ο νόμος ορίζει ότι: «*εάν για την ελεύθερη αναπαραγωγή του έργου χρησιμοποιούνται τεχνικά μέσα ... οφείλεται εύλογη αμοιβή στο δημιουργό του έργου και στους δικαιούχους συγγενικών δικαιωμάτων*».

Από το συνδυασμό των διατάξεων του άρθρου 18 παρ. 1 και του άρθρου 3 παρ. 2 του Ν.2121/1993 συνάγεται ότι στην έννοια της ιδιωτικής χρήσης εμπίπτει η αναπαραγωγή που γίνεται από τον ίδιο το χρήστη για προσωπική του χρήση ή για χρήση από το άμεσο οικογενειακό ή κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτή την έννοια έχει και η περίπτωση του φοιτητή ή του ερευνητή που συγκεντρώνει στοιχεία για κάποιο θέμα. Δεν εμπίπτει στην έννοια της ιδιωτικής χρήσης, η αναπαραγωγή που γίνεται από επιχειρήσεις ή δημόσιες υπηρεσίες, όπως π.χ. η φωτοτυπία ολόκληρου βιβλίου ή άρθρου και η αναπαραγωγή που γίνεται για να εξυπηρετήσει εμπορικό σκοπό (Καλλινίκου, 2005:289-293).

Γενικά, σύμφωνα με το άρθρο 18 παρ. 2 του Ν.2121/1993 η ελευθερία της ιδιωτικής αναπαραγωγής παύει να ισχύει όταν εμποδίζεται η κανονική εκμετάλλευση του έργου ή βλάπτονται τα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού. Η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση αφορά μόνο τα έργα που έχουν νομίμως δημοσιευθεί, δηλαδή, έχουν γίνει με κάποιο τρόπο

προσιτά στο κοινό. Η ελευθερία ιδιωτικής αναπαραγωγής δεν ισχύει για έργα που έχουν δημοσιευθεί χωρίς την άδεια του δημιουργού ή για έργα αδημοσίευτα, όπως τα χειρόγραφα.

Ειδική περίπτωση περιορισμού αποτελεί η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση, η οποία επιτρέπεται χωρίς να απαιτείται η άδεια του δημιουργού αλλά έναντι καταβολής εύλογης αμοιβής. Αυτό γίνεται όταν κατά την ιδιωτική αναπαραγωγή θα χρησιμοποιηθούν τεχνικά μέσα. Επί της αξίας των τεχνικών μέσων αυτών όπως προσδιορίζονται στο Νόμο 2121/1993, άρθρο 18§3 εισπράττεται ένα ποσοστό τοις εκατό ως εύλογη αμοιβή των δημιουργών και ορισμένων δικαιούχων συγγενικών δικαιωμάτων ως αντιστάθμισμα της ελεύθερης αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση. Ο νόμος ορίζει το ποσοστό τοις εκατό ανάλογα με το μέσο αναπαραγωγής καθώς και την κατανομή του ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες δικαιούχων. Για παράδειγμα, η εύλογη αμοιβή που οφείλεται για τις φωτοτυπικές συσκευές είναι 4% επί της αξίας τους, και κατανέμεται εξ ημισείας μεταξύ των πνευματικών δημιουργών και των εκδοτών εντύπων. Η εύλογη αμοιβή καταβάλλεται από τους εισαγωγείς ή από τους παραγωγούς των αντικειμένων αυτών και εισπράττεται από τους οργανισμούς συλλογικής διαχείρισης.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν.2435/1996 κάθε οργανισμός συλλογικής διαχείρισης έχει το δικαίωμα να ζητήσει οποτεδήποτε από οποιονδήποτε οφειλέτη να δηλώσει εγγράφως και υπευθύνως (δήλωση του Ν.1599/1986) α) τη συνολική αξία των συσκευών εγγραφής ήχου ή/και εικόνας, των υλικών φορέων ήχου ή/και εικόνας, των φωτοτυπικών μηχανημάτων, του χαρτιού του κατάλληλου για φωτοτυπίες, των ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλων συναφών μέσων τα οποία κατά περίπτωση παρήγαγε, εισήγαγε, διέθεσε ή πώλησε και β) ότι αυτή είναι πράγματι η συνολική αξία χωρίς καμία απόκρυψη. Οι οργανισμοί συλλογικής διαχείρισης δεν δικαιούνται να ζητήσουν από τον ίδιο οφειλέτη την υποβολή νέας υπεύθυνης δήλωσης πριν παρέλθουν έξι (6) τουλάχιστον μήνες από την υποβολή της αμέσως προηγούμενης δήλωσης. Επιπλέον οι οργανισμοί συλλογικής διαχείρισης έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν με δικές τους δαπάνες τον έλεγχο της ακρίβειας του περιεχομένου της υπεύθυνης δήλωσης του οφειλέτη από έναν ορκωτό λογιστή που ορίζεται από τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας.

Η δεύτερη περίπτωση περιορισμού είναι όταν επιτρέπεται, χωρίς την άδεια του δημιουργού και χωρίς αμοιβή, η αναπαραγωγή σε εκπαιδευτικά βιβλία. Τα τελευταία χρησιμοποιούνται ως βιβλία διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας ή από άλλο αρμόδιο υπουργείο. Επιπλέον, επιτρέπεται η αναπαραγωγή έργων του λόγου ενός ή περισσότερων συγγραφέων νομίμως δημοσιευμένων, που αποτελούν μικρό τμήμα της συνολικής δημιουργίας του καθενός από αυτούς. Η ρύθμιση αυτή αφορά μόνο την έντυπη αναπαραγωγή.

Η Τρίτη περίπτωση περιορισμού αφορά την αναπαραγωγή για διδασκαλία. Αυτή εμπεριέχει την αναπαραγωγή άρθρων, σύντομων αποσπασμάτων ή τμημάτων, εφόσον γίνεται αποκλειστικά για τη διδασκαλία ή τις εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ειδικότερα επιτρέπεται η αναπαραγωγή άρθρων που έχουν νόμιμα δημοσιευθεί σε εφημερίδα ή σε περιοδικό, καθώς και σύντομων αποσπασμάτων έργων ή τμημάτων σύντομου έργου ή έργου των ει-

καστικών τεχνών που έχει νόμιμα δημοσιευθεί. Η αναπαραγωγή αυτή θα πρέπει να δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό που δεν είναι άλλος από την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Ακόμη θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τα χρηστά ήθη και να μην εμποδίζει την κανονική εκμετάλλευση του έργου. Για την προστασία του ηθικού δικαιώματος του δημιουργού θα πρέπει να συνοδεύεται από ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη εφόσον τα ονόματα αυτά αναφέρονται στην πηγή. Δυστυχώς ο νόμος δεν κάνει λόγο για τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, κυρίως της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο τέταρτος περιορισμός περιλαμβάνει την αναπαραγωγή από βιβλιοθήκες και αρχεία. Αυτή επιτρέπει την αναπαραγωγή ενός πρόσθετου αντιτύπου από μη κερδοσκοπικές βιβλιοθήκες ή αρχεία, που έχουν αντίτυπο του έργου στη μόνιμη συλλογή τους, προκειμένου να διατηρήσουν το αντίτυπο αυτό ή να το μεταβιβάσουν σε άλλη, μη κερδοσκοπική, βιβλιοθήκη ή αρχείο. Η παραπάνω πρακτική νομιμοποιείται όταν δεν είναι δύνατη η προμήθεια από την αγορά (Τζανετάκου Ε. 2006).

Οι πράξεις αναπαραγωγής από φοιτητές και ερευνητές που πραγματοποιούνται στους χώρους των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών αποτελούν πράξεις αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση εκείνου που τις κάνει (αρ. 18, Ν2121/931). Αυτό ισχύει γιατί η αναπαραγωγή γίνεται από τον ίδιο το χρήστη και με ευθύνη, ως προς το εύρος της αναπαραγωγής, του ίδιου του χρήστη. Οι Βιβλιοθήκες ενημερώνουν, με ειδική σήμανση, τους χρήστες για την εύλογη χρήση του δικαιώματος αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση.

Επιπλέον, οι πράξεις αναπαραγωγής που πραγματοποιούνται στους χώρους των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών δεν αποτελούν χρήση στο πλαίσιο μιας επιχείρησης ή μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού (αρ. 18, Ν2121/932), γιατί η αναπαραγωγή γίνεται αποκλειστικά για ιδιωτική χρήση εκείνου που την κάνει και το αναπαραγόμενο έργο δεν χρησιμοποιείται για σκοπούς προαγωγής της Βιβλιοθήκης ή του Ιδρύματος (Φράγκου Α. 2006).

### Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη φωτοτυπική αναπαραγωγή έχει δημοσιεύσει την Οδηγία 2001/29. Σε αυτή, η φωτοτυπική αναπαραγωγή κατατάσσεται μεταξύ των δυνατικών περιορισμών. Σύμφωνα με την Οδηγία, η φωτοτυπική αναπαραγωγή δεν συνιστά μείζον εμπόδιο στην εσωτερικά αγορά και κατά συνέπεια τα κράτη μέλη θα πρέπει να έχουν την ευχέρεια να προβλέπουν τη σχετική εξαίρεση ή περιορισμό. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 5 παρ.2: «Τα κράτη μέλη μπορούν να προβλέπουν εξαιρέσεις ή περιορισμούς από το δικαίωμα αναπαραγωγής» (ΟΔΗΓΙΑ 2001/29/ΕΚ 22/05/2001).

Στο πεδίο εφαρμογής της Οδηγίας 2001/29 (<http://web.ori.gr/xres>) με την οποία εναρμονίστηκε η εθνική νομοθεσία (Ν.3057/2002, άρ. 81, παρ. 1) επικράτησε ο ευρύς χαρακτήρας της αναπαραγωγής με υποχρεωτική εξαίρεση ορισμένων πράξεων που επιτρέπουν την ψηφιακή χρήση των έργων κατά τη λειτουργία του διαδικτύου (Ομάδα Εργασίας ΤΕΕ, 2009:17). ο κοινοτικός νομοθέτης δεν κάνει αναφορά στην ιδιωτική χρήση ή στον εμπορικό



ή μη χαρακτήρα της αναπαραγωγής. Αναφέρεται γενικά στη φωτοτυπική αναπαραγωγή με βασικό όρο την καταβολή δίκαιης αποζημίωσης στο δικαιούχο.

Η εθνική νομοθεσία σε εναρμόνιση με το άρθρο 5 παρ.5 της Οδηγίας 2001/29 προβλέπει ρητά το τεστ των τριών σταδίων. Πρόκειται για τη ρήτρα γενικής εφαρμογής επί των περιορισμών που αποτελεί επιταγή προς το νομοθέτη να εφαρμόσει τη διαδικασία των τριών σταδίων και κατά συνέπεια να οριοθετήσει το πεδίο των περιορισμών μόνο σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις, οι οποίες δεν αντίκεινται στην κανονική εκμετάλλευση του έργου και δεν θίγουν αδικαιολόγητα τα έννομα συμφέροντα του δικαιούχου. Η διαδικασία των τριών σταδίων αποτελεί περαιτέρω επιταγή και προς το δικαστή (Καλλινίκου, 2006:27).

Είναι αναμφισβήτητο ότι κάθε αναπαραγωγή προξενεί ζημία στο δικαιούχο. Το θέμα είναι αν η αναπαραγωγή αυτή βλάπτει την κανονική εκμετάλλευση του έργου και αν δεν την βλάπτει, αν προκαλεί «αδικαιολόγητη» βλάβη στα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού. Η περίπτωση φωτοτυπικής αναπαραγωγής ολόκληρου έργου βλάπτει την κανονική εκμετάλλευση του έργου και προκαλεί αδικαιολόγητη βλάβη στα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού. Αυτή η πρακτική ματαιώνει την προμήθεια αντιτύπων από το νόμιμο εμπόριο και στερεί το δημιουργό από την αμοιβή του (Καλλινίκου Δ. 2005:289 –293).

Από την άλλη μεριά, νέες ιδέες και γνώσεις δεν μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την κοινωνία αν τεθούν φραγμοί στη διάδοσή τους. Έτσι, από τη μία πλευρά στον ιδιοκτήτη των πνευματικών δικαιωμάτων δίδεται ο έλεγχος της διάδοσης των έργων του, ενώ από την άλλη η γρήγορη και ευρεία διάδοση των πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε αυτά τα έργα πρέπει ταυτόχρονα να ενθαρρύνεται. Μόνο μέσω της εξισορρόπησης των δύο αυτών αντικρουόμενων συνθηκών μπορεί η προστασία πνευματικών δικαιωμάτων να μεγιστοποιήσει τόσο τη δημιουργία όσο και τη διάδοση νέων γνώσεων και ιδεών (Κουμάντου, 1987:71).

Η πρόσβαση στη γνώση είναι σημαντική γιατί η ανταλλαγή πληροφοριών είναι απαραίτητη για τη λειτουργία μιας υγιούς δημοκρατίας. Ένα πλούσιο δημόσιο πεδίο και η δίκαιη πρόσβαση σε υλικό που προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα προωθεί τη δημιουργικότητα και την παραγωγή νέων έργων. Το παραπάνω βοηθάει στη μείωση των ανισοτήτων που δημιουργεί η ψηφιακή εποχή.

Είναι γεγονός ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει τα δικαιώματα των πνευματικών δικαιωμάτων διαμορφώθηκε σε εποχή προγενέστερη του Παγκόσμιου Ιστού. Συνεπώς, στη σύγχρονη εποχή η αναπαραγωγή διευκολύνεται από την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη δυνατότητα ψηφιοποίησης (digitize) και επιγραμμικής (online) διάχυσης των πολιτισμικών προϊόντων στον παγκόσμιο ιστό. Αυτό επιτυγχάνεται με χαμηλό κόστος και μαζικό τρόπο.

Το ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι: έχει επιτευχθεί σήμερα η εξισορρόπηση μεταξύ των αντικρουόμενων συνθηκών που αναφέρθηκαν πιο πάνω; Δυστυχώς, κοινή πεποίθηση μεταξύ των ακαδημαϊκών χρηστών είναι ότι η παραδοσιακή ισορροπία που ίσχυε όσον αφορά στα πνευματικά δικαιώματα έντυπου υλικού τείνει να ανατραπεί στο σημερινό ψηφιακό περιβάλλον από διάφορες πηγές.

**Βιβλιογραφία**

## Ξενόγλωσση

1. Deazley R. (2004), *On the origin of the right to copy: charting the movement of copyright law in eighteenth century Britain (1695-1775)*, Hart Publishing
2. Reinbothe J. Lewinski S. (2002), *The WIPO Treaties*, London 2002 σ. 134

## Ελληνόγλωσση

1. Αλαφραγκής Ε. (2011), *Σύγκρουση του δικαιώματος στην προσωπικότητα με το ηθικό δικαίωμα του δημιουργού έργου πνευματικής ιδιοκτησίας*. Αθήνα Σάκκουλας
2. Δεληγιάννη Ε. (2007), *Πνευματική ιδιοκτησία και επικοινωνία την εποχή του διαδικτύου*, ΔΙΜΕΕ 4/2007
3. Ιγγλεζάκης Ι. (2007), *Επιτρεπόμενες πράξεις στο διαδίκτυο εκ μέρους των χρηστών από την σκοπιά του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας*, ΔΕΕ 6
4. Καλλινίκου Δ. (2005). *Πνευματική ιδιοκτησία και συγγενικά δικαιώματα*, Αθήνα Σάκκουλας
5. Καλλινίκου Δ. (2007). *Πνευματική ιδιοκτησία και βιβλιοθήκες*, Αθήνα 2007, Π.Ν. Σάκκουλας
6. Καλλινίκου Δ. (1986). *Η νομολογία για την πνευματική ιδιοκτησία* Αθήνα, Σάκκουλας.
7. Καλλινίκου Διονυσία, *Αρχαία, βιβλιοθήκες και πνευματική ιδιοκτησία στο διαδίκτυο*, 2006, στο <http://www.eae.org.gr/congress/Papers/papers.html>
8. Καλλινίκου Δ. (2005), *Φωτοτυπική αναπαραγωγή ολόκληρου βιβλίου*. Χρονικά Ιδιωτικού Δικαίου, Απρίλιος, σ. 289 –293.
9. Κουμάντου Γ. (1987), *Πνευματική ιδιοκτησία και τεχνικές εξελίξεις*, Τιμητικός Τόμος Γ. Μιχαηλίδη-Νουάρου, τόμος Β, Αθήνα, σελ 71.
10. Κουμάντος Γ. (2002), *Πνευματική ιδιοκτησία*, Αθήνα Σάκκουλας
11. Μαρίνος Μ. (2004), *Πνευματική Ιδιοκτησία*, Αθήνα Σάκκουλας
12. Μήτρου Λ. (2002), *Το δίκαιο στην κοινωνία της πληροφορίας*, Αθήνα Σάκκουλας 2002
13. Νόμος 2121/1993 Πνευματική Ιδιοκτησία και Συγγενικά Δικαιώματα
14. Νόμος 3057/2002
15. Νόμος 2290/1995 ΦΕΚ: Α 28/09.02.1995
16. Νόμος 3184/2003 ΦΕΚ: Α' 228/26.09.2003
17. Νόμος 2435/1996
18. Κοτσίρης Λ. (2005), *Δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας*, Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας
19. Ομάδα Εργασίας ΤΕΕ (2009). *Μελέτη των πνευματικών δικαιωμάτων του έργου που παράγεται και διακινείται στο ΤΕΕ*, Αθήνα, 2009
20. Speckhard D. (2010), *Η προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων*. Καθημερινή 24/04/2010
21. ([http://news.kathimerini.gr/4Dcgi/4Dcgi/\\_w\\_articles\\_civ\\_13\\_25/04/2010\\_398810](http://news.kathimerini.gr/4Dcgi/4Dcgi/_w_articles_civ_13_25/04/2010_398810))
22. Συνοδινού Τ. (2008), *Πνευματική Ιδιοκτησία & Νέες Τεχνολογίες: Η σχέση χρήστη δημιουργού*. Σάκκουλα.
23. Τζανετάκου Ε. (2006), *Δημόσιες βιβλιοθήκες και παροχή υπηρεσιών στο κοινό: το νομικό πλαίσιο*, στο <http://www.eae.org.gr/congress/Papers/papers.html>
24. Φράγκου Α. (2006), *Νέες τεχνολογίες, νέες βιβλιοθήκες και νέα Προβλήματα*,
25. στο <http://www.eae.org.gr/congress/Papers/papers.html>

Ιστοσελίδες

1. Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας
2. <http://web.ori.gr>.

## Σκέψεις για το «παλαιό» και το «νέο»

**Παπαντωνίου Ελένη**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MA "ICT in Education" University of Reading (UK), Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Β/θμια Εκπαίδευση ΕΚΠΑ/ΦΠΨ, Υποψήφια Διδάκτορας του Ανοικτού Παν/μίου Κύπρου (Τομέας Πληροφοριακών Συστημάτων, Εκπ/κή Τεχνολογία)*

«Νέος Παιδαγωγός», «Νέα Παιδαγωγική», «Νέα Αγωγή», «Νέο Σχολείο». Η λέξη «νέος-α» ως χαρακτηρισμός από μόνος είναι ελκυστικός: υπόσχεται τη ρήξη με μια καθεστηκυία πρακτική που εκλαμβάνεται ως αποτυχημένη ή προβληματική, την εισαγωγή νεωτεριστικών στοιχείων που φέρνουν φρέσκια πνοή, την στροφή σε αρχές και μεθόδους που εναρμονίζονται με τα σύγχρονα κοινωνικά ρεύματα, τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών προς όφελος των μαθητών κάθε ηλικίας. Για το λόγο αυτό αποτελεί και συχνό φαινόμενο στην ιστορία της εκπαίδευσης διάφοροι μεταρρυθμιστές να δανείζονται τους παραπάνω όρους και φράσεις για την παρουσίαση ή προώθηση των εκπαιδευτικών τους προτάσεων.

Σκέφτομαι πως ένα αιώνα πριν ο Αλέξανδρος Δελμούζος εισήγαγε τη νέα παιδαγωγική του (Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας) με βαθύτατες επιρροές από την γερμανική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον βασικό εισηγητή της, τον Κέρσενστάινερ (G. Kerschensteiner) στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από την τριετή λειτουργία του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου. Προσπαθούσε έτσι να δώσει σάρκα και οστά στο εκπαιδευτικό του όραμα, παλεύοντας ενάντια σε δυνάμεις συντήρησης και κατεστημένες κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις οι οποίες όμως είχαν παγιώσει και τη λειτουργία των σχολείων, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συνήθειες, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό των σπουδών.

Αν διαβάσουμε το «Κρυφό Σχολείο» θα εκπλαγούμε από το πόσο επίκαιρες, φρέσκες, αληθινά σπουδαίες υπήρξαν οι ιδέες του και οι εφαρμογή τους μέσα από το πειραματικό σχολείο του Βόλου. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης και άντλησης δύναμης την βαθιά αγάπη του προς το παιδί-μαθητή και θέλοντας να εφαρμόσει τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, οργάνωσε ένα σχολείο πλούσιο σε δραστηριότητες, με ελευθερία έκφρασης και ιδεών, σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις πραγματικές ανάγκες της. Αν οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η καθημερινή ζωή και λειτουργία του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου Βόλου επικρατούσαν ως επίσημο γενικευμένο διδακτικό σύστημα-μοντέλο, ίσως να ήταν και διαφορετικό το σημερινό τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το περίεργο είναι πως θα περίμενε κανείς οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδοκεντρικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η φιλοσοφία του πραγματικά νέου σχολείου του Δελμούζου, στην εποχή μας, το 2013, να φάνταζαν αυτονόητες, φυσικές, καθιερωμένες.

Τουναντίον, ακόμη συζητάμε για την προσπάθεια εφαρμογής των ίδιων παιδαγωγικών αρχών για ένα ποιοτικό σχολείο: που να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέρο-

να των μαθητών, που να προτάσσει την κατανόηση από την παπαγαλία, που να στηρίζει συνεργατικές μορφές μάθησης, που να μετατοπίζει το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον δάσκαλο στο μαθητή, που να έχει πραγματική σύνδεση με την υπόλοιπη κοινωνία και την αληθινή ζωή, που να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, που να ασκεί την υπευθυνότητα και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Δυστυχώς, (για τον ίδιο και για τους Έλληνες μαθητές πολλών γενιών) τότε ο Δελμούζος με την κατηγορία της αθεΐας σύρθηκε σε δίκη, ως ένας άλλος Σωκράτης, για να υπερασπιστεί την αλήθεια του. Αν και αθώωθηκε και αργότερα αναγνωρίστηκε η αξία του, ακόμη και από επίσημα πρόσωπα της εποχής του που σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξαν και δημόσιοι κατηγοροί του, οι ιδέες του ποτέ δεν ενσωματώθηκαν στο ελληνικό σχολείο των μετέπειτα χρόνων, ουδέποτε αξιοποιήθηκαν από την επίσημη, κρατική εκπαιδευτική πολιτική για δεκαετίες.

Στο ελληνικό σχολείο κυριάρχησε η νοησιαρχία, ο καταναγκασμός, τα παιδονομικά μέτρα, η στείρα αποστήθιση, ο σχολαστικισμός, η ουδέτερη έως παθητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ο μονόλογος του εκπαιδευτικού, η τυποποίηση της διδασκαλίας. Ό,τι δηλαδή στις αρχές του 20<sup>ου</sup>, την εποχή του Δελμούζου, του Γληνού, του Τριανταφυλλίδη, αντιπροσώπευε το παλαιό σχολείο.

Αυτό τελικά το «παλαιό» σχολείο αποδείχτηκε πολύ ανθεκτικό και μακρόβιο, ευνοημένο από τις εκάστοτε συντηρητικές πολιτικές, ντυμένο κάθε φορά με «νέες» ενδυμασίες και ρηχούς, επιφανειακούς πειραματισμούς, πλην ελαχίστων μεμονωμένων εξαιρέσεων. Έτσι παρέμενε, ως είχε, ένα σύστημα έκφρασης της εξουσίας περισσότερο παρά ένα σύστημα με παιδοκεντρικό προσανατολισμό, χωρίς ποτέ κανείς να μπορέσει να το μεταλλάξει σε κάτι πραγματικά καινούργιο και σύγχρονο.

Νίκησε ο Έρβαρτ! Και μετά ο Σκίνερ! Και μετά ...οι πανελλαδικές εξετάσεις που καθορίζουν τα πάντα και ορίζουν τη μεθοδολογία του μέσου έλληνα εκπαιδευτικού παραλύοντας κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα!

Το ελληνικό παλαιό ή συμβατικό εκπαιδευτικό μοντέλο ταυτίζεται σταθερά, διαχρονικά, θα έλεγε κανείς, με την παπαγαλία, τη στείρα μηχανιστική μάθηση, το δασκαλοκεντρισμό και τον περιορισμό της αυτενέργειας του μαθητή, την αντίληψη της μεταφοράς της γνώσης, την τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σήμερα, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα το ελληνικό συμβατικό μοντέλο διδασκαλίας διατηρεί ακόμη πρόνομια εκπαιδευτικής «παλαιότητας»:

- *το έργο του εκπαιδευτικού συνίσταται στη μεταφορά της γνώσης στο νου του εκπαιδευόμενου, γι αυτό και το έργο της διδακτικής καταλήγει βοηθητικό στη βελτιστοποίηση της μεταφοράς της γνώσης.*
- *η διδασκαλία εκφράζεται κυρίως με την παρουσίαση μιας τεχνικής από τον εκπαιδευτικό και μετά ασκήσεις για εξάσκηση και προβλήματα για εφαρμογή. Το κέντρο βάρους εντοπίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ακρίβεια και την ταχύτητα των*

*απαντήσεων και όχι στην ίδια τη διαδικασία με την οποία φθάνουμε στην απάντηση, οπότε και σχεδόν οι μόνες οδηγίες που δίνονται σχετίζονται με τη διαχείριση της διδακτέας ύλης.*

Από την άλλη, το νέο, «προοδευτικό» στην επίσημη ρητορική ελληνικό σχολείο, επίσης σταθερά εμφανίζει τα ίδια χαρακτηριστικά εδώ και ενάμιση αιώνα στο νέο ελληνικό κράτος - ως ζητούμενα πάντα: προσπάθεια εκρίζωσης της παπαγαλίας, εποικοδομητική, ενεργητική πρόσληψη της μάθησης από το μαθητή, μετατόπιση του βάρους από την αυθεντία του δασκάλου στην προσωπική προσπάθεια και συμμετοχή των μαθητών, αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο και την ομάδα, βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Προσοχή: ως ζητούμενα πάντα, από μαθητές, από μια μερίδα εκπαιδευτικών, από επιστήμονες παιδαγωγούς, από εκπαιδευτικά στελέχη.

Οπότε έρχεται και το νέο ψηφιακό σχολείο με τη συνεπικουρία και ανανεωτική εισβολή των ΤΠΕ - που πραγματικά μας απελευθερώνουν – αντιμέτωπο με το συμβατικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας, με πολλούς υποστηρικτές, είτε από έναν απαισιόδοξο ρεαλισμό που βλέπει παντού δυσκολίες στα νέα εγχειρήματα, είτε από μια προσωπική οικειότητα απέναντι στο γνώριμο και δοκιμασμένο, συγκρούονται με τις νέες κατευθύνσεις και τους νεοεισαγμένους τρόπους διδασκαλίας. Η «Νέα Παιδαγωγική» ως θεσμοθετημένη πια διδακτική και μαθησιακή πρακτική (με βάση τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών), παραμένει ακόμα σε μεγάλο βαθμό επιδιωκόμενος στόχος και όραμα, καθώς στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη σκοντάφτουμε σε διάφορες δυσκολίες, δικαιολογημένες ή όχι.

Μα θα σκεφτείτε ότι η περιγραφόμενη αντιπαράθεση δεν είναι κάτι καινούργιο! Φυσικά. Το νέο έρχεται πάντα ως αντίδραση σε κάτι πεπαλαιωμένο και αδιέξοδο. Τους τελευταίους τρεις με τέσσερις αιώνες, στο δυτικό κόσμο, από το διαφωτισμό και μετά, υπάρχει σταθερά ένα δίπολο ανάμεσα στο παλιό και το νέο, αυτό που θεωρείται συντηρητικό, απαρχαιωμένο και αυτό που θεωρείται καινούργιο, προοδευτικό.

Ο Έρασμος, διαφωνώντας με το αυταρχικό και δασκαλοκενρικό σχολείο του Μεσαίωνα, ανάμεσα στα άλλα, προτάσσει παιδοκεντρικές αντιλήψεις, προτείνει την επαγωγική μέθοδο εκμάθησης των γραμματικών κανόνων, την προσαρμογή του μαθήματος στην ηλικία, την ικανότητα και το επίπεδο μάθησης του μαθητή! (σας θυμίζει κάτι πιο καινούργιο αυτό;)

Και μετά ο Ρατίχιους (Volfgang Ratke) με τη «Νέα Διδακτική» του (Nova Didactica) εναντιώνεται στη βία, τον καταναγκασμό και το σχολαστικισμό των συμβατικών στην εποχή του σχολικών πρακτικών, επιμένει στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της διδασκαλίας των θεμάτων με τη φυσική τους σειρά και τάξη, από το πιο απλό και οικείο προς το πιο αφηρημένο και σύνθετο.

Οι διδακτικές του προτάσεις συνεχίζονται σε πιο συστηματικό επίπεδο από τον Ιωάννη Άμους Κομένιος (Comenius) στο πλαίσιο μιας καθολικής θεολογικο-φιλοσοφικής θεωρίας. Μέσα από το έργο του Magna Didactica, οικοδομεί ένα ολιστικό σύστημα εκπαίδευσης για όλους τους ανθρώπους. Υπογραμμίζει τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, την αναγκαιότητα αλληλοσυσχέτισης μεταξύ νοητικής ωριμότητας και μάθησης και εισά-

γει τη διαθεματικότητα των γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμα σπουδών (μήπως και αυτό σας θυμίζει κάτι πιο καινούργιο;)

Και αν πάμε σε νεώτερες εποχές, εμφανίζεται η διδακτική του Νέου Σχολείου (και τότε «Νέο Σχολείο»;) στον αντίποδα της ερβαρτιανής μεθοδολογίας της λογοκρατίας και της αυταρχικότητας. Το κίνημα της προοδευτικής αγωγής στην Αμερική, το κίνημα της μεταρρυθμιστικής αγωγής στη Γερμανία, το Σχολείο της Δράσης στη Γαλλία και το μοντέλο Μοντεσσόρι στην Ιταλία αποδεικνύουν πως ένα νέος, ούριος άνεμος στην εφαρμοσμένη διδακτική έρχεται να μαλακώσει την ακαμψία το παλαιού σχολείου και να δημιουργήσει πιο φιλελεύθερα μοντέλα εκπαίδευσης.

Σήμερα, τα νέα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και οι τρόποι διδασκαλίας στηρίζονται στα πιο πρόσφατα πορίσματα ερευνών για τη γνώση, τη διαδικασία μάθησης και την εκπαίδευση από διάφορους χώρους επιστημών (ψυχολογίας, παιδαγωγικής, κοινωνιολογίας, γλωσσολογίας, βιολογίας, νευροφυσιολογίας κ.α), αξιοποιούν κάποιες γενικά αποδεκτές ψυχολογικές αρχές που ευνοούν την ευχάριστη, αποτελεσματική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την οικοδόμηση ωφέλιμης γνώσης.

Όπως όμως ήδη αντιλαμβανόμαστε, πολλές ιδέες των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο «καινούργιες» ή «πρωτότυπες», αφού έχουν ξαναειπωθεί ή γραφτεί στο πρόσφατο ή απώτερο παρελθόν. Άλλωστε, πόσο άραγε καινούργιο, καινοφανές και πρωτότυπο μπορεί να είναι το «νέο» στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν για δεκάδες εκατοντάδες χρόνια το ενδιαφέρον για την ηθικοπνευματική αγωγή και μόρφωση των νέων είναι, θεσμοθετημένα ή μη, στο επίκεντρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και, ως εκ τούτου, έχουν δοκιμαστεί τόσες και τόσες παιδαγωγικές πρακτικές και έχουν καταθέσει τις ιδέες τους τόσοι και τόσοι σπουδαίοι άνθρωποι του πνεύματος πριν από μας;

Ταξιδεύοντας πίσω στα αρχαία χρόνια - για να μην ξεχνάμε και την ελληνική παιδαγωγική κληρονομιά μας - φτάνουμε ως τον Πλάτωνα του οποίου οι απόψεις για τη μάθηση και τη γνώση μας εντυπωσιάζουν. Πώς, για παράδειγμα, να μην μας εντυπωσιάζει η πνευματική/ιδεολογική εγγύτητα με την επικρατέστερη σύγχρονη θεωρία της Κατασκευής της Γνώσης (γνωστικός, κοινωνικοπολιτιστικός εποικοδομητισμός), όταν για παράδειγμα στους διαλόγους του δείχνει ότι για να φτάσουμε στην αλήθεια πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις: ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος συνειδητά να αναζητά την αλήθεια, το θέμα συζήτησης να είναι διατυπωμένο ώστε να ανταποκρίνεται στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο του μαθητή και να συνδέεται με τις εμπειρίες του, από τη σχέση δασκάλου-μαθητή να εξασφαλίζεται ένα θετικό συναισθηματικό, παιδαγωγικό κλίμα (συνοπτικά η διαδικασία αποτελείται από τα στοιχεία: έρωσ –εποπτικότητα – διάλογος).

Το νέο εμπεριέχει πάντα το παλιό, τίποτα δεν προκύπτει από παρθενογένεση. Παλιές (χρονικά) θεωρίες και απόψεις, πλην προοδευτικές ή ρηξικέλευθες για τον καιρό τους, ενυπάρχουν στις σύγχρονες «νέες» που παρουσιάζονται με νέα επιστημονική, εμπειρική τεκμηρίωση, σε καινούργια κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά δεδομένα. Αλλάζουν οι ορολογίες, τα ονόματα που εκπροσωπούν τις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής, οι συνθήκες που γεννούν τα νέα κινήματα και εμείς, μαγεμένοι από τις νεότευκτες θεωρίες, ξεχνάμε ή αγνοούμε την πρωταρχική ανάπτυξή τους ή την γενναία προσπάθεια

υλοποίησης αυτών των «μοντέρνων» ιδεών από φωτισμένους ανθρώπους παλιότερων, έως πολύ μακρινών εποχών.

Φτάνοντας στο τέλος αυτών των σκέψεων, θα ήθελα να καταλήξω σε κάτι πολύ απλό και ουσιώδες συνάμα: παλαιές ή νέες οι παιδαγωγικές θεωρίες, μόνο μέσα από τον άνθρωπο-εκπαιδευτικό-παιδαγωγό αποκτούν δύναμη, γίνονται πράξη, επηρεάζουν παιδιά.

Σε κάθε εποχή ένα μεγάλο, ίσως το μεγαλύτερο, βάρος της οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής, ειδικά στη χώρα μας, το σηκώνει ο Έλληνας/η Ελληνίδα εκπαιδευτικός και αυτό το πιστεύω γιατί οι προθέσεις και οι εκπαιδευτικές ρητορείες συχνά δεν συνάδουν με τις συνολικές συνθήκες υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Πάντως, όπως και να» χει, ο/η εκπαιδευτικός που καταφέρνει να επηρεάζει τους μαθητές του/της προς το καλύτερο κάνει πάντοτε έναν αγώνα, προσωπικό και κοινωνικό. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να αφιερώσω αυτό το κείμενό μου σε εκείνους τους δασκάλους και τις δασκάλες μου – στην πάντα παθούσα δημόσια εκπαίδευση – που πολύ πριν βγουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα εφόρμωσαν από σωστό παιδαγωγικό ένστικτο και μεράκι τις αρχές της «διερευνητικής μάθησης», της αλληλοδιδασκτικής, της συνεργασίας, της ενθάρρυνσης του προσωπικού λόγου του μαθητή, της βιωματικής διδασκαλίας, του κριτικού γραμματισμού κλπ κλπ.

### Πηγές

1. Αντωνίου, Χρήστος Η (2011). *Παιδαγωγοί και παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
2. Δελμούζος, Αλέξανδρος (2006). «*ΤΟ ΚΡΥΦΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 1908-1911*», εκδόσεις Αριστ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης, επανέκδοση από το πρωτότυπο (1950).
3. Ελληνιάδου, Έλενα, Κλεφτάκη, Ζωή, Μπαλκίζας Νικόλαος (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων στην Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης*. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. ΠΑ.ΚΕ (Πανεπιστημιακό Κέντρο) Αθήνας. Αθήνα.
4. Κασιμάτη, Αικατερίνη (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία – Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκπαιδευτικό υλικό για την Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.
5. Κογκούλη, Γεωργία (2010). *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σχολική πράξη*. Εκδόσεις Αφοί, Κυριακίδη, Σειρά: Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες. Θεσσαλονίκη.
6. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέα Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, 2011. Πράξη «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη*. Ανακτημένο από το Ψηφιακό Σχολείο. Αθήνα, 2011.



## Το Αερόστατο Αναπτύσσοντας διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό για μικρά παιδιά

**Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα<sup>1</sup>, Κάντζου Βίκυ<sup>2</sup>, Σταμούλη Σπυριδούλα<sup>2</sup>**  
<sup>1</sup>Ερευνήτρια Α', ΙΕΛ/ΕΚ «Αθηνά», <sup>2</sup>Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια, ΙΕΛ/ΕΚ «Αθηνά»,  
agjanna@ilsp.gr, vkan@ilsp.gr, pstam@ilsp.gr

### Περίληψη

Το Αερόστατο είναι μία εκπαιδευτική πύλη ψυχαγωγίας και μάθησης, σχεδιασμένη για παιδιά 3-7 ετών. Στόχος της είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ενίσχυση των γλωσσικών, νοητικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Τα παιδιά εξοικειώνονται με βασικές έννοιες και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες οργανωμένες σε δέκα ενότητες: *Μαθηματικά, Σχήματα, Μουσική, Ο εαυτός μου και οι άλλοι, Βασικές έννοιες, Οι φωνούλες της γλώσσας, Ξένες γλώσσες, Ανακαλύπτω τον κόσμο, Διαβάζω και Γράφω*. Επιπλέον η πύλη στοχεύει στην έγκαιρη ανίχνευση της μαθησιακής ετοιμότητας παιδιών ηλικίας 5-6 ετών, ώστε να προετοιμαστούν για τη σχολική ένταξη. Μέσα από τρία σταθμισμένα τεστ, οι γονείς ενημερώνονται για το αν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε θέματα Φωνολογικής Επίγνωσης, Γραμματικών δομών/Λεξιλογίου και Μνήμης και Συλλογισμών. Παράλληλα, μέσα από ασκήσεις λογοθεραπευτικής παρέμβασης, η διαδικασία φωνολογικής διόρθωσης παίρνει τη μορφή παιχνιδιού. Τέλος, η πλατφόρμα παρέχει δυνατότητες ενσωμάτωσης νέων δραστηριοτήτων από ειδικούς της προσχολικής αγωγής.

**Λέξεις - κλειδιά:** Διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό, προσχολική ηλικία, διαδραστικές ασκήσεις, τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

### Εισαγωγή

Το «Αερόστατο» είναι μία εκπαιδευτική πύλη, ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά 3-7 ετών, που τους επιτρέπει να μαθαίνουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στόχος της είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ενίσχυση των νοητικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους.

Είναι γενικά σήμερα αποδεκτό ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορούν να συνεισφέρουν δημιουργικά στην εκπαίδευση μεγαλύτερων παιδιών (Unesco, 2011). Ωστόσο, σε σχέση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για τη χρήση των ΤΠΕ με το σκεπτικό ότι η τεχνολογία, ιδιαίτερα όταν υπερχρησιμοποιείται σε βάρος του παραδοσιακού παιχνιδιού, θέτει σε κίνδυνο τη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Cordes & Miller, 2000, Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, & Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment, 2012). Η μεγάλη πλειονότητα όμως των ερευνών υποδεικνύουν θετική επίδραση της ενασχόλησης με την τεχνολογία στη γνωσιακή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Haugland, 2000, Ντολιοπούλου, 1999, Turbill, 2001), όταν βέβαια οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά είναι κατάλληλες για το

στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται και όταν πραγματοποιούνται για μικρό χρονικό διάστημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου η διαδικτυακή πλατφόρμα «Αερόστατο» στο πλαίσιο της Πράξης «Διαδικτυακή εκπαιδευτική πύλη ψυχαγωγίας και μάθησης για μικρά παιδιά» του Ε. Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση». Το υλικό του «Αερόστατου» διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη αφορά διαδραστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενταγμένες σε θεματικές ενότητες. Η δεύτερη περιλαμβάνει γλωσσικά τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών. Η τρίτη περιλαμβάνει ένα ανοιχτό σύστημα που επιτρέπει σε γονείς και ειδικούς της προσχολικής αγωγής να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστηριότητες.

### Διαδραστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Το υλικό της εκπαιδευτικής πύλης περιλαμβάνει περίπου 400 διαδραστικές δραστηριότητες, οι οποίες καλούν το παιδί να επιλύσει προβλήματα, να εξερευνήσει εικονικούς χώρους ή να εξασκηθεί σε μια δεξιότητα. Οι δραστηριότητες αυτές είναι οργανωμένες θεματικά και διαβαθμισμένες, όπου αυτό είναι δυνατόν, σε επίπεδα. Η διαβάθμιση στηρίχτηκε σε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Ωστόσο, τα επίπεδα δεν έχουν αντιστοιχιστεί με συγκεκριμένες ηλικίες, αλλά υπάρχει απλώς ένδειξη μετάβασης σε επόμενο επίπεδο, δεδομένου ότι έχουν διαπιστωθεί μεγάλες ατομικές διαφορές στο ρυθμό ανάπτυξης των παιδιών. Η ποικιλία των θεματικών πεδίων οφείλεται στο γεγονός ότι η πύλη φιλοδοξεί να καλύψει ένα όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, το υλικό διαρθρώνεται στις εξής ενότητες: *Βασικές έννοιες, Μαθηματικά, Σχήματα, Μουσική, Οι φωνούλες της γλώσσας, Ξένες γλώσσες, Ο εαυτός μου και οι άλλοι, Ανακαλύπτω τον κόσμο, Διαβάζω και Γράφω*. Από την αρχική οθόνη το παιδί διαλέγει ένα ζωάκι-οδηγό που το συνοδεύει στις δραστηριότητες της αντίστοιχης θεματικής ενότητας (Εικόνα 1).



Εικόνα 1 : Οθόνη επιλογών

Οι *Βασικές Έννοιες* είναι μια ενότητα-ομπρέλα που περιλαμβάνει δραστηριότητες για την εισαγωγή βασικών εννοιών, όπως οι χρονικές ή οι τοπικές. Ταυτόχρονα φιλοδοξεί να ενισχύσει την ανάπτυξη βασικών νοητικών διεργασιών, όπως η παρατήρηση (π.χ. εντοπισμός διαφορών), η μνήμη, η ακουστική αντίληψη (π.χ. διάκριση της προέλευσης χαρακτηριστικών ήχων), οι μη λεκτικοί συλλογισμοί, η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση.

Στην ενότητα των *Μαθηματικών* στόχος είναι η ανάπτυξη των πρώτων σταδίων του «αριθμητισμού» (numeracy) (Τζεκάκη, 2007). Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται διαβαθμισμένες δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η απαρίθμηση αντικειμένων, η άμεση εκτίμηση ποσοτήτων, η αναγνώριση των συμβόλων των αριθμών, η σύγκριση συλλογών αντικειμένων και, τέλος, η κατανόηση και πραγματοποίηση των βασικών μαθηματικών πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης (Καφούση & Σκουμπορδή, 2008).

Στα *Σχήματα* το παιδί καλείται να μάθει και, στη συνέχεια, να εντοπίσει τα βασικά επίπεδα σχήματα (κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο) και να τα συνδυάσει με αντικείμενα της καθημερινής του εμπειρίας. Καθώς το επίπεδο ανεβαίνει εισάγεται επίσης ο ρόμβος και τα τρισδιάστατα σχήματα της σφαίρας, του κώνου, του κύβου, της πυραμίδας και του κυλίνδρου. Η ενότητα αυτή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις δραστηριότητες των *Βασικών εννοιών* αλλά και αυτές των *Μαθηματικών*.

Στη *Μουσική* εισάγονται με παιγνιώδη τρόπο οι βασικές έννοιες των ηχοχρωμάτων, της μελωδίας και του ρυθμού, οι νότες και το πεντάγραμμα. Επιπλέον, τα παιδιά εξοικειώνονται με τα μουσικά όργανα και τους ήχους τους και μαθαίνουν να διακρίνουν τις οικογένειες των οργάνων.

Η ενότητα *Οι φωνούλες της γλώσσας* έχει στόχο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία θεωρείται βασική δεξιότητα για την επιτυχή εισαγωγή των παιδιών στον εγγραμματισμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξάσκηση με κατάλληλες δραστηριότητες με τη χρήση του υπολογιστή μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών σε αυτή τη δεξιότητα (Macaruso & Walker, 2008). Οι δραστηριότητες της ενότητας διαβαθμίζονται με βάση ερευνητικά αποτελέσματα σε σχέση με την ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων (Castle, 1999, Chard & Dickson, 1999). Έτσι στα αρχικά επίπεδα υπάρχουν δραστηριότητες διάκρισης λέξεων και, στη συνέχεια, χωρισμού συλλαβών και εύρεσης ρίμας. Σε ακόμα υψηλότερο επίπεδο υπάρχουν δραστηριότητες εντοπισμού αρχικής και μετά τελικής συλλαβής, διάκρισης φωνημάτων και, τέλος, εντοπισμού αρχικού και τελικού φωνήματος.

Στην ενότητα *Ξένες γλώσσες* ο στόχος είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με τους ήχους πολλών διαφορετικών γλωσσών. Σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, είναι ανάγκη τα παιδιά να κατανοήσουν ότι όλες οι γλώσσες είναι αποδεκτές και άξιες σεβασμού. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να ακούσουν βασικό λεξιλόγιο για δεκαπέντε θεματικά πεδία (ζώα, ρούχα, φρούτα και λαχανικά κ.λπ.) σε δεκαπέντε διαφορετικές γλώσσες (αγγλικά, αλβανικά, αραβικά, βουλγαρικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ισπανικά, κινέζικα, πολωνικά, ρουμανικά, ρωσικά, σερβικά, σουηδικά και τουρκικά) και, στη συνέχεια, να εξασκηθούν στην αναγνώριση των λέξεων αυτών.

Η ενότητα *Ο εαυτός μου και οι άλλοι* διαρθρώνεται σε δύο υποενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στην αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων καθώς και στον εντοπισμό πιθανών αιτιών που τα προκαλούν, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και, πιο συγκεκριμένα, στην αναγνώριση καθημερινών περιστάσεων επικοινωνίας στις οποίες αναδεικνύονται οι αξίες της συνεργασίας, της κοινωνικότητας, της φιλίας και της συντροφικότητας καθώς και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η ενότητα *Ανακαλύπτω τον κόσμο* καλύπτει τη σχέση του παιδιού με το εξωτερικό του περιβάλλον και περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν: α) το φυσικό περιβάλλον και την προστασία του (γνωριμία με τη χλωρίδα και την πανίδα, ανακύκλωση, εξοικονόμηση ενέργειας, β) την κυκλοφοριακή αγωγή (αναγνώριση και ταξινόμηση των οχημάτων και των μέσων μαζικής μεταφοράς, κανόνες ασφάλειας στο δρόμο), καθώς και την αγωγή υγείας (φροντίδα των δοντιών και προστασία από τον ήλιο).

Η ενότητα *Διαβάζω* περιλαμβάνει δραστηριότητες που απευθύνονται στα μεγαλύτερα παιδιά του ηλικιακού φάσματος στο οποίο στοχεύει η εκπαιδευτική πύλη. Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων ξεκινά από την εξοικείωση με διαφορετικά είδη εντύπων προκειμένου να γίνει κατανοητή η συμβολική φύση του γραπτού λόγου και στη συνέχεια περνά σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σύστημα γραφής της Ελληνικής, τα γράμματα και τους φθόγγους.

Τέλος, η ενότητα *Γράφω* έχει στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή. Εδώ παρέχονται δύο δυνατότητες. Η πρώτη αφορά την εκτύπωση των δραστηριοτήτων από τους χρήστες προκειμένου αυτές να εκτελεστούν με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με χαρτί και μολύβι, με την καθοδήγηση ενός ενηλίκου ή ενός μεγαλύτερου παιδιού. Εναλλακτικά, δίνεται η δυνατότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων με χρήση ψηφιακού στυλό σε φορητό υπολογιστή με οθόνη αφής (tablet PC). Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων ξεκινά από το σχηματισμό απλών γραμμών και φτάνει ως το σχηματισμό των γραμμάτων και των αριθμών.

Εκτός από τις παραπάνω δέκα ενότητες δραστηριοτήτων, τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν επίσης να απασχοληθούν με ασκήσεις φωνολογικής διόρθωσης, επιλέγοντας το *Μαθαίνω τις φωνούλες*. Σε αυτή την ενότητα τα παιδιά μπορεί να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες για τη διάκριση των συριστικών σύμφωνων (σ και ζ), τα διπλών (ψ και ξ) και των χειλοδοντικών και οδοντικών συμφώνων (φ, β, δ, και θ).

### **Γλωσσικά Τεστ Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών**

Η πλατφόρμα περιλαμβάνει τρία τεστ τα οποία απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Σκοπός των συγκεκριμένων τεστ είναι η αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές νηπιαγωγείου με στόχο την έγκαιρη αξιολόγηση της μαθησιακής τους ετοιμότητας για την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο. Η αυτοματοποίηση της διαδικασίας συνίσταται στο γεγονός ότι η χορήγηση των δοκιμασιών και η έκδοση των αποτελεσμάτων

ελέγχεται πλήρως από τον υπολογιστή, χωρίς να απαιτείται καμία παρέμβαση από ειδικούς ή ειδικά εκπαιδευμένα άτομα. Τα τεστ δεν πραγματοποιούν πλήρη κλινική εκτίμηση ή διάγνωση, αλλά ανίχνευση, δηλαδή μια αδρή σκιαγράφηση των δεξιοτήτων στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερη αδυναμία, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν όσα παιδιά πιθανώς χρειάζονται πληρέστερη και ακριβέστερη αξιολόγηση και ενδεχομένως ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Σίμος & Σιδερίδης 2008). Οι ασκήσεις εκτελούνται από τους μαθητές στον υπολογιστή χωρίς επίβλεψη, ενώ παρέχεται ένα προφίλ επιδόσεων για κάθε μαθητή. Εξετάζονται επιλεγμένες δεξιότητες οι οποίες αποτελούν ευρέως χρησιμοποιούμενους και αξιόπιστους δείκτες μαθησιακής αξιολόγησης (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας 2007, Protopapas et al. 2007, Οικονόμου κ.ά. 2008).

Το Τεστ φωνολογικής επίγνωσης (Τεστ 1) περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες εξετάζουν τις εξής ικανότητες: α) ακουστική διάκριση φθόγγων με εντοπισμό της διαφορετικής λέξης ή ψευδολέξης ή με ταύτιση εικόνας-λέξης, β) επίγνωση και διάκριση τονικού σχήματος σε ψευδολέξεις, γ) φωνολογική επίγνωση με πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις μέσω της επιλογής της διαφορετικής αρχικής συλλαβής ή του διαφορετικού αρχικού φθόγγου και δ) σύνθεση φθόγγων μέσω της επιλογής της σωστής εικόνας.

Το Τεστ λεξιλογίου και γραμματικών δομών (Τεστ 2) εξετάζει το προσληπτικό λεξιλόγιο (σε ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα) μέσω της ταύτισης εικόνας και λέξης, καθώς και την κατανόηση ορισμένων γραμματικών δομών οι οποίες έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι παρουσιάζουν δυσκολίες σε παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχές του λόγου, όπως: α) η διάκριση ενικού και πληθυντικού, β) η κατανόηση του συγκριτικού και του υπερθετικού βαθμού σε επίθετα, γ) η κατανόηση αορίστου και μέλλοντα και δ) η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων.

Τέλος, το Τεστ μνήμης και συλλογισμών (Τεστ 3) εξετάζει τις γνωσιακές ικανότητες των παιδιών μέσα από δραστηριότητες ελέγχου των εξής ικανοτήτων: α) χωρική μνήμη, β) χωρική σειρά, β) συμπλήρωση ιστορίας και σειροθέτηση γεγονότων ιστορίας, γ) μη λεκτικές αλληλουχίες και αναλογίες και δ) λεκτικοί συλλογισμοί.

Με δεδομένη την ανάγκη δημιουργίας σύντομων τεστ τα οποία να ανταποκρίνονται στο εύρος προσοχής που χαρακτηρίζει τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, οι παραπάνω τομείς δεξιοτήτων επελέγησαν ως οι αντιπροσωπευτικότεροι ώστε να προσφέρουν μια γενική μεν αλλά χρήσιμη εικόνα των μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών των παιδιών. Τόσο η φωνολογική επίγνωση όσο και το προσληπτικό λεξιλόγιο, η κατανόηση των γραμματικών δομών της γλώσσας και η επίδοση σε μη γλωσσικές δοκιμασίες έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία, ενώ θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν πρόωρα μια ενδεχόμενη μαθησιακή δυσκολία, χωρίς βέβαια να αποτελούν τους μοναδικούς προγνωστικούς δείκτες.

Όπως προαναφέρθηκε, τα συγκεκριμένα τεστ έχουν ως στόχο τον εντοπισμό των μαθητών που χρειάζονται πιο εξειδικευμένη αξιολόγηση και ενδεχομένως πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη. Αυτό εξασφαλίζεται με την παροχή σταθμισμένης πληροφορίας στο προφίλ επιδόσεων των μαθητών. Κάθε μαθητής με επίδοση που υστερεί σημαντικά από το αναμενόμενο

για την ηλικία του σε έναν ή περισσότερους γενικούς τομείς δεξιοτήτων, συνιστάται να παραπέμπεται για περαιτέρω διερεύνηση.

Τα τεστ πραγματοποιούνται σε ένα καλαίσθητο, ελκυστικό και κατάλληλο για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας γραφικό περιβάλλον. Περιλαμβάνουν δοκιμασίες που έχουν τη μορφή παιχνιδιού και εντάσσονται σε ένα ευφάνταστο, παιδικό σενάριο με ήρωες γνωστά και οικεία ζώα. Πρωταγωνιστής και βοηθός του παιδιού στην εκτέλεση των δοκιμασιών είναι ένας σκίουρος, ο κ. Λεξιθηκάριος (Τεστ 1), ένας Πελεκάνος (Τεστ 2) και ένας Παπαγάλος (Τεστ 3). Οι χαρακτήρες αυτοί έχουν ως αποστολή να εμπλέξουν τα παιδιά στην πλοκή και, κατά συνέπεια, να τα παρακινήσουν στην εκτέλεση των δοκιμασιών, δίνοντάς τους παράλληλα οδηγίες για την πραγματοποίησή τους.

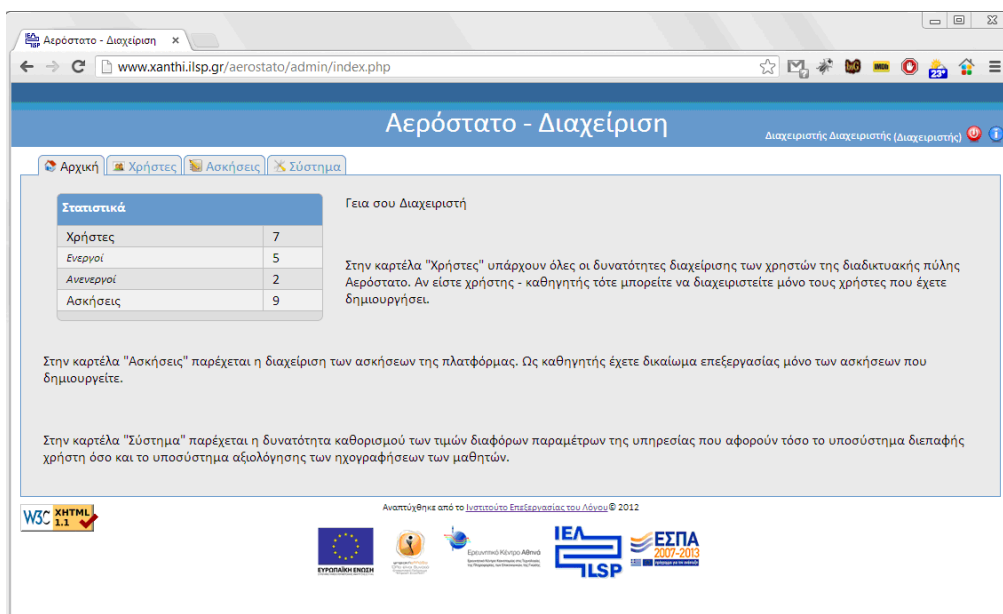


Εικόνα 2 : Αρχικές οθόνες των Τεστ 1, 2 και 3

Τα Τεστ Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών σταθμίστηκαν σε δύο φάσεις: α) την πιλοτική έρευνα και β) τη στάθμιση (κυρίως έρευνα). Για την πιλοτική έρευνα, τα τεστ χορηγήθηκαν στην προκαταρκτική τους μορφή σε 35 παιδιά από 7 νηπιαγωγεία του νομού Αττικής (Μάιος 2012). Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα στις δοκιμασίες των τεστ, ώστε αυτές να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν από καταλληλότερες δοκιμασίες κυρίως ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους. Κατά τη φάση της στάθμισης, τα τεστ χορηγήθηκαν σε 215 μαθητές της Α΄ Δημοτικού από 13 Δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2012). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, από την οποία προέκυψαν οι τυπικοί βαθμοί σε μια κλίμακα τριών διαστημάτων για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

### Σύστημα εισαγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού

Η εκπαιδευτική πύλη περιλαμβάνει και ένα σύστημα που δίνει τη δυνατότητα σε ειδικούς της εκπαίδευσης να δημιουργήσουν νέο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, στο «Αερόστατο» έχουν ενσωματωθεί ορισμένες από τις δυνατότητες της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχει συγκροτηθεί στο ΙΕΛ / ΕΚ «Αθηνά». Μέσω μιας ειδικής διεπαφής διαχείρισης (Εικόνα 3) οι χρήστες που ορίζονται ως «δάσκαλοι» έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν νέες δραστηριότητες ενσωματώνοντας κείμενα και πολυμεσικό υλικό (εικόνες και ήχους), αξιοποιώντας τις εργονομίες της πολλαπλής επιλογής, της αντιστοίχισης και του συρσίματος και απόθεσης (drag & drop). Τις νέες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά-χρήστες που έχουν καταχωριστεί ως «μαθητές» των συγκεκριμένων «δασκάλων».



Εικόνα 3 : Αρχική οθόνη του Συστήματος Διαχείρισης

### Αντί επιλόγου

Η εκπαιδευτική πύλη «Αερόστατο» μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ιδιωτικά όσο και στο πλαίσιο οργανωμένου προγράμματος δημιουργικής απασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας ή στην προσχολική εκπαίδευση. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αναφέρεται λεπτομερώς στις ΤΠΕ και στην ανάγκη δημιουργικής ενσωμάτωσής τους στις καθημερινές δραστηριότητες (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 114-148). Ωστόσο έρευνες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι ακόμα σε θέση να εντάξουν στο πρόγραμμα του σχολείου τις νέες τεχνολογίες (Petrogiannis, 2010). Προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις ΤΠΕ και να προετοιμαστούν καλύτερα για την ολοένα και πιο περίπλοκη τεχνολογική πραγματικότητα, είναι ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης στη λειτουργική ένταξη των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί η προσπάθεια προσαρμογής της προσχολικής εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή, ενώ παράλληλα θα δοθούν ίσες ευκαιρίες σε παιδιά που το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο τα περιορίζει από την πρόσβαση στις ΤΠΕ.

### Βιβλιογραφία

1. Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, & Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment (2012), Facing the Screen Dilemma: Young children, technology and early education. Boston, MA: Campaign for a Commercial-Free Childhood; New York, Alliance for Childhood
2. Castle, M. J. 1999. Learning and teaching phonological awareness. Στο G. B. Thompson & T Nicholson (Εκδ.), Learning to read: Beyond phonics and whole language, 55-73, New York: Teachers College Press.
3. Chard, D. J., and Dickson, S. V. 1999. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines, Intervention in School and Clinic, 34(5), 261-70

4. Haugland, S. (2000), Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximise learning. *Young Children*, 55(1), 12–18.
5. Cordes, C., & Miller, E. (2000), Fool's gold: A critical look at computers in childhood. Alliance for Childhood, [Online] Available at: [www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers\\_reports.htm](http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm) (Accessed: 30 May 2013)
6. Καφούση, Σ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2008), Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη
7. Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλοκώστα, Σ. (2008), Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΕΠΕΑΕΚ.
8. Σίμος, Π., & Σιδερίδης, Γ. (2008), Η αναγκαιότητα σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων στην κλινική πράξη. Εισαγωγή στο δεύτερο μέρος του ειδικού τεύχους με τίτλο «Ψυχομετρική αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών: εφαρμογές στη νευροψυχολογία και την εκπαίδευση». *Ψυχολογία*, 15 (3), ix-xv.
9. Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Αθ. (2007). Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών ΛΑΜΔΑ. Περιγραφή εργαλείου. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΕΠΕΑΕΚ.
10. Τζεκάκη, Μ. (2007), Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα: Προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, Αθήνα, Gutenberg
11. Macaruso, P. & Walker, A. (2008), The efficacy of computer-assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten children, *Reading Psychology*, 29, 266–287
12. Ντολιοπούλου, Ε. (1999), Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής, Αθήνα, Τυπωθήτω
13. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
14. Petrogiannis, K. (2010), The Relationship between Perceived Preparedness for Computer Use and Other Psychological Constructs Among Kindergarten Teachers With and Without Computer Experience in Greece, *Journal of Information Technology Impact*, 10(2), 99-110
15. Protopapas, A., Sideridis, G. D., Simos, P. G., & Mouzaki, A. (2007), Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading* 11(3), 165–197.
16. Turbill, J. (2001), A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum, *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255–278
17. Unesco (2011), Transforming Education: The Power of ICT Policies. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Online], Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002118/211842e.pdf> (Accessed: 30 May 2013)



## Το διαδίκτυο και ο σχολικός εκφοβισμός

### **Πλαγιάς Αντώνιος**

Τεχνολόγος Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 17-03  
Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Δ.Δ.Ε. Ν. Μαγνησίας  
Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Βόλου  
aplageras@sch.gr

### **Τσαρδακά Σοφία**

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Α. Ιωσήφ Βόλου  
stsardaka@sch.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο που παίζει το διαδίκτυο και ειδικά τα κοινωνικά δίκτυα στους νέους (μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως) και κατά πόσο η χρήση αυτών των εφαρμογών μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στον ψυχικό κόσμο τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ν. Μαγνησίας και κυρίως στην περιοχή του Δ. Βόλου.

### Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν πολλά οφέλη στο παιδί σας, από το να το βοηθούν να αναπτύξει ζωτικής σημασίας δεξιότητες στην τεχνολογία των πληροφοριών μέχρι να του παρέχουν ψυχαγωγία και διασκέδαση. Ατυχώς, το διαδίκτυο, τα κινητά και άλλες συσκευές έχουν επίσης δημιουργήσει ένα νέο μέσο διά του οποίου ασκείται εκφοβισμός (bullying). Γνωστός ως διαδικτυακός εκφοβισμός, μπορεί να είναι πολύ δυσάρεστος για τα παιδιά και τους εφήβους, ιδιαίτερα καθώς η κλίμακα, η ταχύτητα και η διαρκής παρουσία, σε 24ωρη βάση, του ψηφιακού κόσμου, συνεπάγονται ότι μπορεί να συμβεί οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

### **Τι είναι ο παραδοσιακός εκφοβισμός (Bullying);**

Ο εκφοβισμός είναι μία επιθετική συμπεριφορά με πρόθεση να βλάψει ένας πιο δυνατός κάποιον πιο αδύναμο, μπορεί να περιλαμβάνει σωματική αλλά και ψυχολογική βία για παράδειγμα: «αν είσαι φίλος με αυτόν κανείς από εμάς δεν θα σου ξαναμιλήσει». Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού τόσο για αγόρια όσο και για κορίτσια είναι η λεκτική, με τη χρήση υποκοριστικών ή με παρατσούκλια που σχετίζονται με την εμφάνιση ή τον τρόπο που μιλάει κάποιος. Οι συνέπειες του εκφοβισμού κατά πρόσωπο φαίνεται να είναι τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στα θύματα καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν εκφοβιστεί γίνονται λιγότερο αποτελεσματικοί κοινωνικά και έχουν περισσότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως επίσης χαμηλότερες ακαδημαϊκές ικανότητες και απουσιάζουν περισσότερο από το σχολείο.

Ένας άνθρωπος θεωρείται ότι εκφοβίζεται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα στις αρνητικές ενέργειες από μέρους ενός ή πολλών ατόμων και έχει δυσκολία στο να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της (Σιώμος 2008)

Επομένως αποτελεί μια υποκατηγορία της βίαιης / επιθετικής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται από δύο κριτήρια: την επανάληψη και τη διαφορά στη δύναμη (Σιώμος 2012)

### **Τι είναι ο Εκφοβισμός μέσω του Διαδικτύου (CyberBullying);**

Ο εκφοβισμός μέσω του Διαδικτύου είναι οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, επιθετικότητας, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς που θεσπίζεται και πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, συγκεκριμένα του Διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων και η οποία επαναλαμβάνεται ανά τακτά ή άτακτα χρονικά διαστήματα. Ο όρος cyberbullying δημιουργήθηκε από τον Καναδό Bill Belsey και έχει τις ρίζες του στον παραδοσιακό σωματικό ή ψυχολογικό εκφοβισμό όπου ο στόχος του επιτιθέμενου είναι να προκαλέσει ζημιά ή να βλάψει το θύμα του. (Σιώμος & Φλώρος 2012)

Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά στο συνέδριο, ένα στα τρία παιδιά έχει πέσει θύμα «Cyber bullying» ενώ υπάρχουν κρούσματα και στην χώρα μας. Μάλιστα σύμφωνα με σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κω, το 2008 το 14,7% των παιδιών στο σχολείο είχε τουλάχιστον μια φορά υποστεί κάποιου είδους «Cyber bullying». Το πλέον ανησυχητικό όμως είναι το γεγονός ότι δύο χρόνια μετά, το 2010, το ποσοστό αυτό είχε διπλασιαστεί φτάνοντας το 30,4%. Μάλιστα το 17,1% των παιδιών ομολόγησαν ότι έχουν προβεί και τα ίδια σε κάποιου είδους κυβερνητικό εκφοβισμό.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι θα θύματα είναι στην πλειοψηφία τους κορίτσια και οι θύτες αγόρια.

Σύμφωνα δε και με μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες η Ελλάδα βρίσκεται στην δεύτερη θέση μετά τη Ρουμανία με ποσοστό 26,8%, όταν ο μέσος όρος στην Ευρώπη είναι 21,9%. (2ο Συνέδριο Ασφαλούς Πλοήγησης, Αθήνα 8/2/2013).

### **Στοιχεία έρευνας**

Οι νέοι που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε πέντε ερωτήματα: α) Αν έχουν λογαριασμό σε ένα ή περισσότερα κοινωνικά δίκτυα, β) με αυτούς που συνομιλούν κατά πόσο γνωρίζουν αν είναι πραγματικά τα στοιχεία του προφίλ τους, γ) αν έχουν βρει απόψεις ή φωτογραφίες τους σε άλλα site από αυτά που τα δημοσίευσαν και δ) αν έχουν δεχθεί απειλητικά μηνύματα σχετικά με δημοσίευση στοιχείων ή φωτογραφιών τα οποία θεωρούσαν ότι τα κοινοποιούσαν σε «φίλους».

Στην έρευνα συμμετείχαν 80 νέοι οι οποίοι χρησιμοποιούν τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης τουλάχιστο για μια ώρα την ημέρα σε καθημερινή βάση. Το δείγμα συλλέχθηκε με την βοήθεια συνεργατών του γραφείου και αποτελείται μόνο από άτομα που επισκέπτονται καταστήματα παροχής υπηρεσιών διαδικτύου. Η επεξεργασία έγινε με το SPSS και αφορά μια ποσοτική μέτρηση η οποία αποτελεί την αρχή μιας σειράς μετρήσεων που θα διαρκέσει ένα έτος με συλλογή στοιχείων από τους ίδιους χώρους. Οι απαντήσεις παρατίθενται παρακάτω.

Δημογραφικά στοιχεία έρευνας :

Αγόρια / Άνδρες (Α) 75%

Κορίτσια / Γυναίκες (Γ) 25%

Ηλικιακές ομάδες: (15-25 ) 65%, (26 – 35) 25%, (36 – και άνω) 10% (παρόλο που η έρευνα αφορά νέους προστέθηκε η κατηγορία (36 – άνω) για να ερευνηθεί κατά πόσο και αυτές οι ηλικίες χρησιμοποιούν τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης)

Επίπεδο σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση 8%, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: 30%, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 60%, Ανώτερα επίπεδα σπουδών 2%.

### Ερωτήματα

#### α) Αν έχουν λογαριασμό σε ένα ή περισσότερα κοινωνικά δίκτυα

Το 97% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά στην ερώτηση κάτι το οποίο σημαίνει ότι υπάρχει καθολική αποδοχή και χρήση των εφαρμογών από όλους ανεξαρτήτως φύλλου ηλικίας και επιπέδου σπουδών. Αίσθηση προκαλεί η καθολική αποδοχή στις ηλικίες 15 ως 25.

#### β) με αυτούς που συνομιλούν κατά πόσο γνωρίζουν αν είναι πραγματικά τα στοιχεία του προφίλ τους

Εδώ το 81% των αγοριών / ανδρών (15 – 25) δήλωσε ότι δεν τους ενδιαφέρει αν το προφίλ του «φίλου» που συνομιλούν είναι πραγματικό ή όχι, αρκεί να είναι μέσα στα ενδιαφέροντα τα δικά τους. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια / γυναίκες είναι 76%. Επίσης υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων σε μεγαλύτερες ηλικίες (26 – 35) οι Α είναι 65% και οι Γ 52%, αλλά και στην κατηγορία (36 – και άνω) τα αντίστοιχα ποσοστά γίνονται Α: 39% και Γ: 27%. Τέλος υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, όπου τα ευρήματα δείχνουν ότι τα άτομα που έχουν σπουδές σε ανώτερο επίπεδο (τριτοβάθμια και άνω) στο αντίστοιχο ερώτημα απαντούν σε ποσοστό άνω του 80% και ανεξαρτήτως φύλλου ότι αν δεν γνωρίζουν την γνησιότητα των στοιχείων δεν ενεργοποιούν δεσμούς.

#### γ) αν έχουν βρει απόψεις ή φωτογραφίες τους σε άλλα site από αυτά που τα δημοσιεύσαν.

Στην ερώτηση αυτή το ποσοστό των Α που απάντησε θετικά είναι: (15-25) – 57%, (26-35) – 38% και (36-και άνω) – 5%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις Γ είναι: 62%, 30% και 8%. Βλέπουμε ότι μεταξύ Α και Γ ειδικά στις ηλικίες 15-35 δεν υπάρχει σοβαρή διαφορά στα ποσοστά και αυτό γιατί τα ενδιαφέροντα όσων χρησιμοποιούν εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης είναι κοινά και ανεξαρτήτως φύλλου. Αντίθετα σε ηλικίες πάνω από 36 ετών δεν αντιμετωπίζεται κάποιο πρόβλημα με διαρροή προσωπικών στοιχείων διότι δεν κοινοποιούνται από τους χρήστες.

#### δ) αν έχουν δεχθεί απειλητικά μηνύματα σχετικά με δημοσίευση στοιχείων ή φωτογραφιών τα οποία θεωρούσαν ότι τα κοινοποιούσαν σε «φίλους»

Εδώ τα ποσοστά στις ηλικίες 15-25 και για τους Α και για τις Γ είναι περίπου ίδια και τραγικά υψηλά, 85% και 86% αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει στις ηλικίες αυτές δεν είναι συνειδητοποιημένοι οι νέοι για το τι σημαίνει κοινοποίηση προσωπικών δεδομένων,. Αντίθετα τα ποσοστά αυτά σχεδόν μηδενίζονται σε μεγαλύτερες ηλικίες και όσοι συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα κυρίως είναι από στοιχεία που δημοσιεύτηκαν παλαιότερα.

### Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η αποδοχή των εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης είναι σχεδόν καθολική από τους ερωτηθέντες, όμως αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν γνωρίζει με ποιους συνομιλεί. Αυτό σημαίνει ότι στην αγωνία να επιδείξουμε μεγάλο αριθμό «φίλων», ώστε το προφίλ μας να είναι ανταγωνιστικό και περιζήτητο, χάνουμε τον έλεγχο των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στα δεδομένα μας. Κανένας δεν μπαίνει στη λογική αυτό που δημοσιεύω που μπορεί να φθάσει? Ποιος θα το διαβάσει? Που θα χρησιμοποιήσει τα λεγόμενά μου? κ.ο.κ.

Θα πρέπει λοιπόν εάν πέσουμε θύμα εκφοβισμού, σταματάμε αμέσως την επικοινωνία με το θύτη. Εμπιστευόμαστε στους γονείς μας ή σε κάποιο ενήλικα τον εκφοβισμό που έχουμε δεχθεί. Δεν προωθούμε εκφοβιστικά μηνύματα. Αν γνωρίζουμε κάποιο φίλο που είναι θύτης τον συμβουλεύουμε να σταματήσει. Φιλτράρουμε ηλεκτρονικά μηνύματα από άτομα που μάς παρενοχλούν και μπλοκάρουμε την πρόσβασή τους στο ιστολόγιό μας.

### Συμβουλές

1.Για τα παιδιά:• Σκέψου πριν αναρτήσεις.• Συνδέσου μόνο με φίλους.• Να είσαι ευγενικός.• Μη γνωστοποιείς τον κωδικό σου.• Κράτα τις ρυθμίσεις σου μυστικές. • Μη βλάπτεις τους άλλους.

2.Για τους γονείς & δασκάλους :• Γίνεται μέλη στο facebook.• Μάθετε πώς δουλεύει.• Διδάξτε ασφάλεια και υπευθυνότητα.3.Για τους φίλους :• Μη μένετε απαθείς.• Βοηθείστε το φίλο σας.• Αναφέρετε τον εκφοβισμό στους γονείς και στους δασκάλους σας.

Άμυνα απέναντι στο διαδικτυακό εκφοβισμό: ΔΕΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΑΣΤΕ ΦΥΛΑΜΕ ΤΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑΜΠΛΟΚΑΡΟΥΜΕ ΤΟΝ ΑΠΟΣΤΟΛΕΑ ΜΙΛΑΜΕ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΑΦΕΡΟΥΜΕ ΤΙΣ ΑΠΕΙΛΕΣ ΣΤΟΝ PROVIDER

### Βιβλιογραφία

1. [http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/sec\\_kindinoi\\_ekfobismos.html](http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/sec_kindinoi_ekfobismos.html)
2. <http://www.slideshare.net/trmariana/ss-16061637>
3. [www.cyberbullyhelp.com](http://www.cyberbullyhelp.com)
4. [www.cyberbullying.us](http://www.cyberbullying.us)
5. [www.hasiad.gr](http://www.hasiad.gr)
6. [www.i-safe.org](http://www.i-safe.org)
7. [www.olweus.org](http://www.olweus.org)

8. [www.safeinternet.gr](http://www.safeinternet.gr)
9. [www.stopbullyingnow.hrsa.gov](http://www.stopbullyingnow.hrsa.gov)
10. Σιώμος Κ- Σφακιανάκης Ε -Φλώρος Γ. (2012). Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Εκδόσεις Λιβάνη.
11. Σιώμος Κ- Φλώρος Γ. (2012). E-LIFE. Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, (συλλογικό έργο υπό έκδοση).
12. Σιώμος Κ- Φλώρος Γ. (Απρίλιος 2011). Έρευνα-Πρόληψη-Αντιμετώπιση των Κινδύνων στη Χρήση του Διαδικτύου. Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, [συλλογικό έργο 292 σελ.).
13. Σιώμος ΚΕ. (2008). Εθισμός των εφήβων στους Η/Υ και το διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου. Διδακτορική Διατριβή, Ιατρική Σχολή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

## Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση

**Λαϊνά Μαρία (Μελίνα)**

ΜΑ, ΜΕd, Υπ. Δρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07

*lainamelina@gmail.com*

### Περίληψη

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η υποδοχή και η υποστήριξη, με την έννοια της ενημέρωσης, του προσανατολισμού και της επιμόρφωσης, των νέων εκπαιδευτικών στον οργανισμό της εκπαίδευσης. Καταρχήν οροθετείται η έννοια του «νέου εκπαιδευτικού» όσο και η τοποθέτηση της υποδοχής και υποστήριξης ως σταθμού στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στη συνέχεια προσδιορίζεται η διαδικασία και η σκοπιμότητα της υποδοχής σε συνάρτηση με τις ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού, τονίζοντας επίσης και τη συμμετοχή άλλων ατόμων στη διαδικασία αυτή όπως του διευθυντή του σχολείου, του μέντορα-συμβούλου, της επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και το ρόλο άλλων εκπαιδευτικών παραγόντων. Στο τέλος παρουσιάζεται η υποδοχή και η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στην πράξη, στα ελληνικά σχολεία.

**Λέξεις - κλειδιά:** Επιμόρφωση, νέος εκπαιδευτικός, νέες τεχνολογίες

### Εισαγωγή

Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της εξέλιξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κεντρίζει το ενδιαφέρον καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για κάθε είδους μετεξέλιξη ή συνδυαστική βελτιωτική δράση. Η επιμόρφωση βέβαια των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο του συστήματος, διότι προετοιμάζει το νέο εκπαιδευτικό, τον εξοπλίζει με βασικές αλλά ταυτόχρονα ουσιαστικές γνώσεις προκειμένου να ανταπεξέλθει στο εκπαιδευτικό του έργο.

### «Νέος εκπαιδευτικός»: οροθέτηση της έννοιας

Στην παρούσα εργασία η έννοια του «νέου εκπαιδευτικού» αναφέρεται στο νεοδιόριστο ή πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας, ωρομίσθιο, αναπληρωτή ή μόνιμο, ο οποίος είναι νέος όχι μόνο σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και νέος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο Κατσουλάκης (1999) κάνει λόγο για τον «πρωτόπειρο» εκπαιδευτικό και σκιαγραφεί το προφίλ ενός νέου εκπαιδευτικού εστιάζοντας και διερευνώντας το ζήτημα του φύλου, τον ηλικιακό παράγοντα, το βαθμό αφοσίωσης στη διδασκαλία και την πλημμελή λειτουργία παιδαγωγικής κατάρτισης.

### Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις φάσεις: τη βασική εκπαίδευση με την αποπεράτωση των σπουδών, την υποδοχή του εκπαιδευτικού στο σχολείο ως νεοδιόριστου και τέλος την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου η οποία ολοκληρώνεται με την αφυπηρέτηση (Μαυρογιώργος, 1999α). Ως εκ τούτου, η υποδοχή και η

υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ενδιάμεσο σταθμό στην επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική του καριέρα, καθώς είναι αφετηρία και πρώτη επαφή με τον επαγγελματικό χώρο, μπαίνουν τα θεμέλια για μια υγιή σχέση με τον συγκεκριμένο χώρο και το έμψυχο υλικό με το οποίο έρχεται κανείς σε επαφή, συμπεριλαμβανομένων σε αυτό μαθητών και εκπαιδευτικών. Όπου υπάρχει συνδρομή και υποστήριξη αυξάνεται η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς (Κατσουλάκης, 1999), γεγονός το οποίο βοηθά το νέο εκπαιδευτικό στη μετάβαση από το φοιτητικό ρόλο σε αυτόν του καθηγητή.

Επιπλέον, η υποδοχή και υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού αποτελεί σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, θεωρίας και πράξης, και χαρακτηρίζεται ως γέφυρα-μεταβατική περίοδος από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του, αλλά παράλληλα και ως σταθμός-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1996).

### **Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών**

Η υποδοχή και η παροχή υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η υποδοχή, περιλαμβάνοντας τις έννοιες της ενημέρωσης και του προσανατολισμού, έχει ως κύριο στόχο την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό χώρο και η διάρκειά της ποικίλλει από μερικές εβδομάδες έως και μερικούς μήνες (Ανθοπούλου, 1999).

### **Ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού**

Η αναγκαιότητα της υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με τις ανάγκες του πρωτοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στους ακόλουθους τομείς: καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, συναδελφικότητα, καθορισμός και επίτευξη των στόχων, επιμόρφωση (Ανθοπούλου, 1999).

Βέβαια, η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να έχει και τη μορφή παροχής εκείνων των απαραίτητων ψυχοκοινωνικών μέσων για την επιβίωση των πρωτοδιοριζόμενων, καθώς ο νέος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη τη συμπαράσταση πιο έμπειρων συναδέλφων του «σε βαθμό που δεν κινδυνεύει να τεθεί υπό αμφισβήτηση η ικανότητά του ή δεν βρίσκει άλλους τρόπους να αντιμετωπίσει τη νέα γι' αυτόν κατάσταση» (Μαυρογιώργος, 1996).

### **Διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού αποτελεί αρωγό σε αυτό η διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών. Με τη διαδικασία της υποδοχής επιτυγχάνονται: η παροχή απαραίτητων πληροφοριών στον νεοπροσληφθέντα, η γνωριμία του με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, η παροχή υποστήριξης και βοήθειας, η καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα, η απόδειξη ότι η παρουσία του εκτιμάται, η ενίσχυση και επιβεβαίωση των απαιτήσεων που έχει ο οργανισμός από αυτόν και η απάντηση ερωτημάτων που δεν τέθηκαν νωρίτερα από το νέο εκπαιδευτικό (Ανθοπούλου, 1999).

Η παροχή αυτών των κατευθυντήριων γραμμών είναι ιδιαιτέρως ουσιαστική, αν λάβει κανείς υπόψη ότι το διάστημα μεταξύ αποπεράτωσης των σπουδών και του διορισμού σε σχολική μονάδα είναι συνήθως μεγάλο και συνεπώς οι βασικές γνώσεις του πτυχίου όχι μόνο ενδέχεται να μην είναι επαρκείς αλλά πολλές φορές να έχουν «μεταλλαχθεί» λόγω διαφοροποίησης των γενικότερων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών ή και τεχνολογικών συνθηκών.

Υπάρχουν και προγράμματα οργανωμένης ένταξης, τα οποία παρέχουν κατεύθυνση και υποστήριξη σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς (Κατσουλάκης, 1999) με τις ακόλουθες μορφές: μορφές έντυπης πληροφόρησης, συναντήσεις προσανατολισμού με τους διευθυντές των σχολείων και τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, σεμινάρια παιδαγωγικής φύσεως, τα οποία εκτελούνται από περιφερειακά κέντρα επιμόρφωσης, παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών από έμπειρο συνάδελφο, αλλά και δυνατότητα μικροδιδασκαλίας με διορθωτική ανατροφοδότηση, στήριξη συναισθηματικής φύσεως, τακτικές συναντήσεις των νέων εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Τα προγράμματα αυτά δεν έχουν εφαρμοστεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρέχουν όμως βελτιώσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών σε επίπεδο προσανατολισμού, γνώσεων και δεξιοτήτων, ψυχολογικής υποστήριξης, στάσεων και συμπεριφοράς (Κατσουλάκης, 1999), γεγονός το οποίο ισχύει και για τον ακόλουθο θεσμό του μέντορα-συμβούλου, ο οποίος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### **Ο θεσμός του μέντορα-συμβούλου**

Βασικό ρόλο στην υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών είναι η επιλογή του μέντορα-συμβούλου, ενός ώριμου, συνήθως και ηλικιακά, διδάσκοντα, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και διαμορφώνει παράλληλα μαζί του και μια ανθρώπινη ζεστή σχέση. Ο θεσμός του μέντορα-συμβούλου θα μπορούσε στην περίπτωση των νέων εκπαιδευτικών να αποτελέσει και ένα είδος «μικρού μάντζερ», με την έννοια ότι ο μέντορας-σύμβουλος εξετάζει τις ανθρώπινες ανάγκες και τους τρόπους βέλτιστης ικανοποίησης των αναγκών στη δουλειά (Everard & Morris, 1999). Συνυπάρχει βέβαια και το στοιχείο της προσφοράς και της βοήθειας για τη βελτίωση του συνανθρώπου, που αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης και της προσωπικότητας του διδάσκοντα (Ανθοπούλου, 1999).

Ο σύμβουλος-μέντορας βοηθά το νέο εκπαιδευτικό στην ενσωμάτωσή του στη σχολική μονάδα και στον επαναπροσδιορισμό του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την προσωπικότητα του νέου εκπαιδευτικού. Μια τέτοια σχέση είναι αμφίδρομη και οδηγεί στην υγιή συνεργασία παλαιών και νέων εκπαιδευτικών δυνάμεων φέροντας τα χαρακτηριστικά μιας αμοιβαίας υποστήριξης και ζύμωσης που πολλές φορές αναμορφώνει το σχολικό κλίμα και τη σχολική πράξη (Μαυρογιώργος, 1996).

### **Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου**

Στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου αντικατοπτρίζεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, η οποία στην περίπτωση της υποστήριξης και υποδοχής νέων



εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υποστήριξη για συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μαυρογιώργος, 1999β). Ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι ενεργός στον τομέα αυτό, έχει την ευθύνη για την ύπαρξη, επίβλεψη και σωστή λειτουργία του προγράμματος υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999). Παράλληλα όμως ο ρόλος του είναι ουσιαστικός, καθώς ο διευθυντής είναι εκείνος που με τη στάση του, τη συμπεριφορά του και τα μηνύματα που απορρέουν από αυτήν εκπέμπει την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, στόχος του διευθυντή είναι να μεταδώσει στο νέο εκπαιδευτικό την κουλτούρα αυτή και ο νέος εκπαιδευτικός να μάθει να λειτουργεί με επιτυχία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999).

Οι Weise & Holland (1992, στο: Ανθοπούλου, 1999) παρουσιάζουν τέσσερις προτάσεις, οι οποίες σκιαγραφούν το ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των πρωτοδιοριζόμενων:

- Ο διευθυντής πρέπει να διαβιβάσει στους πρωτοδιοριζόμενους με σαφήνεια τις απαιτήσεις που έχει από αυτούς.
- Ο διευθυντής πρέπει να κάνει ιδιαίτερο προγραμματισμό για τις μαθησιακές ανάγκες των πρωτοδιοριζόμενων και να προβλέψει την ύπαρξη χρόνου ώστε να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό.
- Ο διευθυντής πρέπει να βοηθά τους πρωτοδιοριζόμενους να θέτουν προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους, να επιβλέπει την πορεία προς την επίτευξη των στόχων και να προσφέρει βοήθεια προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα συνεργασιακής επαγγελματικής συμπεριφοράς για τους πρωτοδιοριζόμενους.

### **Η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών**

Προκειμένου ο νέος εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα οικείο περιβάλλον έναρξης της επαγγελματικής του δράσης θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωσή του στη χρήση και ένταξη των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία. Έχοντας υιοθετήσει η νέα γενιά μαθητών όχι μόνο στο λεξιλόγιό της αλλά και στην καθημερινότητά της, στον τρόπο ζωής της το facebook, το twitter, τα e-mails και τα sms ή mms, τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας και μάθησης, τα smartboards και τα smartphones, οφείλει ο εκπαιδευτικός να εντάξει τα καθημερινά αυτά εργαλεία επικοινωνίας και μάθησης στο γνωσιακό του υλικό. Όλα αυτά προσδίδουν κάποια χαρακτηριστικά στη δημιουργική αυτή γενιά των μαθητών και μια κατεύθυνση στον τρόπο δράσης της, στη μέθοδο μάθησής της, γεγονός το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη προκειμένου η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών να είναι ολοκληρωμένη σε κάθε επίπεδο.

Η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών οφείλει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων χρήσης των νέων τεχνολογιών, την εμβάθυνση σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησής τους στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την πλήρη ένταξη των νέων τεχνολογιών στα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς τους (Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005).

Οι δράσεις που πραγματοποιούνται ήδη από το Υπουργείο Παιδείας μέσω της Πιστοποίησης Α΄ και Β΄ επιπέδου στοχεύουν ώστε οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να:

αποκτήσουν το βασικό υπόβαθρο στη χρήση των νέων τεχνολογιών και υπηρεσιών, κατανοήσουν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη των στόχων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ για την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε κοινότητες μάθησης, αποκτήσουν συνολική εποπτεία για το υπάρχον Εκπαιδευτικό λογισμικό καθώς και τα υπάρχοντα γενικά και ειδικά εργαλεία (Διαδίκτυο, Επεξεργαστής κειμένου, Λογιστικό Φύλλο) που μπορούν να αξιοποιήσουν για την ένταξη των Τ.Π.Ε στην διδακτική πράξη, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλο για την ειδικότητά τους εκπαιδευτικό λογισμικό ή γενικά και ειδικά εργαλεία, αντιληφθούν την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στην τάξη, κατανοήσουν τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ώστε να μπορούν να την εντάξουν στην διδακτική πράξη, γνωρίσουν τις βασικές αρχές οργάνωσης και διαχείρισης της χρήσης των Τ.Π.Ε στην τάξη (online, [http://b-eripredo2.cti.gr/τελευταία\\_πρόσβαση\\_08/2013\\_και\\_Τραψιώτη,\\_2010](http://b-eripredo2.cti.gr/τελευταία_πρόσβαση_08/2013_και_Τραψιώτη,_2010)).

Είναι καθοριστικής σημασίας για το νέο εκπαιδευτικό να του παρέχονται τόσο το τεχνολογικό όσο και το θεωρητικό υπόβαθρο ώστε να είναι σε θέση από την πρώτη του επαφή με το μαθητικό δυναμικό να εντάξει τα εργαλεία και τις υπηρεσίες των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα της αίθουσας, να είναι ενδυναμωμένος να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις για πλήρη ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός όμως ότι οι προαναφερθείσες δράσεις δεν περιλαμβάνονται στην αρχική επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών αλλά επιτελούνται στην εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας (Παπαθεοδώρου, Σολωμού & Κουτσομητρόπουλος, 2009). Αυτό συνιστά ένα μειονέκτημα για το νέο εκπαιδευτικό, στον οποίο δεν παρέχονται τα απαραίτητα εφόδια στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του πορείας και η επιτυχία του εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπική του ενασχόληση με τον τομέα της αξιοποίησης των τεχνολογιών και των επικοινωνιών προς όφελος του εκπαιδευτικού του έργου.

Από την άλλη πλευρά η εμπάθυνση και επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία συνδυάζεται με τη δημιουργία και τον εμπλουτισμό διδακτικού υλικού που οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης και προϋποθέτει σχέσεις συνεργατικότητας, ομαδικότητας, ανοιχτής διαβούλευσης μεταξύ των επιμορφούμενων. Στη βάση αυτή στηρίζεται και η αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων όπως η τηλεεκπαίδευση, οι πλατφόρμες εκπαίδευσης (Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης, 2004). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η γνώση, εμπλουτίζεται η διδασκαλία, πολλαπλασιάζονται οι εμπειρίες, βελτιώνεται το εκπαιδευτικό προϊόν.

### **Ο ρόλος άλλων εκπαιδευτικών παραγόντων**

Ο ρόλος άλλων εκπαιδευτικών παραγόντων στην υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελεί τμήμα μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους θεσμικών συμβούλων, όπως για παράδειγμα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός όχι μόνο σε θέματα αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε θέματα εξειδίκευσής της, όπως μέθοδοι διδασκαλίας και

αξιολόγησης, θεωρητική υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών με σεμινάρια, μικροδιδασκαλίες (Μαυρογιώργος, 1999β).

Ως παραδείγματα εκπαιδευτικών παραγόντων θα μπορούσαν να αναφερθούν οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, η πανεπιστημιακή κοινότητα, οι συνδικαλιστικές ενώσεις (Κατσουλάκης, 1999).

### **Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεκριμένη επιβεβλημένη θεσμικά διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών. Η διαδικασία δεν ακολουθεί δηλαδή τα στάδια καθορισμού αναγκών, μετατροπής αναγκών σε προγράμματα και εφαρμογή τους και αξιολόγηση αυτών, όπως σε μια τυπική διαδικασία επιμόρφωσης προσωπικού (Κουτούζης, 1999). Οι Γκότοβος & Μαυρογιώργος (1984, στο: Ανθοπούλου, 1999) υπογραμμίζουν σε έρευνά τους ότι η απουσία επίσημου προγράμματος υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών και «η χαλαρότητα ή τυπικότητα της δοκιμασίας είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαια μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Σε πολλές περιπτώσεις η υποδοχή και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών ταυτίζεται με τη συμμόρφωσή τους σε μια ομοιομορφία συμπεριφοράς στη σχολική μονάδα συμπνέουσα με την καθιερωμένη ερμηνεία του καθηγητικού ρόλου εκ μέρους των παλαιότερων συναδέλφων (Ανθοπούλου, 1999 και Πολυμέρης, 2009), πράγμα το οποίο όμως δεν αφήνει ελευθερία στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο και στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον μια τέτοιου είδους συμμόρφωση δεν ταυτίζεται με τη μετάδοση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, που είναι καθήκον του διευθυντή του σχολείου.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο η διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών οφείλει να περιλαμβάνει και διευκόλυνση σε μια άλλη διάσταση: οι νέοι εκπαιδευτικοί να ελαφρύνονται μη διδάσκοντας πολλά γνωστικά αντικείμενα, καθώς έχουν ανάγκη κάποιο χρονικό διάστημα να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Υπάρχουν περιπτώσεις, επίσης, εκπαιδευτικών που ειδοποιούνται να αναλάβουν υπηρεσία μέσα σε 24 ώρες ή να υπηρετήσουν σε δυσπρόσιτα μέρη, γεγονός τα οποία καθιστούν τη σωστή υποδοχή και υποστήριξή τους απαραίτητη και καίρια για τη μελλοντική πορεία του νέου εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί ενδιάμεσο αλλά πολύ ουσιαστικό σταθμό στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Τέτοιου είδους κινήσεις κρίνονται ατυχείς, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του πρωτοδιοριζόμενου και οι τεράστιες δυσκολίες ενσωμάτωσής του (Μαυρογιώργος 1996: 96-97).

### **Σύνοψη-Συμπεράσματα**

Η σωστή υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών είναι επωφελής σε ατομικό επίπεδο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουτούζης 1999: 117), καθώς το δυναμικό των εργαζομένων του οργανισμού χρησιμοποιείται αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά θεωρείται απαραίτητη καθώς αποτελεί εν-

διάμεσο σταθμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού υψίστης σημασίας καθώς σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη φοιτητική διάσταση σε αυτήν του καθηγητή.

Η απουσία θεσμοθετημένης διαδικασίας υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, δεν δικαιολογεί την απουσία ανθρωπίνης υποδοχής και ουσιαστικής υποστήριξης σε θέματα διδακτικά και σχολικής καθημερινότητας των νέων εκπαιδευτικών είτε από πλευράς συλλόγου καθηγητών, του μέντορα-συμβούλου ή του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά περίπτωση. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός στη φάση αυτή της ένταξης του πρωτοδιοριζόμενου στον εκπαιδευτικό χώρο γενικότερα και στη σχολική μονάδα ειδικότερα.

Έχοντας τη σωστή υποδοχή και υποστήριξη ο νέος εκπαιδευτικός στον ενδιάμεσο αυτό σταθμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης αποκτά προοπτική επιτυχίας στο επάγγελμα που κατά τον Fuller (Κατσουλάκης, 1999) συνίσταται στα εξής: δέσμευση για διαρκή μάθηση, μεθοδική διερεύνηση του εκπαιδευτικού χώρου, η οποία θα οδηγήσει «από τα πρώιμα στάδια των συντηρητικών βημάτων σε μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση».

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

1. Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
2. EAITY (2009), Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Β επίπεδο (<http://b-eripedo2.cti.gr/>, τελευταία πρόσβαση 0 8/2013)
3. Everard, K.B. & Morris, G. (1999): Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Μτφ. Δ. Κίικιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.
4. Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 232-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
5. Κοτζαμπασάκη, Ε., Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Αθήνα, 29.09.-03.10.2004.
6. Κουτούζης, Μ. (1999): Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: ΕΑΠ.
7. Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σελ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
8. Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
9. Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.

10. Παπαθεοδώρου, Θ., Σολωμού, Γ., Κουτσομητρόπουλος, Δ. (2009). Ψηφιοποίηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009.
11. Παπανικολάου, Γ. & Τζιμογιάννης, Α. (2005). Το έργο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση»: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο νομό Ιωαννίνων. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου στη Σύρο. Σύρος, 13-15 Μαΐου 2005.
12. Πολυμέρης, Γ. (2009). Όταν η επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. συναντά τη σχολική πράξη. Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Συνεδρίου στη Σύρο. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.
13. Τραψιώτη, Α. (2010). Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.

## Χρήση QR κωδικών στην εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης.

**Παπαδάκης Σταμάτιος<sup>1</sup>, Ορφανάκης Βασίλειος<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Καθηγητής Πληροφορικής, <sup>2</sup>Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Λασιθίου  
stparadakis@gmail.com, vorfan@gmail.com

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια με τη διάδοση των έξυπνων φορητών συσκευών αρκετά τεχνολογικά εργαλεία έχουν ξεφύγει από τα στενά όρια χρήσης τους και βρίσκουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση καθώς ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει τις δυνατότητες των φορητών τεχνολογιών ως μαθησιακών εργαλείων ενώ η κινητή τεχνολογία έχει προωθήσει ένα νέο στυλ μάθησης, την κινητή μάθηση. Ένα τεχνολογικό εργαλείο το οποίο ενδεχόμενα μπορεί να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι κωδικοί QR (Quick Response). Στο παρόν άρθρο αρχικά επιχειρούμε μια σύντομη αναφορά στα χαρακτηριστικά της κινητής μάθησης και των κωδικών QR. Στη συνέχεια μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταγράφουμε παραδείγματα εισαγωγής των κωδικών QR στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παρουσιάζουμε και μια εκπαιδευτική δραστηριότητα με χρήση των κωδικών QR η οποία έλαβε χώρα το τρέχον σχολικό έτος. Η εργασία ολοκληρώνεται με παρατηρήσεις και προτάσεις χρήσης του εργαλείου αυτού στην Ελληνική εκπαίδευση.

**Λέξεις - κλειδιά:** QR κώδικες, κινητή μάθηση, εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η μελέτη της χρήσης των κωδικών QR (Quick Response - Γρήγορη Απόκριση) για την εκπαίδευση μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της κινητής μάθησης. Με τον όρο κινητή μάθηση (m-learning) εννοούμε τη μάθηση που συμβαίνει όταν ο μαθητής δεν είναι σε σταθερή προκαθορισμένη θέση και/ή τη μάθηση που συμβαίνει όταν ο μαθητής εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται από τις τεχνολογίες κινητών επικοινωνιών (Sharples, 2006). Η κινητή μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό τομέα της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης (Pachler et al., 2010). Όπως αναφέρει ο So (2008) το τρίπτυχο «χωρική ανεξαρτησία», «χρονική ανεξαρτησία» και «επικοινωνιακό περιεχόμενο» είναι το βασικό χαρακτηριστικό της κινητής μάθησης τα οποία την διακρίνουν από τους συναφείς τομείς της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) ή της μάθησης βασισμένης στο διαδίκτυο (Web-based). Η χωρική ανεξαρτησία αναφέρεται στη μάθηση η οποία δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο τόπο π.χ. εντός της σχολικής τάξης. Η χρονική ανεξαρτησία σημαίνει ότι η μάθηση μπορεί να επεκταθεί πέρα από το διακριτό χρόνο μάθησης στην τάξη, σε άλλα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης π.χ. στην αυλή του σχολείου. Ο όρος «επικοινωνιακό περιεχόμενο» αναφέρεται όχι μόνο στο περιεχόμενο από σημειολογική σκοπιά αλλά και στο κατά πόσο αυτό είναι κατάλληλο να μεταδοθεί μέσω των φορητών συσκευών, τηλεπικοινωνιακών δικτύων κ.α. Χρησιμοποιώντας τεχνολογικά εργαλεία όπως οι κώδικες QR, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί "οποτεδήποτε και οπουδήποτε" (O'Hara & Kindberg, 2007). Ένα βασικό συστατικό σε αυτή τη μαθησιακή επανάσταση είναι η ραγδαία ανάπτυξη των φορητών τεχνολογιών, χάρη στις οποίες επιτυγχάνεται η κινητή μάθηση, η οποία έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση, διότι εκτείνεται πέρα από την τάξη, επιτρέποντας τη δημιουργία πιο ευέλικτων, προσωπικών αλλά και συνεργατικών περιβαλλό-

ντων μάθησης. Ο μαθητής αποκτά τον έλεγχο της μάθησής του καθώς τα όρια μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης γίνονται ασαφή (Rouillard, 2008).

### Τεχνολογικά χαρακτηριστικά της κωδικοποίησης QR

Η κωδικοποίηση QR είναι ένας γραμμωτός κώδικας δυο διαστάσεων ο οποίος αποτελείται από μία συστοιχία από ενόητες μαύρου χρώματος τοποθετημένες σε ένα τετράγωνο σε λευκό φόντο. Επινοήθηκε το 1994 από την Denso, μία από τις μεγαλύτερες εταιρείες του ομίλου Τοyota, και εγκρίθηκε ως διεθνές πρότυπο ISO το 2000, ωστόσο λόγω της μη άσκησης των δικαιωμάτων ευρεσιτεχνίας από την Denso, οι κωδικοί QR πλέον διατίθενται δωρεάν (Denso, 2013). Αρχικά, προοριζόταν για τον έλεγχο της παραγωγής των εξαρτημάτων αυτοκινήτων του ομίλου Τοyota και, ενώ στην Ιαπωνία ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς τα τελευταία 15 χρόνια, μόλις πρόσφατα γίνεται ευρεία χρήση τους παγκοσμίως κυρίως λόγω της ραγδαίας εξάπλωσης των έξυπνων φορητών συσκευών (Chao & Chen, 2009).

Οι QR κώδικες θεωρούνται ως τα barcodes του 21ου αιώνα: παρέχουν κωδικοποιημένες πληροφορίες και δεν απαιτούν ειδικούς σαρωτές για την ανάγνωσή τους, παρά μόνο συσκευές με κάμερα και σχετικό λογισμικό και σύνδεση στο Internet (Law & So, 2010). Οι αναγνώστες QR κωδικών είναι ελεύθερα διαθέσιμοι για όλες τις δημοφιλείς πλατφόρμες λογισμικού. Ενώ ο απλός γραμμωτός κώδικας είναι μονοδιάστατος καθώς η πληροφορία αποθηκεύεται μόνο σε οριζόντιες γραμμές, η κωδικοποίηση QR περιέχει πληροφορία τόσο σε κατακόρυφη όσο και σε οριζόντια διάταξη, καταλαμβάνοντας ωστόσο μόνο το 1/10 του χώρου του γραμμικού κώδικα και αποθηκεύοντας πολλαπλάσιες πληροφορίες. Ενώ ένας τυπικός γραμμωτός κώδικας αναπαριστά μόνο 13 αριθμητικά στοιχεία ένας κώδικας QR μπορεί στην κυριολεξία να περιγράψει κάθε είδους πληροφορία, καθώς μπορεί να 'χωρέσει' έως και 7,089 αριθμητικούς χαρακτήρες ή 4,296 αλφαριθμητικούς. Επιπλέον, μπορεί να διαβαστεί από οποιαδήποτε κατεύθυνση σε εύρος 360° μοιρών μέσω μοτίβων εντοπισμού θέσης, ενώ είναι ιδιαίτερα ανθεκτικός για εξωτερική χρήση, καθώς μπορεί να διαβαστεί ακόμα και αν είναι μερικώς παραμορφωμένος ή βρίσκεται σε καμπύλη επιφάνεια. Η ικανότητα διόρθωσης σφάλματος λόγω βρωμιάς και ζημιάς μπορεί να είναι έως και 30% (Denso, 2013).

Οι πληροφορίες που περιέχει ένας QR κώδικας μπορεί να είναι σταθερές είτε να μεταβάλλονται δυναμικά, όπως οποιαδήποτε σελίδα στο διαδίκτυο καθώς μπορούν να φιλοξενούν κείμενο, φωτογραφίες ακόμα και video (De Pietro & Fronter, 2012). Ουσιαστικά προσφέρουν την δυνατότητα άμεσης άντλησης πληροφοριών για κάθε θέμα που διαθέτει αντίστοιχη σελίδα και φυσικά έχει το δικό του QR κώδικα παρέχοντας ποικίλες εμπορικές και μη υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα στις έντυπες εμπορικές διαφημίσεις, στην δημιουργία αυτοματοποιημένων μηνυμάτων SMS, στις ετικέτες προϊόντων, στα νοσοκομεία για την παρακολούθηση της καρτέλας ενός ασθενή κ.α. Όπως σχολιάζουν οι Lee et al., (2011) μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι κωδικοί QR συνδέουν το φυσικό κόσμο (π.χ. μια αφίσα, μια εκτύπωση, ή ένα φυσικό αντικείμενο) με τον ηλεκτρονικό (π.χ. δικτυακό τόπο, video) ή ότι διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ. μηνύματα sms), καθιστώντας την πρόσβαση σε πληροφορίες πιο αποδοτική και αποτελεσματική. Στο σχήμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται ορισμένες από τις χρήσεις ενός κώδικα QR.



Σχήμα 1: Διάφορες χρήσεις ενός κώδικα QR

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα χρήσης ενός QR κώδικα είναι η διαδικασία δημιουργίας του η οποία εκτός από δωρεάν είναι και εύκολη, καθώς αυτός μπορεί να δημιουργηθεί είτε με τη χρήση τοπικά εγκατεστημένου λογισμικού, είτε διαδικτυακών εργαλείων και μπορεί να τυπωθεί όπως οποιοδήποτε άλλο έντυπο. Η προσπέλαση του συνδεδεμένου περιεχομένου είναι σχετικά απλή διαδικασία, καθώς το μόνο που απαιτείται είναι η ύπαρξη ενός εξυπηρετητή (server) στο οποίο είναι αποθηκευμένη η πληροφορία που αναπαριστά ο κώδικας.

### Παραδείγματα χρήσης QR κωδικών στην εκπαίδευση

Οι Hwang et al., (2010); De Pietro & Fronter (2012) προτείνουν τη χρήση των κωδικών QR ως έναν ιδανικό τρόπο παροχής στους μαθητές μαθησιακού υλικού με σχετικά χαμηλό κόστος επισημαίνοντας ότι η εφαρμογή τους εκτός από εύκολη είναι και διασκεδαστική. Ο So (2011) αναφέρει επιτυχημένα παραδείγματα εφαρμογής των κωδικών QR στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε σχολεία της Ιαπωνίας, όπου επιτεύχθηκε η σύνδεση σχολικών εγχειριδίων και ψηφιακών εγγράφων, στην αρχειοθέτηση των εγγραφών της βιβλιοθήκης και στη δημιουργία φύλλων εργασίας για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου του Bath στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη δημιουργία αφισών, φυλλαδίων και καταλόγων και στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ταιβάν, ακόμη στη δημιουργία περιοδικού πίνακα στοιχείων για το μάθημα της Χημείας στην Ιταλία.

Ο Rouillard (2008) αναφέρει ότι οι κώδικες QR μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και σε δραστηριότητες εκτός τάξης ενσωματώνοντάς τους στο φυσικό περιβάλλον, βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν σχετικές με την τοποθεσία ή το αντικείμενο πληροφορίες. Οι Hwang et al., (2010) περιγράφουν την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής πλατφόρμας πληροφοριών βασισμένης στη χρήση κωδικών QR, οι οποίοι μπορούν να παρέχουν στους φοιτητές και το προσωπικό της σχολικής μονάδας τη δυνατότητα να μοιράζονται τους διάφορους μαθησιακούς πόρους. Ταυτόχρονα, κωδικοί QR χρησιμοποιούνται για την επιλογή του θέματος μιας εργασίας από τους μαθητές μέσω των φορητών συσκευών τους και της χρήσης ενός προσωπικού συστήματος απόκρισης. Ο So (2009) αναφέρει ένα σύστημα αξιολόγησης στο οποίο οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με τη χρήση κωδικών QR, οι οποίοι έχουν δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν όχι μόνο τις ερωτήσεις αλλά και τη δυνατότητα για αυτοαξιολόγηση, ενώ ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών μέσω της παρατήρησης της δυναμικής ροής των απαντήσεων, λαμβάνοντας πολύτιμες και αναστοχαστικές για τον ίδιο πληροφορίες. Παρομοίως, στην Ιαπωνία οι Lee et al.(2011) ανέπτυξαν ένα φορητό σύστημα αξιολόγησης της τάξης με χρήση ερωτηματολογίων από φορητές συσκευές και χρήση QR κωδικών.



Οι De Pietro & Fronter (2012) σχολιάζουν ότι οι QR κώδικες επιτρέπουν την εφαρμογή καινοτόμων συστημάτων με βάση το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης, ενώ με τη χρήση τους είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να συνδέσουν ψηφιακές πηγές με έντυπο υλικό, υποστηρίζοντας εμπλουτισμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Rouillard, 2008) και επεκτείνοντας τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας αλλά και παρακινώντας μαθητές με διαφορετικά στυλ και ανάγκες μάθησης. Οι κώδικες QR προκαλούν την άμεση εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία καθώς τους δίνεται η δυνατότητα, κάνοντας χρήση των προσωπικών τους φορητών συσκευών, να αποκωδικοποιούν το ενσωματωμένο περιεχόμενο προκειμένου να αποκαλύπτουν ήχο, βίντεο, κείμενο, δικτυακούς τόπους, προσωπικές πληροφορίες κ.ά. (Pachler et al., 2010). Οι Koehler & Mishra (2009) επισημαίνουν ότι αν και οι κωδικοί QR είναι ένας πολύ χρήσιμος τεχνολογικός πόρος ο οποίος απαιτεί ελάχιστες γνώσεις προκειμένου να δημιουργηθεί, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να τους εφαρμόσουν σωστά, ώστε να δημιουργήσουν μια αυθεντική εμπειρία μάθησης και όχι να τους χρησιμοποιήσουν ως ένα ακόμη τεχνολογικό "πρόσθετο" στην υπάρχουσα παραδοσιακή διδασκαλία τους. Ο Herpell (2010) σχολιάζει ότι το να αναθέσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του να διαβάσουν ένα βιβλίο και μέσω ενός κώδικα QR να του στείλουν μια περίληψη του, αποτελεί λανθασμένη χρήση της τεχνολογίας, καθώς αυτή χρησιμοποιείται ως ένα μέσο προκειμένου να παρουσιαστεί η γνώση και όχι ως ένα εργαλείο το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να παραγάγουν ατομικά ή και συλλογικά τη γνώση. Μια ορθότερη χρήση της τεχνολογίας είναι ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές του να επιλέξουν ένα βιβλίο, να το διαβάσουν και να αναζητήσουν μια σχετική με αυτό πολυμεσική πηγή (π.χ. ένα βίντεο). Στη συνέχεια, οι μαθητές θα δημιουργήσουν μια κριτική του βιβλίου με τη μορφή ενός ψηφιακού μέσου (π.χ. ένα podcast) και, αφού το συνδέσουν με ένα QR κώδικα, θα αποστείλουν τον παραγόμενο κώδικα στον καθηγητή τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να μεριμνήσει ώστε όλοι οι κώδικες QR να 'τοποθετηθούν' σε έναν κοινόχρηστο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται για τη δημιουργία της γνώσης.

### **Εφαρμογή των QR κωδικών στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Στις ακόλουθες παραγράφους θα περιγράψουμε μια προσπάθεια αξιοποίησης των κωδικών QR στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός μας υπήρξε η ενσωμάτωση και αξιοποίηση ψηφιακών πηγών και έντυπου υλικού μέσω της χρήσης κωδικών QR για την κωδικοποίηση των ψηφιακών πόρων (π.χ. δικτυακών συνδέσεων, εικόνων, κείμενο κ.ά.) και της χρήσης έξυπνων φορητών συσκευών για την αποκωδικοποίηση των δεδομένων και την εμφάνιση των αντίστοιχων ψηφιακών πηγών. Οι δραστηριότητες έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2012-2013 με τους μαθητές της Α' τάξης ενός επαρχιακού Λυκείου της Κρήτης. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα λόγω της ευελιξίας που προσφέρει για δράσεις εντός και εκτός σχολικής τάξης, όπως και εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, διδάξαμε στους μαθητές πώς να εγκαταστήσουν στις έξυπνες φορητές συσκευές τους έναν από τους δωρεάν διαθέσιμους αναγνώστες κωδικών QR και πώς να τους αποκωδικοποιούν σωστά. Για την επιλογή του θέματος της δραστηριότητας από τους μαθητές κατά τη φάση του καταιγισμού ιδεών αναπτύξαμε ένα ηλεκτρονικό σύστημα απόκρισης, το οποίο βασιζόταν στη χρήση κωδικών QR και δεχόταν τις προτιμή-

σεις των μαθητών μέσω των φορητών τους συσκευών ως ένα σύστημα ηλεκτρονικής ψηφοφορίας. Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα εντός της τάξης παρουσίαζε τις διάφορες εναλλακτικές προτάσεις υπό τη μορφή κωδικών QR και οι μαθητές ανάλογα την προτίμησή τους επέλεγαν με τη συσκευή τους τον κωδικό που επιθυμούσαν. Για την αποφυγή τεχνικών δυσλειτουργιών οι μαθητές είχαν πρόσβαση στους ίδιους κωδικούς και σε έντυπη μορφή. Οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνονταν σε έναν εξυπηρετητή (server), ενώ οι μαθητές (αν ήθελαν) μπορούσαν να βλέπουν διάφορα στατιστικά στοιχεία, όπως το πιο δημοφιλές θέμα καθώς και τις μεμονωμένες προτιμήσεις τους.

Προκειμένου να δημιουργήσουμε το έντυπο υλικό το οποίο περιείχε τους QR κωδικούς, χρησιμοποιήσαμε ένα από τα δωρεάν διαθέσιμα εργαλεία στο διαδίκτυο (<http://www.esponce.com/>), ενώ οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν, σε μορφή εικόνων, ενσωματώθηκαν στο έντυπο υλικό στα σημεία που επιθυμούσαμε. Η κύρια δραστηριότητα έλαβε χώρα εκτός της σχολικής τάξης, είτε στην σχολική αυλή είτε σε περιοχές που είχαμε επιλέξει να επισκεφτούμε με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είχε φροντίσει να υπάρχουν στα σημεία ενδιαφέροντος (ενδημικά φυτά, δένδρα) τοποθετημένο έντυπο υλικό σε μορφή κωδικών QR στο οποίο οι μαθητές, υπό τη μορφή ενός παιχνιδιού παρόμοιο με το 'κυνήγι του θησαυρού', χρησιμοποιούσαν τους κωδικούς για να βρουν την πληροφορία προκειμένου να απαντήσουν τον 'γρίφο', ώστε να τους δοθεί ένα στοιχείο προκειμένου να προχωρήσουν στην επόμενη ερώτηση. Για τη δημιουργία των γρίφων χρησιμοποιήθηκε το δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας Quiz σε μορφή κωδικών QR, 'QR Treasure Hunt Generator' (<http://www.classtools.net>). Οι μαθητές κάνοντας χρήση των φορητών συσκευών τους μπορούσαν να ανακτήσουν πληροφορίες, ώστε να δώσουν την επιθυμητή απάντηση. Στο σχήμα 2 διακρίνουμε ορισμένες από τις δραστηριότητες που δόθηκαν στους μαθητές.



Σχήμα 2: Έντυπο συνοδευτικό υλικό

### Προκλήσεις και περιορισμοί της χρήσης των QR Codes

Οι κωδικοί QR θεωρούμε ότι είναι ένα κατάλληλο μέσο παροχής ψηφιακού γραμματισμού δεδομένης της δημοτικότητάς τους, της ευκολίας δημιουργίας τους αλλά και της χωρικής και χρονικής ευελιξίας που παρέχουν. Ωστόσο, υλοποιώντας τη δραστηριότητα που περιγράψαμε, διαπιστώσαμε ότι προκύπτουν αρκετές προκλήσεις και περιορισμοί από τη χρήση τους. Αρκετές φορές, για παράδειγμα, παρατηρήσαμε ότι το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την αποκωδικοποίηση των κωδικών QR σε ορισμένες κινητές συσκευές δυσλειτουργούσε, προκαλώντας συμπτώματα απογοήτευσης και άγχους στους μαθητές.

Συχνά η ανάγνωση των κωδικών QR επηρεαζόταν αρνητικά τόσο από τις εξωτερικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα αντανάκλασεις, υψηλός φωτισμός και σκιές, όσο και από τον αδέξιο χειρισμό των συσκευών από τους μαθητές. Η πρώτη απόπειρα αποκωδικοποίησης ήταν πάντα η δυσκολότερη, διότι αρκετοί μαθητές απομάκρυναν πρόωρα από τον κωδικό-στόχο τη συσκευή τους με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναγνωστεί σωστά ο κώδικας. Στη συνέχεια, μαθαίνοντας πώς να χρησιμοποιούν σωστά το σαρωτή, η διαδικασία γινόταν πιο εύκολη και η απογοήτευση και η ανυπομονησία των μαθητών μειώνονταν.

Το πιο αξιοσημείωτο πρόβλημα ήταν η πολυμορφία φορητών συσκευών με ποικίλα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η μικρή οθόνη. Συχνά, τα περιεχόμενα που παρίστανε ο κώδικας δεν εμφανιζόταν σωστά σε ορισμένες συσκευές, με αποτέλεσμα τόσο η πλοήγηση στο διαδίκτυο όσο και η αναζήτηση πληροφοριών να είναι προβληματική, ενώ από την πλευρά μας σε ορισμένες περιπτώσεις ο όγκος των πληροφοριών που παρείχαμε στους μαθητές ήταν δυσανάλογα μεγάλος και μη συμβατός με τις δυνατότητες των κινητών συσκευών. Οι Pettit & KuKulska-Hulme (2007) επισημαίνουν ότι τα περιεχόμενα πρέπει να είναι σχεδιασμένα κατάλληλα για χρήση από φορητές συσκευές, τονίζοντας ότι τα χρησιμοποιήσιμα προϊόντα κινητής μάθησης πρέπει να είναι πρακτικά, μικρά και απλά, τόσο για το περιεχόμενο, κατάλληλα για τη δραστηριότητα για την οποία προορίζονται.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσαν οι δραστηριότητες με τη χρήση των κωδικών και, παρά την ύπαρξη ορισμένων τεχνικών προβλημάτων, σε γενικές γραμμές ήταν πολύ ενθουσιασμένοι, ενώ στην πλειονότητά τους ανέφεραν ότι απέκόμισαν νέες γνώσεις. Φυσικά, δε μας διαφεύγει το γεγονός, ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικιακή ομάδα είναι δεκτικοί σε νέες μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες διαφοροποιούν τη σχολική ρουτίνα τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις θεωρούμε ότι η χρήση των κωδικών QR θα μπορούσε να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν επιπλέον κίνητρα, ώστε να εμπλακούν ενεργότερα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. στην εξοχή, στην σχολική αυλή), αφού πλέον το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιορίζεται μόνο στα σχολικά εγχειρίδια και στο τυπικό διδακτικό υλικό. Βαρύτητα πρέπει να δοθεί, κατά τη γνώμη μας, και στην ορθή οπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς η χρησιμοποίηση κωδικών μεγάλων διαστάσεων μπορεί να αποβεί εις βάρος της έντυπης πληροφορίας και της εμφάνισης ενός εγγράφου. Στον αντίποδα, αν το έγγραφο έχει σχεδιαστεί, ώστε να έχει τους κώδικες σε σωστό μέγεθος και ευκρινώς τοποθετημένους, θεωρούμε ότι λειτουργεί ενισχυτικά της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην ιδανική περίπτωση θεωρούμε ότι η σχολική μονάδα θα έπρεπε να μπορούσε να παρέχει στους μαθητές επαρκή αριθμό από ομοιόμορφες φορητές συσκευές (και με τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας), καθώς ακόμη και αν οι μαθητές φέρνουν τις έξυπνες κινητές συσκευές μαζί τους στο σχολείο, λόγω πολυμορφίας, δεν γνωρίζουμε αν είναι κατάλληλες για χρήση. Η λύση της χρήσης φορητών υπολογιστών (laptop) που προσπαθήσαμε συμπληρωματικά να εφαρμόσουμε παρουσίασε μια σειρά από αποτρεπτικά προβλήματα όπως μεγάλο βάρος, αυτονομία και αδυναμία συνδεσιμότητας με το διαδίκτυο. Βέβαια, επειδή πλέον οι φορητές συσκευές έχουν δυνατότητα συνδεσιμότητας μέσω ασύρματων δικτύων (Wi-Fi), όποτε χρειαζόταν σύνδεση και υπήρχε ασύρματη πρόσβαση το επικοινωνιακό κόστος ήταν αμελητέο. Ωστόσο, σε περίπτωση μη ύπαρξης ασύρματου δικτύου,

χρειάστηκε να βασιστούμε στο διαθέσιμο 3G της περιοχής και το επικοινωνιακό κόστος αυξάνονταν υπέρμετρα. Για το λόγο αυτό, είχαμε φροντίσει να εφοδιάσουμε τις ομάδες των μαθητών και με ταμπλέτες με δυνατότητα σύνδεσης 3G.

### Συζήτηση - προοπτικές

Παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, μια πρώτη μελέτη των ευρημάτων της παρούσας μελέτης φαίνεται να επιβεβαιώνει τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες η χρήση κωδικών QR στην εκπαίδευση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, εφόσον το μαθησιακό υλικό είναι σωστά σχεδιασμένο και σχετίζεται με το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται ο μαθητής (Law & So, 2010), υποστηρίζοντας συνθήκες εξατομικευμένης μάθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Με τη χρήση κωδικών QR είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να οργανώσει μαθησιακές δραστηριότητες ενσωματωμένες στο περιβάλλον, προσφέροντας στους μαθητές του τη δυνατότητα να ξεφύγουν από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Lee et al., 2011) αλλά και να εφαρμόσει καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας με βάση τις αρχές της συνεργατικής μάθησης (De Pietro & Fronter, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, ενώ αρχικά ήταν επιφυλακτικοί με τη χρήση κωδικών QR στη διδασκαλία τους μετά από σχετική ενημέρωση αρκετοί εμφάνισαν την πρόθεση να τους δώσουν μια ευκαιρία. Ωστόσο, η κύρια ένστασή τους είναι ότι θεωρούν ότι η υλοποίηση μιας δραστηριότητας με χρήση QR κωδικών είναι μια επίπονη δραστηριότητα από άποψη σχεδιασμού και εφαρμογής. Αυτό ενδεχομένως είναι και η κύρια αιτία για την οποία οι κωδικοί QR δεν χρησιμοποιούνται στην Ελληνική εκπαίδευση: χρειάζεται απλώς πάρα πολύ χρόνος και ενέργεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαπλέξουν όλες τις κρίσιμες πτυχές μαζί. Το έργο που μελετάμε, μας έδειξε ότι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του την παιδαγωγική πτυχή κατά το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας με χρήση QR κωδικών. Προτείνουμε η εστίαση να είναι περισσότερο στους μαθητές παρά στις χρησιμοποιούμενες τεχνολογίες. Όταν η εστίαση είναι περισσότερο στην τεχνολογία και η δραστηριότητα δεν είναι καλά σχεδιασμένη, δεν καταφέρνει να παρακινήσει τους μαθητές και η προσοχή τους μπορεί να εκτραπεί σε κάτι άλλο, ενώ, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα τεχνικά προβλήματα μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούμε ότι θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα και συμβουλές διαθέσιμες στους εκπαιδευτικούς για τη χρήση των κωδικών QR σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, πιστεύουμε ότι η χρήση των QR κωδικών μπορεί να προσφέρει σημαντικές και καινοτόμες υπηρεσίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Ορισμένες δυνατότητες παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο, ενώ υπάρχουν πολλές δημιουργικές ιδέες που περιμένουν τους εκπαιδευτικούς να τις υλοποιήσουν. Ευελπιστούμε, το παρόν άρθρο να αποτελέσει το έναυσμα για τους αναγνώστες προκειμένου να διερευνήσουν το συναρπαστικό θέμα της κινητής μάθησης και της χρήσης των κωδικών QR στην εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφία

1. Chao, P.-Y., & Chen, G.-D. (2009). Augmenting paper-based learning with mobile phones. *Interacting with Computers*, 21,173–185.

2. Chen, N.-S., Teng, C.-E., Lee, C.-H., & Kinshuk. (2011). Augmenting paper-based reading activity with direct access to digital materials and scaffolded questioning. *Computers & Education*, 57(2), 1705-1715. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.03.013.
3. De Pietro, O., & Fronter, G. (2012). Mobile Tutoring for Situated Learning and Collaborative Learning in AIML Application Using QR-Code. *Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems* (pp. 799-805). doi: 10.1109/CISIS.2012.154
4. Denso (2013). *QR Code Features*. Ανακτήθηκε 26/03/2013, από τη διεύθυνση <http://www.qrcode.com/en/qrcodefeature.html>
5. Heppell, S., 2010. Learning, yearning and earning: why 21st century learning is transforming schools, organizations and markets (keynote address). In: *Learning Technologies Conference*, 27-28 January, Olympia, London.
6. Hwang, G.-J., Wu, C.-H., Tseng, J. C. R., & Huang, I. (2010). Development of a ubiquitous learning platform based on a real-time help-seeking mechanism. *British Journal of Educational Technology*. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01123.x
7. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1).
8. Law, C. & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 85-100.
9. Lee, J.-K., Lee, I.-S., & Kwon, Y.-J. (2011). Scan & Learn! Use of Quick Response Codes & Smartphones in a Biology Field Study. *The American Biology Teacher*, Vol. 73, No. 8, 485-492. doi: 10.1525/abt.2011.73.8.11
10. O'Hara, K., & Kindberg, T. (2007). Understanding user engagement with barcoded signs in the 'Coast' location-based experience. *Journal of location based services*, 1(4), 256-273.
11. Pachler, N., Bachmair, B., Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, agency, practices*. New York: Springer
12. Pettit, J., KuKulska-Hulme, A., 2007. Going with the grain: mobile device in practice. *Australasian Journal of Educational Technology* 23 (1), 17-33.
13. Rouillard, J. (2008). Contextual QR codes. *Proceedings of ICCGI 2008: The third international multiconference on computing in the global information technology*. Athens, Greece: IEEE.
14. Sharples, M. (2006). *Big Issues in Mobile Learning: Report of a Workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. Nottingham: Learning Sciences Research Institute.
15. So, S. (2008). A Study on the Acceptance of Mobile Phones for Teaching and Learning with a group of Pre-service teachers in Hong Kong. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 1(1), 81-92.
16. So, S. (2011). Beyond the simple codes: QR in education. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart 2011*, (pp.1157-1161).