

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 3

ζε ρ τυ θ ι ο
πα σ δ φ γ η ξ
κ λ ζ χ ψ ω β ν
μ ς ε ρ τα υ θ ι
ο πα σ δ φ γ
η ξ κ λ ζ χ ψ ω
β ν μ ς ε ρ τυ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Ιούλιος, 2012

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Επιστημονική επιτροπή:

Αδάμου Μαρία
Δαρόπουλος Απόστολος
Δημουλάς Κωνσταντίνος
Καραγεώργου Ελένη
Κολλάτου Μαρίνα
Κόλλιας Βασίλειος
Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Κοντογεωργίου Ασημίνα
Κοτοπούλης Θωμάς
Κωτούλας Βασίλειος
Ντιβέρη Παναγιώτα
Παπαδημητρίου Άρτεμις
Παπαδημητρίου Ευαγγελία
Παπαδοπούλου Μαρία
Πατσαδάκης Εμμανουήλ
Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
Σταχτέας Χαράλαμπος
Τασιός Αθανάσιος
Τσιόπα Κυρατσώ
Χανιωτάκης Νικόλαος



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

	σελ.
 Περιεχόμενα	2
 Πρόλογος Από την Εκδοτική-συντακτική επιτροπή	3
 Μαθητική παρακίνηση: Μια εκπαιδευτική πρόκληση για επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαίδευση Αθανάσιος Ανδρέου	5
 Η διαπολιτισμικότητα στην πολυπολιτισμική κοινωνία των διηγημάτων του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη - Οι "Γύφτοι" Ευθυμία Δ. Σκαπέτη	12
 Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον – Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας Αρχοντία Γιαννακάκη & Δημήτριος Κολοκοτρώνης	18
 Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο Άρτεμις Παπαδημητρίου	26
 Παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού εποικοδομητικού τύπου Δημήτριος Κολοκοτρώνης & Ασημίνα Κοντογεωργίου	33

Π ρ ό λ ο γ ο ς

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/σες,

κυκλοφόρησε το τρίτο τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού **Εκπαιδευτική Επικαιρότητα (ISSN:1792-2437)**. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι διευρύνθηκε η Επιστημονική Επιτροπή του περιοδικού.

Τα μέλη είναι:

- Αδάμου Μαρία
- Δαρόπουλος Απόστολος
- Δημουλάς Κωνσταντίνος
- Καραγεώργου Ελένη
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος
- Κολλάτου Μαρίνα
- Κόλλιας Βασίλειος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα
- Κοτοπούλης Θωμάς
- Κωτούλας Βασίλειος
- Ντιβέρη Παναγιώτα
- Παπαδημητρίου Άρτεμις
- Παπαδημητρίου Ευαγγελία
- Παπαδοπούλου Μαρία
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
- Σταχτέας Χαράλαμπος
- Τασιός Αθανάσιος
- Τσιόπα Κυρατσώ
- Χανιωτάκης Νικόλαος

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά τα νέα μέλη για τη συνεισφορά τους και τη συμμετοχή τους και είμαστε βέβαιοι για μία γόνιμη συνεργασία.

Όλα τα τεύχη μπορείτε να τα βρίσκετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://ekpaideytikh-epikairothta.blogspot.com> όπως και στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://thess.pde.sch.gr> , στην αρχική σελίδα επιλέγετε το σύνδεσμο **Ηλεκτρονικό Περιοδικό - Εκπαιδευτική Επικαιρότητα.**

Σχετικά με τη δημοσίευση των εργασιών σας υπενθυμίζουμε ότι υποβολή γίνεται μόνο ηλεκτρονικά στις παρακάτω διευθύνσεις: apdaro@otenet.gr ή mfarmaki@otenet.gr ακολουθώντας τις προτάσεις μορφοποίησης.

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Η Εκδοτική-Συντακτική Επιτροπή

Μαθητική παρακίνηση: Μια εκπαιδευτική πρόκληση για επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαίδευση

Ανδρέου Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ09 – Διευθυντής του 10^{ου} ΓΕΛ Λάρισας

aandreo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς είναι το ζήτημα της παρακίνησης των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους και συνήθως αντιμετωπίζουν με απάθεια τη σχολική καθημερινότητα ενώ η αποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρα για μάθηση βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στο να παρακινήσουν τους μαθητές τους θα μπορούσε να είναι ο κεντρικός άξονας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και έκβασης των επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η μαθητική παρακίνηση είναι ένας σπουδαίος παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο αλλά οι περισσότεροι αισθάνονται αδύναμοι να παρακινήσουν τους μαθητές τους εξ αιτίας της έλλειψης ικανοτήτων ή γνώσεων. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να γίνει μια θεωρητική προσέγγιση του ορισμού της μαθητικής παρακίνησης, να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της, να εντοπιστούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν και να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή κινήτρων και στην επιτυχία των μαθητών τους στο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: μαθητική παρακίνηση, παράγοντες επηρεασμού παρακίνησης, ρόλος εκπαιδευτικών στην παρακίνηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μία ιδανική τάξη θα συναντούσαμε όλους τους μαθητές με διακαή τον πόθο για να μάθουν και να προσπαθούν να φτάσουν στις υψηλότερες δυνατότητές τους. Θα επιδείκνυαν μια ισχυρή θέληση για έρευνα στις γνώσεις και οι νέες προκλήσεις θα τους ενέπνεαν για να αποκομίσουν επιτυχίες. Αυτοί οι μαθητές θα αντιμετώπιζαν τις δύσκολες καταστάσεις γνωρίζοντας ότι η προσπάθεια είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για να είναι επιτυχημένοι σ' ότι επιδιώκουν. Δυστυχώς, αυτή η υπόθεση για την ιδανική τάξη και το ιδανικό σχολείο δεν είναι αυτή που τυπικά συναντάμε στις σχολικές αίθουσες.

«Κουράζομαι, πλήττω, πέζομαι, βαριέμαι, έχω άγχος, θυμώνω», δηλώνουν ότι αισθάνονται οι περισσότεροι μαθητές, από το δημοτικό έως και το λύκειο, όπως προκύπτει από μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Π.Ι. (εφημ. Η Καθημερινή, 30/3/2008). Στις περισσότερες τάξεις, οι εκπαιδευτικοί συναντούν ένα διαφορετικό είδος μαθητικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι μαθητές δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους να είναι επιτυχημένοι στις σχολικές απαιτήσεις και συνήθως αντιμετωπίζουν με απάθεια τη σχολική καθημερινότητα ενώ η αποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρα για μάθηση βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα (Woolfolk, 2001· Wlodkowski & Jaynes, 1990). Εξαιτίας αυτής της πραγματικότητας και επειδή η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει τα μαθητικά αποτελέσματα, δημιουργούνται σοβαρά ερωτήματα για την παρακινητική συμπεριφορά των μαθητών που αναζητούν και άμεσες απαντήσεις.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Ιστορικά στην ψυχολογία συναντούμε διάφορους όρους και θεωρίες που σχετίζονται με τη δομή της παρακίνησης. Η αιτία αυτής της δυσκολίας για μία κοινή συμφωνία, πιθανώς, να οφείλεται στη δυσχέρεια της σύλληψης, του ορισμού και της λειτουργίας αυτής της ψυχολογικής έννοιας. Η Lumsden (1994), ορίζει τη μαθητική παρακίνηση ως την επιθυμία που έχουν οι μαθητές να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μάθησης και αφορά επίσης, στις αιτίες και στους σκοπούς που υπογραμμίζουν μία μαθητική συμμετοχή στις

δραστηριότητες για μάθηση. Η μαθητική παρακίνηση είναι μία ενέργεια που οδηγεί τους μαθητές στην αποτελεσματική εργασία, στην εποικοδομητική συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και έχει ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του μαθητικού ενδιαφέροντος, της απόλαυσης στο σχολείο και στη διαδικασία των επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων (Martin, 2003).

Η παρακίνηση στην εκπαίδευση μπορεί να έχει διάφορες επιδράσεις στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς συμπεριφέρονται στη σχολική καθημερινότητα.

Αυτή μπορεί:

Να κατευθύνει τη συμπεριφορά τους προς ειδικούς μαθησιακούς στόχους.

Να πρωταγωνιστήσει στο ν' αυξήσει την προσπάθεια και την ενεργητικότητά τους.

Να αυξήσει τα κίνητρα και την επιμονή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Να ενισχύσει τη διανοητική διαδικασία.

Να καθορίσει ποιές συνέπειες είναι ενισχυτικές και ποιές όχι.

Να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσης (Ormrod, 2003).

Μεγάλος αριθμός συγγραφέων έχει επιχειρήσει να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης. Τα δύο πιο κοινότερα, αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά είναι η εσωτερική και η εξωτερική παρακίνηση.

Η *εσωτερική παρακίνηση* περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, περιέργεια και απόλαυση (Woolfolk, 2001). Όταν οι μαθητές είναι εσωτερικά παρακινημένοι αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους, απολαμβάνουν τις εμπειρίες της διαδικασίας της μάθησης, αντιλαμβάνονται βαθύτερα τα περιεχόμενα των μαθημάτων, επιμένουν στους στόχους τους (Carlton & Winsler, 1998), αναλαμβάνουν μια δραστηριότητα «για δικούς τους λόγους», επειδή η ίδια η δραστηριότητα τους επιβραβεύει (Woolfolk, 2001). Στην εσωτερική παρακίνηση, τα εγγενή κίνητρα έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι μακροχρόνια και αυτοτροφοδοτούμενα. Από την άλλη πλευρά όμως μπορεί να είναι χρονικά αργά και οι προσπάθειες για την προώθηση των εγγενών κινήτρων να μην μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών που έχουν ήδη διαμορφώσει προσωπικότητα οπότε να απαιτείται μια ποικιλία ενεργειών που να είναι ικανές για να κινητοποιήσουν διαφορετικού επιπέδου μαθητές (DeLong & Winter, 2002).

Ως *εξωτερική παρακίνηση* ορίζεται η θέληση για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα επειδή οι εξωτερικοί παράγοντες «εγγυώνται» ανταμοιβές, κίνητρα ή τιμωρίες (Woolfolk, 2001) και περιλαμβάνει επίσης, τις γονικές προσδοκίες αλλά και τις προσδοκίες για τη μίμηση αξιόπιστων προτύπων (DeLong & Winter, 2002). Οι μαθητές που είναι εξωτερικά προσανατολισμένοι δεν υποστηρίζουν μόνιμες αλλαγές (Kohn, 1994). Συνήθως χρησιμοποιούν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους και προτιμούν τις πιο εύκολες σχολικές δραστηριότητες (Lumsden, 1994), στις οποίες συμμετέχουν για να λάβουν αμοιβή ή για να αποφύγουν την τιμωρία, όχι γιατί η ίδια η δραστηριότητα τους ενδιαφέρει σαν αυτοσκοπός αλλά μάλλον ενδιαφέρονται γι' αυτό που θα κερδίσουν (Woolfolk, 2001). Τα εξωγενή κίνητρα προκαλούν πιο εύκολα αλλαγές συμπεριφοράς με σχετικά μικρή προσπάθεια ή προετοιμασία και συχνά δεν απαιτείται οι μαθητές να έχουν πλούτο γνώσεων. Όμως κατά κανόνα δε λειτουργούν μακροπρόθεσμα επειδή στηρίζονται στις ανταμοιβές και στις ποινές και αν λείψουν αυτές, οι μαθητές χάνουν τα κίνητρά τους (DeLong & Winter, 2002).

Εξετάζοντας σε βάθος το έργο δημιουργικών ανθρώπων διαπιστώθηκε ότι ένας συνδυασμός εγγενών και εξωγενών κινήτρων επιφέρει την επιτυχία (Sternberg & Lubart, 1995). Στη διδασκαλία και τα ενδογενή αλλά και τα εξωγενή κίνητρα είναι σημαντικά αλλά τα ενδογενή αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και είναι πιο επιθυμητά (Fulk & Montgomery-Grymes, 1994).

ΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Σχεδόν όλα τα παιδιά γεννιούνται με έμφυτη την παρώθηση για μάθηση (Wlodkowski & Jaynes, 1990). Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά έχουν την περιέργεια να εξερευνήσουν τον «κόσμο τους» αλλά όσο μεγαλώνουν χάνουν αυτόν τον ενθουσιασμό και η μάθηση από απόλαυση μετατρέπεται σε αγγαρεία (Lumsden, 1994). Οι Wlodkowski και Jaynes (1990), αναγνωρίζουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την παρακινητική διάθεση των μαθητών για μάθηση: τον πολιτισμό, την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και την ατομική υπόσταση

του κάθε μαθητή.

Ο πολιτισμός επηρεάζει τη μαθητική παρακίνηση και περιλαμβάνει μια ομάδα εθνικών αξιών (θρησκεία, μύθοι, λαογραφία, λαϊκές παραδόσεις του πολιτισμού), εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση, το ρόλο των γονέων στη σχέση τους με την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο. Η κουλτούρα, σε βάθος, όχι μόνο επηρεάζει τα πιστεύω της οικογένειας για την αξία της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να επιδρά στο πώς οι ακαδημαϊκές προσδοκίες γίνονται κοινωνικοί από τους γονείς και πώς τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους (Wlodkowski & Jaynes, 1990).

Ο Garrett (1995), θεωρεί ότι «η οικογένεια είναι ένα μικρό σχολείο» κάτι που καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση και στην παρώθηση των μαθητών. Οι γονείς φαίνεται να έχουν την κύρια επιρροή σ' ένα παιδί για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του για μάθηση. Υγιείς, αποτελεσματικές οικογένειες, παρουσιάζουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους και τα βοηθούν να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Wlodkowski & Jaynes, 1990). Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα σπίτι που «ανατρέφει» μια αίσθηση της αυτοαξίας, της ικανότητας, της αυτονομίας, της αυτό-αποτελεσματικότητας, γίνονται ικανά να δεχθούν τις προκλήσεις για κάθε μάθηση (Lumsden, 1994). Τα παιδιά αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν την εσωτερική παρακίνηση καθώς μορφοποιούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς και αυτή η αίσθηση της συγγένειας τους οδηγεί να αισθάνονται άνετα ώστε να εξερευνούν το περιβάλλον και να μαθαίνουν (Carlton & Winsler, 1998). Οι γονείς επηρεάζουν θετικά την παρώθηση των παιδιών για μάθηση με το να καλοδέχονται τις ερωτήσεις τους, να τα οδηγούν σε πηγές γνώσης (π.χ. βιβλία) και να τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν στην επέκταση της περιέργειας (Lumsden, 1994). Αντίθετα πρέπει ν' αποφεύγουν τους εξωτερικούς αρνητικούς παράγοντες όπως τις απειλές, τις διορίες, τις απαιτητικές οδηγίες, τις καταπιεστικές αξιολογήσεις των αποδόσεων των παιδιών, τους επιβαλλόμενους στόχους επειδή περιορίζουν την εσωτερική παρακίνηση (Ryan & Deci, 2003).

Σε σχολικό επίπεδο οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εμπλοκή των μαθητών στη σχολική διαδικασία και κατ' επέκταση στην παρακίνησή τους είναι:

Η σχολική ηγεσία. Η ηγεσία της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα της παρακίνησης με τη διαμόρφωση του διδασκαλικού κλίματος του σχολείου, το οποίο μορφοποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων προς την εκπαίδευση. Ένα θετικό «ψυχολογικό περιβάλλον» επηρεάζει ουσιαστικά την παρακίνηση και μπορεί να δημιουργηθεί με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που προσφέρουν στους μαθητές επιλογές και αμοιβές στους διδακτικούς στόχους (Maehr, 1991).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την πρόδοό τους στον τομέα της μαθητικής παρακίνησης είναι σπουδαίος. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τους βοηθάει να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στην τάξη (Ανδρέου, 2009· Martin, 2006). Όσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών (National Commission on teaching and America's Future, 1996, 1997). Η βελτίωση των εκπαιδευτικών τακτικών παίζει σπουδαίο ρόλο στο να αλλάζει τις μεθόδους διδασκαλίας και αυτές με τη σειρά τους να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα στη μάθηση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995).

Η σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα αφορά στις αξίες και στους στόχους του σχολείου, ειδικά σ' εκείνους που σχετίζονται με τη μάθηση και στους τρόπους που αντανακλούν στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητικών σχέσεων, στις πολιτικές του σχολείου και στις εφαρμογές των πολιτικών αυτών. Η σχολική κουλτούρα έχει άμεση και έμμεση επίδραση στους μαθητές. Όταν το σχολείο επιδεικνύει ξεκάθαρα τις επιδιώξεις για μάθηση, επιείκεια και προσωπική υποστήριξη στους μαθητές και φροντίζει για ισότιμες ευκαιρίες τότε οι μαθητές ανταποκρίνονται πιο διερευνητικά και αποτελεσματικά, με μια αίσθηση ταύτισης με το σχολείο και τις αξίες του (Frydenberg et al., 2005).

Η συμμετοχή και η συνεργασία των γονέων. Τα οφέλη των θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν αμφισβητούνται. Η συζήτηση των γονέων με τα παιδιά για την εκπαίδευσή τους και την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία, συνεισφέρει στην

ουσιαστική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών και την επικέντρωσή τους περισσότερο στη γνώση (Frydenberg et al., 2005).

Η οργάνωση του σχολείου με προσανατολισμό τη μάθηση. Η δομή της οργάνωσης του σχολείου πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά μάθησης που ενθαρρύνουν τη μαθητική παρακίνηση και την εμπλοκή στη σχολική διαδικασία. Το πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να προσφέρει επιλογές και να σχεδιάζεται έτσι ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν πρακτικές και επαγγελματικές γνώσεις που θα έχουν περιεχόμενο συνδεδεμένο με τον κόσμο έξω από το σχολείο. Σημαντική είναι η διευθέτηση της σχέσης εκπαιδευτικού-τάξης ώστε να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν καλύτερα την προσωπική τους αντίληψη για κάθε μαθητή (Frydenberg et al., 2005).

Οι εσωτερικές διαθέσεις του κάθε μαθητή για να παρακινηθεί είναι μία μέτρηση των στάσεων του καθενός για μάθηση. Η ένταση αυτών των διαθέσεων μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί εξαρτώμενη από τη συνεργασία διαφόρων παραγόντων, όπως:

Την *αυτό-εκτίμηση* που είναι η προσωπική κρίση της αξίας. Για να αυξηθεί χρειάζεται το αίσθημα της αυτό-αξίας ως αποτέλεσμα της επιτυχημένης εμπλοκής σε προκλήσεις. Η αυτό-εκτίμηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τα ατομικά επίπεδα της αυτοπεποίθησης, της ευχαρίστησης των καθημερινών δραστηριοτήτων και της παρώθησης για νέες εμπειρίες (Alpay, 2000). Η πρόοδος στην αυτό-εκτίμηση των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και /ή στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά (Ehrman, 1996a).

Την *αυτό-αποτελεσματικότητα* που είναι ο βαθμός με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις για μάθηση. Όσο μεγαλώνει η αποτελεσματικότητα, αυξάνονται οι προσδοκίες για καλύτερα σχολικά αποτελέσματα αλλά και η προθυμία για περισσότερη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές προκλήσεις μέσα από μία παρακινητική διάθεση (Ehrman, 1996a).

Τον *αυτό-προσδιορισμό* που δίνει τη δυνατότητα για αυτόνομες αποφάσεις, όπου η αυτονομία είναι ένας σημαντικός σύνδεσμος με την παρακίνηση (Ryan & Deci, 2003).

Την *αυτό-αντίληψη* που είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση του κάθε μαθητή επειδή προσδιορίζει τις προσωπικές επιλογές των στόχων του καθενός (Eccles et al., 1998).

Πρέπει επίσης να αναφερθούμε στη δύναμη της θέλησης, στους στόχους ζωής και στην πνευματική σταθερότητα που χαρακτηρίζουν κάθε μαθητή και συμβάλλουν στην αυτό-παρακίνησή του.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στο να παρακινήσουν τους μαθητές τους θα μπορούσε να είναι ο κεντρικός άξονας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και έκβασης των σχολικών αποτελεσμάτων (Dornyei, 2001b). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει ουσιαστικά τη μαθητική παρακίνηση (Frydenberg et al., 2005), δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό ανάμεσα στον κάθε εκπαιδευτικό και στους μαθητές του (Alison, 1993).

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για το ρόλο του «ως δάσκαλος», είναι παράγοντας-κλειδί για τη λειτουργία των μαθητών στο σχολείο επειδή επηρεάζει τη φύση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μια βαθιά κατανόηση αυτής της θεμελιώδους δυναμικής του δικού τους, προσωπικού ρόλου στη μαθητική παρακίνηση, βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση της δημιουργίας ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη που ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν κίνητρα για νέες γνώσεις και να επιμένουν στην προσπάθεια να κερδίσουν την εποικοδομητική εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία, επιδιώκοντας υψηλές επιδόσεις (Eccles et al., 1998).

Ο Hargreaves (1975), θεωρεί ότι ο τύπος της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, οι συνήθειες του, η βαθιά γνώση και η επαγγελματική εκπαίδευσή του είναι τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά που επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτελούν το ρόλο τους. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι συσχετισμένη θετικά ή αρνητικά με τη μαθητική παρακίνηση, με τους μαθητές να πιστεύουν ότι περισσότερο τους ωθεί στην έλλειψη κινήτρων παρά τους παρακινεί. Συχνά οι μαθητές αποθαρρύνονται όταν

δέχονται σαρκαστικά, επιθετικά ή απαθή σχόλια. Οι συνέπειες της απάθειας του εκπαιδευτικού ή της έλλειψης βοήθειας δεν είναι μόνο επιζήμια για τη μάθηση αλλά μπορεί να εμποδίσει ή να καταστείλει τη μαθητική παρακίνηση (Gorham & Christophel, 1992). Όταν ο εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός και δίνει έμφαση σε οργανωμένους ακαδημαϊκούς στόχους, τότε οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι, έχουν προσωπική ανάπτυξη και επιτυχημένες σχολικές επιδόσεις. Όσο υψηλότερες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την απόδοση των μαθητών τους τόσο μεγαλύτερη είναι η ώθηση και η παροχή κινήτρων για μάθηση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτές τις προσδοκίες, δοκιμάζουν τις εμπειρίες των νέων γνώσεων που τους προσφέρονται, με υψηλή την αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους και της ικανότητάς τους, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν περισσότερο στις προσπάθειές τους (Eccles et al., 1998).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στη μαθητική παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό το αίσθημα της αποτελεσματικότητας δημιουργούν ευχάριστες διδασκαλικές εμπειρίες, υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών και τους προσφέρουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αποτελεσματικότητα που φαίνεται να κατέχουν έναν κηδεμονικό προσανατολισμό που προκαλεί μια πεσιμιστική όψη της μαθητικής παρακίνησης, δίνοντας έμφαση στον αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς στην τάξη και βάση στην εξωτερική παρακίνηση και όχι στην εσωτερική παρώθηση των μαθητών για μελέτη (Deci et al., 1981· Woolfolk & Hoy, 1990). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα κλίμα στην τάξη που φροντίζει για την παρακίνηση όλων των μαθητών, ενθαρρύνοντας ακόμα και τους πιο δύσκολους και απαρακίνητους να συμμετέχουν, αλλά κυρίως προωθεί τη μαθητική αντίδραση στην οποιαδήποτε αποτυχία με προσαρμοστικό και λειτουργικό τρόπο (Eccles et al., 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίζει την πολυσήμαντη μάθηση, προσωπικά, για κάθε μαθητή του και με διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας να προκαλεί και να παρατείνει το ενδιαφέρον τους. Μια ευχάριστη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα στην τάξη είναι σημαντική γιατί οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν σ' αυτήν την τάξη και συμμετέχουν με περισσότερη όρεξη στη διαδικασία της μάθησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι κινήσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παγκοσμίως, θέτουν φιλόδοξους στόχους για τις μαθητικές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται αποτελεσματικά να είναι κοινωνοί, όχι μόνο για την εξασφάλιση της αντίληψης και κατανόησης των μαθητών αλλά κυρίως, για την παρακίνησή τους να συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες και να επιζητούν τη μάθηση. Και για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σ' αυτήν την πρόκληση, χρειάζεται να έχουν μια ισχυρή θεωρητική κατανόηση της ιδέας της μαθητικής παρακίνησης. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη, με το σχεδιασμό ειδικών καινοτόμων προγραμμάτων που θα τους παρέχουν πληροφορίες και διάφορες στρατηγικές για την παρακίνηση των μαθητών και θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα εξής:

Το βαθύτερο θεωρητικό πλαίσιο της μαθητικής παρακίνησης.

Πώς επηρεάζονται τα κίνητρα των μαθητών από τις πρακτικές στην τάξη.

Με ποιό τρόπο η βελτίωση των κινήτρων για τους μαθητές εντείνει τη δέσμευσή τους για μάθηση.

Πώς να μαθαίνουν μεθόδους που θα βοηθούν στην παρακίνηση όλων των μαθητών.

Εν κατακλείδι, αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υπάρχουν, όπου υπάρχει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που δεν εξελίσσει μόνο τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά εστιάζει επίσης στη μαθητική παρακίνηση σε μία κεντρική παράμετρο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Ames, 1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alison, J. (1993). *Not bothered? Motivating reluctant language learners in key Stage 4*: London: CILT.

Alpay, E. (2000). Self-concept and self-esteem. London: The Department of Chemical Engineering and Chemical Technology, Imperial College of Science, Technology, and Medicine. Διαθέσιμο στο: http://www.imperial.ac.uk/chemicalengineering/common_room/files/PsychEd_6.pdf. Ανακτήθηκε στις 29/11/10.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.

Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp.35-65). New York: Teachers College Press.

Carlton, M., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.

DeLong, M., & Winter, D. (2002). *Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development*, Mathematical Association of America, p.163.

Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Dornyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Eccles, J., Wigfield, A., Barber, B., & Roeser, R. (1998). School and non-school influences on motivation and achievement. Διαθέσιμο στο: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles98p.pdf>. Ανακτήθηκε στις 28/11/10.

Ehrman, E. (1996a). An exploration of adult language learner motivation, self efficacy, and anxiety. In Oxford, R. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the New Century*(pp.103-131). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. (2005). Student motivation and engagement. Schooling Issues Digest. Διαθέσιμο στο: http://www.dest.gov.sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm. Ανακτήθηκε στις 30/11/10.

Fulk, B., & Montgomery-Grymes, D. (1994). Strategies to Improve Student Motivation. *Intervention in School & Clinic*, 30(1), 28-33.

Garrett, S. (1995). America's Smallest Schools: Families. *Vital Speeches of the Day*, 61 (24), 742-749.

Gorham, J., & Christophel, D. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.

Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. Urbana: Educational Resources Information Center.

Λακασάς, Α. «Πιέζομαι, έχω άγχος, θυμώνω...», εφημ. *Η Καθημερινή* (Αθήνα), 30/3/2008, σ.4.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.

Maehr, M. (1991). *"Changing the Schools: A Word to School Leaders about Enhancing Student Investment in Learning"*. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association. ED 333566.

Martin, A. (2003). Motivating students to learn. *Inpsych*, June, 32-34.

Martin, A. (2006). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Student Motivation and Engagement and Teachers' Enjoyment of and Confidence in Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.

National Commission on teaching and America's Future, (1996,1997). *What matters most: teaching for America's future*. New York: Author.

Ormrod, J. (2003). *Educational psychology: Developing the learners* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ryan, M., & Deci, L. (2003). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In Porter W. L., Bigly, A. & Steers, M. (Eds.), *Motivation and Work Behavior*, 7th Ed., McGraw-Hill & Irwin Book Company, Boston.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press.

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Wlodkowski, R., & Jaynes, J. (1990). *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Η διαπολιτισμικότητα στην πολυπολιτισμική κοινωνία των διηγημάτων του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη - Οι "Γύφτοι"

Ευθυμία Δ. Σκαπέτη
Φιλολόγος - Εκπαιδευτικός
skaefi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρωτότυπη επιστημονική διαθεματική μελέτη με θέμα φιλολογικό και κοινωνικό. Η θεματική αναπτύσσεται στους άξονες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας όταν ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης επιλέγει και περιγράφει με λογοτεχνικό τρόπο στα διηγήματά του και αυτή την πλευρά τμήματος της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα, κοινωνία σύγχρονη του συγγραφέα, όπως αυτή διαμορφώνεται από ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα που συνδυάζονται με τα ελληνικό πολιτισμό. Παρατηρούμε πως οι σύγχρονοι όροι της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας στο εννοιολογικό τους περιεχόμενο ισχύουν από παλαιά και πως οι διαφορετικές κοινωνίες με πρακτικές τακτικές πετύχαιναν την προσέγγιση και την κατανόηση του "διαφορετικού", την αποδοχή και την ένταξη του "ξένου", διατηρώντας παράλληλα στοιχεία ξεχωριστής ταυτότητας ή στην περίπτωση της Ευρώπης, υπήρχε από κάποιους τάση άκριτης μίμησης της Φραγκιάς, ως δείγμα προοδευτισμού. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη φυλή των "Γύφτων" σε συγκεκριμένα διηγήματα, όπου παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της φυλής τους, η καταγωγή τους, οι κοινωνικο-θρησκευτικές σχέσεις που αναπτύσσουν με το ντόπιο πληθυσμό και οι δίαυλοι επικοινωνίας των δύο πλευρών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, διηγήματα, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, Γύφτοι, ντόπιοι.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Επιχειρώντας γενική θεώρηση του πεζογραφικού έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, παρατηρούμε ότι ο συγγραφέας αποτυπώνει πέρα από την ηθογραφία, όπως αυτή ορίζεται και λογοτεχνικά, τη χαρακτηρισολογία των ηρώων και τη σκιαγράφιση των προσωπικοτήτων τους, αποδίδοντας συγχρόνως με έμφαση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως αυτά εμπλουτίζονται από τις ταξικές, οικονομικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές παραμέτρους.

Συγχρόνως, οι ήρωες, πραγματικοί ή φανταστικοί, οι πρωταγωνιστές, τα κεντρικά πρόσωπα, οι δευτεραγωνιστές, ή τα περιφερειακά πρόσωπα για τα οποία απλή ή μεμονωμένη αναφορά αλλά είναι σημαντικά για κάποιον από τους ήρωες του διηγήματος συμμετέχοντας σε κάποιο περιστατικό - επεισόδιο, φέρουν και στοιχεία φυλετικά και καταγωγής που διευρύνουν την προσωπική και την κοινωνική τους ταυτότητα. Όλοι τους κινούνται και συναντώνται μέσα στην πραγματική και την αφηγηματική - ρεαλιστική κοινωνία, της οποίας ο συγγραφέας επιλέγει να αποδώσει και να αναδείξει τα διάφορα υποσύνολα ανάλογα με τη θεματική του περιεχομένου του λογοτεχνήματός του, και τις σχέσεις μεταξύ αλλοφύλων, Ελλήνων, Τούρκων, Γύφτων, Ρώσων, Γερμανών, Σλάβων, κ. α.. Η κοινωνία που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και στρατιωτικά δεδομένα της εποχής του δημιουργού, όπου η προσωπική ιστορία επηρεάζεται και καθορίζεται από τους προαναφερόμενους εξωγενείς παράγοντες, φέρει στοιχεία πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας.

Η αρχετυπική μορφή του γύφτου και της γύφτικης φυλής, προσφιλές στην Νεολληνική Λογοτεχνία, ενταγμένη στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση, προσεγγίζεται είτε από την πλευρά της λαϊκής παράδοσης και θυμοσοφίας, μέσα από λαϊκές παροιμίες και ρήσεις και αφηγήσεις των εμπειριών της συναναστροφής της καθημερινής ζωής, είτε από την εξωτική πλευρά, συναντάται και στον "άγιο των ελληνικών γραμμάτων". Αποτυπώνονται από την οπτική γωνία των στερεοτύπων αλλά και των ίδιων και ξεχωριστών ιδιοτήτων ως χαρακτήρων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Παπαδιαμάντης αναφέρεται στη φυλή των Γύφτων με το επιτυχημένο μυθιστόρημά του *"Η Γυφτοπούλα"* και τιτλοφορεί από τη φυλετική ταυτότητα το έργο του. *"Η Γυφτοπούλα"* δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *"Ακρόπολη"* του Βλάση Γαβριηλίδη το 1884 και έτυχε θερμότατης υποδοχής από το αναγνωστικό κοινό και τους λογοτεχνικούς κύκλους.

Στο δήγημα *"ΤΡΕΛΗ ΒΡΑΔΙΑ"*, πρώτη δημοσίευση στο *"Εθνικό Ημερολόγιο"* το 1901, στο απόσπασμα:

"Η τελευταία επίσκεψις έγινεν ολίγον παραπέρα, εις την άκρην του χωριού, εκεί επάνω όπου εκατοικούσαν οι τρεις Γύφτοι, και η Ελένη, η πρόην Αηλέ, σύζυγος του Κωνσταντή ονομασθέντος. Ήσαν νεοφώτιστοι, αυτοί και άλλαι δύο ή τρεις οικογένειαι. Αφήσαντες την Θεσσαλίαν, είχαν έλθει εις την μικράν νήσον τω 1878. Ως βαθείς πολιτικοί, είχαν προΐδει την προσάρτησιν της Θεσσαλίας - ίσως τη βοήθεια της μαντικής τέχνης, την οποίαν μετήρχοντο οι γυναίκες των - και έσπευσαν να βαπτισθώσιν. Εγνώριζον και από πριν την γεύσιν του χοιρείου κρέατος και του οίνου, αλλά μετά την βάπτισίν των, επειδή συνέπεσον αι ημέραι των Χριστουγέννων και της Κρεοφαγίας, εχόρτασαν δαυιλώς από τα δύο ταύτα ηδύσματα. Άμα εμβήκεν η Μεγάλη Σαρακοστή, ο εις τούτων <ο> Κωνσταντής, ο πρόην Μουσταφάς, ηρώτα αφελώς:

- Δεν τρώνε λουκάνικο, τώρα, τη Σαρακοστή, τζάνεμ;

Εκεί ως έφθασαν, έμποσθεν της καλύβης, ο Αντώνης, πρώτην φοράν, ήνοιξε το στόμα, και ήρχισε να τραγουδεί:

*Τα μάτια σ', Αηλέ μου, και Τουρκο-Λένη μου,
κάνουν το αίμα μου να βράζει...*

Και ο Καλοειδής πάραυτα επρόσθεσε τον στίχον:

Πώς βράζει το κρασάκι μες στο βαγένι μου.

Ο σύζυγος της Αηλές, και πρόην ως Μουσταφάς, και τώρα ακόμη, ως Κωνσταντής, δεν είχε την γελοίαν αδυναμίαν να ζηλεύει δια τοιαύτα αστεία.

Εσηκώθησαν και οι τρεις, αυτός, και ο Παύλος, ο πρόην Μεχμέτης, και ο Μάρκος, ο πρόην Χασάνης, και έλαβον ο πρώτος την γκάιδαν του, ο δεύτερος το λαγούτον, και ο τρίτος το κλαρινέτον, και εν τω άμα τα εχόρδισαν. Και τότε ήρχισε δαιμονιώδης χορός, εκεί, εις την μικράν πλατείαν, εις τα Γύφτικα, γύρω - τριγύρω εις μίαν καλύβην ημισκεπή και ημίφρακτον, χρησιμεύουσαν ως σιδηρουργείον. Και η γκάιδα βραχνόφωνα εφάινετο να λέγει βαθιά, με φθόγγους εγαστριμύθου, τους αδήλους καημούς του συζύγου της Αηλές, και το λαγούτον έμελλε λίαν παραπονετικά τα άγνωστα ντέρτια του Παύλου, του πρόην Μεχμέτη, και το κλαρινέτον διελάλει, εις τα σκότη της νυκτός, εις τας κοιλάδας και εις τα όρη, τα άρρητα βάσανα του πρόην Χασάνη, του Μάρκου. Όλη η γειτονιά έχασε λίαν παράωρα τον ύπνον της, και όλον το χωρίον αντήχησεν από την αλλόκοτον, την μεγαλόφθογον αρχήστραν.

Ολίγη ώρα επέρασε, και εφάνη ο δεκανεύς, συνοδευόμενος υπό δύο ανδρών, με τα τουφέκια των. Από τον στρατώνα, κάτω από τα παραθαλάσσια, πέραν της αγοράς, προς τον ανατολικόν λιμένα, είχαν ακούσει τον θόρυβον, είχε χάσει τον ύπνον, και ήλθε δια να επιβάλει την τήρησιν των αστυνομικών διατάξεων.

- Καλώς ήλθατε, κύριοι! Λυπούμεθα διότι εγίναμεν αφορμή να ενοχληθήτε, εφώναζεν ο Σταμάτης, ο οποίος κατ'εκείνην την στιγμήν ησχολείτο να κερνά τους τρεις Γύφτους, με την φλάσκαν, την οποίαν είχε γεμίσει εκ νέου από το περίφημον μωσχάτον του γερο-Αρμαμέντου.

Ο δεκανεύς τους παρεκάλεσεν ειρηνικώς να διαλυθώσιν, επειδή ήτο καιρός πλέον.

Αλλως, είπε, θ' αναγκασθεί να προσκαλέσει τους τέσσαρας κυρίους και τους τρεις Γύφτους, επτά νοματαίους, το όλον, να τον ακολουθήσουν εις τον στρατώνα.

Ευθύς κατόπιν μεταμελήθη και εδήλωσεν ότι κατάσχει μόνον τα τρία όργανα των Γύφτων. Οι Γύφτοι ετρόμαξαν.

- Δεν είν' εδώ λευθεριά, τζάνεμ; Το ίδιο, όπως στο Βόλο, είναι κι εδώ;

Μη θέλων ν' αγγαρεύσει τους άνδρας του, προσέθηκεν ο αστυνομεύων δεκανεύς, διά να κουβαλήσουν τα όργανα, προσκαλεί τους Γύφτους να τον ακολουθήσουν εις τον στρατώνα, όπου να τα παραδώσωσι.

Οι τρεις Γύφτοι ητοιμάσθησαν, με κρεμασμένα ώτα, να υπακούσουν.

- Αλλά, επέφερεν ο νέος και ζωηρός δεκανεύς, δεν πρέπει να πάμε ως εκεί βουβοί· τι διάβολο! Λέτε και τίποτα στο δρόμο.

Και τότε οι Γύφτοι, εύθυμοι, επανέλαβον την διακοπείσαν συναυλίαν των.

Την στιγμήν εκείνην, πριν εκκινήσουν, η Αηλέ, απευθυνόμενη προς τον Αντώνην, έκραζεν από την θύραν της καλύβης, όπου ίστατο:

- Για πες το πάλι, κείνο το τραγούδι, πώς το 'λεες;...

Ο Αντώνης το είπε:

Τα μάτια σ', Αηλέ μου, και Τουρκο-Λένη μου !

Ο δεκανεύς εγέλασεν ακουσίως, και η αφετηρία έγινε εν μεγάλω κρότω και βοή.

- Δεν σου φαίνεται πώς πάμε να πούμε τα πιστρόφια; είπεν ο Σταμάτης.

- Ναι, σαν να γυρίζουμε από Γύφτικο γάμο, είπεν ο Καλοειδής.

Και η συνοδία ηκολούθησε τον δρόμον της προς τα κάτω, διεγείρουσα και εκκωφαίνουσα όλον το χωρίον με τους δαιμονιώδεις φθόγγους της ορχήστρας της.", περιγράφεται η διαδικασία σταδιακής ένταξης και προσαρμογής στα καινούργια δεδομένα, κατανόησης και συνειδητοποίησης των αλλαγών που αντιμετωπίζουν οι Γύφτοι ύστερα από προσωπική επιλογή. Οι μεταβολές αφορούν τους ίδιους τους εαυτούς τους όσο και την κοινωνία και το κράτος, αλλά ουσιαστικά προλαμβάνουν, επιδεικνύοντας οξυδέρκεια και διορατικότητα ή αξιοποιώντας τη μαντική τέχνη που κατέχουν οι γυναίκες της φυλής, τις ιστορικές αλλαγές που επέρχονται. Η μαντική τέχνη που στη συνείδηση της κοινωνίας έχει και τη μαγική διάσταση αλλά και τη διάσταση της παραπλάνησης από τους μετερχόμενους αυτής. Ο αφηγητής τούς παρομοιάζει με πολιτικούς, επιχειρηματολογώντας λογικά και σχολιάζοντας τα πολιτικά προσόντα συγχρόνως, αλλά αξιοποιεί και το λαϊκό παραδοσιακό στερεότυπο του μεταφυσικού χαρακτηριστικού της γνώσης του μέλλοντος το οποίο ισχυρίζονται ότι κατέχουν οι γύφτισσες. Οι γύφτισσες που στο διήγημα "ΤΟ ΧΡΙΣΤΟΨΩΜΟ", "Δυο ή τρεις γύφτισσαι της έδωκαν να φορέση περίαπτα θαυματουργά περί τας μασχάλας, ειπούσαι αυτή, ότι τούτο ήτο το μόνον μέσον, όπως γεννήση, και μάλιστα υιόν.", όπου στη συνέχεια του διηγήματος αποδεικνύεται πως οι γυναίκες του περιπλανούμενου γύφτικου λαού χρησιμοποιούν παραπλανητικές μεθόδους εξαπάτησης εκμεταλλευόμενες την ανάγκη, την άγνοια, την ανασφάλεια, τις προλήψεις της κλειστής κοινωνίας των απλοϊκών ανθρώπων, χωρίς να είναι οι μόνες που επιδίδονται σε ανάλογα "επαγγέλματα".

Ο Παπαδιαμάντης μιμείται αναπαριστώντας μερικώς επεισόδιο αυθόρμητης, εκ των περιστάσεων προκαλούμενης θρησκευτικής "εκπαίδευσης" και εξοικείωσης των "ξένων", όπως αποκαλούνται στο διήγημα "Η ΤΥΧΗ ΑΠ' ΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΑ", πρώτη δημοσίευση στα "Παναθήναια" το 1901, με την έννοια των ξενόφερτων και των αλλόφυλων, όπου οι συγκεκριμένοι πρωταγωνιστές επανεμφανίζονται ως συμπληρωματικοί αλλά απαραίτητοι ήρωες. Εν προκειμένω ο χαρακτηρισμός αφορά και τη Χριστιανική θρησκεία των γύφτων, πρώην μουσουλμάνων, την οποία έχουν σπεύσει, κατά τον αφηγητή, να ενστερνιστούν με δική τους απόφαση πρόσφατα, είναι βαπτισμένοι αλλά νεωφώτιστοι, και η οποία σε κάποια σημεία τούς είναι "ξένη", άγνωστη.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ξεκινήσει και με την επιλογή των ονομάτων. Το χριστιανικό "Ελένη" αντικατέστησε το μουσουλμανικό "Αηλέ", τα οποία θα μπορούσαν σε λεξιλογικό επίπεδο να χαρακτηρισθούν φωνολογικά παρόνυμα, δηλ. με παραπλήσιο ηχητικό αποτέλεσμα. Στο τραγούδι του Αντώνη "Τα μάτια σ', Αηλέ μου, και Τουρκο-Λένη μου!", ο ντόπιος αποδίδει στη γυναίκα διπλή ταυτότητα, της καταγωγής και της θρησκείας, όπου τα

"Αηλέ" - "Τουρκο" είναι ταυτόνυμα αναφερόμενα στην καταγωγή, το "Αηλέ" φέρει και την ιδιότητα του ονόματος του προσώπου, ενώ το "Λένη", υποκοριστικό του "Ελένη" που συνηθίζεται στην ελληνική χριστιανική κοινωνία σε οικείες κοινωνικές σχέσεις, αποτελεί δείγμα αποδοχής της ένταξής της από τον κοινωνικό περίγυρο. Από πλευράς φωνολογικών παρωνύμων, επιτρέπεται η ομαλή, σταδιακή εξοικείωση με τα καινούργια δεδομένα. Από την άλλη, η σειρά των ονομάτων, πρώτα το μουσουλμανικό και μετά το χριστιανικό αποδίδει ακριβώς τη χρονική σειρά και το πέρασμα από το μουσουλμανισμό στο Χριστιανισμό. Ο άνδρας της "Ελένης" ονομάστηκε "Κωνσταντής", που και αυτό συνηθίζεται στην ελληνική χριστιανική κοινωνία σε στενά συνδεδεμένες κοινωνικές σχέσεις, από το "Κωνσταντίνος".

Με άλλα λόγια το κοινωνικό ζεύγος ονομάστηκε σύμφωνα με το χριστιανικό ζεύγος των Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης, του υιού, που στήριξε το Χριστιανισμό με την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης και του Βυζαντινού κράτους, και της μητέρας, που αναζήτησε με επιμονή και βρήκε τον Τίμιο Σταυρό στον οποίο σταυρώθηκε ο Ιησούς Χριστός, που εορτάζουν την ίδια ημέρα κατά το ορθόδοξο χριστιανικό εορτολόγιο. Οι άλλοι δυο γύφτοι ονομάστηκαν ο μεν "Παύλος", προς τιμήν του Αποστόλου Παύλου, του ενός εκ των θεμελιωτών της Χριστιανικής Εκκλησίας, ο δε "Μάρκος", προς τιμήν ενός από τους τέσσερις Ευαγγελιστές. Έτσι, βλέπουμε την προσπάθεια διδαχής της Χριστιανικής θρησκείας, συμπέρασμα που σαφώς εξάγεται από την επιλογή των ονομάτων, ώστε οι νεοεισερχόμενοι σε αυτή να γνωρίζουν τουλάχιστον τα πιο βασικά σχετικά με αυτήν.

Στο διήγημα "ΓΙΑ ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ" υπάρχει πρωταγωνιστικό πρόσωπο που φέρει το όνομα "Πέτρος", του έτερου θεμελιωτή της Χριστιανικής Εκκλησίας, *"Κατά την Σύναξιν του Αγ. Ιωάννου, την επαύριον των Φώτων, εώρταζεν, ως είπομεν, και ο καπετάν Γιάννης ο Τζαφέρης, μαζί με όλους τους άλλους Γιάννηδες. Υπήρχον δε πολλοί εις το χωρίον. Σχεδόν πάσα τρίτη οικία είχεν ένα Γιάννην - τους οποίους ήξευρον ακριβώς όλους, και είχαν τον κατάλογον, οι δύο πιστοί φίλοι, ο Αποστόλης ο Καλούμας κι ο Πέτρος ο Γύφταρος, αμφότεροι βαστάζοι της αγοράς."*, που συνοδεύεται από το παρατσούκλι "ο Γύφταρος", δοσμένο σε μεγεθυντικό βαθμό. Αντίθετα, στο εκτεταμένο διήγημα - νουβέλα "ΧΡΗΣΤΟΣ ΜΗΛΙΩΝΗΣ", που αναφέρεται στα χρόνια της κλεφτουριάς και της Ελληνικής Επανάστασης του 1821, *"Και ο γέρον Τοπτσής (ούτως ωνομάζετο ο κήρυξ) επέστρεψε προς τον Χρήστον Μηλιόνην, αναπολών την παλαιάν νεότητά του και ζηλεύων τους νεότερους. Διότι πάλαι ποτέ ο Τοπτσής ήτο πρωτοπαλίκαρν του Γυφτάκη και του Καλέμη, δύο περιβοήτων κλεφτών.."*, υπάρχει υποκοριστική χρήση του προσωνυμίου.

Οι "ξενόφερτοι" γύφτοι στην καινούργια "ξένη" πατρίδα αποζητούν την ελευθερία που δεν την είχαν στην "παλιά" τους πατρίδα και για την οποία φοβούνται ότι δεν υπάρχει και δεν ισχύει ούτε στη "νέα", βλέποντας την αρχική επέμβαση του δεκανέα. Έχουν ίση αντιμετώπιση χωρίς διακρίσεις, όλοι οι "συνεργοί", και οι "ντόπιοι" και οι "γύφτοι", από τον εκπρόσωπο του νόμου και της τάξης, που αρχικά θέλει να φανεί αυστηρός και τυπικός, αλλά λίγο αργότερα και ύστερα από προσωπική κρίση περί ορθού ή λάθους, η οποία τεκμαίρεται εκ του αποτελέσματος, αποφασίζει ότι πρόκειται για "ελαφριά παράβαση" και ζητά την εξακολούθηση της μουσικής συνδυάζοντας την προστασία της ελευθερίας έκφρασης με την τήρηση του νόμου όταν η προσωπική έκφραση διαταράζει την ηρεμία εν ώρα κοινής ησυχίας.

Έτσι, το θέμα της ελευθερίας, βασικό χαρακτηριστικό της γύφτικης ιδιοσυγκρασίας και ταυτότητας, αποκαθίσταται, που σε συνδυασμό με τη μουσική έκφραση προκαλεί ευθυμία στους γύφτους. Άρα, η μουσική και η ελευθερία συναθροίζονται προσδιορίζοντας τη φυλετική ταυτότητα των γύφτων.

Η αγάπη για τη μουσική και τη γνώση λαϊκών μουσικών οργάνων από τη μια και για την ευθυμία και το αδιάκοπο γλέντι, το ατελείωτο πανηγύρι και τον ξέφρενο και πολύ υψηλής έντασης ήχο, που δημιουργούν εορταστικό κλίμα και στην καθημερινότητα από την άλλη, προστίθενται στα βασικά χαρακτηριστικά της γύφτικης ψυχολογίας. Το περιεχόμενο των τραγουδιών και τα μηνύματα του κώδικα της μουσικής που επικοινωνούν είναι έντονα λυρικά - συναισθηματικά, με πάθος και καημούς, ντέρτια και βάσανα αλλά και έρωτα, εμπνευσμένα από προσωπικά βιώματα.

Η αναφορά *"- Δεν σου φαίνεται πώς πάμε να πούμε τα πιστρόφια; είπεν ο Σταμάτης. - Ναι, σαν να γυρίζουμε από Γύφτικο γάμο, είπεν ο Καλοειδής."*, που δείχνει πως οι "ξένοι" φυλετικά, από την πλευρά των γύφτων", ντόπιοι δεν είναι καθόλου ξένοι προς τα κοινωνικά

έθιμα των γύφτων και μάλιστα γνώριζαν εμπειρικά το γύφτικο γάμο, μας παραπέμπει στο διήγημα *"Η ΤΥΧΗ ΑΠ' ΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΑ"* όπου συμμετέχουν στην ορχήστρα του γάμου *"κι όλοι οι βιολιτζήδες, οι ντόπιοι, τρεις ξένοι, οι τουρκόγυφτοι με τα κλαρινέτα"* - *"Τελευταίοι έμειναν ο κουμπάρος και οι στενότεροι οικείοι με τα βιολιά και τα λαγούτα. Πέραν του μεσονυκτίου έφαγαν νέον δείπνον. Τα γλυκοχαράματα, αφού έσερναν γύρον με τα βιολιά, ο κουμπάρος και οι οικείοι, εγύρισαν πίσω υπό την οικίαν και έμελψαν τα πιστρόφια."*. Ο συνδυασμός των πληροφοριών εξηγεί στον αναγνώστη τα *"πιστρόφια"*, απ' τα ντόπια παραδοσιακά σκιαθίτικα έθιμα του γάμου, στο οποίο συμμετέχουν και οι γύφτοι ως οργανοπαίχτες, δείγμα εκτίμησης και εμπιστοσύνης στη μουσική τους δεξιότητα. Τα *"πιστρόφια"* παραλληλίζονται με το *"γύφτικο γάμο"*, για τον οποίο γίνεται απλή αναφορά, και τα δύο έθιμα του γάμου διαφορετικών φυλών φαίνεται να μοιάζουν. Αυτά δείχνουν την αμφίδρομη επικοινωνία και το κτίσιμο της γόνιμης διαπολιτισμικής σχέσης.

Έτσι, ο πεζογράφος με τη διπλή διηγηματική οπτική και τη συμπεριφορά και τον απλοϊκό λόγο των απλών και γνήσια λαϊκών ηρώων του αποδίδει αυτό που σήμερα μπορούμε να ονομάσουμε διαπολιτισμική προσέγγιση πολιτισμικής κοινωνίας, καταδεικνύοντας ότι εκείνη την εποχή ίσχυε σε πρακτικό αυτοδίδακτο επίπεδο πραγματικότητας, μέσα από την αβίαστη επικοινωνία και τη φυσική συναναστροφή της καθημερινότητας και της συνύπαρξης χαρακτηριστικών που στοιχειοθετούν διαφορετικές παραμέτρους πολιτισμικής ταυτότητας, με σεβασμό και χωρίς διακρίσεις αλλά και χωρίς τάσεις ομογενοποίησης και ομοιομορφίας, που προκαλεί την αφύσικη και αλλοτριωτική μαζοποίηση.

Άλλο δείγμα εκτίμησης και ένταξης αποτελεί η εμπιστοσύνη στη δεξιότητα και στη γνώση της σιδηρουργικής τέχνης, απ' τις βασικές γύφτικες τέχνες. Αυτό δηλώνεται τόσο στο διήγημα *"ΟΛΟΓΥΡΑ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ - ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΦΙΛΟΝ"*, *"Ενθυμείσαι, υπήρχαν τότε τρία μεγάλα σκάφη πλησίον αλλήλων ναυπηγούμενα, υπό τον αυτόν αρχιναυπηγόν. Θαυμάσιος άνθρωπος! (...) Και οποία στρατιά ανθρώπων ετέλει υπό τας διαταγάς του! Ο πλοίαρχος, οι βοηθοί του, οι πριονισταί, οι πελεκηταί, οι μαραγκοί και οι καλαφάται! Δεν έλειπαν και οι Γύφτοι, οίτινες είχαν ιδρύσει προχείρως ανά μίαν καλύβην όπισθεν ενός εκάστου των σκαφών."*, όσο και στο διήγημα *"ΕΡΩΣ - ΗΡΩΣ"*, *"Ο Σιγουράντζας Μικρός μικρός, από τότε που εγύριζε ξυπόλητος, μ' ένα βρακί αιωνίως ανασηκωμένον ως τα γόνατα, μ' ένα υποκάμισον, έως τους αγκώνας ανασκουμπωμένον, κρατών μικρόν γάντζον με καλαμιάν, τον οποίον παρ' ολίγον θα εχρειάζετο να μάθη ο ίδιος την γύφτικην τέχνην διά να τον κατασκευάση αφού επί εβδομάδας και μήνας επαρακαλούσε τον Γιαλαδρίτσαν, τον γύφτον του ναυπηγείου, να του φτιάση, προσφέρων αυτός το σίδερον, το οποίον είχε κλέψει από τον πεσμένον σκελετόν μιας σκούνας, και δεν τον έπειθε τέλος, μετά πολλά, μίαν Κυριακήν πρωί, επέτυχε να τον εύρη ξεμέθυστον, και τον κατάφερε να σφυρηλατήση το σίδερον, αναλαβών αυτός να δουλεύη τας φύσας, και ούτω ηξιώθη ν' αποκτήση γάντζον"*.

Από το προαναφερόμενο απόσπασμα αντλούμε την πληροφορία της αγάπης των γύφτων για το ποτό σε υπερβολικό σημείο και βρισκόμενοι σχεδόν καθημερινά σε κατάσταση μέθης, το οποίο επιβεβαιώνεται και στη μελέτη *"ΟΙ ΧΑΛΑΣΟΧΩΡΗΔΕΣ - ΜΙΚΡΑ ΜΕΛΕΤΗ"*, *"Ο μπαμπ'-Αναγνώστης (...)* Είτα επερίπαιξεν ένα γύφτον, τον οποίον συνήντησε μεθυμένον, άγοντα έωθεν τα προεόρτια των εκλογών και κατόπιν επείραξε μίαν χήραν «απασσάλωτην», (...), *ξεκάλτσωτην και με κοντό φουστάνι."*

Η καθημερινή συναναστροφή έχει δημιουργήσει και ανάλογες τυπικές εκφράσεις βασισμένες α) είτε στην κριτική των αλλόφυλων για την εξωτερική εμφάνιση των γυναικών που δε θεωρούνταν ωραίες, πράγμα που δείχνει τη διαφορετική αισθητική αντίληψη περί ομορφιάς και ωραίου που παρατηρείται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και φυλές, π. χ. *"γυφτοκόνισμα"*, στο διήγημα *"ΑΠΟΚΡΙΑΤΙΚΗ ΝΥΧΤΙΑ"*, *"Ήτο η Μαρούσα, η ψυχοκόρη της Σταματούλας, δεκατεσσάρων ετών κορασίς, μελαγχροινή, νόστιμη, με μαύρα όμματα, με λευκόν μανδήλιον περί την κεφαλήν, την οποίαν προ δύο ετών, όταν ήτο μαθητής του γυμνασίου και κατώκει εις γειτονικόν δωμάτιον, ενθυμείτο μικράν άσχημην παιδίσκην, μαύρην, ζαρωμένην, αληθές «γυφτοκόνισμα», και ήτις τώρα είχε «ξετρίψει» κι εγίνετο ωραία."*, και στο διήγημα *"ΤΑ ΔΥΟ ΚΟΥΤΣΟΥΡΑ"*, *"Συνήθως η Μερκλίνα έλεγεν ότι όλος ο κόσμος τής πταίει (...)* - *Κείνο το γυφτοκόνισμα, το κουνέτο, το ζόγανο ... κείνο το ανείδεο, το ζωθικό, παιδάκι μου... τον έκαμε το γνιό μου μπε κι ο... Άκουσ' εμένα που σ' λέω... τον έκαμε μπε κι ο!"*, β) είτε με τη μορφή λαϊκών παροιμιών, στο διήγημα *"Ο ΑΕΠΛΑΝΗΤΟΣ"*, *"- Τον συμπέθερο*

μου· δεν το ξέρεις;... Άμα μ' έβλεπε να δίνω δυο κρομμυδάκια, ή λίγο μαϊδανό, ή κανένα μαρούλι, σε κανένα φτωχόν διαβάτη, εσκύλιαζε απ' το κακό του. Εγώ του είπα, και να πεθάνει δεν θα τα πάρει μαζί του, και να ζήσει, θα του πέσουν πάρα πολλά στο στομάχι του... Τότ' εκείνος αυθαδίασε και μου είπε, με παροιμίες, καθώς συνηθίζει, «ζένο βιό, καλολογάριστο», και «δεν είναι γύφτικο μνημόσυνο εδώ» και «με ζένα κόλλυβα να μη γυρεύω να μνημονέψω». Επήρα κι εγώ την κάπα μου κι έφυγα.", που δείχνουν συγκεκριμένη γύφτικη νοοτροπία και ήθη που αντίκεινται στις παραδοσιακές συνήθειες.

Με αυτόν τον τρόπο, ο Παπαδιαμάντης σκιαγραφεί τη διαπολιτισμικότητα στην κοινωνία του, δείχνοντας πως όπως όλες οι σχέσεις με ανθρώπινο χαρακτήρα επιζητούν την ομαλή επαφή και αυτό μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να αποκλείεται και η ανάλογη άσκηση κριτικής των διαφορετικών.

Σημείωση

Τα αποσπάσματα των διηγημάτων αποδόθηκαν με μονοτονικό σύστημα

Η μελέτη των διηγημάτων βασίστηκε στις εκδόσεις:

"Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Όνειρο στο κύμα και άλλα διηγήματα*", Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο της Εστίας Ι. Δ. Κολλάρου και Σίας Α. Ε.

"*Η πεζογραφική μας παράδοση, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Η Νοσταλγός και άλλα διηγήματα*", Αθήνα 1989, Εκδόσεις Νεφέλη.6

"*Άπαντα*" του Παπαδιαμάντη, από την κριτική έκδοση του Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλου.

"*Άπαντα*" του Παπαδιαμάντη, από την κριτική έκδοση του Γ. Βαλέτα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πολίτης, Λ. (1989). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Ε' έκδοση. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον – Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας

Αρχοντία Γιαννακάκη
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής 5ου ΓΕΛ Λάρισας
argian@sch.gr

Δημήτριος Κολοκοτρώνης
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
kolokotr@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός τείνει να πάρει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Η αντιμετώπιση αυτού του ιδιαίτερα δυσάρεστου για τα παιδιά φαινομένου μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον δεν έχει λάβει συστηματική μορφή προς το παρόν. Η παρούσα μελέτη περιγράφει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή δύο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο 5^ο Γενικό Λύκειο Λάρισας, με θέμα τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα με τους/ις μαθητές/ριες σκοπός της οποίας αποτέλεσε η μελέτη της έκτασης και της επικινδυνότητας του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού στο σχολείο και η χάραξη μιας πολιτικής πρόληψης κι αντιμετώπισης. Γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, Αγωγή Υγείας, βιωματική προσέγγιση, ενδοσχολική βία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βία και επιθετική συμπεριφορά είναι γνώριμο φαινόμενο μεταξύ παιδιών και κυρίως μεταξύ εφήβων αγοριών. Η συχνή και επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας (όχι κατ' ανάγκη σωματική) σε κάποιο παιδί αποτελεί εκφοβισμό (bullying). Το σχολείο αποτελεί συχνά ένα πεδίο εκδήλωσης τέτοιας συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό. Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει ένας/μία μαθητής/ρια-θύμα και ένας/μία ή (συνήθως) περισσότεροι/ες μαθητές/ριες-θύτες, οι οποίοι υποβάλουν τον πρώτο συνεχώς σε αρνητικές γι' αυτόν καταστάσεις, χωρίς να έχουν προκληθεί απ' αυτόν (Fekkes et al. 2005). Οι καταστάσεις αυτές μπορεί να είναι τόσο λεκτική βία (π.χ. υποτιμητικές προσφωνήσεις για την εμφάνισή του) όσο και σωματική ή συναισθηματική (π.χ. συκοφάντηση) (Rivers & Smith 1994). Όταν ο εκφοβισμός συντελείται χωρίς φυσική παρουσία αλλά από απόσταση με χρήση ηλεκτρονικών μέσων (π.χ. Διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου) ονομάζεται ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (cyber bullying).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και ιδιαίτερα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις τελευταία τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας, με σοβαρές συνέπειες για τους συμμετέχοντες σ' αυτό (Olweus 1993, Sapouna 2008). Συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν ότι πολλοί/ές μαθητές/ριες-θύτες τείνουν να έχουν μειωμένη σχολική επίδοση καθώς και συμπτώματα κατάθλιψης (Houbre et al. 2006, Rigby 1999). Το ίδιο είναι δυνατό να συμβεί και με τους/ις μαθητές/ριες-θύματα, οι οποίοι επιπλέον θα αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πόνοι στο κεφάλι και στο στομάχι και διαταραχή του ύπνου (Williams 1996). Τα συμπτώματα αυτά είναι πιθανό να συνοδεύουν κάποιους από αυτούς ακόμη και όταν ενηλικιωθούν (Allison et al. 2009).

Το προφίλ του μαθητή-θύτη παραπέμπει συνήθως σε άτομο το οποίο μπορεί να υφίσταται το ίδιο σωματική ή λεκτική βία στο ενδοοικογενειακό του περιβάλλον, έχει μεγάλη αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα θετική άποψη για τον εαυτό τους και, συνήθως, απολαμβάνουν υψηλής δημοφιλίας στο σχολικό περιβάλλον (Holt et al. 2009, Pollastri et al. 2010, Jansen et al. 2011). Από την άλλη, οι μαθητές-θύματα είναι, συνήθως, άτομα με χαμηλή

αυτοπεποίθηση, μικρή δημοφιλία μεταξύ των συνομηλίκων τους και υψηλό δείκτη ανασφάλειας (Jankauskiene et al. 2008, Berry & Hunt 2009). Επιπλέον, πολλές έρευνες συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι το καλό ενδοοικογενειακό περιβάλλον, ο υψηλός βαθμός επικοινωνίας μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους καθώς και το θετικό ενδοσχολικό κλίμα, συμβάλλουν καθοριστικά στην αποφυγή πρόκλησης αρνητικών καταστάσεων από τους θύτες και υποβολής των θυμάτων σ' αυτές (Cunningham 2007, Bowes et al. 2010).

Δυστυχώς δεν υπάρχει επίσημη πολιτική αντιμετώπισης περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού στο σχολείο (Τρίγκα-Μαρτίκα, 2011). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το πρόβλημα πρέπει να αποσιωπάται. Το κάθε σχολείο μπορεί και πρέπει να έχει κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους να αναλαμβάνονται και να καταλογίζονται ευθύνες. Ακόμη καλύτερα, θα πρέπει να εστιάσει στην πρόληψη και στην ενημέρωση μαθητών/ριών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο, να συμβάλει στην υιοθέτηση αξιών και υγιών συμπεριφορών στη χρήση των νέων τεχνολογιών και κατ' επέκταση στη ζωή (Στάππα-Μουρτζίνη, 2004). Παράλληλα εξοικειώνει τους εμπλεκόμενους μαθητές με την επιστημονική μεθοδολογία και τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργούν σαν παρεμβατικός πυρήνας στο σχολείο και σαν ερευνητές, οι οποίοι εκδίδουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους και μιλούν σε σεμινάρια και δημόσιες παρουσιάσεις. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός τέτοιου προγράμματος Αγωγής Υγείας στο 5ο Γενικό Λύκειο Λάρισας, κυρίως κατά το σχολικό έτος 2011-2012.

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 20 μαθητές/ριες της Γ' τάξης και ένας της Β' οικειοθελώς. Το αντικείμενο της έρευνας ήταν η μελέτη της έκτασης και της επικινδυνότητας του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού στο σχολείο και η χάραξη μιας πολιτικής πρόληψης κι αντιμετώπισης. Αναπτύχθηκε δε, σε τέσσερες διαστάσεις:

α) Βιωματική προσέγγιση με καταγραφή εμπειριών των μαθητών/ριών της ομάδας και έκθεσης σε σενάρια ιστοριών.

β) Επιμόρφωση της επιλεγμένης ομάδας των μαθητών ώστε να δημιουργηθεί ένας παρεμβατικός πυρήνας μαθητών που θα παίρνει πρωτοβουλίες και θα συμμετέχει ενεργά σε δράσεις κατά της ενδοσχολικής βίας και υπέρ της ομαλής συμβίωσης στο σχολείο.

γ) Καταγραφή και μελέτη περιστατικών στο σχολείο στο πλαίσιο δράσεων της ομάδας.

δ) Ανάδραση, δηλαδή έκθεση των αποτελεσμάτων της πρακτικής εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων στο σχολείο στην κρίση της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας (συνεργασία με προγράμματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και παρεμβατικής ομάδας εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό στο σχολείο καθώς και με το Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

Η καινοτομία του προγράμματος έγκειται σε δύο άξονες: το μοντέλο της πρακτικής υλοποίησης του προγράμματος, και το ρόλο της ομάδας Αγωγής Υγείας στη σχολική κοινότητα. Η εμπλεκόμενη ομάδα των μαθητών/ριών επηρεάζει την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο και αντιστρόφως τα αποτελέσματα της εφαρμογής στο σχολείο επηρεάζουν την επιμόρφωση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού. Η αξία που αποκτά το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας με την επίδραση των συμμαθητών/ριών, αλλά και ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδρασή τους ενισχύει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Επιδίωξη είναι μια τέτοια ομάδα να υπάρχει μόνιμα στο σχολείο.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο φάσεις:

Φάση 1η (αποτελέσε μέρος του προγράμματος «Εθισμός στο Διαδίκτυο κι Εφηβεία», το οποίο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2010-11).

Η πρώτη φάση αφορούσε βιωματική προσέγγιση των διαδικτυακών συνηθειών των εφήβων και συνηθειών στη χρήση των κινητών και κατά πόσον αυτές οι συνήθειες καθιστούν

το διαδίκτυο και τα κινητά επικίνδυνα εργαλεία, με τα οποία κάποιος/α μπορεί να πληγωθεί ή να βιώσει καταστάσεις έντονου άγχους. Χρησιμοποιήθηκε το ψυχοκοινωνικό μοντέλο, το οποίο βοηθά στην ενίσχυση της προσωπικότητας με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της επικοινωνίας της ψυχαγωγίας και της δημιουργίας κλίματος αποδοχής και στήριξης.

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης, οι μέθοδοι της διάλεξης και της συνάντησης με ειδικούς επιστήμονες μέσω εκδρομών, με σκοπό οι ειδικοί να απαντήσουν σε εξειδικευμένες ερωτήσεις των μαθητών/ριών και οι μαθητές/ριες να δράσουν ως ερευνητές-δημοσιογράφοι, η δε ενημέρωση να δώσει εγκυρότητα στο πρόγραμμα και να λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς τους στόχους.

Οι μαθητές/ριες ενημερώθηκαν κι εκπαιδεύτηκαν από φορείς όπως η Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, η Μονάδα Εφηβικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Γραμμή Υποστηρίζω, το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Ecost για το Cyber Bullying και η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Όσον αφορά στη βιωματική προσέγγιση στην τάξη σε κάθε θεματική ενότητα που θιγόταν πάντα υπήρχε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου στην αρχή για τη συλλογή δημογραφικών κυρίως στοιχείων, αλλά στη συνέχεια κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για ποιοτική καταγραφή των φαινομένων.

Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Γιατί είναι επικίνδυνος ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου και κινητών;
- Ποια η διαφορά με το κλασικό bullying;
- Ποιοι διαπράττουν τον εκφοβισμό;
- Ποιο το προφίλ του θύματος;
- Γιατί το φαινόμενο αφορά το σχολείο;
- Ποιες οι συνέπειες του φαινομένου;
- Ποιες είναι και ποιες πρέπει να είναι οι πολιτικές αντιμετώπισης στο σχολείο;

Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών καταγράφονταν από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας εξέλεγε τα συμπεράσματα, τα οποία διαβάζονταν στους/ες μαθητές/ριες. Σε αυτή τη φάση δε ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράφουν το υλικό για να μη χαθεί η ομορφιά της αυθόρμητης τοποθέτησης. Έτσι, δημιουργήθηκε αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό του σχολείου (<http://5lyk-laris.lar.sch.gr/portal/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/periodiko.pdf>).

Στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (<http://eclass.sch.gr/>) δημιουργήθηκε το μάθημα «Εθισμός στο Διαδίκτυο και Εφηβεία» (<http://eclass.sch.gr/courses/EL987113/>) όπου αναρτήθηκε χρήσιμο υλικό για τη διδακτική προσέγγιση των θεμάτων κυρίως όσον αφορά στην παρουσίαση ερευνητικών προσεγγίσεων. Η πλατφόρμα αυτή χρησιμοποιήθηκε και για την ανάρτηση του παραγόμενου υλικού (βίντεο, αφισών, κειμένων, φωτογραφιών από τις δράσεις της ομάδας, φωτογραφιών από εκδρομές, βίντεο από τη δημόσια παρουσίαση) καθώς και οδηγιών, ανακοινώσεων και χρήσιμων συνδέσμων.

Φάση 2η (αποτελέσε διαδικασία του προγράμματος «Κυβερνοεκφοβισμός: Η σύγχρονη μορφή σχολικού εκφοβισμού», το οποίο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2011-12, με σκοπό παρεμβατικές δράσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο).

Στη δεύτερη φάση της ερευνητικής εργασίας οι μαθητές/ριες χρησιμοποιήθηκαν ως πολλαπλασιαστές δράσεων στο σχολείο. Στην ψηφιακή τάξη (<http://eclass.sch.gr/>) δημιουργήθηκε το μάθημα «Κυβερνοεκφοβισμός» (<http://eclass.sch.gr/courses/EL987123/>) όπου αναρτήθηκε χρήσιμο υλικό για την προσέγγιση του θέματος. Δημιουργήθηκε ο σύνδεσμος Κυβερνοεκφοβισμός με υλικό για μελέτη από το διαδίκτυο καθώς κι ένας σύνδεσμος με προσβλητικά βίντεο και φωτογραφίες που αλιεύτηκαν στο YouTube και στο Facebook, τα οποία διατηρήθηκαν μόνον για τις ανάγκες της έρευνας (Γιαννακάκη 2012). Η ομάδα ασχολήθηκε συστηματικά με την καταγραφή, τη μελέτη, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο και με σύνθημα «Stop Cyber Bullying - Για να μη χάνονται τα πρόσωπα στο σχολείο», προχώρησε στις ακόλουθες δράσεις:

Βιωματικά εργαστήρια

Τα εργαστήρια απευθύνθηκαν σε τμήματα των project της Α΄ Λυκείου αλλά και της Γ΄ Γυμνασίου κι αφορούσαν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Προβλήθηκαν δύο σποτ, το «Βάλε τέλος στην παρενόχληση» της δράσης SaferInternet και το «Συμβουλές για καταγγελίες απειλών και παράνομου περιεχομένου» της SafeLine καθώς και ένα βίντεο που δημιούργησαν οι μαθητές της ομάδας για τον εκφοβισμό στο σχολείο και στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, οι επιμορφωτές - μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παρουσίασαν βιωματικές προτάσεις που απαντούν στο ερώτημα «Τι πιστεύουν οι μαθητές/ριες ότι μπορεί να γίνει από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους/ις ίδιους/ες τους/ις μαθητές/ριες για ένα ασφαλέστερο διαδίκτυο» και κάλεσαν και τους επιμορφούμενους να κάνουν το ίδιο. Στόχος ήταν να αναγνωριστεί η δύναμη της ενημέρωσης καθώς και η διάχυση της γνώσης για την υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών τόσο από τους/ις μαθητές/ριες όσο και από τους/ις καθηγητές/ριες.

Ημέρα ασφαλούς διαδικτύου 2012

Πάρα πολλές περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού παρατηρούνται στο Facebook. Οι πιο πολλές από αυτές οφείλονται στην κακή χρήση του μέσου και στην αδυναμία να προστατέψουμε τον εαυτό μας με την αλόγιστη έκθεση προσωπικών δεδομένων. Στην προσπάθεια για ενημέρωση δημιουργήθηκε το βίντεο με τίτλο «Η αβάσταχτη ελαφρότητα του ... Facebook» και η θεματική ενότητα «Σκέψου πριν κλικάρεις». Στο βίντεο, το οποίο γυρίστηκε στο χώρο του σχολείου, συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/ριες της ομάδας είτε ως πρωταγωνιστές είτε ως συντελεστές.

Ημέρα κατά της ενδοσχολικής βίας 6 Μαρτίου 2012 (Εκδήλωση στο πλαίσιο δράσης του προγράμματος για την ομαλή συμβίωση στο σχολείο)

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε δραματοποίηση του βιβλίου με τίτλο «Μου έκλεψαν το όνομά μου» του Ισπανού εικονογράφου-συγγραφέα Tassies (2011). Δύο μαθήτριες, φορώντας μάσκες, όπως ακριβώς θέλει τους ήρωες ο συγγραφέας, ζωντάνεψαν τους βασικούς ρόλους σε ένα παιχνίδι μεταξύ αφήγησης και ηλεκτρονικής παρουσίασης της καταλυτικής εικονογράφησης του βιβλίου.

Το δεύτερο μέρος αφορούσε στην προβολή ενός βίντεο, που αποτελεί τμήμα του εκπαιδευτικού προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο», το οποίο εφαρμόζεται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders της Αυστραλίας. Μέσω του βίντεο οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις μορφές της ενδοσχολικής βίας - αποκλεισμό, λεκτική βία, σωματικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό - και διαπαιδαγωγούνται σε καλές πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης.



Ερωτηματολόγιο

Αμέσως μετά την παρουσίαση της δράσης, οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που είχε σχέση καταρχήν με την κατανόηση της δραματοποιημένης ιστορίας και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκειά της, κατά δεύτερο λόγο αν έχουν εμπλακεί ως θύτες, θύματα ή παρατηρητές σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και κυβερνοεκφοβισμού και, σε ένα τρίτο επίπεδο, με προτάσεις για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του κυβερνοεκφοβισμού στο σχολείο.

Παραγωγή υλικού μέσω καλλιτεχνικής δημιουργίας κειμένων και βίντεο για δημόσια παρουσίαση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/ριες χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με τις δεξιότητες και τις επιθυμίες τους. Δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες ομάδες:

α) Ομάδα δημιουργίας αφισών ζωγραφικής, με στόχο τη μετάδοση μηνυμάτων για να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνέπειες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και τη σημασία της αναφοράς τέτοιων περιστατικών.

β) Ομάδα δημιουργίας βίντεο για το Cyber bullying, με στόχο να παρουσιαστούν μέσα από σκίτσα συνήθη περιστατικά εκφοβισμού που συμβαίνουν στο διαδίκτυο και στα κινητά, να τονιστούν οι οδυνηρές συνέπειες και να προβληθεί η ατομική ευθύνη για την τήρηση ενός κώδικα υγιούς συμβίωσης στο σχολείο.

γ) Ομάδα σύνθεσης κειμένων για δημόσια παρουσίαση, με στόχο να ακουστούν οι φωνές των ίδιων των παιδιών με τα δικά τους κείμενα.

Θεατρική προσέγγιση

Επιχειρήθηκε δεύτερη θεατρική προσέγγιση με τίτλο: «Η ταινία της ζωής της» με θέμα τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Το δρώμενο αποτελεί δραματοποίηση διασκευασμένων αποσπασμάτων του βιβλίου του Β. Ηλιόπουλου (2011) «Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό». Δε δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στους καθαρά θεατρικούς τρόπους έκφρασης, αλλά αντιμετωπίστηκε το θέατρο σαν διδακτικό εργαλείο, μαζί με μορφή τέχνης, με στόχο να προσεγγίσει τους μαθητές-θεατές με τεχνικές που προωθούν την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση ώστε να προωθηθεί η κατανόηση του «διαφορετικού».

Ερευνητική εργασία (Project)

Όλη η Ομάδα εκπόνησε ερευνητική εργασία (project) με υποθέματα:

α) Το φαινόμενο του Cyber Bullying στο σχολικό περιβάλλον με τη ματιά του εκπαιδευτικού, β) καταγραφή και μελέτη περιστατικών σχολικού κυβερνοεκφοβισμού στο YouTube και στο Facebook, γ) διαδικτυακή ηθική, δ) ρόλος του σχολείου στον κυβερνοεκφοβισμό, ε) εμπειρία από το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, στ) ρόλος των παρατηρητών, ζ) ρόλος της οικογένειας και η) αντιμετώπιση περιστατικών αν πέσουμε θύματα.

Οι εργασίες παρουσιάστηκαν δημόσια, σε συνεργασία και με άλλους φορείς (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, OKANA, Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό στο σχολείο» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ομάδα Παρέμβασης Εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό), σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Βίντεο

Δημιουργήθηκε βίντεο με τίτλο «Stop Cyber Bullying Για να μη χάνονται τα "πρόσωπα" στο σχολείο», στο οποίο περιλαμβάνονται με τη μορφή σκίτσων, σκηνές προσβλητικών βίντεο, φωτογραφιών και σχολίων, που αλιεύτηκαν στο Facebook και στο YouTube, οι οποίες μπορεί να είναι σκηνές φίλων, συμμαθητών, καθηγητών, ενώ παράλληλα τονίζεται η ατομική ευθύνη για την ομαλή συμβίωση στο σχολείο και η αξία της φιλίας και της συμφιλίωσης. Επιπλέον, δημιουργήθηκε και αφίσα με τον ίδιο τίτλο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα βασικά ευρήματα από την ερευνητική μας προσέγγιση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού κυβερνοεκφοβισμού, είναι:

1. Οι μαθητές/ριες δεν γοητεύονται από βίαιες συμπεριφορές. Σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι μπορεί να αναστατωθούν αν δουν τον εαυτό τους στο διαδίκτυο χωρίς τη συναίνεσή τους και πολύ περισσότερο σε προσβλητικά βίντεο κατ' εξακολούθηση.
2. Παρόλα αυτά, πολλοί/ές μαθητές/ριες εμπλέκονται σε περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού, ξεκινώντας χάριν αστειότητας με τη χρήση κινητών τηλεφώνων. Έτσι δικαιολογούν τα βίντεο που έχουν αναρτηθεί κυρίως στο Facebook και στο YouTube, πολλά από τα οποία είναι τραβηγμένα μέσα στην τάξη.

3. Μερικοί/ές μαθητές/ριες που συμμετέχουν (προωθώντας προσβλητικά μηνύματα ή βίντεο ή φωτογραφίες) αλλά δεν πρωταγωνιστούν στις πράξεις εκφοβισμού, δεν συνειδητοποιούν το μέγεθος των συνεπειών της πράξης τους.
4. Πολλοί/ές μαθητές/ριες θεωρούν ότι δεν τους αφορά το θέμα γιατί δεν κάνουν χρήση σελίδων κοινωνικής δικτύωσης ή προσέχουν στη χρήση, ενώ η πραγματικότητα είναι ότι θύμα μπορεί να πέσει ο καθένας. Από τους/ις 120 μαθητές/ριες της Α΄ Λυκείου το 70% πιστεύει (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο) πως κινδυνεύει να πέσει θύμα μόνον αυτός που δεν προσέχει ή που προκαλεί με τη συμπεριφορά του στο διαδίκτυο.
5. Πάνω από το 1/3 των μαθητών/ριών της Α΄ και Β΄ τάξης θεωρούν (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο) ότι τίποτα δεν μπορεί να γίνει στο σχολείο για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ενώ είχαν προτάσεις για τις άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού όπως τη λεκτική, τη σωματική βία και τον αποκλεισμό.
6. Όπως προέκυψε από την έρευνα, υπάρχει έλλειμμα επικοινωνίας μεταξύ γονέων κι εφήβων καθώς οι μαθητές/ριες δηλώνουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους πως δεν μίλησαν ή δεν θα μιλήσουν στους γονείς τους για περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού.
7. Οι μαθητές/ριες αντιδρούν με ενθουσιασμό και συγκίνηση σε δράσεις που έχουν να κάνουν με θεατρικές προσεγγίσεις με πρωταγωνιστές συμμαθητές τους. Μέσα από τους/ις συμμαθητές/ριες τους μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου, οπότε να καταλάβουν τις οδυνηρές συνέπειες του κυβερνοεκφοβισμού.
8. Μια διάσταση του προβλήματος, όπως προέκυψε από την έρευνα, αφορά στην περίπτωση που ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει σχέση με ζητήματα εθνικής ή πολιτιστικής διαφορετικότητας. Πρόκειται για απειλές οι οποίες προκύπτουν από την παρουσία στο σχολείο μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το θέμα του συγκεκριμένου προγράμματος Αγωγής Υγείας κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι έμαθαν να ψάχνουν στο διαδίκτυο μέσα από δημιουργικούς δρόμους, να εκφράζονται καλλιτεχνικά, να αναπτύσσουν υποκριτικές δεξιότητες, να εξοικειώνονται με μεθόδους ασύγχρονης τηλεκαίδευσης που χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να βελτιώνουν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους, να αλλάζουν λαθεμένες συμπεριφορές, να παίρνουν πρωτοβουλίες σε θέματα οργάνωσης παρουσιάσεων και οργάνωσης εκδρομών, να τονώνουν τη διάθεσή τους για συνεργασία κι αρμονική συνύπαρξη, να εργάζονται ομαδικά για το γενικό καλό και να παίρνουν εφόδια για το μέλλον.

Συνοψίζοντας, από την υλοποίηση όλων των δράσεων του προγράμματος:

α) Οι μαθητές/ριες, αναγνωρίζουν τα οφέλη από τη δημιουργική αναζήτηση στο διαδίκτυο και γνωρίζουν πως η συμπεριφορά τους στον ψηφιακό κόσμο μπορεί να επηρεάσει τον πραγματικό. Κατανοούν τη σημασία της ιδιωτικότητας και της προστασίας της αξιοπρέπειας της δικής τους και των άλλων. Προβληματίζονται με την έννοια της ψηφιακής υπόληψης. Κατανοούν τον κυβερνοεκφοβισμό με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την προσωπική και βιωματική έκθεσή τους σε ιστορίες περιστατικών.

β) Καλλιεργείται η υπευθυνότητα των μαθητών/ριών στην οργάνωση δημόσιας παρουσίας με τη μορφή ημερίδας. Αποκτούν κεντρικό ρόλο, με επιρροή στις γνώμες των ειδικών αλλά και στο σχολείο και στην οικογένεια.

γ) Η δημιουργία και προβολή βίντεο καθώς και οι θεατρικές προσεγγίσεις με ενσάρκωση ρόλων από τους μαθητές έχουν μεγάλη απήχηση προς τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, η έκδοση περιοδικού λειτουργεί σαν γραπτό ντοκουμέντο της ευαισθητοποίησης του σχολείου.

δ) Αναδεικνύεται ο αδύναμος ρόλος της οικογένειας αλλά και του σχολείου στην καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων αναφορικά με τις διαδικτυακές

συμπεριφορές και την αντιμετώπιση των κινδύνων του διαδικτύου. Άρα και οι δύο ομάδες πρέπει να ενδυναμωθούν με ενημέρωση και επιμόρφωση.

ε) Αναδεικνύεται η δύναμη που ασκούν οι συνομήλικοι στην εφηβεία. Άρα οι μαθητές της ομάδας Αγωγής Υγείας και κυρίως της Γ' Λυκείου, μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση συνομήλικων ή μικρότερων μαθητών/ριών. Χρήσιμη θα ήταν επίσης η ανάγκη λειτουργίας ανάλογων προγραμμάτων στο Γυμνάσιο.

στ) Το πρόγραμμα κεντρίζει μαθητές αδιάφορους στα μαθήματα, οι οποίοι δουλεύουν με ζήλο και καταθέτουν ιδέες, απόψεις, δεξιότητες και αξιολογούς προβληματισμούς. Επιπλέον, συνέβαλε στην εκτόνωση του άγχους των μαθητών/ριών της Γ' Λυκείου οι οποίοι προετοιμάζονταν για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

ζ) Η ενημέρωση από ειδικούς δίνει εγκυρότητα στο πρόγραμμα, ενώ βοηθά στην ικανοποίηση των στόχων του. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές, συνδυάζουν την ψυχαγωγία με την μάθηση, ενώ προσφέρουν εξαιρετικές εμπειρίες.

η) Η δημόσια εκδήλωση προβάλλει το σχολείο και συμβάλλει στη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.

θ) Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους/ις εκπαιδευτικούς που θέλουν να οργανώσουν ανάλογα προγράμματα ή για το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο (project).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allison, S., Roeger, L. & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 1163–1170.

Berry, K., & Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health*, 45, 376–382.

Bowes L., Maughan B., Caspi A., Moffitt T.E., Arseneault L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 809-817.

Cunningham, N.J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457–478.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educational Research*, 20(1), 81-91.

Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42–63.

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.

Jankauskiene R., Kardelis K., Sukys S., & Kardeliene L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior & Personality* 36, 145–162.

Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11, 440.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1489-1502.

Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.

Rivers I., Smith P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *Psychology International*, 29, 199-213.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Γιαννακάκη, Α. (2012). Έντυπο ανάπτυξης περιεχομένου Ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Περπατώντας στα μονοπάτια του διαδικτύου με οδηγό τα βιώματά μας», όπως υποβλήθηκε στον φορέα Αριστεία και Καινοτομία στην εκπαίδευση. Από το Υλικό της ψηφιακής τάξης στο μάθημα «Εθισμός στο Διαδίκτυο και Εφηβεία» (<http://eclass.sch.gr/courses/EL987113/>).

Ηλιόπουλος, Β. (2011). Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Αθήνα, Εκδ. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε..

Περιοδικό Αγωγής Υγείας 5^{ου} Λυκείου (2011). Λάρισα, Ενότητα με τίτλο: «Όταν το διαδίκτυο γίνεται φόβος και τρόμος...», σελ. 28-42, <http://5lyk-laris.lar.sch.gr/portal/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/periodiko.pdf>.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2004). Αγωγή Υγείας. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακλήθηκε από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/programs/agogi_ygeias/agogi_ygeias.pdf.

Tàssies, W. (2011). Μου έκλεψαν το όνομά μου. Μετάφραση: Δημήτρης Ψαρράς. Εικονογράφηση: Tàssies. Αθήνα, Εκδόσεις Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Τρίγκα-Μαρτίκα, Ε. (2011). Σχολική βία •Σχολικός εκφοβισμός •Θυματοποίηση •Ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο

Παπαδημητρίου Άρτεμις
Σχολική Σύμβουλος Π.Α 11^{ης} Περιφέρειας Ν. Αάρισας
arpapadim@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού και δομεί τόσο την ταυτότητά του, όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο. Η έννοια του εαυτού έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας. Η διαδικασία απόκτησης της έννοιας του εαυτού είναι προϊόν της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού, καθώς και της κοινωνικοποίησης με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο). Το παιδί εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του και στη συνέχεια τις εκλαμβάνει ως δικές του. Εκτός από αυτό, το παιδί αναπτύσσει μια θεωρία του νου των άλλων, την ιδέα ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικές τους ανεξάρτητες γνώμες και απόψεις. Η ανάπτυξη αυτής της θεωρήσης επιτρέπει τα παιδιά να κατανοήσουν τους άλλους ανθρώπους και να προβλέψουν τι θα μπορούσαν να κάνουν ή πιστεύουν. Παρόλο που κάποιες πτυχές του εαυτού φαίνεται ότι είναι ίδιες σε όλους τους ανθρώπους, παλαιότερες και σύγχρονες θεωρητικές απόψεις τονίζουν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: η έννοια του εαυτού, οι σημαντικοί άλλοι, κοινωνικός εαυτός, πολιτισμικό περιβάλλον.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι η έννοια του εαυτού απασχόλησε από την αρχαιότητα τους φιλοσόφους. Σήμερα η διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού είναι ένα θέμα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης από Ψυχολόγους και Κοινωνιολόγους. Η έννοια του εαυτού με βασικές συνιστώσες την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εστιάστηκε στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών, καθώς και στο λειτουργικό ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης στο σύστημα του εαυτού. Με τον όρο *αυτοαντίληψη* νοείται και το σύνολο των χαρακτηριστικών που το άτομο νομίζει ότι κατέχει. Υπό αυτή την έννοια, η αυτοαντίληψη, σαν λειτουργία, θυμίζει τη λειτουργία της ταυτότητας (της συνειδητοποιημένης εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μία πλήρης οντότητα, με μάλλον σταθερά χαρακτηριστικά και με προσωπική πορεία στο χρόνο) (Πούρκος, 1997: 237).

Η έννοια του εαυτού συνδέεται με το θεμελιώδες ερώτημα, το οποίο ο άνθρωπος θέτει στον εαυτό του έκδηλα ή σιωπηρά και συγκαλυμμένα «ποιος είμαι;», «που απευθύνομαι;», «ποιο δρόμο θα ακολουθήσω;» (Schaffer, 2002). Οι παραπάνω ερωτήσεις αφορούν την προσωπική μας ταυτότητα, τις πραγματικές μας ή φανταστικές μας αδυναμίες, τα προτερήματά μας, τους προσωπικούς μας στόχους, τον τρόπο της ζωής μας και καθορίζουν τις σχέσεις μας με τον κόσμο.

Η εικόνα, η οποία διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία του ατόμου, την προσαρμογή του στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, καθώς και στην ικανοποίηση που αντλεί από αυτό το πλέγμα των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του (Leondari, 1993).

Πρωτοποριακή μελέτη στο θέμα αυτό έχει γίνει από τον Mead (1934), ο οποίος ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο στη συνέχεια έγινε γνωστό ως η Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969). Ο Mead (1934) υποστήριξε πως το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά όπου το άτομο εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του και στη συνέχεια τις εκλαμβάνει ως δικές του. Το «εγώ» βιώνει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, αλλά συγχρόνως μπορεί να κάνει προβολές στον κοινωνικό κόσμο, με το να υιοθετεί την οπτική κάποιου άλλου προσώπου, όπως στην περίπτωση της ενσυναίσθησης. Ακόμα το «εγώ» μπορεί να κάνει αντανάκλαση στον «εαυτό» από τη θέση του άλλου, όπως όταν κάποιος αναρωτιέται τι σκέφτεται γι' αυτόν κάποιο άλλο πρόσωπο.

Ο Cooley (1902) υποστήριξε ότι η αυτοαντίληψη προέρχεται κυρίως από τις πράξεις και αντιδράσεις των άλλων στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων. Χρησιμοποιώντας τον όρο «καθρεφτιζόμενος εαυτός», τονίζει ότι τα συναισθήματα που τρέφει το άτομο για τον εαυτό του αντανakλούν τα συναισθήματα και τις κρίσεις των άλλων.

Η κατανόηση των παιδιών για τις σχέσεις εαυτού-άλλου αποτελεί σημαντική ένδειξη της γενικότερης γνωστικής τους εξέλιξης. Το παιδί από την πρώιμη νηπιακή ηλικία είναι ένας ήδη κοινωνικός οργανισμός και όχι βιολογικά και νοητικά απομονωμένο, νοητικά ασχημάτιστο και χωρίς όρια όπως θεωρεί ο Piaget (1962). Το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, αφού μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα (Reck 1980: 49).

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η διαδικασία απόκτησης της έννοιας του εαυτού αρχίζει από την βρεφική ηλικία, ολοκληρώνεται κατά την προσχολική ηλικία και είναι προϊόν της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού καθώς και της κοινωνικοποίησης με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο), (Flavel, 2004).

Έμφυτα - εγγενή χαρακτηριστικά, καθιστούν τα βρέφη ικανά να λαμβάνουν μέρος στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους και ιδιαίτερα με τη μητέρα (Spelke et al., 1981). Μέσα από το εναλλασσόμενο μοτίβο παύσεων - εξάρσεων κατά τη διάρκεια του θηλασμού αρχίζει ένας «διάλογος» ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί με αποτέλεσμα την έναρξη της εναλλαγής. Σε μια καλή επικοινωνιακή κατάσταση το βρέφος γίνεται μιμητής των εκφράσεων της μητέρας, είναι σε θέση να ξεχωρίζει λεπτές διαφορές στην ομιλία και εκφράζει με χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου τη διάθεσή του να εμπλακεί σε πρωτοσυνομιλίες (Schaffer, 2002: 171).

Γύρω στους 6 με 8 μήνες έχοντας το βρέφος αναπτύξει την ικανότητα να αποθηκεύει το νοητική αναπαράσταση της μητέρας και το πρόσωπο του γονέα έχει γίνει πλέον οικείο, άλλα αντικείμενα γίνονται το θέμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αρχίζει έτσι να δημιουργείται ένα καινούργιο επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στη μητέρα - παιδί - αντικείμενο, το βρέφος αρχίζει να παίζει πιο ζωντανά παιχνίδια με το συμπαίκτη του (τη μητέρα), είναι πρόθυμο να ερευνήσει τον περίγυρο, να χειριστεί και να αφομοιώσει τα αντικείμενα (Meltzoff, 1995). Μέσα από αυτό το γεμάτο ζωντάνια επαναλαμβανόμενο παιγνιώδες πείραγμα το μωρό και η μητέρα αναπτύσσουν μια συντροφικότητα, τα βρέφη καταγράφουν τις συναισθηματικές εκφράσεις της μητέρας και μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Trevvarthen, 2008, Thompson, 2001). Στη διάρκεια αυτού του σταδίου η αλληλεπίδραση μητέρας παιδιού περιορίζεται στο συναισθηματικό πεδίο (πρωτογενής διυποκειμενικότητα).

Μετά από τους 9 μήνες περίπου επέρχονται αλλαγές. Λόγω της εξέλιξης της γλώσσας το ζεύγος μητέρας παιδιού είναι τώρα σε θέση να μοιραστεί εμπειρίες για άλλα πρόσωπα, αντικείμενα και γεγονότα. Με την εμφάνιση και τη χρήση της γλώσσας το βρέφος έχει συναισθήσει τον τρόπο που ενεργεί και αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία για τον κόσμο. Δείχνοντας οι γονείς ενδιαφέρον για τις τόσο ευφυείς «ενέργειές» του, οι καινούργιες αυτές λειτουργίες γίνονται πλαίσια για την αντίληψη κάθε νέου πράγματος (Trevvarthen, 1995). Οι Hubley & Trevvarthen (1979) και Trevvarthen (1995) αυτό το ονομάζουν δευτερογενή

διωποκειμενικότητα. Μια εκδήλωση της κοινωνικής ευσυνειδησίας του βρέφους αποτελεί και το γεγονός ότι υποκρίνεται ή αστειεύεται με οικεία πρόσωπα (Cole, Cole, 2002) και στην ευαισθησία που δείχνει στην έλλειψη κατανόησης ή την γελοιοποίηση από ένα ξένο (Sroufe, 1996). Η δευτερογενής διωποκειμενικότητα προετοιμάζει το παιδί για τη συνεννόηση με τους συνομήλικους αργότερα.

Ενδιαφέρουσες εξελίξεις παρατηρούνται στο δεύτερο έτος του παιδιού, οι οποίες δεν είναι μόνο απόρροια της ωρίμανσης της μνήμης και της αντίληψης, αλλά είναι προάγγελος μιας αλλαγής στην αυτογνωσία που έχει να κάνει με μια νέα αντίληψη για τη συνεργασία και την κοινή ευθύνη για μια επικοινωνία γεμάτη νόημα (Trevvarthen, 1995).

Από το δεύτερο έτος και μετά η αντίληψη για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσεται γρήγορα και εκδηλώνεται από ένα «συναισθηματικό συντονισμό» ως προς τη στενοχώρια ή την ευχαρίστηση των άλλων, κατανόηση ενεργειών που οδηγούν στην απόρριψη ή το θυμό των άλλων, καθώς και ποιες ενέργειες οδηγούν σε κοινή ευχαρίστηση με τους άλλους (Trevvarthen 1999, Stern, 2000, Astington & Barriault, 2001). Ειδικά στο περιβάλλον της οικογένειας, από το οποίο εξαρτάται συναισθηματικά το παιδί αυτής της ηλικίας, είναι πιο ικανό στο να αναγνωρίζει και να εμπλέκεται σε συναισθηματικές καταστάσεις. Επιπλέον οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον συνεισφέρουν πραγματικά στη μάθηση των παιδιών (Dunn, 1988, 1999, Laible & Thompson, 2002).

Μια «έκρηξη λεξιλογίου» αρχίζει γύρω στους 20 με 30 μήνες. Αυτό προκύπτει από την ανάγκη να μοιραστεί αντικείμενα και αφηγήσεις εμπειρίας, καθώς και από την επιθυμία να εντοπίσει κατηγορίες που «πρέπει να κατονομαστούν». Στο νήπιο αυτής της ηλικίας αρέσει το παιχνίδι προσποίησης με τους συνομήλικους του, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διαπραγμάτευση ιδεών και ενεργειών, όταν οι λέξεις δεν βρίσκονται ή δε γίνονται κατανοητές τόσο εύκολα. Μέσα από αυτή την ανταλλαγή απόψεων και την υιοθέτηση ρόλων ομιλητή - ακροατή τα παιδιά αρχίζουν να μιλούν για γεγονότα υιοθετώντας την οπτική των άλλων (Flavell, 1999, 2004) και βαθμιαία οδηγούνται στην αναγνώριση της αξίας της κατασκευής και της κοινής κατανόησης νοημάτων (Han et al., 2001). Επομένως το παιχνίδι προσποίησης είναι κάτι παραπάνω από πρακτική άσκηση πάνω στα συμβολικά σχήματα ή μια πλευρά αφομοίωσης όπως θεώρησε ο Piaget, (1946/1962), συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να θεωρηθεί σαν μέσο για τη δημιουργία της αφηρημένης σκέψης (Vygotsky, 1967).

Μετά από τα τέσσερα χρόνια το παιδί μαθαίνει πώς να σκέφτεται με τη γλώσσα για τη γλώσσα· σ' αυτό συντελεί και η σχολική διδασκαλία με τη χρήση κειμένου αφηγηματικής μορφής· επίσης μαθαίνει πώς να αποφεύγει την αμφισημία στις ερμηνείες και τις ιστορίες. Επιπρόσθετα οι γλωσσικές ικανότητες δημιουργούν όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις για στρατηγική και αναλυτική χρήση της μνήμης και για τη λεπτή έκφραση της γνώσης και των ψυχικών καταστάσεων των άλλων (Frank and Trevvarthen, 2011). Σ' αυτή την ηλικία τα νήπια είναι ικανά να εμπλακούν σε συζητήσεις για τις ψυχικές καταστάσεις άλλων, μπορούν να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν τις αντιδράσεις των άλλων, είναι ικανά να ασκούν κριτική στην εφαρμογή κοινωνικών κανόνων στους ίδιους και στους άλλους και δεν είναι τόσο περιορισμένη η ικανότητά τους όπως υποστηρίζει ο Piaget (1971).

Καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως σημαντικοί άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού (Burns, 1982: 200).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η αίσθηση του εαυτού είναι απόρροια γνωστικής εξέλιξης (Μιτλής, 1998) και αλληλεπιδράσεων με τους «σημαντικούς άλλους» οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι. Η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης συντελεί στο να αποκτήσει το παιδί μια θετική αίσθηση του εαυτού καθώς και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Banks, 2004).

Η πρώτη κοινωνική ομάδα, που ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι η *οικογένεια*. Η μητέρα παίζει το βασικότερο ρόλο και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας και παιδιού από τη βρεφική ηλικία, είναι

αυτή που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Goleman, 1998). Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του βρέφους συνδυασμένη με θετικά συναισθήματα αγάπης και αποδοχής από την πλευρά της μητέρας, δημιουργούν μια διάχυτη διάθεση ικανοποίησης, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη μιας θετικής αυτοαντίληψης (Winnicott, 1969). Για να διαμορφώσει όμως μια θετική αυτοαντίληψη το παιδί θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια ασφαλής προσκόλληση, γιατί το αντίθετο οδηγεί δυσκολίες προσαρμογής (Edwards et al, 2005). Ένα σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση μια θετικής αυτοαντίληψης είναι και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας και η αποδοχή του παιδιού (Colwell, et al., 2006).

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνεται επίσης η ταυτότητα του φύλου του παιδιού. Ο τρόπος που μεταχειρίζονται τα παιδιά οι γονείς επηρεάζεται από το φύλο τους. Το όνομα, τα ρούχα, τα παιχνίδια, όλα υπενθυμίζουν όταν το παιδί ανήκει στη μία κατηγορία ή στην άλλη (Schaffer, 2002). Τα παιδιά μετά το πρώτο έτος και μόλις σταθεροποιηθεί η ομιλία και ιδιαίτερα μέσα από το παιχνίδι ταυτίζονται με τα στερεότυπα του φύλου και κατανοούν την πολυπλοκότητα της έμφυλης ταυτότητας.

Ένας παράγοντας που έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών είναι *οι συνομήλικοι*. Η κουλτούρα των συνομηλίκων είναι μια ιδιόρρυθμη κουλτούρα που τείνει να διαφέρει από τη γενική κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου και αναπτύσσεται πρωταρχικά μέσα στα πλαίσια μια ανεπίσημης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνομηλίκων που διέπονται από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ιδιότυπους κανόνες και αξίες (Schaffer, 1996, Trevarthen, 2001, Frank and Trevarthen, 2011). Απαραίτητη δε προϋπόθεση για να ενταχθούν τα παιδιά σ' αυτή την ομάδα είναι να έχουν καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες δε θεωρούνται ως ένα στατικό σύνολο ικανοτήτων, αλλά ως δυναμικές σχέσεις των παιδιών της ομάδας, τοπικά προσδιορισμένες. Η ομάδα των συνομηλίκων όταν επιβραβεύει τις επιτυχίες ενισχύει τα μέλη της στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και εσωτερικής δύναμης, ενώ όταν «τιμωρεί» τις αποτυχίες, περιφρονεί και απογοητεύει τα μέλη της και συσσωρεύει μέσα τους ψυχική ένταση. Η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο στην εμπιστοσύνη του μαθητή στον εαυτό του (Kantor et al., 1989).

Ένας άλλος θεσμός που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της ταυτότητας είναι *το σχολείο*. Το σχολείο ως αναγνωρισμένος θεσμός της κοινωνίας αντιπροσωπεύει την εξουσία των σημαντικών άλλων (δασκάλων) και το νέο αυτό πλαίσιο εργασίας και αλληλεπιδράσεων θα δώσει ευκαιρίες για νέα αντίληψη του εαυτού και της προσωπικής αξίας (Παρασκευόπουλος, 1985:134).

Το σχολείο είναι το πλαίσιο όπου ο μαθητής ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι και επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ του μαθητή. Αυτό συμβαίνει από τις συνεχείς ενισχύσεις θετικές ή αρνητικές που ασκούν οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή *οι δάσκαλοι*. Όπως και με τους γονείς στο σπίτι, έτσι και στο σχολείο το παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή συναλλαγή με το δάσκαλο. Οι επιπτώσεις αυτής της σχέσης είναι μεγάλες. Αν δηλαδή *ο δάσκαλος* θεωρήσει ότι το παιδί είναι «ικανό», τότε και το ίδιο θα πιστέψει ότι είναι πράγματι ικανό και θα επηρεαστεί θετικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή του. Ενώ το αντίθετο θα συμβεί αν το παιδί εισπράττει καθημερινά την *αρνητική κριτική των δασκάλων του*. Επιπλέον αν το παιδί ενισχυθεί στην προσπάθειά του να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά διάφορες προσκλήσεις, αναπτύσσει συναισθήματα φιλοπονίας και εργατικότητας. Στην αντίθετη περίπτωση αναπτύσσει το συναισθηματικό της κατωτερότητας (Kantor et al., 1989).

Παλαιότερες και σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για τον εαυτό, τονίζουν την επίδραση του *πολιτισμικού πλαισίου* στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (Nsamenang, & Lamb, 1994, Chasiotis, et. al., 2010). Παρόλο που κάποιες πτυχές του εαυτού φαίνεται ότι είναι ίδιες σε όλους τους ανθρώπους, οι περισσότερες είναι συνδεδεμένες με το *πολιτισμικό πλαίσιο* μέσα στο οποίο μεγαλώνει το άτομο (Triandis, 1989, Kobayashi & Temple, 2009). Όχι μόνο το περιεχόμενο και η δομή του «εσωτερικού εαυτού» διαφέρουν ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και ο «κοινωνικός εαυτός», ο οποίος προέρχεται από τις σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα και διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς, μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Είναι δε γεγονός ότι το παιδί πρέπει να «διαβάσει» την ευρύτερη πολιτισμική γνώση (καθώς

και να συμβάλει σε αυτή) που δημιουργεί η ομάδα στο πέρασμα του χρόνου και μετά πρέπει να εφαρμόσει δυναμικά τη γνώση αυτή, έτσι ώστε να ταιριάζει με τη στιγμή και την εκδοχή της πολιτισμικής γνώσης. Επιπλέον οι κοινωνικές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα παιδιά δεν θεωρούνται κατάλληλες ή ακατάλληλες σε όλα τα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, αλλά είναι διαφορετικές και συνάδουν με το περιβάλλον και τις δυναμικές συνθέσεις των στρατηγικών πολιτισμικής γνώσης (Kantor et al, 1989).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία συνάγεται ότι η δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και των σχέσεών του με τον κόσμο στηρίζεται στη διαδικασία μέσω της οποίας αυτό αποκτά την αίσθηση του κόσμου του. Η διαδικασία αυτή αρχίζει από τις πρώτες τρεις εβδομάδες της γέννησης και καθώς τα παιδιά διέρχονται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αίσθηση του εαυτού τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί γι' αυτούς ενήλικες στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας συντελούνται σημαντικές αλλαγές στην αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Πολλοί ερευνητές μέχρι τώρα προσπάθησαν να δια φωτίσουν την τόσο σημαντική και πολύπλοκη αυτή διαδικασία. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη ότι ο εαυτός είναι μια πολυπρόσωπη και δυναμική οντότητα, ο οποίος επηρεάζεται από γλωσσικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, καθώς και από ένα πλήθος άλλων παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο και το πολιτισμικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Astington, J. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of mind. How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13,2, 1-12
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs: N.J., Prentice Hall.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chasiotis, A. , Kiessling, F., Hofer, J. & Campos, D. (2010). The Emergence of the Independent Self: Autobiographical Memory as a Mediator of False Belief Understanding and Sociocultural Motive Orientation in Cameroonian and German Preschoolers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 41, 368-390
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Colwell, M., Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care* 176, 6, 591-603
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell
- Dunn, J. (1999). Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους Άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Edwards A. Shipman K., Brown, A. (2005). The Socialization of Emotional Understanding: A Comparison a comparison of neglectful and neglectful mothers and their children. *Child Maltreat*, 10(3), 293-304.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* 50,(3), 274-290
- Frank, B. and Trevarthen, C. (2011). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In, Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Jordan Zlatev and Tim Racine, eds. *Moving Ourselves, Moving Others: The Role of Emotion For Intersubjectivity, Consciousness and Language*. Amsterdam: Benjamins (in press).

- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Han, W.J., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2001). The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 336–354.
- Harter, (1983), στο: *The development of self-esteem*. Διαθέσιμο στο <http://scholar.google.gr>. Ανακτήθηκε στις 8/3/2008.
- Hubley, P. and Trevarthen C. (1979). Sharing a task in infancy. In, I. Uzgiris (Ed.) *Social Interaction During Infancy, New Directions for Child Development*, 4: 57-80. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kantor, R., Elgas, P. & Fernie, D. (1989). «First the look and then the sound. Creating conversations at circle time». *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 443-448.
- Kobayashi, F. C, Temple E. (2009). Cultural effects on the neural basis of theory of mind. *Progress in Brain Research*, 178, 213-23.
- Laible, D. J. and Thompson, R. A. (2002). Mother–Child Conflict in the Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships. *Child Development*, 73, 4, 1187–1203
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371
- Mead, G. (1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Μιτλής, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Nsamenang, B. & Lamb, E. (1994). Socialization of Nso Children in the Bamende Grassfields of Northwest Cameroon. In *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Patricia M. Greenfield and Rodney R. Cocking, eds. p. 133–146. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η Ψυχική Ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. (Τόμος 2). Αθήνα: αυτοέκδοση,
- Πούρκος, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1946--1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971). “How children form mathematical concepts”. *Contemporary Psychology: readings from Scientific American*. San Francisco: Calif., W.H. Freeman.
- Reck, U. L. (1980) Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders. *Journal of Educational Research*, 74, 1, 49-54.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Schaffer, R. (2002). *Social Development*. Blackmell Publishing
- Spelke, ES., & Cortelyou, A. (1981). Perceptual aspects of social knowing: Looking and listening in infancy. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life In the Early Years*. New York: Cambridge University Press
- Stern, D. N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development Psychology*. (Originally published in 1985. Paperback Second Edition, with new Introduction). New York: Basic Books,
- Thompson, E. (2001). (Ed.) *Between Ourselves: Second-Person Issues in the Study of Consciousness*. Charlottesville, VA/Thorverton, UK: Imprint Academic.
- Trevarthen, C. (1995). Mother and baby - seeing artfully eye to eye. In: R. Gregory, J. Harris, D. Rose and P. Heard (eds.) *The Artful Eye*. Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. In "Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication". *Musicae Scientiae, Special Issue*, 1999-2000, pp. 157-213. Liège: European Society for the Cognitive Sciences of Music.

Trevarthen, C. (2001) Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 95-131.

Trevarthen, C. (2008). The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. In *Narrative in Music and Interaction*, ed. M. Imberty and M. Gratier, *Musicae Scientiae Special Issue*, 15–46.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

Winnicott, D.W. (1969). The use of an object, *International Journal of Psychoanalysis*, 50, 711-716

Παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού εποικοδομητικού τύπου

Δημήτριος Κολοκοτρώνης
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
kolokotr@sch.gr

Ασημίνα Κοντογεωργίου
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής
akontogeorgiou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό λογισμικό σχετικό με εφαρμογές του 3^{ου} νόμου του Νεύτωνα και γενικότερα της Νευτώνειας Μηχανικής σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η σχεδιάσή του έγινε μετά από εκτεταμένη έρευνα σε μαθητές 11-16 ετών σχετικά με τις εναλλακτικές τους απόψεις και τα συνηθισμένα λάθη τους για την αλληλεπίδραση μεταξύ των σωμάτων. Το λογισμικό αξιοποιεί την τεχνολογία των πολυμέσων, είναι «ανοιχτού» τύπου με υψηλό βαθμό αλληλεπιδραστικότητας με το χρήστη και ολοκληρωμένη παιδαγωγική σχεδίαση που περιλαμβάνει δημιουργία συνθηκών γνωστικής σύγκρουσης στους μαθητές καθώς και υιοθέτηση της εποικοδομητικής αντίληψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εποικοδομητική προσέγγιση, γνωστική σύγκρουση, εναλλακτικές ιδέες, εκπαιδευτικό λογισμικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το λογισμικό «Αλληλεπιδράσεις Σωμάτων» είναι ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό λογισμικό που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στη βάση της εποικοδομητικής αντίληψης για τη μάθηση (Driver & Oldham 1986, Prawat & Floden 1994, Wilson 1996), μετά από εκτεταμένη έρευνα σε μαθητές 11-16 ετών (Solomonidou & Kolokotronis 2001, Κολοκοτρώνης 2004) και αφού έλαβε υπόψη τις εναλλακτικές ιδέες αυτών των μαθητών/ριών για την αλληλεπίδραση μεταξύ των σωμάτων (Maloney 1984, Malone & Rieland 1995, Terry & Jones 1986, Σολομονίδου & Σταυρίδου 1993). Στοχεύει να βοηθήσει τους/ις μαθητές/ριες να οικοδομήσουν επιστημονικά αποδεκτές ιδέες για τη Νευτώνεια δυναμική, έχοντας τα ακόλουθα γενικά χαρακτηριστικά: αλληλεπιδραστικότητα, εποικοδομητική προσέγγιση, χρήση τεχνολογίας πολυμέσων, χρήση της στρατηγικής της 'γνωστικής σύγκρουσης', χρήση της λειτουργίας 'run my model', χρήση της μεθόδου των εκτεταμένων σχημάτων για την αναπαράσταση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ σωμάτων και συνδυασμό ενός 'ανοιχτού' περιβάλλοντος συνοδευόμενου από τεχνικές 'πρακτικής και εξάσκησης' (αυτή η μορφή εκπαιδευτικού λογισμικού ονομάστηκε 'διευρυμένου τύπου').

Το λογισμικό σχεδιάστηκε έτσι ώστε να είναι απλό στη χρήση του, να έχει ενιαίο περιβάλλον διεπαφής και να έχει μικρό σχετικά αριθμό «κουμπιών» των οποίων το όνομα να προιδεάζει για την λειτουργικότητά τους (Κολοκοτρώνης 2007). Τα κουμπιά που είναι ενεργά αλλάζουν χρώμα μόλις ο δείκτης του ποντικιού εισέλθει πάνω από αυτά και έχουν σχετικά μεγάλο μέγεθος ώστε να είναι εύκολο να εντοπιστούν (Kolokotronis & Solomonidou 2003).

Το υλικό (hardware) που απαιτείται να διαθέτει ένας υπολογιστής για την ορθή λειτουργία του προγράμματος είναι στοιχειώδεις (επεξεργαστής τουλάχιστον Pentium IV με 256 MB μνήμης RAM, απλή κάρτα ήχου π.χ. 16-bit και ηχεία). Σχεδόν σε κάθε οθόνη του

λογισμικού ο χρήστης μπορεί να έχει πρόσβαση σε «Βοήθεια» που του εξηγεί τι μπορεί να κάνει στο σημείο που βρίσκεται. Στα επόμενα περιγράφονται αναλυτικά τα περιεχόμενα του λογισμικού σύμφωνα με τις αρχές σχεδιάσής του, απ' όπου αναδεικνύεται και ο τρόπος που μπορεί κάποιος/α εκπαιδευτικός ή μαθητής/ρια να το χρησιμοποιήσει.

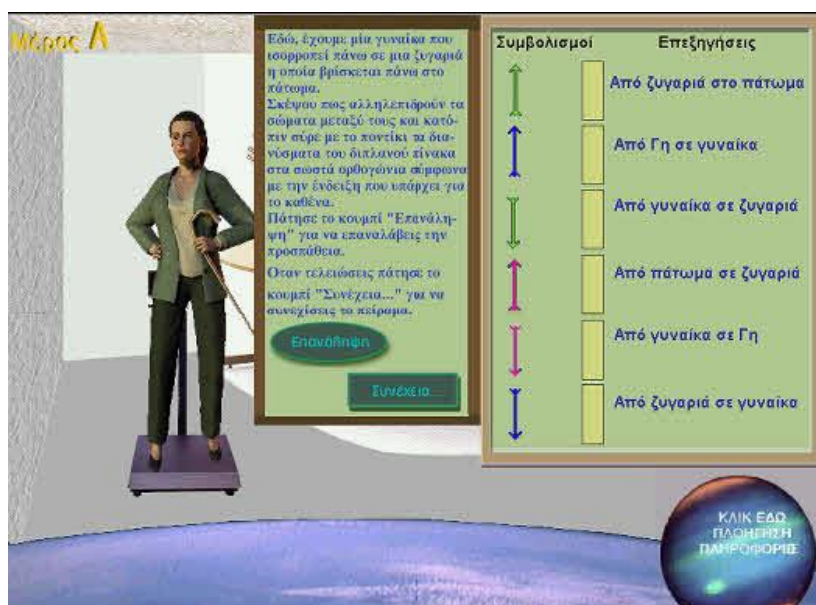
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Ο κεντρικός κατάλογος επιλογών του λογισμικού (σχήμα 1) δείχνει κομμάτια από ένα παζλ από τα οποία τα 11 είναι αριθμημένα και αντιστοιχούν σε 10 συνολικά πειράματα και ένα τμήμα αυτοαξιολόγησης (που αποτελείται από ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι και ένα τομέα «Συμπερασμάτων»). Πηγαίνοντας το δείκτη του ποντικιού πάνω από έναν αριθμό, το αντίστοιχο κομμάτι του παζλ μεγεθύνεται, δείχνοντας την κύρια οθόνη και τον τίτλο του αντίστοιχου πειράματος. Με αριστερό «κλικ» του ποντικιού ο/η μαθητής/ρια μεταβαίνει στο αντίστοιχο πείραμα.



Σχήμα 1: Αρχική οθόνη και κεντρικός κατάλογος επιλογών του λογισμικού

Οι μαθητές/ριες μπορούν να αρχίσουν το κάθε πείραμα διαβάζοντας μία θεωρητική εισαγωγή και να συνεχίσουν εκτελώντας μια σειρά από δραστηριότητες και έργα. Τα πειράματα 3 έως 10 αποτελούνται από 3-4 μέρη αλλά πάντα το πρώτο μέρος αφορά την «Αντιστοίχιση διανυσμάτων» (σχήμα 2).



Σχήμα 2: Πείραμα 5 (πρώτο μέρος): αντιστοίχιση των διανυσμάτων των δυνάμεων από αλληλεπίδραση

Η «Αντιστοίχιση διανυσμάτων» αφορά μία οθόνη όπου ο/η μαθητής/ρια πρέπει να σύρει με το ποντίκι το καθένα από τα διανύσματα που δίνονται και να το τοποθετήσει μέσα στο κατάλληλο ορθογώνιο, σύμφωνα με το λεκτικό που υπάρχει δίπλα στο καθένα από αυτά (κάθε λεκτικό περιγράφει μία μονοσήμαντη αλληλεπίδραση μεταξύ δύο σωμάτων). Όλα τα διανύσματα εμφανίζονται σε ζεύγη και τα δύο διανύσματα κάθε ζεύγους έχουν το ίδιο χρώμα, μήκος και σχήμα. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο: α) να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι όλες οι ασκούμενες δυνάμεις είναι αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο σωμάτων και β) να βοηθήσει τους/ις μαθητές/ριες να τοποθετήσουν σωστά τα διανύσματα των δυνάμεων πάνω στα σώματα όπου αυτές ασκούνται (στο μέρος Β). Η διαδικασία αυτή μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη, κυρίως στα μικρότερα παιδιά (11-13 ετών), καθώς το λογισμικό τα βοηθά να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητές του. Προκειμένου για μεγαλύτερα παιδιά, η εκτέλεση αυτής της διαδικασίας μπορεί να παραλειφθεί.

Επιπλέον, κάθε πείραμα περιλαμβάνει 1-4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (εκτός των άλλων δραστηριοτήτων) όπου ο/η μαθητής μπορεί να συγκρίνει την απάντησή του με την αντίστοιχη του λογισμικού. Στόχος των ερωτήσεων αυτών είναι να καλύψουν τυχόν γνωστικά κενά που έχουν αφήσει οι άλλες δραστηριότητες που έχει εκτελέσει ο/η μαθητής/ρια. Οι δυνατές επιλογές που συνθέτουν την απάντηση σε κάθε ερώτηση, καθώς και οι αντίστοιχες αποκρίσεις του λογισμικού, έχουν σχεδιαστεί με βάση τις απόψεις των μαθητών/ριών, όπως αυτές εκφράστηκαν στην σχετική έρευνα.

Πείραμα 1: Αλληλεπίδραση μεταξύ σωμάτων από απόσταση

Το πρώτο πείραμα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση από απόσταση και αποτελεί ουσιαστικά μία επίδειξη, όπου δείχνεται σταδιακά: α) ότι ένα απομονωμένο σώμα δεν ασκεί και ούτε ασκούνται σε αυτό δυνάμεις και β) πώς 3 σώματα-πλανήτες, που έχουν μεγάλη μάζα και βρίσκονται στο διάστημα σε απόσταση μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν ανά δύο.

Οι τρεις πλανήτες «έρχονται» και καταλαμβάνουν τη θέση τους στο σκηνικό του πειράματος ένας-ένας με εφέ τριςδιάστατης κίνησης. Όταν είναι απαραίτητο τοποθετούνται επάνω στους πλανήτες τα κατάλληλα ζεύγη διανυσμάτων δυνάμεων δράσης-αντίδρασης, από την αλληλεπίδραση των σωμάτων αυτών από απόσταση, αφού η μάζα τους θεωρείται αρκετά μεγάλη (ανάλογη της μάζας της Γης). Ταυτόχρονα με όλα αυτά ακούγεται αφήγηση που περιγράφει την κατάσταση όπου ένα σώμα είναι απομονωμένο (οπότε δεν αλληλεπιδρά με άλλα σώματα) και τις καταστάσεις όπου τα σώματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανά δύο.

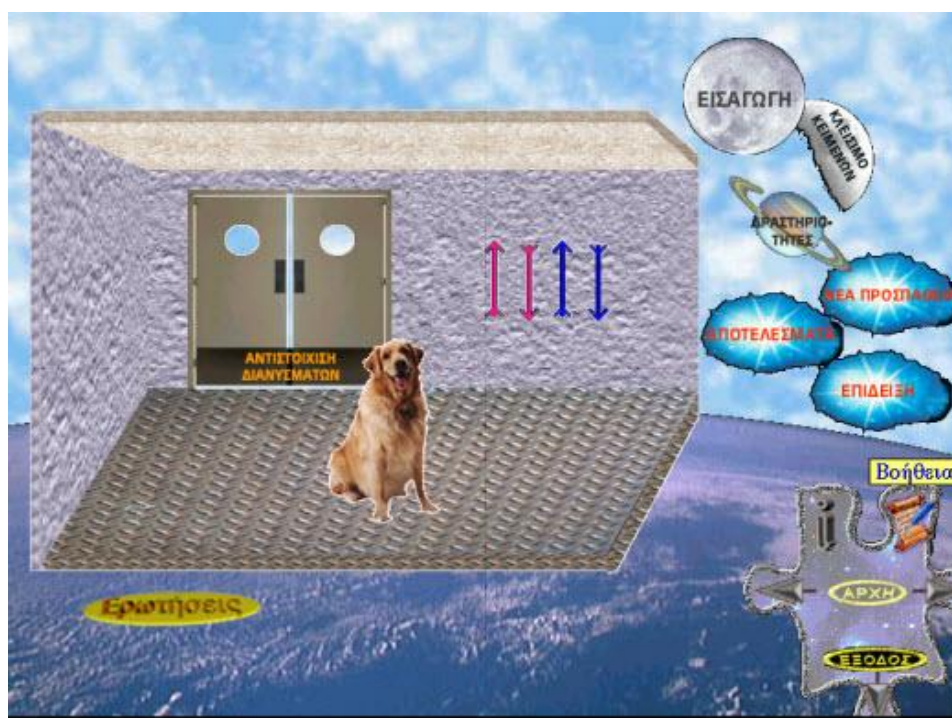
Πείραμα 2: Άνθρωπος που στέκεται στο πάτωμα

Στο δεύτερο πείραμα, υπάρχουν αλληλεπιδράσεις σωμάτων από επαφή και από απόσταση (με το σώμα της Γης) και ο/η μαθητής/ρια καλείται να αναγνωρίσει ποια σώματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους απαντώντας σε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Το λογισμικό του ανταπαντά με κατάλληλα τεκμηριωμένο τρόπο είτε η επιλογή του/ης μαθητή/ριας είναι σωστή είτε είναι λανθασμένη. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τη Γη, γι' αυτό και η τελευταία καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του σκηνικού του πειράματος στο εμφανίζεται με εφέ κίνησης.

Πείραμα 3: Ζεύγη δυνάμεων δύο σωμάτων

Στο τρίτο πείραμα ο χρήστης καλείται να αναγνωρίσει ποια είναι τα σώματα που αλληλεπιδρούν σε μια δεδομένη κατάσταση (ένας σκύλος κάθετα στο πάτωμα) και στη συνέχεια να τοποθετήσει ζεύγη δυνάμεων επάνω στα σώματα ώστε αυτά να ισορροπούν. Προηγουμένως, σε ένα πρώτο στάδιο (μέρος Α), όπως συμβαίνει και στα υπόλοιπα πειράματα, ο/η μαθητής/ρια καλείται να αντιστοιχίσει κάποια διανύσματα σύροντάς τα με το

ποντίκι, ανάλογα με το πώς ασκούνται οι δυνάμεις στα σώματα που αλληλεπιδρούν («Αντιστοίχιση δυνάμεων»). Στο σχήμα 3 διακρίνεται η αρχική οθόνη του δευτέρου μέρους.



Σχήμα 3: Οθόνη του 3ου πειράματος με τα δύο ζεύγη δυνάμεων από αλληλεπίδραση

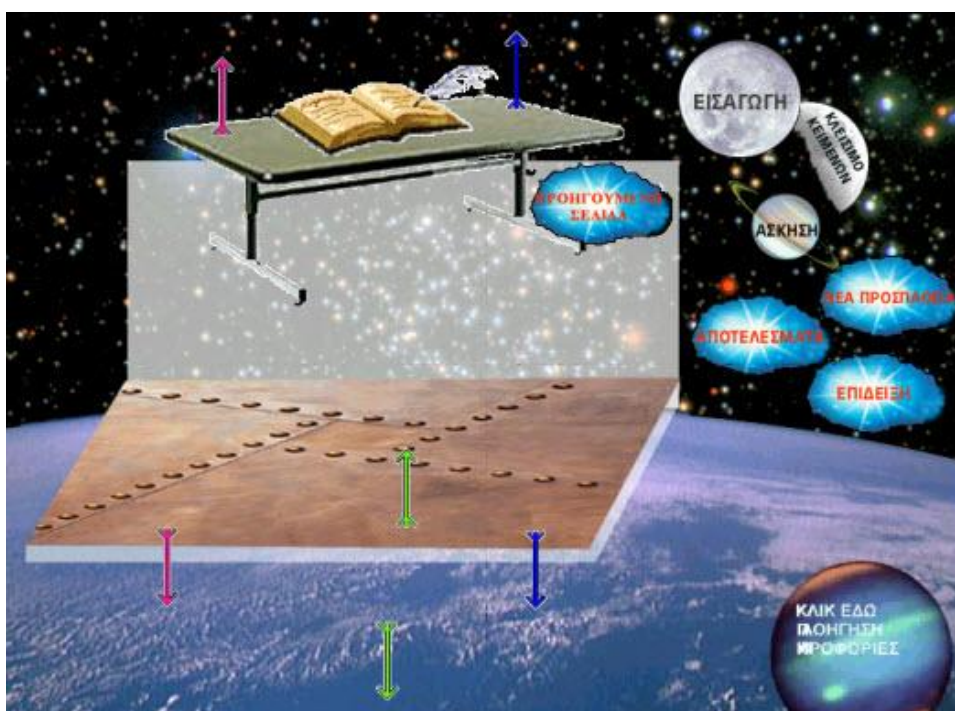
Η εφαρμογή δίνει την κατάλληλη απόκριση για κάθε απάντηση του/ης μαθητή/ριας και αφορά στην ισορροπία ή τυχόν κινήσεις των σωμάτων σύμφωνα και με τους δύο πρώτους νόμους του Νεύτωνα. Σε περίπτωση που ο/η μαθητής/ρια κάνει λανθασμένες προβλέψεις για κάποιες δυνάμεις (π.χ. θεωρήσει ότι η Γη δεν ασκεί δύναμη στο σκύλο), παρουσιάζονται οι αντίστοιχες ‘αφύσικες’ κινήσεις (π.χ. ο σκύλος ‘πετάει’ προς τα επάνω), προκαλώντας γνωστική σύγκρουση και διαψεύδοντας το αυθόρμητο ερμηνευτικό του/ης σχήμα, με στόχο την αλλαγή και αντικατάστασή του με ένα επιστημονικά ορθότερο.

Οι μαθητές/ριες εφαρμόζουν το δικό τους μοντέλο σχετικά με το πώς οι δυνάμεις από αλληλεπίδραση πρέπει να τοποθετηθούν (με «κλικ και σύρσιμο») πάνω στα σώματα (Γη, πάτωμα, σκύλος). Κατόπιν, μέσω των κουμπιών «Αποτελέσματα» και «Επίδειξη», μπορούν να διαπιστώσουν αν το μοντέλο τους λειτουργεί (σύμφωνα με τις εμπειρικές τους αντιλήψεις) ή αν θα πρέπει να το οικοδομήσουν από την αρχή (κουμπί «Νέα προσπάθεια»).

Στο κάτω δεξιό μέρος της οθόνης διακρίνεται το χειριστήριο των κουμπιών πλοήγησης μέσα σε ένα κομμάτι του παζλ. Συγκεκριμένα, φαίνονται τα κουμπιά-βέλη για προηγούμενο και επόμενο πείραμα ή έξοδο από το λογισμικό, το κουμπί «Αρχή» για μετάβαση στον κεντρικό κατάλογο επιλογών του λογισμικού, το κουμπί με τον πάπυρο που προσφέρει κάποιες οθόνες με εξηγήσεις («Βοήθεια») και το κουμπί «i» που ενεργοποιεί την οθόνη με το «εκτεταμένο σχήμα», σύμφωνα με την μέθοδο μοντελοποίησης της Viennot (1979).

Πείραμα 4: Ζεύγη δυνάμεων τριών σωμάτων

Στο τέταρτο πείραμα (βιβλίο ισορροπεί πάνω σε τραπέζι) αλληλεπιδρούν τρία σώματα (Γη, τραπέζι, βιβλίο) και υπάρχουν οι ίδιες δυνατότητες με το προηγούμενο πείραμα. Το πείραμα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο είναι η «Αντιστοίχιση διανυσμάτων». Στο μέρος Β ο/η μαθητής/ρια καλείται να τοποθετήσει τα έξι διανύσματα των δυνάμεων από αλληλεπίδραση ώστε τα σώματα να ισορροπούν. Στο σχήμα 4 το τραπέζι (με το βιβλίο) φαίνεται να ‘πετάει’ προς τα επάνω (μετά το πάτημα του κουμπιού «Επίδειξη»), εφόσον δεν έγινε σωστή τοποθέτηση των δυνάμεων από αλληλεπίδραση (γνωστική σύγκρουση).



Σχήμα 4: Τραπέζι που ‘πετάει’ προς τα επάνω μετά από λανθασμένη τοποθέτηση δυνάμεων από αλληλεπίδραση

Πείραμα 5: Δύναμη ράβδου σε ζυγαριά

Στο πέμπτο πείραμα μία γυναίκα ισορροπεί πάνω σε μία ζυγαριά μπάνιου κρατώντας ένα μπαστούνι στο χέρι. Από το πείραμα αυτό και μετά το σκηνικό αλλάζει και μετατρέπεται σε ένα πιο γήινο περιβάλλον της καθημερινότητας (π.χ. περιβάλλον γραφείου). Ταυτόχρονα αλλάζει και η εμφάνιση των λειτουργικών κουμπιών (π.χ. «Δραστηριότητες», «Αποτελέσματα», «Επίδειξη» κλπ.), τα οποία είναι συγκεντρωμένα σε ένα χειριστήριο πάνω αριστερά στην οθόνη (βλ. Σχήμα 5).

Ο/η μαθητής/ρια καλείται να τοποθετήσει τα διανύσματα των δυνάμεων και να παρατηρήσει την αντίστοιχη ένδειξη (Σχήμα 5). Στη συνέχεια (μέρος Γ') η γυναίκα ασκεί με το μπαστούνι δύναμη πάνω στη ζυγαριά, οπότε ο/η μαθητής/ρια καλείται να προβλέψει τη νέα ένδειξη της ζυγαριάς (ποσοτική προσέγγιση), ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει τι γίνεται στην πραγματικότητα μέσα από κατάλληλο βίντεο πραγματικής εκτέλεσης του πειράματος. Σε προηγούμενες μελέτες και διδασκαλίες του θέματος αυτού, το 90% των μαθητών/ριών προβλέπει ότι η νέα ένδειξη της ζυγαριάς θα είναι μεγαλύτερη από πριν (π.χ. Σολομωνίδου & Σταυρίδου, 1993), διότι υπολογίζουν μόνο τη μία δύναμη που ασκείται πάνω στη ζυγαριά και όχι την «αντίδρασή» της που είναι η δύναμη που η ζυγαριά ασκεί στη γυναίκα.



Σχήμα 5: Πείραμα 5: Γυναίκα με μαστούνι ισορροπεί πάνω σε ζυγαριά λουτρού

Πείραμα 6: Δύναμη ράβδου σε πάτωμα και οροφή

Στο έκτο πείραμα η γυναίκα ασκεί με το μαστούνι δύναμη πάνω στο έδαφος (μέρος Γ), οπότε ο/η μαθητής/ρια καλείται να προβλέψει τη νέα ένδειξη της ζυγαριάς, ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει τι γίνεται στην πραγματικότητα μέσα από κατάλληλο βίντεο πραγματικής εκτέλεσης του πειράματος.

Το πείραμα επαναλαμβάνεται με άσκηση δύναμης στην οροφή (μέρος Δ), παρατήρηση των αντίστοιχων ενδείξεων της ζυγαριάς, και συμβολισμό των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σωμάτων ώστε να ερμηνευτεί η ένδειξη της ζυγαριάς κάθε φορά.

Πείραμα 7: Δύναμη ανθρώπου σε τοίχο

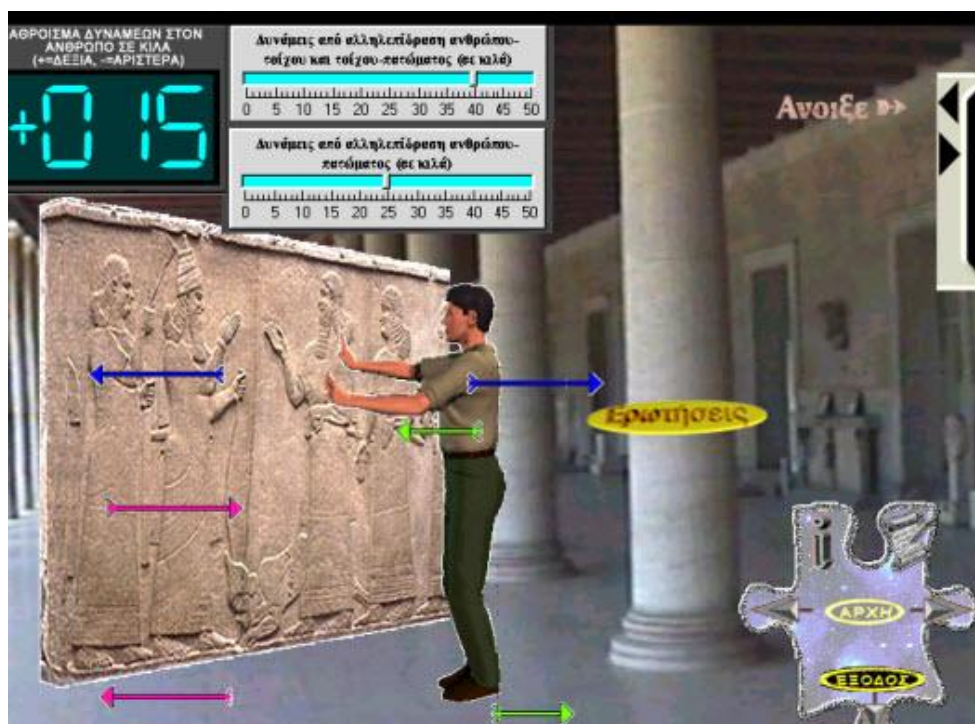
Από αυτό το πείραμα και μετά (πειράματα 7-10), παύουν να ενδιαφέρουν οι κατακόρυφες δυνάμεις από αλληλεπίδραση και το λογισμικό ασχολείται μόνο με τις οριζόντιες δυνάμεις. Τα σώματα δύνανται να κινηθούν και ο χρήστης μπορεί να μεταβάλει το μέτρο των ασκούμενων δυνάμεων από αλληλεπίδραση (δυνάμεις που ασκεί ο άνθρωπος και δυνάμεις τριβής) και να παρατηρήσει αν, τότε και για ποιο λόγο προκύπτουν τυχόν κινήσεις των σωμάτων που συμμετέχουν στο πείραμα (ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση).

Στο έβδομο πείραμα ένας άνθρωπος σπρώχνει έναν τοίχο πολύ μεγάλης μάζας, που είναι στερεωμένος στο έδαφος και συνεπώς είναι αδύνατο να τον κινήσει. Η «Αντιστοίχιση διανυσμάτων» αποτελεί, όπως πάντα, το πρώτο μέρος του πειράματος, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις δραστηριότητες τοποθέτησης των διανυσμάτων των δυνάμεων από αλληλεπίδραση (μόνο οριζόντιες δυνάμεις), ώστε κανένα σώμα να μην κινείται (κατάσταση ισορροπίας). Οι αρχές εκτέλεσης των δραστηριοτήτων είναι ίδιες με αυτές των προηγούμενων πειραμάτων.

Το τρίτο μέρος του πειράματος περιλαμβάνει μπάρες μεταβολής του μέτρου των ασκούμενων δυνάμεων (sliders) και ταυτόχρονα τη δυνατότητα τοποθέτησης των διανυσμάτων των δυνάμεων αυτών στα σώματα που αλληλεπιδρούν (σχήμα 6).

Στο σχήμα 6 παρατηρούμε ότι οι δυνάμεις από αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου-τοίχου και τοίχου-πατώματος μεταβάλλονται ταυτόχρονα και ανάλογα (πάνω slider), ενώ οι αντίστοιχες μεταξύ ανθρώπου-πατώματος μπορούν να μεταβάλλονται χωριστά (κάτω slider).

Όπως φαίνεται στο σχήμα αυτό, η συνισταμένη των δυνάμεων που ασκούνται στον άνθρωπο σε οριζόντια διεύθυνση είναι +15. Το θετικό πρόσημο σημαίνει ότι η φορά της δύναμης είναι προς τα δεξιά. Συνεπώς και ο άνθρωπος θα κινηθεί προς τα δεξιά (όπως παρουσιάζεται μέσω του κουμπιού της «Επίδειξης») αφού ασκεί στον τοίχο δύναμη μεγαλύτερη από τη δύναμη της τριβής του με το πάτωμα.



Σχήμα 6: Πείραμα 7 – Μέρος Γ: Μεταβολή του μέτρου των ασκούμενων δυνάμεων

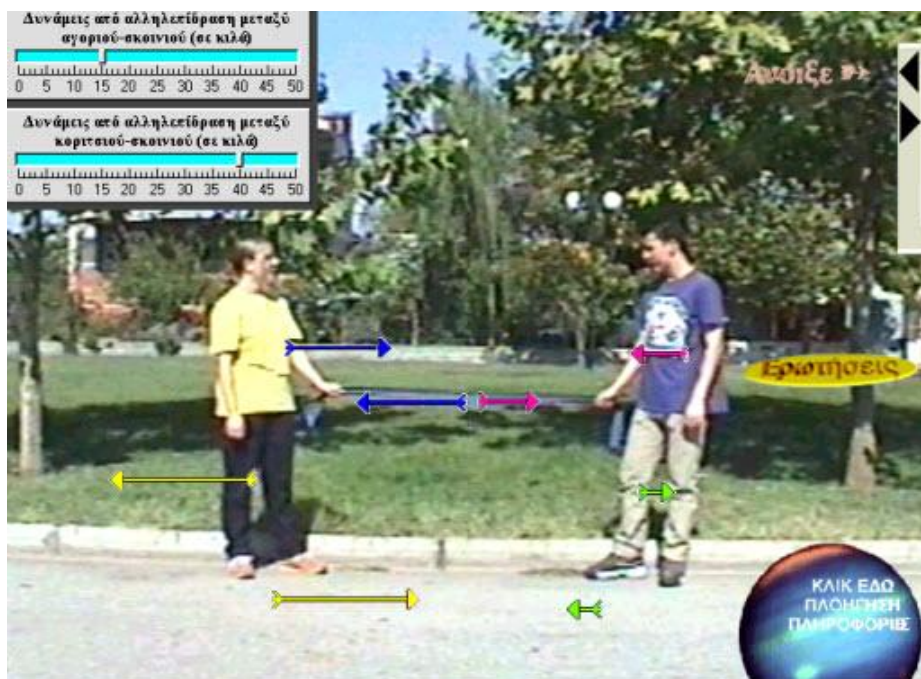
Πείραμα 8: Άνθρωπος σπρώχνει αυτοκίνητο

Παρόμοιες με τις αντίστοιχες του έβδομου πειράματος είναι και οι δραστηριότητες του όγδοου πειράματος, όπου ο άνθρωπος σπρώχνει ένα αυτοκίνητο, προσπαθώντας να το κινήσει. Το τελευταίο θα συμβεί όταν το μέτρο των δυνάμεων από αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου-αυτοκινήτου, το οποίο μπορεί να μεταβληθεί, γίνει μεγαλύτερο από το μέτρο των δυνάμεων από αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοκινήτου-εδάφους, το οποίο εξαρτάται από το βάρος του συγκεκριμένου αυτοκινήτου και την υφή των ελαστικών και του οδοστρώματος που είναι σε επαφή (η τιμή των δυνάμεων αυτών είναι συγκεκριμένη και σταθερή για το αυτοκίνητο και το δρόμο του συγκεκριμένου πειράματος).

Πείραμα 9: Διεγκυστίνδα

Το πείραμα αυτό εξετάζει μία κατάσταση αλληλεπίδρασης όπου ένα αγόρι και ένα κορίτσι παίζουν το παιχνίδι της διεγκυστίνδας, χρησιμοποιώντας ένα σχοινί και προσπαθώντας να νικήσει ο ένας τον άλλον. Το σκηνικό του πειράματος προήλθε από βιντεοσκόπηση μιας πραγματικής κατάστασης με αληθινούς παίκτες, στην οποία υπάρχουν τέσσερα ζεύγη δυνάμεων λόγω αλληλεπίδρασης μεταξύ αγοριού, κοριτσιού, σχοινιού και εδάφους.

Στο τρίτο μέρος του πειράματος υπάρχει η δυνατότητα μεταβολής του μέτρου των δυνάμεων από αλληλεπίδραση μεταξύ αγοριού-σχοινιού καθώς και μεταξύ κοριτσιού-σχοινιού. Στο παιχνίδι αυτό υπάρχουν τρεις περιπτώσεις: το αγόρι κερδίζει ή το κορίτσι κερδίζει ή έρχονται ισόπαλοι. Στην περίπτωση π.χ. που κερδίζει το κορίτσι (Σχήμα 7) οι συνισταμένες των δυνάμεων στο κορίτσι, στο σχοινί και στο αγόρι έχουν φορά προς τα αριστερά και τα σώματα αυτά αρχίζουν να κινούνται όλα προς τα αριστερά.



Σχήμα 7: Πείραμα 9 – Μέρος Γ: Το κορίτσι κερδίζει

Ανάλογα με το πόσα και ποια διανύσματα δυνάμεων ο/η μαθητής/ρια τοποθετεί σε κάθε σώμα, αυτό θα ισορροπεί ή θα αρχίσει να κινείται προς τα αριστερά ή προς τα δεξιά. Για κάθε δυνατό συνδυασμό τοποθέτησης δυνάμεων (υπάρχουν περίπου 40 διαφορετικές περιπτώσεις!) παρουσιάζεται σχετικό βίντεο με την αντίστοιχη κίνηση των σωμάτων του πειράματος ή με την ισορροπία αυτών.

Πείραμα 10: Πειράματα μηδενικής τριβής



Σχήμα 8: Πείραμα 10: Τα τρία υπο-πειράματα

Αποτελείται από τρία διαφορετικά υπο-πειράματα καθένα από τα οποία περιγράφει μία πραγματική κατάσταση όπου οι υπάρχουσες τριβές είναι πολύ μικρές και θεωρούνται αμελητέες. Και τα τρία έχουν σκηνικά που προήλθαν από βιντεοσκόπηση μιας πραγματικής κατάστασης με αληθινούς παίκτες (σχήμα 8).

Το πρώτο αφορά το παιχνίδι της διελκυστίνδας, αλλά τώρα το αγόρι και το κορίτσι φορούν στα πόδια τους πατίνια και το πάτωμα δεν είναι δρόμος αλλά λεία πλακάκια δαπέδου σε σπίτι. Στη περίπτωση αυτή ο/η μαθητής/ρια καλείται να μεταβάλει το μέτρο της δύναμης που ασκεί στο σχοινί το αγόρι ή/και το κορίτσι και κατόπιν έχει τη δυνατότητα να δει ένα βίντεο με τις κινήσεις που προκύπτουν για τα σώματα, ανάλογα με το αποτέλεσμα του παιχνιδιού, το οποίο στη περίπτωση αυτή είναι πάντα η ισοπαλία. Ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/ριες ότι η δύναμη που βοηθά το αγόρι ή το κορίτσι να νικήσουν είναι αυτή που ασκείται από το έδαφος στο αγόρι ή στο κορίτσι αντίστοιχα, και ότι όταν μια τέτοια εξωτερική δύναμη λείπει (όπως στη περίπτωση αυτή) το αποτέλεσμα είναι πάντα ισοπαλία, ανεξάρτητα από το μέτρο της δύναμης που το αγόρι ή το κορίτσι ασκεί στο σχοινί.

Το δεύτερο και το τρίτο υπο-πείραμα έχουν ακριβώς τον ίδιο στόχο και παρόμοιο τρόπο εκτέλεσης και περιγράφουν μία κατάσταση όπου ένα αγόρι και ένα κορίτσι κάθονται το καθένα σε μία καρέκλα γραφείου με ρόδες οι οποίες είναι πάνω στο ίδιο λείο πάτωμα από πλακάκια. Και στις δύο περιπτώσεις τα πόδια των παιδιών δεν ακουμπούν το πάτωμα. Στη μια περίπτωση το αγόρι σπρώχνει το κορίτσι με τα πόδια του ενώ στην άλλη το κορίτσι σπρώχνει το αγόρι με τα πόδια της, ενώ ο/η μαθητής/ρια μπορεί να μεταβάλει το μέτρο των δυνάμεων αυτών και να διαπιστώσει με σχετικό βίντεο ότι ανεξάρτητα από το μέτρο αυτό τα δύο παιδιά κινούνται προς τα πίσω με την ίδια ταχύτητα (απομακρύνονται το ένα από το άλλο), διότι στο σύστημά τους δεν ασκούνται εξωτερικές δυνάμεις.

Τμήμα αυτοαξιολόγησης - Εκπαιδευτικό παιχνίδι

Το τμήμα αυτό χρησιμοποιείται για μετα-μαθησιακούς ('meta-learning') σκοπούς, όπως αυτοαξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/ριών μετά την εργασία τους με το λογισμικό, επανάληψη κάποιων διαπιστώσεων και διεύρυνση του εμπειρικού τους πεδίου μέσα από τη μελέτη πολλών διαφορετικών καταστάσεων αλληλεπίδρασης. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες ανήκουν σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογούνται με άριστα το 100. Κάθε κατηγορία ερωτήσεων έχει διαφορετική βαρύτητα στην τελική βαθμολογία. Κάθε ερώτηση αφορά μία χωριστή κατάσταση αλληλεπίδρασης και συνοδεύεται από αντίστοιχη εικόνα της κατάστασης αυτής. Σε κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις επιλογές απάντησης. Η επιλογή των ερωτήσεων, των τεσσάρων επιλογών απάντησης καθώς και οι αποκρίσεις του παιχνιδιού στις απαντήσεις των παιδιών έγιναν με βάση τα αποτελέσματα της αρχικής έρευνας ώστε να καλύπτουν όλες τις περιπτώσεις που τα παιδιά εμφανίζουν μαθησιακές αδυναμίες σχετικά θέματα που αφορούν τον 3ο νόμο του Νεύτωνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Αλληλεπιδράσεις Σωμάτων» είναι ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό λογισμικό εποικοδομητικού τύπου που έχει στόχο να βοηθήσει τους/ις μαθητές να κατανοήσουν και να εφαρμόζουν σωστά τον 3ο νόμο του Νεύτωνα και γενικότερα ότι αφορά τη Νευτώνεια Δυναμική και την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των σωμάτων. Οι αρχικές ιδέες των μαθητών/ριών για τα θέματα αυτά λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό του λογισμικού. Ο/η μαθητής/ρια έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει το δικό του διανοητικό μοντέλο για τη λειτουργία ενός συστήματος σωμάτων και στη συνέχεια να διαπιστώσει αν αυτό είναι συμβατό με την εξωτερική πραγματικότητα. Πολύ συχνά στο λογισμικό χρησιμοποιούνται συνθήκες γνωστικής σύγκρουσης με στόχο τον μετασχηματισμό των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/ριών.

Οι 10 ομάδες πειραμάτων που περιέχονται στο λογισμικό προέρχονται από καταστάσεις της καθημερινής ζωής και το γραφικό του περιβάλλον είναι ενιαίο και φιλικό προς το χρήστη. Τέλος, το εκπαιδευτικό παιχνίδι που περιλαμβάνει, διαθέτει ελκυστικό και εύκολο στην εκμάθησή του περιβάλλον διεπαφής με παιγνιώδη χαρακτηριστικά και συνοδεύεται από ευχάριστη μουσική και άλλους ήχους. Επίσης διαθέτει οθόνες με κατάλληλη βοήθεια όσον αφορά τον τρόπο που παίζεται. Έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά το λογισμικό μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής και την διεύρυνση του εμπειρικού πεδίου των μαθητών/ριών.

Το λογισμικό χρησιμοποιήθηκε για διδασκαλία σε συνθήκες πραγματικής τάξης με ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση και το μετασχηματισμό των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/τριών (Solomonidou & Kolokotronis 2008). Συνοδεύει σχετικό βιβλίο των εκδόσεων Γκιούρδα (Κολοκοτρώνης & Σολομωνίδου 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Driver, R., Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science, *Studies in Science Education*, 12, 105-122

Kolokotronis, D., & Solomonidou, C. (2003). A Step-by-Step Design and Development of an Integrated Educational Software to Deal with Students' Empirical Ideas about Mechanical Interaction, *Education and Information Technologies*, 8(3), 229-244

Malone, K., Rieland, B. (1995). Exploring Newton's Third Law, *The Physics Teacher*, 33(6), 410-411

Maloney, D P. (1984). Rule governed approaches to physics-Newton's third law, *Physics Education* 19, 37-42

Prawat, R. S., Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning, *Educational Psychologist*, 29(1), 37-48

Solomonidou, C., & Kolokotronis, D. (2001). Interactions between bodies: Students' (aged 11-16) empirical ideas and design of appropriate educational software, *Themes in Education*, 2(2-3), 175-210

Solomonidou, C., & Kolokotronis, D. (2008). The role of constructivist educational software on students' learning regarding mechanical interaction, *Education and Information Technologies*, 13, 185-219

Terry, C., & Jones, G. (1986). Alternative frameworks: Newton's third law and conceptual change, *European Journal of Science Education*, 8(3), 291-298

Viennot, L. (1979). Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics, *Eur. J. Science Education*, 1(2), 205-221

Wilson, B. G. (ed.), (1996). *Constructivist Learning Environments. Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications

Κολοκοτρώνης, Δ. (2004). «Ένταξη & αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη μαθησιακή διαδικασία», Λάρισα

Κολοκοτρώνης, Δ. (2007). Σχεδιάζοντας ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό λογισμικό εποικοδομητικού τύπου, *Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες*, 5, 74-85

Σολομωνίδου, Χ., Κολοκοτρώνης, Δ. (2009). «Ο Υπολογιστής στη Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών», εκδ. Γκιούρδας, Αθήνα

Σολομωνίδου, Χ. Σταυρίδου, Ε. (1993). Οι έννοιες της δράσης και της αντίδρασης: Μελέτη γνωστικών δυσκολιών και διδακτική αντιμετώπιση μ' ένα καινοτομικό μοντέλο ερευνητικής και διδακτικής παρέμβασης, *Επιθεώρηση Φυσικής*, 24, 19-29.