



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
από τον*

**Γεώργιο Μάνο
Α.Μ.: 4262018016**

**ΘΕΜΑ: «Ψηφιακή Αφήγηση και Προσωπική Ανάπτυξη Ενηλίκων
μαθητών. Η περίπτωση των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.)»**

*«Digital Storytelling and Personal Development of Adult Students. The case of vocational
Evening Professional High Schools (EPAL)»*

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μεϊμάρης Μιχάλης	Ομότιμος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	Επιβλέπων
Καλαβάσης Φραγκίσκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Μούτσιος-Ρέντζος Ανδρέας	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Η έγκριση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέρμα αυτής της όμορφης διαδρομής, με την παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και την ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον Επιβλέποντα Ομότιμο καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μεϊμάρη Μιχάλη, ο οποίος με ενέπνευσε, προκειμένου να ασχοληθώ με την ψηφιακή αφήγηση, με βοήθησε να επιλέξω το θέμα και να οργανώσω κατάλληλα την εκπόνηση της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, κ. Καλαβάση Φραγκίσκο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και κ. Μούτσιο-Ρέντζο Ανδρέα, Επίκουρο καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την υποστήριξή τους, τόσο στην κατάλληλη οργάνωση της εργασίας αυτής, όσο και στις διά ζώσης συναντήσεις, με αποτέλεσμα η συμβολή τους στο τελικό αποτέλεσμα να είναι καθοριστική.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω τόσο στους Καθηγητές του Σχολείου, οι οποίοι βοήθησαν και διευκόλυναν την προσπάθειά μου, όσο και στους επιμορφωμένους μαθητές, οι οποίοι, ξεπερνώντας προσωπικές άμυνες και ενδοιασμούς, μου εμπιστεύτηκαν προσωπικά τους βιώματα και δυσκολίες, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην έρευνα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της Σχολικής Μονάδας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Αναστασία, για τη συμπαράσταση, την κατανόηση και την ενθάρρυνση, τόσο για την ολοκλήρωση αυτής μου της προσπάθειας, όσο και γενικότερα στη ζωή μου.

*Σ' αυτούς που με βοήθησαν να εμβαθύνω
τις γνώσεις μου και να πλατύνω τη σκέψη μου
και στους γιους μου Γιάννη και Νίκο*

«...με έλεγαν Ευτυχισμένο Πρίγκιπα, και ήμουν, αν η καλοπέραση θεωρείται ευτυχία. Έτσι έζησα, και έτσι πέθανα. Αλλά τώρα που είμαι νεκρός και με έχουν εναποθέσει εδώ, τόσο ψηλά ώστε να μπορώ να βλέπω όλες τις ασχήμιες και όλη τη δυστυχία στην πόλη μου, αν και η καρδιά μου είναι κατασκευασμένη από μόλυβδο, δεν μπορώ να κάνω τίποτα άλλο παρά να κλαίω...»

«Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»

OSKAR WILDE, 1854-1900

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΕΙΚΟΝΩΝ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT	11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ - ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	17
1.1 Εισαγωγή	17
1.2 Καθορισμός της έννοιας	17
1.3 Ιστορική εξέλιξη της αφήγησης ιστοριών	19
1.4 Δομή των ιστοριών	21
1.5 Σημεία - βήματα δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης	22
1.6 Στάδια δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης	23
1.7 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών αφηγήσεων	23
1.8 Ο ρόλος του Δασκάλου ως δημιουργού συνθηκών για να ειπωθούν οι ιστορίες ...	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ (ΠΕΝΤΕ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ (WILLKE 1996) 27 |

2.1 Εισαγωγή	27
2.2 Α΄ Φάση - Σχέδιο Έρευνας - Παρατήρησης Σχολικής Μονάδας	28
2.2.1 Επιστημονικό υπόβαθρο - Προβληματισμός της έρευνας	28
2.2.1.1 Ορισμός και αποστολή Σχολικής Μονάδας	29
2.2.1.2 Θεωρίες και μοντέλα Σχολικής Μονάδας	30
2.2.1.3 Διατύπωση του προβληματισμού της έρευνας	33
2.2.1.4 Μεθοδολογία της Έρευνας	34

2.2.1.5 Αποτελέσματα Έρευνας	35
2.2.1.5.1 Α - Φύλλο Παρατήρησης (ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ)	35
2.2.1.5.2 Β - Φύλλο Παρατήρησης (ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ)	37
2.2.1.5.3 Γ - Φύλλο Παρατήρησης (ΧΡΟΝΙΚΗ)	38
2.2.1.5.4 Δ - Φύλλο Παρατήρησης (ΤΕΛΕΣΤΙΚΗ)	38
2.2.1.5.5 Ε - Φύλλο Παρατήρησης (ΓΝΩΣΙΑΚΗ)	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	41
3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή	41
3.2 Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)..	42
3.2.1 Σκοπός-Νομοθετικό πλαίσιο των ΕΠΑΛ.....	42
3.2.2 Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)	44
3.3. Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (οντολογία δράσης μέσα από το νομοθετικό	
πλαίσιο)	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	50
4.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις	50
4.2 Τα ψυχολογικά και Ανθρωπολογικά μοντέλα	51
4.3 Μοντέλα (εσωτερικής και εξωτερικής) παρόρμησης	55
4.4 Φιλοσοφικά - Αναστοχαστικά μοντέλα	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	63
5.1 Σκοποί - Στόχοι	63
5.2 Θεωρητικό υπόβαθρο	64
5.3 Διδακτικές προσεγγίσεις	66
5.4 Διαδικασία	67
5.5 Αφηγηματικές τεχνικές	68
5.6 Μέσα και εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης	71
5.6.1 Μέσα που χρησιμοποιούνται	73
5.6.2 Εργαλεία που χρησιμοποιούνται	73

5.7 Αξιολόγηση	76
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ	80
6.1 ΦΑΣΗ Α΄: Προσδιορισμός αναγκών. Οντολογία παρέμβασης σχεδιασμού (τι αλλαγές θέλουμε;)	81
6.1.1 Επιστημονικό υπόβαθρο.....	81
6.1.2 Μεθοδολογία Έρευνας	81
6.1.3 Διαδικασία έρευνας.....	83
6.1.4 Αποτελέσματα Έρευνας	85
6.1.5 Συμπεράσματα	93
6.1.6 Προτάσεις	94
6.2 ΦΑΣΗ Β΄: Οντολογία δράσης «Μπορούμε να πετύχουμε τις αλλαγές αυτές, μέσω της “Ψηφιακής Αφήγησης”»;	94
6.2.1 Περιγραφή του πλαισίου της Β΄ Φάσης.....	94
6.2.2 Μεθοδολογία Έρευνας.....	96
6.2.3 Χρονοδιάγραμμα δράσεων, αξιοποιώντας το διάγραμμα Gantt.....	96
6.2.4 Εργαλεία.....	99
6.2.5 Δείγμα.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ - ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΗΧΑΝΙΚΗ).....	100
7.1 Προσεγγίζοντας την Εκπαιδευτική Ομάδα	100
7.2 Προπαρασκευαστικό στάδιο	104
7.3 Ψηφιακές αφηγήσεις εκπαιδευομένων μαθητών	109
7.4 Αξιολόγηση	120
7.5 Αναστοχασμός	121
7.6 Αποτελέσματα.....	125
7.7 Περιορισμοί.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
8.1 Συμπεράσματα	127
8.2 Διαθεματική - Διεπιστημονική Προσέγγιση	133

8.3 Προτάσεις	136
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	158
1. Αποτελέσματα καταγραφής των Φύλλων Παρατήρησης των πέντε διαστάσεων Πολυπλοκότητας στη σχολική μονάδα (Willke 1996).....	159
2. Φύλλα Παρατηρήσεων των πέντε διαστάσεων του Willke.....	166
2.1 Φύλλο Παρατήρησης επιπέδου Ανάπτυξης Αντικειμενικής διάστασης της πολυπλοκότητας της Σχολικής Μονάδας.....	166
2.2 Φύλλο Παρατήρησης επιπέδου Ανάπτυξης της Γνωσιακής διάστασης της πολυπλοκότητας.	169
2.3 Φύλλο Παρατήρησης επιπέδου Ανάπτυξης Κοινωνικής διάστασης της πολυπλοκότητας της Σχολικής Μονάδας.	171
2.4 Φύλλο Παρατήρησης επιπέδου Ανάπτυξης Τελεστικής διάστασης της πολυπλοκότητας.	173
2.5 Φύλλο Παρατήρησης επιπέδου Ανάπτυξης Χρονικής διάστασης της πολυπλοκότητας.....	176
3. Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης.....	178
4. Κείμενα Λογοτεχνίας (Παραμύθια).....	182
4.1 «Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας».....	183
4.2 «Ο εγωιστής Γίγαντας».....	193
5. Συναίνεση.....	196
6. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.....	197
7. Παρουσίαση Ψηφιακού υλικού με χρήση προγράμματος παρουσιάσεων.....	201
8. Δημιουργία Εκπαιδευτικής ταινίας, με δυνατότητα ανάρτησής της σε Ιστολόγιο/Blog.....	203

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΕΙΚΟΝΩΝ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1: Η εξελικτική πορεία των ιστοριών μέχρι σήμερα	20
Σχήμα 1.2: Η πυραμίδα του Freytag (απεικονίζει την πορεία μίας ιστορίας)	22
Σχήμα 2.1: Μοντέλο πολυπλοκότητας των πέντε διαστάσεων του Willke	28
Γράφημα 2.1: Συνολικά απαιτούμενος αριθμός καθηγητών στη Σχολική Μονάδα	36
Πίνακας 3.I: Οντολογία σχεδιασμού της παρέμβασης μέσα από τη νομοθεσία	47
Πίνακας 3.II: Οντολογική δράση της παρέμβασης, μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος Ζ.Δ.Δ.	48
Διάγραμμα 4.1: Ο κύκλος της μάθησης του Kolb D	56
Σχήμα 5.1: Τα 9 στοιχεία της ψηφιακής πολιτειότητας σύμφωνα με τον Ribble	71
Εικόνα 5.1: Διαδικτυακός χώρος η Μηλιά	75
Σχήμα 6.1. Εκτελεστική Οντολογία (Παρέμβαση Σχεδιασμού και Δράσης)	81
Διάγραμμα 6.1: Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Ανδρών, Γυναικών, Εφήβων)	92
Διάγραμμα 6.2: Επεξεργασία ερωτημάτων Σχολικής Επίδοσης (Ανδρών, Γυναικών, Εφήβων)	93
Πίνακας 6.1: Ημερολόγιο συναντήσεων Ομάδας	97
Διάγραμμα 6.3 Χρονοδιάγραμμα δράσεων Gantt.....	98
Σχήμα 7.1: Ενδεικτικές αλληλοσυνδεδεμένες λειτουργίες της Ομάδας	101
Σχήμα 7.2: Διαδικασία της βιωματικής μάθησης (μοντέλο του KOLB)	102
Σχήμα 8.1: Διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση και οι μεταξύ τους συνδέσεις	133
Εικόνα 8.1: Άνοιξη (στίχος ποιήματος Οδυσσέα Ελύτη)	139

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύτηκε θέματα που σχετίζονται με την ψηφιακή αφήγηση ως βασικού παράγοντα προσωπικής ανάπτυξης ενηλίκων εκπαιδευομένων - μαθητών Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε ως πρόγραμμα στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και στόχο είχε να βοηθήσει όλους τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες σε σχέση με τον εαυτό τους αλλά και με το περιβάλλον, σχολικό και κοινωνικό, στο σύγχρονο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Στο σημείο αυτό βρίσκεται η πρόκληση αλλά και η πρόταση για το ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, που θα προσπαθούν να ορίσουν συνειδητά τόσο το δικό τους μέλλον, όσο και το μέλλον της χώρας. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και όλη η διαδικασία από την αρχή μέχρι τον εμπλουτισμό με τις Νέες Τεχνολογίες. Παρατίθενται ψηφιακές αφηγήσεις με αυθεντικότητα και φυσικότητα, καθώς και συμπεράσματα ποιοτικής ανάλυσης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, προσωπική ανάπτυξη, σχολική ανάπτυξη, ενεργός ψηφιακός πολίτης

ABSTRACT

This paper examines the digital storytelling as a key factor in the personal development of adult learners/students of an evening professional vocational high school. A program of digital storytelling was implemented in the Creative Activities Zone in order to help all participants improve their personal skills on interacting with themselves and their social environment in the contemporary context of lifelong learning. This is not only the main challenge but also the proposal for the role of digital storytelling; the development of active citizens who will consciously try to define both their own future and the future of their country. The methodology of creating digital narratives and the whole process from the very beginning till the enrichment with the New Technologies is presented. The digital narratives are presented in an authentic and natural way along with the conclusions of qualitative analysis.

Keywords: digital storytelling, personal development, school development, active digital citizen

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ψηφιακή αφήγηση διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά μίας στρατηγικής εκπαιδευτικής-κλειδί για την επίτευξη των στόχων της Εκπαίδευσης, καθώς αναδεικνύεται ως μέσο διαμόρφωσης κατάλληλων μηνυμάτων αξιών, το οποίο οδηγεί τον άνθρωπο σε μία βαθύτερη κατανόηση, τόσο του εαυτού του (εαυτογνωσία), όσο και του περιβάλλοντος (κοινωνιογνωσία).

Το έναυσμα για τη συγγραφή της εργασίας αποτέλεσαν η παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και το αυξημένο ενδιαφέρον μας για την *"ψηφιακή αφήγηση"*. Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις της σύγχρονης ζωής, της συνεχώς κλιμακούμενης μεταβλητότητας και πολυπλοκότητας του Σχολικού Οργανισμού, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων Μαθητών (αβεβαιότητα ως προς την εργασία, εσωστρέφεια κ.ά.), θεωρήσαμε ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης δράσης θα διευκόλυνε τη δημιουργία νέων νοημάτων και πρακτικών, που θα μπορούσαν να προσανατολίσουν περισσότερο προς τη δημιουργικότητα, τη συμπερίληψη και τη διευκόλυνση της διαφορετικότητας, προάγοντας την κατανόηση, τη συνεργασία και την παραγωγή νέας γνώσης.

Επιπλέον, η ανάπτυξη διεπιστημονικών αναστοχασμών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με βάση το παραγόμενο προϊόν της δράσης, θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο εκπαιδευτικού σχεδιασμού αυτο-οργάνωσης και αυτορρύθμισης της ίδιας της Σχολικής Μονάδας.

Ομολογούμε ότι, στα πρώτα βήματα της εφαρμογής της δράσης, αντιμετωπίσαμε φαινόμενα δυσπιστίας και επιφυλακτικότητας. Ο σχεδιασμός όμως, με τη βοήθεια των επιβλεπόντων καθηγητών, ο προγραμματισμός, η έρευνα, η αφιέρωση πολλών ωρών στη λειτουργία Ομάδας και το προκατασκευαστικό στάδιο, με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων (όπως *«Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»* και *«Ο Εγωιστής Γίγαντας»*), βοήθησαν στο χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και στο ξεπέρασμα των οποιωνδήποτε δυσκολιών.

Μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις, μπορέσαμε να κατανοήσουμε τι μας λείπει ή δεν μας λείπει ο εκπαιδευόμενος μαθητής, τι τον δυσκολεύει και τι αναζητά. Στις προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις, ενώ είναι αυθεντικές, τα ονόματα των συμμετεχόντων είναι εντελώς τυχαία.

Μέσα από αυτή την εργασία αναδεικνύεται ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι μόνο το μέσον ή η μεταφορά γνώσης. Είναι η δυνατότητα να ακουστούν και να ενισχυθούν οι φωνές όλων. Είναι αυτό που κάνει την ψηφιακή αφήγηση μετασχηματιστική.

Το δραματικό ερώτημα της ψηφιακής αφήγησης *«γιατί εγκατέλειψα το Σχολείο»*, με τη συζήτηση, τη συμμετοχή στην Ομάδα, το μοίρασμα ρόλων στα θεατρικά παιχνίδια των Ομάδων και την όλη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης, με τα ποικίλα μέσα, **λειτουργήσει καθαρικά**, τόσο για το δημιουργό της κάθε ιστορίας (πομπός), όσο και για τους άλλους συμμετέχοντες στην Ομάδα (δέκτες).

Πρόκειται για τη δημιουργία ενός νοήματος ζωής που, αν οραματιστούμε το *«Σχολείο του μέλλοντος»* στα πλαίσια μίας κοινωνίας σε κρίση και άρα σε δυνατότητα αλλαγής, είναι δυνατόν οι δράσεις μας να είναι αποτελεσματικές, τόσο για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και για την αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού.

Αυτό βέβαια προϋποθέτει ένα δάσκαλο με γερή προετοιμασία, με ένα βαθύτερο κοίταγμα του εαυτού του και μια ισχυρή Διοίκηση, που να παρακινεί και να ενθαρρύνει καινοτόμες δράσεις, κάνοντας μελέτη αναγκών, σύμφωνα με αυτά που λέγονται και αυτά που δεν λέγονται (κρυφά μηνύματα), με ανατροφοδότηση και άλλα σχετικά.

Ας εμβυθύνουμε με μια ευρύτατη έρευνα και ένα γόνιμο διάλογο στο κεφάλαιο **«ψηφιακή αφήγηση και επικοινωνία»**.

Ας ακούσουμε τη σοφία της Συστημικής θεωρίας, ας επιδιώξουμε την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και τη δυνατότητα ανάπτυξης ρυθμίσεων στο σχεδιασμό των Σχολικών Μονάδων.

Ας ενισχύσουμε τις διαδικασίες εκείνες που βοηθούν τη Σχολική Μονάδα να λειτουργήσει ως ένας μανθάνων οργανισμός, που δύναται να εφαρμόζει τις δράσεις του (αυτο-πηδαλιούχος), να παραμένει ανοιχτός διατηρώντας την ταυτότητά του (αυτο-ποιητικός οργανισμός), να προάγει όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό **ως όλων**, με τρόπο που το προσωπικό και το κοινωνικό να συνεξεγείσσονται.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από έντονη πολυπλοκότητα, ενώ ταυτόχρονα είναι πηγή ανθρώπινου (Becker 2001) πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu 1985). Το χαρακτηριστικό «ο άνθρωπος για τον άνθρωπο φέρεται σαν λύκος» (*Homo homini lupus*) ας αντικατασταθεί με το «ο άνθρωπος - αλληλέγγυος του ανθρώπου». Αυτό προϋποθέτει μία συστημική ολιστική προσέγγιση με ευρεία συνδημιουργία εκπαιδευτικής πολιτικής στη λήψη αποφάσεων που να συντονίζει όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια, ως ενιαίο σύνολο, όπου έμπειρα εκπαιδευμένα στελέχη να μπορούν να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η παρούσα εργασία, η οποία επιδιώκει να αναδείξει ότι η «Ψηφιακή Αφήγηση», με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, μέσω ανθρωπίνων δικτύων, γίνεται γέφυρα και δρόμος που οδηγεί στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας και στη χώρα της εγγραμματοσύνης και του πολιτισμού.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη: Στο **Α΄ μέρος** (θεωρία, έρευνα, μεθοδολογικό μοντέλο) και στο **Β΄ μέρος** (εμπειρία και εφαρμογή).

Στο **πρώτο κεφάλαιο** πραγματοποιείται μία πρώτη εισαγωγή στην έννοια της «ψηφιακής αφήγησης». Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται η έννοια της ψηφιακής αφήγησης (η ιστορική εξέλιξη της αφήγησης ιστοριών, η δομή των ιστοριών, τα βήματα δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης). Επίσης, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών αφηγήσεων και ο ρόλος του δασκάλου ως δημιουργού συνθηκών, για να ειπωθούν ιστορίες.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** καθορίζεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με την αποτύπωση της οργανωσιακής πραγματικότητας του Εκπαιδευτικού Οργανισμού, σύμφωνα με τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας του Willke (1996), όπως αντικειμενική διάσταση, κοινωνική, χρονική, τελεστική και γνωσιακή.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη δημόσια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, στη λειτουργία των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ., ημερήσιων και εσπερινών), καθώς και στο μάθημα προσανατολισμού του Α΄ έτους, Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Ζ.Δ.Δ.), σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** περιέχει βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σύμφωνα με τα ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα, τα μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης και τα φιλοσοφικά - αναστοχαστικά μοντέλα.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το μεθοδολογικό μοντέλο, όπου παρατίθενται οι σκοποί, οι στόχοι, το θεωρητικό υπόβαθρο, η διαδικασία, τα μέσα και η αξιολόγηση, όπως παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Στο **έκτο κεφάλαιο** ο ερευνητής εστιάζει στην προέρευνα, στο πρώτο σκέλος της εκτελεστικής οντολογίας, δηλαδή την οντολογία σχεδιασμού (τι αλλαγές θέλουμε να πετύχουμε), όπου περιγράφεται ο βαθμός αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων στη δράση (φάση Α΄) και στο δεύτερο σκέλος (φάση Β΄) της εκτελεστικής οντολογίας, στην εντολή για δράση (πώς θα πετύχουμε αυτές τις αλλαγές).

Το **έβδομο κεφάλαιο** περιέχει την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Παρουσιάζονται η λειτουργία της Ομάδας, το προπαρασκευαστικό στάδιο με την αφήγηση των λογοτεχνικών κειμένων «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» και «*Ο εγωιστής Γίγαντας*» του Όσκαρ Ουάιλντ. Στη συνέχεια καταγράφονται οι αυθεντικές προσωπικές αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων μαθητών, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός. Οι προσωπικές αφηγήσεις ηχογραφήθηκαν και η παρούσα εργασία συνοδεύεται από τα σχετικά ηχητικά αρχεία.

Στο **όγδοο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, η διεπιστημονική προσέγγιση και οι προτάσεις.

Σκοπός των κεφαλαίων του Β΄ μέρους είναι να εξοικειώσει τους αναγνώστες με την «*Ψηφιακή Αφήγηση*» μέσω της πραγματοποίησης στην πράξη όλων όσων έχουν αναφερθεί στη θεωρία και να τους παράσχει υλικό, για να ξεκινήσουν το δικό τους «*ταξίδι*» στην ψηφιακή αφήγηση.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ - ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ
ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

1.1 Εισαγωγή

Η **ψηφιακή αφήγηση** αποτελεί την εξέλιξη της προφορικής και γραπτής αφήγησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως **μία μορφή τέχνης** που συνδυάζει διαφορετικούς τύπους **πολυμεσικού υλικού**, όπως κείμενο, ήχο εικόνες, βίντεο, για τη δημιουργία αφηγηματικού κειμένου με συγκεκριμένο **θεματικό πλαίσιο** (Ohler 2003).

Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (video, PowerPoint, social media) ενεργοποιεί ταυτόχρονα τις αισθήσεις του ακροατή και μπορεί να προσδώσει υψηλή αποτελεσματικότητα στη μεταφορά των μηνυμάτων.

Η αξιολόγηση της **«αφήγησης» σε προσωπικό επίπεδο** μπορεί να **ενισχύσει την εαυτοεκτίμηση** των ατόμων.

Επίσης, η αφήγηση σε πολύπλοκα περιβάλλοντα όπως αυτό της Εκπαίδευσης, αποτελεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Γιατί μπορεί να φωτίσει και να δώσει νόημα σε δραστηριότητες, επιδρώντας θετικά στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ο αφηγητής έχει στα χέρια του ένα ισχυρό εργαλείο, μέσω του οποίου έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί με άλλους και να πετύχει καλύτερη κατανόηση σε πολλαπλά επίπεδα. Ειδικότερα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από την επικράτηση των λεγόμενων **«πολύπλοκων»** προβλημάτων, χρειάζονται ικανότητες και προσωπικές δεξιότητες ομαδικής εργασίας, δεξιότητες σύνθεσης και ανάλυσης δεδομένων. Η σημαντικότητα αυτών των δεξιοτήτων ενισχύεται με την εξέλιξη της τεχνολογίας, που δημιουργεί νέα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο ο νέος τύπος ηγεσίας να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, ταπεινότητα, ενσυναίσθηση, συνεργατικότητα και άλλα, αντίθετα με αυτά που επικρατούσαν, όπως η ικανότητα να ελέγχει ή η κατοχή απόλυτης γνώσης.

1.2 Καθορισμός της έννοιας

Ως όρος η αφήγηση χαρακτηρίζεται από ένα **ευρύ φάσμα εννοιών**. Πρόκειται για μία εν δυνάμει **«διαλογική» διεργασία**, όπως θα τη χαρακτήριζε ο Bakhtin M. (1895-1975). Μέσω

της αφήγησης αναπτύσσεται μία **διαλογική σχέση** μεταξύ «*εαυτού*» και του «*άλλου*». Η αφήγηση, σύμφωνα με τον Turner (1996), δεν αποτελεί απλώς την αναπαράσταση των γεγονότων, αλλά παρέχει τους αναγκαίους μηχανισμούς για τη σύλληψη και αφομοίωση των στοιχείων της εμπειρίας. Πρόκειται για μία επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία, για να πραγματοποιηθεί, προϋποθέτει τους εξής παράγοντες: τον **αφηγητή**, τον **αποδέκτη** και το **περιεχόμενο**. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την πράξη της επικοινωνίας και κατ' επέκταση και της αφήγησης (Miller K., 2006).

Αναλυτικότερα:

α) Πομπός (αφηγητής)

Το πρόσωπο που αφηγείται είναι παρόν ανάμεσα σε δύο χρόνους. Στο χρόνο της ιστορίας και στο χρόνο το «*εδώ και τώρα*» της αφήγησης. Είναι καλά προετοιμασμένος για την ιστορία που θέλει να αφηγηθεί και είναι ευέλικτος, διακατέχεται από ενσυναίσθηση και προσαρμόζεται σύμφωνα με το πλαίσιο της αφήγησης.

β) Δέκτης

Ο δεύτερος παράγοντας της αφήγησης είναι ο αποδέκτης.

Από την πλευρά του αποδέκτη απαιτείται συναίνεση, για τη συμμετοχή του στη διαδικασία, ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση.

γ) Αφηγηματικό περιεχόμενο (μήνυμα)

Το μήνυμα είναι το κύριο μέρος της αφηγηματικής πράξης. Το μήνυμα μπορεί να είναι προσωπικό, ανάλογα με την περίπτωση, να είναι σαφές (με ξεκάθαρους στόχους) και πλήρες (θέμα, σε ποιον αναφέρεται, χρόνος αναφοράς).

Σε επίπεδο μελέτης της αφήγησης, αναπτύχθηκε ξεχωριστός κλάδος της επιστήμης, η «*Αφηγηματολογία*», έχοντας ως υπόβαθρο τη θεωρία της Λογοτεχνίας.

Μελετητές της θεωρίας της Αφηγηματολογίας υπήρξαν ο Bremond, C. (1991), ο Greimas, A., J. (1983) και άλλοι. Χαρακτηριστικό το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και η παραδοχή «*πως τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούν πραγμάτωση της διηγηματικής ικανότητας του ανθρώπου*» (Καψωμένος, Ερ., 2004:12, 14).

Από την άλλη, μία διαφορετική ομάδα μελετητών στρέφεται στην πράξη της διήγησης και στη μελέτη ύφους και τεχνικής αφηγηματικής γραφής. Σημαντικός εκπρόσωπος της σχολής αυτής είναι ο Genette, G. (1972).

Προσδιορίζοντας ο Genette τις **τρεις όψεις της αφηγηματικής πραγματικότητας**, διακρίνει στην αφήγηση την **ιστορία**, το **αφήγημα** και την **αφηγηματική πράξη**. Ακολουθώντας την ανωτέρω τριεπίπεδη διάκριση της αφήγησης, οδηγούμαστε στην αφηγηματική κατάσταση, της οποίας τους δύο πρωταγωνιστές αποτελούν από τη μια πλευρά ο αφηγητής και από την άλλη ο δέκτης. Το ενδιαφέρον του αφηγητή προς τον δέκτη ορίζει την επικοινωνιακή λειτουργία.

Ο Genette αναγνωρίζει, επίσης, την πιστοποιητική **επιβεβαιωτική λειτουργία** (Genette 1972:262). Στην πιστοποιητική λειτουργία ο αφηγητής προσανατολίζεται προς τον ίδιο τον εαυτό του, ενώ στην επικοινωνιακή λειτουργία ο αφηγητής καταβάλλει προσπάθεια να έλθει σε επαφή με το δέκτη. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης λειτουργίας, καταγράφεται ο βαθμός ακρίβειας των συναισθημάτων, τον οποίο βαθμό ακρίβειας ο αφηγητής λαμβάνει υπόψη του σαν ιστορία που αφηγείται, όσο και η σχέση που διατηρεί με αυτή.

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης των κυρίαρχων απόψεων στην επιστημονική μελέτη της Λογοτεχνίας, με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν σοβαρά **ζητήματα ορολογίας** που αυξάνουν σημαντικά το **βαθμό της σχετικότητάς** τους. Αυτό απλά σημαίνει πως οι **επιστημονικοί ισχυρισμοί** για τη Λογοτεχνία **δεν ισχύουν απόλυτα** (Fokkema, D. 2007:41).

1.3 Ιστορική εξέλιξη της αφήγησης ιστοριών

Η αφήγηση ιστοριών, ως μορφή σκέψης επικοινωνίας, διαδραματίζει ένα σπουδαίο ρόλο στη μεταφορά γνώσης από γενιά σε γενιά.

Χρονολογείται πίσω στις πιο παλιές καταγραφές επικοινωνίας της ανθρωπότητας (Gill, R, 2011), όπου κάθε λαός, κοινότητα και ομάδα δημιουργεί, αναπλάθει, μοιράζεται και διαχέει τις δικές της ιστορίες. **«Η... αφήγηση είναι εκεί όπως η ίδια η ζωή»** (Barthes, 1970:79).

Αρχικά, στην εποχή των πρώτων ανθρώπων που ζούσαν στα σπήλαια και έκαναν νομαδική ζωή, η αφήγηση ιστορικά γινόταν με τη χρήση νοηματικών χειρονομιών και με σκαριφήματα στους τοίχους των σπηλαίων και είχε ως βασικό σκοπό τη μετάδοση πληροφορίας για την εύρεση τροφής και προστασίας από κινδύνους. Στη συνέχεια, με την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, μέσω του αλφάβητου ήταν αποτελεσματικός τρόπος για να μεταφερθεί από γενιά σε γενιά η εμπειρία, να εξαπλωθεί η κουλτούρα, οι κανόνες και το αξιακό σύστημα του κάθε κοινωνικού πλαισίου. Επίσης, έπαιξε σημαντικό

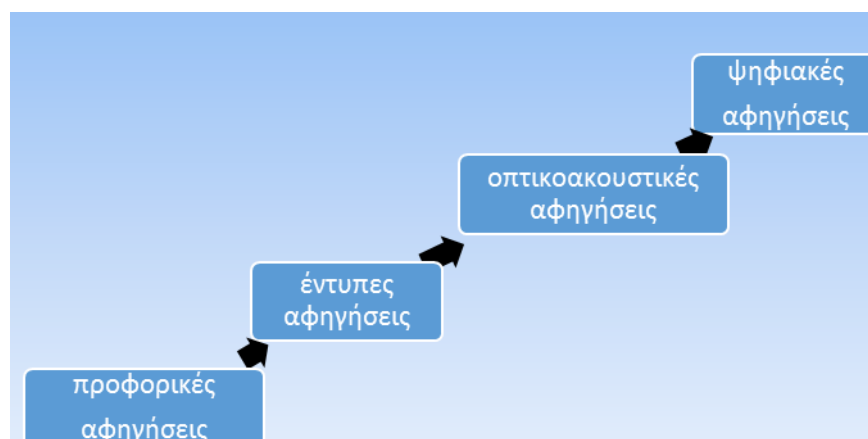
ρόλο στη διάχυση της γνώσης και της πληροφορίας, στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της παράδοσης ενός κοινωνικού συνόλου.

Ωστόσο, η αφήγηση χρησιμοποιείται και ως ψυχαγωγικό μέσο, που ευχαριστεί τον ακροατή. Με το πέρασμα των χρόνων και την πρόοδο της επιστήμης, οι ιστορίες άρχισαν να αποκτούν ολοένα αστικοποιημένη μορφή ή μορφή φωτογραφιών. Αργότερα καταγράφονται με τη μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή.

Στη σύγχρονη εποχή η αφήγηση έχει αποκτήσει νέες λειτουργίες. Αρχικά την αφήγηση αποτελούσαν οι εγγάρακτες απεικονίσεις των ανθρώπων των σπηλαίων. Σήμερα η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα πλήθος ψηφιακών μέσων, τα οποία ο αφηγητής μπορεί να αξιοποιήσει. Αφηγητής μπορεί να είναι οποιοσδήποτε επιθυμεί να πει μία ιστορία, και ας είναι άνθρωπος διαφορετικής κουλτούρας και αντίθετης ιδεολογίας από τους αποδέκτες. Ως αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε ιστορία έχει ένα συγκεκριμένο στόχο και μεταφέρει ένα μήνυμα.

Η **αξιοποίηση ψηφιακών μέσων αφήγησης** συνιστάται, διότι **διεγείρει διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου**, ενεργοποιώντας περισσότερες από μία **αισθήσεις** του αποδέκτη και δημιουργώντας συναισθήματα που επιδρούν στον ψυχισμό του ανθρώπου. Έτσι, η **αφήγηση δεν είναι απλώς ένα μέσο έκφρασης**, αλλά γίνεται ένας **βασικός τρόπος κατανόησης του εαυτού μας, της προσωπικής μας ταυτότητας και του κοινωνικού κόσμου που μας περιβάλλει** (Ματσαγγούρας, 2001).

Η εξελικτική πορεία των ιστοριών μέχρι σήμερα θα μπορούσε να παρασταθεί με το παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1.1: Η εξελικτική πορεία των ιστοριών μέχρι σήμερα

Στο πέρασμα των χρόνων και στα πλαίσια της παραπάνω πορείας, αναδείχθηκαν σπουδαίες μορφές αφήγησης ιστοριών. Τέτοια μορφή αποτελεί ο **Όμηρος** με τα δύο έργα του, τα **έπη «Ιλιάδα» και «Οδύσσεια»**. Ο **Ηρόδοτος**, ο **«Πατέρας της Ιστορίας»**, που ταξίδεψε σε πολλές χώρες στην Ανατολή και μας παρέδωσε μία αφηγηματική ιστορία με τα εννέα βιβλία του **«Ηροδότου Μούσαι»**.

Άλλη χαρακτηριστική μορφή αποτελεί ο **Ιησούς Χριστός**, που, μέσω των παραβολών του, έδωσε ένα αληθινό νόημα στη ζωή του κάθε ανθρώπου, της κάθε εποχής.

Ο λαός μας είναι πονεμένος και βαθιά πληγωμένος από τις ιστορικές περιπέτειες που γνώρισε στο πέρασμα των αιώνων. Από τον **αγώνα των Ελλήνων για ανεξαρτησία** μέχρι τον εμφύλιο, την Κατοχή, την αντίσταση κ.ά., γεννήθηκαν προσωπικές αφηγήσεις με μορφή απομνημονευμάτων.

Η όλη αυτή ιστορική πορεία της εξέλιξης της αφηγηματικής τεχνικής, όπως αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος (2011:152), δεν είναι παρά μία **«αιώνια προσπάθεια να ερμηνεύσει την ταυτότητά του ο άνθρωπος, ως μέλος ενός συνόλου, οικογένειας, σχολείου, στρατού, πολιτείας, κοινωνίας...»**.

Αφήγηση με την προσωπική σφραγίδα του καθενός. **«Το δάσος της ψυχής μας δεν είναι παρά μία ζωντανή αφήγηση. Και ο εαυτός μας δεν είναι παρά προϊόν αυτής της αφήγησης, που ο καθένας συλλαβίζει, επαναλαμβάνει, ερευνά, διαγράφει, καθαρογράφει, την κάνει μνήμη του και λήθη. Η αφήγηση της ψυχής είναι το παλίμψηστο της ζωής»** (Αναγνωστόπουλος, Β., 2011).

1.4 Δομή των ιστοριών

Ο δημιουργός μίας αφήγησης εμπλέκεται με τη δομή. Ο όρος **"δομή"** προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα **"δέμω"**, που σημαίνει χτίζω. Αναφέρεται στον τρόπο που χτίζονται τα μέρη μιας ιστορίας. Μία ξεκάθαρη δομή μιας αφήγησης ξεκινά στην αρχή ορίζοντας μία ανάγκη-πρόβλημα, συνεχίζει στη μέση με την κορύφωση-σύγκρουση και ολοκληρώνεται στο τέλος με τη λύση του προβλήματος.

Πρώτος ο Αριστοτέλης, στο βιβλίο του **«Περί Ποιητικής»** (Αριστοτέλης, 4^{ος} αι. π.Χ.), γράφει: **«όλον δε εστίν το έχον αρχήν και μέσον και τελευταίην»**. Η Αριστοτελική δομή των τριών παραπάνω πράξεων με την πάροδο των χρόνων εμπλουτίστηκε και αναπτύχθηκαν διάφορα σχεδιαγράμματα δομής μίας ιστορίας.

Ο Gustav Freytag, Γερμανός συγγραφέας, θεωρεί πως μία ιστορία αποτελείται από το ξεκίνημα της δράσης, την κορύφωση και την καθοδική πορεία. Ανέπτυξε ένα διάγραμμα, που έγινε γνωστό ως «*πυραμίδα του Freytag*».



Σχήμα 1. 2: Η πυραμίδα του Freytag (απεικονίζει την πορεία μιας ιστορίας)

Με τα σύγχρονα μέσα, προσφέρονται εφαρμογές που λειτουργούν **με μη γραμμικό τρόπο**. Ο δημιουργός μπορεί να διαμορφώσει περισσότερα από ένα σημεία εισόδου στις ιστορίες του, δηλαδή οι ιστορίες που δημιουργούνται δεν έχουν συγκεκριμένη αρχή - μέση - τέλος. Κατά τον Gerard Genette (1987), «*υπάρχουν αλληλουχίες πράξεων ή συμβάντων επιδεικτικών οποιουδήποτε τρόπου αναπαράστασης*». Ο μη γραμμικός τρόπος επεξεργασίας των ιστοριών προσφέρει τη δυνατότητα έκφρασης πολλών και διαφορετικών ιδεών (Ryan, 2002).

1.5 Βήματα δημιουργίας μίας ψηφιακής αφήγησης

Οι ψηφιακές αφηγήσεις ακολουθούν τα παρακάτω σημεία-βήματα, που θεωρούνται απαραίτητα, σύμφωνα με το κέντρο για την ψηφιακή αφήγηση *Center of Digital Storytelling* (<http://www.storycenter.org>) στην πολιτεία της Καλιφόρνιας.

- **Έρευνα/θέμα:** Ποιο είναι το κεντρικό θέμα της ιστορίας και ποια είναι η οπτική (*point of view*) του δημιουργού.

- Ένα δραματικό ερώτημα-κλειδί (*dramatic question*). Ερώτημα που προσελκύει το ενδιαφέρον του ακροατή και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.
- Συναισθηματικό περιεχόμενο. Η ψηφιακή αφήγηση εστιάζει σε σοβαρά ζητήματα, που αναδύουν έντονα συναισθήματα στο κοινό.
- Φωνή του δημιουργού. Το δώρο των λόγων που συνοδεύουν την ψηφιακή αφήγηση, της προσδίδουν ένα προσωπικό στοιχείο και βοηθούν το ακροατήριο να κατανοήσει το περιεχόμενο.
- Προσθήκη μουσικής. Η δύναμη του ήχου ομορφαίνει το σενάριο και συναρπάζει το κοινό.
- Οικονομία περιεχομένου (*economy*). Το περιεχόμενο της ψηφιακής αφήγησης είναι περιεκτικό και δομείται προσεκτικά, ώστε να μην παραφορτώνει το ακροατήριο, προκαλώντας αίσθημα κόπωσης.
- Ρυθμός εξέλιξης (*paring*). Ο ρυθμός της αφήγησης προκαλεί το ενδιαφέρον χωρίς να κουράζει και σχετίζεται με το ρυθμό της ιστορίας και το πώς αργά ή γρήγορα εξελίσσεται.

1.6 Στάδια Δημιουργίας της Ψηφιακής Αφήγησης

- Προπαραγωγή (*pre-production*). Γίνεται η προετοιμασία του θέματος με ενδελεχή έρευνα και η συγγραφή του ψηφιακού σεναρίου (*Script*), ο σχεδιασμός του έργου. Το στάδιο αυτό είναι καθοριστικό για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης.
- Παραγωγή (*Production*). Γίνεται ηχητική καταγραφή της ιστορίας (*voice over*), τα γυρίσματα και οι λήψεις των σκηνών.
- Μεταπαραγωγή (*Post Production*). Σύνθεση όλων των στοιχείων, επεξεργασία του υλικού, μοντάζ. Ελέγχουμε την ποιότητα του λόγου και το ρυθμό.
- Διαμοιρασμός (*Publication*). Παρουσίαση και συζήτηση σε όλα τα επίπεδα για την ιστορία μας, για το λόγο, τη μορφή, το αν πέτυχε το στόχο της και άλλα σχετικά.

1.7 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών αφηγήσεων

Η αφήγηση, ως κατεξοχόν επικοινωνιακή πράξη, χαρακτηρίζεται από τρεις βασικούς παράγοντες: Πομπό - Μήνυμα - Δέκτη.

Και τα τρία αυτά στοιχεία είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη στη σύνταξη μίας ιστορίας, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, τόσο αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, όσο και με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, δομικών σχέσεων και δικτύων στη διοίκηση των Σχολικών Μονάδων.

Μία επιτυχημένη ιστορία μπορεί να επιφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Αυτά συνδέονται με την αξιοποίηση της διαδικασίας του στοχασμού και του αναστοχασμού, που αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο αναστοχασμός είναι καθοριστικός, για τη δημιουργία «**μετασηματίζουσας μάθησης**», σύμφωνα με τον **Mezirow** και άλλους συνεργάτες (2007), δηλαδή μίας μάθησης ικανής να ανατρέψει προηγούμενες στερεοτυπικές νοητικές συνήθειες και σχήματα που λειτουργούν ως εμπόδια. Στόχος είναι η **μετακίνηση**, το να μην μένουμε στα στερεότυπα και τις συνήθειές μας (Λαμπρέλλη, Λιλή, 2010, σ. 40). «**Ως πομπός πρέπει να διασφαλίσω ότι η ιστορία μου έχει ενσωματώσει την πρόταση αλλαγής στο μέγιστο βαθμό**» (Denning, S., 2006). Ο Steve Denning περιγράφει τα χαρακτηριστικά επιτυχημένων ιστοριών ως εξής:

- ✓ Να είναι απλές.
- ✓ Να έχουν στοιχεία αλήθειας.
- ✓ Να παρέχουν κίνητρα για δράση.
- ✓ Να αναφέρονται σε βασικές ανθρώπινες ανάγκες, όπως επιβίωση, αναγνώριση, εμπιστοσύνη, αποδοχή, σεβασμός και αυτοεκτίμηση.
- ✓ Να έχουν δομή.
- ✓ Να έχουν συγκεκριμένο σκοπό.
- ✓ Να κινητοποιούν θετικά συναισθήματα.

Αυτό σημαίνει ότι ο αφηγητής και το ακροατήριο εγκαθιδρύουν μία σχέση επικοινωνίας, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Το ακροατήριο είναι ένας δυναμικός εταίρος στο αφηγηματικό γεγονός, χαρακτηριστικό που φανερώνει τη βαθιά πεποίθηση ότι δεν πρόκειται για μία μονοσήμαντη μαθησιακή σχέση, αλλά για ένα επιτελεστικό γεγονός, στο οποίο εκείνο που προσδίδει εγκυρότητα είναι η αίσθηση της **ισότιμης συμμετοχής** (Αυδίκος, E., 2004).

Ωστόσο, στη διαδικασία της αφήγησης σημαντικό ρόλο παίζουν και τα εκφραστικά μέσα του αφηγητή. Όπως προκύπτουν από σχετικές μελέτες, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Εκφραστικότητα.
- Παραστατικότητα.
- Χιούμορ.

- Φαντασία.

Αναλυτικότερα:

α) **Η φωνή** παίζει σημαντικότατο ρόλο σε μία αφήγηση. Δημιουργούμε ποικιλία φωνών, τονίζοντας συναισθηματικές εναλλαγές (ένταση, ηχώχρωμα, ρυθμός).

β) **Η στάση του σώματος**. Αφηγούμαστε χρησιμοποιώντας το σώμα, έχοντας ανοιχτά χέρια. Ένα μαζεμένο σώμα δεν μπορεί να δηλώνει χαρά, ζωντάνια.

γ) **Η ματιά**. Έχουμε σταθερότητα βλέμματος και είμαστε συγκεντρωμένοι στην αφήγηση. Η ματιά είναι ένα σπουδαίο μέσο αφήγησης, γιατί λειτουργεί σε δύο επίπεδα και καταγράφει, μεταφέρει συναισθήματα, αλλά και ελέγχει τη δεκτικότητα του ακροατηρίου. Ο αφηγητής λαμβάνει άμεσες απαντήσεις για αυτά που λέει, για παράδειγμα, αν προκαλούν το ενδιαφέρον ή αν χρειάζεται να επιταχύνει τους ρυθμούς της αφήγησής του. **Όλη αυτή η διαδικασία της άμεσης αποδοχής ή απόρριψης είναι μία θαυμάσια δημιουργική επικοινωνία.**

δ) **Οι εκφράσεις του προσώπου**. Η χαρά, η λύπη, η έκπληξη, ο θαυμασμός αποτυπώνονται στο πρόσωπο με πολύ συγκεκριμένο τρόπο.

ε) **Τα χέρια, η κινητικότητα και η εκφραστικότητά τους**. Υπάρχουν χειρονομίες που δίνουν έμφαση σε αυτά που λέμε, τονίζοντας το ρυθμό της εκφοράς του λόγου (Γαλάνης, Γ., 2004).

1.8 Ο Ρόλος του Δασκάλου ως δημιουργού συνθηκών για να ειπωθούν οι ιστορίες

Η ψυχή κάθε προγράμματος είναι ο δάσκαλος. Αυτός θα εμπνεύσει, αυτός θα προσφέρει, αυτός θα μαγέψει, αυτός θα δημιουργήσει "**ισότιμες σχέσεις**", σχέσεις εμπιστοσύνης και αγάπης. Και αυτό απαιτεί από τον ίδιο πίστη σε αυτό που κάνει, εντιμότητα, ειλικρίνεια και υπομονή. Επίσης, η παροχή ευκαιριών και ερεθισμάτων είναι ένα ουσιαστικό βήμα για να ειπωθούν ιστορίες.

Ένας από τους καλύτερους τρόπους, για να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να μας αφηγηθούν μία προσωπική ιστορία, είναι να **πούμε εμείς μία για τον εαυτό μας**. Οι ίδιοι λειτουργούμε ως **πρότυπα μίμησης**, αλλά και ως "**δυναμίτης**", που θα πυροδοτήσει τη διαδικασία της αφήγησης.

Μία άλλη συνθήκη είναι η **εθελοντική συμμετοχή** και οι **σχέσεις εμπιστοσύνης**. Όταν κάποιος μοιράζεται μία προσωπική ιστορία, γνωρίζει ότι αυτό μπορεί να αποκαλύψει πολλά πράγματα γι' αυτόν. Επομένως, η καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης θεωρείται αναγκαία.

Η δημιουργία, επίσης, **ομάδας αφήγησης** με χαλαρές συναντήσεις και με προσωπικό συναίσθημα ευθύνης μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά. Οι άνθρωποι καταλαβαίνουν κατά πόσο οι άλλοι νοιάζονται γι' αυτά που λένε. Αν αντιληφθούν περιφρόνηση, το πιο πιθανό είναι να μην μπουν στη διαδικασία της αφήγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ (ΠΕΝΤΕ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ WILLKE)

2.1 Εισαγωγή

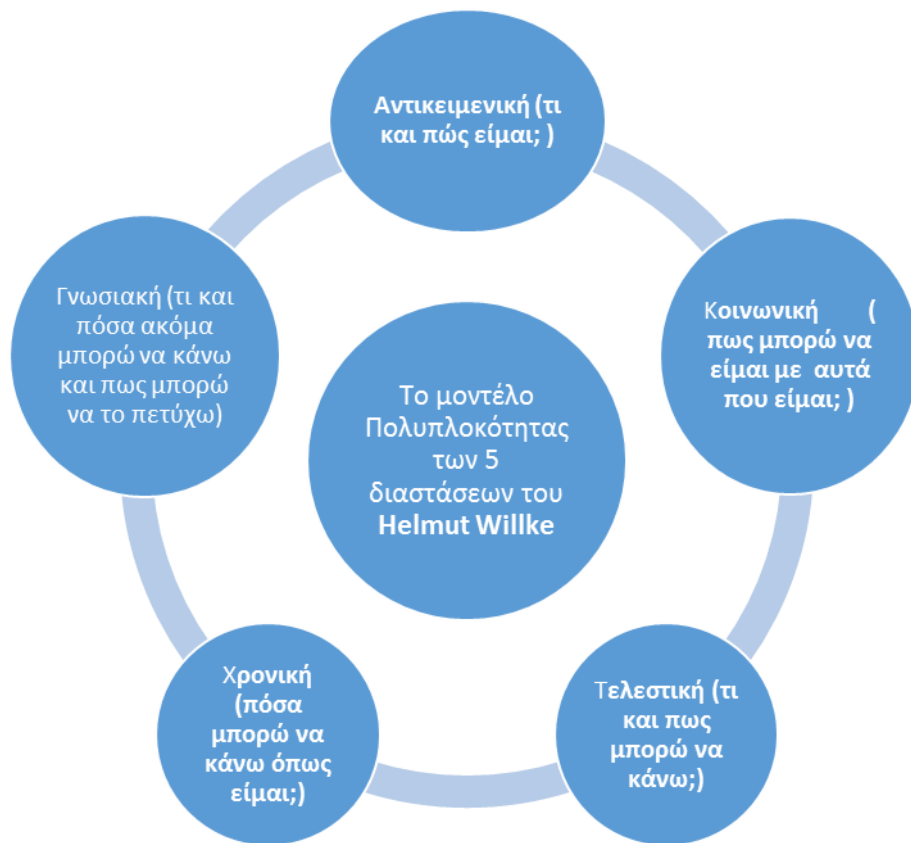
Το σύγχρονο περιβάλλον, μέσα από πολλούς παράγοντες, όπως η διαφορετικότητα, η δικτύωση, ως απόρροια της ανάπτυξης της τεχνολογίας, έχει επηρεάσει τόσο την οργάνωση του σχολείου, όσο και τη λειτουργία του.

Θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στο **εκπαιδευτικό πλαίσιο**, ως σημείο αναφοράς για το **αφηγηματικό περιβάλλον της παρούσας εργασίας**. Είναι γεγονός ότι αναπτύσσονται **αλληλεπιδράσεις** στις ανθρώπινες σχέσεις με τον ίδιο τον οργανισμό. Η αναγνώριση αυτής της δυναμικής μπορεί να οδηγήσει στη διατήρηση ή και τη βελτίωση του κλίματος και της κουλτούρας του οργανισμού. Ως εκ τούτου, μπορούν να αναδυθούν ορισμένα ερωτήματα:

- ✓ **Ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο και ποια τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου θα γίνει η παρέμβαση;**
- ✓ **Ποιες είναι οι δυνάμεις του πλαισίου που μπορεί να επιδρούν στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων;**
- ✓ **Τι μπορεί να χρειάζεται να αλλάξει στο πλαίσιο του οργανισμού, ώστε να υποστηριχθεί η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του;**

Η **παρέμβαση** θα πραγματοποιηθεί σε **Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο** της Αττικής.

Η **φάση** αυτή αφορά στην αυτοπαρατήρηση της σχολικής μονάδας. Βασιστήκαμε στο **μοντέλο του Helmut Willke** (1996), που αποτελεί μία χρήσιμη βάση για την παρατήρηση της σχολικής μονάδας. Στο μοντέλο αυτό η **πολυπλοκότητα** αναπτύσσεται σε **πέντε διαστάσεις**: την **αντικειμενική**, την **κοινωνική**, τη **χρονική**, την **τελεστική** και τη **γνωσιακή**.



Σχήμα 2.2: Μοντέλο πολυπλοκότητας των πέντε διαστάσεων του Willke H.

Οι πέντε αυτές διαστάσεις αποτυπώνουν όχι μόνο την πορεία ωρίμανσης ενός συστήματος, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η εσωτερική πολυπλοκότητα οργανώνεται και αναπτύσσεται. Κάθε ρόλος και λειτουργία του συστήματος τοποθετείται σε κάθε μία από τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας. Ως εκ τούτου, ταξινομώντας τα μέρη αυτά στις διαστάσεις της πολυπλοκότητας, ταξινομούνται ανάλογα και οι πιθανοί δείκτες αξιολόγησης.

2.2 Α΄ Φάση - Σχέδιο Έρευνας - Παρατήρησης Σχολικής Μονάδας

2.2.1 Επιστημονικό υπόβαθρο - Προβληματισμός της έρευνας

Οι σχολικές μονάδες εξαιρέθηκαν (και εξαιρούνται) πολλές φορές από τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό πρακτικών, τόσο σε επίπεδο παρατήρησής τους, όσο και στην ενεργό συμμετοχή του δυναμικού τους σε αυτές. Ως αποτέλεσμα, τα ανά περιόδους σχέδια είναι απομακρυσμένα από την πραγματικότητα στην οποία λειτουργούν οι σχολικές μονάδες, λαμβάνουν υπόψη μόνο μικρά κομμάτια του έργου τους και αγνοούν τη σύνδεση μεταξύ των

παραγόντων που οδηγούν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ακόμα και σήμερα, η μονομέρεια των εκπαιδευτικών πολιτικών και αποφάσεων οδηγεί σε μη ικανοποιητικά αποτελέσματα και, επιπλέον, εντείνει την αντίσταση των σχολικών μονάδων στην αλλαγή, ακριβώς επειδή αδυνατούν να κατανοήσουν τον τρόπο που επιθυμούν οι ίδιες να αλλάξουν.

Οι **σχολικές μονάδες**, ως **ανοικτά κοινωνικά συστήματα**, δεν μπορούν να ερμηνευθούν στη βάση απλουστευτικών μοντέλων και αιτιοκρατικών σχέσεων, λόγω της πολυπλοκότητας των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεών τους με το περιβάλλον τους, όσο και στο εσωτερικό τους (Κοντάκος, 2011). Η πολυπλοκότητα, έννοια επεξεργάσιμη σε πολλά επιστημονικά πεδία, είναι μία έννοια σχετικά καινούρια για τις κοινωνικές επιστήμες και, κυρίως, για την Εκπαίδευση. Ωστόσο, το μοντέλο του Helmut Willke (1996) αποτελεί μία χρήσιμη βάση για την κατασκευή του εργαλείου της παρατήρησης της σχολικής μονάδας.

Για όλα τα παραπάνω, είναι ακόμα ενεργή και αναγκαία η δόμηση μίας προσέγγισης φιλικής προς την πραγματικότητα των σχολικών μονάδων και συμβατής με το κοινωνικό τους πλαίσιο. Κάθε σχολικός οργανισμός αποτελείται από υποσυστήματα - υποομάδες (π.χ. Καθηγητών, Μαθητών/Μαθητριών, Γονέων, Στελεχών Διοίκησης), τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας και της πολιτείας, ως υποσυστήματα ενός ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας. Για παράδειγμα, ένα **πρόγραμμα παρέμβασης** μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο σκέψης των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών. Και αυτοί με τη σειρά τους να επιφέρουν αλλαγές σε επίπεδο Σχολείου ή Οικογένειας, και έτσι να επηρεαστεί ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας.

2.2.1.1 Ορισμός και αποστολή Σχολικής Μονάδας

Η έννοια της σχολικής μονάδας επιδέχεται πολλούς ορισμούς. Θα μπορούσε να ενταχθεί σε διάφορους τύπους οργάνωσης, σύμφωνα με τους στόχους που επιδιώκει, σύμφωνα με τις δομές της και σύμφωνα με τα μέλη της. Από κοινωνιολογικής πλευράς, η σχολική μονάδα θεωρείται θεσμός. Αντίθετα, στην οικονομία επικρατεί ένας εργαλειακός - λειτουργικός ορισμός της. Γενικά, σε έναν ευρύτερα αποδεκτό ορισμό, η **σχολική μονάδα αποτελεί μία κοινωνική οντότητα**, έχει μόνιμα ένα στόχο, μία επίσημη δομή και συντονισμένες δραστηριότητες.

Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο μπορεί να ενταχθεί σε διάφορους τύπους οργάνωσης, ανάλογα με το οργανωσιακό μοντέλο που αποδεχόμαστε. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ενταχθεί, σύμφωνα με τους στόχους που επιδιώκει (τεχνοκρατικοί, ατομικοί, συλλογικοί ή

κοινωνιοκεντρικοί), στις δομοδιατηρητικές οργανώσεις. Επίσης, θα μπορούσε να ενταχθεί, σύμφωνα με τις δομές του, στις επαγγελματικές γραφειοκρατίες και τέλος, σύμφωνα με τα μέλη του, στις καταναγκαστικές οργανώσεις (Κοντάκος, Α., 2016:68-76).

Σύμφωνα με τη **θεωρία των κοινωνικών συστημάτων** του **N. Luhmann**, κριτήριο ύπαρξης και ανάπτυξης κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί η **πολυπλοκότητα**. Με τον όρο "**πολυπλοκότητα**" δεν εννοείται ο βαθμός δυσκολίας και σύγχυσης, αλλά περιγράφεται η ιδιότητα των συστημάτων να περιέρχονται σε **απροσδιόριστα** πολλές **καταστάσεις** και να εκδηλώνουν **απρόβλεπτες συμπεριφορές**. Με βάση τα ανωτέρω, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως "**μανθάνουσα οργάνωση**". Είναι ένα σύστημα που παράγει και αναπαράγει διαρκώς εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως οργάνωση, **εξελίσσεται και αλλάζει μαθαίνοντας** (Κοντάκος, Α., 2016:83-84).

Η αποστολή του σχολείου σχετίζεται με την κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ως πολύπλοκων συστημάτων, αξιοποιώντας το παράδειγμα της θεωρίας κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann. Όλα τα σχολεία έχουν να επιτελέσουν μία πολυσχιδή και κοινωνική αποστολή. Βασικές λειτουργίες που διακρίνουμε είναι: α) Η ολόπλευρη αγωγή του μαθητή, αποβλέποντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ένταξή του στην κοινωνία. β) Η ανάπτυξη διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία τόσο αναφορικά με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. γ) Ηγεσία και διοίκηση (*μάνατζμεντ*), ως κοινότητα μάθησης σε επίπεδο δομών, σχέσεων και ολότητας. δ) Η παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων (τυπική και άτυπη, διά ζώσης ή εξ αποστάσεως), απαραίτητων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. ε) Οι εσωτερικές συνεργασίες (εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσεων με χαρακτηριστικά Project, σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο τρόπο λειτουργίας και όχι τυποποιημένο) και οι εξωτερικές συνεργασίες. στ) Η ανάπτυξη και διασφάλιση ποιότητας σε όλες τις δομές με επικοινωνιακά στοιχεία και η αξιολόγηση.

2.2.1.2 Θεωρίες και μοντέλα Σχολικής Μονάδας

Οι θεωρίες σχολείου αποτελούν ένα σύνολο ιδεών, οργανωμένων συστηματικά πάνω σε ένα θέμα. Η συζήτηση για τις θεωρίες του σχολείου ξεκινά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, που, σύμφωνα με το Γερμανό φιλόσοφο W. Dithery (1833-1911), το ενδιαφέρον εστιαζόταν στο τρίπτυχο Σχολείο - Κράτος - Οικογένεια, εξετάζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Έχουν διατυπωθεί πολλές σχολικές θεωρίες, στις οποίες ασκήθηκε έντονη κριτική και δημιουργήθηκε έτσι πλούσιο υλικό, κυρίως σχετικά με αποκλίνουσες συμπεριφορές, με την

αποτυχία επίδοσης, επηρεάζοντας τις συζητήσεις περί σχολικής θεωρίας, σύμφωνα με τον Rolff (2013), όπως αναφέρεται στον Κοντάκο, Α. (2016:37).

Στην ιστορία της Εκπαίδευσης διακρίνουμε δύο κατηγορίες θεωριών, τις μακροκοινωνικές και τις μικροπροοπτικές.

1^η) Στην πρώτη κατηγορία, που είναι οι **μακροκοινωνικές προσεγγίσεις**, τονίζουν το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών δομών (ανάγκες της κοινωνίας, κοινωνικοί θεσμοί, ταξικό σύστημα, ιδεολογία). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι παρακάτω θεωρίες:

α) Η **δομολειτουργική θεωρία** (που διατυπώθηκε από τον T. Parsons), σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο είναι ένας κοινωνικοποιητικός παράγοντας, που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση προσωπικότητας των μαθητών και των ικανοτήτων τους, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, κατορθώνοντας να είναι (από άποψη κινήτρων και προετοιμασίας), ικανοί να εκπληρώσουν ρόλους ενηλίκων και συμβάλλοντας έτσι στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην κοινωνική σταθερότητα (Parsons, 1961, όπως αναφέρεται στον Κοντάκο, Α., 2016:41-43).

β) Η **μαρξιστική οικονομική θεωρία**, που αποτελεί ένα σύστημα φιλοσοφικών, οικονομικών και κοινωνικών ιδεών, σύμφωνα με τις αναλύσεις του K. Marx και του F. Engels. Η μαρξιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανάλυση της παραγωγικής διαδικασίας, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος, για να επιβιώσει, χρειάζεται τροφή και υλικά αγαθά. Για να ικανοποιηθούν όμως καλύτερα οι ανάγκες του, ο άνθρωπος χρειάζεται να συνεργάζεται με την οικονομία. Για τον K. Marx, το σύστημα της οικονομίας καθορίζει τους υπόλοιπους τομείς της οικονομίας (πολιτική, θρησκεία, συστήματα ιδεών). Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί παράγοντα προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης, στον οποίο καλλιεργούνται αξίες που χρειάζεται το οικονομικό (καπιταλιστικό) σύστημα, αναθέτοντας στους μαθητές ρόλους, στα πλαίσια του καταμερισμού της εργασίας. Θεωρεί, επίσης, ότι το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή και στη διαίωνιση της ανισότητας. Η σκέψη του K. Marx, κατά τον Gamm (1989, όπως αναφέρεται στον Κοντάκο, Α., 2016:45), είναι ότι *«οι άνθρωποι οι ίδιοι πρέπει να μεταποιηθούν, προκειμένου να φέρουν σε πέρας νέες αποστολές»*.

γ) Η **θεσμική θεωρία** εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και κέντρο μελέτης της υπήρξε η επίδραση του περιβάλλοντος και των ευρύτερων πολιτισμικών στοιχείων, σε κάθε οργάνωση, όπως είναι το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί μία περίπτωση θεσμοθετημένης οργάνωσης, με οργανωτική δομή και καθορισμένο θεσμικό περιβάλλον.

2^η) Στη δεύτερη κατηγορία, που είναι οι **μικροπροοπτικές θεωρίες**, επεδίωξαν να καλύψουν το μεθοδολογικό κενό των μακροκοινωνικών θεωριών. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τις καταβολές τους στην κοινωνιολογία του Weber (1989, όπως αναφέρεται στον Κοντάκο, Α., 2016:47), ο οποίος έδωσε έμφαση στην κατανόηση του νοήματος για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και στη μελέτη της κοινωνικής δράσης των ανθρώπων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι παρακάτω θεωρίες:

α) Η **ψυχαναλυτική θεωρία**, που διατυπώθηκε από τον Freud στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ο Freud, βασιζόμενος στις κλινικές παρατηρήσεις σε ενήλικους ασθενείς και στη διαισθητική του αντίληψη, διετύπωσε τη θεωρία του σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και την εξέλιξη του ανθρώπινου ψυχισμού, δίνοντας έμφαση στο ρόλο των ασυνείδητων κινήτρων και στα αποθιμένα συναισθήματα, σαν τις κυριότερες αιτίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Διακρίνει τον ψυχισμό σε τρία επίπεδα, το id (ασυνείδητο), το εγώ και το υπereγώ. Το εγώ κατέχει τις λειτουργίες της συνείδησης, του ελέγχου των κινήτρων και της σκέψης, ενώ το υπereγώ αποτελεί την ιδανική εικόνα του εαυτού μας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σήμερα η παιδαγωγική σκέψη δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της γνώσης και ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (Δάσκαλος, Μαθητής/Μαθήτρια) έχει τη δική του ιστορία και το δικό του συναισθηματικό κόσμο, γίνεται φανερό πως οι μεταξύ τους σχέσεις είναι πολύπλοκες, γιατί παρεμβαίνουν πλήθος στοιχεία υποσυνείδητα, τα οποία είναι ικανά να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησης. Η ψυχαναλυτική θεωρία περιέχει στοιχεία που, αν αξιοποιηθούν σωστά από ευαισθητοποιημένους παιδαγωγούς, μπορούν να επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα στην υποβοήθηση των εκπαιδευόμενων και κατ' επέκταση στη σχολική αποτελεσματικότητα (Κοντάκος, Α., 2016:49).

β) Ο **συμβολικός ιντεραξιονισμός** είναι μία κοινωνιολογική προσέγγιση και συνιστά ενιαία θεωρία, που ξεκινά από ένα μοντέλο κοινωνικής μάθησης των ρόλων, δίνοντας σημασία στον τομέα της διαπροσωπικής συμφωνίας με τη χρήση συμβόλων (εκφράσεις σύμβολα με συγκεκριμένο νοηματικό περιεχόμενο). Η θεωρία αυτή αξιοποιήθηκε όχι μόνο από τους κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ψυχολόγους, με σκοπό να μελετήσουν το φαινόμενο της αγωγής στο επίπεδο άμεσης αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο. Η εκπαίδευση βάση αυτής της θεωρίας είναι μία καθοριστική διαδικασία, που, εξαιτίας ορισμένων κανόνων και προσδοκιών, κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, μπορεί να επηρεάσει την επίδραση και τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και να στιγματίσει εκείνους που δεν υπακούουν στους προκαθορισμένους τρόπους συμπεριφοράς (Κοντάκος, Α., 2016:49-51).

γ) Η **νοολογική παιδαγωγική θεωρία σχολείου**, η οποία στρέφει το ενδιαφέρον της στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, επιδιώκοντας την κατανόηση και τη στήριξη των εκπαιδευομένων, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται (πώς και γιατί), δηλαδή στο πώς βιώνουν τα πράγματα και στο γιατί συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Συνοψίζοντας, τα τελευταία χρόνια η επιστημονική έρευνα έχει στραφεί στο σχεδιασμό και στη διατύπωση θεωριών, ενός μοντέλου σχολικής ανάπτυξης μέσα από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann, επιδιώκοντας να ανορθώσουν το νέο σχολείο στο πλαίσιο των τελευταίων εξελίξεων και αλλαγών που έχουν σημειωθεί. Αυτό όμως απαιτεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, λόγω της σύνθετης εκπαιδευτικής πολυπλοκότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει πολλά θέματα (π.χ. λήψη αποφάσεων, συνεργασία με τους Γονείς, τις Αρχές και την ευρύτερη κοινωνία, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, ένταξη των Νέων Τεχνολογιών). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές είναι δύσκολο να γίνουν και σκοπός μας είναι η προώθηση μίας διαφορετικής οπτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, ως **μανθανόντων και ευφυών οργανισμών**, που μπορεί να οδηγήσει σε μία πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης, που οφείλει να συμπεριλαμβάνει όλες τις δομικές και λειτουργικές πτυχές του σχολείου, με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας του (Κοντάκος, Α., 2016:86-90).

2.2.1.3 Διατύπωση του προβληματισμού της έρευνας

1. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και ανάλυση του επιπέδου οργανωσιακής επάρκειας του εκπαιδευτικού οργανισμού και δομών, σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας του Helmut Willke (1996).

2. Σκοπιμότητα της έρευνας: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συστηματική και σε εις βάθος παρατήρηση των επιπέδων ανάπτυξης της πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας, καθώς και η αναγνώριση του τύπου του κλίματος και των τύπων της κουλτούρας του.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας:

- Η παρατήρηση και η καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης της αντικειμενικής διάστασης της πολυπλοκότητας.

- Η παρατήρηση και η καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης της κοινωνικής διάστασης της πολυπλοκότητας.
- Η παρατήρηση και η καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης της χρονικής διάστασης της πολυπλοκότητας.
- Η παρατήρηση και η καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης της τελεστικής διάστασης της πολυπλοκότητας.
- Η παρατήρηση και η καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης της γνωσιακής διάστασης της πολυπλοκότητας.
- Η παρατήρηση και η αναγνώριση του σχολικού κλίματος.
- Η παρατήρηση και η αναγνώριση της σχολικής κουλτούρας.

2.2.1.4 . Μεθοδολογία της Έρευνας

α. Διατύπωση υπόθεσης/υποθέσεων ή ερευνητικών ερωτημάτων

Από την παρατήρηση της σχολικής μονάδας, αναμένεται στα δυνατά σημεία του η αυξημένη προσέλευση του μαθητικού του δυναμικού, καθώς επίσης και το καλό κλίμα του σχολείου, λόγω των ποικίλων δραστηριοτήτων και των προαιρετικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται. Αδύνατα σημεία του σχολείου είναι πρώτον το στοιχείο ότι σχεδόν το μισό εκπαιδευτικό προσωπικό του δεν έχει οργανική θέση στο σχολείο και δεύτερον οι ελλείψεις σε βοηθητικό προσωπικό.

β. Σχεδιασμός της Έρευνας: Μέθοδος

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης, στη βάση ενός συνδυαστικού συστήματος χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και κατηγοριών, με τη χρήση φύλλων εργασίας. Με τη μέθοδο της παρατήρησης καταγράφηκαν πληροφορίες σε φύλλα εργασίας (σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας του Willke), σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως δημόσιου οργανισμού.

γ. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από το Διευθυντή, δύο Υποδιευθυντές, τριάντα δύο εκπαιδευτικούς, τετρακόσιους μαθητές και μαθήτριες ενός δημόσιου Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου.

δ. Εργαλείο Έρευνας

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πέντε φύλλα παρατήρησης, σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε διαστάσεων του Helmut Willke (1996), με σκοπό την καταγραφή και την ανάλυση του επιπέδου οργανωτικής επάρκειας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

ε. Διαδικασίες Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση δεδομένων, αξιοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές (στατιστική ανάλυση), όσο και ποιοτικές (ερμηνευτικές) μέθοδοι. Η ανάλυση, συσχέτιση και ερμηνεία των δεδομένων/στοιχείων που συνελέγησαν κατά την έρευνα είναι:

Οι καταγραφές των δεδομένων των πέντε φύλλων παρατήρησης, σύμφωνα με τις πέντε διαστάσεις πολυπλοκότητας του Helmut Willke (1996), παρατίθενται στο Παράρτημα.

στ. Περιορισμοί της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σε μικρό δείγμα, γιατί προέρχεται από ένα μόνο σχολείο και δεν μπορεί να γίνει γενίκευση, αφού δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Μπορεί όμως να αποτελέσει τη **βάση** για το σχεδιασμό της **Ψηφιακής Αφήγησης** και μελλοντικών ερευνών.

2.2.1.5 Αποτελέσματα Έρευνας

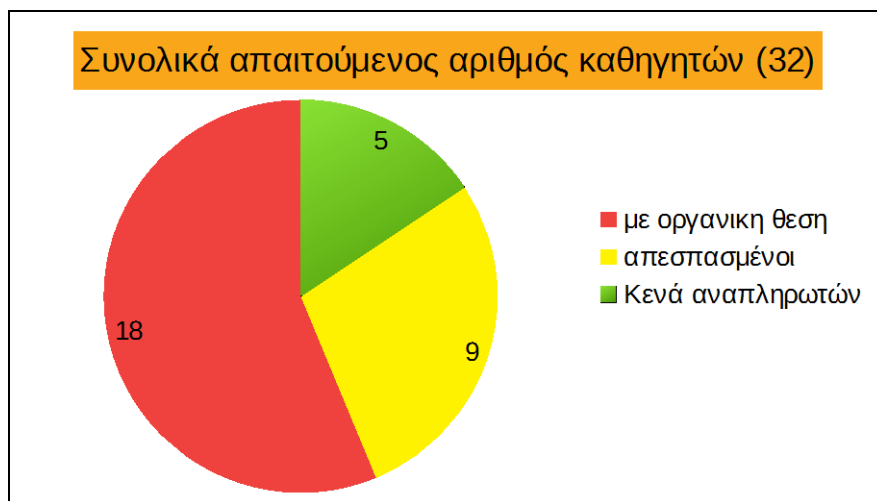
2.2.1.5.1 Α-ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ)

Μαθητικό Δυναμικό: Το επίπεδο ανάπτυξης αυτής της διάστασης δεν δημιουργεί προβλήματα, όσον αφορά στην κάλυψη από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όμως τα προβλήματα των ενήλικων εργαζόμενων μαθητών είναι αρκετά, με αποτέλεσμα οι καθηγητές, κατά την εκτίμησή μας, να μην έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν εκτενέστερα με τις μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα με τα επιμέρους προβλήματα των μαθητών της τάξης.

Διοίκηση του σχολείου: Το επίπεδο ανάπτυξης αυτής της διάστασης λειτουργεί επαρκώς. Η τοποθέτηση και δεύτερου Υποδιευθυντή από τη φετινή σχολική χρονιά εκτιμούμε ότι συμβάλλει θετικά, όσον αφορά στον καταμερισμό εργασίας και στην

αντιμετώπιση προβλημάτων, συμβάλλει επιπλέον στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Εκπαιδευτικό δυναμικό: Για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου απαιτούνται τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων δεκαοκτώ (18) είναι μόνιμοι και έχουν οργανική θέση στο σχολείο, εννέα (9) είναι αποσπασμένοι από άλλα σχολεία και πέντε (5) είναι τα κενά που αναμένονται να τα καλύψουν αναπληρωτές.



Γράφημα 2.1: Συνολικά απαιτούμενος αριθμός καθηγητών στη Σχολική Μονάδα.

Τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό στην αρχή της σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα τις διαχειρίζεται με τη μείωση των ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων, καθώς επίσης και με περικοπή ορισμένων μαθημάτων προσανατολισμού στην Α΄ τάξη Λυκείου. Το επίπεδο ανάπτυξης αυτής της διάστασης κρίνεται **ανεπαρκές**, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να επιφορτίζονται (στην αρχή της σχολικής χρονιάς) με επιπλέον αυξημένα εξωδιδασκτικά καθήκοντα (αυξημένες εφημερίες και διοικητικό έργο), με αποτέλεσμα, κατά την εκτίμησή μας, να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για ανάληψη επιπλέον δράσεων και δραστηριοτήτων (π.χ. προαιρετικά προγράμματα) που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των ενηλίκων μαθητών.

Χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας: Η βασική πηγή χρηματοδότησης του σχολείου (από το Υ.ΠΑΙ.Θ., μέσω των Σχολικών Επιτροπών των Δήμων) δεν είναι επαρκής, αφού το σχολείο έχει να αντιμετωπίσει ως έξοδα όχι μόνο τα τρέχοντα λειτουργικά του, αλλά και τη συντήρηση και αντικατάσταση του εξοπλισμού. Παρ' όλα αυτά, το σχολείο προσπαθεί να καλύψει τα οικονομικά κενά χρηματοδότησής του, είτε συμμετέχοντας σε διάφορα προγράμματα είτε από τη χρηματοδότηση του ιδιωτικού φορέα με μορφή χορηγιών. Όμως

αυτό κατά την εκτίμησή μας επηρεάζει και αγχώνει την εκπαιδευτική μονάδα, αποσπώντας την προσοχή της από το κύριο εκπαιδευτικό της έργο.

Εργαστήρια και ειδικός εξοπλισμός: Οι ελλείψεις ή η παλαιότητα που υπάρχει σε εξοπλισμό ορισμένων εργαστηρίων και στον ειδικό τεχνολογικό εξοπλισμό πιθανόν να έχουν επιπτώσεις στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών, με συνέπεια να τους δημιουργεί περισσότερο άγχος, ανασφάλεια και ματαίωση των προσδοκιών τους.

Διαχείριση υλικών πόρων: Το υλικό κατανέμεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Καθηγητών του σχολείου.

Το επίπεδο ανάπτυξης της αντικειμενικής διάστασης χαρακτηρίζεται ως λειτουργικά **επαρκές**.

2.2.1.5.2 Β-ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ)

Εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς: Η σχολική μονάδα ακολουθεί τα θεσμικά και τα νομοθετικά πλαίσια και τα εφαρμόζει. Επιπλέον, υπάρχουν και εσωτερικοί κανόνες, που αφορούν τόσο στις λειτουργίες της μονάδας, όσο και στο μαθητικό δυναμικό.

Συχνότητα συναντήσεων ανά ομάδες: Το σχολείο σε γενικά πλαίσια διατηρεί με όλα του τα μέλη ιδιαίτερη επικοινωνία και σχέση, πέρα των θεσμοθετημένων συναντήσεων (έκτακτες συναντήσεις), όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα.

Διαφοροποίηση, σύνδεση ρόλων και συνεργασία: Η σχολική μονάδα βασίζεται στα θεσμικά πλαίσια, ενημερώνει για αυτό το ανθρώπινο δυναμικό της και κάνει σαφή τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του κάθε ρόλου. Επιπλέον, αναπτύσσονται δράσεις που προωθούν εν γένει τη συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, όπως είναι οι εκδηλώσεις και τα προαιρετικά προγράμματα, στα οποία δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας στα πρόσωπα που τα αναλαμβάνουν. Επίσης, η σχολική μονάδα διαθέτει ηλεκτρονικούς διαύλους επικοινωνίας για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, χρήση κινητού τηλεφώνου για μηνύματα, με την ιστοσελίδα και το Facebook του σχολείου. Ως προς τη συνεργασία τους με εξωτερικούς παράγοντες, γίνεται προσπάθεια να προσεγγίζουν τους εξωτερικούς φορείς με τους οποίους συνεργάζονται στα διάφορα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν.

Το επίπεδο ανάπτυξης της Κοινωνικής διάστασης χαρακτηρίζεται ως **επαρκές**.

2.2.1.5.3 Γ-ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΧΡΟΝΙΚΗ)

Εξωτερικό χρονικό πλαίσιο: Η σχολική μονάδα προσπαθεί, ώστε να μην υπάρχουν ασυνέπειες στο θεσμοθετημένο χρονοδιάγραμμα και τη λειτουργία της, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και του διδακτικού της προσωπικού.

Εσωτερικό χρονικό πλαίσιο: Στη σχολική μονάδα γίνεται προσπάθεια να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα που έχουν τεθεί στον ετήσιο προγραμματισμό, που αφορούν τόσο στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα, όσο και στα διοικητικά. Η έλλειψη όμως γραμματειακής υποστήριξης και επιστάτη, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η ηλικιακή τους ανομοιογένεια δημιουργούν πρόσθετο φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς, που είναι επιφορτισμένοι με ποικίλες δραστηριότητες.

Χρονική συνέχεια ως προς το παρελθόν: Η σχολική μονάδα προσπαθεί να κρατά την ταυτότητά της, κάνοντας χρήσιμες βελτιώσεις. Έχει αξιολογήσει και υιοθετήσει παλιές πρακτικές που της ταιριάζουν, με σκοπό τη βελτίωσή της στη σημερινή πραγματικότητα, προσπαθώντας να διατηρήσει το καλό σχολικό κλίμα που υπάρχει στη σχολική μονάδα.

Χρονική συνέχεια ως προς το μέλλον: Εκφράζονται κάποιες ανησυχίες από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ως προς το μέλλον των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των εκπαιδευομένων σε αυτά.

Το επίπεδο ανάπτυξης της Κοινωνικής διάστασης χαρακτηρίζεται ως **επαρκές**.

2.2.1.5.4 Δ-ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΤΕΛΕΣΤΙΚΗ)

Λογοδοσία και αυτόνομη δράση: Η σχολική μονάδα δεν αναπτύσσει ιδιαίτερα αυτόνομη δράση, καθώς στηρίζεται στα νομοθετικά πλαίσια που έχουν τεθεί από την Πολιτεία και, όταν θέλει να αναλάβει κάποια πρωτοβουλία, απευθύνεται στην αρμόδια Αρχή.

Λήψη αποφάσεων: Οι αποφάσεις στη σχολική μονάδα λαμβάνονται συλλογικά, διά μέσου των συνεδριάσεων του Συλλόγου Καθηγητών, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο.

Δημιουργία και διαχείριση στόχων: Υπάρχει προσαρμογή των θεσμοθετημένων στόχων στις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και αξιολόγηση: Σε αυτή τη διάσταση της πολυπλοκότητας περιλαμβάνεται η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, τόσο του μαθητικού, όσο και του εκπαιδευτικού. Στην ανάπτυξη αυτή εμπεριέχονται και όλες οι τυχόν

διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα. Από τη σχολική μονάδα καταβάλλονται προσπάθειες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της και υπάρχει καλό κλίμα συνεργασίας, το οποίο διαμορφώνεται με τη συμμετοχή στα κέντρα λήψης των αποφάσεων. Στην ανάπτυξη αυτή εμπεριέχονται και οι διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, οι οποίες πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα. Εκτιμούμε ωστόσο ότι, επειδή το 44% των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν έχει οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα με αποτέλεσμα να αλλάζει κάθε χρόνο, θα πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειες της σχολικής μονάδας για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο διδασκαλίας των ενήλικων μαθητών του σχολείου, λόγω ενδεχομένως της απειρίας των εκπαιδευτικών σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες, οι οποίες έχουν διαφορετικό τρόπο αντίληψης και μάθησης από τους εφήβους μαθητές.

Καινοτομίες: Σε αυτή τη διάσταση γίνονται δράσεις, όπως συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ενδοσχολικά και ευρωπαϊκά, με στόχο τη διεύρυνση των γνώσεων και την απόκτηση εμπειριών των μαθητών, αλλά και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Το επίπεδο ανάπτυξης της Κοινωνικής διάστασης χαρακτηρίζεται ως λειτουργικά **επαρκές**.

2.2.1.4.5 Ε-ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΓΝΩΣΙΑΚΗ)

Πρόβλεψη, αναστοχασμός και αξιοποίηση της γνώσης: Σε αυτό το επίπεδο η σχολική μονάδα κάθε χρόνο επικαιροποιεί στοιχεία, ώστε να είναι προετοιμασμένη για προβλήματα που δυνατόν να προκύψουν και να αφορούν στην ασφάλεια της μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθητριών της. Αξιοποιεί τις γνώσεις που απέκτησε στο παρελθόν και εγκαταλείπει τη γνώση εκείνη που δεν αποδεικνύεται πλέον χρήσιμη για τη σχολική μονάδα λόγω αναθεώρησης του σχολικού έργου.

Επίλυση προβλημάτων: Η σχολική μονάδα προσπαθεί να επιλυθούν τα προβλήματα που δημιουργούνται εσωτερικά, αξιοποιώντας, κατά περίπτωση, εξωτερικούς παράγοντες, όταν το πρόβλημα ξεφεύγει από τα όρια των δυνατοτήτων και αρμοδιοτήτων της.

Ανάπτυξη κοινωνικής δράσης: Η σχολική μονάδα προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει το μαθητικό της δυναμικό, με ανάληψη κοινωφελών, ανθρωπιστικών και περιβαλλοντικών δράσεων. Αυτό συντελείται με τη συμμετοχή του σχολείου σε οργανωμένες δένδροφυτεύσεις που οργανώνονται από της υπηρεσίες του Δήμου, καθώς και με τη συλλογή τροφίμων και ρούχων για διάφορες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Επικοινωνία στο σχολείο: Το σχολείο έχει ανεπτυγμένη και συχνή επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας και αξιοποιεί τα ηλεκτρονικά μέσα για την επιτάχυνση της επικοινωνίας αυτής.

Το επίπεδο ανάπτυξης της Κοινωνικής διάστασης χαρακτηρίζεται ως **επαρκές**.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Οι προσπάθειες για τη δημιουργία Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας αρχίζουν σχεδόν από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους. Στη σύντομη αναφορά μας, θα σταθούμε στις κυριότερες ρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν από τις αρχές της δεκαετίας του '60.

Με τους Νόμους 8971 και 3973 του 1959, με τους οποίους όλα τα τεχνικά σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας - ΥΠ.Ε.Ε.Θ. (εκτός των Σχολών Μαθητείας, των Νοσηλευτικών Σχολών του Υπ. Υγείας και των Σχολών Γεωργικής Εκπαίδευσης του Υπ. Γεωργίας), θεωρήθηκε ότι σηματοδοτήθηκε η στροφή της πολιτικής ηγεσίας προς την τεχνική εκπαίδευση, αφού μέχρι τότε οι ανάγκες για Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση καλύπτονταν από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Στη συνέχεια, με το Νόμο 4397/1964, επιχειρήθηκε η αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εισάγοντας το Ακαδημαϊκό απολυτήριο, ως προσπάθεια για την εισαγωγή με εξετάσεις στα Α.Ε.Ι..

Εκείνη την εποχή ιδρύονται σημαντικές σχολές Τεχνικής Εκπαίδευσης, όπως η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) και το Τζάνειο Πειραματικό Τεχνικό Γυμνάσιο.

Οι Νόμοι 309/1976 και 576/1977, μετά τη μεταπολίτευση, θεμελιώνουν την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση ως ισότιμη με τη Γενική Εκπαίδευση, η οποία αποτελείται από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) με τριετή φοίτηση και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) με διετή φοίτηση, τα οποία συστεγάζονται υπό ενιαία διοίκηση στα Κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.).

Η δεύτερη προσπάθεια μεταρρύθμισης συνεχίστηκε το 1985, με το Νόμο 1566, με βασικές αλλαγές την κατάργηση εισιτηρίων εξετάσεων στο Λύκειο και την ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.), διατηρώντας ταυτόχρονα και τους άλλους τύπους Λυκείων, που ήταν ισότιμοι μεταξύ τους.

Η τρίτη σημαντική προσπάθεια, μετά τη μεταπολίτευση, επιχειρήθηκε με τους Νόμους 2525/1997 και 2640/1998, με την ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου (την ενσωμάτωση των Γ.Ε.Λ., Τ.Ε.Λ., Ε.Π.Λ. και Κλασικών Λυκείων) και την ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.), στα οποία η φοίτηση οργανώθηκε σε δύο κύκλους. Συγκεκριμένα, στον Α΄ κύκλο σπουδών, οι απόφοιτοι αποκτούσαν πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ειδικότητας επιπέδου 2 (όπως και στις πρώην Τ.Ε.Σ.) και μπορούσαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να συνεχίσουν στο Β΄ κύκλο σπουδών, για να αποκτήσουν πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ειδικότητας επιπέδου 3 (όπως και στα πρώην Τ.Ε.Λ.), με διέξοδο στην αγορά εργασίας ή στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) μέσω εισαγωγικών εξετάσεων. Ο σκοπός του Τ.Ε.Ε. αναφέρεται ως ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική - επαγγελματική γνώση, με στόχο την ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Αυτή η μεταρρύθμιση φάνηκε για ένα διάστημα η αποτελεσματικότερη των μέχρι τότε προσπαθειών στην Τ.Ε.Ε., αφού αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών από τα Γυμνάσια από 25% που παρακολουθούσε στα Τ.Ε.Λ. και Τ.Ε.Σ σε 40% στα Τ.Ε.Ε.

Νέα μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε το 2006, με το Νόμο 3475/2006, ιδρύοντας τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) τριετούς φοίτησης και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) διετούς φοίτησης, με σκοπό να σταματήσει τη φθίνουσα πορεία των μαθητών προς τα Τ.Ε.Ε. που είχε παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια και να βελτιωθεί η εικόνα της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Με το Νόμο 4186/2013 καταργούνται οι ΕΠΑ.Σ. του Υπ. Παιδείας και διατηρούνται αυτές που υπάγονται στον ΟΑΕΔ και στο Υπ. Αγροτικής Ανάπτυξης. Το ΕΠΑ.Λ. έτσι καθίσταται ο μοναδικός τύπος επαγγελματικού σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Υπ. Παιδείας.

3.2. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)

3.2.1 Σκοπός- Νομοθετικό πλαίσιο των ΕΠΑΛ

Ορισμένοι από τους σκοπούς των ΕΠΑ.Λ. (Ν. 3475 και Ν. 4186/2013), ως σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι να παρέχουν γενική μόρφωση αλλά και ολοκληρωμένη επαγγελματική εκπαίδευση στους αποφοίτους των Γυμνασίων και είναι αποκλειστικής αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠ.Π.Θ.). Επιπλέον, με την παροχή των

απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων στους μαθητές, τους δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας, αλλά και συνέχισης στην Ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά και η διάρκεια των σπουδών τους είναι τριετής. Στα εσπερινά Λύκεια φοιτούν ενήλικοι μαθητές είτε ανήλικοι εργαζόμενοι μαθητές. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά μαθήματα και εργαστηριακές ασκήσεις.

Με το Ν. 4186/2013, με τίτλο «*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*», θεσπίστηκαν δύο κύκλοι σπουδών στην **Επαγγελματική Εκπαίδευση**:

1) Ο «*Δευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών*», ο οποίος ανήκει στο τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

2) Ο «*Μεταδευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών*», ο οποίος περιλαμβάνει την «*Τάξη Μαθητείας*» και δεν εντάσσεται στο τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Συγκεκριμένα, ο *Δευτεροβάθμιος Κύκλος είναι δομημένος σε τρεις τάξεις σπουδών*. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά - επαγγελματικά μαθήματα και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στην Α΄ τάξη, οι μαθητές παρακολουθούν κοινά μαθήματα γενικής παιδείας (22 ώρες), μαθήματα προσανατολισμού (7 ώρες) και μαθήματα επιλογής τεχνολογικά-επαγγελματικά (6 ώρες), προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές τους επαγγελματικές επιλογές.

Στη Β΄ τάξη, οι μαθητές καλούνται να **επιλέξουν έναν από τους 9 Τομείς επαγγελματικών σπουδών**, παρακολουθούν κοινά μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) και τεχνολογικά-επαγγελματικά μαθήματα (23 ώρες, θεωρητικά και εργαστηριακά) του τομέα σπουδών που έχουν επιλέξει.

Στη Γ΄ τάξη, οι μαθητές **επιλέγουν μία από τις 35 Ειδικότητες**, η οποία θα πρέπει να αντιστοιχεί με τον τομέα που είχαν επιλέξει στη Β΄ τάξη, παρακολουθώντας κοινά μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) και μαθήματα ειδικότητας που έχουν επιλέξει (23 ώρες, θεωρητικά και εργαστηριακά).

Οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ. αποκτούν Απολυτήριο Λυκείου (ισοδύναμο με του Γενικού Λυκείου), καθώς και Πτυχίο της Ειδικότητας που παρακολουθούσαν επιτυχώς. Τους δίνεται ακόμα η δυνατότητα ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους

στο έτος Μαθητείας, στα ΙΕΚ, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μέσω Πανελλαδικών εξετάσεων).

3.2.2 Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)

Τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. ανήκουν στην τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι απόφοιτοί τους αποκτούν ισότιμους τίτλους σπουδών με τα ημερήσια ΕΠΑ.Λ.. Σε αυτά δύνανται να φοιτήσουν ανήλικοι εργαζόμενοι (με αντίγραφο βιβλιαρίου εργασίας, Υ.Α.ΦΕΚ 3674/2018) ή ενήλικες (χωρίς την υποχρέωση εργασίας), δίνοντάς τους τη δυνατότητα για μία δεύτερη ευκαιρία στην Εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι ενήλικοι μαθητές έχουν εγκαταλείψει το σχολείο στα εφηβικά τους χρόνια και επανέρχονται, προκειμένου να αλλάξουν επάγγελμα ή να κατοχυρώσουν τη θέση εργασίας τους ή ακόμα και να τη βελτιώσουν. Υπάρχει, επίσης, και ένα ποσοστό ενήλικων μαθητών, που φοιτούν στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. θέλοντας να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς να χρειάζονται το απολυτήριο για επαγγελματική αποκατάσταση, ολοκληρώνοντας ένα όνειρο ζωής.

Το ωράριο λειτουργίας τους είναι μειωμένο (18:00'-22:30'), τριάντα ώρες (30) εβδομαδιαίως, και περιλαμβάνει γενικά, θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα. Η φοίτηση, από τέσσερα έτη, είναι πλέον τριετής (Ν. 4547/2018) και οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται είναι ανάλογοι με αυτούς των ημερησίων ΕΠΑ.Λ.. Υπάρχει η δυνατότητα ο απόφοιτος του εσπερινού ΕΠΑ.Λ., εάν έχει τριακόσια (300) ένησημα εργασίας στην ειδικότητα που αποφοίτησε, να μην παρακολουθήσει τη Μεταδευτεροβάθμια τάξη Μαθητείας και, μέσω εξετάσεων Πιστοποίησης (στον ΕΟΠΠΕΠ), να αποκτήσουν Πτυχίο Επιπέδου πέντε (5).

Οι απόφοιτοι των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. μπορεί να έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με δύο τρόπους:

- Με ποσοστό 1% επιπλέον του ποσοστού των θέσεων του αριθμού εισακτέων για τα ΕΠΑ.Λ.
- Με ποσοστό αντίστοιχο με αυτό των ημερησίων ΕΠΑ.Λ.

Γενικότερα στα εσπερινά σχολεία, και ειδικότερα στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ., παρατηρούνται:

- Ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού, αφού οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονται από δεκάξι (16) ετών έως και... συνταξιούχοι μαθητές.
- Ανυπαρξία Αναλυτικών Προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες αυτών των μαθητών.

- Απουσία ιδιαίτερης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία (μόνιμοι και αναπληρωτές), για το πώς θα εκπαιδεύουν τους ενήλικες μαθητές.

3.3. Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Οντολογία δράσης μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο)

Βασικός σκοπός της ενότητας αυτής είναι ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής αξίας της δομής και των χαρακτηριστικών των προγραμμάτων, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να σχεδιάζει, σε συνεργασία με τους μαθητές, προγράμματα ανάλογα με την τάξη, την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους.

Η Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων εντάσσεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ. και χαρακτηρίζεται ως μάθημα προσανατολισμού, στο οποίο τα προγράμματα είναι θεσμοθετημένες, προαιρετικές, οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες, που ορίζονται και ως καινοτόμες δράσεις.

Έχουν διάρκεια τουλάχιστον δύο μηνών, με τρίωρη (3) για τα ημερήσια και δίωρη (2) για τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. εβδομαδιαία ενασχόληση εντός σχολικού ωραρίου. Στηρίζονται στην ολιστική αντίληψη για την πρόσληψη της γνώσης, τον ανακαλυπτικό τρόπο μάθησης, τη βιωματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, τη διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση.

Στο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο της τάξης, ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του/της (Black ledger, Hunt, 2000) με την ισότιμη ανάδειξη από όλους τους μαθητές. Μέσα από το πρόγραμμα, αναδεικνύονται αξίες και πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν όλοι οι μαθητές και δημιουργούνται στάσεις αποδοχής κάθε πολιτισμικής ετερότητας.

Επιπλέον, με την πραγματοποίηση των έργων και την παρουσίασή τους, συνδέεται το σχολείο με την ευρύτερη κοινωνία.

Χαρακτηριστικά της Ζ.Δ.Δ.:

1. **Δυνατότητα επιλογής δράσης.** Οι εκπαιδευτικοί που τους έχει ανατεθεί η Ζ.Δ.Δ. ενημερώνουν το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου για τη θεματική ενότητα που επιθυμούν να υλοποιήσουν. Στη συνέχεια συγκροτούνται ομάδες, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των ιδιαιτεροτήτων της τάξης, ως ανάγκη έκφρασής τους (Ματσαγγούρας, 2003).

2. **Ευρύ θεματολόγιο.** Τα έργα-προγράμματα έχουν το πλεονέκτημα να καλύπτουν ένα ευρύ θεματολόγιο. Καινοτόμες δράσεις μπορούν να αναδυθούν μέσα από αυτή τη θεματολογία, στην οποία η διαθεματικότητα και οι βιωματικές προσεγγίσεις αποτελούν ένα βήμα για την εφαρμογή ενός «ανοιχτού» και «ευέλικτου» τρόπου προσέγγισης της γνώσης.

3. **Ενεργητική μάθηση.** Οι ομάδες των μαθητών από κοινού με τον καθηγητή οριστικοποιούν τα θέματα-δράσεις, καθορίζουν τους στόχους και την πορεία της εργασίας, τον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων (με καταγισμό ιδεών, σχεδιασμό και έρευνα). Ο εκπαιδευτικός στηρίζει και ενθαρρύνει τους μαθητές του στο έργο τους, τηρώντας την αρχή «μαθαίνω μέσα από την πράξη» (Dewey, 1934).

4. **Βιωματική προσέγγιση.** Μέσα από το πρόγραμμα, δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συνεργαστούν ισότιμα, να γίνουν αποδεκτοί, να ενταχθούν στην ομάδα (Χρυσάφιδης, 2002). Δάσκαλοι και εκπαιδευόμενοι-μαθητές μαθαίνουν διερευνώντας και πράττοντας.

5. **Πολλαπλή νοημοσύνη.** Η δημιουργικότητα και οι πολλαπλές μέθοδοι προσέγγισης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983).

6. **Διαθεματική προσέγγιση.** Αποτελεί τον κύριο άξονα δόμησης του προγράμματος. Η εργασία σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών συνεργασιών (μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, με γονείς και άλλους φορείς).

7. **Εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης.** Η ομάδα αξιολογεί τη δουλειά της σε κάθε στάδιο και αποφασίζει την πορεία της με βάση τον αρχικό σχεδιασμό. Αποφασίζει πώς και σε ποιους θα παρουσιάσει το αποτέλεσμα.

8. **Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.** Με την εμπλοκή Φορέων και Γονέων είτε στα προγράμματα είτε στην τελική τους παρουσίαση, το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία.

Εάν ο/η εκπαιδευτικός και η ομάδα των μαθητών/μαθητριών το επιθυμούν, το ίδιο σχέδιο δύναται να υποβληθεί και στους Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου οι τελευταίοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να το προωθήσουν για έγκριση στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Παρακάτω παρατίθεται στον πίνακα η Οντολογία παρέμβασης σχεδιασμού (επιλογή ομάδας, θέματος για έγκριση) και Οντολογία δράσης, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο (Εξακουστή-Πετρούλα, Αγγελάκου, 2018). Η δράση με θέμα «Ψηφιακή Αφήγηση και προσωπική ανάπτυξη» εντάχθηκε στη «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (Ζ.Δ.Δ.), στα πλαίσια του μαθήματος Προσανατολισμού της Α΄ τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων.

Καταμετρώνται επίσης οι πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας που αναπτύσσονται, κατά τον Willke: αντικειμενική, κοινωνική, χρονική, τελεστική, γνωσιακή (Εξακουστή-Πετρούλα, Αγγελάκου, 2018).

Εκτελεστική Οντολογία: Οντολογία παρέμβασης σχεδιασμού μέσα από τη νομοθεσία, στη «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (Ζ.Δ.Δ.)					
	Διαστάσεις Πολυπλοκότητας				
	Αντικειμενική	Κοινωνική	Χρονική	Τελεστική	Γνωστική
Αναφορές από την Φ3/132529/Δ4/27-08-2019 εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.					
Στην αρχή του σχολικού έτους, ο Διευθυντής του σχολείου ενημέρωσε το Σύλλογο Διδασκόντων για τα μαθήματα Προσανατολισμού: α. Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και β. Ερευνητική Εργασία στην Τεχνολογία.		+		+	+
Ως εκπαιδευτικός που μου έχει ανατεθεί η εφαρμογή της Ζ.Δ.Δ., ενημέρωσα το Σύλλογο Διδασκόντων για τη θεματική περιοχή που επιθυμούσα να πραγματοποιήσω στο πλαίσιο της Ζ.Δ.Δ.		+		+	
Στη συνέχεια, προσπάθησα να γνωριστώ με τους εκπαιδευόμενους και να εξοικειωθώ μαζί τους, μέσα από παιχνίδια γνωριμιών, ρόλων και θεατρικά παιχνίδια.		+			
Έπειτα, σε συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες,		+			+

οριστικοποιήσαμε το θέμα, καθορίζοντας τους στόχους και οργανώνοντας την πορεία εργασίας.					
Προχώρησα στο σχεδιασμό του προγράμματος, συμπληρώνοντας συγκεκριμένη φόρμα, προκειμένου να κατατεθεί για έγκριση στο Σύλλογο των Διδασκόντων, ο οποίος ενέκρινε το πρόγραμμα.		+		+	+

Πίνακας 3.1: Οντολογία σχεδιασμού της παρέμβασης μέσα από τη νομοθεσία.

Εκτελεστική Οντολογία: Οντολογική δράση, μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο, στη «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (Ζ.Δ.Δ.)					
	Διαστάσεις Πολυπλοκότητας				
	Αντικειμενική	Κοινωνική	Χρονική	Τελεστική	Γνωστική
Αναφορές από την Φ3/132529/Δ4/27-08-2019 εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.					
Για την επεξεργασία και την πραγματοποίηση του προγράμματος, ελήφθησαν υπόψη οι βασικές αρχές που χρησιμοποιούνται στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων:					
1. η συνεργατική μάθηση					+
2. η μαθητοκεντρική διαδικασία				+	+
3. η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, η διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος και η διαθεματικότητα.				+	+
Επιδιώχθηκε η εμπλοκή της σχολικής μονάδας στο					+

πρόγραμμα.					
Στο πρόγραμμα είχε ορισθεί χρονική διάρκεια.				+	
Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη και ενισχύοντας τα θετικά σημεία της προσωπικότητας κάθε μαθητή/μαθήτριας.				+	+

Πίνακας 3.Π: Οντολογική δράση της παρέμβασης, μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο, του μαθήματος Ζ.Δ.Δ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Η ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα ξεκινά με οργανωμένο τρόπο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η δραστηριοποίηση έχει ως βασικούς στόχους την οικοδόμηση της γνώσης, αναβαθμίζοντας το μορφωτικό επίπεδο των Ελλήνων, και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Λειτουργούν διάφορες μορφωτικές οργανώσεις και «*Νυκτεριναί Σχολαί*». Σύμφωνα με το Νόμο 4397/1929, άρθρο 12, «*Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμο προς φοίτηση εις το δημοτικό σχολείο ηλικία, η υποβάθμισης της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενόφωνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της συγχρόνου ζωής του έθνους. Εις τας νυκτερινάς σχολάς διδάσκεται ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ερμηνεία των κατά την Κυριακήν αναγιγνωσκόμενων Ευαγγελίων, Εθνική Ιστορία και γεωγραφία και παρέχονται στοιχειώδεις επαγγελματικά γνώσεις, αναλόγως των τοπικών αναγκών*».

Σήμερα η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και έχει αναγνωριστεί πλήρως από την ελληνική κοινωνία. Ο Νόμος 3879/2010 για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης αναγνωρίζει δύο ισότιμους πυλώνες: την Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, με στόχο την ενίσχυση των προοπτικών απασχόλησης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Εξίσου σημαντικά για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων (Rogers, 1999) είναι και το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, η δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε να υπάρχει μία ισότιμη συμμετοχή με τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, χωρίς το φόβο της απόρριψης και, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αναγνώρισή τους, παράλληλα με την ανάπτυξη συναισθήματος αλληλεγγύης.

Ποιες είναι όμως οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων;

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις ταξινομούνται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες, με βάση τα χαρακτηριστικά της δομής τους (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

1. Τα ψυχολογικά και Ανθρωπολογικά μοντέλα.
2. Μοντέλα (εσωτερικής και εξωτερικής) παρόρμησης.
3. Φιλοσοφικά - Αναστοχαστικά μοντέλα.

4.2 Τα ψυχολογικά και Ανθρωπολογικά μοντέλα.

A. Το μοντέλο της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles

Η θεωρία της ανδραγωγικής θεμελιώθηκε από τον E. Lindeman (1926), όμως ο Malcolm Knowles (1913-1997) την εισήγαγε και συζητήθηκε ευρύτατα στην Αμερική, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το όνομά της υπογραμμίζει την ιδιαιτερότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Knowles (1972:36), η Εκπαίδευση των Ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τέσσερες κεντρικές αρχές:

1. Την ετοιμότητα των ενηλίκων για μάθηση.
2. Το ρόλο της εμπειρίας.
3. Την έννοια του μανθάνοντα.
4. Την ικανότητα του ενήλικα για διαχείριση της μάθησης (Knowles et.al, 2005:3).

Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση είναι κυρίως ανθρωπιστική, θέτοντας στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας τις ανάγκες του ενήλικου εκπαιδευομένου.

Το **Ανδραγωγικό μοντέλο** (Knowles, 1998, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006), περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία που διαφοροποιούν, ως προς την επιστήμη της αγωγής, τους ενήλικους από τις μικρότερες ηλικίες:

1. «*Η ανάγκη να γνωρίζουν*». Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν, για το σκοπό και το περιεχόμενο της μάθησης, πριν εμπλακούν στη διεργασία της εκπαίδευσής τους.
2. «*Η αυτοαντίληψή τους*». Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται. Θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τις αποφάσεις τους και έχουν την ανάγκη ανάλογης αντιμετώπισης από τους άλλους.

3. «Οι εμπειρίες τους». Οι ενήλικες έχουν συσσωρεύσει πολλαπλές εμπειρίες, που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά-εφήβους και αποτελούν πηγές μάθησης και επιδρούν γενικότερα στη μάθησή τους.

4. «Η μαθησιακή τους ετοιμότητα». Οι ενήλικες θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ορισμένες καταστάσεις που βιώνουν.

5. «Ο προσανατολισμός στη μάθηση». Οι ενήλικες θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις, που θα τους βοηθήσουν στη λύση ορισμένων προβλημάτων, και όχι να πάρουν αφηρημένες ακαδημαϊκές έννοιες.

6. «Τα κίνητρα». Οι ενήλικες έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (αυτοεκτίμηση, ποιότητα ζωής και άλλα).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι ενήλικες έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης (Knowles et.al 2005:3). Έχουν ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, να παίρνουν οι ίδιοι απόφαση για τη ζωή τους και ταυτόχρονα έχουν ψυχολογική ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα και να τους συμπεριφέρονται με σεβασμό. Η αντίληψη αυτή βρίσκεται στην καρδιά της ανδραγωγικής θεωρίας.

Η αξιοποίηση, επίσης, εμπειριών που φέρουν μαζί τους, όταν εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί πολύτιμη πηγή. Επομένως, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη βιωματική εκπαίδευση, η οποία είναι ωφέλιμο να επικεντρώνεται στα πραγματικά προβλήματα και όχι στην απόκτηση αφηρημένων γνώσεων.

Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικες δεν είναι τα εξωτερικά (βαθμοί και άλλα) αλλά τα εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση αυτοεκτίμησης και άλλα).

Οι παραπάνω βασικές παραδοχές της ανδραγωγικής θεωρίας οδηγούν, σύμφωνα με τον Knowles (1977:100-202), σε μία σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως:

1. Δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος, που να χαρακτηρίζεται από την ελευθερία της έκφρασης, τον αλληλοσεβασμό, τη ζεστασιά και την ευρύτητα της αναζήτησης. Την πρακτική αυτή τη θεωρεί πολύ βασική.

2. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης οικοδομείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

3. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης του προγράμματος, από το σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση.

4. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες που προάγουν την αλληλεπίδραση της συλλογικότητας, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας.

5. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία, δεν έχει σχέση με τη βαθμολόγηση, αλλά είναι μια διαδικασία αυτοδιάγνωσης ως προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.

Ο Knowles πιστεύει ότι, από τη στιγμή που ο ενήλικος αυτοπροσδιορίζεται, η βαθμολόγησή του είναι ένα «συντηρητικό κτύπημα» στην προσωπικότητά του.

Στο πλαίσιο της ανδραγωγικής θεωρίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως «διευκολυντής», με την προσδοκία να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει και να βοηθάει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Παρ' όλα αυτά, τα πιο βασικά σημεία κριτικής του μοντέλου, σύμφωνα με τον Brookfield (1986, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006), είναι:

1. Η Ανδραγωγική προσέγγιση παραγνωρίζει το ρόλο του ιστορικού και κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο και υπάρχει αλληλεπίδραση.

2. Σχετικά με την έννοια της αυτοκαθοδήγησης, δεν προκύπτει από πουθενά ότι η αυτοκαθοδηγούμενη προσωπικότητα αποτελεί έμφυτο γνώρισμα του ενήλικου ατόμου.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), τάσεις αυτοκαθορισμού δεν έχουν μόνο οι ενήλικες, αλλά και τα παιδιά και οι έφηβοι. Επομένως, αυτό από μόνο του δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα των ενηλίκων μαθητών και μαθητριών και θα είναι ωφέλιμο να το λάβουμε υπόψη μας για την εκπαίδευσή τους.

B. Τα χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων (Μοντέλο Cross)

Ο στόχος του μοντέλου είναι να προσδιορίσει τα σημεία ως προς τα οποία διαφέρουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι από τα παιδιά και να διατυπώσει προτάσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των ενηλίκων από τη διδασκαλία των παιδιών (Cross, 1981, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Το μοντέλο της Cross περιγράφει αφενός μεν τον ενήλικα με βάση «τα προσωπικά χαρακτηριστικά» και αφετέρου τις συνθήκες μάθησης που προσδιορίζουν «περιστασιακά χαρακτηριστικά».

Τα «**προσωπικά χαρακτηριστικά**» διακρίνονται σε:

- α) Βιολογικά, που έχουν σχέση με την ηλικία του ατόμου.
- β) Κοινωνικοπολιτιστικά, που αφορούν στις διάφορες φάσεις της ζωής του ενήλικα.
- γ) Ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν στην αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου και στην απόκτηση ενός μεγαλύτερου βαθμού ωριμότητας.

Η Cross (1981, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:13) αναφέρει το παράδειγμα της **κρυσταλλοποιημένης ευφυΐας**, η οποία ενισχύεται με την πάροδο της ηλικίας, σε αντίθεση με τη **ρευστή ευφυΐα**.

Κατά συνέπεια, μπορούν, εφόσον έχουν υψηλό επίπεδο ωριμότητας, να κατευθύνουν με υπευθυνότητα τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες.

Ως «**περιστασιακά χαρακτηριστικά**» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων θεωρούνται:

- α) Η διάρκεια της εκπαίδευσης (μερικής ή πλήρους απασχόλησης).
- β) Ο βαθμός δέσμευσης της εκπαίδευσης (προαιρετική ή υποχρεωτική εκπαίδευση).

Όπως η Cross υποστηρίζει (1981, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:13), η πλήρης και αποκλειστική απασχόληση των παιδιών και των εφήβων είναι η εκπαίδευση, ενώ των ενηλίκων είναι η εργασία και η οικογένεια. Εξ αυτών προκύπτει ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης (για τα παιδιά) και μερικής απασχόλησης (που προτιμούν οι ενήλικοι, λόγω των υπολοίπων υποχρεώσεων που έχουν). Για αυτό το λόγο, υποστηρίζει η Cross, ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχει ένας βαθμός προαιρετικός.

Συνεπώς η Cross θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στο να αντιμετωπίσει δημιουργικά τις προκλήσεις της μαθησιακής διαδικασίας και να τις λάβει υπόψη του στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τόσο τα προσωπικά και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όσο και την εμπειρία τους.

Στο πεδίο της κριτικής την οποία δέχεται το μοντέλο της Cross, εγείρει ερωτήματα όσον αφορά στα προσωπικά και περιστασιακά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν φαίνεται να αφορούν μόνο στους ενήλικες, αλλά και στα παιδιά, καθώς επίσης στο ότι, ενώ αναφέρει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά, δεν αναφέρει αυτές τις μεθόδους

και τον τρόπο. Παρά τις αδυναμίες του, το μοντέλο της Cross, μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο αναφοράς για τη διεξαγωγή επιπλέον ερευνών.

4.3 Μοντέλα (εσωτερικής και εξωτερικής) παρόρμησης

A. Η θεωρία του Ενεργειακού Περιθωρίου

Το **μοντέλο του Ενεργειακού Περιθωρίου** παρουσιάστηκε το 1963 από τον Mc Clusky. Σύμφωνα με τον Mc Clusky, ο ενήλικας θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει το περιθώριο ενέργειας που έχει στη διάθεσή του, για να ανταποκριθεί στις διάφορες υποχρεώσεις του και να βρει τρόπους να αντιμετωπίσει τις απρόβλεπτες καταστάσεις και τις δυσκολίες της ζωής.

Βασικοί παράγοντες στην προσέγγιση του Mc Clusky είναι το **βάρος**, που περιέχει το σύνολο των υποχρεώσεων, και ο παράγοντας **ενέργεια**, που συμβολίζει τις δυνάμεις-στηρίγματα που έχει το άτομο στη διάθεσή του (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:17).

Το μοντέλο του Mc Clusky μπορεί να μας βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη του ατόμου και στην εκπαίδευσή του, δεδομένου ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν αφορά μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά είναι και ένα μέσο για την ψυχική και διανοητική εξέλιξη του ατόμου. Σημαντικό ρόλο στο μοντέλο του Mc Clusky παίζει επίσης και ο ρόλος του επιμορφωτή, στην αύξηση ή τη μείωση των **περιθωρίων της διαθέσιμης ενέργειας**, αφού σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας και να προκαλέσει αρκετή απώλεια ενέργειας.

Η κριτική που γίνεται σε αυτό το μοντέλο (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:19) είναι σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητη η ύπαρξη του ενεργειακού περιθωρίου, για να συμμετέχει το άτομο σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα, αφού η εμπειρία έχει δείξει ότι αυτό μπορεί να μην ισχύει. Επιπλέον, η εκπαίδευση περιέχει ενεργειακό δυναμικό που θα μπορούσε να προσφέρει ενέργεια στο άτομο που παρέχεται.

B. Η θεωρία της Επάρκειας

Το **μοντέλο της επάρκειας** υιοθετήθηκε από τον Knox, σύμφωνα με τον οποίο ως επάρκεια θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει ικανοποιητική απόδοση σε μια δεδομένη στιγμή (Knox, 1980, στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:21).

Πρόκειται για ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που διαπιστώνονται μέσω της απόδοσης. Σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διαδραματίζει η

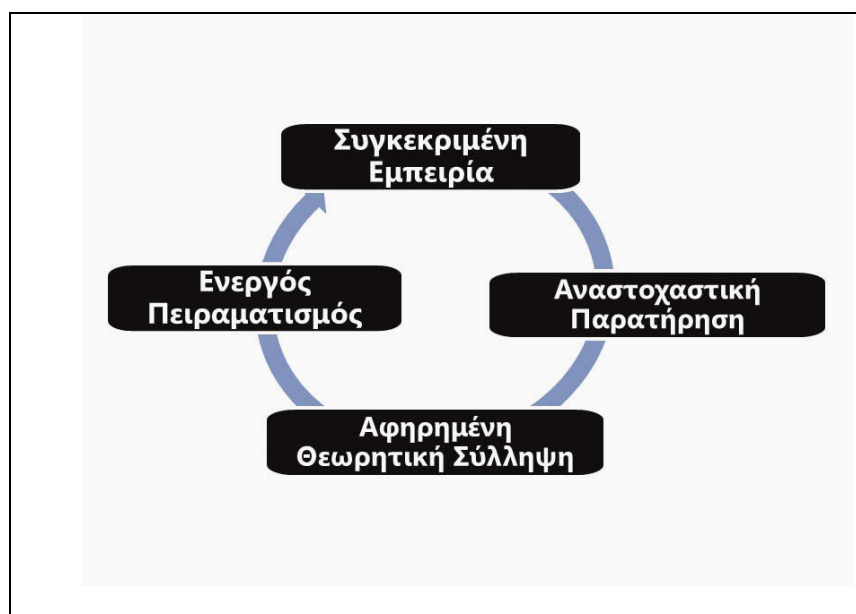
διαφορά που υπάρχει μεταξύ του επιπέδου επάρκειας που έχει ένα άτομο κάποια στιγμή και του επιθυμητού του μοντέλου επάρκειας. Ως βασικός σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σύμφωνα με τον Knox, είναι η σχέση **επάρκειας και απόδοσης**. Το μοντέλο περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, τα οποία βρίσκονται σε μία κατάσταση συνεχούς αλληλεπίδρασης, με στόχο να επιτύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα της απόδοσης, όπως τα χαρακτηριστικά του ατόμου, η εαυτοεκτίμηση που έχει, το γενικότερο περιβάλλον εσωτερικό και εξωτερικό, ο ρόλος του δασκάλου, καθώς επίσης οι διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το μοντέλο στο σύνολό του δεν έχει ερευνηθεί εμπειρικά και παρατηρούμε ότι δίνει ιδιαίτερη αξία στην έννοια της απόδοσης, χωρίς να αναφέρεται και σε άλλους παράγοντες, που επηρεάζουν την απόδοση, όπως οι διαδικασίες μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα κίνητρα, η παρακίνηση και άλλα.

4.4 Φιλοσοφικά - Αναστοχαστικά μοντέλα.

A. Το μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (ο Κύκλος της μάθησης του David Kolb)

Η έννοια της μάθησης, σύμφωνα με τον Kolb και τον Fry, προσεγγίζεται ως μία διαδικασία, με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του σχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984). Το 1975 παρουσίασαν τον περίφημο «κύκλο της μάθησης», που αποτελείται από τέσσερα στοιχεία, σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:



Διάγραμμα 4.1: Ο κύκλος της μάθησης του Kolb D.

Ο Kolb περιέγραψε τα τέσσερα στάδια του κύκλου της βιωματικής εκπαίδευσης ως:

- Συγκεκριμένη Εμπειρία (*Concrete Experience – CE*).
- Αναστοχαστική Παρατήρηση (*Reflective Observation – RO*).
- Αφηρημένη Θεωρητική Σύλληψη (*Abstract Conceptualization – AC*).
- Ενεργός Πειραματισμός (*Active Experimentation – AE*).

Το **μοντέλο του Kolb** μας παρέχει ένα πολύτιμο πλαίσιο για σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και είναι δυνατό να φανεί χρήσιμο στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών στην επαγγελματική συμβουλευτική (Tennant, 1997). Ο Kolb (Rogers, 1999:155) ανέπτυξε τη θεωρία του, προσδιορίζοντας τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μάθησης και συνδυάζοντάς τους με τις διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις που έχουν τα διαφορετικά είδη ανθρώπων σε σχέση με τα στάδια του «κύκλου μάθησης» που πρότεινε. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευόμενοι κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, που είναι οι Ενεργητικοί, οι Στοχαζόμενοι, οι Θεωρητικοί και οι Πειραματιζόμενοι.

Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι:

Οι Ενεργητικοί εκπαιδευόμενοι προτιμούν να μαθαίνουν κάτι αμέσως.

Οι Στοχαζόμενοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να περιμένουν, να δούνε τους άλλους, για να μαζέψουν γνώμες πριν αποφασίσουν.

Οι Θεωρητικοί εκπαιδευόμενοι θέλουν να κατανοήσουν τις γενικές αρχές, προσπαθώντας να είναι αντικειμενικοί, θέλοντας τον κόσμο λογικό.

Οι Πειραματιζόμενοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να εφαρμόσουν άμεσα τις νέες ιδέες και απογοητεύονται, αν δεν τους το επιτρέψουν.

Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να θεωρηθεί ως σύνολο ερωτημάτων σχετικά με την εμπειρία. Η σύλληψη αφηρημένων εννοιών μπορεί να θεωρηθεί ως μία προσπάθεια διερεύνησης πιθανών απαντήσεων. Όμως το φαινόμενο της μάθησης και εκπαίδευσης, επηρεάζεται βαθιά και από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, ο Jarvis (2004) κατασκευάζει το δικό του μοντέλο του κύκλου της εκπαιδευτικής διεργασίας. Θεωρεί ότι ο στοχασμός των εκπαιδευομένων επάνω στις εμπειρίες τους δεν πραγματοποιείται στο κενό, αλλά εμπεριέχει τόσο τις κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/οι εκπαιδευόμενες δέχονται από τους δασκάλους, όσο και τις κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι/ίδιες εσωτερίκευσαν σε ολόκληρη τη ζωή τους, μέσω της κοινωνικοποίησης.

Ο Jarvis θεωρείται ένας από τους μεγάλους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τονίζοντας τη σημασία του θεσμού, έφερνε ως παράδειγμα τη δική του εμπειρία, *«αφού εγώ με τις επιδόσεις που είχα στο σχολείο κατάφερα να πάρω διδακτορικό δίπλωμα, τότε οποιοσδήποτε μπορεί να το κάνει»* (Jarvis, 2015:11). Ο ίδιος είχε τελειώσει το σχολείο, χωρίς να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο, αφού κατατάχθηκε στην πολεμική αεροπορία και αποφάσισε να σπουδάσει σε ηλικία 25 ετών. Τόνιζε την ανθρωπιστική διάσταση των ενεργειών όσων διδάσκουν. Θεωρούσε το πιο σημαντικό προσόν του εκπαιδευτή ενηλίκων το *«να είναι καλός άνθρωπος»* (Jarvis, 2015). Καλός άνθρωπος είναι αυτός ο δάσκαλος που κατά τη μαθησιακή παρέμβαση θέτει στο επίκεντρο **τις ανάγκες** του άλλου, την **αξιοπρέπεια** και την ανθρώπινη διάσταση.

Οι θεωρήσεις του για τη μάθηση περιλαμβάνουν την **κοινωνική διάσταση** και την αλληλεπίδραση. Αναδεικνύει το ρόλο της κοινωνίας και του πολιτισμού στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ο τρόπος που μαθαίνει να είναι κοινωνικό όν βασίζεται στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Χαρακτηριστικά αναφέρει τη φράση *«το παιδί είναι ο πατέρας του ανθρώπου»* (Jarvis, 2009:47).

B. Η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Jack Mezirow

Εμπνευστής της **θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης** είναι ο Jack Mezirow. Ο καθηγητής Jack Mezirow θεωρείται σήμερα κεντρική προσωπικότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη θεωρία του την περιέγραψε στο βιβλίο του *«Transformative Dimensions of adult Learning»*, το οποίο δημοσίευσε το 1991. Από τότε μέχρι σήμερα κατέχει κεντρικό ρόλο στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόσο στις ΗΠΑ, όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο. Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Mezirow άρχισε να δείχνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενήλικοι αλλάζουν τα πιστεύω τους και τη στάση της ζωής τους. Αφορμή για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης υπήρξαν οι εμπειρίες της συζύγου του, η οποία επέστρεψε ως ενήλικας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Ο Mezirow (1991) ξεκίνησε μία ποιοτική έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ, για τις γυναίκες που επιστρέφουν στις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Θεωρεί ότι ο στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι να υποστηρίξει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικού στοχασμού, σε συνδυασμό με την επικοινωνία, ώστε να γίνονται περισσότερο αυτοδύναμα και υπεύθυνα μέλη της κοινότητας.

Αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η ανάπτυξη στην ενηλικιότητα αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, ως η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να αξιολογούν την υπάρχουσα μάθηση μέσω μίας στοχαστικής διαδικασίας και να ενεργούν με βάση τη νέα γνώση που θα προκύψει. Οτιδήποτε οδηγεί το άτομο προς μία κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοιχτή σε άλλες οπτικές γωνίες και σε ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα, η αξιοπιστία των οποίων τεκμηριώνεται διά μέσου ορθολογικής επικοινωνίας, συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ενηλίκων*» (Mezirow, 1991).

Ως εκ τούτου, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που προτείνει ο Mezirow στη θεωρία του:

1. Η θεωρία.
2. Ο κριτικός στοχασμός.
3. Η επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο.

Αν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός έχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης, η επικοινωνία κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, παρουσιάζοντας επιχειρήματα, είναι ο καταλύτης για το μετασχηματισμό, αφού διά μέσου αυτού παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το αληθινό νόημα των απόψεών τους, να αναθεωρήσουν τις τυχόν εσφαλμένες αντιλήψεις τους και να προχωρήσουν στη συγκρότηση μιας καλύτερης εικόνας για τον κόσμο, τον εαυτό τους και τους άλλους, υποστηρίζει χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τη **θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης**, η έναρξη μίας μαθησιακής διεργασίας ξεκινά με ένα «**αποπροσανατολιστικό**» βίωμα. Το προσωπικό βίωμα που οδηγεί σε μετασχηματισμό (αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του) μπορεί να σχετίζεται με την αντιμετώπιση μιας οδυνηρής ή τραυματικής κατάστασης ή μιας κατάστασης που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των νοηματοδοτήσεων (Mezirow, 2007).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης επικρίθηκε για το ότι αποκλείει τη διάσταση της κοινωνικής πολιτικής από την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Griffin, 1987). Επίσης, επικρίθηκε για το ότι εξατομικεύει το μετασχηματισμό, χωρίς να συνυπολογίζει τις κοινωνικές επιπτώσεις διά μέσου της άμεσης κοινωνικής δράσης (Κόκκος, 2005). Το αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι ότι, ακόμη και αν τα άτομα μετασχηματιστούν, εφόσον δεν θα υπάρχει άμεση κοινωνική δράση, οι δομές που καταπιέζουν θα συνεχίσουν να ενεργούν και επομένως

η κοινωνία θα παραμείνει απaráλλακτη. Στις παραπάνω απόψεις ο Mezirow απάντησε με άρθρα του και η θεωρία του θεωρείται ως μία σημαντική θεωρητική συμβολή στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γ. Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής (Paulo Freire)

Η δράση του Freire ξεκίνησε αρχικά στη Βραζιλία, τις δεκαετίες του 1950 και 1960, και στη συνέχεια σε άλλες χώρες της Αμερικής. Ασχολήθηκε κυρίως με τους φτωχούς και τους αναλφάβητους στη Βραζιλία. Ήλπιζε ότι, μέσω της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να αλλάξουν οι συνθήκες ζωής τους και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους.

Ο Paulo Freire (1977) θεωρεί ότι η Εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και, όταν μιλάει για εκπαίδευση, αναφέρεται σε μία διαδικασία της «**πράξης**», που στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευομένου, πάνω στην εμπειρία που μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης. Η αμφισβήτηση αυτή είναι το πρώτο βήμα για την πρόκληση αλλαγής στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του εκπαιδευομένου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Freire (2006) μιλάει για «**κριτική συνειδητοποίηση**». Πρόκειται για μία διεργασία μάθησης, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν, με τη συμβολή του εκπαιδευτή τους, να αποκτήσουν επίγνωση της κατάστασής τους, αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα ενισχύσουν τον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας είναι ο διάλογος και οι κατάλληλες ερωτήσεις από τον εκπαιδευτή, που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να επικεντρωθούν στην ουσία των πραγμάτων.

Ερωτήσεις του τύπου **Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο; Από ποιον;** μπορούν να θεωρηθούν ως ένα μέσο κατανόησης των αιτιών που δημιουργούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες, με στόχο τον εξανθρωπισμό του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντός τους.

Για τον Freire (2006), τα χαρακτηριστικά του προοδευτικού δασκάλου, που δίδασκε στους αγρούς της Βραζιλίας, έμοιαζαν με εκείνα ενός πολιτικού αγωνιστή.

Δ. Τριδιάστατη Μάθηση

Τον όρο «**τριδιάστατη μάθηση**» τον εισήγαγε ο Δανός ο Knud Illeris. Είναι ο τελευταίος θεωρητικός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναγνωρίζοντας το συναισθηματικό και κοινωνικό παράγοντα που, πέρα από τη γνωσιακή διάσταση, επηρεάζει τη μάθηση.

Για τον Illeris η μάθηση περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (2007):

- 1) Τη γνωστική διάσταση (*γνώση δεξιοτήτων*).
- 2) Τη διάσταση των κινήτρων, που σχετίζεται με τη συναισθηματική διάσταση.
- 3) Την κοινωνική διάσταση, επισημαίνοντας την αξία της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της δράσης.

Ο Δανός στοχαστής επίσης στο κείμενό του (2002:β) δίνει έμφαση στα προβλήματα που εμφανίζονται στη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες. Η συμμετοχή πολλές φορές δεν είναι εθελοντική, πράγμα που προκαλεί αρνητική διάθεση. Επίσης, οι συμμετέχοντες έχουν αμυντική στάση απέναντι σε νέες γνώσεις και εμπειρίες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι.

Όλα αυτά, σύμφωνα με τον Heris (2002:β), συνεπάγονται ότι οι ενήλικες στις περισσότερες εκπαιδευτικές διεργασίες μαθαίνουν εν μέρει ή με έλλειψη υποκίνησης, πράγμα που μειώνει το αντικείμενο της μάθησης.

Συνοψίζοντας, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και από τις διάφορες κριτικές σε ό,τι αφορά στα σημεία σύγκλισης των βασικών θεωριών για τη μάθηση, προκύπτουν στοιχεία που αποδεικνύουν:

1. Την **ιδιαιτερότητα** του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αφορά στους διάφορους μαθησιακούς τρόπους που τους χαρακτηρίζουν. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με το χαρακτήρα της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του.
2. Η **εμπειρία** αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησης.
3. Η **εκπαιδευτική διαδικασία** δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά αναγνωρίζεται ένα **πλαίσιο σεβασμού και εμπιστοσύνης** μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, με την καλλιέργεια ενός γόνιμου προβληματισμού και μίας ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει πλούσιο και σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο μπορούμε να ανατρέξουμε, για να ενισχύσουμε το ρόλο μας ως δάσκαλοι των μαθητών-ενηλίκων. Με τη συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων, έγινε μία αναδρομή στην ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά η Εκπαίδευση των Ενηλίκων δεν έχει μόνο παρελθόν και παρόν, έχει και σπουδαίο μέλλον και χρήζει ανθρώπων, που θα συνεχίζουν να παλεύουν για την οικοδόμηση μίας καλύτερης παιδείας.

Θα υπάρχει ακόμη ανάγκη για ανθρώπους, που θα αναγνωρίζουν ότι χρειαζόμαστε μία **ευρύτερη εκπαίδευση** από εκείνη που μπορεί να προσφέρει το σύστημα, για ανθρώπους που μπορούν να προσφέρουν ένα **όραμα για έναν καλύτερο κόσμο**, που μπορούν να **προωθήσουν την επιστημονική έρευνα**, που δύνανται να δημιουργήσουν τη **συλλογική εγρήγορση και δράση** για κοινή πρόοδο και την **ελπίδα** ότι κάτι μπορεί να αλλάξει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

5.1 Σκοποί - Στόχοι

α) Η ενδυνάμωση της εαυτογνωσίας - αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων, μέσα από την εμπλοκή τους στην ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, περνώντας από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού υποκειμένου, ώστε να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να βελτιώσουν τη σχολική επίδοσή τους και να αποκτήσουν τη δύναμη για να δημιουργήσουν. Ανάδειξη δεξιοτήτων ζωής (κριτική σκέψη, συνεργατικότητα, επικοινωνία) και, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Lambert (2013), να τους δοθεί η *«δυνατότητα φωνής»*.

β) Η εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την αύξηση της καλής διάθεσης, της ομαδικότητας, της ικανότητας για μάθηση και απόδοση και της θετικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων.

γ) Στην προοπτική της διά βίου Εκπαίδευσης, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο μάθησης, μέσω της ανάδειξης ποικίλων θεμάτων, προβλημάτων και δυσκολιών. Επιπλέον, μπορεί να αποβεί ως εργαλείο στρατηγικής για την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας έτσι μία δημοκρατική παιδεία, που να βασίζεται στην αξιοπρέπεια και τη δικαιοσύνη. Ταυτόχρονα έχει ως σκοπό να φέρει τους συμμετέχοντες κοντά στον πολιτισμό, την κουλτούρα και τις παραδόσεις, ενθαρρύνοντας τον αμοιβαίο σεβασμό προς άλλους πολιτισμούς, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

δ) Διασύνδεση εκπαιδευτικών διαφορετικών κλάδων, με απώτερο στόχο την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και τη βελτίωση της ατομικής εκπαιδευτικής τους λειτουργίας, όσο και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

ε) Η **επέκταση** και η ενίσχυση **προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στο Σχολείο**, λαμβάνοντας υπ' όψιν **την πολυπλοκότητα**, με σκοπό τόσο την προσωπική ανάπτυξη, όσο και τη **βελτίωση ανάπτυξης του κλίματος και της κουλτούρας του Σχολείου**.

Στόχοι

α) Γνωριμία με την έννοια και τη μεθοδολογία της ψηφιακής αφήγησης και εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα.

β) Ενίσχυση της εαυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση της συνεργασίας και των κινήτρων για μάθηση, μέσω της βιωματικής ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

γ) Ανάδειξη της αξίας της ψηφιακής αφήγησης ως επικοινωνιακού εργαλείου και ως μέσου προσωπικής ανάπτυξης, με σκοπό να νιώσουν τη χαρά της έκφρασης και της δημιουργίας και να βελτιώσουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους (Ohler, 2013), με λίγα λόγια ο ψηφιακός γραμματισμός (Reyga, 2008).

δ) Βελτίωση και αλλαγή σε διάφορους τομείς της σχολικής μονάδας.

5.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η παρούσα ενότητα επιδιώκει να παρουσιάσει την κατανόηση της έννοιας της ψηφιακής αφήγησης και την εκπαιδευτική της διαδικασία, μέσα από σχετικές έρευνες.

Η κατανόηση της αφήγησης γίνεται σαφής από σημαντικούς μελετητές του θέματος. Πρώτος ο G.Kelly (1955) ανέπτυξε τη θεωρία του, γνωστή ως *Personal Construct Psychology* (θεωρία των προσωπικών ψυχοδομήσεων). Ο όρος Constructs αποδίδεται στα Ελληνικά ως δομές, κατασκευές. Κατανοούμε, κατά τον Kelly, τον κόσμο μέσα από τις προσωπικές μας κατασκευές. Αυτό σημαίνει ότι κάθε άνθρωπος κατανοεί και σημασιοδοτεί με τις δικές του κατασκευές γεγονότα και καταστάσεις, μέσω της γλώσσας, διαδικασία που παραπέμπει στην αφήγηση της δράσης και μάλιστα υπό συνεχή αναθεώρηση, λόγω του ότι ο άνθρωπος είναι σύστημα «αυτοποιητικό» και «αυτοοργανούμενο». Σύμφωνα με τον Kelly (1955), επίσης, οι εσωτερικές αυτές δομές του ανθρώπου, ως νοητικές κατασκευές, δεν είναι αμετάβλητες και καθορισμένες διά παντός και, ως εκ τούτου, ο άνθρωπος μπορεί να τις αποδομεί και να τις αναδομεί. Η προσωπική αφήγηση περιλαμβάνει το παρελθόν με όρους παρόντος και αναδεικνύει στοιχεία, με τα οποία μπορεί να διαμορφωθεί το μέλλον.

Ο Perin (1994) θεωρεί ιδιαίτερα τη συμβολή του κονστρουκτιβισμού στην ανάδυση της αφηγηματικής προσέγγισης. Τονίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν και προβλέπουν τις μελλοντικές τους εμπειρίες εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζουν τις εμπειρίες του παρελθόντος, τις οποίες, μέσω της αφήγησής τους, τις καθιστούν αντικείμενο στοχασμού και διερεύνησης. Τέλος, ο Vince Peavy (1998) υποστηρίζει ότι η αφήγηση μέσω της γλώσσας είναι ένας τρόπος εμφάνισης κάποιων όψεων του εαυτού. Επιπλέον, επειδή η γλώσσα είναι ένα κατ' εξοχήν εργαλείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, η αφήγηση εμπεριέχει τόσο τις προσωπικές

σημασιοδοτήσεις του αφηγούμενου, όσο και τις σημασιοδοτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει το άτομο. Μέσα από την αλληλεπίδραση, το άτομο συνδέεται με την κοινωνία και οργανώνει και κατασκευάζει τη ζωή του, με όρους ολιστικούς και όχι κατακερματισμού.

Η έννοια της ψηφιακής αφήγησης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διαφόρων ειδικοτήτων, παιδαγωγών, λαογράφων, λογοτεχνών, καλλιτεχνών, ψυχολόγων και επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων. Είναι σχετικά μία νέα μορφή τέχνης, που συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα. Ο άνθρωπος, με την αφήγηση, κατανοεί τον εαυτό του, την προσωπική του ταυτότητα και την κοινωνία που τον περιβάλλει (Ong, 1997).

Η χρήση των πολυμέσων, ως μέσων υποβοήθησης των μαθητών/μαθητριών στην παραγωγή ιδεών, απαντάται σχεδόν σε όλες τις προσεγγίσεις και είναι αρκετά αποτελεσματική και στην ανάπτυξη της πλοκής και στη γλωσσική της απόδοση (Ματσαγγούρας, 2004). Ξεκινώντας από την επιστήμη της Ψυχολογίας, τονίζεται ότι ο άνθρωπος σκέφτεται, φαντάζεται, αντιλαμβάνεται και προβαίνει σε ειδικές κρίσεις και επιλογές, έχει δηλαδή την ικανότητα να εκφράζεται με βάση ένα εσωτερικοποιημένο σύστημα, που έχει αφηγηματική δομή. Ο αφηγηματικός λόγος είναι το χαρακτηριστικό του *Homo Symboliticus* (*συμβολοποιού ανθρώπου*), τον οποίο διακρίνει η ικανότητα και η σχέση να δημιουργεί και να εκφράζεται με τη μορφή μύθου. Αυτή η ενδογενής ικανότητα και τάση του ανθρώπου για το μύθο εξηγεί το γεγονός ότι συναντούμε μύθους σε όλους τους πολιτισμούς (Cambell, 1988).

Χαρακτηριστικά ο Bruner (1981) αναφέρει: «*Ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης (Narrative of thinking) είναι το είδος της σκέψης που προσδίδει οργάνωση στις εμπειρίες μας και νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, αφηγηματοποιώντας τις ανθρώπινες ενέργειες και προθέσεις*».

Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, ο «*αφηγηματικός λόγος*» αποτελεί και μία φυσική ανάγκη και διαδικασία, με την οποία ο άνθρωπος ταξινομεί τις εμπειρίες του, προσδίδοντας νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα (Fisher, 1987).

Οι ανθρωπολόγοι μάλιστα επισημαίνουν ότι η αφήγηση είναι «*αρχετυπικό*» είδος λόγου, που αναπτύχθηκε στις πρώιμες φάσεις της ανθρώπινης ιστορίας, για να ικανοποιήσει κοινωνικές, πνευματικές και θρησκευτικές ανάγκες του ανθρώπου. Η σημασία της είναι μεγάλη, διότι προσέδωσε συνοχή και συνέχεια στις κοινωνίες (Ματσαγγούρας, 2004).

Υπάρχει, επίσης, πλήθος σχετικών ερευνών σε σχέση με την εκπαίδευση. Τα πολλά δημιουργικά μέσα της ψηφιακής αφήγησης (γράψιμο, φωνή, εικόνα και ήχος) ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταγράφουν τις εμπειρίες τους. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τεχνικές δεξιότητες, με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών, για να μεταφέρουν τις σκέψεις τους και να ενδυναμώσουν τους εαυτούς τους (Benmayor, 2008).

Οι Kullo-Abbott και Polman (2008) διαπίστωσαν από τις μελέτες τους ότι η εμπλοκή με την ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους, να επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους, να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των ιδεών τους και να γίνουν πιο ενεργοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα και *σχέδια εργασίας (projects)*, χρησιμοποιώντας λογισμικά πολυμέσων. Αυτές οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι, αν υπάρχει κατάλληλη ενδυνάμωση από τους δασκάλους και μεθοδολογία, είναι εφικτό, με την ψηφιακή αφήγηση, να αξιοποιηθεί ο αφηγηματικός λόγος των μαθητών, εμπλουτίζοντας τους παραδοσιακούς τρόπους των γλωσσικών τεχνών: αναγνωστική ικανότητα, γράψιμο, μοίρασμα, συνεργασία και οπτικοποίηση-ανατροφοδότηση (Jonassen, 2003).

5.3 Διδακτικές προσεγγίσεις

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας της αφήγησης.

Είναι κοινός τόπος ότι το Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, στο οποίο εντάσσεται η «*Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*» (Ζ.Δ.Δ.), αποτελεί μία ολότητα και ο κάθε δάσκαλος, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα και την ειδικότητα, δεν μπορεί να χρησιμοποιεί μόνο μία μέθοδο ή ένα μέσο ή μία μορφή διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος διδασκαλίας περιλαμβάνει μία εξωτερική και μία εσωτερική γνωσιακή διαδικασία. Η εξωτερική σχετίζεται με την ανάλυση, τη σύνθεση, την επαγωγή και την απαγωγή, ενώ η εσωτερική με διανοητικά και ψυχικά προσδιοριζόμενα στοιχεία. Ο διαχωρισμός αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί στη βάση μίας αποκλειστικής τυπολογίας, αφού στην πράξη όλες συμπλέουν μεταξύ τους (Vogel, 1979, Χατζηδημητρίου, 2010).

Ένα είδος προέκτασης των μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί η Σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος, καθώς και η διερευνητική και η ανακαλυπτική (Bruner). Η Σωκρατική μέθοδος ή σωκρατική συζήτηση σήμερα στην κοινωνία της υπέρ πληροφόρησης έχει διαχρονική αξία.

Ο δάσκαλος - γνώστης της μεθόδου θέτει υπό αμφισβήτηση τις απόψεις των μαθητών για το ζητούμενο θέμα. Τους ερωτά, τους ξαναρωτά, ώστε να αρχίσουν να συλλογίζονται περαιτέρω.

Η διαδικασία αυτή, αν και παιδευτική, προκαλεί πολλές φορές την οργή του μαθητή, με αποτέλεσμα να μην είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, με τον εκπαιδευτικό ή και τους συμμαθητές του. Η κατάσταση αυτή, όταν ξεπεραστεί, οδηγεί τον εκπαιδευόμενο μαθητή στην πιο ήρεμη αντιμετώπιση του υπό συζήτηση θέματος. Στόχοι είναι η αυτενέργεια, η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία των εκπαιδευόμενων μαθητών, έστω και αν το αρχικό ερώτημα μπορεί να παραμένει μετέωρο και χωρίς οριστική απάντηση (Χατζηδημητρίου, 2010).

Βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Η εργασία σε ομάδες, με στόχο το συνεργατικό πνεύμα.
- Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, που αφορά στις ανάγκες του μαθητή.
- Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.
- Η διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε να αλληλοτροφοδοτείται η γνώση.

Η ομαδική εργασία έχει θετικά αποτελέσματα ως προς το ζήτημα της ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθημάτων σεβασμού απέναντι στον άλλο. Όταν δουλεύουν μαζί, πάνω σε ισότιμη βάση, τότε γίνονται φίλοι και δεν έχουν προκατάληψη ο ένας ενάντια στον άλλο (Αναγνωστόπουλος, 2001).

5.4 Διαδικασία

Η εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική κοινότητα παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο, για να αναδύεται το καινούργιο και το διαφορετικό και να γίνονται αντικείμενα επεξεργασίας με βάση την εμπειρία. Έτσι, παιδιά και ενήλικες βιώνουν τη «*συμπαράγωγη της γνώσης*».

5.5 Αφηγηματικές τεχνικές

Ο όρος "τεχνικές" αναφέρεται στους τρόπους, με τους οποίους γίνεται η αφήγηση και αφορούν στον αφηγητή και στο χρόνο της αφήγησης.

Εξετάζοντας την αφηγηματική δημιουργία της ιστορίας, κυρίαρχα στοιχεία της είναι το πρόσωπο της αφήγησης (Αθανασόπουλος, Β., 2005).

Ο αφηγητής καλείται να επιλέξει γεγονότα, καθώς σε μία αφήγηση είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν όλα τα συμβάντα. Η επιλογή αυτή καθορίζεται από την οπτική γωνία του προσώπου που κάνει την αφήγηση και είναι ανάλογη με τον τρόπο που σκέπτεται, τη γνώση του και τη συναισθηματική του φόρτιση. Ως εκ τούτου, προκύπτουν τα παρακάτω είδη του αφηγητή (Genette, Gerard, 1972):

α) Ο αφηγητής συμμετέχει στην ιστορία με πρωταγωνιστικό ρόλο (αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο).

β) Ο αφηγητής δεν έχει καμία συμμετοχή στην ιστορία που αφηγείται και την παρουσιάζει σε τρίτο πρόσωπο.

Στην παρούσα εργασία οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες παρουσιάζουν τις δικές τους ιστορίες σε πρώτο πρόσωπο (αυτοδιηγητικός αφηγητής).

Αναφορικά με την έννοια του χρόνου στην αφήγηση, διακρίνουμε τρία διαφορετικά χρονικά επίπεδα, τα οποία σχετίζονται με τους συμμετέχοντες στην πράξη της αφήγησης:

- Του πομπού (η χρονική στιγμή που στέλνει ο πομπός το μήνυμα).
- Του δέκτη (η χρονική στιγμή κατά την οποία ο δέκτης δέχεται το μήνυμα).
- Των γεγονότων (η χρονική στιγμή κατά την οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα της αφήγησης).

Ο Genette Gerard (1972) αναφέρεται σε δύο χρόνους: Ο ένας είναι ο χρόνος που διεξάγονται τα γεγονότα και ο άλλος είναι ο χρόνος της πράξης, της διήγησης. Επιπλέον, ο αφηγητής (δημιουργός της ιστορίας) έχει στη διάθεσή του και άλλους τρόπους, που η αξιοποίησή τους μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα της αφήγησης και να προκαλέσει συναισθήματα:

1. *Ελκυστικό περιβάλλον*: Ο αφηγητής φροντίζει από την αρχή της ιστορίας να τραβήξει το ενδιαφέρον του αποδέκτη και να προκαλέσει συναισθήματα. Είναι γεγονός ότι το ενδιαφέρον του αποδέκτη της ιστορίας κερδίζεται από τα πρώτα λεπτά της αφήγησης και μπορεί να συνεχιστεί μέχρι τέλους (Freshman, 1996).

2. *Κλιμάκωση έντασης (σασπένς)*: Ο αφηγητής δημιουργεί αγωνία και κλιμακούμενη ένταση και, ως εκ τούτου, διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του αποδέκτη στην εξέλιξη της ιστορίας, ενεργοποιεί τη φαντασία, ενώ παράλληλα αυτή η διαδικασία προκαλεί συναισθήματα, τα οποία τον συνδέουν με την αφήγηση.

3. *Διαδικασία αλλαγών και αφαίρεσης (μοντάζ)*: Η διαδικασία λήψης απόφασης του τι θα αφαιρεθεί και τι θα διατηρηθεί στην ιστορία της αφήγησης (κείμενο, παρουσίαση, εικόνες,

βίντεο κ.ά.) αποκαλείται μοντάζ. Είναι μία περίοδος αφαίρεσης ή και ανασύνθεσης των δεδομένων της αφήγησης, μέσω της οποίας ο αφηγητής μπορεί να δώσει έμφαση στα σημεία που θέλει, μπορεί να ταξινομήσει εκ νέου τη χρονική σειρά των γεγονότων και να αυξήσει ή να μειώσει την ένταση, δημιουργώντας έτσι μία ενδιαφέρουσα ιστορία.

4. *Καταιγισμός ιδεών*: Με την έναρξη μίας διδασκαλίας ή ενός προγράμματος, ο δάσκαλος μπορεί να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του, ώστε να συμμετέχουν ενεργά.

Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί, μεταξύ άλλων, ο “καταιγισμός ιδεών”. Πρόκειται για μία τεχνική διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, κατά τη συζήτηση ενός θέματος, ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν αυθόρμητα ό,τι τους έρχεται στο νου, ιδέες ή φράσεις σχετικές με το θέμα, τις οποίες ανακαλούν από προϋπάρχουσες γνώσεις ή εμπειρίες. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται στην αρχή μίας παιδαγωγικής διαδικασίας, όταν οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με μία νέα έννοια.

Στην παρούσα εργασία μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή με το ακόλουθο παράδειγμα. Αρχικά δίνεται το θέμα: «Ψηφιακή αφήγηση και προσωπική ανάπτυξη». Και οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, εκφράζουν με αυθόρμητο τρόπο λέξεις, ιδέες, όπως προσωπική ιστορία, ταινία, διάδραση, νέες τεχνολογίες, επικοινωνία, διασύνδεση, αυτοεκτίμηση, μετάδοση γνώσης, σοφία, ενσυναίσθηση, παγκοσμιοποίηση κ.ά., χωρίς ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές να τις κριτικάρουν, γεγονός το οποίο θα τους αποθάρρυνε.

5. *Παιχνίδι ρόλων*: Πρόκειται για μία τεχνική όπου οι μαθητές υποδύονται ρόλους σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, στο πλαίσιο μίας διδακτικής ενότητας ή ενός προγράμματος, με στόχο να βιώσουν την κατάσταση και έτσι να την κατανοήσουν (Μαυρίκης, Γ., 2007).

Για παράδειγμα, στην παρούσα εργασία η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε στο προστάδιο, με την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» και «*Ο εγωιστής Γίγαντας*». Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που τους αγγίζουν συναισθηματικά και αυτοσχεδιάζουν. Πώς θα αισθάνονταν και πώς θα ενεργούσαν, εάν βρίσκονταν σε αυτήν την κατάσταση. Ακολουθεί η συζήτηση και προτείνονται ενέργειες που είναι δυνατόν να συμβάλουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

6. *Συνέντευξη/Ερωτηματολόγιο*: Ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας την τεχνική αυτή, πραγματοποιεί εργασίες ερευνητικής μορφής και μπορεί να συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων.

7. *Νέες Τεχνολογίες*: Στη σημερινή κοινωνία, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών θεωρείται απαραίτητο υποστηρικτικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ΤΠΕ προσεγγίζονται άλλοτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με αποκλειστικό στόχο την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων (τεχνοκρατικό μοντέλο), άλλοτε ως εργαλείο γνώσης,

έρευνας και μάθησης (ολιστικό μοντέλο) και άλλοτε ως συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων. Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ του τεχνοκρατικού, του ολιστικού και του πραγματολογικού μοντέλου εφαρμογής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Κόμης, 2004).

Κρίνεται ωφέλιμο να προετοιμάσουμε ως δάσκαλοι τους μαθητές, ώστε, στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, να μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες με σύνεση και σοφία, μαθαίνοντας πώς να δημιουργούν, πώς να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους.

Οι ειδικοί τοποθετούν τις ψηφιακές δεξιότητες στο επίκεντρο των συζητήσεων που αφορούν στην *“ενεργό πολιτειότητα”*. Πρόκειται για ένα καινούργιο πεδίο, που στρέφει το ενδιαφέρον από την απλή διδασκαλία των ψηφιακών δεξιοτήτων ως τη μάθηση και αγωγή του *“ψηφιακού πολίτη”* (Βενέτη, Π., Φεσάκης, Γ., Κοντάκος, Αναστάσιος, Καλαβάσης, Φ., 2018).

Ο Ribble (2009), ο οποίος θεωρείται πνευματικός πατέρας της έννοιας της *“ψηφιακής πολιτειότητας”*, επισημαίνει τον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης της τεχνολογίας. Τα εννέα (9) στοιχεία της ψηφιακής πολιτειότητας, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι: η ψηφιακή πρόσβαση, το ηλεκτρονικό εμπόριο, η ψηφιακή επικοινωνία, ο ψηφιακός εγγραμματισμός, το ψηφιακό πρωτόκολλο, η ηλεκτρονική νομοθεσία, τα δικαιώματα και υποχρεώσεις στο διαδίκτυο, η υγεία και η ευημερία κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο και η ηλεκτρονική ασφάλεια.

Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, στο ρόλο τους ως σχολικοί ηγέτες, αναφορικά με το σχεδιασμό του σχολείου ως *“μανθάνοντας οργανισμού”*, αλλά και ως προς τον τρόπο δημιουργίας προϋποθέσεων προετοιμασίας των μαθητών τους ως ψηφιακών πολιτών (Βενέτη, Π., και άλλοι, 2018).



Σχήμα 5.1: Τα 9 στοιχεία της ψηφιακής πολιτεότητας σύμφωνα τον Ribble.

5.6 Μέσα και εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης

5.6.1 Μέσα που χρησιμοποιούνται

Ο αφηγητής έχει στη διάθεσή του πολύπλοκα μέσα, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει, για να δημιουργήσει και να αφηγηθεί μία ιστορία. Στη σύγχρονη εποχή η εξέλιξη της τεχνολογίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ενώ αρχικά αφήγηση αποτελούσαν οι απεικονίσεις των ανθρώπων των σπηλαίων, σήμερα η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ψηφιακά μέσα. Ο άνθρωπος αφηγείται, επικοινωνεί και μοιράζεται τις ιδέες και τις σκέψεις του, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα αφήγησης, τα οποία είναι με:

- Προφορικό λόγο
- Γραπτό λόγο
- Οπτικοακουστικά μέσα (μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή πλατφόρμες δικτύωσης - συνδυασμός ήχου με εικόνα-βίντεο.
- Χρήση πολλαπλών μέσων (πίνακες ζωγραφικής, μουσική, φωτογραφία).

Η αλματώδης ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών διά μέσου της κοινωνικής δικτύωσης έχει βοηθήσει δημιουργικά και το διαμερισμό των ιδεών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι ειδικοί, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η τεχνολογία στη ζωή κάθε ανθρώπου, τοποθετούν τις ψηφιακές δεξιότητες στο επίκεντρο των συζητήσεων, που αφορούν στην “ενεργό πολιτεία” (Βενέτη, Π., Φεσάκης, Γ., Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φ., 2018). Ο καθένας έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα βίντεο ή ακόμη και ταινία με το κινητό του τηλέφωνο.

Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων διεγείρει διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου, ενεργοποιεί τις αισθήσεις του αποδέκτη και δημιουργεί συναισθήματα.

Παρακάτω θα περιγράψουμε συνοπτικά τα διαφορετικά **μέσα αφήγησης**.

α) Προφορικός λόγος

Πρωταρχικό ρόλο στην προφορική αφήγηση έχει ο ίδιος ο αφηγητής. Ο προφορικός λόγος είναι μία έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου και αποτελεί τον πιο απλό και φυσικότερο τρόπο πρόσληψης της γλώσσας. Χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν στον αφηγητή και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αφήγηση είναι:

1. Εξωλεκτικά στοιχεία: έντονες χειρονομίες, κίνηση, εμφάνιση, ενδυμασία, εκφράσεις προσώπου.

2. Αισθησιοκινητικές δεξιότητες: αντίληψη και άρθρωση με τη σωστή σειρά των ήχων και των δομών της γλώσσας (διαδικτυακή πύλη για την Ελληνική γλώσσα και την Ελληνική Εκπαίδευση).

Σημαντικό στοιχείο στην προφορική αφήγηση αποτελεί η φυσική ροή του λόγου, ο τόνος της φωνής, η γλώσσα του σώματος και άλλα. Παράλληλα όμως μπορεί να γίνει μία προετοιμασία ως προς τη δομή του μηνύματος, όπου κρίνεται αναγκαίο.

β) Γραπτός λόγος

Ο γραπτός λόγος αποτελεί έμμεση επικοινωνία με τον λήπτη και προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες. Είναι προσχεδιασμένος, επιμελημένος ως προς τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, έχει μεγαλύτερη συνοχή και εκφραστική ακρίβεια.

γ) Μουσική

Η χρήση της μουσικής ενδείκνυται, για να προκαλέσουμε ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα, να κερδίσουμε την προσοχή των αποδεκτών και να προκαλέσουμε συναισθήματα (αρνητικά ή θετικά). Είναι ένας παγκόσμιος κώδικας επικοινωνίας χωρίς σύνορα, καθώς γίνεται κατανοητή από όλους, ανεξάρτητα από εθνικότητες.

Αφηγηματικά μοντέλα, όπως οι θεωρίες του Greimas και του Propp (2004), υποστηρίζουν την ύπαρξη μίας βαθιάς και εγγενούς αφηγηματικότητας στο σύνολο της μουσικής.

Η μουσική αφηγείται μία σειρά από ήχους που δημιουργούν μελωδία και αρμονία. Η μελωδία, παράλληλα και συνδυαστικά με την εξέλιξη της πλοκής, δημιουργεί αγωνία, περιέργεια ή έκπληξη (Sternberg, 1992). Κάθε ήχος και ρυθμός μπορεί να προκαλέσει μία διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και προβληματισμό. Μπορεί να φέρει στην επιφάνεια συναισθήματα, ανάγκες και σκέψεις των ανθρώπων με ένα μοναδικό τρόπο. Ηρεμεί και δρα ενωτικά.

Αυτοί είναι κάποιοι από τους λόγους, για τους οποίους συνιστάται η χρήση της στο πλαίσιο μίας αφήγησης.

Μουσική που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν:

- 1) «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» του Όσκαρ Ουάιλντ, μουσική: zamfir greatest hits best of gheorghe zamfir.
- 2) «*Ο σκληρόκαρδος Γίγαντας*» του Όσκαρ Ουάιλντ, μουσική: Μάνος Χατζηδάκης, «*Το χαμόγελο της Τζοκόντα*».
- 3) Ψηφιακές αφηγήσεις μαθητών μουσική: από το διαδίκτυο.
- 4) Στο κλείσιμο της λειτουργίας της Ομάδας: Dimitri Shostakovich-vals, No 2.

δ) Οπτικοακουστικά μέσα

Τα οπτικοακουστικά μέσα (βίντεο, παρουσιάσεις, κοινωνικά δίκτυα) αποτελούν την εξέλιξη της προφορικής και γραπτής αφήγησης. Η απλή καταγραφή βέβαια δεν αποτελεί μία ολοκληρωμένη αφήγηση. Προϋποθέτει την ιδέα, το μήνυμα. Τα οπτικοακουστικά μέσα ενεργοποιούν ταυτόχρονα τις αισθήσεις της όρασης και της ακοής και έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα στη μεταφορά του μηνύματος.

5.6.2 Εργαλεία που χρησιμοποιούνται

Στην παρούσα υποενότητα θα παρουσιαστούν κάποια εργαλεία, που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.

Αντλήθηκαν από έρευνα στο διαδίκτυο και από επισκόπηση λογισμικών συστημάτων ψηφιακής αφήγησης των Σεραφείμ Κ. και Φεσάκη Γ. (2010).

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις δράσεις του «Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ» και στις ψηφιακές πλατφόρμες «Ψηφιακή Εκπαίδευση», «Μάθηση και Εκπαίδευση» (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος και Μειμάρης, 2011).

Movie Maker

Είναι online εργαλείο των Windows. Το Movie Maker δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν παρουσιάσεις, βίντεο και ταινίες. Επίσης, μπορούν να εμπλουτίσουν το βίντεό τους με την προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων, μουσική και αφήγηση. Το παραγόμενο αρχείο μπορεί να αποθηκευθεί τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη.

Power Point

Η Power Point παρουσίαση, αν χρησιμοποιηθεί με δημιουργικό τρόπο, μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά σε μία αφήγηση. Γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε στοιχεία που είναι χρήσιμα για την αφήγηση, να τα διανθίσουμε με εικόνες, ήχο και σχεδιαγράμματα.

Lego Comic Builder

<http://Biomediaproject.com/bmp/bilew/LEGO/gms/online/citycomicbulder/comicbulder/intro.htm>. Δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο, το οποίο μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε εικονογραφημένες ιστορίες με τη μορφή των κόμικς. Είναι αρκετά εύχρηστο εργαλείο, με διαδικασία που γίνεται με μία απλή κίνηση του ποντικιού (*drag and drop, σύρω και αφήνω*). Μπορούμε να δημιουργήσουμε σκίτσα, επιλέγοντας μέσα από μία μεγάλη ποικιλία εικόνων. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα αποθήκευσης της ιστορίας σε μορφή .pdf τοπικά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και εκτύπωση της ιστορίας για τους εγγεγραμμένους χρήστες.

My story Maker

<http://www.pedagonet.com/fun/flashgame234.Htm>.

Η Carnegie Library of Pittsburgh κατασκεύασε το παραπάνω διαδικτυακό ελεύθερο εργαλείο. Δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε τη δική μας ιστορία, επιλέγοντας ένα χαρακτήρα και ένα στόχο. Μπορούμε να εμπλουτίσουμε την ιστορία με αγαπημένα μας αντικείμενα. Η ιστορία αποθηκεύεται με τη μορφή αλληλεπιδραστικού βιβλίου διαδικτυακά και μπορεί να διαβαστεί, να τροποποιηθεί και να εκτυπωθεί.

Voice thread

<http://voicetheread.com/>

Είναι ένα διαδικτυακό συνεργατικό εργαλείο, με το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε και να δημοσιεύσουμε παρουσιάσεις. Υπάρχει δυνατότητα παρατηρήσεων και σχολιασμού από τους υπόλοιπους χρήστες. Παραδείγματα χρήσης της εφαρμογής μπορείτε να βρείτε στην παρουσίαση <https://www.slideshare.net/akarabin/voice-thread-7959148>.

Flickr

<https://www.flickr.com>

Είναι ένα εργαλείο δημοσίευσης φωτογραφιών online. Με το Flickr μπορούμε να δημιουργήσουμε μία ιστορία, χρησιμοποιώντας πέντε φωτογραφίες. Οι σχετικές οδηγίες παρέχονται στην ιστοσελίδα του Flickr. Οι ιστορίες μπορούν να αξιολογηθούν από τους υπόλοιπους χρήστες.

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social media)

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, LinkedIn κ.ά.) μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία και την προβολή μίας αφήγησης, να προωθήσουν μία ιδέα ή πρωτοβουλία. Η χρήση κειμένων, βίντεο και εικόνων μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στη δόμηση της ψηφιακής αφήγησης. Αξίζει να αναφερθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από τις δράσεις του Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα MME (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος και Μειμάρης, 2011).

Επίσης, ο ιστότοπος η «Μηλιά» είναι ένας αξιόλογος χώρος αφήγησης στο διαδίκτυο (<https://www.media.uoa.gr/medialab/milia>).



Εικόνα 5.1: Διαδικτυακός χώρος η Μηλιά.

Ο παραπάνω ιστοχώρος της «Μηλιάς» είναι ένα ψηφιακό περιβάλλον, που αποτυπώνει με σύγχρονο τρόπο τη δομή μίας αφήγησης ή την άρθρωση μίας ιστορίας. Είναι μία ανοιχτή πλατφόρμα συλλογικής διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (*social interactive storytelling*). Η πλατφόρμα της «Μηλιάς», με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή **Μιχάλη Μειμάρη**, σχεδιάζει έτσι ώστε να υποστηρίζει την ψηφιακή καταγραφή, παρουσίαση και δημιουργία αφηγήσεων κάθε είδους.

Αρχικά γίνεται η εγγραφή στον ιστοχώρο του κάθε χρήστη ή διαδικτυακού αναγνώστη. Δίνεται η δυνατότητα στον καθένα να ανεβάσει τη δική του ιστορία, πηγαίνοντας στην κατηγορία «Οι δικές σας μηλιές» και στο υπομενού «Περιβάλλον διαχείρισης μηλο-ιστοριών». Η διαδικτυακή προσωπική «Μηλιά» ανοίγεται μπροστά στο χρήστη, ο οποίος μπορεί να τοποθετήσει το κάθε κομμάτι της ιστορίας του στα βασικά στοιχεία της «Μηλιάς», δηλαδή φύλλο, άνθος ή καρπός (μήλο). Κάθε αφηγηματικό γεγονός θα μπορούσε να είναι ένας καρπός δέντρου, που επάνω του ανθίζει μία ιστορία. Ο χρήστης μπορεί να «ανοίξει» τυχαία όποιο μήλο, φύλλο ή λουλούδι θέλει. Με αυτόν τον τρόπο η πλατφόρμα της αφήγησης μετατρέπεται σε μία **δυναμική «Μηλιά»**. Με την πρώτη επαφή, παρουσιάζεται στο χρήστη όλο το περιεχόμενο, το οποίο είναι κρυμμένο πίσω από τα μήλα, τα φύλλα και τα λουλούδια. Εκείνος καλείται να διαλέξει ποια διαδρομή θα ακολουθήσει για να διαβάσει την ιστορία. Το περιβάλλον του ιστοχώρου είναι πολύ φιλικό, εύχρηστο, διαδραστικό, εξελίσσεται και διαμορφώνεται συνεχώς. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, καθώς και στη διά βίου μάθηση. Επίσης, η ίδια η δομή της «Μηλιάς» επιτρέπει στους χρήστες να εργαστούν και να παρουσιάσουν το περιεχόμενό τους με μη γραμμικό τρόπο και να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, ώστε να διαμοιραστεί με τη διασύνδεση όλων των «Μηλιών» των χρηστών σε έναν ενιαίο χώρο αφήγησης και διάδρασης.

5.7 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη δραστηριότητα και την προστιθέμενη αξία στη Σχολική Μονάδα (Mac Beath, 2001 & Λαμπρόπουλος, 2001).

Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε την έννοια της αξιολόγησης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μία διαδικασία εκτίμησης για κάτι, με βάση ένα σύνολο κριτηρίων, όπως αξιολόγηση της επίδοσης, μέτρηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, τελική αξιολόγηση, πλαίσιο αξιολόγησης, αξιολόγηση διαδικασίας προγράμματος, εξωτερική αξιολόγηση (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, ΟΣΚ κ.ά.).

Η εσωτερική αξιολόγηση, αφορά στους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) και στη σχολική μονάδα (χρηματοδότηση). Οι διαδικασίες αυτές είναι βασικές για την ανατροφοδότηση, για τον προβληματισμό (εκτίμηση οφελών) και τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, βοηθά στο να αποδεχτούμε ή να αλλάξουμε ή να εξαλείψουμε κάτι (Δημητρόπουλος, 1999).

Οι δύο βασικές φιλολογικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική (*Formative*) και η τελική (*summative*). Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε ο συνδυασμός μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στη συνεχή αξιολόγηση ενός προγράμματος (μίας δράσης). Είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία και είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό συντονιστή της δράσης, διότι παρέχει κίνητρα αποδοτικότητας, πολύτιμες πληροφορίες για βελτίωση ή τυχόν αλλαγές. Διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης και αποτελεί βασική πηγή ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία αίσθησης συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό έργο και είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανάδειξη στελεχών και με αξιοκρατικά κριτήρια στην Εκπαίδευση.

Η τελική αξιολόγηση διεξάγεται στο τέλος της δράσης, για να δώσει συμπεράσματα για την αξία της και τη συνέχισή της, τη στήριξή της και τη διαμόρφωση στρατηγικής.

Ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης, διακρίνουμε δύο είδη:

- Ποιοτική αξιολόγηση.
- Ποσοτική αξιολόγηση.

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε την ποιοτική.

Τα ποιοτικά δεδομένα συνελέχθησαν μέσω της παρατήρησης, συνέντευξης και ερωτηματολογίων (Patton, 2002). Στόχος ήταν η κατανόηση σε βάθος κάποιου φαινομένου (Sukamolson, 2007). Τα ποιοτικά στοιχεία απαντούν σε ερωτήσεις («ποια είναι τα οφέλη για τον οργανισμό;», «ποια είναι η προστιθέμενη αξία;» κ.ά.). Παρέχει επίσης πληροφορίες για το πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Αδύναμα σημεία χαρακτηρίζονται:

- Η έλλειψη γενίκευσης.
- Η χρονοβόρα συλλογή δεδομένων.
- Η πολυπλοκότητα της ανάλυσης των δεδομένων.

Αντίθετα, στις ποσοτικές έρευνες έχουμε αντικειμενική μέτρηση και αριθμητική ανάλυση (Creswell & Clark, 2010).

Μπορεί να ποσοτικοποιεί απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές, για το σύνολο του πληθυσμού, για ένα συγκεκριμένο θέμα. Καταλήγει σε γενικεύσεις, μέσω ερευνητικών υποθέσεων.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα ενότητα, θεωρώντας τη σχολική μονάδα ως ένα πολύπλοκο οργανισμό, έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης της εκπαιδευτικής μηχανικής (Καλαβάσης, 2013). Με τον όρο «*Εκπαιδευτική Μηχανική*» εννοούμε μία διαδικασία που αποσκοπεί στη διασφάλιση της ποιοτικής κάλυψης των αναγκών μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Σε αυτή τη διαδικασία συνεισφέρει μία διάσταση της συστημικής προσέγγισης, γνωστή ως «*Οντολογική*». Με τον όρο «*Οντολογία*», σύμφωνα με τον Heidegger (1951), εννοούμε τον τρόπο που μία οντότητα αντιλαμβάνεται την ύπαρξή της. Οι οντολογικές διαστάσεις είναι δύο:

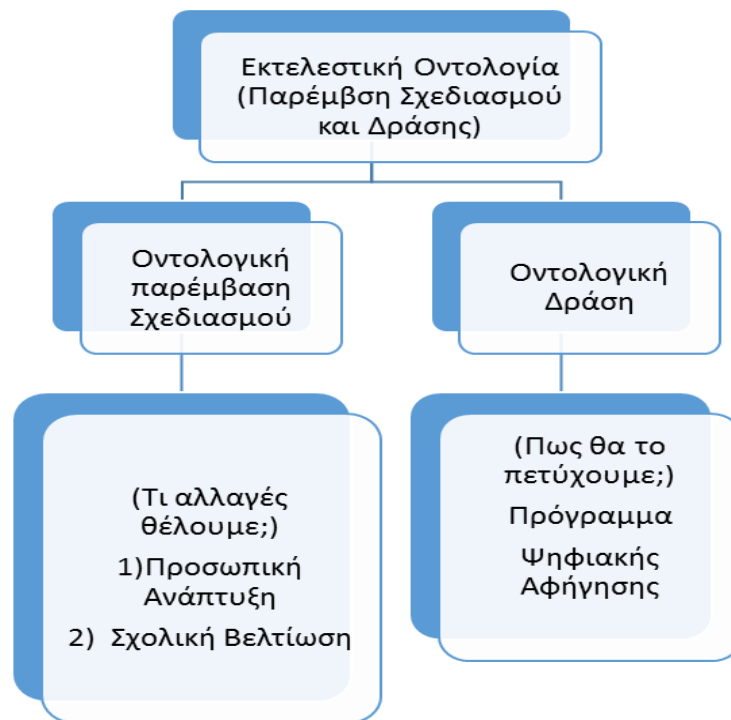
- Η ερμηνευτική Οντολογία.
- Η εκτελεστική Οντολογία.

Η πρώτη (ερμηνευτική Οντολογία) αναφέρεται στη δομή του συστήματος και στη διασύνδεση των υποσυστημάτων, των ρόλων και χαρακτηριστικών, όπως αποτυπώθηκε στο κεφάλαιο 2 και η δεύτερη (εκτελεστική Οντολογία) στο σκοπό, στους στόχους, στην επικοινωνία (Αγγελάκου, 2018).

Σύμφωνα με την εκτελεστική Οντολογία, ο ερευνητής δημιούργησε μία Οντολογία παρέμβασης και σχεδιασμού.

Φάση Α': Απαντά στο ερώτημα: «*Τι αλλαγές θέλουμε να κάνουμε, ως προς την προσωπική και σχολική ανάπτυξη;*»

Φάση Β': «*Μπορούμε να πετύχουμε τις αλλαγές αυτές, μέσω της «Ψηφιακής Αφήγησης»;*



Σχήμα 6.1. Εκτελεστική Οντολογία (Παρέμβαση Σχεδιασμού και Δράσης).

ΦΑΣΗ Α΄: ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Προσδιορισμός αναγκών. Οντολογία παρέμβασης σχεδιασμού (τι αλλαγές θέλουμε;)

6.1.1 Επιστημονικό υπόβαθρο

Η συστημική θεώρηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, σύμφωνα με την παρατήρηση της σχολικής μονάδας, όπως περιγράφεται στο δεύτερο κεφάλαιο, με βάση το μοντέλο πολυπλοκότητας των πέντε διαστάσεων (Willke, 1997), συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη κάθε συμμετέχοντος και συμμετέχουσας, ώστε να γίνεται λόγος για σύνδεση της εκπαιδευτικής ποιότητας με το επίπεδο της προσωπικής και επικοινωνιακής ικανότητας. (Σαΐτης, 2014, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης είναι η μελέτη της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων. Η βάση της αυτοεκτίμησης είναι, όπως κατά το παρελθόν πολλοί θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει (Rogers, 1959, Bednar, Wells και Paterson, 1989), μία προσωπική εκτίμηση της αξίας του ατόμου. Αντίθετα, οι κοινωνικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης βασίζονται στην άποψη ότι η αίσθηση του Εγώ διαμορφώνεται μέσα από **κοινωνικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις**. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών επιτευγμάτων του ατόμου. Πολλές θεωρίες έχουν δώσει έμφαση

στο κοινωνικό πλαίσιο της έννοιας του εαυτού, ακολουθώντας τους δύο ιστορικούς θεμελιωτές της **συμβολικής αλληλεπίδρασης Cooley (1902) και Mead (1934)** (Burns, 1979. Coopersmith, 1967. Lewis, 1979. Maccoby, 1980. Rosenberg, 1986α).

Η συνάφεια της **κοινωνικής στήριξης** με την αυτοεκτίμηση έχει εξεταστεί σε πλήθος μελετών παλαιότερων και σύγχρονων (Harter, 1985β, 1992. Parker & Asher, 1987, Treder & Jaccard, 1989, Παπάνη, Ε., 2002). Η **πειραματική έρευνα**, βασισμένη στις θεωρίες του εαυτού, επιβεβαιώνει σχεδόν στο σύνολό της τη συσχέτιση των μεταβλητών της **Οικογένειας** και του **Σχολείου** προς αυτή της **αυτοεκτίμησης**. Όταν το επικοινωνιακό κλίμα του Σχολείου και το γονεϊκό μοντέλο ανατροφής των μαθητών και των μαθητριών έχουν ως γνωρίσματα την αυταρχικότητα, την αδιαφορία και την απουσία **αγάπης**, τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να αναπτυχθούν αρνητικές στάσεις απέναντι στον εαυτό τους, στους άλλους και στη σχολική μάθηση.

Υπάρχουν δύο είδη ερευνητικών προσεγγίσεων: **α.** η ποσοτική και **β.** η ποιοτική προσέγγιση.

- **A. Η ποσοτική προσέγγιση** αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων με στατιστικές μεθόδους, αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικά μοντέλα. Συνήθως το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και μπορεί να γίνει γενίκευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό.

- **B. Η ποιοτική προσέγγιση** έχει ως επιστημονική αφετηρία τη σε βάθος διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και συναισθηματικών δεδομένων. Διερευνά την εμπειρία των ατόμων, με βάση το αξιακό και ιδεολογικό πλαίσιο (*context*), στο οποίο εγγράφεται. Η ποιοτική έρευνα δεν αρκείται στην απλή περιγραφή, αλλά σχετίζεται με τα ερωτήματα το "*Γιατί;*" και το "*Πώς;*" των φαινομένων.

6.1.2 Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα ήταν περιγραφική στατιστική.

Ερωτηματολόγιο: Αυτοσχέδιο, βασιζόμενο στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του S. COOPERSMITH.

2α. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

- **Ποιος είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν σε εσπερινό Σχολείο;**

- Ποια είναι η εικόνα τους για τη σχολική τους επίδοση;
- Υπάρχουν ή όχι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ εφήβων και ενηλίκων ως προς την αυτοεκτίμηση;

2β. Σχεδιασμός της Έρευνας

Μέθοδος

Η έρευνα ήταν **περιγραφική** στατιστική και η μέθοδος προσέγγισης ποσοτική.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Αττικής, σε ένα εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και το δείγμα περιελάμβανε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Α' τάξη Λυκείου. Η τάξη αυτή επιλέχθηκε, επειδή αποτελεί την Α' τάξη του Λυκείου, για να μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις με σκοπό τη σχολική ανάπτυξη και τη βελτίωση του κλίματος του Σχολείου.

6.1.3 Διαδικασία έρευνας

Η χορήγηση και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τις αρχές έως τα μέσα Δεκεμβρίου 2019. Η χορήγηση έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή σε μία αίθουσα, χωρίς να παρευρίσκεται ο καθηγητής της τάξης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες έγινε με εθελοντική συμμετοχή. Τους τονίστηκε ότι, πριν αρχίσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ήταν αναγκαίο να διαβάσουν με μεγάλη προσοχή τις οδηγίες. Κατόπιν έγινε γνωστό πως είχαν στη διάθεσή τους 20' λεπτά και ότι θα τηρούνταν η ανωνυμία. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ο ερευνητής ήταν παρών, για να δίνονται εξηγήσεις αμέσως, αν ανέκυπταν απορίες.

Οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία για συμμετοχή στην έρευνα και απάντησαν χωρίς δυσκολία σε όλες τις ερωτήσεις. Και αυτό, γιατί είχε ληφθεί σοβαρή πρόνοια για την καλαίσθητη παρουσίαση του ερωτηματολογίου, χωρίς να γίνει παρέμβαση στο περιεχόμενό του.

Ειδικότερα:

α) Είχε σαφείς οδηγίες για τα υποκείμενα της έρευνας.

β) Ήταν δακτυλογραφημένο με επιμέλεια.

3α. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από **42 άτομα ηλικίας 16 - 57 ετών**.

3β. Εργαλείο Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο Παράρτημα) που εφαρμόσαμε στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε σε έντυπη μορφή και συμπεριελάμβανε οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή του και διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, **προκειμένου να εξασφαλιστεί η ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτηθέντων**.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο ενότητες:

Ενότητα Α: Περιελάμβανε δημογραφικά, ατομικά και οικογενειακά στοιχεία (αυτοσχέδιο).

Ενότητα Β: Περιελάμβανε ερωτήματα αυτοεκτίμησης και ήταν βασισμένο στο ερωτηματολόγιο του *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967).

3γ. Δομή: Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 58 ερωτήσεις, από τις οποίες οι **οκτώ** συναποτελούν μία **κλίμακα ψεύδους**. Μία ομάδα ερωτήσεων (26) της κλίμακας αφορά στα προσωπικά ενδιαφέροντα (π.χ. «Υπάρχουν πολλά πράγματα, τα οποία θα ήθελα να αλλάξω, αν μπορούσα»). Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (8) αφορά στους συνομηλίκους (π.χ. «Είμαι ευχάριστος στην παρέα»). Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων (8), που αφορά στους γονείς, δεν αξιοποιήθηκε, επειδή στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικοι και οι περισσότεροι είχαν δικές τους οικογένειες. Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων (8) αφορά στο σχολείο (π.χ. «Συχνά απογοητεύομαι στο σχολείο»).

Κατά τη συμπλήρωση της κλίμακας, το άτομο καλείται να απαντήσει αν καθεμιά από τις δηλώσεις - προτάσεις (58 συνολικά) ανταποκρίνεται σε αυτό που το ίδιο το άτομο νοιώθει πως είναι. Η απάντηση εκφράζεται σημειώνοντας κάθε φορά ένα X στην κατηγορία "συμφωνώ" ή στην κατηγορία "διαφωνώ".

Συγκεκριμένα αναφέρονται:

- **Αυτοεκτίμηση** (*General self*)
- **Κοινωνικότητα** (*Social self*)
- **Οικογενειακές σχέσεις** (*Homo-parents*)
- **Σχολική επίδοση/σχέσεις** (*School Academic*)

Σε αυτήν την κλίμακα περιλαμβάνονται θετικές και αρνητικές δηλώσεις. Αυτές αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της διερεύνησης των παραγόντων που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, καθώς και των επιδράσεων που αυτοί έχουν. Αρκετές ερωτήσεις βασίστηκαν σε θέματα που επιλέχθηκαν από την κλίμακα Rogers και Dymond (1954).

Ο Coopersmith κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση εκτιμάται καλύτερα σ' ένα άτομο, εάν του δοθεί μία σειρά θεμάτων που καλύπτουν μία ποικιλία περιοχών, όπως θέματα που σχετίζονται με την κοινωνικότητα, το Σχολείο και την Οικογένεια.

3δ. Διαδικασίες Ανάλυσης Δεδομένων

Αξιοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση, η συσχέτιση και η ερμηνεία των δεδομένων *που συνελέγησαν κατά την έρευνα*

3ε. Περιορισμοί της Έρευνας

- Πρωταρχικά το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό, προέρχεται μόνο από ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και δεν είναι δυνατόν να γίνουν γενικεύσεις.
- Πολύ περιορισμένος ο χρόνος, ως προς την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.

6.1.4 Αποτελέσματα Έρευνας

Περιγραφικά στοιχεία

Το **δείγμα** προέρχεται από Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο της Αττικής, αποτελείται από 42 μαθητές/μαθήτριες, εκ των οποίων:

- 69% των μαθητών ήταν **αγόρια** (29 μαθητές, εκ των οποίων οι 5 ήταν έφηβοι) και
- 31% **κορίτσια** (13 μαθήτριες).
 - **Ηλικίες** μαθητών/μαθητριών του δείγματος ήταν από 16 ετών έως 57 ετών.

- Η **Εθνικότητα** των μαθητών και των μαθητριών είχε ως εξής:
 - 83,3% Ελληνική
 - 14,23% Ρωσική (Ποντιακής καταγωγής)
 - 2,3% Ρομά

- **Μορφωτικό επίπεδο του πατέρα:**
 - Μερικές τάξεις Δημοτικού (16): 38%
 - Απόφοιτος Δημοτικού (10): 23,80%
 - Απόφοιτος Γυμνασίου (5): 11,9%
 - Απόφοιτος Λυκείου (4): 9,5%
 - Απόφοιτος Τεχνικής ή άλλης μεταλυκειακής σχολής (5): 11,9%
 - Απόφοιτος Πανεπιστημίου ή άλλης ανώτερης σχολής (2): 4,7%

- **Μορφωτικό επίπεδο της μητέρας:**
 - Μερικές τάξεις Δημοτικού (12): 28,57%
 - Απόφοιτος Δημοτικού (10): 24,39%
 - Απόφοιτος Γυμνασίου (9): 21,42%
 - Απόφοιτος Λυκείου (5): 11,9%
 - Απόφοιτος Τεχνικής ή άλλης μεταλυκειακής σχολής (3): 7,0 %
 - Απόφοιτος Πανεπιστημίου ή άλλης ανώτερης σχολής (1): 2,3%

- **Επάγγελμα με το οποίο ασχολούνται οι ίδιοι**
 - Ελεύθεροι επαγγελματίες (10): 23,8%
 - Ιδιωτικοί Υπάλληλοι (14): 33,3%

-Με σύμβαση - Δημοτικοί Υπάλληλοι (6): 14,3%

-Άνεργοι (7): 16,6%

-Οικιακά (4): 9,5%

Επίσης, βρέθηκαν οι συχνότητες για όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Coopersmith.

Οι μαθητές/μαθήτριες **συμφωνούσαν** στην πλειοψηφία τους με τις παρακάτω δηλώσεις:

2. *«Είναι δύσκολο για μένα να μιλώ μπροστά σε όλη την τάξη.»*
5. *«Είμαι ευχάριστος/ευχάριστη στην παρέα.»*
19. *«Εάν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω.»*
28. *«Με συμπαθούν εύκολα οι άλλοι.»*
37. *«Κάνω το καλύτερο που μπορώ.»*
38. *«Συνήθως μπορώ να φροντίζω τον εαυτό μου.»*
39. *«Είμαι αρκετά ευτυχισμένος/ευτυχισμένη.»*
43. *«Καταλαβαίνω τον εαυτό μου.»*
47. *«Αποφασίζω και επιμένω στην απόφασή μου.»*

Οι μαθητές/μαθήτριες **διαφωνούσαν** στην πλειοψηφία τους με τις παρακάτω δηλώσεις:

1. *«Τίποτα συνήθως δεν με ενοχλεί.»*
21. *«Οι άλλοι άνθρωποι είναι περισσότερο αρεστοί από ό,τι εγώ.»*
25. *«Δεν μπορούν οι άλλοι να βασίζονται σε μένα.»*
32. *«Πάντοτε κάνω το σωστό πράγμα.»*
34. *«Πάντοτε κάποιος χρειάζεται να μου λέει τι να κάνω.»*
36. *«Ποτέ δεν είμαι ευτυχισμένος/ευτυχισμένη.»*
40. *«Χαίρομαι να βοηθάω τους άλλους.»*
49. *«Δεν μου αρέσει να συναναστρέφομαι με άλλους ανθρώπους.»*
51. *«Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου.»*
52. *«Οι άλλοι διαρκώς με ενοχλούν.»*
55. *«Δεν με νοιάζει ό,τι και να μου συμβεί.»*

Χωρίς μεγάλη διαφορά συμφωνίας-διαφωνίας απάντησαν στις παρακάτω φράσεις:

13. *«Τα πάντα βρίσκονται σε σύγχυση στη ζωή μου.»*
23. *«Συχνά απογοητεύομαι στο σχολείο.»*
33. *«Είμαι υπερήφανος/υπερήφανη για τη σχολική μου επίδοση.»*
41. *«Συμπαθώ όλους όσους ξέρω.»*
53. *«Πάντοτε λέω την αλήθεια.»*
56. *«Είμαι αποτυχημένος/αποτυχημένη.»*
58. *«Πάντοτε γνωρίζω τι να πω στους άλλους.»*

Διαφοροποιήσεις απαντήσεων σε σχέση με το φύλο και την ηλικία:

3. *«Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου τα οποία θα ήθελα να αλλάξω, αν μπορούσα.»*

Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

4. *«Αλλάζω γνώμη χωρίς δυσκολία.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

7. *«Μου παίρνει πολύ χρόνο να προσαρμοστώ σε κάτι καινούργιο.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

8. *«Είμαι δημοφιλής στους συνομήλικούς μου.»*

Άντρες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

10. *«Υποχωρώ εύκολα.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

12. *«Είναι δύσκολο να είμαι αυτός/αυτή που είμαι.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

14. *«Οι συνομήλικοί μου συνήθως ακολουθούν τις ιδέες μου.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Έφηβοι: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

15. *«Δεν έχω πολύ καλή γνώμη για τον εαυτό μου.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

17. *«Πολύ συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/θυμωμένη στο σχολείο.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

18. *«Δεν είμαι και τόσο ωραίος/ωραία όπως οι άλλοι άνθρωποι.»*

Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

24. *«Συχνά εύχομαι να είμαι κάποιος άλλος/κάποια άλλη.»*

Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

26. *«Συχνά στεναχωριέμαι για το τίποτα.»*
Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
27. *«Είμαι σίγουρος/σίγουρη για τον εαυτό μου.»*
Άντρες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
30. *«Ξοδεύω πολύ χρόνο να ονειροπολώ.»*
Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
31. *«Θα ευχόμουν να ήμουν μικρότερος/μικρότερη.»*
Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Έφηβοι: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
35. *«Συχνά λυπάμαι γι' αυτά που κάνω.»*
Άντρες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
42. *«Μου αρέσει να με ρωτά ο καθηγητής μου στην τάξη.»*
Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Έφηβοι: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).
45. *«Ποτέ δεν με μαλώνουν.»*
Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.
Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).
Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

46. *«Δεν είναι τόσο καλή η σχολική μου επίδοση όσο ήθελα.»*

Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Γυναίκες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

50. *«Ποτέ δεν δειλιάζω.»*

Άντρες: Συμφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Γυναίκες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Έφηβοι: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

54. *«Οι καθηγητές με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.»*

Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

57. *«Θυμώνω εύκολα όταν με μαλώνουν.»*

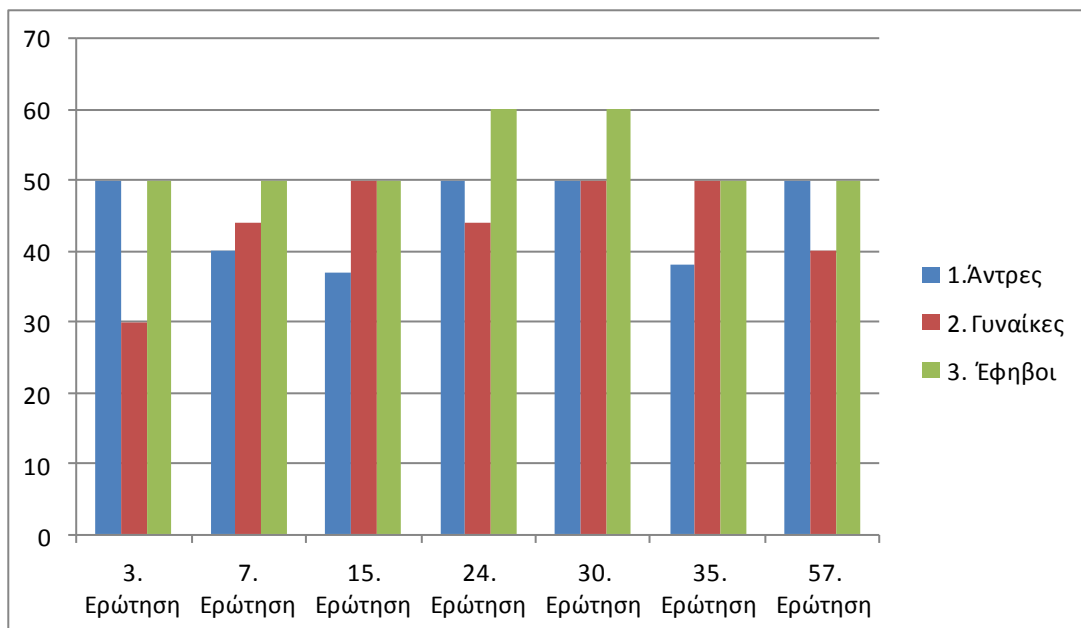
Άντρες: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Γυναίκες: Διαφωνούν (κατά πλειοψηφία).

Έφηβοι: Κατά μέσο όρο, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Από τις παραπάνω απαντήσεις του ερωτηματολογίου, εστίασαμε στις ερωτήσεις που είχαν άμεσο ενδιαφέρον με τη συγκεκριμένη παρέμβαση στο σχολείο και αναφέρονταν στη γενική αυτοεκτίμηση και στη σχολική επίδοση. Θεωρούμε ότι η συστηματική ενασχόληση με τα θέματα αυτά θα μας βοηθήσει να σχεδιάσουμε και να αναπτύξουμε δράσεις, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών καινοτομιών, με στόχο να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, την ενδυνάμωση των ομαδικών σχέσεων και κατ' επέκταση την αύξηση του θετικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας στο σχολείο.

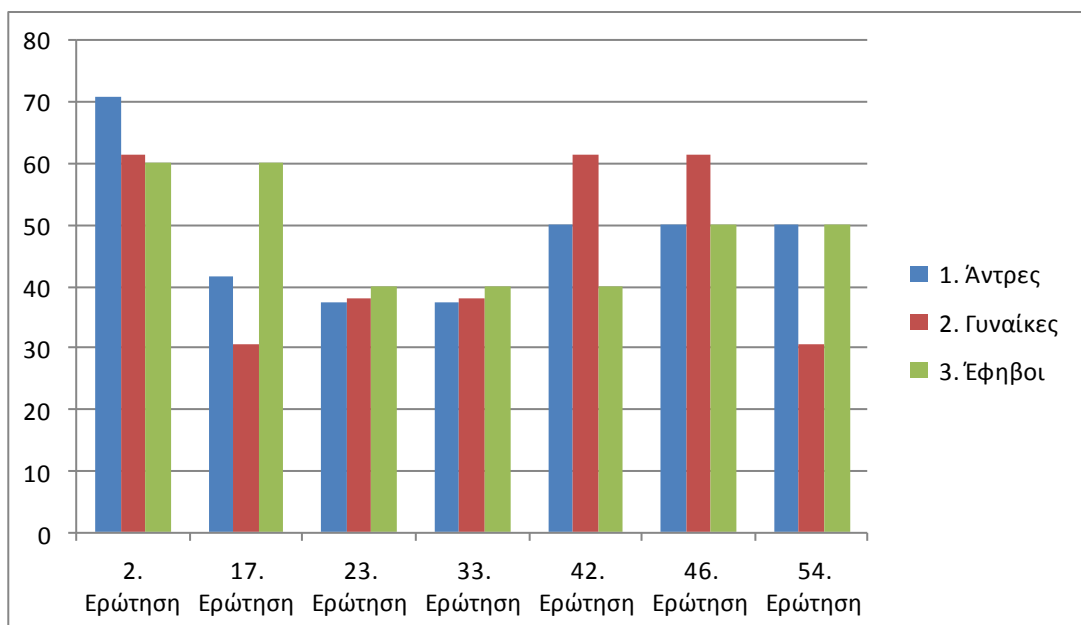
Παρατίθενται τα παρακάτω γραφήματα:



Διάγραμμα 6.1 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Ανδρών, Γυναικών, Εφήβων).

Ερωτήσεις Αυτοεκτίμησης (ποσοστό απαντήσεων που συμφωνούν)

3. «Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου τα οποία θα ήθελα να αλλάξω, αν μπορούσα.»
7. «Μου παίρνει πολύ χρόνο να προσαρμοστώ σε κάτι καινούργιο.»
15. «Δεν έχω πολύ καλή γνώμη για τον εαυτό μου.»
24. «Συχνά εύχομαι να είμαι κάποιος άλλος/κάποια άλλη.»
30. «Ξοδεύω πολύ χρόνο να ονειροπολώ.»
35. «Συχνά λυπάμαι γι' αυτά που κάνω.»
57. «Θυμώνω εύκολα, όταν με μαλώνουν.»



Διάγραμμα 6.2 Επεξεργασία Ερωτημάτων Σχολικής Επίδοσης (Ανδρών, Γυναικών, Εφήβων).

Ερωτημάτων Σχολικής Επίδοσης (ποσοστό απαντήσεων που συμφωνούν)

2. «Είναι δύσκολο για μένα να μιλώ μπροστά σε όλη την τάξη.»
17. «Πολύ συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/θυμωμένη στο σχολείο.»
23. «Συχνά απογοητεύομαι στο σχολείο.»
33. «Είμαι υπερήφανος/υπερήφανη για τη σχολική μου επίδοση.»
42. «Μου αρέσει να με ρωτά ο καθηγητής μου στην τάξη.»
46. «Δεν είναι τόσο καλή η σχολική μου επίδοση όσο ήθελα.»
47. «Οι καθηγητές με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.»

6.1.5 Συμπεράσματα

Το θέμα, το οποίο εξετάστηκε, ήταν η αυτοεκτίμηση των μαθητών και μαθητριών του δείγματος, εστιάζοντας στους βασικούς παράγοντες της γενικής αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης. Αναλυτικότερα:

α) Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά:

Το δείγμα αποτελείται από 42 άτομα, προερχόμενα από την Α΄ τάξη Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Οι ηλικίες μαθητών/μαθητριών του δείγματος ήταν από 16 ετών έως 57 ετών. Το 69% των μαθητών του δείγματος ήταν αγόρια (29 μαθητές, εκ των οποίων οι 5 ήταν έφηβοι) και 31% κορίτσια (13 μαθήτριες). Αναφορικά με την εθνικότητα των μαθητών, είχε ως εξής: 83,3% Ελληνική, 14,23% Ρωσική (Ποντιακής καταγωγής) και 2,3% Ρομά.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι οι γονείς του/της έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ή ότι έχουν τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο.

Ως προς τα επαγγέλματα που ασκούν οι ίδιοι, το 23,8% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, το 33,3% είναι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, το 14,3% απασχολούνται με σύμβαση ως Δημοτικοί Υπάλληλοι, το 16,6% είναι άνεργοι και το 9,5% ασχολείται με οικιακά (γυναίκες).

β) Ως προς τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα:

Επικεντρωθήκαμε στα ερωτήματα που, κατά την άποψή μας, έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον ως προς το βαθμό της Αυτοεκτίμησης. Ως προς το βαθμό τόσο της γενικής αυτοεκτίμησης, όσο και της σχολικής επίδοσης, **χαρκτηρίζεται χαμηλός προς μέτριος** (σε ποσοστό περίπου 50%) και υπάρχει μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας.

6.1.6 Προτάσεις

- Διεξαγωγή της έρευνας σε όλη την Ελλάδα, με αντιπροσωπευτικό δείγμα και με τυχαία δειγματοληψία, προκειμένου να αποκτηθεί μία πληρέστερη εικόνα.
- Στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού (SPSS).
- Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

6.2 Φάση Β΄: Οντολογία δράσης «Μπορούμε να πετύχουμε τις αλλαγές αυτές, μέσω της "Ψηφιακής Αφήγησης"»;

6.2.1 Περιγραφή του πλαισίου της Β΄ Φάσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Α΄ φάσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν χαμηλό προς μέτριο βαθμό αυτοεκτίμησης και έχουν αρνητική εικόνα για τη

σχολική τους επίδοση. Ως εκ τούτου, η γενική αποτίμηση του σχολικού περιβάλλοντος (εσωτερικού και εξωτερικού) και τα συμπεράσματα της Β' φάσης ουσιαστικά έδωσαν το έναυσμα για την καινοτόμο δράση.

Α. Συζήτηση και Επιλογή λογοτεχνικών κειμένων

Τίτλος: «Λογοτεχνία και ψηφιακή αφήγηση»

Εφαρμόστηκε ως πρόγραμμα στη «*Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*».

Για τη συγκεκριμένη φάση επιλέχθηκε η **Ενεργός Έρευνα**¹ (Kurt Lewin, 1946). Βασικά στοιχεία της Ενεργού Έρευνας κατά τον Lewin είναι: **ο συμμετοχικός της χαρακτήρας, οι δημοκρατικές της αρχές και η συνεισφορά στη βελτίωση και στην κοινωνική αλλαγή.**

Η εφαρμογή της Ενεργού Έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο **Εσπερινό ΕΠΑ.Λ.** (Αττικής), σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου φοιτούν ως επί το πλείστον **ενήλικοι εκπαιδευόμενοι**, οι οποίοι είχαν εγκαταλείψει το σχολείο πριν αρκετά χρόνια και επανέρχονται, προκειμένου να το συνεχίσουν. Προέρχονται κυρίως από τον ντόπιο πληθυσμό, από Έλληνες παλιννοστούντες, λίγους αλλοδαπούς και ελάχιστους φυλής Ρομά.

Χαρακτηρίζονται από χαμηλή εαυτοεκτίμηση, χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η ζωή του κάθε ανθρώπου, ως ένα βαθμό, διαμορφώνεται από διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, τις ευκαιρίες που είχε ή δεν είχε, την κοινωνική του τάξη, την ηλικία, το φύλο, την επαγγελματική του ιδιότητα.

Ως εκ τούτου, θα προσπαθήσουμε, μέσα από την **ερευνητική προσέγγιση**, να δούμε ποιες είναι οι διαδικασίες, οι οποίες είναι δυνατό να λειτουργούν περιοριστικά στις σκέψεις και στις πράξεις των εκπαιδευομένων, που, ως «*αυτοεκπληρούμενη προφητεία*», τους αποδυναμώνουν και τους οδηγούν σε παραίτηση.

Η εφαρμογή της στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα θεωρούμε ότι θα επιφέρει **οφέλη** και **αλλαγές** τόσο στο προσωπικό επίπεδο των συμμετεχόντων μέσα από τη συνειδητή τους σχέση με τον εαυτό τους και τον κόσμο, όσο και σε συλλογικό (χτισίματος σχέσεων εμπιστοσύνης, ενεργοποίηση αρετών, ανάπτυξη δεξιοτήτων).

Στη σημερινή εποχή, που ενθαρρύνει την ατομική προβολή έναντι της συλλογικής προσπάθειας, η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος δεν επιτυγχάνεται εύκολα. Η πραγματικότητα όμως δείχνει ότι η ομαδικότητα και η ατομική ικανότητα λειτουργούν ως συγκοινωνούντα και αλληλοεπιδρώντα δοχεία, απαραίτητα για την εξέλιξη τόσο σε προσωπικό, όσο και σε

¹ όρος *Ενεργός Έρευνα* καθιερώθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο **Kurt Lewin** (1946).

συλλογικό επίπεδο. Πρόκειται για μία διαλεκτική σχέση, που, όπως επισημαίνει ο Freire (1983, σ. 147), «στον ένα πόλο της οποίας είναι το άτομο και στον άλλο ο αντικειμενικός κόσμος, ένας κόσμος που συνεχώς δημιουργείται...» έτσι, ώστε ο άνθρωπος να ενεργεί υπεύθυνα στο συγκεκριμένο περιβάλλον του και στην πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει.

6.2.2 Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος προσέγγισης: **Ποιοτική**

-**Τεχνικές:** Συνεντεύξεις, Ερευνητικά ημερολόγια, Ηχογράφηση, Μαγνητοσκόπηση, Φωτογραφίες.

- **Μέθοδοι** που επιλέχθηκαν για την παρούσα εργασία είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η θεωρητική ανάλυση, οι αφηγήσεις ιστοριών, τα ερωτηματολόγια, η βιβλιογραφική έρευνα.

Αναλυτικότερα, η εργασία δομείται σύμφωνα με τις παρακάτω **φάσεις:**

α) Επιλογή θέματος και πρόσκληση για εθελοντική συμμετοχή.

Λειτουργία ομάδας (20 ενηλίκων κατά προσέγγιση) μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, αλληλογνωριμίας και δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης.

Στόχος είναι να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στην ομαδική δουλειά, την ανάληψη ευθυνών και να αντιληφθούν την αναγκαιότητα κατανομής ρόλων, προκειμένου να επιτευχθεί ο τελικός στόχος, που είναι να δημιουργήσουν μία ψηφιακή αφήγηση.

β) Προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ψηφιακή αφήγηση, αρχικά θα γίνει μία θεωρητική ανάλυση της έννοιας της αφήγησης και της μεθοδολογίας της. Στη συνέχεια, ως αφορμή, θα τους προταθεί να ασχοληθούν σε ομάδες με την **ψηφιακή αφήγηση των λογοτεχνικών έργων «Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» και «Ο εγωιστής Γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ**, υπό το πρίσμα της προσωπικής ανάπτυξης.

γ) Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών.

6.2.3 Χρονοδιάγραμμα δράσεων, αξιοποιώντας το διάγραμμα Gantt

Η δράση εφαρμόστηκε στη «*Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*», εντός Ωρολογίου Προγράμματος και η κάθε συνάντηση ήταν διάρκειας δύο 2 ωρών.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ - ΔΡΑΣΕΙΣ

Ημερομηνίες Συναντήσεων	Δράσεις
11-11-2019	Δράση 1: Λειτουργία Ομάδας (Παιχνίδια ρόλων, χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης).
18-11-2019	Δράση 2: Καθορισμός της έννοιας της ψηφιακής αφήγησης και παρουσίαση παραδειγμάτων και ιστοριών.
25-11-2019	Δράση 3: Α΄φάση - Συζήτηση και Επιλογή λογοτεχνικών κειμένων («Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» και «Ο εγωιστής Γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ).
2-12-2019	Δράση 4: Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και καταμερισμός εργασιών ανά ομάδα.
9-12-2019	Δράση 5: Καταγραφή (ψηφιοποίηση) λογοτεχνικών κειμένων.
16-12-2019	Δράση 6: Καταγραφή (ψηφιοποίηση) λογοτεχνικών κειμένων.
2-12/2019	Δράση 7: Παρουσίαση των Ψηφιοποιημένων λογοτεχνικών κειμένων – Αξιολόγηση Α.
6-1-2019	Δράση 8: Έναρξη Β΄ φάσης - Καταγραφή Ψηφιακών Προσωπικών Αφηγήσεων (με θέμα « Γιατί διέκοψα το σχολείο »).
13-1-2019	Δράση 9: Καταγραφή Ψηφιακών Προσωπικών Αφηγήσεων.
22-1-2019	Δράση 10: Καταγραφή Ψηφιακών Προσωπικών Αφηγήσεων.
27-1-2019	Δράση 11: Αξιολόγηση Β΄ φάσης.
6-2-2019	Δράση 12: Καταγραφή Ψηφιακών Προσωπικών Αφηγήσεων Γ΄ φάσης (με θέμα « Οι λόγοι που ξανάρχισα το σχολείο »).

Πίνακας 6.1 Ημερολόγιο συναντήσεων Ομάδας.

Προγραμματισμός έργου																						
Εργασί α	Σχεδι ασμό ς	Έναρξη	% Ολοκλ ήρωση	ΠΡΑ ΓΜΑ ΤΙΚΗ ΔΙΑΡ ΚΕΙΑ	ΠΟΣΟ ΣΤΟ ΟΛΟΚ ΛΗΡΩ ΣΗΣ	ΠΕΡΙΟ ΔΟΙ																
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1			
Δράση 01	1	5	1	5	60%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 02	1	2	2	2	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 03	1	2	3	2	35%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 04	3	1	4	1	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 05	3	4	5	2	50%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 06	3	4	5	2	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 07	5	1	6	1	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 08	5	3	6	4	20%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 09	5	3	6	4	60%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 10	5	3	6	4	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση α11	9	1	10	1	100%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Δράση 12	10	3	9	3	20%	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█

Διάγραμμα 6.3 : Χρονοδιάγραμμα δράσεων Gantt.

6.2.4 Εργαλεία

Επιλέχθηκε το μοντέλο του K. Lewin, οποίος ανέπτυξε το Κίνημα των Ανθρωπίνων Σχέσεων. Διαπίστωσε ότι οι διαδικασίες αλλαγών πραγματοποιούνται με τη μορφή κυκλικών φάσεων:

- Αποσταθεροποίηση οργανισμού, ελλείψεις, αδυναμίες (*Unfreezing*).
- Εισαγωγή αλλαγών (*Moving*).
- Σταθεροποίηση του οργανισμού μέσω ενσωμάτωσης των αλλαγών στην οργανωσιακή διαδικασία (*Refreezing*).

Σε αυτή την κυκλική πορεία υπάρχουν βήματα, όπως περιγράφονται παρακάτω, που δεν είναι στατικά. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

- Σχεδιασμός της δράσης, με στόχο τη βελτίωση.
- Πραγματοποίηση του σχεδίου.
- Κριτική σκέψη πάνω στα αποτελέσματα της δράσης, για περαιτέρω σχεδιασμό.

6.2.5 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από είκοσι (20) μαθητές και μαθήτριες Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, με εθελοντική συμμετοχή.

Αναλυτικότερα η δράση περιγράφεται στο παρακάτω κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ - ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΗΧΑΝΙΚΗ)

*«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή,
αυτό μόνο μαθαίνεις
και αυτό ενσωματώνεις στην ψυχή σου
και τον χαρακτήρα σου»*

(J. Dewey)

7.1 Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική Ομάδα

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η συνοπτική παρουσίαση των βασικών αξόνων της λειτουργίας της Ομάδας και του τρόπου αξιοποίησής της για την παρούσα εργασία.

Βασικές αρχές:

A) Η αρχή της συνεξέλιξης.

Η αρχή αυτή επισημαίνει ότι οι διεργασίες που αναπτύσσονται σε ένα σύστημα επηρεάζουν και επηρεάζονται από διεργασίες που αναπτύσσονται στα συνδεδεμένα με αυτό συστήματα. Με βάση τη Γενική Θεωρία Συστημάτων (Γ.Θ.Σ.), δημιουργείται μία αλληλεπίδραση χωρίς άμεση εξάρτηση (Κοντάκος, 2018) στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Τα πρόσωπα και οι ομάδες αναδεικνύουν κοινά σημεία αναφοράς ως προς το θέμα, την εμπειρία, το συγκινησιακό κλίμα, τις δυσκολίες.

B) Η αξία του συγκινησιακού κλίματος.

«Ένα καλό συγκινησιακό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από αλληλοϋποστήριξη και αξιοποίηση της δημιουργικότητας, αποτελεί κλειδί στη λειτουργική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας» (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας, αυτή η ανάγκη γίνεται πιο επιτακτική. Άλλωστε η καλλιέργεια συνδέσεων ενισχύει τη δυνατότητα του συστήματος να αναπτύσσει πολυπλοκότητα. Ένα σύστημα, για να παραμένει λειτουργικό στους στόχους του, είναι αναγκαίο να φροντίζει τις σχέσεις και τις συνδέσεις του

εσωτερικά (ανάμεσα στα υποσυστήματα που το συναποτελούν) και εξωτερικά με το περιβάλλον (Κοντάκος, Α., 2016). Επιπλέον, μπορεί να επιδιώκει τη σύγκλιση των σκοπών του, με τις δομές, τα εργαλεία διακυβέρνησης, τις τεχνολογίες, τους πόρους και τις συμπράξεις με εσωτερικούς και εξωτερικούς «εταίρους» (Καλαβάσης, Φρ., 2007).

Γ) Αξιοποίηση εμπειρίας.

Η παροχή δυνατότητας να μοιράζονται τα μέλη μίας ομάδας τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις σχετικές με το στόχο της ομάδας, μπορεί να ενεργοποιήσει το κίνητρο για την ενεργητική τους συμμετοχή, αλλά και να καλλιεργήσει τη συνοχή μεταξύ των μελών, σε θέματα που έχουν νόημα γι' αυτά.

Δ) Ενσωμάτωση της αλλαγής.

Η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης επιχειρεί να εντάσσει αλλαγές, ενσωματώνοντας την εμπειρία των συμμετεχόντων. Σε όλα τα επίπεδα, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικής ανάπτυξης, «ένα σύστημα παραμένει λειτουργικό στο βαθμό που επιδιώκεται μία συνειδητή και προθετική αλλαγή από τα ίδια τα μέλη της» (Κοντάκος, Α., 2018).

Παρακάτω παρατίθενται σε σχήμα ενδεικτικές αλληλοσυνδεμένες λειτουργίες της ομάδας:



Σχήμα 7.1: Ενδεικτικές αλληλοσυνδεμένες λειτουργίες της ομάδας.

Η αξιοποίηση του κύκλου της μάθησης στην Εκπαιδευτική πράξη

Στην παρούσα ενότητα εφαρμόσαμε το μοντέλο του «Κύκλου της μάθησης» (D., KOLB), με θέμα την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπάρχει ανάγκη του διαφορετικού τρόπου «σκέπτεσθαι». Αξιοποιώντας τις θεωρίες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα κατάλληλο κλίμα, ως προετοιμασία για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης. Η λειτουργία μέσα σε ομάδες είναι μία μορφή βιωματικής εμπειρίας που απαιτεί ενεργητική συμμετοχή.

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του KOLB (1984-1992), μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων:

- A. Συγκεκριμένης εμπειρίας όπως βιώνεται.
- B. Αναστοχαστικής παρατήρησης.
- Γ. Σχηματισμού αφηρημένων εννοιών.
- Δ. Ενεργού πειραματισμού και γενίκευσης.

Το μοντέλο αυτό μπορούμε να το δούμε σε μία προοπτική διαδοχικών κύκλων, σε σχήμα σπειράματος.



Σχήμα 7.2: Διαδικασία της βιωματικής μάθησης (μοντέλο του KOLB).

Δεν είναι απαραίτητο να εγκλωβιστούμε στα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια, δεδομένου ότι κάθε βιωματική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από ρευστότητα. Εκείνο που έχει μείζονα σημασία είναι να πλαισιώνονται από μία διαδικασία σκέψης και κριτικού στοχασμού.

Δημιουργήθηκαν κατάλληλες συνθήκες, με τη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της γελοιοποίησης, έτσι ώστε, μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα, να ενισχύσουν την προσωπική τους ανάπτυξη, παράλληλα βεβαίως με την ανάπτυξη συναισθήματος αλληλεγγύης προς τους άλλους.

Στην αρχή η Ομάδα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, που αποτελούνταν από είκοσι εκπαιδευόμενους μαθητές της Α΄ τάξης του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, συγκεντρώθηκε στην Αίθουσα Θεάτρου του σχολείου. Διευθετήθηκε ο χώρος και τοποθετήθηκαν τα καθίσματα σε κύκλο, χωρίς να παρεμβάλλονται θρανία ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Μας δόθηκε έτσι η ευκαιρία να έρθουμε πιο κοντά συναισθηματικά.

Η συγκεκριμένη τοποθέτηση των καθισμάτων μας έδινε την ευκαιρία να επικοινωνούμε μεταξύ μας, όχι μόνο με λεκτικούς αλλά και με μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης (βλεμματική επαφή, στάση του σώματος, έκφραση προσώπου κ.ά.).

Έγινε ο σχεδιασμός και ανακοινώθηκε στην Ομάδα ότι θα γίνει μία δραστηριότητα, με θέμα «*Λειτουργία Ομάδας*».

Σκοπός της ενότητας ήταν να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις βασικές αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας. Θεωρήσαμε ότι η ενότητα αυτή ήταν σημαντική για τις περαιτέρω φάσεις εφαρμογής της δραστηριότητας της παρούσης εργασίας.

Στόχοι:

Α. Σε επίπεδο γνώσεων: Να γνωρίσουν την έννοια της επικοινωνίας και να προσδιορίσουν τη δομή της ομάδας, τους διάφορους ρόλους, καθώς και τις ευθύνες της.

Β. Σε επίπεδο των δεξιοτήτων: Να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες την ικανότητα για συνεργατικές σχέσεις και αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Γ. Στο επίπεδο των στάσεων: Να ευαισθητοποιηθούν οι συμμετέχοντες, ώστε να επικοινωνούν με ειλικρίνεια και με σεβασμό της προσωπικότητας και του δασκάλου και του συνομιλητή.

Τα **θέματα** που συζητήθηκαν ήταν:

- Καθορισμός της έννοιας της επικοινωνίας.
- Η ενεργητική και όχι παθητική ακρόαση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.
- Δυναμική της Ομάδας - ρολόι.
- Αντιμετώπιση συγκρούσεων.
- Ο ρόλος του Δασκάλου - Εκπαιδευτή.

Εκπαιδευτικές τεχνικές:

Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του καταγισμού ιδεών, της εισήγησης του εκπαιδευτή-δασκάλου, των ερωτήσεων-απαντήσεων στο θέμα καθορισμού της έννοιας της επικοινωνίας.

Κατόπιν οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες, αντάλλαξαν ιδέες για το τι ήθελαν και τι δεν ήθελαν να επικρατεί (εχεμύθεια, εμπιστευτικότητα, σεβασμός και τα αντίθετά τους) σχετικά με την επικοινωνία στην Ομάδα.

1^ο Διδακτικό δίωρο: Γίνεται παιχνίδι ρόλων.

Υποδύονται περιστατικά λειτουργικής και μη λειτουργικής επικοινωνίας.

Τα βήματα της δημιουργικής ομάδας ακολουθούν μία συγκεκριμένη δομή, που επιτρέπει το πέρασμα από το άτομο στη δυάδα, από τη δυάδα στην τετράδα και στη συνέχεια στην ολομέλεια (Τοδούλου-Πολέμη, 2010).

Γίνεται διάλογος και σχολιασμός από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους, για όσα συνέβησαν στο παιχνίδι ρόλων, επισημαίνοντας ποια στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας παρατήρησαν. Από τις ομάδες παρουσιάζεται ένα θετικό και ένα αρνητικό παράδειγμα, γίνεται αποφόρτιση των μελών στους ρόλους στην ολομέλεια. Τέλος, γίνεται μία σύνθεση των απόψεων από τον Εκπαιδευτή - Δάσκαλο, ο οποίος κάνει μία μικρή ανακεφαλαίωση.

2^ο Διδακτικό δίωρο: Κοινό συμφωνημένο πλαίσιο συνεργασίας (όρια και ευθύνες).

Τίθενται οι συνθήκες λειτουργίας της Ομάδας και οι προσδοκίες.

Γράφουν τις απαντήσεις τους πρώτα ατομικά ο καθένας και στη συνέχεια τις μοιράζονται σε πεντάδες. Συζητούν για περίπου είκοσι-εικοσιπέντε λεπτά και αλληλοβοηθούνται στο να ξεκαθαρίσουν τις προσδοκίες. Γράφουν οι ομάδες μία παράγραφο με τις προσδοκίες τους και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Ο δάσκαλος συνοψίζει, υπογραμμίζοντας την ιδιαίτερη συμβολή κάθε ομάδας. Έπειτα ζητείται να εκφράσουν τα συναισθήματα. Στο τέλος ζητείται να εκφράσουν το κυρίαρχο συναίσθημα.

7.2 Προπαρασκευαστικό στάδιο

ΦΑΣΗ Β΄. Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μέσα από λογοτεχνικά κείμενα.

Αφού διαμορφώθηκε το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα, έγινε συζήτηση για την έννοια της ψηφιακής αφήγησης, τα βήματα, τη διαδικασία, όπως περιγράφηκαν λεπτομερώς στο 1^ο κεφάλαιο.

Ως αφορμή, παρουσιάστηκαν βίντεο από Εκπαιδευτική Τηλεόραση, από το «Φωτόδεντρο», από τον Εθνικό συσσωρευτή ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου (Υ.ΠΑΙ.Θ.), από την πλατφόρμα «Αίσωπος», από ψηφιακά διδακτικά σενάρια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς και από νόμιμα αναρτημένα στο YouTube.

Η θεματολογία περιελάμβανε ιστορικά, θεολογικά και κοινωνικά κείμενα, όπως:

1. Ιστορικά: Η ναυμαχία της Σαλαμίνας, Στρατηγός Μακρυγιάννης.
2. Θεολογικά: Η Αγία Σοφία, ελπίδα, πίστη, αγάπη.
3. Κοινωνικά: Το δένδρο που έδινε, Ο μικρός ζωγράφος των βράχων.

Στόχος της παρούσας δράσης ήταν να αποτελέσει ένα προπαρασκευαστικό παράδειγμα προσέγγισης της ψηφιακής αφήγησης. Ακολούθησε συζήτηση για πνευματικά δικαιώματα και επιλογή κειμένων. Μεταξύ των προταθέντων κειμένων επιλέχτηκαν από το δάσκαλο και τους εκπαιδευόμενους δύο αφηγήματα του Όσκαρ Ουάιλντ, «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» και «*Ο εγωιστής Γίγαντας*». Η αξιοποίηση των τρυφερών αυτών αφηγημάτων προέκυψε, διότι αναδεικνυαν με λεπτότητα το θέμα της αλληλεγγύης, της ανιδιοτελούς προσφοράς προς τους συνανθρώπους μας, αλλά και της ευγένειας και του τρόπου ζωής μας, θέματα που αγγίζουν τον καθένα μας στη σημερινή εποχή της κρίσης.

Βασικοί στόχοι της δραστηριότητας:

Σε επίπεδο γνώσεων.

- Να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευόμενοι μαθητές/οι εκπαιδευόμενες μαθήτριες να διακρίνουν τη μοναδικότητα και την ομορφιά των λογοτεχνικών κειμένων, μέσω της αφήγησης.

- Να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη.

Σε επίπεδο στάσεων και αξιών.

- Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτενέργεια, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ανθρωπισμού, παγκόσμιας ηθικής και συλλογικής δράσης.

Σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

- Να δημιουργήσουν πρωτότυπα, πολυτροπικά αφηγηματικά κείμενα.
- Να εξοικειωθούν περαιτέρω με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τα ψηφιακά εργαλεία.

Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: Αφού διαμορφώθηκε στο χώρο η κατάλληλη ατμόσφαιρα, με το άκουσμα ενός ηχητικού μουσικού μοτίβου, κάθισαν οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι στον κύκλο που σχηματίστηκε από τα μέλη.

Αρχικά τέθηκαν ερωτήματα για τον τίτλο, τα κύρια και δευτερεύοντα πρωταγωνιστικά πρόσωπα, τον αφηγηματικό χρόνο και αντιστρόφως. Η χρονική διάρκεια της εφαρμογής ήταν οκτώ διδακτικές ώρες.

Επιγραμματικά, τα βασικά βήματα του διδακτικού σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα στο πρώτο κεφάλαιο σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, ήταν:

A. Συζητώ την αναγνωστική μου εμπειρία.

Ζητείται από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για τα κείμενα που διάβασαν, να σκεφτούν ό,τι τους έφεραν στο νου (ιδέες, εικόνες, άλλες ιστορίες, ταινίες, μουσική ή κάτι άλλο που τους προβλημάτισε). Καλούνται, επίσης, να εκφράσουν συναισθήματα και να πουν τι ανακάλυψαν για τον εαυτό τους από αυτή την ιστορία.

B. Συνανάγνωση κειμένων.

Οι εκπαιδευόμενοι μαθητές/οι εκπαιδευόμενες μαθήτριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες εργασίας, ανάλογα με την εκδήλωση ενδιαφέροντός τους για τα κείμενα «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» και «*Ο εγωιστής Γίγαντας*».

Αξιοποιήθηκαν τα τρία επίπεδα λειτουργίας της Ομάδας (Αυτονομία και Αλληλεπίδραση). Πρώτα ατομικά, αφού είχε γίνει προετοιμασία μελέτης του κειμένου, κλήθηκε ο καθένας να καταγράψει πρώτες σκέψεις και συναισθήματα. Στη συνέχεια έγινε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων ανά δυάδα και στο τέλος ανά πεντάδα, με την ανακάλυψη ρόλων.

Γ. Οι αναγνώστες ως δημιουργοί.

Καλείται η κάθε ομάδα να επιλέξει αγαπημένα αποσπάσματα από τα κείμενα που διάβασαν και να δημιουργήσει ψηφιακή αφήγηση. Για τη δημιουργία πολυτροπικού κειμένου, επέλεξαν μουσική, ήχο, εικόνες, με σεβασμό στα πνευματικά δικαιώματα του

δημιουργού, και συνεργάστηκαν με τον καθηγητή στο Εργαστήριο Πληροφορικής και τον φιλόλογο του σχολείου.

Δ. Παρουσίαση στην ολομέλεια.

Σύνθεση της δουλειάς των μικρών ομάδων, μοίρασμα-ανατροφοδότηση-αναστοχασμός. Συζητήθηκε τι ήταν σημαντικό για εκείνους, τι τους δυσκόλεψε, τι περίμεναν και τι αισθάνθηκαν.

Μέσα από αυτήν την εφαρμογή, ενεργοποιήθηκε η δημιουργική τους σκέψη, ενώ παράλληλα προετοιμάστηκε το έδαφος για την προσωπική αφήγηση του καθενός.

Η αναλογική γλώσσα της μεταφοράς, με την ανοιχτή διάθεση για νέες αφηγήσεις, ενθαρρύνει την υπεύθυνη συμμετοχή και τη συνοχή της ομάδας, ώστε να αποφεύγονται οι αντιστάσεις, που συνήθως δημιουργούνται όταν πρόκειται για προσωπική αυτοαποκάλυψη. Η διαδικασία αυτή υπήρξε επιτυχής.

Η ταυτότητα των κειμένων (παρατίθενται ολόκληρα στο Παράρτημα)

A. *«Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»*: Συγγραφέας ο Όσκαρ Ουάιλντ (Oskar Wilde), Ιρλανδός μυθιστοριογράφος, ποιητής, θεατρικός συγγραφέας και κριτικός θεάτρου. που γεννήθηκε το 1854 στο Δουβλίνο και απεβίωσε το 1900 στο Παρίσι.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην κεντρική πλατεία μιας πολιτείας, πάνω σε ένα ψηλό βάθρο, ήταν στημένο το άγαλμα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Ήταν φτιαγμένο από χαλκό, που είχε περαστεί επάνω του ένα λεπτό φύλλο χρυσού, που τον έκανε να λάμπει. Για μάτια είχε δύο ακριβά ζαφείρια και στη θήκη του σπαθιού του ένα αστραφτερό μεγάλο ρουμπίνι. Προκαλούσε το θαυμασμό του κάθε ανθρώπου που περνούσε εμπρός του. Μια χειμωνιάτικη νύχτα ήλθε κοντά του ένα μικρό χελιδόνι, που είχε απομείνει μονάχο, ύστερα από τη φυγή του σμήνους των χελιδονιών για μακρινές ζεστές χώρες. Όταν ο Πρίγκιπας τρυφερά τον ρώτησε πώς έτσι και απόμεινε τέτοια εποχή, το χελιδονάκι απάντησε πως η αγάπη το έκανε να ξεχαστεί, για μία όμορφη καλαμιά στην ακροποταμιά, που του άρεσε να την κοιτάζει όλη την ημέρα που λικνιζόταν μέσα στο νερό και μάζευε γύρω της πεταλούδες. Μα τη στιγμή που άνοιγε τα φτερά του για να φύγει, είδε τα μάτια του χάλκινου Πρίγκιπα με μια λυπημένη έκφραση στο φως του φεγγαριού γεμάτα δάκρυα. Αμέσως τον ρώτησε με συμπόνια: *«Εσύ ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας κλαίς;»*. Και αυτός αποκρίθηκε με φωνή σιγανή ότι, όταν ζούσε, δεν ήξερε τι θα πει λύπη και

δάκρυ. Οι πόρτες του παλατιού ήταν κλειστές σε κάθε πόνο και ποτέ δεν είχε την περιέργεια να ρωτήσει πώς περνάει πιο πέρα ο κόσμος. Του ζήτησε παρακαλετά να μείνει κοντά του, για να βοηθήσει ανθρώπους που είχαν ανάγκη, απαλύνοντας έτσι τον πόνο τους, αποσπώντας ένα-ένα οτιδήποτε πολύτιμο είχε επάνω του (το ρουμπίνι από το σπαθί του, ζαφειρένια μάτια του, τα φύλλα χρυσού από το σώμα του) και προσφέροντάς τα σε αυτούς. Τελικά το χελιδόνι, αργοπορώντας για τις αγαθοεργίες που του αναθέτει το άγαλμα, το προλαβαίνει η βαρυχειμωνιά και πεθαίνει από το κρύο. Το άγαλμα, έχοντας χάσει πια τη λάμψη του, με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου της πόλης, παίρνει το δρόμο προς τον κλίβανο, προκειμένου να ρευστοποιηθεί και να φτιαχτεί στη θέση του ένα άλλο άγαλμα. Μα τότε, ενώ ολάκαιρο το άγαλμα του Πρίγκιπα έλιωνε από τη μεγάλη θερμότητα του κλιβάνου, η ραγισμένη του καρδιά που ήταν από μολύβι έμεινε αναλλοίωτη και στη συνέχεια οι εργάτες την πέταξαν στα σκουπίδια, μαζί με το πεθαμένο μικρό χελιδονάκι. Τελικά το νέο άγαλμα δεν στήθηκε, γιατί ο καθένας από το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης έλεγε να μπει το δικό του ομοίωμα για άγαλμα. Την ίδια όμως ώρα δύο άγγελοι μετέφεραν στα σύννεφα την καρδιά του αγάλματος του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα και του χελιδονιού, ως τα πιο πολύτιμα.

B. «*Ο εγωιστής Γίγαντας*»: Συγγραφέας ο Oskar Wilde (1854-1900), σημαντικός Ιρλανδός συγγραφέας και κριτικός θεάτρου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε έναν πανέμορφο κήπο κάποιου Γίγαντα, με δέντρα, πολύχρωμα λουλούδια και πουλιά που κελαηδούσαν γλυκά, συνήθιζαν να παίζουν παιδιά. Ο Γίγαντας όμως έχτισε έναν πελώριο τοίχο γύρω από τον κήπο του και έβαλε μία πινακίδα που έγραφε «*οι παραβάτες θα τιμωρούνται*», δηλώνοντας ότι ο κήπος είναι μονάχα δικός του. Από τότε η άνοιξη και το καλοκαίρι δεν ξανάρθαν ποτέ στον κήπο του και μόνο η βαρυχειμωνιά βασίλευε εκεί, με βοριά, χαλάζι και παγωνιά και χιόνια. Τα λουλούδια δεν φύτρωναν και τα πουλιά έφυγαν. Αφού πέρασε πολύ καιρό σε αυτή την κατάσταση ο κήπος του εγωιστή Γίγαντα, τα παιδιά από ένα μικρό άνοιγμα στον τοίχο τρύπωσαν μέσα και σκαρφάλωσαν στα κλαδιά των δέντρων. Όλα είχαν αλλάξει. Ο Γίγαντας αντίκρισε την πιο μαγευτική εικόνα. Επάνω σε κάθε δέντρο έβλεπε και ένα παιδάκι, τα χιόνια στα κλαδιά των δέντρων είχαν λιώσει και τα πουλιά τιτίβιζαν ευτυχισμένα. Ένα πολύ μικρό παιδί στην άκρη του κήπου προσπαθούσε μάταια να ανεβεί σε ένα δέντρο. Ο Γίγαντας συγκινήθηκε, ανέβασε το μικρό παιδί στο δέντρο, που άνθισε, κι εκείνος κατάλαβε, αγάπησε τα παιδιά κι άνοιξε τον κήπο του και την καρδιά του, παίζοντας καθημερινά μαζί τους. Το μικρό παιδί όμως δεν το ξαναείδε και το αναζητούσε.

Μια μέρα όμως, γέρος πια, το είδε με πληγές στα χέρια και τα πόδια κοντά στο δέντρο. Ήλθε να οδηγήσει την ψυχή του καλού, πρώην εγωιστή Γίγαντα, στον παράδεισό του.

7.3 Ψηφιακές αφηγήσεις εκπαιδευομένων μαθητών

ΦΑΣΗ Γ΄

Βασικό μέρος της δραστηριότητας αυτής ήταν η αφήγηση σύντομων ιστοριών, γύρω από ένα θέμα ή μία κατάσταση.

Σκοπός ήταν να αποκαλυφθούν πραγματικές αξίες και θέματα που θα βοηθούσαν τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, όσο και στο να διορθώσουν κάποιες καταστάσεις, σε σχέση με τη λειτουργία και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Και εδώ έγκειται η διάκριση ανάμεσα στον όρο αφήγηση (*narrative*) και εκείνον της ιστορίας (*story telling*).

Η ιστορία δημιουργείται έχοντας έναν προσανατολισμό, συνήθως για να μας οδηγήσει προς μία ορισμένη δράση, μία ιδέα, ένα σκοπό. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα της συλλογής προσωπικών αφηγήσεων δημιουργεί ένα πολύτιμο υλικό βαθύτερων πολιτισμικών δεικτών της πολύπλοκης πραγματικότητας της σχολικής μονάδας. Έχει διαπιστωθεί ότι, για να νιώσουν οι συμμετέχοντες καλά και να αφηγηθούν και να μοιραστούν τις ιστορίες τους, χρειάστηκε λίγος χρόνος προθέρμανσης (10-15 λεπτά της ώρας). Έγινε μία μικρή εισαγωγή, που περιελάμβανε εξηγήσεις για τη δραστηριότητα, το σκοπό και βασικές οδηγίες για τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και τα πνευματικά δικαιώματα.

Στη συνέχεια θεωρήθηκε χρήσιμο να μιλήσουν οι συμμετέχοντες, κάτι που τους ευχαριστούσε εκείνη τη στιγμή, χτίζοντας κλίμα εμπιστοσύνης και ενθαρρύνοντας την κατάθεση της εμπειρίας. Στη συνέχεια η Ομάδα θα κληθεί να αρχίσει τις ιστορίες.

Βασικό κίνητρο αποτέλεσε το παρακάτω ερώτημα - κλειδί. Αυτό το ερώτημα μοιάζει με ήρεμη λίμνη και αμέσως αρχίζουν οι κυκλικοί κυματισμοί που φτάνουν στην ακτή.

Ερώτημα-κλειδί: *«Ανατρέξτε με τη σκέψη σας στο παρελθόν και σταθείτε σε κάποια στιγμή που εγκαταλείψατε το σχολείο (για διάφορους λόγους). Βρείτε μία προσωπική εμπειρία που τη νιώθετε και σας είναι εύκολο να την αφηγηθείτε και να τη μοιραστείτε με τα μέλη της Ομάδας, καθώς και τα συναισθήματα που σας προκάλεσε αυτή η εμπειρία σας».*

Ο τρόπος που δώσαμε την οδηγία, όσον αφορά στην ανάκληση προσωπικής εμπειρίας, ήταν πολύ σημαντικός. Χρειάστηκε να διασφαλίσουμε ότι το κάθε μέλος θα μοιραστεί τόσο, όσο μπορεί και του είναι χρήσιμο στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στιγμή. Συναινέσαμε (εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτής) ότι το υλικό που θα προκύψει από την όλη διαδικασία θα μπορεί να το επεξεργαστεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς ο εκπαιδευτής.

Επειδή υπήρχαν πολλές αναστολές και ερωτήματα από τη μεριά των εκπαιδευομένων, σχετικά με το τι θα περιλαμβάνουν οι προσωπικές αφηγήσεις και με ποιο τρόπο θα διατυπωθούν, μετά από παιχνίδια ρόλων που προηγήθηκαν, ακολουθήσαμε την τεχνική της προφορικής αφήγησης στην ομάδα.

Σχηματίσαμε έναν ευρύ κύκλο με καρέκλες, στις οποίες κάθισαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι της τάξης, και υπήρχε μετωπική επαφή (όλοι με όλους), με σκοπό να ξεκινήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις προσωπικές τους αφηγήσεις. Όλοι αναρωτιόντουσαν ποιος θα ξεκινήσει πρώτος και, προκειμένου να σπάσει ο πάγος και να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, ξεκίνησε πρώτος ο συντονιστής με τη δικιά του ιστορία (των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετώπισε στο σχολείο), δίνοντας έτσι το ύψος της αφήγησης (τι θέλουμε να αναδείξουμε με αυτή μας την ενέργεια), ενώ παράλληλα οικοδομήθηκε επιπλέον η σχέση εμπιστοσύνης μου με την ομάδα.

Είναι γεγονός ότι οι προσεγγίσεις που αποτελούν σκέψεις, καινοτομίες και αυτοαποκαλύψεις προκαλούν αρκετά συναισθήματα ανησυχίας και ανασφάλειας. Ωστόσο, υπογραμμίστηκε στους εκπαιδευόμενους ότι είναι φυσικό και αναμενόμενο να αναδύονται τέτοιου είδους συναισθήματα μπροστά στο καινούργιο.

Βέβαια υπάρχει ο κίνδυνος η αφήγηση, όταν είναι αποκύημα φαντασίας, να λειτουργήσει ως μία ανεπιτυχής προσπάθεια και να μην επιτευχθούν οι στόχοι (Μιχιώτης, Χριστοδούλου, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν εκείνος του "διευκολυντή" και όχι του ηγέτη. Αυτό σημαίνει ότι δεν παρενέβαινε στις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευομένων, παρά μόνο προκειμένου να θέσει διευκρινιστικά ερωτήματα του τύπου «*μπορείτε να το προσδιορίσετε περισσότερο αυτό ή να δώσετε ένα παράδειγμα;*»

Ακολουθήθηκε η διαδικασία, σύμφωνα με τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης (Μεϊμάρης, 2013), που είχαν προετοιμαστεί, όπως:

- Προ-παραγωγή (συγγραφή του ψηφιακού σεναρίου).
- Παραγωγή (ηχητική καταγραφή ιστορίας, συγκέντρωση-προετοιμασία πηγών).
- Μετα-παραγωγή (σύνθεση όλων των στοιχείων).

- Διανομή.

Επόμενο βήμα ήταν η ψηφιοποίηση, με την προσθήκη εικόνων, ήχων, μουσικής. Επισημάνθηκε το θέμα των πνευματικών δικαιωμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά που είχαν αναρτηθεί νόμιμα στο διαδίκτυο και παρέχονταν (*Widows movie Maker* ή *photo story*).

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στο βήμα της προσθήκης οπτικών μέσων, όπως σαρωμένες εικόνες.

Ακολούθησε το βήμα της οικονομίας, για βελτιστοποίηση, δηλαδή οι οπτικές πληροφορίες να μην αποβαίνουν σε βάρος της αφήγησης και η διάρκεια του βίντεο να μην ξεπερνά τα δύομιση με τρία λεπτά.

Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια και συνεργασία του εκπαιδευτικού Πληροφορικής, με κατάλληλη συνεργασία από τις προηγούμενες συναντήσεις στο Εργαστήριο Πληροφορικής.

Τελικά, μόλις ολοκληρώθηκε όλη η διαδικασία, παρουσιάστηκε σε όλη την Ομάδα και έγινε σχολιασμός, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση ως προς:

- Το περιεχόμενο (ποιότητα, ροή).
- Τη δομή και οργάνωση (εργασία σε ομάδες, χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου, ευχέρεια στη χρήση Νέων Τεχνολογιών).
- Την ποιότητα των εικόνων και της μουσικής.
- Την παρουσίαση της ιστορίας.

Το αφηγηματικό μέρος των ψηφιακών αφηγήσεων, όπως δημιουργήθηκε από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία είναι:

1. *«Ονομάζομαι Ν..... και είμαι 49 ετών, γεννημένος στην (Κ.....). Είμαι παντρεμένος με την (Χ.Χ.) και είμαστε μαζί από το 1992. Μέσα από το γάμο μας έχουμε δύο παιδιά, ηλικίας έως δεκαπέντε ετών.*

Είμαι παιδί χωρισμένων γονιών, μιας και οι γονείς μου χώρισαν και ο κύριος λόγος ήταν ο αλκοολισμός του πατέρα μου, και με ό,τι άλλο με αυτό συνεπάγεται. Αυτός ήταν και ο λόγος που ανάγκασε τη μητέρα μου να μας πάρει και να φύγουμε από την (Κ.....), μαζί με τα υπόλοιπα πέντε αδέρφια μου, και να εγκατασταθούμε σε προάστιο της Αθήνας.

Τα πρώτα μαθητικά μου βήματα τα έκανα στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο (Α.....), και μπορώ να πω ότι οι δυσκολίες φάνηκαν από τη αρχή. Διότι, όταν ένα παιδί μεγαλώνει χωρίς την

"προστασία" του πατέρα του, αυτομάτως αυτό το κάνει πιο "ζωηρό", πιο "ατίθασο" και μπορώ να πω ότι γίνεται "αγρίμι". Οι δυσκολίες ήταν αρκετές, δεν είχα μυαλό για διάβασμα και γράψιμο, και οι κοπάνες από το σχολείο ήταν συχνές. Θυμάμαι τον εαυτό μου συνέχεια πάνω σε ένα ποδήλατο (που μου είχε χαρίσει ο θεός μου, όταν πήγαινα και τον βοηθούσα στο ξυλουργείο που είχε) να τριγυρνάω τις γειτονιές, αφού η μητέρα μου έλειπε στη δουλειά από το πρωί έως το βράδυ. Για να μπορούμε να τα φέρουμε βόλτα, τη θέση της μητέρας μου την είχε πάρει η μεγαλύτερη αδερφή μου. Και εκείνη αναγκάστηκε να σταματήσει το σχολείο, μόλις τελείωσε το Δημοτικό, για να γίνει υπεύθυνη για το μαγειρέμα, τις δουλειές του σπιτιού, και φυσικά να προσέχει και τα μικρότερα "διαβολάκια".

Με το "ζόρι" λοιπόν θα έλεγα ότι έβγαλα το Δημοτικό, και έρχεται η ώρα για το Γυμνάσιο. Εκεί οι απαιτήσεις ήταν μεγαλύτερες και φυσικά φάνηκαν σχεδόν αμέσως οι αδυναμίες που είχα στα μαθήματα. Ο καιρός περνούσε, χωρίς να δίνω και πολλή σημασία. Το σχολείο δεν με ενδιέφερε εκείνη τη στιγμή, και αυτό που είχα στο μυαλό μου ήταν να τελειώσω την πρώτη τάξη και να πιάσω δουλειά, γιατί τα οικονομικά της οικογένειας δεν ήταν καθόλου καλά. Η μητέρα μου ήταν η μόνη που δούλευε. Είχε όμως αρρωστήσει τελευταία δουλεύοντάς σε ένα εργοστάσιο. Έπρεπε λοιπόν να σταματήσει τη δουλειά για σοβαρούς λόγους υγείας και να αναλάβουμε εμείς τα οικονομικά της οικογένειας.

Όντως, τελειώνοντας την πρώτη τάξη Γυμνασίου, με βρίσκει να έχω μείνει σε τέσσερα μαθήματα, Μαθηματικά, Ιστορία, και άλλα δύο που δεν τα θυμάμαι τώρα. Οπότε και σταμάτησα και ακολούθησα το δρόμο της εργασίας, αφού για αυτό είχε φροντίσει ο θεός μου αρκετά χρόνια πριν, ο οποίος κάθε καλοκαίρι και γιορτές που έκλειναν τα σχολεία με έπαιρνε μαζί του στο ξυλουργείο να τον βοηθάω. Έτσι με έκανε να αγαπήσω τη δουλειά και δεν με άφησε να γυρνάω εδώ και εκεί. Από τότε εργάζομαι και το μόνο που έχει αλλάξει είναι το είδος της δουλειάς και, από ξυλουργός που ξεκίνησα, τα τελευταία 35 χρόνια δουλεύω σαν μηχανουργός μέχρι και σήμερα.

Και έτσι με αυτόν τον τρόπο ήρθε το τέλος της σύντομης σχολικής ζωής για μένα.»

2. «Ονομάζομαι Μ..... και είμαι 43 ετών. Από μικρός δεν ήμουν από τα ήσυχα παιδάκια, καθότι ζωηρός. Σήμερα που μιλάμε είμαι παντρεμένος και έχω δυο παιδάκια (ευτυχώς δεν μου έμοιασαν στη ζωηράδα), ένα αγόρι 10 ετών και ένα κορίτσι 11 ετών. Στο Δημοτικό δεν ήμουν και άριστος μαθητής, καθότι ζωηρός. Στο Γυμνάσιο σαν πήγα την πρώτη χρονιά έχασα τον πρώτο χρόνο από απουσίες. Τη δεύτερη χρονιά είχα μέσα στην οικογένειά μου

ένα τραγικό και άσχημο συμβάν, έχασα τον πατέρα μου (ηλικίας 36 χρονών από καρδιά), εγώ τότε ήμουν 13 ετών και από κάτω από εμένα τα δυο μικρότερα αδέρφια μου. Τα πράγματα μέσα στο σπίτι μοιραία έγιναν πολύ δύσκολα, η μητέρα μου μόνη με τρία παιδιά και μια πολύ μικρή σύνταξη. Τα οικονομικά τότε ήταν πολύ άσχημα. Όταν ήμουν το απόγευμα στο σχολείο, το πρωί δούλευα, για να μπορέσω να βοηθήσω όσο μπορούσα τη μητέρα μου, και το ίδιο έκανα όταν ήμουν πρωί στο σχολείο, πήγαινα για δουλειά το απόγευμα. Στα μαθήματα, όταν ήθελα, ήμουν καλός, αλλά τότε βαριόμουν να διαβάζω. Κοίταξα λοιπόν κουτσά στραβά να τελειώσω το Γυμνάσιο και να βρω μια δουλειά σταθερή, για να μπορώ να βοηθάω τη μητέρα μου. Η μητέρα μου μου φώναζε να μην σταματήσω το σχολείο, αλλά εγώ, βλέποντας τις δυσκολίες που περνάγαμε, είχα πάρει την απόφασή μου και βγήκα για δουλειά και έτσι σταμάτησα το σχολείο.»

3. «Με λένε Α....., γεννήθηκα πριν 55 χρόνια σε ένα μικρό χωριό της Ηπείρου. Είμαι παντρεμένη και έχω δύο παιδιά σχεδόν τριάντα χρόνων. Το χωριό μου είχε λίγους κατοίκους, για αυτό και στο σχολείο ζήτημα να ήμασταν 15 παιδιά. Ήταν δύσκολη η ζωή στο χωριό, για αυτό και οι γονείς μου αποφάσισαν ότι έπρεπε να φύγουμε για κάτι καλύτερο. Το 1974 ήρθαμε στην Αθήνα, και συγκεκριμένα στο προάστιο του (Π....), ήμουν τότε 10 χρόνων και γράφτηκα στην Πέμπτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Π....). Όταν ήμουν στο χωριό μου, μου άρεσαν πολύ τα γράμματα και ήμουν καλή μαθήτρια, μετά όμως στην Αθήνα άλλαξαν πολύ τα πράγματα. Έχω πολλές άσχημες αναμνήσεις από την Πέμπτη και την Έκτη τάξη. Στην αρχή δεν μου έδιναν καμία σημασία (όχι οι δάσκαλοι) τα παιδιά, οι συμμαθητές μου, μετά όμως άρχισαν να με κοροϊδεύουν. Με λέγανε "βλάχα", επειδή είχα έρθει από το χωριό, με κοροϊδεύαν για τα μαλλιά μου, για τις φακίδες μου και ό,τι άλλο έβρισκαν παράξενο επάνω μου. Εγώ δεν μιλούσα, δεν έλεγα τίποτα ούτε στους γονείς μου, είχα σιχαθεί όμως το σχολείο και παρακαλούσα να τελειώσει για να μην ξαναπάω. Κάποια στιγμή ο δάσκαλος μου έδωσε σημείωμα και καλούσε τον πατέρα μου, πιθανόν για να του πει ότι δεν μιλούσα στο σχολείο και ήμουν απομονωμένη από τα άλλα παιδιά. Εγώ, φοβούμενη ότι θα με μάλωνε ο πατέρας μου, θεώρησα σωστό να πλαστογραφήσω την υπογραφή του ότι έλαβε γνώση για το σημείωμα, και έτσι δεν ήρθε ποτέ στο σχολείο, αφού όλη μέρα δούλευε, για να τα βγάλει πέρα η οικογένεια. Μόλις τελείωσε το σχολείο (τελείωσα και την Έκτη Δημοτικού), ορκίστηκα ότι δεν θα ξαναπάω. Και δεν συνέχισα στο Γυμνάσιο και έτσι έπιασα δουλειά στα 13 μου.»

4. «Είμαι ο Χ....., γεννημένος στο Καζακστάν της Ρωσίας από Πόντιους γονείς και είμαι 39 ετών. Είμαι παντρεμένος και έχω δύο παιδιά ηλικίας σχεδόν.... ετών. Ο λόγος που σταμάτησα το σχολείο είναι ο εξής: Όταν ήρθαμε με τους γονείς μου από το Καζακστάν, πήγα Α' τάξη Δημοτικού, στην Ελλάδα και, επειδή δεν ήξερα καλά την Ελληνική γλώσσα (να μιλάω και καθόλου να διαβάζω), με βάλανε και διάβαζα τα βιβλία της Α' Δημοτικού. Όταν τελείωσα το Δημοτικό, πήγα Πρώτη τάξη Γυμνασίου. Εκεί δεν καταλάβαινα τίποτα, δεν μπορούσα να προσαρμοστώ. Συνέχισα και είχα προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κατανόηση. Έτσι λοιπόν σταμάτησα το σχολείο και πήγα για δουλειά.»

4. «Είμαι ο Κ..... Είμαι 34 ετών παντρεμένος και έχω τρία παιδιά ηλικίας έως 10 ετών. Είμαι Πόντιος στην καταγωγή, γεννημένος στο Καζακστάν της Ρωσίας. Ήρθα στην Ελλάδα με τους γονείς μου το 1995 σε ηλικία 9 ετών. Είχα τελειώσει στη Ρωσία την Α' Δημοτικού. Όταν ήρθαμε στην Ελλάδα, δεν μιλούσα καθόλου ελληνικά, παρά μονάχα ρωσικά και ποντιακά. Αναγκάστηκα και πήγα πάλι στην Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου, για να μάθω ανάγνωση και γραφή. Τελείωσα το Δημοτικό με πολλές δυσκολίες (με βαθμό 5), αφού δυσκολευόμουν να διαβάσω και να γράψω στα ελληνικά. Όταν πήγα στη συνέχεια πρώτη Γυμνασίου, τα προβλήματα συνεχίστηκαν και εκεί, με αποτέλεσμα τα μαθήματα να μου φαίνονται βουνό, με αποτέλεσμα να μην μου αρέσουν και να μένω αρκετές ώρες έξω από την τάξη. Στο σχολείο έκανα παρέες με άλλους συμμαθητές μου Ποντιακής καταγωγής, που και αυτοί δεν καταλάβαιναν τα μαθήματα και έμεναν έξω από τις τάξεις. Μαζί κάναμε διάφορες σκανταλιές, με αποτέλεσμα να μας αποβάλλουν από το σχολείο. Στη συνέχεια έπιασα δουλειά και έτσι τελείωσαν τα δικά μου τα βάσανα και τα δικά τους τα βάσανα.»

6. «Ονομάζομαι Γ..... Είμαι παντρεμένος και έχω τρία παιδιά. Είμαι κάτοικος (...) από το 1968 που γεννήθηκα. Οι γονείς μου ήλθαν το 1966 από τη Ρωσία, μαζί με τα τέσσερα αδέρφια μου, χωρίς να γνωρίζουν κανέναν. Εδώ πολλή φτώχεια. Δύο και τρεις δουλειές έκανε ο πατέρας μου, για να τα βγάλει πέρα. Στο (Α.....) τότε, την περίοδο 1980-

1985, επικρατούσε το "εμείς" και "εσείς". Στους νέους το "εμείς είμαστε οι έλληνες και εσείς οι ξένοι", κάτι που το συνάντησα και στο Γυμνάσιο. Όταν ήμουν στα δεκατρία μου, είχαμε ένα οικογενειακό ατύχημα. Ο αδελφός μου είχε πέσει από τον πέμπτο όροφο της οικοδομής όπου δούλευε με τον πατέρα μου και τα άλλα τρία αδέρφια μου. Ήταν όταν ξεκίναγα το Γυμνάσιο το 1981. Στο σπίτι εγώ ήμουν τελείως μόνος. Ο πατέρας μου, μέχρι να ξαναπάει στη δουλειά, πήγαινε στο νοσοκομείο. Η μητέρα μου όλη την ημέρα ήτανε εκεί. Μόνο το Σάββατο ερχόταν για να μαγειρέψει και να πλύνει κανένα ρούχο και την άλλη ημέρα να ξαναπάει στον αδελφό μου. Τα αδέρφια μου στη δουλειά και στην Τεχνική Σχολή και εγώ στο Γυμνάσιο. Στο σπίτι τους έφτιαχνα κάτι για να τρώνε και να βγαίνω με τους φίλους μου έξω για καμιά μπάλα. Για διάβασμα, λίγα πράγματα.

Την πρώτη χρονιά που πήγα Γυμνάσιο, γνώρισα για την εποχή εκείνη το bullying. Με αποκαλούσανε "Ρωσάκι". Αισθανόμουν πάρα πολύ άσχημα. Χώρια το πρόβλημα που είχα με τον αδελφό μου, να 'χω και τον καθένα να με κοροϊδεύει. Ο καιρός πέραγε. Από μαθήματα, δεν το είχα και πολύ. Δεν είχα στήριξη από κανέναν, ώσπου έμεινα στην ίδια τάξη. Τον επόμενο χρόνο ξαναπήγα, αλλά δε συνέχισα. Έτσι αποφάσισα, μετά από μια συζήτηση που είχα με τον πατέρα μου, να σταματήσω το σχολείο, για να πάω για δουλειά, ώστε να βοηθήσω και εγώ με τη σειρά μου (στο οικονομικό κομμάτι) και στο μέλλον να κοιτάζω για κάποιο νυχτερινό σχολείο.»

7. «Ονομάζομαι Α..... Μεγάλωσα σε ένα πατριαρχικό οικογενειακό περιβάλλον, έχω γαλουχηθεί κακά εις το έπακρον στο να ακολουθήσω την εργασία του πατέρα μου, σιδηροκατασκευές και αλουμινοκατασκευές. Το εργαστήριό του ήταν και είναι δίπλα στο πατρικό μου σπίτι. Μεγαλώνοντας, τα καλοκαίρια με έπαιρνε από τα 10 μου χρόνια αναγκάστηκα να τον βοηθάω στο εργαστήριο. Αυτό με έκανε να συνηθίσω τη σκληρή δουλειά και να αγαπήσω την τέχνη, αφού είδα πως μάλλον είχα κλήση προς αυτήν. Όταν ο πατέρας μου θα αντιλήφθηκε ότι αγαπώ την τέχνη του και ότι θα την ακολουθούσα, μάλλον το πήρε προσωπικά και δεν ήθελε να πάω στο Γυμνάσιο, προκειμένου να μάθω σωστά τη δουλειά όσο ήμουν παιδί ακόμα. Εγώ αντέδρασα και με μεγάλη αυτοπεποίθηση του είπα ότι θέλω τουλάχιστον να φοιτήσω στο Γυμνάσιο και μετά βλέπουμε. Το δέχτηκε, με τον όρο ότι, εάν έμεινα σε κάποια τάξη, θα έπρεπε να σταματήσω άμεσα. Πράγματι, τα κατάφερα χωρίς να δίνω ιδιαίτερη βάση στη μελέτη και τελείωσα το Γυμνάσιο με 13,5 περίπου. Δεν προλάβουμε να κουβεντιάσουμε για το αν θα πάω Λύκειο. Ίσως να μην πήγαινα, αφού με είχε πείσει

ότι μου είναι αχρείαστο. Ένα ευτυχώς ελαφρύ εγκεφαλικό του πατέρα μου με ανάγκασε να αναλάβω το τιμόνι της επιχείρησης, ώστε να ελέγχω το προσωπικό και να είμαι σε μία κατάσταση μαθητευόμενος των υπαλλήλων του, αλλά και αφεντικό τους. Όλο αυτό με έθελγε. Μαζί τους είχα άριστη σχέση και εκείνοι με βοήθησαν αρκετά. Όταν πέρασε ο καιρός, τα πράγματα ήταν περίεργα. Επέστρεψε ο πατέρας μου στη δουλειά. Ήταν δύσκολο πράγμα να συνεχίσω το Λύκειο, διότι η μόνη λύση θα ήταν τέσσερα χρόνια νυχτερινό με τρομερή κόπωση το πρωί. Πότε θα διάβαζα; Τότε τα πράγματα ήταν αυστηρά. Το σκέφτηκα. Το συζήτησα, το ήθελα! Αλλά δεν τα κατάφερα. Δεν με βοήθησε κανείς, να μου πει «Πήγαινε και εγώ είμαι εδώ». Έτσι ψάχτηκα. Κοίταξα στη Σιβιτανίδειο, που ήταν δύο χρόνια τότε. Όμως δεν υπήρχε τίποτα κοντά στο αντικείμενό μου. Το πιο κοντινό στην ειδικότητά μου ήταν οι εργαλειομηχανές, δηλαδή ο τόννος. Απογοητεύτηκα, αποδεχόμενος τη μοίρα μου. Τέλος το σχολείο.»

8. «Ονομάζομαι **Ε.....**. Είμαι παντρεμένη και έχω δύο παιδιά, ο ένας φοιτητής και ο άλλος στο Δημοτικό. Είμαι από φτωχή και μεγάλη οικογένεια, έχω οκτώ αδέρφια. Ο πατέρας και η μητέρα μου δούλευαν πολύ σκληρά για να τα καταφέρουν. Έτσι, μόλις σχόλαγα από το σχολείο, εγώ και τα αδέρφια μου πηγαίναμε για δουλειά στα χωράφια και σε διάφορες άλλες δουλειές, για να μπορέσουμε να έχουμε τα απαραίτητα και να βοηθήσουμε και εμείς.

Στο Δημοτικό Σχολείο που πήγαινα, από τη Δεύτερη τάξη αντιμετώπισα προβλήματα. Οι δάσκαλοι, για να με "συνετίσουν", με έβαζαν τιμωρία χτυπώντας μου τα χέρια ή με έβαζαν να τρέχω μαζί με άλλα παιδιά όπως εγώ (χαμηλών επιδόσεων), γύρω-γύρω από το σχολείο, για να "στρώσουμε". Με αυτά και αυτά, πήγα έως και την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού, που και εκεί συνεχίστηκαν οι ίδιοι τρόποι διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης. Έτσι αποφάσισα να σταματήσω το σχολείο, παρ' όλες τις αντιρρήσεις των γονέων μου. Οι δάσκαλοι μέχρι και την αστυνομία έστειλαν στο σπίτι μου, για να συνεχίσω το σχολείο, αλλά εγώ, με τέτοια συμπεριφορά, ούτε να ακούσω για σχολείο. Και γι' αυτό το λόγο σταμάτησα το σχολείο.»

9. «Λέγομαι **Ε.....**, είμαι παντρεμένη και έχω τρεις γιους ηλικίας από 17 έως τριάντα ετών. Έχω και μια εγγόνα. Εγώ τελείωσα το Δημοτικό, πήγα και στο Γυμνάσιο. **Στην Πρώτη Γυμνασίου έμεινα στα Μαθηματικά. Δεν τα κατάφερα και πολύ καλά στα Μαθηματικά**

και δεν πήγα να ξαναδώσω επαναληπτικές εξετάσεις. Το εγκατέλειπα το Γυμνάσιο, γιατί θεώρησα ότι δε θα μου χρειαστεί το χαρτί, θέλοντας καλύτερα να πάω για δουλειά. Βέβαια έκανα λάθος, γιατί στην πορεία της ζωής είδα ότι το χρειαζόμουν το χαρτί. Αυτά.»

10. *«Είμαι η Ζ....., είμαι παντρεμένη και έχω δύο κοριτσάκια ηλικίας κοντά στα τριάντα χρονών. Ο λόγος που άφησα το σχολείο είναι ο εξής: Όταν ήμουνα μικρό παιδί και πήγαινα στο Δημοτικό Σχολείο, είχα και εγώ πάρα πολλά κενά. Τότε είχανε την ιδιότητα να σε αφήνουνε, αν δεν ήσουνα καλή μαθήτρια. Έτσι και εγώ επίσης με άφησαν στην Πρώτη και στη Δευτέρα τάξη του Δημοτικού. Και από εκεί και πέρα έχασα και εγώ τα μαθήματα, ήμουν και μεγάλο παιδάκι μετά και άρχισα επιπλέον να ντρέπομαι. Στη Δευτέρα με Τρίτη τάξη του Δημοτικού, έμαθα και εγώ να διαβάζω. Το πρόβλημά μου τότε ήταν το εξής. Είχαμε μία δασκάλα (αυτή είναι τραυματική εμπειρία που σας λέω), η οποία ήταν πάρα πολύ αυστηρή και με σηκώνει μια μέρα στον πίνακα να κάνω μία διαίρεση. Εγώ, επειδή δεν ήμουν τόσο καλή στα Μαθηματικά, επειδή δεν είχα κάποιον άνθρωπο να καθίσει μαζί μου να ασχοληθεί, λόγω του ότι η μητέρα μου εργαζόταν και είμαι παιδί χωρισμένων γονιών, σηκώθηκα στον πίνακα και, επειδή δεν ήξερα να κάνω την πράξη, με χτύπησε και με πρόσβαλε. Γελάγανε τα παιδιά και από εκεί και πέρα η τραυματική αυτή εμπειρία (είχαν την ιδιότητα οι δασκάλοι να χτυπάνε πάρα πολύ, σε σημείο που τα χέρια μου ξεραθήκαν από το ξύλο) και δεν ήθελα καθόλου όχι να δω το Δημοτικό Σχολείο που πήγαινα, ήθελα να φεύγω, με καμία δύναμη. Εν πάση περιπτώσει το έβγαλα το Δημοτικό και θεώρησα (μάλλον είπα) «δε θα πάω στο Γυμνάσιο, εφόσον δεν είμαι τόσο καλή μαθήτρια, μη χάσω το χρόνο μου, παρ' όλο που το ήθελα μέσα μου, το ήθελα να πάω, βγήκα και εγώ στην αγορά εργασίας, σα μικρό κοριτσάκι δεκατεσσάρων ετών, εργάστηκα και παντρεύτηκα σε μικρή ηλικία.»*

11. *«Είμαι ο Γ..... και είμαι τριάντα χρονών. Το Δημοτικό το τελείωσα κανονικά με άριστα. Μετά πήγα στο Γυμνάσιο. Είχα ένα θέμα με τους φίλους μου, επειδή μιλάω έτσι παράξενα (με το πρόβλημα που έχω) και με κοροϊδεύανε. Μετά το παρατάω. Μετά ξεκίνησα πάλι μετά από δέκα χρόνια. Αυτά τα δέκα χρόνια που καθόμουνα, πήγα με τον πατέρα μου στη δουλειά του και τον βοήθησα. Μου λέει ο πατέρας μου «τι θα κάνεις, θα ξαναξεκινήσεις το σχολείο;». Και λέω εγώ "ναι". Ξαναπροσπάθησα και μετά πάω στο νυχτερινό πάλι και εκεί είχα θέμα με τη δασκάλα, γιατί με κοροϊδευε, δεν μπορώ να διαβάσω μου έλεγε και με κοροϊδευε μετά. Μετά με έκανε και ρεζίλι στα παιδιά και έτσι*

το ξαναπαράτησα πάλι.»

12. «Ονομάζομαι Ν....., είμαι σαράντα τριών χρόνων και είμαι παντρεμένος, με δύο παιδάκια. Θα σας πω και εγώ την ιστορία μου γιατί δεν πήγα σχολείο. **Είμαι παιδί πολύτεκνης οικογένειας. Οι δικοί μου είχαν οκτώ παιδιά και εγώ είμαι το τελευταίο παιδί. Δυστυχώς, εμένα με γράψανε σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία, περίπου οκτώμισι χρονών. Όταν πήγα σχολείο για πρώτη φορά, αντιμετώπισα το bullying της εποχής, γιατί η παρέα μου τότε ήταν προχωρημένοι, είχαν πάει στις επόμενες τάξεις. Εγώ δυστυχώς είχα μείνει με τους μικρούς πίσω και αυτοί με κοροϊδεύανε. Και οι δάσκαλοι εκείνη την εποχή δε βοηθούσαν σε κάτι τέτοιο. Και έτσι αποφάσισα να αφήσω το σχολείο και να εργαστώ. Το πρώτο μου μεροκάματο, ήτανε περίπου εννέα χρονών. Έτσι αποφάσισα να μην ξαναπατήσω στο σχολείο, ήτανε η πρώτη και η τελευταία φορά που με είδε το σχολείο.»**

13. «Ονομάζομαι Σ..... Είμαι τριανταπέντε χρονών, παντρεμένος και έχω μικρό παιδάκι. **Ο λόγος που σταμάτησα το σχολείο είναι ότι από την Πρώτη Γυμνασίου εργάζομαι τα απογεύματα στη δουλειά του πατέρα μου και δεν αφιέρωνα τον απαραίτητο χρόνο στα μαθήματα του σχολείου και στις υποχρεώσεις του, με αποτέλεσμα να χάσω και μια χρονιά στη Δευτέρα Γυμνασίου. Ολοκληρώνοντας καθυστερημένα το Γυμνάσιο, κρίνοντας ότι δεν έχω τις δυνατότητες να προχωρήσω στο Λύκειο ώστε να το ολοκληρώσω και συναντώντας τα οικονομικά προβλήματα τα οποία υπήρχαν μέσα στην οικογένειά μου, θεώρησα σωστό να ακολουθήσω τις υποχρεώσεις και τη δουλειά του πατέρα μου και από τη μεριά μου να βοηθήσω όσο μπορώ την οικογένειά μου.»**

14. «Ονομάζομαι Β....., είμαι παντρεμένος και έχω τρία παιδάκια ηλικίας από δεκαοκτώ έως εικοσιτεσσάρων ετών. Είμαι πενήντα χρονών. **Πήγα σχολείο, μέχρι δύο χρονιές στην Πρώτη Γυμνασίου που έμεινα και σταμάτησα το σχολείο. Ενώ με πήγαινε ο πατέρας μου φροντιστήριο (και Αγγλικά πήγαινα και Μαθηματικά και Φυσική), δεν μπορούσα να καταλάβω τα γράμματα. Έφευγα δυο ώρες πιο νωρίς, θυμάμαι, και πήγαινα στο φροντιστήριο για τα Μαθηματικά. Είχε πινακ πινακ κάτω ο κύριος (Χ.Ψ.), ο πατέρας μου**

ο συχωρεμένος νόμιζε ότι πήγαινα και διάβαζα. Τον πιάνει ο κύριος (Χ.Ψ.) και του λέει του πατέρα μου "ρε (Ψ.Χ.), δε διαβάζει το παιδί καθόλου. Γιατί ρε (Χ.Ψ.)", του λέει ο πατέρας μου. Και του απαντάει ο κύριος "έρχεται και παίζει πινγκ πονγκ" (καθόμουνα κάτω και έπαιζα πινγκ πονγκ με τα παιδιά, με τα φιλαράκια μου). Δε διάβαζα καθόλου και θα σας πω και την αιτία. Τελείωσα και πήγα και τέσσερα χρόνια στα Αγγλικά. Πήγα δύο χρονιές στην Πρώτη Γυμνασίου, έμεινα και τα παράτησα. Κοίταγα στο σχολείο (στο Γυμνάσιο) για να μάθω τα γράμματα και εκεί στον πίνακα, όπως τα έβλεπα, μου φεύγανε τα γράμματα. Δηλαδή τα ξεχνούσα κατευθείαν. Παρέδιδε η δασκάλα μάθημα και δε μπορούσα να τα καταλάβω. Με ρωτούσε μετά (Χ.) "παιδί μου τι είπα;" Την κοίταγα στα μάτια. Λέει "τι είπα;" (Χ.), λέω "Κυρία, το ξέχασα". Και έτσι δυσκολενόμουνα πάρα πολύ με τα γράμματα στον πίνακα, ενώ στη θεωρία ήμουν πολύ καλός (στην ομιλία-προφορικό λόγο), στον πίνακα τα έχανα, μου έφευγαν τα γράμματα τελείως. Δηλαδή δε μπορούσα να συγκεντρωθώ καθόλου. Και έτσι σταμάτησα το σχολείο και μετά πήγα συνεργείο για δουλειά και έτσι σταματήσαμε τελείως.»

15. «Το όνομά μου είναι Α..... και είμαι από τις Αραβικές χώρες. Είμαι σαράντα ετών. Στην πατρίδα μου πήγα στο Λύκειο και τελείωσα λογιστής. Και μετά πήγα Πανεπιστήμιο δύο χρόνια, πάλι στην ειδικότητα λογιστή και πήρα τα χαρτιά (Πτυχίο). Μετά είχαμε κάποιο πρόβλημα και κανονίσαμε μαζί με την οικογένειά μου να πάω έξω από την πατρίδα μου και έτυχε στη ζωή να έλθω και να μείνω εδώ στην Ελλάδα. Ήθελα να πάω στην Αμερική, αλλά έτυχε και ήλθα εδώ στην Ελλάδα. Αυτά τα χαρτιά που είχα από το Πανεπιστήμιο (το Πτυχίο), δε μετρήσανε (δεν αναγνωρίστηκαν) εδώ στην Ελλάδα, γιατί ήταν δύο χρόνια και γι' αυτό το λόγο συνέχισα από την αρχή. Δηλαδή πήγα και έκανα εξετάσεις στο Δημοτικό Σχολείο, μετά πήγα στο Σ.Δ.Ε. (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) και μετά ήλθα εδώ στο Λύκειο, για να μάθω κάποια καινούργια δουλειά, να μαζέψουμε καινούργια χαρτιά και να φτιάξουμε μια καινούργια ζωή εδώ. Γιατί τώρα θέλω να μείνω εδώ, που έχει πολύ καλούς ανθρώπους. Δε νιώθω ότι είμαι ξένος εδώ, αλλά σαν φίλος και έχω παρέες εδώ. Αυτά.»

7.4 Αξιολόγηση

Ακολουθήθηκε ο συνδυασμός μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.

Τα ποιοτικά δεδομένα συνελέχθησαν μέσω παρατήρησης, συνέντευξης και ερωτηματολογίων (Παράρτημα).

Τι είπαν οι συμμετέχοντες:

Μαθήτρια Εργαζόμενη, ετών 28

*«...Μέσα από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες, ωφελήθηκα πολύ. **Καλλιέργησα το χαρακτήρα μου. Μέσα από την εργασία μου σε Ομάδα, απέκτησα γνώσεις και έμαθα πολλά νέα πράγματα σε πολλούς και διάφορους τομείς.**»*

Μαθητής Άνεργος, ετών 32

«...Από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες, κατάλαβα πως μπορεί κανείς να νιώσει λίγο πιο ελεύθερος, μέσα στην εγκλωβιστική καθημερινότητα. Θα τη θυμάμαι με πολλή αγάπη...»

Μαθητής εργαζόμενος, ετών 45

«...Αποκόμισα πολλά από τη δραστηριοποίησή μου. Κέρδισα χαρά, απέκτησα γνώσεις στις Νέες Τεχνολογίες, σε διάφορα θέματα.»

Μαθήτρια Εργαζόμενη, ετών 37

*«...Με βοήθησαν να γνωρίσω τον εαυτό μου, να αγαπήσω τους γύρω μου και να κάνω **πράξη** την αγάπη μου αυτή.»*

Μαθητής εργαζόμενος, ετών 52

«...Ωφελήθηκα πολύ με την εξοικείωσή μου με τη νέα τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα και θέλω να ευχαριστήσω τους νεότερους συμμαθητές μου που με βοήθησαν.»

Μαθητής εργαζόμενος, ετών 36

«...Έμαθα να εκτιμώ την αξία και τη δύναμη του ομαδικού πνεύματος. Έζησα τη χαρά του να προσφέρω και να μου προσφέρουν και του να είμαι ζωντανό μέλος μιας κοινότητας. Διευρύνθηκε το δίκτυο των γνωριμιών μου. Διευρύνθηκε το κριτικό μου πνεύμα, απέναντι στους κινδύνους και τις εκπλήξεις της καθημερινής μου ζωής.»

Μαθήτρια Εργαζόμενη, ετών 37

«...Ήθελα να ασχοληθώ με κάτι διαφορετικό από τα μαθήματα του Σχολείου, να βρω διέξοδο σε κάτι πιο εποικοδομητικό, να ανακαλύψω καινούργιες πτυχές του εαυτού μου. Επιπλέον συνειδητοποίησα πως, για να πετύχεις τους επαγγελματικούς σου στόχους, πρέπει να κάνεις θυσίες και μεγάλη προσπάθεια, καθώς και να είσαι υπεύθυνος και συνεπής στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα που έχεις αναλάβει...».

Μαθητής εργαζόμενος, ετών 38

«...Ανακάλυψα πως είχα ένα έμφυτο ταλέντο στη μουσική, που δεν το είχα συνειδητοποιήσει ακόμα και ούτε φυσικά το είχα καλλιεργήσει. Διαμόρφωσα σεβασμό στα διαφορετικά είδη μουσικής και κριτική ικανότητα προς άλλα είδη μουσικής και προς τις ιδεολογίες που υποκινούνται μέσω αυτών.»

Μαθήτρια Εργαζόμενη, ετών 32

«...Πρώτα απ' όλα, κέρδισα πνευματική διαύγεια και ψυχική γαλήνη... Κέρδισα αγάπη. Νομίζω ότι αυτό τα λέει όλα.»

7.5 Αναστοχασμός

Το ομαδικό έργο γίνεται πλουσιότερο με την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό. Πρόκειται για μία διαδικασία που γίνεται αυθόρμητα μέσα μας. Κάτι καινούργιο και διαφορετικό που γεννήθηκε μέσα μας, κάποιες σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες, ερωτήματα, προβληματισμοί και άλλα.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του καταγισμού ιδεών για το πώς μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αξιοποιήσουν θετικά όσα έχουν ακούσει, για να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά.

Επίσης, τους ζητήθηκε να σχολιάσουν τις τρεις αφηγήσεις που θεωρούσαν ως πιο σημαντικές από όσες άκουσαν. Αυτό που αναπτύχθηκε το μοιραστήκαμε όλα τα μέλη της Ομάδας.

Όμως το εργαστήριο δημιουργίας και ψηφιακής αφήγησης ιστοριών τι σήμαινε για τη σχολική ανάπτυξη, ως ανάπτυξη της οργανωσιακής Πολυπλοκότητας;

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τις δυνατότητες που απορρέουν από τον "περιγραφικό" αναστοχασμό (Κρητικός, Γ., Μούτσιος - Ρέντζος, Α., 2018) των συμμετεχόντων στην Ομάδα, βάσει των προβληματισμών, των εκφράσεων, των συναισθημάτων τους, αλλά και της αναζήτησης βελτιωτικών κινήσεων για την ανάπτυξη της Σχολική Μονάδας.

Στην προσπάθεια αυτή οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων και τους ζητήθηκε να προτείνουν ιδέες, με βάση τους παρακάτω άξονες: «Παρουσιάζοντας το ποιος είμαι», «Παρουσιάζοντας τον οργανισμό» (Denning, 2006).

Οι συμμετέχοντες άντλησαν περιεχόμενο από όλα όσα παρουσιάστηκαν ή συζητήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις, καθώς και από προετοιμασία ως προς αναστοχαστικά ερωτήματα:

1. Παρουσιάζοντας το ποιος είμαι. Περιγράψτε σύντομα το γεγονός που αποτέλεσε σημείο καμπής για την επαναφοίτησή σας στο σχολείο.

2. Παρουσιάζοντας τον οργανισμό.

α. Μπορείτε να μας πείτε εάν αυτές οι εργασίες των ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές σας και με τους εκπαιδευτικούς, ως προς τις διαδικασίες, τις αξίες, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα;

β. Ποιες είναι οι αξίες που θέλετε να επικρατούν (π.χ. πνευματική καλλιέργεια, συνεργασία, αλληλεγγύη κ.ά.);

γ. Αφήγηση. «Το όραμα του οργανισμού».

γ1. Σκεφτείτε τι θα συνέβαινε, αν η σχολική μονάδα ως «μανθάνων οργανισμός» αξιοποιούσε με επιτυχία τις ψηφιακές αφηγήσεις.

γ2. Περιγράψετε σύντομα τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, σ' αυτό το χρονικό διάστημα που φοιτάτε σε αυτό, τονίζοντας ιδιαίτερα τις διαφορές που έχει συγκριτικά με το σχολείο που ήσασταν στη νεότερη ηλικία σας.

ΓΙΑΤΙ ΣΥΝΕΧΙΣΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

A.7.2.) «Ονομάζομαι **A.....E.** και είμαι σαράντα πέντε ετών. Είμαι παντρεμένος, η κόρη μου είναι δεκαεπτά ετών και θέλω να πω τους λόγους για τους οποίους επέστρεψα στο σχολείο, ξεκινώντας από την Πρώτη Λυκείου βέβαια.

Όταν απολύθηκα από το στρατό, δεν είχα περιθώρια για σχολείο, έπρεπε να βιοπορισθώ, έπρεπε να κάνω κάτι με τη ζωή μου, για να δω τι θα κάνω..., γιατί γνώρισα τη σύζυγό μου (ως σχέση, αλλά πηγαίναμε για σοβαρά) και έτσι τα πράγματα ήταν δύσκολα. Έτσι λοιπόν έπρεπε να δω τι θα κάνω οικονομικά (με το οικονομικό μου). Πράγματι εργαζόμουν ως υπάλληλος και το 2001 παντρευτήκαμε με τη γυναίκα μου και άνοιξα το δικό μου εργαστήριο, μετά από πολύ κόπο και πολύ αγώνα. Η ζωή με πήγε πάρα πολύ καλά, πέτυχα σχεδόν όλους μου τους στόχους, πήγε καλά το εργαστήριό μου, γιατί ευτυχώς είχα φροντίσει να μάθω καλά τη δουλειά. **Πάντα όμως με στεναχωρούσε το γεγονός ότι δεν είχα πάει στο Λύκειο, ότι δεν είχα σπουδάσει, ότι δεν είχα κάνει πράγματα για μένα (όσον αφορά την μόρφωση).** Τελείωσα τις σπουδές μου στην κιθάρα, πήγα σε ωδείο ζανά, έκανα βυζαντινή μουσική και, χάρις σ' αυτό, εργάζομαι σήμερα ημεραγγεληματικά ως πρωτοψάλτης τις Κυριακές. **Έκανα πάρα πολλά πράγματα, αλλά ποτέ δε μπόρεσα όλα αυτά τα πράγματα να τα πιστοποιήσω με ένα πτυχίο, με ένα δίπλωμα, γιατί πάντα έλειπε το Λύκειο.** Έτσι συνέβη και με τη βυζαντινή μουσική, έφτασα σε σημείο να μπορώ να διδάξω, να έχω μαθητές και να μην έχω ένα δίπλωμα, γιατί πάντα μου έλεγαν ότι σου λείπει το Λύκειο, το χαρτί του Λυκείου. **Αυτό με στεναχώρησε πάρα πολύ..., πάρα πολύ. Ήταν λοιπόν ένας πολύ σημαντικός λόγος να αρχίσω να σκέφτομαι την επιστροφή μου.** Έτσι λοιπόν βρήκα το κουράγιο, γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο να έχεις το εργαστήριο και να έρχομαι κατευθείαν εδώ από το εργαστήριό μου, να ξεκινάω το σχολείο, να πηγαίνω δέκα και μισή στο σπίτι, να τρώω να κάνω ένα μπάνιο και μετά να κάνω οικονομικές προσφορές για πελάτες, παραγγελίες για την επόμενη ημέρα, να κοιμάσαι στη μία το πρωί και να σηκωθείς στις έξι το πρωί. **Είναι πάρα πολύ δύσκολο όλο αυτό.**

Χάρις όμως στην κατανόηση και την αγάπη που μας έχουν περιβάσει εδώ, οι καθηγητές αυτού του σχολείου, βρήκα νομίζω, και κατάφερα και "κουρδίστηκα", τα κλειδιά και τον τρόπο να μπορέσω να λειτουργώ και να μπορέσω να πετύχω τελικά τους στόχους μου, να είμαι σε

αυτό το σχολείο, να είμαι στο Λύκειο. Και πολύ σημαντικό είναι η αγάπη των καθηγητών μας, η θαλπωρή που μας έχουν περιβάλει, κάτι που δεν το αισθάνθηκα και δεν το έζησα πριν τριάντα χρόνια στο Γυμνάσιο που πήγα. Αυτά και ευχαριστώ πολύ.»

B.3.2.) «Ονομάζομαι Α..... και είμαι πενήντα πέντε χρονών. Είμαι παντρεμένη και έχω δύο παιδιά. Ήθελα να πω ότι το μεγάλο μου λάθος ήταν πως **από χαζομάρα και μόνο δε συνέχισα το σχολείο και έμεινα στο απολυτήριο του Δημοτικού. Για μένα τότε ήταν ακατόρθωτο να συνεχίσω, έτσι όπως ένιωθα. Περνώντας όμως τα χρόνια, θεωρούσα πως ήταν πολύ ασήμαντη αφορμή για να σταματήσω το σχολείο.** Ήταν αργά όμως για μένα για να ξαναπάω. Ξεκίνησα πολύ νωρίς τη δουλειά, παντρεύτηκα, έκανα οικογένεια και δεν είχα χρόνο με τις υποχρεώσεις, να ξανακαθίσω στο θρανίο, αν και το ήθελα πάρα πολύ. **Ένιωθα πάντα μέσα μου ότι στο θέμα σχολείο δεν ολοκλήρωσα, είχα πάντα ένα κενό.** Κάποια μέρα λοιπόν μαθαίνω από το γείτονά μου το (Ν...) ότι πηγαίνει σχολείο, στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και σκέφτηκα ότι τώρα είναι η ευκαιρία να ξαναπάω σχολείο, εφόσον τώρα πια τελείωσα με τις υποχρεώσεις μου. **Τα παιδιά μεγάλωσαν και είναι πια ανεξάρτητα και εγώ έχω βγει στη σύνταξη και έτσι μπορώ πια να συνεχίσω από εκεί που το άφησα.** Γράφτηκα λοιπόν στο Σ.Δ.Ε., τελείωσα και ήθελα να συνεχίσω και στο Λύκειο. Όμως είχαμε μία διαφωνία με τον άντρα μου, ο οποίος δεν ήθελε να συνεχίσω και στο Λύκειο, γιατί θεωρούσε ότι δεν μου ήταν απαραίτητο, γιατί ήμουν συνταξιούχος και δεν χρειαζόμουν κάποιο χαρτί και ότι θα έλειπα πολλές ώρες από το σπίτι. Γρήγορα όμως **κατάλαβε πόσο πολύ το ήθελα και έτσι συμφώνησε μαζί μου να συνεχίσω και είναι κοντά μου σε αυτό που κάνω.** Πηγαίνω στην Α τάξη στο (..) Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. (...), περνάω πάρα πολύ ωραία, είναι καταπληκτικοί όλοι οι καθηγητές και μαθαίνω πολύ ωραία πράγματα. Έχουμε έναν καταπληκτικό Διευθυντή, τον κύριο (...), και χάρις σ' αυτόν γίνεται αυτή η ωραία εργασία για τη ζωή μας μέχρι τώρα, σε ό,τι αφορά το σχολείο. Αξίζουν συγχαρητήρια στο Διευθυντή μας και σε όλους τους καθηγητές του σχολείου μας, που μας έχουν αγκαλιάσει, μας βοηθήσει τόσο πολύ, ώστε να νιώθουμε και εμείς άνετα με αυτό που κάνουμε. **Είμαι πολύ χαρούμενη που πηγαίνω και στο Λύκειο και ελπίζω να είμαι καλά και να καταφέρω να το τελειώσω. Και έτσι θα πραγματοποιηθεί το όνειρό μου (αν και σε αυτή την ηλικία), θα έχω καταφέρει να τελειώσω το σχολείο, που το ήθελα πάρα πολύ.»**

7.6 Αποτελέσματα

Η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στη διαδικασία της μάθησης, όσο και στα εμπλεκόμενα μέλη. Υπήρξε έντονη διαδραστικότητα και, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, αποκτήθηκαν δεξιότητες μέσα σε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και άλλα. Η επαφή τους με τα λογοτεχνικά έργα τους βοήθησε να καλλιεργήσουν και να διαμορφώσουν τον ψυχικό τους κόσμο, αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Το πιο σημαντικό είναι ότι κατανόησαν σε βάθος πως η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν περιορίζεται μόνο στο να παίξουν παιχνίδια ή να αναρτήσουν φωτογραφίες στο διαδίκτυο, αλλά πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να καταστεί ένα σημαντικό εργαλείο προσωπικής δημιουργίας. Η επιλογή της μουσικής, των ψηφιακών εφέ και των κειμένων από τη λογοτεχνία, με σκοπό τη δημιουργία βίντεο, άλλαζαν τη μορφή ολόκληρου του προγράμματος (πρότζεκτ). Ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος, όταν έβλεπαν την ολοκλήρωση της προσπάθειάς τους. Γενικότερα, η δράση αυτή λειτούργησε θετικά στην κατεύθυνση λειτουργίας Ομάδας και συνεργασίας, όπου η διαφορετικότητα γινόταν αποδεκτή και ενισχυόταν ο διάλογος και η ομαδικότητα.

Τα παραπάνω αποτελούν ζητούμενο του εκπαιδευτικού έργου και μπορούν να αποτελέσουν μία καλή πρακτική τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολείου. Σε επίπεδο τάξης μπορεί να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας από μετωπική σε ομαδοσυνεργατική, η οποία αποτελεί βασική μέθοδο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας ως προς τη διάταξη των θρανίων. Παράλληλα, σε ατομικό επίπεδο, βοηθούν στην καλύτερη γνώση του εαυτού, στην αυτοεκτίμηση, στη σχολική επίδοση, στη συμπεριφορά και στο χαρακτήρα των μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη γενικότερη αποδοχή ερευνών, στις οποίες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάψεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης (Brookover, Thomas & Patterson, 1985. Coopersmith, 1965, Wylie, 1979, Holly, 1987, Scheirer & Krant, 1979).

Μπορούν, επίσης, να γίνουν παράδειγμα για επίλυση συχνών προβλημάτων στο σχολείο, όπως η έλλειψη συνεργασίας, προβλήματα επιθετικότητας κ.ά. Δεν είναι όμως εύκολο τέτοιες καινοτόμες αλλαγές να λειτουργήσουν χωρίς αντιστάσεις είτε από τους μαθητές είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι σαφές ότι η πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας απαιτεί μία συστημική-ολιστική προσέγγιση, με ικανά και έμπειρα στελέχη, τα οποία να έχουν όραμα και να θέτουν υψηλούς στόχους για τις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν, με προϋπόθεση όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού να είναι σε εγρήγορση και δεκτικά

σε κάθε καινοτόμο δράση. Για να γίνουν όμως επιτυχείς οι αλλαγές και οι πρακτικές εκείνες που θα εξασφαλίζουν συνέχεια και ευελιξία, χρειάζεται ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ουσιαστική επιμόρφωσή τους, στα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει τις καινοτόμες δράσεις στα πλαίσια ενός μανθάνοντος, ευφυούς οργανισμού, αυτοποιητικού, αυτοπηδαλιохούμενου και αναστοχαστικού.

7.7 Περιορισμοί

Παρά την αρχική ενημέρωση για το πρόγραμμα και τη δράση στους μαθητές/μαθήτριες, δεν ήταν τόσο εύκολη η συνεργασία μεταξύ τους, λόγω της διαφορετικής ηλικίας τους, των μαθησιακών δυσκολιών ορισμένων μαθητών, αλλά και του ότι οι περισσότεροι ήταν εργαζόμενοι μαθητές με οικογενειακές υποχρεώσεις και η προσέλευσή τους στο σχολείο δεν ήταν συνεχής. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν άμυνες ως προς τους ρόλους τους οποίους ανέλαβαν στην αφήγηση των ιστοριών των λογοτεχνικών κειμένων, την κατανόηση και την παρουσίασή τους. Αναφορικά, επίσης, με την εκφορά του λόγου των μαθητών και την απόδοση των ρόλων, που αναδύθηκαν από τις ιστορίες των λογοτεχνικών κειμένων υπήρξαν δυσκολίες και χρειάστηκε αντίστοιχη συνεργασία με Φιλόλογο καθηγητή.

Η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ήταν δύσκολη, όσον αφορά στην εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και χρειάστηκε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής. Δημιουργήθηκαν, επίσης, προβλήματα που έχουν σχέση με την τεχνική υποστήριξη με κατάλληλα μέσα, καθώς και τον αναγκαίο χώρο. Επιπλέον περιορισμός υπήρξε λόγω ειδικών συνθηκών (Κορωνοϊού COVID-19), ως προς τη μη συνέχιση των συνεντεύξεων «Γιατί συνέχισα το σχολείο» και προβολή της δράσης στη σχολική κοινότητα και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης (στη θεσμοθετημένη από το αναλυτικό πρόγραμμα Ζώνη Δημιουργικής Δραστηριότητας του ΕΠΑ.Λ.) αποτέλεσε μία ενδιαφέρουσα πρόκληση για τις νέες δυνατότητες που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα πρώτα συμπεράσματα από την ποιοτική αξιολόγηση της ψηφιακής αφήγησης διαδικαστικά, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έδειξαν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι. Το 75% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ανταποκρίθηκαν. Το υπόλοιπο ποσοστό, λόγω ειδικών συνθηκών εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων, δεν κατόρθωσε να παρευρεθεί σε όλες τις συναντήσεις. Η δεοντολογία παρέμβασης σχεδιασμού (τι αλλαγές θέλουμε;) και η δεοντολογία δράσης (πώς θα επιτύχουμε αυτές τις αλλαγές;) ανέδειξαν σε μεγάλο βαθμό τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας.

Αρχικά οι συμμετέχοντες ευρίσκονταν σε αμηχανία. Η κατάσταση αυτή είχε να κάνει με συναισθήματα αποδοχής, επάρκειας, αποδοκιμασίας, φόβου για το άγνωστο. Στόχος μας ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα, το οποίο θα έδινε ερεθίσματα και θα οδηγούσε σε νέους προβληματισμούς και σκέψεις.

Η διευθέτηση των καθισμάτων σε κύκλο και η εξιστόρηση των εμπειριών των δυσκολιών που αντιμετώπισε ο ίδιος ο συντονιστής - καθηγητής στα μαθητικά του χρόνια έδωσαν τη δυνατότητα να εγκαταλειφτούν ευκολότερα κάποιες άμυνες από τους εκπαιδευόμενους μαθητές/εκπαιδευόμενες μαθήτριες και μας έκαναν να νιώσουμε ότι ο κύκλος λειτούργησε ως μία μεγάλη «αγκαλιά». Επίσης, το κοινό, συμφωνημένο από την αρχή, πλαίσιο συνεργασίας (όρια, ευθύνες), ο ακριβής προσδιορισμός των στόχων, ο αναλυτικός σχεδιασμός βήμα-βήμα, η λειτουργία ομάδας και το προπαρασκευαστικό στάδιο (παιχνίδια ρόλων) αποτέλεσαν βασικά στοιχεία για την εξασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της δράσης. Ξεπεράστηκαν οι φόβοι των συμμετεχόντων, που κατά τον Didier Noye είναι:

- Τι πρόκειται να κάνουμε;

- Για ποιο σκοπό;
- Για πόσο χρονικό διάστημα;

Δημιουργήθηκε έτσι ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης συνθηκών που βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή πλαστικότητα του εγκεφάλου (Flores, P., 2010).

Η προέρευνα, οι βιωματικές δραστηριότητες ως προς τη λειτουργία ομάδας, η ανταλλαγή ιδεών αλλά και ανάπτυξης διαδικασιών επικοινωνίας βοήθησαν αποτελεσματικά στην εφαρμογή όλων των διαδικασιών της «ψηφιακής αφήγησης». Η αυθεντικότητα των προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων απεκάλυψε τις πεποιθήσεις και τις αξίες των συμμετεχόντων, τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου όπου φοιτούν. Είναι δύσκολο να ανιχνευτεί τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο ως μανθάνοντα οργανισμό, τι ακριβώς συμβαίνει με τη διαδικασία των συνεντεύξεων ή άλλων τυπικών ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγια κ.ά.). Συνήθως οι συνεντεύξεις έρχονται φορτωμένες με προκαθορισμένες σκέψεις για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

Αυτή η αυθεντικότητα που λείπει από τις συνεντεύξεις αναζητήθηκε και αξιοποιήθηκε μέσα από τις αφηγήσεις. Η ερώτηση-κλειδί που τέθηκε σχετικά με τους λόγους που εγκατέλειψαν το σχολείο βοήθησε στη σφαιρικότερη κατανόηση των στερεοτύπων, των αντιλήψεων, των τυπικών συμπεριφορών (αυτοεκπληρούμενη προφητεία).

Οι παράγοντες εγκατάλειψης του σχολείου από τη μεριά των εκπαιδευομένων μαθητών/μαθητριών (όπως καταγράφηκαν στις ψηφιακές αφηγήσεις τους) ήταν οι μαθησιακές δυσκολίες, η αναγνωστική δυσχέρεια, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός, ο εκφοβισμός, η φτώχεια, οι προκαταλήψεις και πολλά άλλα οικογενειακά προβλήματα.

Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένες φράσεις από τις ψηφιακές αφηγήσεις:

«Είμαι παιδί χωρισμένων γονιών..... όταν ένα παιδί μεγαλώνει χωρίς την "προστασία" του πατέρα του, αυτομάτως το κάνει πιο "ζωηρό", πιο "ατίθασο" και μπορώ να πω ότι γίνεται "αγρίμι"...»

«Έχασα τον πατέρα μου (εγώ τότε ήμουν 13 ετών και από κάτω από εμένα τα δυο μικρότερα αδέρφια μου)..... Τα οικονομικά τότε ήταν πολύ άσχημα...»

«Με λέγανε βλάχα...»

«Όταν ήρθαμε με τους γονείς μου από το Καζακστάν, πήγα αντί για Δ΄ τάξη Δημοτικού στην Α΄ Δημοτικού..... Στο Γυμνάσιο δεν καταλάβαινα τίποτα, δεν μπορούσα να προσαρμοστώ.»

«Όταν ήρθαμε στην Ελλάδα, δεν μιλούσα καθόλου ελληνικά, παρά μονάχα ρωσικά και ποντιακά... στο Γυμνάσιο..... μου φαίνονται βουνό..... Στο σχολείο έκανα παρέες με άλλους συμμαθητές μου Ποντιακής καταγωγής, που και αυτοί δεν καταλάβαιναν τα μαθήματα και έμεναν έξω από τις τάξεις. Μαζί κάναμε διάφορες σκανταλιές, με αποτέλεσμα να μας αποβάλουν από τα σχολεία.»

«Όταν ο πατέρας μου αντιλήφθηκε ότι αγαπώ την τέχνη του και ότι θα την ακολουθούσα, μάλλον το πήρε προσωπικά και δεν ήθελε να πάω στο Γυμνάσιο, προκειμένου να μάθω σωστά τη δουλειά όσο ήμουν παιδί ακόμα.»

«Οι δάσκαλοι με έβαζαν τιμωρία χτυπώντας μου τα χέρια ή με έβαζαν να τρέχω μαζί με άλλα παιδιά όπως εγώ (χαμηλών επιδόσεων), γύρω-γύρω από το σχολείο, για να "στρώσουμε" ...»

«Στην Πρώτη Γυμνασίου έμεινα μετεξεταστέα στα Μαθηματικά... Το εγκατέλειψα το Γυμνάσιο, γιατί θεώρησα ότι δεν θα μου χρειαστεί το χαρτί, θέλοντας καλύτερα να πάω για δουλειά.»

«Κοίταγα στο σχολείο (στο Γυμνάσιο) για να μάθω τα γράμματα και εκεί στον πίνακα όπως τα έβλεπα, μου φεύγανε τα γράμματα.»

Ιδιαίτερη σημασία είχε, μέσα από τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης (από τη λειτουργία της ομάδας, τον καθορισμό της ιστορίας, τη συγγραφή του σεναρίου, μέχρι την επιλογή της μουσικής, των εικόνων και της παραγωγής του τελικού προϊόντος), η αξιοποίηση όλων των «φωνών», τόσο σε προσωπικό, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Τους δόθηκε η «δυνατότητα φωνής» (Lambert, 2013) και ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας, κατανόησαν τα συναισθήματά τους και εξωτερίκευσαν εμπειρίες που είχαν μείνει για χρόνια στην αφάνεια, με αποτέλεσμα να συνοδεύονται από μία αίσθηση ανακούφισης. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και οι συναντήσεις στο εργαστήριο Πληροφορικής τους βοήθησαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ως προς τη χρήση των λογισμικών (*Movie maker*) και άλλων.

Αναγνωρίστηκε, επίσης, η αξία της συμβολής της μικρής ομάδας και η σχέση της με την ολομέλεια της ομάδας. Η κλιμάκωση από μέλος μικρής ομάδας, μικρή ομάδα-μέλος ολομέλειας ομάδων μας έκανε να νοιώθουμε όλους χρήσιμους, αν σκεφτούμε τη λειτουργική

σχέση μέρους και όλου. Σχέσεις αλληλοσυσχέτισης και όχι αθροιστικές, λαμβάνοντας υπόψη την αρχή των πολύπλοκων ζωντανών συστημάτων, όπου η έμφαση δίνεται στην προσωπική έκφραση αλλά και στις αλληλεπιδράσεις.

Αυτό είχε πολλαπλά οφέλη, καθώς λειτούργησε σαν μεταγνωστική δραστηριότητα και σαν «καθαρτική» διαδικασία, τόσο για το δημιουργό της ιστορίας (πομπός), όσο και για την ομάδα (δέκτης) (Μεϊμάρης, Μ., 2018). Η μέθοδος της συζήτησης, τα παιχνίδια ρόλων, η αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων (Jauss, 1978), η οργάνωση συζήτησης στρογγυλών τραπεζών, η παρουσίαση θεμάτων που αναδύθηκαν από τις ομάδες με πολυτροπικά μέσα και σχολιασμό ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα (Ξανθάκου, Γ., 2011) και βοήθησαν τους συμμετέχοντες να υπερβούν την προσωπική τους εμπειρία και να οδηγηθούν σε μία νέα "γνώση βάθους". Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Pink (2005), μέσω της πρακτικής της "ψηφιακής αφήγησης" αναπτύχθηκαν ανθρώπινες δεξιότητες, που σχετίζονται με τη δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, όπως η ενσυναίσθηση, η δημιουργία νοήματος για τη ζωή, η αλληλεγγύη, ικανοποιώντας συγχρόνως βαθύτερες ατομικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες. Η αναγνώριση και το μοίρασμα των συναισθημάτων, η αλληλοκατανόηση, η δημιουργία ενός πολυτροπικού έργου προσωπικής ιστορίας εστιάζονται σε «*ό,τι ανήκει στον άνθρωπο, εξαρτιέται από τον άνθρωπο, σημαίνει την παρουσία, τη δραστηριότητα, τις προτιμήσεις και τους τρόπους ύπαρξης του ανθρώπου*» (Λε Γκοφ, Ζ., 1998).

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μας ενδυνάμωσε ως προς την προσωπική ανάπτυξη και συνετέλεσε στην αναζήτηση νοήματος για τη ζωή και ανέδειξε νέες προοπτικές (Wilke, 1996). Γιατί η συγκρότηση της αυτοσυνειδησίας και της υποκειμενικότητας βασίζονται στη συγκρότηση της διϋποκειμενικότητας.

Μέσα από τις δραστηριότητες ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και αναστοχασμού διατυπώθηκαν απόψεις, αναδύθηκαν ερωτήματα για προβληματισμό για τον σχολικό οργανισμό, ώστε να προχωρήσει σε διαφοροποιήσεις και αλλαγές, ανταποκρινόμενος στις συνεχώς αναδυόμενες νέες ανάγκες και καταστάσεις.

Είναι γεγονός ότι η αντίληψη προσέγγισης των σχολικών μονάδων "*μανθανόντων και ευφών οργανισμών*" προβάλλει ως αναδυόμενη πραγματικότητα τον επανασχεδιασμό των διαδικασιών ανάπτυξης της εκπαίδευσης, με έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες των εκπαιδευτικών μονάδων και στις σχέσεις που οικοδομούν με το περιβάλλον τους (Καλαβάσης, Φ., 2016).

Συγκεκριμένα: Παρακάτω παρατίθενται οι καταγραφές από την ανάλυση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης που δόθηκε στους συμμετέχοντες (Παράρτημα).

α) **Ως προς τη Σχολική Μονάδα.** Οι συμμετέχοντες τόνισαν την επικράτηση αξιών, όπως καλλιέργεια συνεργασιών και δημιουργία διαύλων επικοινωνίας όχι μόνο μεταξύ του Συντονιστή της Ομάδας και των συμμετεχόντων στη δράση, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, μέσω της θεωρητικής και πρακτικής στήριξής τους, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό. Πρότειναν τη λειτουργία Ομάδας και τη διευθέτηση του χώρου της σχολικής αίθουσας σε σχήματα που να υποστηρίζουν τη βιωματική ενεργητική μάθηση (Dewey, 1934), αλλά και δίνουν τη δυνατότητα ισότιμης ανάδειξης στοιχείων από όλους τους μαθητές.

β) **Ως προς το ρόλο του Συντονιστή της Ομάδας.** Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο ρόλος του συντονιστή ήταν διευκολυντικός και υποστηρικτικός, γιατί αποδεχόταν άνευ όρων, ήταν ειλικρινής, έδινε έμφαση στην επικοινωνία, κατανοούσε τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και ήταν συνεργάσιμος και ευέλικτος. Είναι γεγονός ότι κάθε προσπάθεια ανάληψης μιας δράσης (όπως η ψηφιακή αφήγηση), προϋποθέτει ένα δάσκαλο που θα έχει προετοιμασθεί ως προς την οργάνωση και το σχεδιασμό, για να υποστηρίξει τέτοιου είδους δραστηριότητες. Έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευομένων-μαθητών/μαθητριών να στοχάζονται κριτικά, να ερευνούν, να λαμβάνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε νέες γνώσεις, αναθεωρώντας μη λειτουργικές αντιλήψεις και στερεότυπα. Έναν εκπαιδευτικό που θα αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας και θα μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών του (Κλεάνθους, 1952), που θα μπορεί να μοιράζεται με τον εκπαιδευόμενο-μαθητή του το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης (Ναυρίδης, 1997).

γ) **Ως προς τα πλαίσια της διαθεματικότητας.** Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρήκαν κατανόηση από τους καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων (Φιλόλογο, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής και κυρίως Πληροφορικής), που τους στήριξαν στη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης διά μέσου της διεπιστημονικότητας (Κρητικός, Γ., Μούτσιος - Ρέντζος, Α., 2018).

δ) **Ως προς την προσωπική τους ανάπτυξη.** Όλοι οι συμμετέχοντες ένοιωσαν ότι βοηθήθηκαν, αναπτύσσοντας πνεύμα ομαδικότητας, συλλογικότητας, συνεργασίας και καλής επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της Ομάδας, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, αξιολόγησαν και επέλεξαν πληροφορίες ανάλογα με τις ανάγκες τους. Επιπλέον,

εξοικειώθηκαν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και άντλησαν πληροφορίες για το περιβάλλον του Σχολείου, τις εξελίξεις και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, διαμορφώνοντας στάσεις νοήματος για τη ζωή με μία βιώσιμη ανάπτυξη, που θα βασίζεται στις αρχές της υπευθυνότητας, της συλλογικότητας και της ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας (Μεϊμάρης, 2018).

ε) *Ως προς την ένταξη μορφών τέχνης.* Οι συμμετέχοντες σε όλη τη διαδικασία της δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης (με την εμπλοκή τους σε θεατρικό παιχνίδι, μουσική, αυτοσχεδιασμούς, λογοτεχνία, φωτογραφίες, βίντεο κ.ά.) δήλωσαν ότι δημιουργήθηκε ένα ελκυστικό περιβάλλον που τους έκανε να νοιώσουν τη χαρά της δημιουργίας ενός "έργου" που τους αφορούσε άμεσα, προσδίδοντάς τους περισσότερη ανακούφιση.

στ) *Ως προς την εμπειρία τους από τη συμμετοχή.* Οι συμμετέχοντες σχολίασαν ως θετική την εμπειρία τους, δηλώνοντας ότι τους άγγιξε ψυχικά και συναισθηματικά. Συγκεκριμένα: 1) Οι τρυφερές αφηγήσεις στο προπαρασκευαστικό στάδιο των λογοτεχνικών κειμένων των παραμυθιών «*Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*» και «*Ο εγωιστής Γίγαντας*» τους μετέδωσαν τις αξίες της ευγένειας, της αλληλεγγύης και της ανιδιοτελούς προσφοράς προς τους συνανθρώπους μας. 2) Η ψηφιακή αφήγηση μας επέτρεψε να μοιραστούμε με αμεσότητα και φυσικότητα κομμάτια της προσωπικής μας ζωής με την ομάδα και να δούμε με εναλλακτικούς τρόπους τις δυσκολίες και τις περιοριστικές αντιλήψεις που συναντήσαμε στην εκπαιδευτική και επαγγελματική μας διαδρομή (συγκρούσεις, απογοητεύσεις, ματαιώσεις), που είχαν σχέση όχι μόνο με την ποιότητα των κοινωνικών συνθηκών και των αδιεξόδων του σχολείου, αλλά και με τον τρόπο που οι ίδιοι βιώσαμε τη δική μας πραγματικότητα. 3) Μέσα από την όλη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης, από το γράψιμο του σεναρίου μέχρι τον εμπλουτισμό με τα ψηφιακά μέσα, ενεργοποιήσαμε όλο το δυναμικό μας, που ήταν κρυμμένο για χρόνια μέσα μας. Σύμφωνα με την ευρέως αποδεκτή θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1991), η ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας συντελείται μέσα από δράσεις που αναπτύσσουν όλες τις πτυχές της νοημοσύνης (κινησθητική, ακουστική, γλωσσική, μαθηματική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική κ.ά.).

Σαν κατακλείδα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εφαρμογή των μεθόδων της ψηφιακής αφήγησης πραγματοποιήθηκε σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και μπορεί να αποτελέσει μία ελπιδοφόρα προοπτική για ευρύτερη έρευνα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και συγκριτικά με τη διεθνή βιβλιογραφία και εμπειρία.

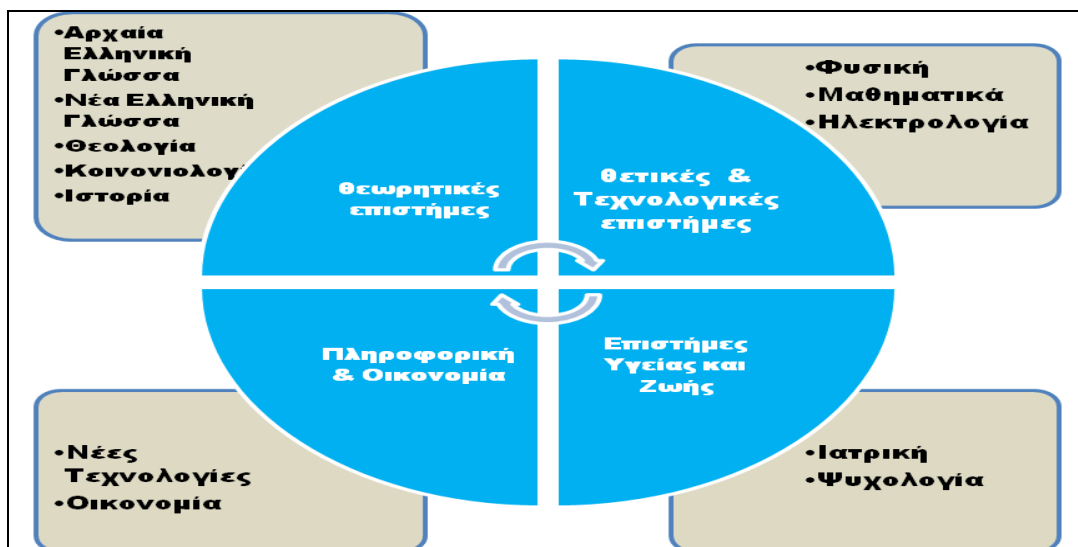
8.2 Διαθεματική - Διεπιστημονική Προσέγγιση

Ο προσανατολισμός της ψηφιακής αφήγησης προς τις διαθεματικές - διεπιστημονικές προσεγγίσεις επιτρέπει την αξιολόγησή της, μέσα από διάφορες επιστήμες και κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιδιώκεται η ολοκλήρωσή της. Το τελικό προϊόν της συλλογικής εργασίας είναι ενιαίο. Οι εκπαιδευτικοί των διαφορετικών κλάδων μπορούν να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν ιδέες, να συνεργάζονται και να αναστοχάζονται για την ολοκλήρωση μίας δράσης (Καλαβάσης και Κρητικός, 2017).

Στην εφαρμογή προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων προβλέπεται η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς σαφή προσδιορισμό, σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Φ3/132529/Δ4/27-8-2019).

Οι συμμετέχοντες, μέσω αυτών των διακριτών επιστημών, όσο και των διασυνδέσεων μεταξύ τους, μπορούν να οδηγηθούν εκτός από την προσωπική τους ανάπτυξη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Moon, 1990), αντιμετωπίζοντας την ανθρώπινη ζωή με την πολυπλοκότητά της.

Για παράδειγμα, η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης δεν βασίζεται αποκλειστικά μόνο σε μία επιστήμη. Συνδυάζεται διακριτά και επιστημονικά με την Νεοελληνική Γλώσσα, την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, την Κοινωνιολογία, την Πληροφορική, τις Φυσικών Επιστήμες, τις Επιστήμες Υγείας και Ζωής και Καλλιτεχνικών μαθημάτων. Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα, ως σύνδεση συνδέσεων (Κρητικός, και Μούτσιος - Ρέντζος, 2018).



Σχήμα 8.1: Διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση και οι μεταξύ τους συνδέσεις.

Συγκεκριμένα, παρατίθεται και τονίζεται η συστηματική και μεθοδολογική σύνδεση της Αφηγηματολογίας με τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως ενδεικτικά εφαρμόσαμε στην παρούσα εργασία.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

α. Ως προς την Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία.

Υποστηρίχτηκαν σε μεγάλο βαθμό η μείωση της στείρας αποστήθισης λογοτεχνικών κειμένων και αποσπασματικών έργων. Έτσι οι συμμετέχοντες οικοδόμησαν βαθμιαία, μέσω κριτικής αποτίμησης, μία προσωπική σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, περιορίζοντας την εξάρτηση από την αυθεντία του εκπαιδευτικού, και μία ανακούφιση και εντρύφηση στην ομορφιά της λογοτεχνικής γραφής (φιλιαναγνωσία).

β. Ως προς την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

Η μελέτη της διδασκαλίας του Σωκράτη, έχοντας ως βασικές αρχές την απορία, τη συζήτηση, τις ερωτήσεις, την αμφισβήτηση, ενίσχυσε την αυτενέργεια και βοήθησε στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

γ. Ως προς τη Θεολογία και τη Φιλοσοφία.

Τέθηκαν ζητήματα στοχασμού για το νόημα και το σκοπό της ζωής, τη δύναμη της πίστης και των ηθικών αξιών της πνευματικότητας, της ανθρωπιστικής παιδείας και άλλων.

γ. Ως προς την Κοινωνιολογία.

Καλλιεργήθηκε η έννοια της αγωγής του "ψηφιακού πολίτη".

Οι συμμετέχοντες προετοιμάστηκαν, ώστε να αντιμετωπίσουν τα θέματα που προκύπτουν στο ψηφιακό περιβάλλον, πώς δηλαδή να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Βενέτη, Φεσάκης, Κοντάκος, Καλαβάσης, 2018).

B. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

α. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Οι συμμετέχοντες έμαθαν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα θέματα που προκύπτουν στο ψηφιακό περιβάλλον και να τα χρησιμοποιούν με σύνεση και σοφία, γνωρίζοντας ότι δεν τους παρέχονται ίδιες ευκαιρίες, όσον αφορά στην τεχνολογία. Παρ' όλα

αυτά, η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και η εξάσκηση στο εργαστήριο της Πληροφορικής, τους έκανε να νιώσουν ότι είναι δημιουργικοί πολίτες και δεν στερούνται το δικαίωμα πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα.

β. Φυσικές Επιστήμες.

Η διήγηση γεγονότων από την ιστορία των φυσικών επιστημών προκάλεσε τον αναστοχασμό και έδωσε τη δυνατότητα να εκφράζονται οι κοσμοαντιλήψεις επιστημόνων που έζησαν σε μια άλλη εποχή, σε συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό πολιτισμικό πλαίσιο, Έτσι, παραδείγματος χάρι, η αναφορά στη ζωή και το έργο μεγάλων επιστημόνων έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εμπλακούν στην ιστορία των φυσικών επιστημών και να κατανοήσουν, μέσα από αυθεντικά γεγονότα και καταστάσεις, πώς προήλθαν οι ιδέες, όπως η αρχή της σχετικότητας του Γαλιλαίου, η ειδική σχετικότητα του Αϊνστάιν, το μοντέλο του ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία του Bohr, η ιστορία του μεγάλου εφευρέτη Edison (Klassen, 2006).

γ. Επιστήμες Υγείας και Ζωής.

Η ψηφιακή αφήγηση, ως κατάθεση βιωμένης εμπειρίας σε όλη τη δημιουργική διαδικασία (σύλληψη της ιδέας, συμμετοχή και ομαδική δουλειά, εμπλουτισμό με εικόνες, βίντεο, μουσική κ.ά.), μέχρι και την τελική φάση της κοινοποίησης, λειτουργεί διπλά: από τη μία «θεραπεύει» τον συμμετέχοντα και από την άλλη το προσωπικό βίωμα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς που ενδιαφέρει το σύνολο. Έχει μία "καθαρτική ιδιότητα" (Μειμάρης, 2018). Η "αυτοαποκάλυψη" λειτουργεί ως ανθρώπινος σύνδεσμος ανάμεσα στο δημιουργό (πομπό) και στον κοινό (δέκτη). Τοιουτοτρόπως, διασυνδέοντας το πεδίο της ψηφιακής αφήγησης με τα πεδία διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ουσιαστικά δημιουργούμε γέφυρες επικοινωνίας. Η διασύνδεση αυτή μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση νέας γνώσης με την οικοδόμηση παράπλευρων συνδέσεων (Μούτσιος - Ρέντζος και Καλαβάσης, 2016), αλλά και στην ανάπτυξη "συστημικής σκέψης", η οποία εκτυλίσσεται μέσα από την παράλληλη ενεργοποίηση των εξής πεδίων σκέψης: Δυναμική σκέψη, Ανατροφοδοτική, Υπεύθυνη, Ενωτική, Λειτουργική, Επιστημονική (Μπάμπαλης και Σαμαρτζή, 2018).

Οι ικανότητες αυτές θεωρούνται σήμερα απαραίτητες για την κατανόηση της πολύπλοκης πραγματικότητας και την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων.

Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει την ύπαρξη διεπιστημονικών αναστοχασμών στη σχολική μονάδα, σε μια συλλογική βάση, με σκοπό την απόκτηση τεχνογνωσίας γύρω από

την κατάρτιση Αναλυτικών Προγραμμάτων, στα πλαίσια διαμόρφωσης μίας διεπιστημονικής κουλτούρας.

8.3 Προτάσεις

Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να ανοίξει γόνιμους δρόμους, να δημιουργήσει ευκαιρίες και να εμπλουτίσει τη σχολική ζωή με συναίσθημα, ρυθμό και φαντασία, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών.

Οι προτάσεις μας έχουν ως σκοπό να προβληματίσουν και να αποτελέσουν αφετηρία για ένα γόνιμο διάλογο πρώτα με τον εαυτό μας και ύστερα με τους αρμοδίους.

Συγκεκριμένα:

α) Κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός μίας ερευνητικής προσπάθειας πανελλαδικώς, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, με βάση την ενεργό έρευνα, που κατά τη γνώμη μας, θα βοηθούσε την επιστημονική παρακολούθηση και τη δημιουργική ανάπτυξη της ψηφιακής αφήγησης ως όλου.

Η έρευνα δεν είναι πολυτέλεια. Προϋποθέτει όμως μία υποδομή, για να μπορεί να αναπτυχθεί, συνεχή αξιολόγηση και χρηματοδότηση και όχι περιστασιακή.

β) Υποστήριξη από την Πολιτεία, για επιμόρφωση στις αρχές της βιωματικής συνεργατικής μάθησης, στις μεθόδους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ενδοσχολική ή εξ αποστάσεως) και στις Νέες Τεχνολογίες.

Είναι πρωταρχικής σημασίας για την ψηφιακή αφήγηση η προετοιμασία, η ετοιμότητα του Δασκάλου, μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο τόσο του ίδιου, όσο και της σχολικής μονάδας. Συνήθως ο δάσκαλος μπορεί να προετοιμαστεί, αλλά να μην έχει φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, συγκρίνοντας τον εαυτό του με άλλους συναδέλφους. Αυτό καλό είναι να μη δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και απαισιοδοξίας. Σύμφωνα με όρους του Winnicott, θα είναι επαρκής, «επαρκώς καλός» (*good enough*), φροντίζοντας να υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας και της γνώσης του εαυτού και του περιβάλλοντος. Αξίζει να καλλιεργηθεί μία **εσωτερική ευαισθησία** και ένας **γόνιμος αναστοχασμός** από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ως προς τη διάταξη των θρανίων της τάξης, τη λειτουργία Ομάδας στη μαθησιακή διαδικασία και την εφαρμογή

της ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής μεθόδου, με στόχο τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/μαθητριών και κατ' επέκταση της σχολικής επίδοσης

γ) Λειτουργία ενός *Κέντρου Τεκμηρίωσης και Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού "Ψηφιακής Αφήγησης"*, αξιοποιώντας τον ιστοχώρο «*ΜΗΛΙΑ*», πλατφόρμα συλλογικής διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (*social interactive storytelling*), την πλατφόρμα «*Φωτόδεντρο*» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), τα ψηφιακά σενάρια «*Αίσωπος*» του Ι.Ε.Π., την Εκπαιδευτική Τηλεόραση και άλλα παρόμοια.

δ) Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου **διαγενεακής σύνδεσης** (Μειμάρης, Μ., 2013). Φέρνοντας σε επαφή το παρελθόν με το παρόν, δίνεται η δυνατότητα να επαναπροσδιορισθεί η έννοια της διά βίου μάθησης σε μία νέα διάσταση.

ε) Διοργάνωση ευχάριστων κύκλων αφηγήσεων, αξιοποιώντας εγχειρίδια, όπως «*The Ultimate Guide to Anecdote Circles*» (www.anecdote.com.au) των Shawn Callahan, A. Rixon & Mark Schenk (2006).

στ) Κεντρικός σχεδιασμός για ίσες ευκαιρίες για όλους, σε συνδυασμό με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας για υλικοτεχνική στήριξη στις Νέες Τεχνολογίες (Υ/Η), στη σύνδεση δικτύων και άλλα. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και με τις παρούσες συνθήκες, θα ήταν χρήσιμο να μπορούν να αξιοποιούν τα εργαστήρια της Πληροφορικής που υπάρχουν σε κάθε Σχολική Μονάδα, έστω μία φορά κάθε δεκαπέντε ημέρες.

ζ) Η επέκταση και η εφαρμογή της δράσης στο σχολείο απαιτεί μία διεπιστημονική προσέγγιση από όλες τις εκπαιδευτικές ειδικότητες. Κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση των σχέσεων, όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, με ανάπτυξη διεπιστημονικών αναστοχασμών (Κρητικός και Μούτσιος-Ρέντζος, 2018). Δημιουργία ομάδων αυτοεποπτείας και αλληλοϋποστήριξης, καλλιεργώντας την αξία της αλληλεγγύης και της προσφοράς από την ευρύτερη κοινότητα προς τον πλησίον, «*η δυνατότητα να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου*». Η σχολική μονάδα ως ένα κοινωνικό σύστημα μπορεί να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα και την κρίση καλύτερα, όσο καλλιεργεί περισσότερο τις σχέσεις ανάμεσα στα υποσυστήματά του και, διασυνδεδεμένη με την ευρύτερη κοινότητα (δίκτυα), αναζητά βοήθεια από τις δομές της Εκπαίδευσης, περιφέρειες, τοπική κοινωνία, Δήμους, Κέντρα Πρόληψης των εκάστοτε περιφερειών, Πανεπιστήμια και άλλους φορείς.

η) Σχεδιασμός, για εισαγωγή μαθημάτων στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια προσανατολισμένων στο φιλοσοφικό στοχασμό, στην ανθρωπιστική παιδεία και στην Αγωγή του *"Ψηφιακού Πολίτη"*, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως μαθήματα προσανατολισμού στην Α' τάξη Επαγγελματικού Λυκείου ή με διάχυση στην ύλη διαφορετικών μαθημάτων.

Είναι φανερό επομένως ότι, για να είμαστε ολοκληρωμένοι πολίτες του σύγχρονου κόσμου, είναι απαραίτητο να εντρυφήσουμε στα παραπάνω μαθήματα, καθώς και στη λειτουργία των ψηφιακών τεχνολογιών, που τόσο δραστικά επηρεάζουν την ατομική μας ζωή, αλλά και τα κοινωνικά σύνολα που μας περιβάλλουν.

θ) Καταγραφή όλου του παραγόμενου υλικού της ψηφιακής αφήγησης και αξιοποίησή του, για την ανάπτυξη του οργανισμού και τη δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών και διάχυσης *"καλών πρακτικών"* μέσω συμπράξεων, τόσο στην Ελλάδα, όσο και Διεθνώς (Προγράμματα Κινητικότητας).

ι) Επιλογή έμπειρων στελεχών Διοίκησης, με υψηλούς στόχους και όραμα ούτως, ώστε να είναι δεκτικοί στις νέες καινοτομίες και αλλαγές και σύνδεση των διαδικασιών αξιολόγησης των στελεχών Εκπαίδευσης διοικητικής ιεραρχίας, στη βάση ενός μοντέλου αξιολόγησης που να βασίζεται στη μέθοδο της *"προστιθέμενης αξίας"*, σύμφωνα με τα στοιχεία του παραγόμενου Εκπαιδευτικού Προϊόντος (Σαΐτης, 2001 & Macbeath, 2001).

ια) Η φιλοσοφία μίας προσέγγισης εποπτείας, στο πλαίσιο που συντελείται η δράση και αναγνωρίζεται ως μία σημαντική παράμετρος για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της δράσης. Προσφέρει τη δυνατότητα αναστοχασμού, προκειμένου να ανακαλυφθούν νέες στρατηγικές και δυνατότητες για την ανάπτυξη της εργασίας από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως, για παράδειγμα, στο μοντέλο των επτά ματιών του Hawkins (Hawkins & Smith, 2010).

Οι επόπτες θα ήταν χρήσιμο να θεωρούνται ως διευκολυντές του διαλόγου, είτε με τη δημιουργία ομάδων αυτοεποπτείας (μεταξύ των συναδέλφων που εφαρμόζουν την ψηφιακή αφήγηση) είτε με την αξιοποίηση ομότιμων Πανεπιστημιακών καθηγητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους.

ιβ) Ο ρόλος του Διευθυντή ως διαμορφωτή κουλτούρας και αλλαγής είναι ουσιαστικός. Καλείται να αναλάβει ηγετικό ρόλο, πηδαλιουχώντας την εκπαιδευτική μονάδα και παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δράσεις και προγράμματα, με στόχο τη βελτίωση της Σχολικής Μονάδας. Στα πλαίσια της συστημικής ηγεσίας, δεν αρκεί να είναι διεκπεραιωτής της γραφειοκρατίας, αλλά καλείται να αφουγκράζεται τις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με παροχή **κινήτρων** (π.χ. άδειες, υπερωρίες, ευκαιρίες ανέλιξης, εκπαιδευτικά ταξίδια) για ανάληψη καινοτόμων δράσεων σε σαφές πεδίο

διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, με χρηματοδότηση λειτουργικών εξόδων και μετακινήσεων και με πολλούς άλλους τρόπους.

ιγ) Στα πλαίσια ενεργειών προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται αναγκαία η διοργάνωση και πραγματοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων (παιδαγωγικών συσκέψεων, ημερίδων, σεμιναρίων) με τους Συμβούλους Παιδαγωγικής Ευθύνης, με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕΚΕΣ), καθώς και με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), τα οποία αποτελούν υποστηρικτικές δομές του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Βεβαίως, γνωρίζουμε ότι στη Δημόσια Εκπαίδευση το πεδίο δράσεων για αλλαγές είναι περιορισμένο και πηγάζει από το αρμόδιο Υ.ΠΑΙ.Θ., η άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής όμως απαιτεί τα εμπλεκόμενα μέλη να είναι σε εγρήγορση, με πρωτεργάτη το Διευθυντή, ο οποίος είναι ωφέλιμο να στηρίζεται σε ουσιαστικό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, βάση συγκεκριμένων στόχων και οράματος.

Για να πραγματοποιηθούν όμως οι προσπάθειες επιτυχώς, απαιτείται **συλλογικός σχεδιασμός** και δράση. Αξίζει να ενεργήσουμε, μπαίνοντας μπροστά πρώτα τα στελέχη και αξιοποιώντας τη γνώση που παράγεται (π.χ. στα μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης στελεχών), με βάση τις αξίες της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της αξιοκρατίας, της ειλικρινούς αξιοπρέπειας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο Νομπελίστας ποιητής μας Οδυσσέας Ελύτης μας δείχνει το δρόμο, με τη ρήση του «την άνοιξη, αν δεν τη βρεις, τη φτιάχνεις».



Εικόνα 8.1: Άνοιξη (στίχος ποιήματος Οδυσσέα Ελύτη).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

«Αν οι Εκπαιδευτικοί οργανισμοί... εργάζονται μεθοδικά, χωρίς να θεωρούν τίποτε δεδομένο, για την αντιστάθμιση των μορφωτικών ανισοτήτων, είναι δυνατόν να δώσουν σε όλους (τουλάχιστον μερικά) τα μορφωτικά εφόδια που δε βρίσκουν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.»

(Bourdieu 1985)

Η σύνδεση της «ψηφιακής αφήγησης» με την προσωπική ανάπτυξη είναι ένα σύνθετο ζήτημα, που, όσο και αν μας συγκινεί, δεν αποτελεί μία ανώδυνη διαδικασία. Χρειάζεται επιμονή και υπομονή αλλά και εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη, για να προσεγγίσουμε τέτοια θέματα και να αξιοποιήσουμε μέσα και τεχνικές, με συμμετέχοντες που δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες. Αν όμως μπορέσουμε να συνεχίσουμε την προσπάθεια, η αμοιβή θα είναι η προσωπική ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι θα βλέπουν με ανοιχτά μάτια το τι συμβαίνει στον εαυτό τους και στην κοινωνία.

Ελπίζουμε ότι, με αυτή την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, θα ενδυναμωθεί η προσπάθεια εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την εφαρμογή της «ψηφιακής αφήγησης», σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης από περισσότερους δασκάλους.

Πολλά τα ερωτήματα: Πώς άραγε θα μπορέσουμε οι εκπαιδευτικοί να γίνουμε περισσότερο αποτελεσματικοί στο ρόλο μας; Κυρίως πώς θα δημιουργήσουμε δίκτυα αλληλοϋποστήριξης και επικοινωνίας με τους Συναδέλφους, το Διευθυντή, τους Γονείς, τον Εκπαιδευόμενο Μαθητή/την Εκπαιδευόμενη Μαθήτριά που μιλά ή δεν μιλά; Τι αλλαγές θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε στη σχολική μονάδα; Η απάντηση σ' αυτά είναι ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε τη δυνατότητα να «φέρουμε την Άνοιξη στα σχολεία», με εκπαιδευτική στρατηγική όμως που να συνδέεται με την εμπειρία και τη γνώση που αποκομίζουμε στα πλαίσια της διά βίου μάθησης (μεταπτυχιακά, συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, αυτομόρφωση).

Ας υιοθετήσουμε, λοιπόν, **αξίες και συλλογικές δράσεις, με πνεύμα αλληλεγγύης και αγάπης**. Το μέλλον δεν μπορούμε να το προβλέψουμε, μπορούμε όμως να το οραματιστούμε. Μπορούμε να αφουγκραστούμε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων μαθητών και μαθητριών και τις ανάγκες του σχολείου **«ως μανθάνοντος και ευφρούς οργανισμού»** και να είμαστε σε

εγρήγορση για νέες πρωτοβουλίες, χωρίς να μεμψιμοιρούμε και να ρίχνουμε τις ευθύνες σε άλλους (του τύπου «φταίει το Σύστημα, τα Προγράμματα κ.λπ.»).

Είναι ένας αγώνας διαρκής, επίμονος και δύσκολος, που αξίζει όμως να τον διεξάγουμε, προκειμένου να γευτούμε τους καρπούς της γνώσης. Ο μεγάλος φιλόσοφος **Αριστοτέλης** έλεγε: *«Της παιδείας οι μεν ρίζες είναι πικρές, μα οι καρποί γλυκοί»*.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bakhtin, M. M. (2010). *Toward a Philosophy of the Act*. University of Texas Press.
Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4XzDwzXsgo8C&oi=fnd&pg=PP8&dq=Bakhtin,+M.+M.+\(2010\).+Toward+a+Philosophy+of+the+Act.+University+of+Texas+Press&ots=AOwXsdRoLa&sig=a0DPwdBEynca9sJCnJPpq5RDwU&redir_esc=y#v=onepage&q=Bakhtin%2C%20M.%20M.%20\(2010\).%20Toward%20a%20Philosophy%20of%20the%20Act.%20University%20of%20Texas%20Press&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4XzDwzXsgo8C&oi=fnd&pg=PP8&dq=Bakhtin,+M.+M.+(2010).+Toward+a+Philosophy+of+the+Act.+University+of+Texas+Press&ots=AOwXsdRoLa&sig=a0DPwdBEynca9sJCnJPpq5RDwU&redir_esc=y#v=onepage&q=Bakhtin%2C%20M.%20M.%20(2010).%20Toward%20a%20Philosophy%20of%20the%20Act.%20University%20of%20Texas%20Press&f=false)
- Barthes, R. (1977). *Image- Music- Text*. (σσ79). New York: Hill and wang.
Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από https://gr.org/data/edu/20110509-cascone/Barthes-image_music_text.pdf.
- Becker, H.J. (2001). How are teachers using computers in instruction. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA*.
Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από
https://msu.edu/course/cep/807/*cep240studyrefs/beckeraera2001howtchrsusing.pdf.
- Bednar, R. L., & Peterson, S. R. (1995). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. American Psychological Association.
- Bremond, C. (1981/1966). *La logique des possibles narratifs*. Communications 8, L'analyse structurale du récit, Seuil: Paris, 66 – 82 [= (1991). *Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων*, μτφ. Κ. Παπουτσά. Στο *Θεωρία της Αφήγησης*. Εξάντας: Αθήνα. σσ.125-57].
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. *Critical Inquiry* 18.
- Callahan, Sh., Rixon, A. & Shenk, M. (2006). *The Ultimate Guide to Anecdote Circles, A practical guide to facilitating storytelling and story listening [online]*. *Anecdote* <http://www.anecdote.com.au>.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's sons.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2010). *Designing and Conducting Mixed methods Research*. Second Edition. London: Sage Publications, Luc.
- Denning, S. (2006). *Effective storytelling: strategic business narrative techniques*. *Strategy & Leadership*, vol. 34 (1). pp 42-48.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.

- Elbaz - Luwisch, F. (2001). *Personal story Passport, storytelling in border Pedagogy*. Teacher Education, 21.81-93.
- Flores, P. J. (2010). Group psychotherapy and neuro-plasticity: An attachment theory.
- Fokkema, D. (2007). *Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*, μτφ. Ι. Παρίσης (σ.41). Αθήνα: Πατάκης.
- Perspective. International journal of Group psychotherapy, 60 (4), 546-570.
- Frenshan, R. (1996). *Screenwriting*. London: Holder Headline.
- Gardener, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Genette Gerard (1972). *Figures III* (σσ. 75-121, 262) Paris: Seuil.
- Gill, R. (2011). *Using Storytelling to Maintain Employee Loyalty during Change*. International journal of Business and social Science, 2 (15), pp 23-32. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από http://ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_15_August_2011/4.pdf.
- Greimas, A.J. (1983). *Du sens -II- Essais semiotiques*. Paris: Seuil.
- Greimas, A.J. (1989). *Semiotics and Language: An analytical Dictionary* (σελ 297-298) Paris: Indina University press.
- Harter, S. (1985β). *Manual for the social Support Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1992). *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 219-242). New York: Cambridge University Press.
- Hawkins, P. & Smith, N. (2010). Transformational coaching. In E. Cox, T Bachkirova and D. Clutterbuck (Eds). *The Complete handbook of coaching*. Lonton: Sage Poublications. Ανακτήθηκε στις 3/12/2019 από https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=+Hawkins%2C+P+%26+Smith%2C+N.+%282010%29.+Transformational+coaching%2C+in+E.+Cox+T.+Bachkirova+and+D.+Clutterbuck+%28eds%29.+The+Complete&btnG=
- Illeris, K. (2002). Understanding the Conditions of Adult Learning. *Adults Learning (England)*, 14(4), 18-20.
- Illeris, K. (2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Αθήνα: Μεταίχμιο σ.σ. 20-45.

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 30-42.
- Jarvis, P. (2015). Adult Learning as a lifelong concern Interview with Peter Jarvis, *studiapaidagogica*. Ανακτήθηκε στις 23/1/2020 από [https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0,5&q=Jarvis,+P.\(2015\).+Adult+Learning+as+a+lifelong+concern+Interview+with+Peter+Jarvis,+studiapaidagogica](https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0,5&q=Jarvis,+P.(2015).+Adult+Learning+as+a+lifelong+concern+Interview+with+Peter+Jarvis,+studiapaidagogica).
- Kalb, D. (1984). *Exretieutial learnihg*. New Jersey: Pentice Hall.
- Kelly, G. A. (1995). *The Psychology of Personal Coustouct*. New York: Not.
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37 (1-2) p.31-50. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-006-8399-8>.
- Knowles, M. (1977). *Adult Learner Processes: Pedagogy and andragogy, Religioys Education*, 72(2), 202-211. Ανακτήθηκε στις 23/1/2020 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0034408770720210?journalCode=urea20>.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam, Boston.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hal.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lintvelt, J. (1991). *Οι βαθμίδες του λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου. Η θεωρία της αφήγησης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Maccoby, E. (1980). *Social development*. New York: Wiley.
- Mead, G.H. (1934). *Mind self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moutsios-Rentzos, A., & Kalavasis, F. (2016). Systemic approaches to the complexity in mathematics education research. *International Journal for Mathematics in*

Education, 7, 97-119. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από

https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Moutsios-Rentzos+%26+kalavasis%2C+2016+&btnG=

- Ohlet, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Ohlet%2C+J.+%282005%29.+The+world+of+digital+storytelling.+Educational+Leadership%2C+63%284%29%2C+44-47.+&btnG=
- Ohler, J.B. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OSCAR, WILDE, (1990) «*Εννέα μαγικά παραμύθια*», μτφ. Ρένα Χατχούτ, εκδόσεις *Γράμματα*.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment. Are Low-accepted social behavior*. *American Psychologist*, t44, ss329-335.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. *Cal: Sage. Publications*.
- Peavy, R.V. (1998). *Sociodynamic counselling. A constructivist perspective*. Victoria. *British Columbia, Canada: Trafford*.
- Pépin, Y. (1994). *Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l' éducation*. *Revue des sciences de l' éducation*, 20(1), 63-85.
- Pink, D. H (2005). *Revenge of the right brain*, Adapted from the book ‘ ‘ A whole New Mind: Moving from the information Age to the Conceptual Age. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από <https://www.wired.com/2005/02/brain/>
- Pope , R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. London and NewYork: Routledge. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Pope+%2C+R.+%282005%29.+Creativity%2C+Theory%2C+History%2C+Practice.+London+ahd+NewYork%3ARoutledge&btnG=.
- Rabusicová, M., & Nehyba, J. (2015). Adult learning as a lifelong concern: Interview with Peter Jarvis. *Studia paedagogica*, 20 (4), 109. Ανακτήθηκε στις 23/1/2020 από https://www.researchgate.net/profile/Milada_Rabusicova/publication/295845996_Adu

It_Learning_as_a_Lifelong_Concern_Interview_with_Peter_Jarvis/links/57076d0608aed73c8548f826/Adult-Learning-as-a-Lifelong-Concern-Interview-with-Peter-Jarvis.pdf.

- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Μ., Παπαδοπούλου & Μ., Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 155.
- Ryan, M.L. (2002). *Beyond myth and metaphor: Narrative in digital media*. *Poetics Today*, 23(4), 581-609, Duke University Press.
- Sawyer, R., K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sternberg, M. (1992). Telling in Time (II): Chronology, Teleology, Narrativity, *Poetics Today* 13 (3), 463-541. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από <https://www.jstor.org/stable/1772872?seq=1>.
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1, 2-3. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Sukamolson%2C+S.+%282007%29.+&btnG=
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult Education*. London and New York: Routledge, 92.
- TEDx. (n.d.). *Building your personal brand: Tamara Lopez at TEDx Milton*. Retrieved 08 05, 2017. Ανακτήθηκε στις 1/12/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=40fHdrAK8v4>.
- Vogel, A. (1879). *Unterrichtsformen I*. Ravensburg, Workshop Schulpädagogik, (41-43) Materillien.
- Αγγελάκου, Ε.Π. (2018). *Συστημική Σχολική Ανάπτυξη: Παραδείγματα εκτελεστικής οντολογίας*. Στο Α., Κοντάκος, Φ., Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 10, σσ. 33-47. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου - Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Αναγνωστόπουλος, Β., Δ. (2011). *Αφήγηση είναι η ζωή*. Στο αφήγηση και εκπαίδευση. Επιμέλεια Τσιλιμένη, Τ. (σσ. 152-162). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*, μτφ. Μενάνδρου, Σ., Ακαδημία Αθηνών/Ελληνική Βιβλιοθήκη, εκδόσεις *Εστία*, Αθήνα: (1936).
- Αυδίκος, Ε. (2004). *Αφηγηματική κοινότητα. «Αφήγηση στη σκιά του Ολύμπου»*. Εκδόσεις Μορφωτικός Εκπολιτιστικός Σύλλογος απανταχού Κελλιπευκιωτών «*Η ΠΑΤΩΜΕΝΗ*», σ. 33.
- Βενέτη, Π., Φεσάκης, Γ., Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φ., (2018). Αγωγή του Ψηφιακού Πολίτη και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Στο Α., Κοντάκος, Φ., Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εφαρμογές της Συστημικής προσέγγισης και η Εκπαιδευτική Μηχανική της TOPICS IN EDUCATIONAL DESIGN*, τ.10, (σσ. 48-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Blackledge, D., Hunt, B. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφ. Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (2006). *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού πεδίου*. μτφ. (Ε., Γιαννούλης). Αθήνα: Πατάκης.
- Bucay, J. (2011). *Να σου πω μια ιστορία. Διηγήσεις που μ' έμαθαν να ζω*. Αθήνα: Όπερα.
- Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. Καλαβάσης, Φ., Κοντάκος, Α. (επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Βότση (2016). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, (1, 517-523)*. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από https://www.researchgate.net/publication/317120436_E_ekpaideutike_kainotomia_sten_ellenike_scholike_pragmatikoteta_kai_e_autonomia_tes_scholikes_monadas.
- Γαλάντης, Γ. (2004). *Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές. Τα παιδιά μας και εμείς*. Τα 104, (Χίος).
- Γκοφ, Ζ. Λε. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μτφ. Κουμπουρλής, Γ., Αθήνα: Νεφέλη.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση, μτφ. Α., Πολενάκης, Αθήνα: Γλάρος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Genette, G. (2007). Σχήματα ΙΙΙ. *Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, μτφ. Μ., Λυκούδης, επιμ., Ε., Καψωμένος. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ. 90- 97.
- Καλαβάσης, Φ. (2007). Ορισμένες Επισημάνσεις για την έννοια του σχεδιασμού Εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Φ., Καλαβάσης & Α., Κοντάκος (Επιμ), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 1., Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαβάσης, Φ. (2009). Δυο σκέψεις για την πολυπλοκότητα στην εκπαίδευση. Στο Α., Κοντάκος, Φ., Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 2, σσ. 16-23. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαβάσης, Φ. (2013). Η έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Μια διεπιστημονική πραγματικότητα μάθησης και επικοινωνίας. Στο Μ., Μειμάρης (Επιμ.), *Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας 20 χρόνια και κάτι*, σσ. 348-355, Εκδ. Gutenberg.
- Καλαβάσης, Φ. (2016). *Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φρ. (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, τ. 8, σσ. 22-24. Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf.
- Καψωμένος, Ερ. (2004). Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας. Αθήνα: Πατάκης.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ. (1952). Η νέα Αγωγή, Θεωρία και μέθοδοι. σσ. 93-94 & 330-333, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 30-101.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοντάκος, Α. (2002). *Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Στο Α., Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 393-401.
- Κοντάκος, Α. (2011). *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Στο Α., Κοντάκος, Φ., Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 4. *Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2013). *Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Νίκολας Λούμαν*. Στο Α., Κοντάκος, Φρ., Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 6, «*Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολικές Μονάδες: Γέφυρες και Νοήματα*». Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2016). *Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης*. Στο: Παπαβασιλείου, Β., Σταμάτης, Ι. Π., & Φεσάκης, Γ. (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, τ. 8, σσ. 68-95. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2017). *Σχολική μονάδα ως ηθική και ευφυής οντότητα: Μία υβριδική οργάνωση ή μία οργάνωση χίμαιρα;* Στο Α., Κοντάκος, Φρ., Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 9. *Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σσ. 27-54. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2018). *Μοντέλο διάγνωσης συστημικής επάρκειας ως ανάπτυξης πολυπλοκότητας και εφαρμογές στη σχολική ανάπτυξη: μια αναλυτική πρόταση*. Στο Α., Κοντάκος, Φ., Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εφαρμογές της Συστημικής προσέγγισης και η Εκπαιδευτική Μηχανική της TOPICS IN EDUCATIONAL DESIGN*, τ. 10, σσ. 127-152. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2018). *Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης*. Στο Α., Κοντάκος & Φ., Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8. *Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών μονάδων. Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*, σσ. 67-95. Αθήνα: Διάδραση.

- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων: 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.. Ανακτήθηκε στις 23/1/2020 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>.
- Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., Κιούση, Σ. (2012). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση*. Στο Καλαβάσης, Φ., Κοντάκος, Α. (επιμ), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. 1*, 29-57. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο: Παπαβασιλείου, Β., Σταμάτης, Ι. Π., & Φεσάκης, Γ. (Επιμ), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, τ. 8., Αθήνα: Διάδραση.
- Κρητικός, Γ., Μούτσιος-Ρέντζος, Α. (2018). Μηχανική του διεπιστημονικού αναστοχασμού στη σχολική μονάδα. Στο Α., Κοντάκος & Φ., Καλαβάσης & (Επ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 10 (σσ. 11-126). Αθήνα: Διάδραση.
- Λαμπέλλη, Λιλή (2010). *Λόγος εύθραυστος και αθάνατος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο Γ., Μαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ.127-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Luhman, N. (1995). *Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*, (μτφ. Χ., Δούκας & Ζ., Πολυμετοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγκούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (σ. 344). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, σ. 226, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιο-κεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαυρίκης, Γ. (2007). *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης*. Στο Κουλαίδης, Β. (επιμ). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης (121-130). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ., Κάτσικας & Γ., Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μειμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση. Δουλεύοντας σε ομάδες στην Ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7 (4Α), σσ. 178-182. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722/734>.
- Μειμάρης, Μ. (2013). Χτίζοντας γέφυρες, δημιουργώντας νοήματα: η χρήση της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) στον ευρύτερο χώρο της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιστημονική Ημερίδα, *Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 17-18/5/2013. Ρόδος.
- Μειμάρης, Μ. (2015). *Η «συμπληρωματική διδασκαλία» μέσα από τις ψηφιακές αφηγήσεις των αποδεκτών της*. Στο Α., Κοντάκος και Φ., Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 7, Αθήνα: Διάδραση, σσ. 139-149.
- Μειμάρης, Μ. (2016). *Παραμένοντας άνθρωποι εν μέσω dits k; bytets*. Στο Κοντάκος, Α. και Καλαβάσης, Φ., *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8, Αθήνα: Διάδραση, σσ. 207-213.
- Μειμάρης, Μ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση και Επικοινωνιακή Αξιοποίηση της Αρχαίας Ελληνικής Δραματουργίας. Στο Α., Κοντάκος και Φ., Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 9, Αθήνα: Διάδραση, σσ. 267-290.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σσ. 615-227), Λουτράκι: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>.

- Μενάρδος, Σ., Συκουτρή, Ι., Αθηνών, Α., Αιγαίου, Β. Π., & Ρόδου, Π. (1937). *Αριστοτέλους περί ποιητικής/[Αριστοτέλης]*, μτφ. υπό Σ. Μενάρδου: εισαγωγή, κείμενον και ερμηνεία υπό Ι. Συκουτρή.
- Μιχιώτης, Στ. & Χριστοδούλου, Ι. (2010). Η χρήση των οργανωσιακών αφηγήσεων στην κατανόηση των εταιρικών αρχετύπων, επιστημονικό Μάρκετινγκ, τεύχος 68.
- Moon, A. (1999, 1998). *Εργαστήρια για το Σχολείο*. Safford, (TAKADE, ΚΕ.ΘΕ.Α., σσ. 21-27.
- Μπαμπάλης, Θ. και Σαμαρτζή, Ε. (2018). Συστημική σκέψη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ένα παράδειγμα διδασκαλίας. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης, και Γ. Κρητικός (2017). Η διεπιστημονική καλλιέργεια στην ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 9, σσ.56-60. Αθήνα: Διάδραση.
- Ναυρίδης, Κ. (1997): «Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση», στο Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, σσ. 21-26.
- Noye, D. (1999): Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*, σσ. 151-157, Αθήνα: Διάδραση.
- Ong, W.J. (1997). Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη. *Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης*.
- Όσκαρ, Ουάλντ. *Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Παπαναούμ, Ζ. (1994). Σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές καινοτομίες. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τχ. 4: 30-36.
- Παπάνης, Ευ. (2003). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της – Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*, Εκδ. Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Τσιμπούκης, Κ. (1970). “Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησίς της”. *Σχολείο και ζωή*. Τόμ. 18, τεύχη 7, 8, 9, 10, 11. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Έλλην.
- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2005). Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. Γ΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από

https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKE50_C_Diergasia_Omadas_Stin_Ekpaidefsi_F16419.pdf.

- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2010). *Η συστηματική προσέγγιση - κλειδί για ένα νέο Εκπαιδευτικό σχεδιασμό*. Στο Μετάλογος. Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, τ. 18. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/SOCTHEOL264/todoulou%20%CE%9D%CE%95%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf>.
- Πούρκος, Μ. (1997). Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη Επικοινωνία. Η οικο-Σωματική βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: προς βιωματική, ερευνητική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1991). Ομάδες συνάντησης Αυτογνωσίας - ψυχολογίας των ομάδων - Επικοινωνία, μτφ. Α. Ντούγκα. Αθήνα: Δίοδος.
- Σαΐτη, Α. (2001). *Management στη δημόσια εκπαίδευση, η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων*. Νέα Παιδεία, 98, σσ. 92-109.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. *Πρακτικά Εργασιών του 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση, 1558-1569*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/138.pdf>.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Πειραματικό Πρόγραμμα Π.Ι., Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Frankl, V. (2010). Από το στρατόπεδο συγκέντρωσης, στον υπαρξισμό - νόημα ζωής. Αθήνα: Ψυχολόγος.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζομένου* (μτφ. Γιάννης Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019 από <https://docplayer.gr/2461893-Agogi-toy-katapiezomenoy.html>
- Freire, P. (2006). *Επιστολές σε εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα, Επίκεντρο.
- Χατζηδημητρίου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής* (σ. 145), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρυσανθίδης, Κ. (2002). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία, μτφ. Ν. Λίβος*. Αθήνα: Κριτική.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

1. <http://ec.europa.eu/education>: Δικτυακός τόπος Ευρωπαϊκής Ένωσης για Εκπαιδευτικά Προγράμματα.
2. <http://www.cs.phs.uoa.gr/el/courses/neuroscience/brainlearning-memory.pdf>. Εγκέφαλος, μάθηση και μνήμη.
3. <http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/eisigisi2.pdf>. Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδακτική και τη μαθησιακή Διαδικασία.
4. <http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/p125raptis.pdf>. Διδασκαλία και μάθηση με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.
5. <http://www.etwinning.net>: Πληροφορίες για Προγράμματα Ηλεκτρονικής Αδελφοποίησης Σχολείων Ευρωπαϊκής Ένωσης.
6. <http://www.eun.org/portal/index.htm>: Ιστοχώρος για το Ευρωπαϊκό Διαδίκτυο Σχολείων European School net.
7. <http://www.library.cornell.edu/olinuris/ref/research/webeval.ht>. Ιστοχώρος του Cornell University, USA, με κριτήρια αξιολόγησης Ιστοχώρων και Ιστοσελίδων.
8. <http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>. Θεωρίες Μάθησης και Τ.Π.Ε.
9. <http://students-net.blogspot.com>: Ιστολόγιο (blog), στο οποίο είναι αναρτημένα φύλλα εργασίας από εκπαιδευτικά σενάρια φιλολογικών μαθημάτων, τα οποία δημιουργήθηκαν με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από τους φιλολόγους Τσακίριδου Δόμνα, Καραθανάση.

10. <http://www.xperiamania.net>: Υποστήριξη καινοτόμων χρήσεων των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

ΝΟΜΟΙ – ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ – ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 4239/1929: *Δημοτικά σχολεία διά πνευματικούς ανωμαλούς παίδας. Υπαίθρια σχολεία (για ασθενικά παιδεία). Νυκτεριναί σχολαί.* ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4397-1929.html>.

Νόμος 1566/85. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf.

Π.Δ. 320/1993. Ανακτήθηκε στις 2/12/2019 από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_320_1993.pdf.

Νόμος 2525/1997, Υ.Α. Δ2-1938/1998. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019 από https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/205665/nomos-2525-1997.

Νόμος 2986/2002. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>.

- Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003). Αθήνα: Υ.Π.ΑΙΘ., Π.Ι. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), Αθήνα: ΥΠΑΙΘ., Π.Ι.. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>.

Υ.Α.ΦΕΚ 3674/2018/ 28-8-2018. Ανακτήθηκε στις 22/12/2019 από
<http://dide.flo.sch.gr/site/?p=23833>.

Ψηφιακό σχολείο - Διαδραστικά βιβλία. Ανακτήθηκε στις 22/12/2019 από
<http://ebooks.edu.gr/new/class-main.php?classcode=DSEPAL-A>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΦΥΛΛΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΕΝΤΕ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ (WILLKE) ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

- **Φύλλο Παρατήρησης (Α)**, επιπέδου ανάπτυξης αντικειμενικής διάστασης της πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας (η ανάλυση δεδομένων των ανθρώπινων πόρων και των υλικών πόρων).

Α. ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΙ ΠΟΡΟΙ

Ποσοτικοί δείκτες: Στο συγκεκριμένο σχολείο, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών και μαθητριών κατά το τρέχον σχολικό έτος είναι μεγαλύτερος (400 μαθητές και μαθήτριες), συγκριτικά με τον περυσινό (360 μαθητές/μαθήτριες), καθώς και με τον τύπο του σχολείου (Εσπερινό ΕΠΑ.Λ.), αν το συγκρίνουμε με κάποιο ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο.

Η κούραση των εργαζόμενων μαθητών και μαθητριών από την πρωινή τους εργασία και το κόστος μετακίνησής τους λειτουργούν ως αρνητικοί παράγοντες για την ομαλή παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Επίσης, οι μαθητές που ήλθαν με μετεγγραφή στο σχολείο είναι 20, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι το σχολείο έχει καλή εικόνα προς τα έξω (την κοινωνία).

Το σχολείο είναι στελεχωμένο με ένα Διευθυντή και δύο Υποδιευθυντές. Οι καθηγητές του σχολείου στο σύνολό τους είναι τριάντα δύο (32), εκ των οποίων οι εννιά (9) είναι αποσπασμένοι από άλλα σχολεία (ποσοστό 28%) και οι πέντε (5) αναπληρωτές (ποσοστό 15%). Το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν οργανική θέση στο σχολείο είναι 44%. Υπάρχουν επιπλέον ελλείψεις σε βοηθητικό προσωπικό (Γραμματεία και Φύλακας του σχολείου).

Ποιοτικοί δείκτες: Η σχολική μονάδα δεν έχει λόγο στη στελέχωση του προσωπικού της (εκπαιδευτικού και βοηθητικού), αφού πρόκειται για Δημόσιο σχολείο και η στελέχωση

γίνεται από την κεντρική υπηρεσία, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές του (ενήλικοι μαθητές).

Παρουσιάζονται προβλήματα υποστελέχωσης της σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με συνέπεια να μη διδάσκονται τα μαθήματα επιλογής για όσο χρονικό διάστημα δεν καλύπτονται τα εκπαιδευτικά κενά. Η κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού για διδασκαλία στα τμήματα γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου των Καθηγητών, λαμβάνοντας υπόψη τους την εμπειρία των εκπαιδευτικών και το κλίμα της κάθε τάξης.

Η σχολική μονάδα έχει στοιχεία που την κάνουν ανταγωνιστική στην προσέλευση μαθητών, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες δραστηριοποιούνται σε διάφορα προαιρετικά και ευρωπαϊκά προγράμματα και επειδή δημοσιεύει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τις δραστηριότητές της.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είναι σε καλό επίπεδο. Η συνεργασία όμως του σχολείου με τους γονείς είναι περιορισμένη, εξαιτίας του μικρού αριθμού των ανήλικων μαθητών του σχολείου.

Οι ελλείψεις σε βοηθητικό προσωπικό θεωρούνται πολύ σημαντικές για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

B. ΥΛΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

Ποσοτικοί δείκτες: Οι κτιριακές υποδομές του σχολείου είναι περίπου είκοσι ετών. Αντιμετωπίζει προβλήματα ως προς τη συντήρησή του, λόγω παλαιότητας και λόγω της λειτουργίας δύο σχολικών μονάδων με διαφορετικές βάρδιες, πρωινή και βραδινή. Το σχολείο ενεργοποιεί πολλές φορές τους ενήλικες και έμπειρους μαθητές του (διαφόρων ειδικοτήτων), για την άμεση αντιμετώπιση τυχόν βλαβών που θα παρουσιαστούν, με υλικά που προμηθεύεται από το Δήμο.

Υπάρχει συναγερμός και ειδικά κάγκελα, που καλύπτουν λίγες αίθουσες οι οποίες περιέχουν τα αρχεία και τον εξοπλισμό του σχολείου. Η ανυπαρξία όμως συναγερμού στις αίθουσες διδασκαλίας λειτουργεί αποτρεπτικά στο να εγκατασταθεί μόνιμα ηλεκτρονικός εξοπλισμός, για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Υπάρχουν ακόμα οι απαραίτητοι για κατάσβεση πυρκαγιών πυροσβεστήρες.

Όσον αφορά στον τεχνολογικό εξοπλισμό, παρατηρούνται μικρές ελλείψεις. Ο εξοπλισμός αυτός προήλθε από κρατική επιχορήγηση, ιδιωτική πρωτοβουλία, ευρωπαϊκά προγράμματα και από συνεισφορά των εκπαιδευτικών.

Η σχολική μονάδα καλύπτεται για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων από όμορο Εργαστηριακό Κέντρο.

Ποιοτικοί δείκτες: Η βασική χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας προέρχεται από το Δήμο, μέσω της Σχολικής Επιτροπής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι πόροι είναι σχεδόν σταθεροί. Η σχολική μονάδα προσπαθεί να εξασφαλίσει περισσότερους οικονομικούς πόρους, συμμετέχοντας σε διάφορα επιδοτούμενα προγράμματα του Υ.ΠΑΙ.Θ..

Η σχολική μονάδα στοχεύει συνειδητά στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας και στην απόκτηση υλικών πόρων, για την ενίσχυση της τεχνολογικής της υποδομής. Πρόσφατα αντικαταστάθηκαν οι πίνακες κιμωλίας από πίνακες μαρκαδόρου σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας, ύστερα από ιδιωτική προσφορά.

- **Φύλλο Παρατήρησης (B)** επιπέδου ανάπτυξης **κοινωνικής διάστασης** της πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας (η ανάλυση δεδομένων των ανθρώπινων πόρων και των υλικών πόρων).

Στην παρούσα σχολική μονάδα υπάρχει σαφές νομοθετικό πλαίσιο και εσωτερικός γραπτός κανονισμός που καθορίζει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών: γενικής εκπαίδευσης, ειδικοτήτων, παράλληλης στήριξης. Καθορίζονται επίσης με σαφές νομοθετικό πλαίσιο και με εσωτερικό γραπτό κανονισμό οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, του Διευθυντή, της Υποδιευθύντριας, των μαθητών/μαθητριών, του βοηθητικού προσωπικού, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και των Μαθητικών Συμβουλίων. Ο αριθμός των συναντήσεων των οργάνων (Συλλόγου Διδασκόντων, Μαθητών, Διδασκόντων και Διδασκομένων) πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Δεν υπάρχει Σύλλογος Γονέων, για να υπάρχει κοινή συνεδρίαση με το Σύλλογο Διδασκόντων.

Δεν προκύπτουν συχνά συγκρούσεις σχετικά με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και, αν τυχόν υπάρξουν, λύνονται με βάση τη λογική συζήτηση και με βάση τη νομοθεσία σχετικά με τις αρμοδιότητες. Αν προκύψουν προβλήματα, γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν με πνεύμα συνεργασίας και διαλόγου, κλιμακωτά (με ατομική συμβουλευτική στο γραφείο του

Διευθυντή, με συνεδριάσεις του Συλλόγου Καθηγητών και με πρόσκληση Συμβούλων Ειδικότητας). Όλες οι αναθέσεις (μαθημάτων και εξωδιδασκτικών εργασιών) γίνονται στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Καθηγητών της εκπαιδευτικής μονάδας. Δεν φαίνεται να προκύπτουν συχνά έντονες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Όταν προκύπτουν, γίνεται προσπάθεια επίλυσης της σύγκρουσης με διάλογο και συναινετικό κλίμα.

Η σχολική μονάδα συνεργάζεται με εξωτερικούς παράγοντες, όταν δεν μπορεί να επιλύσει μόνη της τα προβλήματα που προκύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτονομία ως προς την άσκηση του έργου τους. Επιπλέον, αναπτύσσονται δράσεις που προωθούν την εν γένει συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, όπως είναι τα προαιρετικά προγράμματα, οι εκδηλώσεις, στα πλαίσια των οποίων δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν.

Η σχολική μονάδα διαθέτει ηλεκτρονικούς διαύλους επικοινωνίας για όλα τα μέλη της, όπως χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, χρήση κινητού τηλεφώνου με μηνύματα, ιστοσελίδα και το Facebook του σχολείου.

- **Φύλλο Παρατήρησης (Γ)** επιπέδου ανάπτυξης της **Χρονικής διάστασης** της πολυπλοκότητας.

Τα έτη λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι είκοσι (20).

Θεσμοθετημένο χρονικό πλαίσιο: Ως προς το χρονικό πλαίσιο λειτουργίας, θεσμοθετημένες είναι οι ετήσιες, οι μηνιαίες, οι εβδομαδιαίες και οι καθημερινές λειτουργίες του σχολείου με Πρακτικά του Συλλόγου Καθηγητών, με τον ορισμό του Ωρολογίου Προγράμματος, με εφημερίες και άλλα σχετικά.

Όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων, είναι θεσμοθετημένοι οι ετήσιοι στόχοι, καθώς και η καθημερινή ύλη που θα πρέπει να διδάσκεται ανά μάθημα σε κάθε τάξη. Δεν είναι θεσμοθετημένοι σε χρονικό πλαίσιο οι μηνιαίοι και οι εβδομαδιαίοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος. Έχουν παρατηρηθεί ασυνέχειες μεταξύ των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου και των προδιαγραφών των θεσμοθετημένων χρονοδιαγραμμάτων, γιατί το σχολείο απευθύνεται σε ενήλικους μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατανόηση των μαθημάτων (σε σύγκριση με τους ανήλικους μαθητές), αφού οι περισσότεροι έχουν εγκαταλείψει αρκετά χρόνια πριν το σχολείο όπου φοιτούσαν και,

επιπλέον, δεν έχουν χρόνο στο σπίτι τους για καθημερινή μελέτη. Ως εκ τούτου, το σχολείο διαφοροποιεί τις θεσμοθετημένες λειτουργίες του και την προβλεπόμενη δομή του, ώστε να συμφωνούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Ύπαρξη εσωτερικού χρονοδιαγράμματος ως προς τις λειτουργίες: Υπάρχει εσωτερικό χρονοδιάγραμμα ως προς τις ετήσιες, τις μηνιαίες και τις εβδομαδιαίες λειτουργίες, αλλά όχι για τις καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

Ύπαρξη χρονοδιαγράμματος ως προς τους στόχους: Υπάρχει χρονοδιάγραμμα που αφορά στους ετήσιους και στους μηνιαίους στόχους της σχολικής μονάδας. Οι μακροχρόνιοι στόχοι της σχολικής μονάδας είναι ετήσιοι. Το σχολείο πραγματοποιεί δράσεις, που στοχεύουν να βελτιώσουν τη μελλοντική του κατάσταση.

Ως προς την ιστορία και το χρόνο: Η σχολική μονάδα προσπαθεί να αντλήσει τις θετικές εμπειρίες από τα προηγούμενα έτη λειτουργίας του σχολείου και να τις εντάσσει στην καθημερινή της λειτουργία. Υπάρχουν φόβοι ως προς το μέλλον της σχολικής μονάδας, παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια στο σχολείο έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών αριθμητικά. Ο λόγος είναι ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών από τα όμορα Γυμνάσια. Οι μαθητές του είναι ενήλικοι, προερχόμενοι από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), εσπερινά Γυμνάσια ή από μαθητές που επιστρέφουν στο εσπερινό περιβάλλον φοίτησης, για να πάρουν ένα πτυχίο, μετά από πολλά χρόνια εγκατάλειψης των σχολείων.

- **Φύλλο Παρατήρησης (Δ),** επιπέδου ανάπτυξης της τελεστικής διάστασης της πολυπλοκότητας.

Λογοδοσία και αυτόνομη δράση: Το σχολείο είναι σε θέση να καθορίσει τη δράση του σε σημαντικό βαθμό, σύμφωνα με τα νομοθετικά πλαίσια. Για όλες του τις δράσεις ενημερώνει τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε πρακτικά ζητήματα, το σχολείο αναπτύσσει αυτόνομη δράση, αφού οι μαθητές του είναι ενήλικοι και πολλές φορές, με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, κάνουν επιδιορθώσεις στο σχολείο. Όσον αφορά στη λειτουργία του σχολείου, δεν μπορεί το σχολείο να αναπτύξει αυτόνομη δράση και δεν έχει αναπτύξει χωρίς εξωτερική απόφαση. Γι' αυτό το λόγο, δεν έχει υποστεί κυρώσεις στο παρελθόν. Το σχολείο έχει ακυρώσει ή καθυστερήσει δράσεις του στο παρελθόν, εξαιτίας της γραφειοκρατίας. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ανακοινώνονται στον εκάστοτε ενήλικο

μαθητή ή στο γονέα ανηλίκου και ποτέ δεν κοινοποιούνται δημόσια (ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα).

Το σχολείο λογοδοτεί στις αρμόδιες Αρχές.

Λήψη Αποφάσεων: Το σχολείο λογοδοτεί σε εξωτερικούς φορείς, μόνο όταν είναι απαραίτητο. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις μετακινήσεων των μαθητών λόγω εκδρομών ή για παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες μαθητών ειδικών αναγκών για προσωπικά τους ζητήματα. Εντός του σχολείου αρμόδιος για τη λήψη των αποφάσεων είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων καθηγητών και καθηγητριών, ο οποίος είναι αρμόδιος για τις αποφάσεις για τους στόχους του σχολείου.

Στόχοι: Υπάρχουν στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίοι διαφοροποιούνται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του σχολείου. Το σχολείο έχει καθαρά εσωτερικούς στόχους και, ανάλογα με τη συνεργασία που έχει με τους εκπαιδευτικούς του, θέτει και πιο σύνθετους στόχους, τους οποίους διαχειρίζεται με κατάλληλο προγραμματισμό και χρονοδιάγραμμα δράσεων. Όταν κάτι δεν ταιριάζει πλέον στη σχολική μονάδα, αναθεωρείται. Η σχολική μονάδα αξιοποιεί τα αποτελέσματα των στόχων της, έχοντάς τα σαν παρακαταθήκη, ως καλές πρακτικές για τη διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου, προβάλλοντας στη δημοσιότητα ορισμένα από αυτά τα αποτελέσματα (ημερίδες στο τέλος της χρονιάς, ιστοσελίδα του Σχολείου, τοπικές εφημερίδες).

Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και αξιολόγηση: Η σχολική μονάδα ορισμένες φορές αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και κάνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, αξιοποιώντας τη συνδρομή των σχολικών συμβούλων. Δεν είχε αρχίσει έγκαιρα η ενισχυτική διδασκαλία στα πρώτα έτη, στα πλαίσια του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» (Μ.Ν.Α.Ε.), και δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο. Δεν υπάρχει επίσημη αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, ούτε και θεσμοθετημένο πλαίσιο. Όμως, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σε ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Καθηγητών, αξιολογείται το ζήτημα του κατά πόσον επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι στόχοι που είχε θέσει το σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Δεν συμμετείχε το σχολείο στο παρελθόν σε πρόγραμμα εξωτερικής αξιολόγησης.

Καινοτομίες: Το σχολείο είναι σε θέση να αναπτύξει αυτόνομη δράση σχετικά με την εισαγωγή καινοτομίας, αν αυτή η καινοτομία δεν αντιτίθεται στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Για παράδειγμα, δίνεται πρωτοβουλία στους μαθητές σε εκδηλώσεις του σχολείου,

ορισμένες από τις οποίες αναλαμβάνουν οι ίδιοι. Την πρωτοβουλία για τις καινοτομίες συνήθως παίρνουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκάστοτε μαθητικές ομάδες.

Οι καινοτομίες που θα εφαρμοστούν συζητιούνται και υποβάλλονται για έγκριση από το Σύλλογο Διδασκόντων.

Ως παραδείγματα καινοτομίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αναφέρονται η ψηφιακή αφήγηση, οι δράσεις αλληλεγγύης που αναπτύσσει, η σχολική εφημερίδα, τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη συμμετοχή των μαθητών είναι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, επειδή οι εκπαιδευόμενοι είναι εργαζόμενοι και οι περισσότεροι από αυτούς είναι οικογενειάρχες.

- **Φύλλο Παρατήρησης (Ε)**, επιπέδου ανάπτυξης της **Γνωσιακής διάστασης** της πολυπλοκότητας.

Πρόβλεψη, αναστοχασμός και αξιοποίηση της γνώσης: Η σχολική μονάδα διαθέτει μηχανισμούς πρόληψης περιβαλλοντικών κινδύνων, τους οποίους ελέγχει στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς.

Επίσης, όταν προκύπτουν προβλήματα στη σχολική μονάδα, που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα, γίνεται προσπάθεια να επιλυθούν με διάλογο και κατανόηση, αλλά και εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας. Η διαδικασία που ακολουθείται, ανάλογα με το μέγεθος του προβλήματος, είναι η παρέμβαση του Διευθυντή του σχολείου και, σε τυχόν μη επίλυση του προβλήματος ή μη αρμοδιότητάς του, η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη του 15μελούς Μαθητικού Συμβουλίου. Αν το πρόβλημα παραμένει, ζητείται βοήθεια για εκπαιδευτικά ζητήματα από το Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης και από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Για τα διοικητικά θέματα ενημερώνεται η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα εμπλουτίζει τις γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού της με σεμινάρια επιμόρφωσης, με καλές πρακτικές και άλλα.

Όσον αφορά στο στοιχείο της εσωτερικής ανατροφοδότησης, στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται ειδική συνεδρίαση, όπου αξιολογούνται τα αποτελέσματα.

Ανάπτυξη κοινωνικής δράσης: Το σχολείο συμμετέχει σε δράσεις που ωφελούν την τοπική κοινότητα και δράσεις υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος, συμμετέχοντας σε δένδροφυτεύσεις που οργανώνει ο Δήμος και σε προγράμματα ανακύκλωσης. Σχετικά με την

κοινωνική δράση του σχολείου, η Σχολική μονάδα βοηθά μαθητές με οξυμένα οικονομικά προβλήματα και συγκεντρώνει τρόφιμα ή χρήματα για διάφορες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. Το Χαμόγελο του Παιδιού).

2. ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΕΝΤΕ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ WILLKE

2.1- 1^ο. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

I. ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΙ ΠΟΡΟΙ

α) Ποσοτικοί δείκτες παρατήρησης

Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας:

Συνολικός αριθμός μαθητών:

Αριθμός μαθητών ανά τάξη:

Αριθμός μαθητών ανά τμήμα:

Αριθμός μαθητών που εγκατέλειψαν το σχολείο κατά το προηγούμενο έτος:

Αιτίες εγκατάλειψης: α) οικονομικοί λόγοι, β) μετακόμιση οικογένειας, γ) απομάκρυνση λόγω παραβατικής συμπεριφοράς.

Αιτήσεις εγγραφής μαθητών στη σχολική μονάδα κατά το προηγούμενο έτος:

Αριθμός αιτήσεων εγγραφής που δεν έγιναν δεκτές:

Αιτήσεις μετεγγραφής μαθητών από τη σχολική μονάδα κατά το προηγούμενο έτος:

Αριθμός μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα ενώ δεν ανήκει στην προβλεπόμενη περιοχή φοίτησης:

Υπάρχει Υποδιευθυντής; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αριθμός Υποδιευθυντών:

Αριθμός εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης:

Εκ των οποίων μόνιμοι:

Ελλείψεις ως προς τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης:

Αριθμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων:

Εκ των οποίων μόνιμοι:

Ελλείψεις ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (αριθμός):

Εκ των οποίων υποχρεωτικών μαθημάτων (αριθμητική και ονομαστική αναφορά):

Εκ των οποίων μαθημάτων επιλογής (αριθμητική και ονομαστική αναφορά):

Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης:

Εκ των οποίων μόνιμοι:

Εκ των οποίων ιδιωτικής απασχόλησης (από το Σύλλογο Γονέων):

Εκ των οποίων ιδιωτικής απασχόλησης (από τη σχολική μονάδα):

Βοηθητικό προσωπικό που διαθέτει η σχολική μονάδα (π.χ. επιστάτης, σχολικός ψυχολόγος, προσωπικό καθαριότητας, κοινωνικός λειτουργός κ.ά.):

Ελλείψεις ως προς το βοηθητικό προσωπικό:

Ειδικότητες που απουσιάζουν:

β) Ποιοτικές παρατηρήσεις

- Έχει η σχολική μονάδα λόγο στη στελέχωση του εκπαιδευτικού της προσωπικού;
- Έχει η σχολική μονάδα λόγο στη στελέχωση του υποστηρικτικού της προσωπικού;
- Υπάρχουν ζητήματα που προκύπτουν από την έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού;
- Πώς διευθετεί/διευθέτησε στο παρελθόν η σχολική μονάδα τις ελλείψεις σε ανθρώπινο δυναμικό;
 - α) Παύση ολοήμερου σχολείου/ενισχυτικής διδασκαλίας.
 - β) Παύση υποχρεωτικών μαθημάτων.
 - γ) Παύση μαθημάτων επιλογής.
 - δ) Μείωση ωρών διδασκαλίας.
 - ε) Άλλο;
- Πώς κατανέμεται το εκπαιδευτικό προσωπικό ανά τάξη/τμήμα;
- Υπάρχουν στη σχολική μονάδα δράσεις/στοιχεία που την κάνουν πιο ανταγωνιστική στην προσέλκυση μαθητών, όπως α) φεστιβάλ μαθητικής δημιουργίας β) δημοσιεύσεις στον τύπο για τις δραστηριότητες του σχολείου γ) συμμετοχή σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα δ) άλλο;

- Πώς σκιαγραφείται η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων εντός της σχολικής μονάδας;
Παρατηρήσεις/σχόλια σχετικά με την έλλειψη/ανεπάρκεια των ανθρώπινων πόρων:

II. ΥΛΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

α) Ποσοτικοί δείκτες παρατήρησης

Κατάσταση/ποιότητα κτιριακών υποδομών σχολικής μονάδας:

Αριθμός αιθουσών:

Ο αριθμός των αιθουσών σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών χαρακτηρίζεται ως:
επαρκής/ανεπαρκής

Αριθμός ειδικών εργαστηρίων:

Τύποι εργαστηρίων (φυσικής, Η/Υ, κ.λπ.):

Μη διαθέσιμα εργαστήρια:

Λειτουργική θέρμανση: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τύπος θέρμανσης:

Λειτουργική ψύξη: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τύπος ψύξης: Συστήματα ασφάλειας (συναγερμοί, ειδικά κάγκελα, πυροσβεστήρες κ.ά.):

Μέτρα ασφάλειας που απουσιάζουν:

Τεχνολογικός εξοπλισμός (εκτός εργαστηρίων):

1. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές (αριθμός, αν υπάρχουν):
2. Τάμπλετ (αριθμός, αν υπάρχουν):
3. Διαδραστικός/οί πίνακας/ες (αριθμός, αν υπάρχουν):
4. Εξοπλισμός τηλεδιασκέψεων (αριθμός, αν υπάρχουν):
5. Λοιπός ειδικός εξοπλισμός:

Ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό:

Τεχνολογικός εξοπλισμός (εντός εργαστηρίων):

1. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές (αριθμός, αν υπάρχουν):
2. Τάμπλετ (αριθμός, αν υπάρχουν):

3. Διαδραστικός/οί πίνακας/ες (αριθμός, αν υπάρχουν):
4. Εξοπλισμός τηλεδιασκέψεων (αριθμός, αν υπάρχουν):
5. Λοιπός ειδικός εξοπλισμός:

Ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό:

Από πού προέρχεται, κυρίως, ο τεχνολογικός εξοπλισμός της σχολικής μονάδας:

α) κρατική επιχορήγηση β) ιδιωτική πρωτοβουλία γ) ευρωπαϊκή/μη κυβερνητική επιχορήγηση κ.ά.

β) Ποιοτικές παρατηρήσεις

- Από πού προέρχεται η χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας;
- Οι πόροι που λαμβάνονται από το κράτος είναι σταθεροί;
- Υπάρχουν χρηματικοί πόροι, τεχνολογικό και μη υλικό ή/και υπηρεσίες που προέρχονται από μη κρατικές πηγές;
- Πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα δράσεις που την καθιστούν ελκυστική σε εξωτερικές επενδύσεις; (π.χ. μαθητικά φεστιβάλ)
- Η σχολική μονάδα στοχεύει συνειδητά στην ανάπτυξη αυτής της ανταγωνιστικότητας, στην απόκτηση υλικών πόρων;
- Πώς κατανέμονται οι υλικοί πόροι στη σχολική μονάδα;
- Υπάρχουν ζητήματα που προκύπτουν από την έλλειψη επαρκών πόρων;
- Υπάρχουν ζητήματα που προκύπτουν κατά την κατανομή του διαθέσιμου υλικού;
- Τι ηλικίας είναι οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου;
- Τι ηλικίας είναι ο βασικός διδακτικός εξοπλισμός στο σχολείο (θρανία, πίνακας και καρέκλες);
- Τι ηλικίας είναι ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου (Η/Υ κλπ.);

Παρατηρήσεις/σχόλια σχετικά με την έλλειψη/ανεπάρκεια ή ποιότητα των υλικών πόρων:

2.2- 2^ο. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ

Πρόβλεψη, αναστοχασμός και αξιοποίηση της γνώσης

1. Υπάρχουν μηχανισμοί πρόληψης κινδύνων στο σχολείο, βάσει περιβαλλοντικών δεδομένων;
2. Υπάρχουν μηχανισμοί πρόβλεψης τυχόν κρίσεων και αλλαγών στο σχολείο, βάσει περιβαλλοντικών δεδομένων;
3. Πώς επιλύονται στο σχολείο προβλήματα που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα;
4. Πώς επιλύονται στο σχολείο προβλήματα που αφορούν σε ζητήματα σχετιζόμενα με το εκπαιδευτικό δυναμικό του;
5. Πώς επιλύονται στο σχολείο προβλήματα που αφορούν σε λειτουργικά/πρακτικά του ζητήματα;
6. Πώς αξιοποιεί το σχολείο τη γνώση και την αρχειοθήκη καλών πρακτικών που διαθέτει στις στρατηγικές που σχεδιάζει;
7. Έχει συμβεί να εγκαταλείπονται παλιές επιτυχημένες πρακτικές, με το σκεπτικό ότι είναι αναποτελεσματικές/ακατάλληλες για εφαρμογή σε επόμενες χρονιές;
8. Κατά το σχεδιασμό των στόχων και των δράσεων, είναι ξεκάθαρη η σύνδεση των προσδοκιών με την πραγματικότητα;
9. Από ποιες πηγές επιλέγει το σχολείο να εμπλουτίζει τις γνώσεις του δυναμικού του και τις δυνατότητές του;
10. Υπάρχει στο σχολείο λειτουργία εσωτερικής ανατροφοδότησης στο τέλος του σχολικού έτους;

Ανάπτυξη κοινωνικής δράσης

1. Αναπτύσσει το σχολείο δράσεις που ωφελούν την τοπική κοινότητα;
2. Αναπτύσσει το σχολείο δράσεις υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος;
3. Αναπτύσσει το σχολείο δράσεις υπέρ ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

Επικοινωνία στο σχολείο

1. Σε ποιους κοινοποιεί το σχολείο την πρόθεσή του να εφαρμόσει κάποια νέα δράση/καινοτομία;
2. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών;
3. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία με την τοπική κοινότητα;
4. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;
5. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τη Διοίκηση;
6. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία με τους μαθητές;

7. Έχουν αναπτυχθεί μεταξύ της Διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ψηφιακές δίοδοι επικοινωνίας;
8. Έχουν αναπτυχθεί μεταξύ του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου ψηφιακές δίοδοι επικοινωνίας;
9. Έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ψηφιακές δίοδοι επικοινωνίας;

2.3- 3^ο. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

- Υπάρχει σαφές νομοθετικό πλαίσιο για τις αρμοδιότητες των:
 1. Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 2. Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 3. Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 4. Συλλόγου Διδασκόντων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 5. Διευθυντή/Διευθύντριας: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 6. Υποδιευθυντή/Υποδιευθύντριας: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 7. Μαθητών/Μαθητριών: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 8. Βοηθητικού Προσωπικού: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αναφέρετε τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού για τα οποία δεν υπάρχει σχετικό πλαίσιο:

1. Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 2. Μαθητικών Συμβουλίων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
- Υπάρχει εσωτερικός γραπτός κανονισμός που ορίζει τις αρμοδιότητες των:
 1. Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 2. Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 3. Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 4. Συλλόγου Διδασκόντων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 5. Διευθυντή/Διευθύντριας: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 6. Υποδιευθυντή/Υποδιευθύντριας: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 7. Μαθητών/Μαθητριών: ΝΑΙ/ΟΧΙ

8. Βοηθητικού Προσωπικού: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αναφέρετε τα μέλη του Βοηθητικού Προσωπικού, για τα οποία δεν υπάρχει σχετικός κανονισμός:

1. Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
 2. Μαθητικών Συμβουλίων: ΝΑΙ/ΟΧΙ
- Εβδομαδιαίος αριθμός συναντήσεων ανά ομάδες:
 1. Μαθητικά Συμβούλια:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 2. Μαθητικά Συμβούλια και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 3. Διευθυντής/Διευθύντρια και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 4. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 - Μηνιαίος αριθμός συναντήσεων ανά ομάδες:
 1. Μαθητικά Συμβούλια:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 2. Μαθητικά Συμβούλια και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 3. Διευθυντής/Διευθύντρια και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 4. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και Σύλλογος Διδασκόντων:
Εκ των οποίων έκτακτες:
 - Ποιος ορίζει τους υπεύθυνους για τις καθημερινές εργασίες εντός της σχολικής μονάδας;
 - Είναι σαφή, με βάση τα διαθέσιμα νομικά και εσωτερικά πλαίσια, τα όρια των αρμοδιοτήτων του κάθε ρόλου στη σχολική μονάδα;
 - Προκύπτουν συγκρούσεις στο πλαίσιο της κατανομής των αρμοδιοτήτων;
 - Βάσει ποιας διαδικασίας κατανέμονται οι εκπαιδευτικοί στα τμήματα;

- Η παραπάνω διαδικασία ακολουθείται από γραπτό πρακτικό ή/και ορίζεται από σταθερό εσωτερικό κανονισμό;
- Προκύπτουν συγκρούσεις λόγω της κατανομής των εκπαιδευτικών στα διάφορα τμήματα; Πώς επιλύονται, συνήθως, οι συγκρούσεις αυτές;
- Υπάρχουν συγκρούσεις όσον αφορά στην κατανομή των ωρών στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (γενικά μαθημάτων στη Β/βάθμια);
- Πώς επιλύονται, συνήθως, οι συγκρούσεις αυτές;
- Προκύπτουν συγκρούσεις κατά την εκτέλεση των εργασιών στη σχολική μονάδα;
- Ποια είναι, συνήθως, η αιτία των συγκρούσεων αυτών;
- Πώς επιλύονται, συνήθως, οι συγκρούσεις αυτές;
- Συνεργάζεται η σχολική μονάδα με εξωτερικούς ειδικούς (π.χ. Διευθυντές Εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κοινωνικούς Λειτουργούς), όταν προκύπτουν ζητήματα που ξεπερνούν τις δυνατότητες του δυναμικού της;
- Στο πλαίσιο της εκτέλεσης των ρόλων, δίνεται αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς ως προς την άσκηση του έργου τους;
- Αναπτύσσονται δράσεις που προωθούν εν γένει τη συνεργασία και την επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας;
- Υπάρχουν ηλεκτρονικοί διάλογοι επικοινωνίας για τα μέλη της σχολικής μονάδας;

2.4- 4^ο. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ

Λογοδοσία και αυτόνομη δράση

1. Σε ποιο βαθμό είναι σε θέση το σχολείο να καθορίσει τη δράση του;
2. Πού λογοδοτεί, κυρίως, το σχολείο για τις δράσεις που προτίθεται να αναπτύξει;
3. Είναι το σχολείο σε θέση να αναπτύξει αυτόνομη δράση όσον αφορά σε πρακτικά ζητήματα (π.χ. επιδιορθώσεις);
4. Είναι το σχολείο σε θέση να αναπτύξει αυτόνομη δράση όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων του;

5. Είναι το σχολείο σε θέση να αναπτύξει αυτόνομη δράση όσον αφορά σε αλλαγές στη λειτουργία του;
6. Έχει αναπτύξει ή αναπτύσσει το σχολείο αυτόνομες δράσεις, μη ορμώμενες από εξωτερική απόφαση;
7. Έχει υποστεί το σχολείο κυρώσεις στο παρελθόν για δράσεις μη θεσμοθετημένες από κάποιο ανώτερο όργανο;
8. Υπήρξαν περιπτώσεις, όπου το θεσμικό και νομικό πλαίσιο δεν προέβλεπε κάποιο ζήτημα που απασχόλησε τη σχολική μονάδα; Αν ναι, ποια τακτική διαχείρισης ακολούθησε η σχολική μονάδα;
9. Έχει το σχολείο ακυρώσει ή καθυστερήσει σημαντικά στο παρελθόν δράσεις λόγω γραφειοκρατικών προβλημάτων;
10. Το σχολείο κοινοποιεί τα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα στους γονείς; ΝΑΙ/ΟΧΙ
11. Το σχολείο κοινοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα δημόσια; ΝΑΙ/ΟΧΙ
12. Το σχολείο λογοδοτεί στις αρμόδιες αρχές; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Λήψη αποφάσεων:

1. Λογοδοτεί το σχολείο ή ενημερώνει εξωτερικούς φορείς για όλες τις αποφάσεις που λαμβάνει;
2. Εντός του σχολείου ποιος είναι, συνήθως, αρμόδιος για τη λήψη αποφάσεων σε πρακτικά ζητήματα;
3. Εντός του σχολείου πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις σε ζητήματα που αφορούν στους στόχους του;

Στόχοι

1. Υπάρχουν στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων οι οποίοι διαφοροποιούνται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του σχολείου;
2. Υπάρχουν καθαρά εσωτερικοί στόχοι στο σχολείο;
3. Θέτει το σχολείο στόχους που αφορούν σε περισσότερα από ένα επίπεδα λειτουργίας του;

4. Πώς διαχειρίζεται το σχολείο την παράλληλη προσπάθεια για επίτευξη πολλαπλών στόχων;
5. Τι συμβαίνει, όταν ένας στόχος δεν συνάδει πια με τα οράματα του σχολείου ή θεωρείται πλέον μη λειτουργικός/ρεαλιστικός;
6. Πώς αξιοποιεί η σχολική μονάδα τα αποτελέσματα των στόχων της;

Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και αξιολόγηση

1. Παίρνει το σχολείο πρωτοβουλίες επαγγελματικής ενίσχυσης της Διεύθυνσης και των Εκπαιδευτικών του;
2. Λειτουργεί στο σχολείο Πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας;
3. Λειτουργεί στο σχολείο Τμήμα Ένταξης;
4. Ποια μέριμνα υπάρχει για περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
5. Πώς πραγματοποιείται επίσημα η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο;
6. Υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που να καλύπτει τον τομέα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου;
7. Συμμετείχε το σχολείο στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξωτερικής αξιολόγησης;
8. Συμμετείχε το σχολείο στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης;

Καινοτομίες

1. Είναι το σχολείο σε θέση να αναπτύξει αυτόνομη δράση όσον αφορά στην εισαγωγή κάποιας καινοτομίας;
2. Ποιος αναλαμβάνει, συνήθως, την πρωτοβουλία για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο;
3. Πώς επιλέγεται ποια καινοτομία θα εφαρμοστεί εντός του σχολείου;
4. Αναφέρετε το παράδειγμα, αν υπάρχει, μιας ή περισσότερων καινοτομιών που ενσωματώθηκαν στο σχολείο μετά την πιλοτική εφαρμογή τους, με πρωτοβουλία του σχολείου.

5. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που εμφανίστηκαν κατά την εφαρμογή της πιο πρόσφατης καινοτομίας στο σχολείο;

2.5- 5^ο. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ

Πόσα έτη λειτουργεί το σχολείο;

Θεσμοθετημένο χρονικό πλαίσιο:

Για τις ετήσιες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τις μηνιαίες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τις εβδομαδιαίες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για ετήσιους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για μηνιαίους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για εβδομαδιαίους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τους καθημερινούς στόχους της διδασκαλίας ανά τάξη και ανά μάθημα με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Σχόλια σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο:

- Έχετε παρατηρήσει ασυνέχειες μεταξύ των συνθηκών λειτουργίας σας και των προδιαγραφών των θεσμοθετημένων χρονοδιαγραμμάτων;
- Έχει αποδειχθεί ποτέ το θεσμοθετημένο χρονοδιάγραμμα ως μη ρεαλιστικό, βάσει των συνθηκών υπό τις οποίες λειτουργεί το σχολείο;
- Το σχολείο διαφοροποιεί τις θεσμοθετημένες λειτουργίες του και την προβλεπόμενη δομή του, ώστε να συμφωνούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;

Υπαρξη εσωτερικού χρονοδιαγράμματος ως προς τις λειτουργίες:

Για τις ετήσιες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τις μηνιαίες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ ΟΧΙ

Για τις εβδομαδιαίες λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Υπαρξη χρονοδιαγράμματος ως προς τους στόχους:

Για ετήσιους στόχους του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για μηνιαίους στόχους του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για εβδομαδιαίους στόχους του σχολείου: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Για τους καθημερινούς στόχους της διδασκαλίας ανά τάξη και ανά μάθημα: ΝΑΙ/ΟΧΙ

- Σε τι βάθος χρόνου σχεδιάζονται οι στόχοι του σχολείου;
- Διαθέτει το σχολείο σαφές όραμα, κοινοποιημένο στα μέλη του, στη βάση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος;
- Πώς δομεί το σχολείο τις στρατηγικές δράσης του ως προς την επίτευξη των στόχων του;
- Συμβαίνει στόχοι του σχολείου να συγκρούονται μεταξύ τους;
- Το σχολείο πραγματοποιεί δράσεις που στοχεύουν να βελτιώσουν την μελλοντική του κατάσταση;

Ως προς την ιστορία και το χρόνο:

- Είναι διακριτή η σύνδεση της τωρινής κατάστασης του σχολείου με την ιστορία του;
- Το σχολείο αποθηκεύει και χρησιμοποιεί πρακτικές που εφαρμόστηκαν επιτυχημένα στο παρελθόν;
- Κατά τη συνάντηση των συλλογικών οργάνων του σχολείου, εκφράζονται φόβοι ως προς το μέλλον της σχολικής μονάδας;
- Κατά τη συνάντηση των συλλογικών οργάνων του σχολείου, εκφράζονται προσδοκίες ως προς το μέλλον της σχολικής μονάδας;
- Πώς επιδρούν οι εμπειρίες του σχολείου στο στρατηγικό σχεδιασμό της λειτουργίας του και του οράματός του;

3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Αγαπητέ μαθητή / Αγαπητή μαθήτρια

Το ερωτηματολόγιο που θα διαβάσεις είναι ανώνυμο. Έχει σχεδιαστεί για να σε βοηθήσει να καταλάβεις καλύτερα τον εαυτό σου, ώστε να βοηθηθείς στην προσωπική σου ανάπτυξη. Προσπάθησε να είσαι ειλικρινής και να ξέρεις ότι οι απαντήσεις σου θα μείνουν εμπιστευτικές.

Σε ευχαριστώ πολύ.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (Αυτοσχέδιο)

Σημείωσε με ένα Χ ή συμπλήρωσε το αντίστοιχο κενό

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
2. Τάξη φοίτησης:
3. Τόπος γέννησης:
4. Ηλικία:
5. Εθνικότητα:
6. α. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος Άγαμος Διαζευγμένος
β. Έχετε παιδιά; Αν ΝΑΙ, πόσα παιδιά έχετε;.....
7. Μορφωτικό επίπεδο των γονέων σας:

Πατέρας

- α. Μερικές τάξεις Δημοτικού Σχολείου
- β. Απόφοιτος/Απόφοιτη Δημοτικού
- γ. Απόφοιτος/Απόφοιτη Γυμνασίου
- δ. Απόφοιτος/Απόφοιτη Λυκείου
- ε. Απόφοιτος/Απόφοιτη Τεχνικής ή άλλης μεταλυκειακής σχολής
- στ. Απόφοιτος/Απόφοιτη Πανεπιστημίου ή άλλης Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής

Μητέρα

- α.
- β.
- γ.
- δ.
- ε.
- στ.

8. Ποια είναι η εργασία σας;

.....

Β' ΜΕΡΟΣ

B' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ (Coopersmith)

Οι ακόλουθες 58 προτάσεις αφορούν στο πώς εσείς αισθάνεστε. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, διότι ο καθένας μας χαρακτηρίζεται από διαφοροποιημένες απόψεις, στάσεις και συναισθήματα.

- Αν μία πρόταση περιγράφει κατά μέσο όρο αυτό που εσείς αισθάνεστε, σημειώστε X στο ΣΥΜΦΩΝΩ.
- Αν η πρόταση δεν περιγράφει κατά μέσο όρο αυτό που εσείς αισθάνεστε, σημειώστε ΔΙΑΦΩΝΩ.

1. Τίποτα συνήθως δεν με ενοχλεί. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
2. Είναι δύσκολο για μένα να μιλώ μπροστά σε όλη την τάξη.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
3. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου τα οποία θα ήθελα να αλλάξω, αν μπορούσα.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
4. Αλλάζω γνώμη χωρίς δυσκολία. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
5. Είμαι ευχάριστος/ευχάριστη στην παρέα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
6. Νευριάζω εύκολα στο σπίτι μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
7. Μου παίρνει πολύ χρόνο να προσαρμοστώ σε κάτι καινούργιο.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
8. Είμαι δημοφιλής στους άλλους. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
9. Η οικογένειά μου συνήθως αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά μου.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
10. Υποχωρώ εύκολα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
11. Στην οικογένειά μου περιμένουν πολλά από μένα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
12. Είναι δύσκολο να είμαι αυτός/αυτή που είμαι. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
13. Τα πάντα βρίσκονται σε σύγχυση στη ζωή μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
14. Οι συνομήλικοί μου συνήθως ακολουθούν τις ιδέες μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
15. Δεν έχω πολύ καλή γνώμη για τον εαυτό μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....

16. Πολλές φορές θέλω να εγκαταλείψω το σπίτι μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
17. Πολύ συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/θυμωμένη στο σχολείο.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
18. Δεν είμαι και τόσο ωραίος/ωραία όπως οι άλλοι άνθρωποι.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
19. Εάν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
20. Στην οικογένειά μου με καταλαβαίνουν. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
21. Οι άλλοι άνθρωποι είναι περισσότερο αρεστοί από ό,τι εγώ.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
22. Συχνά αισθάνομαι ότι στην οικογένειά μου δεν με καταλαβαίνουν.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
23. Συχνά απογοητεύομαι στο σχολείο. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
24. Συχνά εύχομαι να είμαι κάποιος άλλος/κάποια άλλη.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
25. Δεν μπορούν οι άλλοι να βασίζονται σε μένα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
26. Συχνά στεναχωριέμαι για το τίποτα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
27. Είμαι σίγουρος/σίγουρη για τον εαυτό μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
28. Με συμπαθούν εύκολα οι άλλοι. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
29. Η οικογένειά μου κι εγώ περνάμε πολύ καλά μαζί. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
30. Ξοδεύω πολύ χρόνο να ονειροπολώ. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
31. Νιώθω άνετα να βρίσκομαι σε παρέες και μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
32. Πάντοτε κάνω το σωστό πράγμα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
33. Είμαι υπερήφανος/υπερήφανη για την σχολική μου επίδοση.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
34. Πάντοτε κάποιος χρειάζεται να μου λέει τι να κάνω.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
35. Συχνά λυπάμαι γι' αυτά που κάνω. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
36. Ποτέ δεν είμαι ευτυχισμένος/ευτυχισμένη. ΣΥΜΦΩΝΩ....
ΔΙΑΦΩΝΩ....
37. Κάνω το καλύτερο που μπορώ. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
38. Συνήθως μπορώ να φροντίζω τον εαυτό μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
39. Είμαι αρκετά ευτυχισμένος/ευτυχισμένη. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
40. Χαίρομαι να βοηθάω τους άλλους. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....

41. Συμπαθώ όλους όσους ξέρω. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
42. Μου αρέσει να με ρωτά ο καθηγητής μου στην τάξη. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
43. Καταλαβαίνω τον εαυτό μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
44. Κανένας δεν με προσέχει στο σπίτι. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
45. Θυμώνω εύκολα. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
46. Δεν είναι τόσο καλή η σχολική μου επίδοση όσο θα ήθελα.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
47. Αποφασίζω και επιμένω στην απόφασή μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
48. Είναι ευκολότερο να μην προσπαθήσω καθόλου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
49. Δεν μου αρέσει να συναναστρέφομαι με άλλους ανθρώπους.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
50. Ποτέ δεν δειλιάζω. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
51. Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
52. Οι άλλοι διαρκώς με ενοχλούν. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
53. Πάντοτε λέω την αλήθεια. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
54. Οι καθηγητές με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.
ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
55. Δεν με νοιάζει ό,τι και να μου συμβεί. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
56. Είμαι αποτυχημένος/αποτυχημένη. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
57. Θυμώνω εύκολα, όταν με κρίνουν αρνητικά. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....
58. Πάντοτε γνωρίζω τι να πω στους άλλους. ΣΥΜΦΩΝΩ.... ΔΙΑΦΩΝΩ....

4. ΚΕΙΜΕΝΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ



ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ²

Όσκαρ Ουάιλντ

«Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»

και

«Ο εγωιστής Γίγαντας»

(1888)



«Οι αφηγήσεις ιστοριών, εκτός από μέσο ταυτότητας,

λειτουργούν και ως διαβατήριο

για την υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων»

Elbaz - Luwisch

Όσκαρ Ουάιλντ, «Εννέα μαγικά παραμύθια», μτφ. Ρένα Χατχούτ, Αθήνα 1990, εκδόσεις Γράμματα.

4.1

«Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»

OSKAR WILDE

(Δουβλίνο, 16/10/1854 – 30/11/1900, Παρίσι)



ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΛΑΤΕΙΑ μιας πολιτείας, πάνω σ' ένα ψηλό βάθρο ήταν στημένο το άγαλμα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Είχε χυθεί σε χαλκό κι είχε περαστεί μετά με ένα λεπτό φύλλο χρυσού που το έκανε να λάμπει τα βράδια μέσα στα φώτα. Για μάτια είχε δυο ακριβά ζαφείρια και στη θήκη του σπαθιού του άστραφτε ένα μεγάλο ρουμπίνι. Περνούσε ο κόσμος μπρος του, το θαύμαζε και το σχολίαζε.

— Έχει κάτι το ανάλαφρο, σαν πουλί που πετά πάνω απ' τις καμινάδες, έλεγε κάποιος που ήθελε να δείξει πως ξέρει να εκτιμά τα έργα τέχνης. Μόνο που δεν είναι χρήσιμο.

Μια καλή μητέρα, που το αγοράκι της ολοένα έκλαιγε, του έλεγε δείχνοντας το άγαλμα:

— Βλέπεις; Για να μουρμουρίζεις διαρκώς, δεν μπορείς κι εσύ να γίνεις έτσι ωραίος σαν αυτόν τον πρίγκιπα.

— Πάλι καλά που υπάρχει στον κόσμο κάποιος τόσο ευτυχισμένος, ψιθύριζε κάποιος απαισιόδοξος κοιτάζοντας το άγαλμα.

Και το παιδί της εκκλησίας, που ντυνόταν παπαδάκι για να κρατά τις λαμπάδες, έλεγε εκστατικά:

— Μοιάζει σαν άγγελος.

Και μια φορά ο δάσκαλος της αριθμητικής με τη στεγνή λογική το ρώτησε:

— *Πώς το ξέρεις, αφού άγγελο δεν είδες ποτέ σου;*

— *Ποιος το είπε;* αποκρίθηκε αμέσως το παιδί. *Βλέπω κι εγώ στα όνειρά μου.*

Τέτοια κι άλλα πολλά άκουγε ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας να λέγονται γι' αυτόν. Ώσπου, μια χειμωνιάτικη νύχτα, ήρθε κοντά του ένα μικρό χελιδόνι, που είχε απομείνει μονάχο ύστερα από το φευγικό των συντρόφων του για μακρινές ζεστές χώρες.

— *Πώς έτσι κι απόμεινες τέτοια εποχή;* το ρώτησε τρυφερά ο Πρίγκιπας.

— *Η αγάπη μ' έκανε, απάντησε το χελιδονάκι. Αποξεχάστηκα για ένα όμορφο καλάμι πέρα σε μια ακροποταμιά. Μ' άρεσε να το κοιτώ όλη μέρα, που λικνιζόταν μέσ' στο νερό και μάζευε γύρω του πεταλούδες.*

— *Αυτό είναι παράξενο, σκέφτηκε ο Πρίγκιπας. Να υπάρχει τόση αγάπη σ' ένα μικρό χελιδόνι...*

— *Μα εγώ έχω καρδιά μέσα μου. Δεν είμαι από σίδηρο!...*

Ο Πρίγκιπας πειράχτηκε με τούτα τα άστοχα λόγια. Μα προτίμησε να μην απαντήσει. Μόνο σαν έπεσε κρύα η νύχτα και το πουλάκι χώθηκε μέσ' στα χρυσά χέρια του ν' αποκοιμηθεί, δάκρυα κύλησαν από τα ζαφείρια των ματιών του. Γλιστρούσαν πάνω στο κεφαλάκι του χελιδονιού και το έκαναν να τιναχτεί και ν' αγναντέψει ψηλά τον ουρανό.

— *Περίεργο, μουρμούρισε. Δε βλέπω σύννεφο στον ουρανό, λάμπουνε τ' άστρα κι όμως ψιχαλίζει. Σε λίγο θα είμαι μούσκεμα. Κι αφού τούτο το άγαλμα δεν μπορεί να με προφυλάξει από τη βροχή, ας πάω, καλύτερα, σε καμιά καπνοδόχο.*

Με τα λόγια αυτά, έκανε να φύγει. Μα τη στιγμή που άνοιγε τα φτερά του, είδε τα μάτια του χάλκινου πρίγκιπα γεμάτα δάκρυα κι όλη τη μορφή του να έχει μια βαθειά λυπημένη έκφραση στο φως του φεγγαριού,

— ***Κλαις;*** τον ρώτησε αμέσως με συμπόνια. ***Εσύ, ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας; Γιατί;***

Κι αυτός αποκρίθηκε με φωνή σιγανή:

— ***Όταν ζούσα κι είχα καρδιά μέσα μου, δεν ήξερα τι θα πει λύπη και δάκρυ. Όλη μέρα έπαιζα ξέγνοιαστα στους κήπους του παλατιού μου και το βράδυ διασκεδάζα μέσ' στις μεγάλες σάλες του. Οι πόρτες του ήτανε κλειστές σε κάθε πόνο και ποτέ δεν είχα την περιέργεια να ρωτήσω πώς περνάει πιο πέρα ο κόσμος. Μου έφτανε που όλα γύρω μου ήταν όμορφα. Οι αυλικοί μου λοιπόν με φώναζαν Ευτυχισμένο Πρίγκιπα κι ήμουν***

πραγματικά, αν η ευτυχία κι η ευχαρίστηση είναι το ίδιο πράγμα. Έτσι έζησα κι έτσι πέθανα. Και τότε μ' έκαναν άγαλμα και μ' έστησαν ασάλευτο εδώ, να μη μπορώ ούτε κι έτσι να δω τη φτώχεια και τη δυστυχία. Όμως, κι αν είναι μολυβένια η καρδιά μου, χτυπά κι υποφέρει.

Το χελιδόني τον κοίταξε κατάπληκτο.

— *Και γιατί λυπάσαι τώρα δα και χύνεις δάκρυα;*

— *Θα σου πω. Μακριά σ' ένα δρομάκο υπάρχει ένα άθλιο σπιτάκι. Έχει ανοιχτό ένα απ' τα παράθυρά του κι έτσι βλέπω μέσα κάποια φτωχή γυναίκα που κάθεται κοντά σε μια λάμπα. Είναι κεντήστρα, με χέρια τρυπημένα απ' τη βελόνα και μάτια βασιλεμένα απ' την κούραση. Κεντάει τώρα δα μια μεταξένια εσάρπα που θα τη φορέσει μια αρχοντοκόρη στον επίσημο χορό του παλατιού. Πιο 'κει, σε μια γωνιά του δωματίου, το μικρό παιδί της κείτεται στο κρεβάτι του άρρωστο. Ψήνεται από τον πυρετό και ζητά ένα πορτοκάλι να δροσίσει τα χείλια του. Μα αυτή δεν έχει να του δώσει τίποτα άλλο παρά νεράκι απ' το ποτάμι. Και το παιδάκι σιγοκλαίει βουβά.*

Σταμάτησε για μια στιγμή κι ύστερα πάλι μίλησε παρακαλεστικά στο μικρό πουλάκι:

— *Χελιδόني, μικρό χελιδόني μου, πήγαινε στη γυναίκα αυτή το ρουμπίνι από τη θήκη του σπαθιού μου, να το πουλήσει και να πάρει ό,τι θέλει. Κάνε μου τη χάρη, που τα πόδια μου είναι κολλημένα εδώ στο μάρμαρο και δεν μπορώ να σαλέψω.*

— *Θα αργήσω, αποκρίθηκε το χελιδόني. Οι σύντροφοί μου θα έχουν πάει τώρα στην Αίγυπτο και θα πετούν πάνω απ' το Νείλο. Θα ανησυχούν πολύ που δε θα με βλέπουν ακόμη και για αυτό πρέπει απόψε να φύγω.*

— *Μείνε τώρα μαζί μου, να πας το ρουμπίνι, παρακάλεσε τρυφερά ο πρίγκιπας. Κι αύριο ξεκινάς να φτάσεις τους συντρόφους σου. Λυπήσου κι εσύ το άρρωστο παιδάκι που διψά για ένα πορτοκάλι και τη μάνα του που δουλεύει λυπημένη πλάι του.*

— *Μα εγώ δεν αγαπώ τα παιδιά, είπε το χελιδόني. Κι έχω το λόγο μου, γιατί το καλοκαίρι, μια μέρα που ήμουνα στο ποτάμι, δυο άταχτα αγόρια με είδαν και με σημαδεύανε με σφεντόνα. Ευτυχώς όμως δε με χτύπησαν. γιατί εμείς τα χελιδόνια πετάμε καλά.*

Ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας φαινόταν να μην το παρακολουθεί. Ήταν τόσο βυθισμένος στον καημό του, που το χελιδονάκι σταμάτησε και του είπε με συμπόνια:

— *Άντε, θα σου κάνω τη χάρη. Θα μείνω απόψε μαζί σου και θα πάω το ρουμπίνι.*

Ο Πρίγκιπας αμέσως έλαμψε από χαρά και το ευχαρίστησε. Το πουλάκι πήρε τότε στο ράμφος του το ρουμπίνι του σπαθιού και πέταξε γρήγορα πάνω από λιθόστρωτα και στέγες. Πέρασε απ' τη Μητρόπολη, που είχε στην πύλη της άσπρους αγγέλους, σκαλισμένους σε μάρμαρο και στάθηκε να πάρει ανάσα στον αυλότοιχο του παλατιού. Άκουσε τότε ήχους μουσικής από το χορό που γινόταν μέσα κι έναν νέο στη βεράντα που έλεγε σε μιαν αρχοντοκόρη :

— *Πόσο, μια τέτοια όμορφη νύχτα, δένεται μέσα μας η αγάπη...*

Μα αυτή, σα να μην τον πρόσεχε, είπε:

— *Κάνω για τον αυριανό χορό ένα φόρεμα τρέλα, μια εσάρπα όλο κεντήματα. Θα το φορούσα κι απόψε, αλλά οι κεντήστρες έχουν πια κακομάθει κι αργούν να τελειώσουν. Τεμπελιάζουν...*

Το χελιδόνι δε στάθηκε ν' ακούσει πιο πολλά. Άνοιξε πάλι τα φτεράκια του και πέταξε. Πέρασε το ποτάμι κι είδε τα καράβια με τα κρεμασμένα φαναράκια, διάβηκε την αγορά κι άκουσε τους Εβραίους σαράφηδες να παζαρεύουν και να ζυγίζουν βέρες και χρυσούς σταυρούς σε μικρές ζυγαριές. Έφτασε τέλος στο σπιτάκι της φτωχιάς κεντήστρας και κοίταξε μέσα απ' το ανοιχτό παράθυρο.

Το παιδάκι στριφογύριζε με πυρετό στο κρεβάτι του και η μητέρα είχε αποκοιμηθεί από την κούραση με το κέντημα στο χέρι. Ευκαιρία ήταν. Όρμησε μέσα κι άφησε το ρουμπίνι μέσα στη δαχτυλήθρα της. Ύστερα άρχισε να κόβει βόλτες πάνω απ' το παιδί, ανεμίζοντάς το με τις φτερούγες του και το άκουσε να ψιθυρίζει με ανακούφιση:

— *Αχ, δροσίζομαι λίγο, σα να είμαι καλύτερα...*

Έτσι είδε να το παίρνει γλυκά - γλυκά ο ύπνος. Τότε πέταξε πάλι έξω, έφτασε στο άγαλμα του Πρίγκιπα κι είπε ό,τι είχε κάνει.

— *Κουράστηκες;* το ρώτησε,

— *Καθόλου. Και τι περίεργο! Ενώ είναι νύχτα χειμωνιάτικη, εγώ νοιώθω μια ευχάριστη ζέστα.*

— *Είναι γιατί έκανες το καλό,* του αποκρίθηκε ο πρίγκιπας.

Το πουλάκι δεν είπε τίποτα. Έκλεισε τα ματάκια του και, δίχως να το καταλάβει, αποκοιμήθηκε. Το πρωί ξύπνησε ευχάριστα και πέταξε στο ποτάμι για να πλυθεί. Το είδε ένας καθηγητής της Ορνιθολογίας, καθώς περνούσε το γιοφύρι, κι είπε με κατάπληξη:

— *Τι παράξενο φαινόμενο! Ένα χελιδόني μέσα στο χειμώνα!*

Την ίδια σκέψη έκαναν κι όσοι άλλοι το έβλεπαν. Και κανένας δεν μπορούσε να εξηγήσει πώς είχε ακόμη απομείνει στο κρύο κλίμα. Όμως, πάει πια. Το βράδυ το χελιδόني το είχε σκοπό να φύγει. Μόλις λοιπόν βγήκε το φεγγάρι, έτρεξε στο άγαλμα του Πρίγκιπα.

— *Έχεις, τον ρώτησε, καμιά παραγγελία για την Αίγυπτο; Ξεκινώ αμέσως.*

Μα αυτός το παρακάλεσε να μείνει κι αυτή τη νύχτα κοντά του.

— *Αδύνατο, του αποκρίθηκε. Με περιμένουν οι σύντροφοί μου στα μνήματα των Φαραώ, για να περάσουμε μαζί έναν μεγάλο καταρράχτη. Πιο 'κει είναι τα άγρια δάση κι ανυπομονώ πάλι να δω τα βλοσυρά λιοντάρια που τα μεσημέρια πάνε να ξεδιψάσουν και τους ιπποπόταμους που σέρνονται μέσα στα βούρλα.*

Τα μάτια του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα βουρκώσανε:

— *Χελιδόني, μικρό χελιδόني μου, ικέτεψε. Είσαι καλό και πρέπει να μείνεις κι απόψε. Γιατί, πέρα απ' την πολιτεία, βλέπω έναν νέο που παιδεύεται μέσα σε μια καλύβα. Σκύβει σ' ένα τραπέζι γεμάτο χαρτιά κι έχει πλάι του ένα ποτήρι με μαραμμένες βιολέτες. Τα μαλλιά του είναι ανάκατα και σκεφτικά τα μάτια του. Κάτι ψιθυρίζει με πάθος καθώς γράφει, προσπαθεί να τελειώσει ένα έργο για το θέατρο. Μα κρυνέει, πεινά και δεν μπορεί να συνεχίσει.*

— *Καταλαβαίνω, είπε συγκινημένο το χελιδόني. Θα πάω και σ' αυτόν κάποιο ρουμπίνι;*

Ένα πικρό χαμόγελο φάνηκε με το φως του φεγγαριού να διαγράφεται στη μορφή του Πρίγκιπα.

— *Αλίμονο, είπε, δεν έχω άλλο ρουμπίνι. Μόνο δύο ζαφείρια για μάτια, δυο ζαφείρια πανάκριβα, που τα έφεραν εδώ και χίλια χρόνια από την Ινδία. Βγάλε μου λοιπόν το ένα και πήγαινέ το σε αυτόν.*

— *Δεν μπορώ, διαμαρτυρήθηκε το χελιδόني. Δε μου πάει η καρδιά να σου βγάλω το μάτι.*

— *Εγώ στο ζητώ, επέμενε ο Πρίγκιπας. Πρέπει. Θα το πουλήσει ο νέος και θα πάρει και ξύλα για φωτιά, για να μπορέσει να τελειώσει το έργο του. Αν δε με ακούσεις, τότε είναι που θα με πικράνεις.*

Αναγκαστικά, μπρος σε τέτοια επιμονή, το χελιδόني λύγισε. Τράβηξε το ένα μάτι του Πρίγκιπα και πέταξε μ' αυτό πέρα στην καλύβα του άγνωστου συγγραφέα. Βρήκε μια τρύπα στη σκεπή της και μπήκε μέσα. Ο νέος ήταν βυθισμένος στις εμπνεύσεις του κι ούτε καν το πρόσεξε που πέταξε δίπλα του κι άφησε το ζαφείρι πάνω στις μαραμμένες βιολέτες. Μα σε

λίγο η λάμψη του του τράβηξε το βλέμμα. Το πήρε τότε στα χέρια του και χαρούμενος φώναξε:

— *Ω Θεέ μου... φαίνεται πως αρχίζει ο κόσμος να μ' εκτιμά. Αυτό το ζαφείρι θα είναι από κανέναν μεγάλο θαυμαστή μου που μου το έστειλε κρυφά για να τελειώσω το έργο μου!*

Πέρασε κι αυτή η νύχτα και την άλλη μέρα το χελιδόνη τράβηξε κάτω στο λιμάνι. Κάθισε στο κατάρτι ενός караβιού και, κοιτώντας τους ναυτεργάτες που φόρτωναν κιβώτια στο αμπάρι, το έπιασε η λαχτάρα να φύγει μια ώρα αρχύτερα. Έτσι, μόλις σουρουπώσε, πέταξε πάλι στην κεντρική πλατεία, για να αποχαιρετήσει τον χάλκινο Πρίγκιπα. Μα αυτός το παρακάλεσε ξανά να μείνει κοντά του και τη νύχτα αυτή.

— *Αδύνατον, είπε το χελιδόνη. Όπου να 'ναι θα φτάσει κι εδώ η παγωνιά και θα πέσει χιόνι. Ενώ κάτω στην Αφρική ο ήλιος δεν έπαψε να καίει κι οι σύντροφοί μου θα φτιάχνουν κιάλας φωλιές σε φοινικιές. Πρέπει λοιπόν να φύγω. Μα δε θα σε ξεχάσω, καλέ μου Πρίγκιπα, κι όταν με το καλό ξανάρθω την άνοιξη, θα σου φέρω δύο λαμπρές πέτρες αντί γι' αυτές που έδωσες. Το ρουμπίνι θα είναι πιο κόκκινο κι από το πιο πορφυρό τριαντάφυλλο και το ζαφείρι ένας κόμπος θάλασσα, σαν αληθινό γαλάζιο μάτι...*

Άδικα όμως έλεγε τόσα γλυκά λόγια. Η σκέψη του Πρίγκιπα ήταν αλλού κι είπε στο πουλάκι:

— *Πιο 'κει που στρίβει ο δρόμος στέκει ένα μικρό κορίτσι και πουλά σπέρτα. Μα του έπεσαν όλα στ' αυλάκι και βράχηκαν. Αν δεν πάει χρήματα στο σπίτι, ο πατέρας του, που είναι σκληρός, θα το δείρει άγρια. Γι' αυτό μαζεύτηκε στο ρείθρο του δρόμου και κλαίει, με τα πόδια γυμνά μέσ' στα κρύα νερά. Πάρε λοιπόν και το άλλο μου μάτι και δώσ' του το.*

Το χελιδόνη πετάχτηκε.

— *Μπορώ να μείνω για χάρη σου, του είπε, μια ακόμη νύχτα. Μα να σου βγάλω και το άλλο σου μάτι μου είναι αδύνατο.*

Άδικα όμως έφερε αντίρρηση. Σε λίγο, μπρος στην επιμονή του Πρίγκιπα, μπρος στις ικεσίες του, λύγισε πάλι. Πήρε θλιμμένο και το άλλο ζαφείρι, πέταξε κοντά στο ξυπόλητο κλαμένο κοριτσάκι και του το άφησε μέσ' στην ποδιά του.

— *Τι όμορφο γυαλάκι!* φώναξε εκείνο μόλις το είδε κι έτρεξε χαρούμενο κατά το σπίτι του.

Τότε το χελιδόνη γύρισε στον Πρίγκιπα και, καθώς τον είδε χωρίς μάτια, τόσο πολύ τον πόνεσε, ώστε του είπε γλυκά:

— *Τώρα που έγινες τυφλός, θα μείνω κοντά σου για πάντα.*

— *Όχι, μικρό μου χελιδόني, αποκρίθηκε αυτός με συγκίνηση. Μην κάνεις τέτοια θυσία. Πρέπει να πας κοντά στους συντρόφους σου.*

Μα το καλό πουλάκι δεν τον άκουσε. Μαζεύτηκε γεμάτο αγάπη στον ώμο του Πρίγκιπα και, για να του γλυκάνει το διπλό σκοτάδι του, άρχισε να του μιλά για τα θαυμαστά πράγματα που είχε δει στις αποδημίες του. Του μιλούσε για τα κόκκινα πουλιά που, αραδιασμένα στις όχθες του Νείλου, έπιαναν με το ράμφος τους χρυσόψαρα, για την Σφίγγα που ζει σιωπηλή στην έρημο χιλιάδες χρόνια, για τουςπραματευτές που τραβούν με καμήλες πάνω στην άμμο, για τα ξόρκια που κάνουν στο φεγγάρι οι μαύροι της ζούγκλας, για τα πελώρια φίδια που παλεύουν με τα όρνεα και τους Πυγμαίους, που περνούν ποτάμια και λίμνες πάνω σε τεράστια φύλλα.

— *Μικρό μου χελιδόني, του είπε τέλος ο Πρίγκιπας. Μου μιλάς τόσην ώρα για εκπληκτικά πράγματα που σου έκαναν εντύπωση. Και δεν έχεις άδικο. Όμως θαρρώ πώς το πιο σπουδαίο στον κόσμο είναι οι πόνοι κι οι καημοί των ανθρώπων. Κι αυτοί πρέπει να μας απασχολούνε περισσότερο. Αν μ' αγαπάς, λοιπόν, κάνε μια βόλτα στην πολιτεία και πες μου, τώρα που δεν έχω μάτια, τι βάσανα βλέπεις.*

Το χελιδόني πέταξε αμέσως και, περνώντας πάνω απ' τα ψηλά αρχοντικά με την άνετη ζωή των πλουσίων, έφτασε στις πονεμένες λαϊκές γειτονιές και στάθηκε κάτω από ένα υγρό γεφύρι. Εκεί είχαν μαζευτεί δυο πεινασμένα παιδάκια και προσπαθούσαν να ζεσταθούν το ένα στην αγκαλιά του άλλου. Μα ήρθε ένας φύλακας, τα μάλωσε και τράβηξαν σαν κυνηγημένα σ' έναν έρημο δρόμο. Γύρισε τότε στον Πρίγκιπα το χελιδόني και του μίλησε γι' αυτά τα πεινασμένα παιδάκια.

— *Χρυσάφι με σκεπάζει, είπε τότε αυτός. Βγάλε το φύλλο και πήγαινέ το στους φτωχούς. Ίσως μ' αυτό κατορθώσουν να λιγοστέψουνε κάπως τη δυστυχία τους.*

Είχε καταλάβει πια το χελιδόني πως ήταν μάταιο να φέρνει αντίρρηση κι έτσι, χωρίς άλλη κουβέντα, έβγαλε όλο το χρυσάφι που σκέπαζε το χάλκινο άγαλμα. Λίγο-λίγο το σκόρπισε όπου υπήρχαν φτωχοί κι έδωσε και στα δύο πεινασμένα παιδάκια να πάρουν ψωμί.

Όσο πετούσε, ο αγέρας ολοένα πάγωνε πιο πολύ και κατά το απόγευμα πήρε να χιονίζει. Δυο μέρες συνέχεια δε σταμάτησαν να πέφτουν νιφάδες χοντρές κι όλα πια παγώσανε. Μεγάλοι σταλακτίτες κρέμονταν σαν κρυστάλλινα σπαθιά από τα γείσα των σπιτιών και στους ολόλευκους δρόμους οι διαβάτες τραβούσαν βιαστικά, χωμένοι σε γούνες.

Το χελιδόني ώρα με την ώρα κρύωνε πιο πολύ, μα και δεν του βαστούσε η καρδιά ν' αφήσει τον Πρίγκιπα, που είχε χάσει πια μαζί με τα μάτια του και την ομορφιά του. Μονάχα τότε - τότε πηδούσε εκεί γύρω για κανένα ψίχουλο και δοκίμαζε να ζεσταθεί χτυπώντας τα

φευγόντας του. Μα κατάλαβε γρήγορα πώς το ζύγωνε ο θάνατος και με τη λίγη δύναμη που του απόμεινε στάθηκε στον ώμο του Πρίγκιπα. κι αδελφικά του ψιθύρισε:

— *Σε λίγο φεύγω, καλέ μου φίλε. Άσε με ν' ασπαστώ το χέρι σου.*

— *Επιτέλους!* του αποκρίθηκε αυτός, χωρίς να υποψιάζεται τίποτα. *Φίλα με στο μάγουλο και μάθε πως χαίρομαι που πας σε κλίματα ζεστά.*

Το πουλάκι του είπε μελαγχολικά:

— *Μα δε φεύγω για 'κει. Πηγαίνω στη χώρα του θανάτου, που είναι αδελφός του ύπνου.*

Τον φίλησε στο μάγουλο, έκλεισε τα ματάκια του σα ν' αποκοιμόταν γλυκά κι έπεσε νεκρό στο χιονισμένο βάθρο. Μα εκείνη τη στιγμή ένα παράξενο «κρακ» ακούστηκε μέσ' από το άγαλμα, σα να 'σπασε κάτι. Ήταν η μολυβένια καρδιά του Πρίγκιπα, που ράγιζε απότομα στη μέση.

Την άλλη μέρα ο καιρός γύρισε λίγο. Κι ο **Δήμαρχος μαζί με δύο συμβούλους** του βγήκε μια βόλτα στην κεντρική πλατεία. Πέρασε και μπρος από το άγαλμα, το είδε αλλαγμένο κι απόρησε.

— *Θεέ μου, είπε. Πώς κατάντησε έτσι ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας!*

— *Πραγματικά!* είπαν μ' ένα στόμα κι οι σύμβουλοί του, που πάντα συμφωνούσανε μαζί του.

— *Το ρουμπίνι απ' το σπαθί του έπεσε, τα μάτια του χάθηκαν κι έφυγε και η χρυσή επιστροφή από πάνω του. Έτσι, τώρα πια, είναι σαν ζητιάνος.*

Πάλι, φυσικά, οι σύμβουλοι συμφώνησαν μαζί του. Και την ίδια στιγμή αυτός είδε το νεκρό πουλάκι.

— *Α, είπε με αγανάκτηση, θα διατάξω να διώχνουν άλλοτε από εδώ τα πουλιά, για να μην ψοφάνε μέσ' στα μάτια μας.*

Περιττό να πούμε πως οι σύμβουλοι εγκρίνανε και τη σκέψη του αυτή. Ο ένας μάλιστα, που ήτανε **καθηγητής των Καλών Τεχνών**, είπε κοιτώντας τον Πρίγκιπα:

— *Τώρα πια, που δεν είναι ωραίος, είναι άχρηστος.*

— *Γι' αυτό, πιο καλά να τον λιώσουμε,* πρόσθεσε ο **Δήμαρχος**.

Κι έγινε έργο ο λόγος του. Την ίδια εβδομάδα, εργάτες του Δήμου σήκωσαν απ' την πλατεία το χάλκινο άγαλμα και το πήγαν σε χυτήριο να το λιώσουν. Μα τότε, ενώ ολάκερο έρεε απ' τη μεγάλη θερμότητα, η **ραγισμένη καρδιά** του Πρίγκιπα, που ήταν από μολύβι, έμεινε άλιωτη.

— *Περίεργο, είπαν, δε λιώνει με τίποτα...*

Έτσι, την πήραν και την έριξαν σένα σωρό σκουπιδιών, όπου είχε πια πεταχτεί και το νεκρό πουλάκι. Στο μεταξύ, ο δήμαρχος είχε καλέσει σε σύσκεψη τους συμβούλους του για ν' αποφασίσουν τι θα έκαναν τον χαλκό του αγάλματος.

— *Η μόνη σωστή λύση, τους είπε, είναι να φτιαχτεί στο ίδιο μέρος ένα άγαλμα δικό μου.*

Μα για πρώτη φορά κανένας δε συμφώνησε μαζί του. Γιατί καθένας τους ήθελε το άγαλμα για τον εαυτό του. Φώναζαν κι επέμεναν. Γιατί; Για μια ματαιότητα. Και δε συλλογίστηκαν καθόλου πως την ίδια ώρα, ψηλά στον ουρανό, **ο καλός Θεός** είχε φωνάξει δίπλα του δυο αγγέλους και τους ζητούσε να τον οδηγήσουν κάτω, στο πιο όμορφο μέρος της πολιτείας αυτής. Εκείνοι τον έφεραν τότε στο σωρό των σκουπιδιών, όπου είχαν πεταχτεί η μολυβένια καρδιά και το νεκρό πουλάκι.

— *Σωστά με οδηγήσατε, τους είπε. Τούτη η άκρη αγίασε κιόλας, γιατί ο Ευτυχισμένος Πρίγκιπας θα είναι πια, απ' την αγάπη, αθάνατος κοντά μου και το μικρό χελιδόνι θα τραγουδά αιώνια στον Παράδεισο.*

Έσκυψε με τα λόγια αυτά ο καλός Θεός, πήρε από τα σκουπίδια τη μολυβένια καρδιά και το νεκρό πουλάκι και ανέβηκε πάλι στο θρόνο του, ψηλά στον ουρανό.

Εκδόθηκε το 1888

«Ο εγωιστής Γίγαντας»

OSKAR WILDE

(Δουβλίνο, 16/10/1854 – 30/11/1900, Παρίσι)



Κάθε απόγευμα, γυρίζοντας από το σχολείο, τα παιδιά πήγαιναν να παίξουν στον κήπο του Γίγαντα. Ήταν ένας μεγάλος, πανέμορφος κήπος με απαλό πράσινο γρασίδι. Εδώ κι εκεί στο χορτάρι ορθώνονταν ωραία λουλούδια σαν αστέρια, υπήρχαν δώδεκα ροδακινιές γεμάτες ρόδινα μαργαριταρένια ανθάκια που το φθινόπωρο βάραιναν από τους πλούσιους καρπούς. Τα πουλιά κάθονταν στα δέντρα και τραγουδούσαν τόσο γλυκά, που τα παιδιά σταματούσαν τα παιχνίδια τους για να τ' ακούσουν. «Τι ευτυχισμένα που είμαστε εδώ!» φώναζαν το ένα στ' άλλο.

Μια μέρα, ο Γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφτεί το φίλο του, το δράκο του Κόρνις, είχε μείνει μαζί του επτά χρόνια. Όταν τέλειωσαν τα επτά χρόνια, είχε πει όλα όσα ήθελε να πει, μια και τα ενδιαφέροντά του ήταν περιορισμένα, και αποφάσισε να γυρίσει στο κάστρο του.

Όταν έφτασε, είδε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. «Τι κάνετε εδώ;», φώναξε με πολύ άγρια φωνή, και τα παιδιά έφυγαν τρέχοντας. «Ο κήπος αυτός είναι δικός μου», είπε ο Γίγαντας, «δεν είναι δύσκολο να το καταλάβει κανείς αυτό, και δε θα επιτρέψω να παίζει κανείς εδώ μέσα εκτός από μένα». Έχτισε λοιπόν μια ψηλή μάντρα ολόγυρα κι έστησε μια ταμπέλα.

«ΟΙ ΠΑΡΑΒΑΤΕΣ ΘΑ ΔΙΩΚΟΝΤΑΙ»

Ήταν ένας πολύ εγωιστής Γίγαντας. Τα καημένα τα παιδιά τώρα δεν είχαν πουθενά να παίζουν. Προσπάθησαν να παίζουν στο δρόμο, αλλά ο δρόμος ήταν γεμάτος σκόνη και κοφτερές πέτρες, και δεν τους άρεσε. Περιτριγύριζαν την ψηλή μάντρα όταν τέλειωναν τα μαθήματά τους και μιλούσαν για τον όμορφο κήπο πίσω της. *«Τι ευτυχισμένα που ήμασταν εκεί!»* έλεγαν το ένα στ' άλλο.

Ύστερα ήρθε η άνοιξη κι ολόκληρη η χώρα γέμισε μπουμπούκια και μικρά πουλιά. Μόνο στον κήπο που είχε ο εγωιστής Γίγαντας ήταν ακόμη χειμώνας. Τα πουλιά δεν είχαν όρεξη να τραγουδήσουν εκεί μέσα, γιατί δεν υπήρχαν καθόλου παιδιά, και τα δέντρα ξέχασαν να βγάλουν μπουμπούκια. Μια μέρα, ένα όμορφο λουλούδι πρόβαλε το κεφάλι του απ' το χορτάρι, μα, μόλις είδε την ταμπέλα, λυπήθηκε τόσο πολύ για τα παιδιά, που τρύπωσε πάλι στο χώμα κι αποκοιμήθηκε. Οι μόνοι που χάρηκαν ήταν το χιόνι κι η παγωνιά. *«Η άνοιξη τον ξέχασε αυτό τον κήπο»*, αναφώνησαν, *«θα ζήσουμε λοιπόν εδώ όλο το χρόνο»*. Το χιόνι σκέπασε το χορτάρι με το φαρδύ λευκό μανδύα του, και η παγωνιά έβαψε όλα τα δέντρα ασημένια.

Έπειτα κάλεσαν το βοριά να μείνει μαζί τους κι εκείνος ήρθε. Ήταν τυλιγμένος με γούνες κι όλη τη μέρα βρυχιόταν στον κήπο και γκρέμιζε τις καμινάδες. *«Θαυμάσιο μέρος»*, είπε, *«πρέπει να καλέσουμε και το χαλάζι»*. Ήρθε λοιπόν και το χαλάζι. Τρεις ώρες κάθε μέρα σφυροκοπούσε τη στέγη του κάστρου κι έσπασε τις περισσότερες πλάκες, κι ύστερα έτρεχε γύρω-γύρω στον κήπο όσο πιο γρήγορα μπορούσε. Ήταν ντυμένο στα γκρίζα, κι η ανάσα του ήταν πάγος.

«Δεν καταλαβαίνω γιατί καθυστερεί τόσο πολύ η άνοιξη», έλεγε ο εγωιστής Γίγαντας, καθισμένος στο παράθυρο και κοιτάζοντας τον παγωμένο κατάλευκο κήπο του - *«ελπίζω ν' αλλάξει ο καιρός»*. Η άνοιξη όμως δεν ήρθε ποτέ, ούτε το καλοκαίρι. Το φθινόπωρο έφερε χρυσούς καρπούς σ' όλους τους κήπους, αλλά στον κήπο που είχε ο εγωιστής Γίγαντας δεν έδωσε κανέναν. *«Είναι υπερβολικά εγωιστής»*, είπε. Κι έτσι, βασίλευε πάντα ο χειμώνας, κι ο βοριάς και το χαλάζι κι η παγωνιά και το χιόνι χόρευαν ανάμεσα στα δέντρα.

Ένα πρωί, ο Γίγαντας ήταν ξαπλωμένος στο κρεβάτι του, όταν άκουσε μια πολύ όμορφη μουσική. Ηχούσε τόσο γλυκιά στ' αυτιά του, που νόμιζε ότι περνούσαν από 'κει οι μουσικοί του βασιλιά. Στην πραγματικότητα, δεν ήταν παρά μια μικρή καρδερίνα που τραγουδούσε έξω απ' το παράθυρό του, αλλά είχε τόσο καιρό ν' ακούσει πουλί να κελαηδάει στον κήπο του, που του φάνηκε η πιο όμορφη μουσική στον κόσμο.

Έπειτα το χαλάζι σταμάτησε να χορεύει πάνω από το κεφάλι του, ο βοριάς έπαψε να βρυχιέται κι ένα εξαιρετικό άρωμα έφτασε από τ' ανοιχτό τζάμι. *«Μου φαίνεται πως ήρθε επιτέλους η άνοιξη»*, είπε ο εγωιστής Γίγαντας και πετάχτηκε απ' το κρεβάτι και κοίταξε έξω. Τι είδε; Είδε ένα υπέροχο θέαμα. Από ένα μικρό άνοιγμα στη μάντρα τα παιδιά είχαν τρυπώσει στον κήπο και είχαν σκαρφαλώσει στα κλαδιά των δέντρων. Σε κάθε δέντρο που έβλεπε ήταν κι ένα παιδάκι. Και τα δέντρα χαίρονταν τόσο πολύ που ξανάβλεπαν τα παιδιά, που είχαν σκεπαστεί με μπουμπούκια και ανέμιζαν απαλά τα μπράτσα τους πάνω από τα κεφάλια των παιδιών. Τα πουλιά πετούσαν ολόγυρα τιτιβίζοντας ξετρελαμένα, και τα λουλούδια σήκωναν το κεφάλι τους απ' το πράσινο χορτάρι και γελούσαν.

Ήταν μια πανέμορφη σκηνή, και μόνο σε μια γωνιά ήταν ακόμη χειμώνας. Ήταν η πιο μακρινή γωνιά του κήπου, κι εκεί στεκόταν ένα αγοράκι. Ήταν τόσο μικροκαμωμένο, που δεν μπορούσε να φτάσει τα κλαδιά του δέντρου κι έκανε κύκλους γύρω του κλαίγοντας πικραμένο. Το καημένο το δέντρο ήταν ακόμη σκεπασμένο με χιόνι και πάγο, κι ο βοριάς φύσαγε και βρυχιόταν από πάνω του. *«Ανεβά, αγοράκι!»* έλεγε το δέντρο, και λύγιζε τα κλαδιά του όσο πιο χαμηλά μπορούσε, αλλά το αγόρι ήταν υπερβολικά μικροκαμωμένο.

Κι η καρδιά του Γίγαντα έλιωσε καθώς κοίταξε έξω. *«Τι εγωιστής που ήμουν!»*, είπε. *«Τώρα καταλαβαίνω γιατί δεν ερχόταν εδώ η άνοιξη. Θ' ανεβάσω το αγοράκι στο δέντρο κι έπειτα θα γκρεμίσω τη μάντρα, κι ο κήπος μου θα μείνει για πάντα παιχνιδότοπος για τα παιδιά»*. Μετάνιωνε στ' αλήθεια πολύ γι' αυτό που είχε κάνει.

Κατέβηκε λοιπόν τη σκάλα, άνοιξε αθόρυβα την εξώπορτα και βγήκε στον κήπο. Μα μόλις τον είδαν τα παιδιά, τρόμαξαν όλα τόσο πολύ, που το 'βαλαν στα πόδια, και στον κήπο ξανάγινε χειμώνας. Μόνο το αγοράκι δεν έτρεξε να φύγει, γιατί το τύφλωναν τα δάκρυα και δεν είδε το Γίγαντα να έρχεται.

Κι ο Γίγαντας το πλησίασε κλεφτά από πίσω, το πήρε απαλά στο χέρι του και το απόθεσε πάνω στο δέντρο. Και το δέντρο αμέσως μπουμπούκιασε, και τα πουλιά ήρθαν και τραγούδησαν πάνω στα κλαδιά του, και το αγοράκι άπλωσε τα δυο του χέρια, τα τύλιξε γύρω απ' το λαιμό του Γίγαντα και τον φίλησε. Τ' άλλα παιδιά, όταν είδαν ότι ο Γίγαντας δεν ήταν πια κακός, γύρισαν τρέχοντας πίσω και μαζί τους ήρθε κι η άνοιξη. *«Είναι δικός σας ο κήπος τώρα, παιδάκια»*, είπε ο Γίγαντας, και πήρε ένα μεγάλο τσεκούρι και γκρέμισε τη μάντρα.

Και την ώρα που οι άνθρωποι πήγαιναν για ψώνια, στις δώδεκα, βρήκαν το Γίγαντα να παίζει με τα παιδάκια στον πιο όμορφο κήπο που είχαν δει ποτέ. Όλη μέρα έπαιζαν, και το απόγευμα πήγαν στο Γίγαντα να τον αποχαιρετήσουν. *«Μα πού είναι ο μικρός σας*

σύντροφος;», είπε, «το αγόρι που έβαλα πάνω στο δέντρο;». Ο Γίγαντας το αγαπούσε περισσότερο απ' όλα, γιατί τον είχε φιλήσει. «Δεν ξέρουμε», απάντησαν τα παιδιά, «έφυγε». «Πρέπει να του πείτε να έρθει οπωσδήποτε αύριο», είπε ο Γίγαντας. Αλλά τα παιδιά είπαν ότι δεν ήξεραν πού έμενε, δεν το είχαν ξαναδεί ποτέ πριν κι ο Γίγαντας ένιωσε μεγάλη θλίψη.

Κάθε απόγευμα, όταν τέλειωνε το σχολείο, τα παιδιά έρχονταν κι έπαιζαν με το Γίγαντα. Μα το αγοράκι που αγαπούσε ο Γίγαντας δεν ξαναφάνηκε ποτέ. Ο Γίγαντας ήταν πολύ καλός με όλα τα παιδιά, ωστόσο λαχταρούσε να δει τον πρώτο μικρό του φίλο και μιλούσε συχνά γι' αυτόν. «Πόσο θα ήθελα να τον δω!» έλεγε.

Πέρασαν χρόνια, κι ο Γίγαντας γέρασε κι έχασε τις δυνάμεις του. Δεν μπορούσε πια να παίζει, καθόταν λοιπόν σε μια πελώρια πολυθρόνα και κοιτούσε τα παιδιά και θαύμαζε τον κήπο του. «Έχω πολλά όμορφα λουλούδια», έλεγε· «μα τα παιδιά είναι τα πιο όμορφα απ' όλα τα λουλούδια».

Ένα χειμωνιάτικο πρωινό, καθώς ντυνόταν, κοίταξε έξω απ' το παράθυρό του. Δε μισούσε πια το χειμώνα, γιατί ήξερε ότι ήταν απλώς η άνοιξη κοιμισμένη και τα λουλούδια ξεκουράζονταν. Ξαφνικά, έτριψε με απορία τα μάτια του και κοιτούσε και δε χόρταινε. Ήταν στ' αλήθεια ένα υπέροχο θέαμα. Στην πιο μακρινή γωνιά του κήπου έβλεπε ένα δέντρο σκεπασμένο ολόκληρο με όμορφα άσπρα μπουμπούκια. Τα κλαδιά του ήταν χρυσά, και ασημένιοι καρποί κρέμονταν απ' αυτά, και στη ρίζα του στεκόταν το αγοράκι που είχε αγαπήσει.

Γεμάτος χαρά κατέβηκε τρέχοντας ο Γίγαντας και βγήκε στον κήπο. Διέσχισε βιαστικά την πρασιά και πλησίασε το παιδί. Κι όταν το έφτασε, το πρόσωπό του κοκκίνισε από την οργή και είπε: «Ποιος τόλμησε να σε πληγώσει;». Γιατί στις παλάμες των χεριών του παιδιού υπήρχαν τα σημάδια από δυο καρφιά, και σημάδια από δυο καρφιά είχαν και τα ποδαράκια του. «Ποιος τόλμησε να σε πληγώσει;», φώναξε ο Γίγαντας, «πες μου, για να πάρω το μεγάλο σπαθί μου και να τον σκοτώσω».

«Όχι!» απάντησε το παιδί· «γιατί αυτές είναι οι πληγές της αγάπης». «Ποιος είσαι;» ρώτησε ο Γίγαντας, και τον πλημμύρισε ένα αλλόκοτο δέος και γονάτισε μπροστά στο παιδάκι.

Και το παιδάκι χαμογέλασε στο Γίγαντα και του είπε: «Με άφησες κάποτε να παίζω στον κήπο σου, απόψε θα έρθεις μαζί μου στο δικό μου κήπο, που είναι ο παράδεισος».

Κι όταν τα παιδάκια έτρεξαν στον κήπο εκείνο το απόγευμα, βρήκαν το Γίγαντα νεκρό κάτω απ' το δέντρο, σκεπασμένο ολόκληρο με κατάλευκα μπουμπούκια.

Σημείωση: Το παραπάνω κείμενο ήταν δημοσιευμένο και στο σχολικό βιβλίο *«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου»* έτους 2001 / Ενότητα *«Η Θρησκευτική Πίστη»*, σελ. 50-54.

5. Συναίνεση

στην Τήρηση και Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων

Ο παρακάτω υπογράφων/Η υπογράφουσα,
μαθητής/μαθήτρια Α΄ έτους του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., δηλώνω ότι,
αφού ενημερώθηκα επαρκώς με απλό, σαφή και κατανοητό τρόπο σχετικά με την τήρηση και
επεξεργασία των Προσωπικών μου Δεδομένων στην ψηφιακή αφήγησή μου (που
δημιούργησα στο μάθημα «*Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*» κατά το σχολικό έτος
2019-2020), δίνω με την παρούσα τη συγκατάθεσή μου για προβολή και επεξεργασία
δεδομένων, **μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.**

Αχαρνές, / / 2020

Ο Υπογράφων/Η Υπογράφουσα

6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

I. Περιγράψτε τα συναισθήματά σας, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης:

.....
.....
.....
.....

II. Υπήρξαν στιγμές που θελήσατε να διακόψετε τη συμμετοχή σας; Αν ναι, γιατί;

.....
.....

III. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός καλλιέργησε τις δεξιότητες που περιγράφονται στις παρακάτω προτάσεις; Σε κάθε πρόταση κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κλίμακα που υπάρχει κάτω από την πρόταση, όπου:

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

1. Ο ρόλος του ήταν διευκολυντικός και υποστηρικτικός:

1 2 3 4 5

2. Αποδεχόταν άνευ όρων τους εκπαιδευόμενους μαθητές/μαθήτριες:

1 2 3 4 5

3. Ήταν ειλικρινής στη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους μαθητές/μαθήτριες:

1 2 3 4 5

2. Να ενισχύσετε την αυτοπεποίθησή σας:

1 2 3 4 5

3. Να αξιολογείτε και να επιλέγετε πληροφορίες, ανάλογα με τις ανάγκες σας:

1 2 3 4 5

4. Να εξοικειωθείτε με τη **χρήση Νέων Τεχνολογιών** και να αντλείτε πληροφορίες για το περιβάλλον του σχολείου, τις εξελίξεις και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.

1 2 3 4 5

VI. Πιστεύετε ότι ωφεληθήκατε από την ένταξη μορφών τέχνης και πολιτισμού (ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, χορός, φωτογραφίες, κινηματογράφος, γελοιογραφίες, κόμικς, λαϊκός πολιτισμός, λογοτεχνία, κατά τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ

~~✎~~ Αιτιολογήσετε την απάντησή σας:

.....
.....
.....

VII. Τι είναι αυτό που θα σχολιάζατε ως θετική εμπειρία για σας;

.....
.....
.....

VIII. Τι είναι αυτό που θα σχολιάζατε ως αρνητική εμπειρία για σας;

.....

.....

.....

IX. Θα συνεχίσετε τη συμμετοχή σας σε κάποια άλλη ψηφιακή αφήγηση και την επόμενη σχολική χρονιά;

.....

.....

.....

X. Άλλες παρατηρήσεις και προτάσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΩΝ*

Αν θέλουμε να επεξεργαστούμε μόνο φωτογραφίες, με σκοπό να δημιουργήσουμε μία παρουσίαση, στην οποία θα ενθέσουμε ήχο, μπορούμε εναλλακτικά να χρησιμοποιήσουμε ένα πρόγραμμα παρουσιάσεων, όπως το δημοφιλές και εύκολο στη χρήση του PowerPoint.

Οι παρακάτω οδηγίες στοχεύουν στη δημιουργία μίας παρουσίασης με τη χρήση φωτογραφιών.

➤ **ΒΗΜΑ 1^ο: Εισαγωγή των φωτογραφιών στο PowerPoint.**

- Ανοίγουμε το πρόγραμμα «*PowerPoint*», κάνουμε με δεξί κλικ / «*Αντιγραφή*» πάνω σε κάθε φωτογραφία και με δεξί κλικ / «*Επικόλληση*» πάνω στη διαφάνεια.

- Από το μενού διαλέγουμε «*Εισαγωγή*» / «*Νέα διαφάνεια*» και σε κάθε νέα διαφάνεια επικολλούμε μία φωτογραφία. Αν κάποια φωτογραφία είναι μακρόστενη και καθώς τοποθετείται στη διαφάνεια αφήνει κενό χώρο από το αριστερό και το δεξί μέρος, τότε καλό είναι να βάλουμε ένα χρώμα φόντου στην παρουσίασή μας, για να φαίνεται πιο όμορφη τη στιγμή που θα προβάλλεται.

- Από το μενού επιλέγουμε «*Μορφή*» / «*Φόντο διαφάνειας*», διαλέγουμε ένα χρώμα της αρεσκείας μας και πατάμε το κουμπί «*Εφαρμογή σε όλες*».

➤ **ΒΗΜΑ 2^ο: Επιλογή εφέ στην εναλλαγή των διαφανειών.**

- Από το μενού διαλέγουμε «*Μορφή*» / «*Διάταξη διαφάνειας*». Από το μενού που ανοίγεται στα δεξιά της οθόνης, διαλέγουμε «*Διάταξη διαφάνειας*» / «*Εναλλαγή διαφανειών*».

- Από το μενού «*Εφαρμογή σε επιλεγμένες διαφάνειες*» διαλέγουμε για κάθε διαφάνεια το εφέ της αρεσκείας μας, διαλέγουμε την ταχύτητα του εφέ από την αντίστοιχη επιλογή, καθώς και τον τρόπο που θα εναλλάσσονται οι διαφάνειες, με το κλικ του ποντικιού δηλαδή ή αυτόματα. Διαλέγουμε τη χαμηλή ταχύτητα και την αυτόματη εναλλαγή (π.χ. κάθε τρία δευτερόλεπτα).

➤ **ΒΗΜΑ 3^ο: Εισαγωγή ήχου στην παρουσίαση.**

- Μόλις βάλουμε εφέ σε κάθε διαφάνεια, θα είμαστε έτοιμοι να προσθέσουμε ήχο στην παρουσίασή μας. Έχουμε μπροστά μας ανοιχτή την πρώτη διαφάνεια και από το μενού διαλέγουμε «Εισαγωγή» / «Ταινία και Ήχος» / «Ήχος από αρχείο». Από το μενού που βγαίνει, διαλέγουμε το φάκελο, στον οποίο βρίσκεται το αρχείο που θέλουμε να προσθέσουμε, το επιλέγουμε και πατάμε «Άνοιγμα». Διαλέγουμε ο ήχος να ξεκινά αυτόματα.

➤ **ΒΗΜΑ 4^ο: Ρύθμιση ήχου, ώστε να ακούγεται κατά τη διάρκεια όλης της παρουσίασης.**

- Παρατηρούμε ότι ένα εικονίδιο ήχου δημιουργήθηκε στην πρώτη μας διαφάνεια. Κάνουμε δεξί κλικ πάνω του και επιλέγουμε «Προσαρμογή κίνησης». Από το μενού που ανοίγει στα δεξιά μας, κάνουμε δεξί κλικ πάνω στο όνομα του ηχητικού αρχείου μας και διαλέγουμε την επιλογή «Εναρξη με το προηγούμενο».

- Έπειτα κάνουμε πάλι δεξί κλικ στο ηχητικό αρχείο και διαλέγουμε «Επιλογές εφέ». Στην καρτέλα εφέ διαλέγουμε «Εναρξη αναπαραγωγής» από την αρχή, «Τέλος αναπαραγωγής» μετά από (π.χ.) 30 διαφάνειες.

- Μπαίνουμε στην καρτέλα «Ρυθμίσεις ήχου» και τσεκάρουμε την επιλογή «Απόκρυψη εικονιδίου ήχου κατά την προβολή παρουσίασης». Πατάμε OK.

➤ **ΒΗΜΑ 5^ο: Αποθήκευση της παρουσίασης ως προβολή του PowerPoint.**

- Αρχικά αποθηκεύουμε την παρουσίασή μας με όποιο όνομα θέλουμε και έπειτα την αποθηκεύουμε ξανά ως προβολή του PowerPoint. Αυτό σημαίνει ότι, κάθε φορά που θα την προβάλλουμε, η παρουσίασή μας θα ανοίγει κατευθείαν και θα ακούγεται ταυτόχρονα ο ήχος.

- Επιλέγουμε από το μενού «Αρχείο» / «Αποθήκευση ως...». Δίνουμε ένα όνομα στην παρουσίασή μας και από το μενού «Αποθήκευση ως τύπου...» επιλέγουμε «Προβολή του PowerPoint». Πατάμε το κουμπί «Αποθήκευση».

1*. Σημειώσεις Τσακιρίδου Δόμνας, Επιμορφωτικό Σεμινάριο, με τίτλο «Τα ιστολόγια/blogs στην Εκπαίδευση». Κέντρο Διά βίου Μάθησης και Αειφόρου Ανάπτυξης, Θερινό Πανεπιστήμιο, Ιθάκη, 2-9 Ιουλίου 2010.

8. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΜΕ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΝΑΡΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΕ ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ/BLOG*

➤ **ΒΗΜΑ 1^ο:** Αποθήκευση video και φωτογραφιών από τη φωτογραφική μηχανή στον Η/Υ.

- Αφού κάναμε τη λήψη του video, ήρθε η ώρα να το αποθηκεύσουμε στον υπολογιστή μας, μαζί με φωτογραφίες που τραβήξαμε.
- Έχοντας κλειστή τη φωτογραφική μηχανή, τη συνδέουμε με τον υπολογιστή, μέσω του usb, το οποίο υπήρχε στον αρχικό εξοπλισμό της. Παρατηρούμε ότι ο υπολογιστής μας αναγνωρίζει την καινούρια συσκευή που συνδέσαμε.
- Από το μενού που άνοιξε επιλέγουμε να ανοίξουμε τα «Περιεχόμενα Αρχείων» της φωτογραφικής μηχανής. Ανοίγει ένα παράθυρο, που μας δείχνει τις φωτογραφίες και τα video που περιέχονται στη μνήμη της μηχανής.
- Επιλέγουμε τα περιεχόμενα που θέλουμε, κάνουμε δεξί κλικ, διαλέγουμε την επιλογή «Αντιγραφή», έπειτα δημιουργούμε ένα φάκελο στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή μας με το όνομα «Μίνι ταινία» και, μέσα σε αυτόν το φάκελο, κάνουμε δεξί κλικ και διαλέγουμε επιλογή «Επικόλληση». Οι φωτογραφίες και τα video έχουν περάσει στον υπολογιστή μας.

➤ **ΒΗΜΑ 2^ο:** Εισαγωγή video στο πρόγραμμα επεξεργασίας «Windows live movie maker».

- Επιλέγουμε: «Έναρξη» / «Προγράμματα» / «windows live» / «windows live movie maker». Βρισκόμαστε μπροστά στο περιβάλλον, όπου θα επεξεργαστούμε την ταινία που τραβήξαμε.
- Από το μενού που άνοιξε μπροστά μας διαλέγουμε: «Αρχική σελίδα» / «Προσθήκη video και φωτογραφιών».
- Πηγαίνουμε στο φάκελο «Μίνι ταινία», επιλέγουμε την ταινία μας και πατάμε «Άνοιγμα». Παρατηρούμε τότε ότι η ταινία μας, καρέ-καρέ, βρίσκεται μπροστά μας.

➤ **ΒΗΜΑ 3^ο:** Προσθήκη τίτλων αρχής και λεζάντας στην ταινία.

- Κάνουμε κλικ στην αρχή της ταινίας μας και, από το μενού της αρχικής σελίδας, επιλέγουμε τη λέξη «*Τίτλος*». Αυτόματα ανοίγεται μπροστά μας ένα παράθυρο, στο οποίο μπορούμε να γράψουμε τον τίτλο μας και να τον επεξεργαστούμε. Αν θέλουμε να γράψουμε περισσότερα πράγματα, τότε κάνουμε κλικ στο τέλος του μαύρου παραθύρου και τίτλου και πατάμε από το μενού πάλι στην επιλογή «*Τίτλος*», επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία. Μπορούμε να επεξεργαστούμε τους τίτλους, χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο μενού.

- Σε όποιο καρέ θέλουμε, μπορούμε να προσθέσουμε μία **λεζάντα**. Από το μενού της αρχικής σελίδας, επιλέγουμε την επιλογή «*Λεζάντα*» και γράφουμε αυτό που θέλουμε. Μπροστά μας, ανοίγεται και πάλι ένα μενού, για να επεξεργαστούμε τη λεζάντα μας.

- **Περιστροφή των καρτέ.** Σε όποιο καρέ θέλουμε, πατάμε την επιλογή «*Περιστροφή 90 μοίρες προς τα αριστερά*» ή «*Περιστροφή 90 μοίρες προς τα δεξιά*» από το μενού της αρχικής σελίδας και περιστρέφουμε το καρέ μας.

- **Πώς αναιρούμε τις ενέργειές μας.** Αν μετανιώσουμε για κάποια ενέργειά μας, τότε, από το πάνω μέρος του μενού, πατάμε το μπλε βελάκι, το οποίο έχει φορά προς τα αριστερά και ονομάζεται «*Αναίρεση*».

➤ **ΒΗΜΑ 4^ο: Προσθήκη εφέ κίνησης ή οπτικών εφέ στα καρέ της ταινίας.**

- Κάνουμε κλικ στο μενού «*Εφέ κίνησης*». Κάνουμε κλικ μπροστά από το πρώτο καρέ, στο οποίο θέλουμε να βάλουμε εφέ. Κάνουμε κλικ στο εφέ της αρεσκείας μας και παρατηρούμε ότι μπήκε στο καρέ.

- Για να βάλουμε εφέ μπροστά σε άλλο καρέ, τότε θα κάνουμε κλικ στην αρχή του, θα μπούμε στο μενού «*Εργαλεία video*» και θα πατήσουμε το κουμπί «*Διαίρεση*». Παρατηρούμε ότι το καρέ μας χωρίστηκε, έτσι μπορούμε τώρα, αφού κάνουμε κλικ στην αρχή του, να διαλέξουμε το εφέ που θέλουμε. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία σε όποιο καρέ θέλουμε.

- Ακολουθούμε τα ίδια βήματα, για να βάλουμε οπτικά εφέ, με τη διαφορά ότι από το κεντρικό μενού διαλέγουμε την καρτέλα «*Οπτικά εφέ*».

➤ **ΒΗΜΑ 5^ο: Πώς κάνουμε μοντάζ στην ταινία.**

- Για να κόψουμε κάποιο / κάποια καρέ που δεν μας αρέσουν, τότε κάνουμε κλικ στην αρχή του και από το μενού «*Εργαλεία video*» πατάμε το πλήκτρο «*Διαίρεση*». Κάνουμε το ίδιο και στο τέλος του συγκεκριμένου καρέ. Έπειτα κάνουμε κλικ πάνω στο συγκεκριμένο καρέ, πηγαίνουμε στο μενού της αρχικής σελίδας και πατάμε το πλήκτρο «*Κατάργηση*». Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία, για όσα καρέ θέλουμε να βγάλουμε από την ταινία.

➤ **ΒΗΜΑ 6^ο: Πώς προσθέτουμε και επεξεργαζόμαστε φωτογραφίες στην ταινία.**

- Από το μενού που άνοιξε μπροστά μας διαλέγουμε «*Αρχική σελίδα*» / «*Προσθήκη video και φωτογραφιών*».

- Πηγαίνουμε στο φάκελο «*Μίνι ταινία*», επιλέγουμε τις φωτογραφίες μας κάνοντας κλικ στην πρώτη κι έπειτα, κρατώντας πατημένο το πλήκτρο ctrl, κάνουμε κλικ σε κάθε μια από τις υπόλοιπες. Μόλις τις επιλέξουμε όλες, πατάμε «*Άνοιγμα*». Παρατηρούμε ότι οι φωτογραφίες μας βρίσκονται μπροστά μας, και συγκεκριμένα στο τέλος της ταινίας μας.

- Αν θέλουμε να προσθέσουμε εφέ, κάνουμε κλικ μπροστά από κάθε φωτογραφία και χρησιμοποιούμε τα εφέ της αρεσκείας μας από τα μενού «*Εφέ κίνησης*» και «*Οπτικά εφέ*», όπως κάναμε προηγουμένως στο βήμα 4.

➤ **ΒΗΜΑ 7^ο: Πώς βάζουμε τίτλους τέλους στην ταινία.**

- Κάνουμε κλικ στο τελευταίο καρέ από αυτά που έχουμε μπροστά μας και, από το μενού της αρχικής σελίδας, πατάμε πάνω στο πλήκτρο: «*Τίτλοι Τέλους*».

- Γράφουμε το κείμενο που θέλουμε και το μορφοποιούμε, χρησιμοποιώντας το μενού που ανοίχτηκε μπροστά μας, όπως κάναμε στο βήμα 3.

➤ **ΒΗΜΑ 8^ο: Πώς βάζουμε μουσική επένδυση στις φωτογραφίες της ταινίας.**

- Κάνουμε κλικ μπροστά από την πρώτη φωτογραφία και, από το μενού της αρχικής σελίδας, κάνουμε κλικ στο κουμπί «*Προσθήκη Ηχου*» και διαλέγουμε την επιλογή «*Προσθήκη Μουσικής στο τρέχον σημείο*». Διαλέγουμε από το μενού που βγαίνει μπροστά

μας το φάκελο, στον οποίο βρίσκεται το αρχείο ήχου που επιθυμούμε, το επιλέγουμε και πατάμε «Άνοιγμα».

➤ **ΒΗΜΑ 9^ο**: Αποθήκευση ταινίας.

• Η ταινία μας είναι έτοιμη. Για να την αποθηκεύσουμε, κάνουμε κλικ στο βελάκι δίπλα από το μενού της αρχικής σελίδας και από το μενού που ανοίγει διαλέγουμε την επιλογή «Αποθήκευση Ταινίας».

«ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ»

*2^ο ένθα ανωτέρω παραπομπή 1