

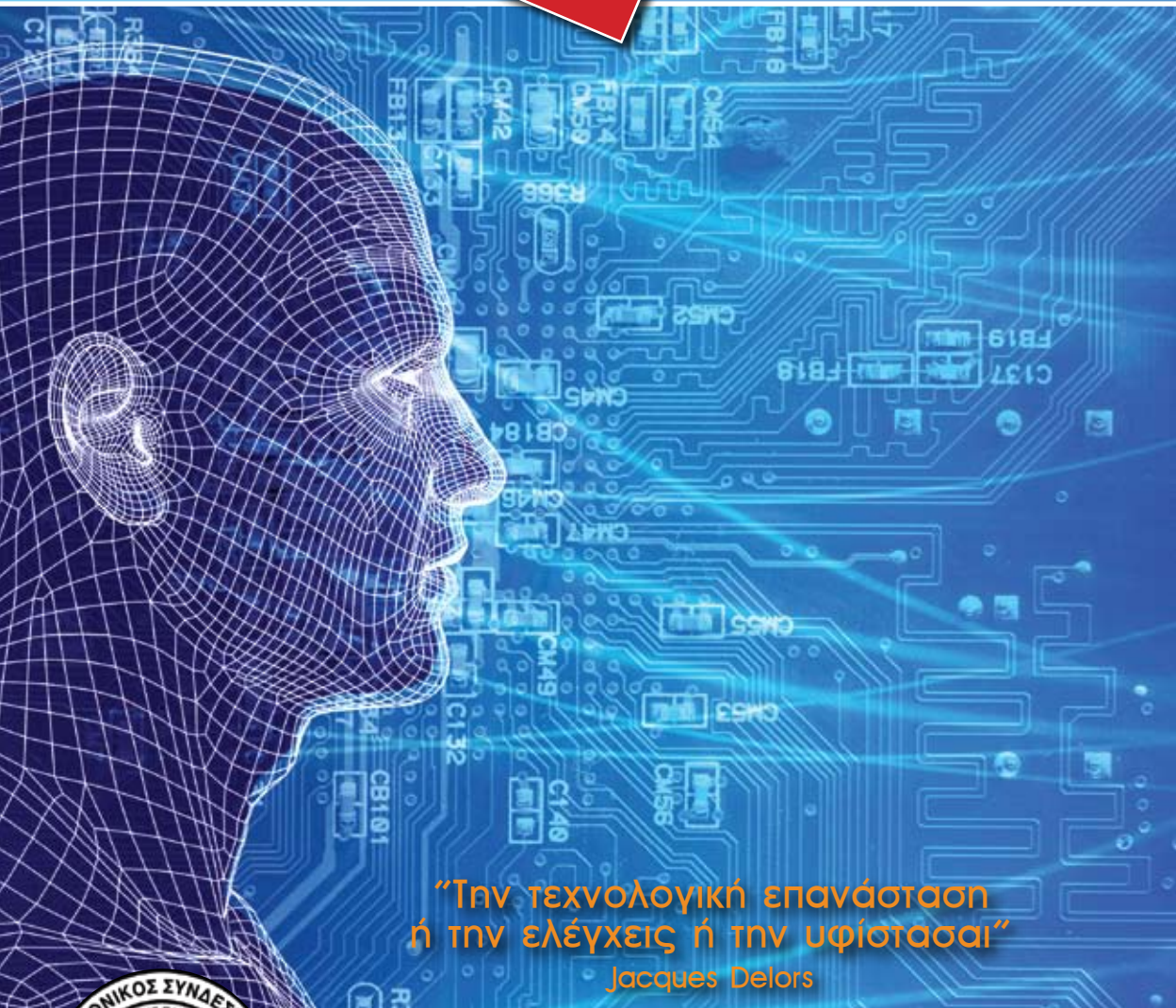
Τόμος Α
Τεύχος 2^ο

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2009

Περιοδική Έκδοση ΚΕΣΕΑ-ΤΠΕ

X-RAY @ Εκπαίδευση

www.kesea-tpe.com



“Την τεχνολογική επανάσταση
ή την ελέγχεις ή την υφίστασαι”

Jacques Delors



Κυπριακός Επιστημονικός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικών
Αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των
Επικοινωνιών (ΚΕΣΕΑ-ΤΠΕ)

X-RAY@ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

X-RAY εκπαίδευση

Εκπαιδευτικό Επιστημονικό Περιοδικό

ΙΔΙΟΚΤΗΤΗΣ:

Κυπριακός Επιστημονικός
Σύνδεσμος Εκπαιδευτικών
Αξιοποίησης των Τεχνολογιών
της Πληροφορίας και των
Επικοινωνιών (ΚΕΣΕΑ-ΤΠΕ)

Τηλ.: 00357 -99405037

Φαξ: 00357 -25387714

ΚΕΣΕΑ - ΤΠΕ

Τ.Θ. 70650

3801 Λεμεσός

Κύπρος

E-mail: info@kesea-tpc.com

<http://www.kesea-tpc.com>

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Πρόεδρος:

Φώφη Φιλίππου Ξενοφώντος

Γραμματέας:

Αντρέας Ξενοφώντος

Μέλη:

Γιώργος Ταλιαδώρας

Διαμάντω Γεωργίου

Μαρίνα Μελανθίου

Μύρια Σιακαλλή

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Δρ Κώστας Χαμπιαούρης

ΕΚΤΥΠΩΣΗ / ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

PAPERDROPS
DESIGN & PRINTING

T. 25 379797, F. 25 379787,

65 Saripolou Street, 3041 Limassol,

E. info@paperdrops.com

www.paperdrops.com

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

5

Five Minds for the Future:
An Overview

Dr. Howard Gardner

14

Εξ αποστάσεως επικοινωνία μέσω ενός
αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος στα πλαίσια του
εκπαιδευτικού προγράμματος "Οίκαδε"

*Α. Ξενοφώντος 1, Κ. Κενεβέζου 1, Α. Περίκκου 1
Κ. Χαμπιαούρης 1, Η. Χαραλάμπους 2, Δ. Τελλίδου 3*

20

An investigation into how Cypriot Primary School
students, are enabled by the use of information
technology, mainly the use of online resources,
to develop language skills and more specifically
speaking

Maria Diakou

24

Παιδική παχυσαρκία

Ευτύχης Μπλέτσας

Η Εκδοτική Επιτροπή δέχεται άρθρα για δημοσίευση σε επόμενες εκδόσεις του X-RAY@Εκπαίδευση. Πρέπει να είναι μέχρι 1500 λέξεις και να σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Να αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή στις διευθύνσεις: k.shiakallis@cytanet.com.cy και xeandreas@hotmail.com. Σε περίπτωση που η Εκδοτική Επιτροπή κρίνει ότι κάποιο άρθρο δε συνάδει με τις αρχές του περιοδικού, έχει το δικαίωμα να μη το δημοσιεύσει.



Κυπριακός Επιστημονικός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικών Αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΚΕΣΣΕΑ-ΤΠΕ)

Αγαπητά Μέλη,

Την επιτυχημένη κυκλοφορία του πρώτου τεύχους του επιστημονικού περιοδικού του ΚΕΣΣΕΑ-ΤΠΕ, "X-Ray@Εκπαίδευση", ακολουθεί το δεύτερο τεύχος, το οποίο φιλοξενεί ερευνητικές εργασίες και άρθρα που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι με ιδιαίτερη χαρά που στο δεύτερο τεύχος του επιστημονικού περιοδικού του φιλοξενείται άρθρο του Δρα Howard Gardner. Η Εκδοτική Επιτροπή καλωσορίζει, επίσης τις νέες συνεργασίες τόσο μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης όσο και πέραν από αυτόν και ευελπιστεί ότι μελλοντικά και άλλοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν με δικές τους δημοσιεύσεις.

Το άρθρο του Δρα Howard Gardner με τίτλο "Five Minds for the Future: An Overview" παρουσιάζει μια επισκόπηση του βιβλίου του ίδιου του συγγραφέα "Five Minds for the Future". Συγκεκριμένα ο Gardner αναλύει τα "Πέντε Μυαλά του Μέλλοντος" και επεξηγεί πώς μπορούν οι διάφορες νοημοσύνες να συνυπάρξουν σε ένα άτομο.

Το δεύτερο άρθρο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Οίκαδε", το οποίο συμπληρώνει φέτος δέκα χρόνια εφαρμογής του στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, της Ελλάδας και του απόδημου ελληνισμού. Το άρθρο "Εξ αποστάσεως επικοινωνία μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος" στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος "Οίκαδε" γράφτηκε από τους Αντρέα Ξενοφώντος, Κυριακία Κεναβέζου, Αναστασία Περίκκου, Κώστα Χαμπισούρη, Ηλία Χαραλάμπους και Δώρα Τελλίδου. Έχει ως βασικό στόχο να παρουσιάσει ενδεικτικές δραστηριότητες που στοχεύουν προς την κατεύθυνση της εξ αποστάσεως συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των επικοινωνούντων μαθητών.

Η εκπαιδευτικός Μαρία Διάκου παρουσιάζει μια περίληψη της έρευνάς της με θέμα "An investigation into how Cypriot Primary School students, are enabled by the use of information technology, mainly the use of online resources, to develop language skills and more specifically speaking". Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αξιολόγηση ενός προγράμματος χρήσης του Διαδικτύου στο μάθημα των Αγγλικών στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ'.

Ο Ευτύχης Μπλέτσας, γνωστός παρουσιαστής τηλεοπτικής εκπομπής μαγειρικής, είναι ο συγγραφέας του άρθρου "Παιδική παχυσαρκία". Η παιδική παχυσαρκία αποτελεί μια απειλητική μάστιγα για την υγεία του λεγόμενου "πολιτισμένου" κόσμου. Η παχυσαρκία είναι η πιο συχνή και σοβαρή διαταραχή της θρέψης κατά την παιδική ηλικία. Ο Μπλέτσας προτείνει μερικούς πρωτότυπους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος και υιοθέτησης σωστού τρόπου διατροφής.

Με την ευκαιρία αυτή θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όσους συνέβαλαν στη δεύτερη έκδοση του περιοδικού μας.

Από την Εκδοτική Επιτροπή

Five Minds for the Future: An Overview

Dr. Howard Gardner
Harvard Graduate School of Education

The Problem

We cannot know at which point in pre-history, human beings began to prepare for the future. Nor can we know at which point human beings began to prepare their children or grandchildren for a world that might differ significantly from the one with which they themselves were familiar. In any case it seems safe to assume that by the millennium before Christ--sometimes called the Axial age--human beings were already pondering the fate--and hence the future--of young persons. Such a concern with the formation of youth took place in designated schools, informal apprentice settings, places of worship, or in the agricultural, mining, or trading communities in which families lived and worked.

Such forward-looking thinking presumably assumed many forms: development of skills in arts and crafts; training of courage and leadership; participation in ceremonies and rituals; preparation for an after-life and, eventually, mastery of the basic literacies. Numerous agents were involved: parents, other family members, religious figures, leaders of the collectivity, as well as masters and mentors. And various media were drawn upon, ranging from inspirational songs to literary, graphic, and dramatic work that celebrated heroes.

That said, an explicit concern with the future--particularly one whose form is difficult to anticipate--may be a relatively recent phenomenon. Perhaps explicit attention may be a dividend of the Enlightenment's belief in continuing progress as opposed to, say, a cyclical or dystopic pattern of change. The notion of

"future shock," the role of "futurist" arose within recent memory. By the same token, an explicit concern with the human mind--as opposed to the entire person or human character or a repertoire of behaviors--reflects Western thinking, perhaps dating back to the Greeks, and given impetus by the Cartesian tradition of the 17th century and the subsequent writings of Immanuel Kant.

Nonetheless, at the start of the third millennium, we are well attuned to considerations of the future. As one who has witnessed discussions of the future in many corners of the planet, I can attest that belief in the power of education--for good or for ill--is ubiquitous. To be sure, our conception of the mind continues to change--say, from the Freudian unconscious of 1900 to the information processing device of 2000. Yet we have little difficulty in seeing education as an enterprise--indeed, the enterprise par excellence--for shaping the mind.

In what follows, summarizing a forthcoming book *Five Minds for the Future* (2007), I portray the kinds of minds that we should cultivate in the future. Specifically, I introduce three kinds of minds that are primarily cognitive: the disciplined mind, the synthesizing mind, and the creating mind. Complementing this cognitive emphasis, I then describe two minds that deal with the human sphere: the respectful mind and the ethical mind. In each case I indicate the major features of this form of mind: the ways in which it can be shaped; the ways in which it can be distorted or misshaped. In conclusion, I describe some of the tensions among these kinds of minds and offer suggestions of how one might integrate these minds further in a single

productive human being.

Clarifying Comments

Before plunging into this synopsis, I should make a few clarifying comments. To begin with, though I focus on the future, I possess no crystal ball. As Marshall McLuhan quipped, "it is difficult to make predictions, especially about the future." In conceptualizing the future, I refer to trends whose existence is widely acknowledged; the increasing power of and reliance on science and technology, the interconnectedness of the world in economic, cultural, and social terms, the incessant circulation and intermingling of human beings of diverse backgrounds and aspirations, and, also, their periodic clashing. I should add that none of these five minds is exclusive to the future: one could have called for them fifty or perhaps even 500 years ago. Yet, their cultivation assumes particular urgency at the present time.

A second point concerns my stance. I intend to be both description and prescriptive. I am descriptive in the sense that I seek to explain how these minds work. I am prescriptive in the sense that I believe we need to cultivate these kinds of minds. Certainly, we will not thrive as individuals and as societies unless we have a generous dosage of these minds. It is possible that the cultivation of the respectful and ethical mind will determine whether we survive as a species.

A third point concerns the scope of the enterprise. I use the word 'education', an allusion that immediately evokes thoughts of school. And of course, during the first years of life, school has become the principal venue in which minds are cultivated. But nowadays, and perhaps for the indefinite future, education will take place in all kinds of venues and continue throughout one's productive life. And so the minds under discussion here are as much the concern of the fifty year old executive or manager as of the teacher or mentor. Moreover, individuals must tend to the development of their own minds, as well as the minds of individuals-offspring, students, employees-- over whom they have responsibility.

Finally, as the individual who developed the concept of multiple intelligences, I need to forestall a possible confusion. When I wear the hat

of a student of individual differences, I describe human beings as exhibiting different intellectual strengths and different intellectual profiles: thus Wylan excels in linguistic intelligence, while Pablo is strong in spatial intelligence (Gardner 2006). But when I wear the hat of an educator, in the broad sense just described, I call for the development in each person of all five kinds of minds-and considerations of differences among individuals fade into the background.

So much for preliminaries-one by one, let me bring the minds onto center stage.

The Disciplined Mind

In English, the word 'discipline' has two distinct connotations. As to the first, we speak of the mind as having mastered one or more disciplines--- arts, crafts, professions, scholarly pursuits. By rough estimates, it takes approximately a decade for an individual to learn a discipline well enough so that he or she can be considered an expert or master. In most cases, such mastery is acquired through some kind of tutelage-either formal, in a school, or less formally, through some combination of apprenticeship and self-instruction.

Perhaps at one time, an individual could rest on her laurels once such disciplinary mastery had been initially achieved. No longer! Disciplines themselves change, ambient conditions change, as do the demands on individuals who have achieved initial mastery. Over succeeding decades one must continue to educate oneself and others. And such hewing of expertise can only continue if an individual possesses discipline-in the second sense of the word. That is, one needs continually to practice in a disciplined way if one is to remain at the top of one's game.

Once basic literacies have been mastered, the chief burden of educational systems around the world is the acquisition of an ensemble of scholarly disciplines. In my own work on precollegiate education, I have stressed four disciplines: mathematics, science, history, and at least one art form. I make a sharp distinction between subject matter and discipline. The subject matter of history consists of learning much detailed factual information about the past. Such television quiz show knowledge is always welcome and sometimes lucrative. But

this amassing of information differs qualitatively from disciplinary competence. An individual who has acquired the discipline of history can think like a historian: that is, the student of history appreciates that she must work with textual, graphic, and other kinds of records; those records must be reconstructed and interpreted; unlike science, historical events occur only once and cannot be replicated exactly or interpreted unambiguously; historians must impute motives to personages from the past; each generation will necessarily rewrite history; and yet historians are bound to respect the facts and to strive for as accurate and comprehensive a record as possible. The other major disciplines exhibit analogous regularities and constraints.

We first acquire a disciplined mind in school. But relatively few of us go on to become academic disciplinarians. The rest of us will master disciplines that are not, strictly speaking, scholarly. Yet the same need to master a way of thinking applies to the range of workers-whether one is dealing with professionals, like lawyers or engineers, or with those involved in business, be it personnel, marketing, sales, or management. Such education may take in formal classes or on the job, explicitly or implicitly. In the end, a form of mastery will be achieved, one that must continue to be refined over the years.

Nowadays, the mastery of more than one discipline is at a premium. We value those who are genuinely interdisciplinary, multi-disciplinary, or trans-disciplinary. But these claims must be cashed in. We would not value a bilingual person unless he or she can speak more than one language. By the same token, the claim of pluri-disciplinarity (if you'll excuse the neologism) only makes sense if a person has genuinely mastered two of more disciplines and can integrate them. For most of us, the attainment of multiple perspectives is a more reasonable goal.

With respect to any kind of mind, pathological forms exist. There is the individual who is overly disciplined: who approaches every issue, whether professional or personal, through the same set of beliefs and practices. One does not want the legal mind to approach every issue-at work, at home, in the bedroom-as if it involved legal reasoning and verdicts. There is the individual who, at one time, had mastered the discipline but who no longer keeps up-exhibiting the

patina of the disciplinarian but no longer the requisite contents, skills, and understandings. And finally, there is the avowed interdisciplinarian, who may in fact be a jack-of-all-trades but the master of none.

The Synthesizing Mind

Murray Gell-Mann, Nobel Laureate in Physics and an avowed multidisciplinarian, has made an intriguing claim about our times. He asserts that, in the twenty-first century, the most valued mind will be the synthesizing mind: the mind that can survey a wide range of sources; decide what is important and worth paying attention to; and then put this information together in ways that make sense to oneself and, ultimately, to other persons as well.

Gell-Mann is on to something important. Information has never been in short supply. But with the advent of new technologies and media, most notably the World Wide Web, vast, often indigestible amounts of information now deluge us around the clock. Shrewd triage becomes an imperative. Those who can synthesize well for themselves will rise to the top of their pack; and those whose syntheses make sense to others will be invaluable teachers, communicators, and leaders.

Strangely, my own discipline of psychology seems to have dropped the ball in explicating the skill of synthesizing. Compared to a half century ago, we know a great deal about how individuals learn to read, calculate, master basic concepts in history, science, economics, or philosophy. But I have been unable to locate comparable syntheses about how one synthesizes.

Nonetheless, it is possible to identify the basic constituents of the process of synthesizing. To begin with, a person has to decide on the area that he or she wishes to synthesize. Sometimes, one has time to reflect on this; sometimes the demand for synthesis is pressing.

Let's take an example, from business. Suppose that you are an executive and your company is considering the acquisition of a new company in an area that seems important but about which you and your immediate associates know little. Your goal is to acquire enough information so that you and your Board can make a judicious

decision and you need to do so in the next two months.

The place to begin is with any existing synthesis: fetch it, devour it, evaluate it. If none exists, you turn to the most knowledgeable individuals and ask them to provide the basic information requisite to synthesis. Given this initial input, you then decide what information seems adequate and which important additional data are required. At the same time, and of great moment, you need to decide on the form and format of the ultimate synthesis: a written narrative, an oral presentation, a set of scenarios, a set of charts and graphs, perhaps an ordered list of pros and cons leading to a final judgment.

At last, the actual work of synthesis begins in earnest. New information must be acquired, probed, evaluated, followed up or sidelined. The new information needs to be fit, if possible, into the initial synthesis; and where fit is lacking, mutual adjustments must be. Constant reflection, regular tinkering, is the order of the day.

At some point before the final synthesis is due, a proto-synthesis should be developed. This interim version needs to be tested with the most knowledgeable audience of associates, preferably an audience that is critical and constructive. To the extent that time and resources are available, more than one trial run is desirable. But ultimately there arrives a moment of truth, at which point the best possible synthesis must suffice.

What kind of mind is needed to guide the synthesis? Clearly, though he should have "a home" area of expertise, the synthesizer cannot conceivably be up to speed on every relevant discipline. As compensation, the synthesizer must know enough about the requisite disciplines to be able to make judgments about whom and what to trust-or to identify individuals who can help make that determination. The synthesizer must also have a sense of the relevant forms and formats for the synthesis, being prepared to alter when possible but to make a final commitment as the deadline approaches. The synthesizer must always keep her eyes on the big picture, while making sure that adequate details are secured and arranged in useful ways. A tall order! It is quite possible that certain individuals are blessed with a 'searchlight intelligence'-the capacity to look widely and to monitor constantly, thus making sure that

nothing vital is missing; and that they also have the capacity to value the complementary 'laser intelligence' that has fully mastered a specific discipline or problem area. Such individuals should be identified and cherished. But it is crucial that we determine how to nurture synthesizing capacities more widely, since this facility is likely to remain at a premium in the coming era.

Anyone who has read a clutch of textbooks, or attended a variety of weekend seminars, knows that not all syntheses are equally effective. Some syntheses are too sprawling-attempting to cover too much material. Some syntheses are too focussed-they are really briefings for specialists, not nutrient for generalists. Some are too technical, others are too popular. Different aesthetics can also be brought to bear. I favor literary syntheses that make judicious use of organizers, stories, metaphors, and analogies. Others may prefer syntheses that are devoid of artifice, and that rely heavily on charts and graphs. The good synthesizer must know what works for him as well as for those who must make use of his synthesis.

The Creating Mind

Most artists, scientists, and scholars plough the same paths as their peers; most politicians and executives are substitutable for one another. In sharp contrast to those conventional experts, the creating mind forges new ground. In the current popular argot, creators think "outside the box." In our society we have come to value those individuals who attempt new things, monitor whether they work, keep casting about for new ideas and practices, pick themselves up after an apparent failure, and so on. And we give special honor to those rare individuals whose innovations actually change the ideas and practices of their peers-in my trade, we call these individuals "Big C" creators.

What is special about our time? Put succinctly, nearly every practice that is well understood will be automated. Mastery of existing disciplines will be necessary but not sufficient. Whether at the workplace or the laboratory, on the political platform or the theatrical stage, one is pressured to go beyond the conventional wisdom or the habitual practice-to try to get a leg up on what has been done before, and what is being done currently by oneself or one's competitors.

Of course, sheer innovation is much easier to accomplish than effective creation. I could write this essay in numerous ways that are original-for example, putting nonsensical phrases between every sentence. This insertion may well be an original act, but, so far as I can determine, such a ploy serves no useful purpose and is most unlikely ever to influence how future essayists proceed. Suppose, however, I devise a set of web linkages to key points, and those linkages can be varied, based on questions raised by a particular reader, or on a shrewd assessment of the interests and sophistication of a variety of audiences. Were such a practice desired, and my pilot work to prove successful, it is possible that such an innovation might eventually be judged as creative.

It is important to ascertain the relation among the three kinds of minds introduced thus far. Clearly, synthesizing is not possible without some mastery of constituent disciplines-and perhaps there is, or will be, a discipline of synthesizing, quite apart from such established disciplines as mathematics, mime, or management. I suggest that creation is unlikely to emerge in the absence of some disciplinary mastery, and, perhaps, some capacity to synthesize as well.

Nonetheless, we must bear in mind that the most creative instances of creating (!) typically emerge with individuals who are young-perhaps 20 or 30 in science or mathematics, perhaps a decade or so later in other pursuits. Disciplinary acumen and synthesizing capacities continue to accrue throughout a lifetime. This fact suggests to me that too much discipline, or excessive synthesizing, may actually prove counterproductive for the aspiring creator. The challenge is to acquire enough discipline and sufficient synthesis early in life, so that one can take the confident leap-go beyond what is known, and tweak it in new and unexpected directions.

As a student of creativity, I had long assumed that creating was primarily a cognitive feat-having the requisite knowledge and the apposite cognitive processes. But I have come to believe that personality and temperament are equally, and perhaps even more important for the would-be creator. Many of us know a great deal and most of us can continue to acquire knowledge and skills indefinitely. In addition the creator must possess a robust personality and

temperament. More than willing, the creator must be eager to take chances, to venture into the unknown, to fall flat on her face, and then, smiling, pick herself up and once more throw herself into the fray. Even when successful, the creator does not rest on her laurels. She is motivated again to venture into the unknown and to risk failure, buoyed by the hope that another breakthrough may be in the offing, able to "frame" an apparent defect as a valuable learning opportunity.

I like the story that is told about Sigmund Freud. In 1909 he and his close associate Carl Jung went to America. It was Freud's first and last trip-he did not like the New World. Jung remained longer. He was lionized by audiences. With great enthusiasm, he wired back to Freud. "Great news: psychoanalysis big success in the United States." According to legend, Freud immediately wired back "What did you leave out?" Far from enjoying the acclaim, Freud was more intent in raising the tension, in going beyond anything that smacked of easy acceptance or conventional wisdom.

In the United States I am often asked about how to cultivate creativity. I give two responses, neither of them expected or immediately popular. First of all, I talk about the need to pose challenges, obstacles, and boulders. One cannot build up a robust temperament without taking chances, failing, and learning that the world does not thereupon end. Of course, the frustrations have to be manageable; they cannot be allowed to break one's spirits. Second, I question whether it is important to cultivate creativity in American schools. That is because messages about the importance-the cash value-of creativity are ubiquitous in our society: on the streets, in the media, in the marketplace. Probably emphasis on disciplines and synthesis would yield greater dividends. But in other countries, where rote instruction is entrenched and innovations are greeted with suspicion, I would favor a curriculum and a pedagogy that is oriented toward the cultivation of the creative person and the discovery and exploration of the creative idea.

Until this point, I've reviewed the kinds of minds most familiar to me, as a cognitive psychologist. If I had written this essay a decade ago, I would probably have stopped here. But events have prompted me to postulate and ponder two

additional kinds of mind—the respectful and the ethical. To begin with, there is my decade-long collaborative study of good work—work that is excellent, engaging, and ethical. This line of research has sensitized me to kinds of minds that I might otherwise have ignored. Then, in addition,

I have been disturbed by many social and political trends in our world. More and more, sheer cultivation of cognitive capacities, in the absence of the human dimension, seems a dubious undertaking. I agree with Ralph Waldo Emerson's assertion that "Character is more important than intellect."

The Respectful Mind

Almost from the start, infants are alert to other human beings. Absent frank pathology, even neonates display keen interest in anything that resembles a human face or voice. The attachment link between parent (typically mother) and child is predisposed to develop throughout the early months of life; and the nature and strength of that bond determines the capacity of individuals to form relationships with others throughout life.

Of equal potency is the young human's capacity to distinguish among individuals, and among groups of individuals. Within a few months, the infant can distinguish his mother from other young females; by the end of the first year of life, the infant recognizes, and can modulate his reaction to, a range of individuals in his environment. And by the age of two or so, the toddler is able to make all manner of group discriminations: male vs. female, young vs. old, familiar vs. unfamiliar, and, most revealingly, classification of members of different racial and ethnic groups.

We are wired to make such distinctions readily; indeed our survival depends upon our ability to distinguish among those who are likely to help and nourish us, and those who might do us harm. But the messages in our particular environment determine how we will label particular individuals or groups. Our own experiences, and the attitudes displayed by the peers and elders to whom we are closest, determine whether we like, admire, or respect certain individuals and groups; or whether, on the contrary, we come to shun, fear, or even hate these individuals.

At a time when human beings met only a few hundred people at the most, the nature of their interpersonal or inter-group attitudes was of less moment. But we live in an era when nearly every individual is likely to encounter thousands of individuals personally, and when billions of people have the option of travelling abroad or of encountering individuals from remote cultures through visual or digital media.

A person possessed of a respectful mind welcomes this exposure to diverse persons and groups. Such a person wants to meet, get to know, and come to like individuals from remote quarters. A truly cosmopolitan individual gives others the benefit of doubt; displays initial trust; tries to form links; avoids prejudicial judgments. To be sure, such a posture is not uncritical or automatic; it is possible for another individual to lose one's respect, even to earn one's distrust or hatred. But the respectful mind starts with an assumption that diversity is positive, and that the world would be a better place if individuals seek to respect one another.

The threats to respect are intolerance and prejudice. A prejudiced person has preconceived ideas about individuals and groups, and resists bracketing those preconceptions. If I am a disrespectful straight white American and you are German, or a black, or a homosexual, I will assume that you are no good, distance myself, miss no opportunity to put you down verbally or physically. An intolerant person has a very low threshold for unfamiliarity; the default assumption is that "strange is bad." No matter what you look like or who you are, if I don't already have a reason to embrace you, I won't.

Sham forms of respect exist. For example, I might "kiss up and kick down". That is, so long as you have power over me, or can do me a favor, I will treat you well; but once I am in a more important position, I won't give you the time of day. Or I might respect you publicly, but once you have left the room, I will make fun of you or the group to which you belong.

It is not easy to come to respect others whom you have feared, distrusted, or disliked. Yet, in an interconnected world, such a potential for growth, for freshly-forged or freshly-renewed respect, is crucial. In war torn lands, commissions of truth and reconciliation have taken on deserved importance; and at least at times, they succeed in reconstituting ties

that have been badly frayed. When countries have been at loggerheads, common athletic events (ping pong diplomacy between Chinese and Americans) or cultural events (orchestras composed of young Israelis and Palestinians) can sometimes pave the way for a reconciliation with 'the other.' When it comes to the causes of terrorism, these are no quick fixes; only genuine respect, nurtured and earned over the decades, can reduce the appeal of terrorism.

The Ethical Mind

The road to respect is paved from the earliest age, one brick at a time. An ethical stance is in no ways antithetical to a respectful one, but it involves a much more sophisticated stance toward individuals and groups. A person possessed of an ethical mind is able to think of himself abstractly: she is able to ask "What kind of a person do I want to be? What kind of a worker do I want to be? What kind of a citizen do I want to be?" Going beyond the posing of such questions, the person is able to think about herself in a universalistic manner: "What would the world be like, if all persons behaved the way that I do, if all workers in my profession took the stance that I have, if all citizens in my region or my world fulfilled their roles in the way that I do?" Such conceptualization involves a recognition of rights and responsibilities attendant to each role. And crucially, the ethical individual behaves in accordance with the answers that she has forged, even when such behaviors clash with her self interest.

My own insights into the ethical mind come largely from a dozen years of study of professionals who are seeking to do good work-work that is excellent, engaging, and ethical (Gardner, Csikszentmihalyi, and Damon 2001). Most individuals admire good work and want to achieve it-that is, they would like to behave, and they would like others to behave, in ways that are ethical. But this wish does not translate automatically or smoothly into reality. Determining what is ethical is not always easy, and such a determination can prove especially challenging during times like our own, when conditions are changing very quickly, and when market forces are powerful and often unmitigated. Even when one has determined the proper course, it is not always

easy to behave in an ethical manner; and that proves particularly so when one is highly ambitious, when others appear to be cutting corners, when different interest groups demand contradictory things from workers, when the ethical course is less clear than one might like, and when such a course runs against one's immediate self interest.

While conceptualizing the ethical course is not within the province of most children, the building blocks for an ethical life can be identified: the words and actions of respected elders at home, at school, and in the community. It is so much easier, so much more natural, to develop an ethical mind when one inhabits an ethical environment. When adults are reflective about their decisions, and explicitly cite moral concerns, young people "get the message" even when the details elude them. But such an environment is neither necessary nor sufficient. Crucial contributions are made by the atmosphere at one's first places of work: how do the adults in power behave, what are the beliefs and behaviors of one's peers, and, perhaps above all, what happens when there are clear ethical deviations, and-more happily if less frequently-when an individual or a group behaves in an ethically exemplary fashion. Education in ethics may not begin as early as education for respect; but neither 'curriculum' ever ends.

Given the high standards necessary for an ethical mind, examples of failures abound. It is not difficult to recognize behaviors that are strictly illegal-like theft or fraud-or behaviors that are obviously unethical-the journalist who publishes a story that he knows is not true, the geneticist who overlooks data that run counter to her hypothesis. More subtle to discriminate are instances of compromised work-the journalist who fails to confirm a tip before publishing, the geneticist who elects quick publication over running an indicated control group. Institutions and societies can be undermined by compromised work as well by bad work; the former may occur more slowly, but unless the trends are reversed, the undermining of the profession is equally decisive.

My examples of ethics have been drawn from the professional world, the one that I've studied. But none of us are not simply professionals; we are also family members, citizens of a

community, and inhabitants of the world. In each case, the ethical mind must go through the exercise of identifying the kind of individual one wants to be. And when one's own words and behaviors run counter to that idealization, one must take corrective action. I would add that as one gets older, it does not suffice simply to keep one's own ethical house in order. One acquires a responsibility over the broader realm of which one is a member. And so, for example, an individual journalist or geneticist may behave in an ethical manner; but if her peers are failing to do so, the senior worker should assume responsibility for the health of the domain. I denote such individuals as trustees: veterans who are widely respected, deemed to be disinterested, and dedicated to the health of the domain. As the French playwright Jean-Baptiste Molière commented, "we are responsible not only for what we do but for what we do not do."

Tensions Between and Among These Minds

Of the five minds, the ones most likely to be confused with one another are the respectful mind and the ethical mind. In part, this is because of ordinary language: we consider respect and ethics to be virtues, and we assume that one cannot have one without the other. Moreover, very often they are correlated; persons who are ethical are also respectful, and vice versa.

However, as indicated, I see these as developmentally discrete accomplishments. One can be respectful from early childhood, even without having a deep understanding of the reasons for respect. In contrast, ethical conceptions and behaviors presuppose an abstract, self-conscious attitude: a capacity to step away from the details of daily life and to think of oneself as a worker or as a citizen.

Some examples may be helpful. Even as a youth, Abraham Lincoln never liked slavery, and wanted to treat slaves as human beings with their own aspirations, not as mere property. Yet it took him many years to become a political opponent of slavery. That is because as a citizen and as a political figure, he felt that it was his ethical obligation to obey the law: and the law protected slavery in much of the United States.

As he put it, his own personal views-his own respect for Negroes-was irrelevant to his official role.

Only after much soul-searching, and many tumultuous political events, did Lincoln re-conceptualize his role as a political leader, and begin to favor emancipation. In this particular case, he brought into closer alignment his respectful and ethical minds.

Another example concerns whistle blowers. Many individuals observe wrongdoing at high levels in their company and remain silent. They may want to keep their jobs, but they also want to respect their leaders. It takes both courage and a mental leap to think of oneself not as an acquaintance-or even a friend-of one's supervisor but rather as a member of an institution or profession, with certain obligations attendant thereto. The whistle blower assumes an ethical stance, at the cost of a respectful relation to his supervisor.

Economist Albert O. Hirschman (1970) has written insightfully about such a sequence. Initially, he contends, one owes allegiance, or loyalty, to one's organization; this is a matter of respect. If, however, the offending situation remains or magnifies, then one has an obligation so speak up. At this point, voice trumps respect. Ultimately, if such an effort to alert and to change the organization is judged to be futile, then one should exit the organization: that is the only ethical course. Needless to say, such a sequence is difficult to realize in a totalitarian society, where other options are few and the penalties for voice can be severe.

Sometimes, respect may trump ethics. Initially, I believed that the French government was correct in banning Muslim women from wearing scarves at school. By the same token, I defended the right of Danish newspapers to publish cartoons that poked fun at Islamic fundamentalism. In both cases, I was taking the American Bill of Rights at face value-no state religion, guaranteed freedom of expression. But I eventually came to the conclusion that this ethical stance needed to be weighed against the costs of disrespecting the sincere and strongly held religious beliefs of others. The costs of honoring the Islamic preferences emerged as less than the costs of honoring an abstract principle. Of course, I make no claim that I did the right thing-only that the tension

between respect and ethics can be resolved in contrasting ways.

Another example: the creative mind often finds itself in conflict with other minds. In East Asia, one is supposed to respect one's mentor throughout life. This stance is difficult to maintain when one engages in creative iconoclasm—more bluntly, when one's own work overthrows that of the mentor or, equally devastating, renders it irrelevant. For this reason, many aspiring creators from East Asia, move to the West, so that they do not appear to disrespect their teacher or mentor. By the same token, too much of an emphasis on discipline, or too much of a dedication to synthesis, also clashes with pursuit of creative breakthroughs. Some discipline and some synthesizing are necessary; but not too much.

Integrating Five Minds into One Person

Even if one believes that all five of these minds ought to be cultivated, many questions remain about how best to accomplish this goal. One could, for example, randomly assign young persons to one of five classrooms or schools; or, more deliberately, one could attempt to assess "mental affinities", and then place each child in the most congenial track (Johnny seems like he has a lot of potential to synthesize; let's put him in track #2). I do not favor this alternative, because I feel individuals will be better served if they have the opportunity to cultivate all five minds even if, in the end, some will emerge as stronger in one variety, while others exhibit a contrasting profile.

There is no strict hierarchy among the minds, such that one should be cultivated before the others. Yet a certain rhythm does exist. One needs a certain amount of discipline—in both senses of the term—before one can undertake a reasonable synthesis; and if the synthesis involves more than one discipline, then each of the constituent disciplines needs to be cultivated. By the same token, any genuinely creative activity presupposes a certain disciplined mastery. And while prowess at synthesizing may be unnecessary, nearly all creative breakthroughs—whether in the arts, politics, scholarship or corporate life—are to some extent dependent

on provisional syntheses. Still, as argued above, too much discipline clashes with creativity; and those who excel at syntheses are less likely to affect the most radical creative breakthroughs. Without question, the respectful mind can be cultivated well before an ethical stance is conceivable. Indeed, respect ought to be part of the atmosphere from the earliest moments of life. When it comes to the cultivation of creativity, it is important to underscore personality and temperament factors. I believe that the building of a robust temperament, and a personality that is not afraid of reasonable risks—cognitive as well as physical—can begin early in life; these dispositions mark the future creator.

Whatever details of ordering may obtain, in the end it is desirable for each person to have achieved aspects of all five mental capacities, all five minds for the future. Such a personal integration is most likely to occur if individuals are raised in environments where all five kinds of minds are exhibited and all kinds of minds are valued. So much the better, if there are role models—parents, teacher, masters, supervisors—who on a regular basis display aspects of discipline, synthesis, creation, respect, and ethics. In addition to embodying these kinds of minds, the best educators at school or work can provide support, advice, coaching which will help to inculcate discipline, encourage synthesis, prod creativity, foster respect, and encourage an ethical stance.

In the end, however, no one can compel the cultivation and integration of the five minds. The individual human being must come to believe that the minds are important, merit the investment of significant amounts of time and resources, and are worthy of continuing nurturance even when external supports have faded. The individual must reflect on the role of each of these minds at work, in a favored avocation, at home, in the community, and in the wider world. The individual must be aware that sometimes these minds will find themselves in tension with one another, and that any resolution will be purchased at some cost. In the future, the form of mind that is likely to be at greatest premium is the synthesizing mind. And so it is perhaps fitting that the melding of the minds within an individual's skin is the ultimate challenge of personal synthesis.

About Howard Gardner

Howard Gardner is the Hobbs Professor of Cognition and Education at the Harvard Graduate School of Education. He is the author of many books in psychology, education, and policy, including, most recently, *Five Minds for the Future*, *Changing Minds*, *Good Work*, *The Development and Education of the Mind*.

References

- Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2007) *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. and Damon, D. (2001) *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Hirschman, A.O. (1970) *Exit, voice and loyalty*. Cambridge: Harvard University Press.

Εξ αποστάσεως επικοινωνία μέσω ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος «Οίκαδε»

Α. Ξενοφώντος¹, Κ. Κενεβέζου¹, Α. Περίκκου¹
Κ. Χαμπιαούρης¹, Η. Χαραλάμπους², Δ. Τελλίδου³

¹Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Οίκαδε»
Κ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού (Αγίου Παντελεήμονα)
hambiaouris.c@cytanet.com.cy

²Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπεύθυνος Προγράμματος «Οίκαδε»
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας
eliasch@cytanet.com.cy

³Υποψήφια διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
teld@otenet.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οίκαδε» συμπληρώνει φέτος δέκα χρόνια εφαρμογής του στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, της Ελλάδας και του απόδημου ελληνισμού. Με βάση την πολύτιμη εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των τελευταίων χρόνων, τη φετινή σχολική χρονιά (2008-09) δίνεται περισσότερη έμφαση στη δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών, στο οποίο να μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη και να καλλιεργηθεί πνεύμα συνεργασίας. Το άρθρο αυτό έχει βασικό στόχο να παρουσιάσει δραστηριότητες που στοχεύουν προς αυτή την κατεύθυνση. Η αξιολόγηση της νέας προσπάθειας θα παρουσιαστεί μεταγενέστερα. Αποκλειστικός χορηγός της όλης προσπάθειας είναι η Τράπεζα Κύπρου.

Λέξεις κλειδιά: Οίκαδε, επικοινωνία από απόσταση, αλληλεπίδραση - συνεργασία

Εισαγωγή

Στην Κύπρο υλοποιείται για δέκα συνεχή χρόνια το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οίκαδε». Μαθητές δημοτικών σχολείων της Ελλάδας και Κύπρου έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν εξ αποστάσεως με μαθητές ελληνόφωνων δημοτικών σχολείων του εξωτερικού. Βασική προτεραιότητα του «Οίκαδε» είναι η καλλιέργεια πνευματικών και πολιτιστικών δεσμών μεταξύ των επικοινωνούντων και η δημιουργία ζεστών ανθρώπινων σχέσεων. Για την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιείται τεχνολογία αιχμής, ώστε η επικοινωνία να γίνεται σε πραγματικό χρόνο, με εικόνα και ήχο, χωρίς να χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις εκ μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών (Αναστασιάδης, 2008; Κόμης, 2004; Χαμπιαούρης κ.ά., 2008; Χαμπιαούρης κ.ά., 2004).

Τα τελευταία δύο χρόνια επιχειρήθηκε μια πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος, καταγράφοντας τις απόψεις των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών των σχολείων της Κύπρου, που συμμετείχαν σε αυτό. Η αξιολόγηση έγινε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, με συνεντεύξεις και παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών μαρτυρούν ότι πρόκειται για ένα ευχάριστο πρόγραμμα ευρείας αποδοχής, που εξυπηρετεί πολλαπλούς διαθεματικούς στόχους και προσεγγίσεις κατά την υλοποίησή του. Φαίνεται, όμως, πως χρήζει και σημαντικής βελτίωσης για να μπορέσει να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας δυναμικής σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές των τηλετάξεων, με όλα τα θετικά αποτελέσματα (Χαμπιαούρης κ.ά., 2008).

Προς ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον

Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι

η παιδαγωγική αξιοποίηση των μέσων που χρησιμοποιούνται. Τα τεχνολογικά εργαλεία από μόνα τους αποτελούν μόνο το πρώτο βήμα στη μετάβαση από τη σημερινή συμβατική σχολική αίθουσα στο νέο μοντέλο της εικονικής τάξης και στο υβριδικό σχολείο. Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος της εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης αποτελεί η εκπόνηση παιδαγωγικών μοντέλων, που θα αποτελέσουν την αναγκαία θεωρητική βάση και θα καθορίσουν το πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθούν οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Αναστασιάδης κ.ά., 2007; Anastasiades, 2003; Μακράκης, 2000; Ράπτης και Ράπτη, 2007; Χαμπιαούρης κ.ά., 2008; Χαμπιαούρης κ.ά., 2004).

Συνεπώς, με γνώμονα τις ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή του προγράμματος «Οίκαδε», και παρόλο που η τεχνολογία που χρησιμοποιείται παραμένει η ίδια με αυτή των τελευταίων δύο χρόνων, (Χαμπιαούρης κ.ά., 2008), τη φετινή σχολική χρονιά δίνεται περισσότερη έμφαση στη δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης στο οποίο οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη σε ένα ομαδοσυνεργατικό - διερευνητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ακολούθως, πέραν του ότι γίνεται σύντομη αναφορά στο πώς διαμορφώθηκαν οι ομάδες εργασίας τη φετινή σχολική χρονιά (2008-09), στη δεματολογία, στα στάδια σχεδιασμού, στο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος, και στη μεθοδολογία που ακολουθείται, αναφέρονται ενδεικτικές δραστηριότητες που υπηρετούν τον υπό έμφαση στόχο, τη μεγιστοποίηση, δηλαδή, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αναφορά στην αξιολόγηση της φάσης αυτής θα γίνει σε μεταγενέστερο στάδιο.

Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου και της Ελλάδας που Συμμετέχουν στο “ΟΙΚΑΔΕ” στην Κύπρο

Τη σχολική χρονιά (2008-09) συμμετέχουν στο «Οίκαδε» 36 δημοτικά σχολεία από ολόκληρη την Κύπρο, Ελλάδα και τον απόδημο ελληνισμό. Τα σχολεία αυτά χωρίστηκαν σε δέκα ομάδες (βλ. Πίνακα 1) και πραγματοποιούν τηλεδιασκέψεις μεταξύ τους. Η επιμόρφωση συνεχίζεται και σε απόδημους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σε διάφορες χώρες, ώστε να ενταχθούν και αυτοί στο πρόγραμμα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα είναι μικρός για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Πίνακας 1: Τα δημοτικά σχολεία και η ομάδα στην οποία ανήκουν

ΟΜΑΔΑ 1n	ΟΜΑΔΑ 2n	ΟΜΑΔΑ 3n
Αγίου Αντωνίου Λευκωσίας ΚΣΤ Λεμεσού Ορμήδειας Μακρακώμης	Αγίου Αντωνίου Λευκωσίας ΚΣΤ Λεμεσού Ορμήδειας Μακρακώμης	Θ' Πάφου Γ' Λακατάμειας Καλού Χωριού Λεμεσού Πειραμ. Πανεπ. Πατρών
ΟΜΑΔΑ 4n	ΟΜΑΔΑ 5n	ΟΜΑΔΑ 6n
Πισσουρίου ΕΛένειον Λευκωσίας Εμπας Πάφου	Αυγόρου Β' Περνέρα Λευκωσίας Πύργου Λεμεσού 20 Βόλου	ΙΑ' Πάφου Β' Δαλίου Κ' Λεμεσού Ριζοκαρπάσου 20ο Καλλιθέας
ΟΜΑΔΑ 7n	ΟΜΑΔΑ 8n	ΟΜΑΔΑ 9n
ΚΑ' Λεμεσού Γ' Παραλιμνίου 8ο Καλλιθέας	Τριμίκλινης Κυπερούτσας Παλαιχωρίου	Ίνιας Α' Κοκκινότριμιθιάς Κόρνου
ΟΜΑΔΑ 10n		
ΙΒ' Πάφου Αγίου Ανδρέα (ΚΒ) Γ' Παλαιού Φαλήρου		

Θεματολογία

Τα θέματα που επιλέγονται έχουν άμεση σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου και της Ελλάδας. Στόχος είναι να ετοιμασθεί ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό από τους δασκάλους και

τους μαθητές, που να πηγάζει μέσα από την καθημερινή δουλειά που γίνεται στην τάξη, στα πλαίσια της διαθεματικότητας και να έχει άμεση σχέση με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών. Για τη φετινή σχολική χρονιά (2008-2009) ο υπό έμφαση στόχος είναι η Περιβαλλοντική Αγωγή και οι θεματικές ενότητες καθορίστηκαν από τις ίδιες τις ομάδες εργασίας.

Στάδια Σχεδιασμού και Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης

Σε αυτό το στάδιο σχεδιάζονται οι δράσεις οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια της δεσμευτικού χρονοδιαγράμματος υλοποίησης (βλ. Πίνακα 2). Στο σχεδιασμό του προγράμματος κεντρική θέση κατέχει ο προγραμματισμός της σχολικής ομάδας ή των υποομάδων που συγκροτούνται, ο καταμερισμός εργασιών και ο συντονισμός.

Πίνακας 2: Τα στάδια σχεδιασμού και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του «Οίκαδε»

α/α	Δράση	Σχολική Χρονιά 2008-09														
		9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8			
1	Ολοκλήρωση εγκατάστασης τεχνολογικού εξοπλισμού - τελικός έλεγχος	■														
2	Επιμόρφωση όλων των εκ/κών		■													
3	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντονιστών - διαχειριστών			■												
4	Παγκύπρια συνάντηση εκ/κών				■											
5	Προετοιμασία μαθητών - Τηλεπαρουσιάσεις					■										
6	Αξιολόγηση προγράμματος (συντρέχουσα - τελική)						■									
7	Παγκύπρια συνάντηση Συζήτηση - Παρουσιάσεις - Αξιολόγηση							■								
8	Ετοιμασία καλών πρακτικών												■			

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά, η προσέγγιση των μαθητικών τηλεσυναντήσεων διαιρείται σε τρεις φάσεις:

Προετοιμασία:

Η φάση αυτή αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών για συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την εκπαίδευσή τους για την πλατφόρμα CENTRA που φιλοξενεί το πρόγραμμα «Οίκαδε». Όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τις δυνατότητες που προσφέρει η πλατφόρμα. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του διαχειριστή τυγχάνουν επιπλέον εκπαίδευσης, που αφορά την προετοιμασία και εισαγωγή του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα καθώς και τη δημιουργία και τον προγραμματισμό των τηλεσυναντήσεων.

Πριν την έναρξη των τηλεσυναντήσεων, υποκινείται το ενδιαφέρον των παιδιών για το πρόγραμμα, καλλιεργούνται στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, που σχετίζονται με την «άλλη ομάδα». Οι μαθητές ενημερώνονται για την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τον τρόπο εργασίας που θα ακολουθηθεί. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, προσδιορίζονται τα ερωτήματα της διερεύνησης και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και συγκροτείται το χρονοδιάγραμμα εργασιών. Οι μαθητές εργάζονται υπό την εποπτεία, καθοδήγηση και εμπύχωση του δασκάλου και αναζητούν ποικίλες πηγές. Κάθε ομάδα συγκεντρώνει, ταξινομεί και επεξεργάζεται το υλικό. Συζήτηση και επεξεργασία του υλικού γίνεται και στην ολομέλεια της τάξης. Ο δάσκαλος παρωθεί τους μαθητές για συγκρίσεις, ταξινομήσεις, συσχετισμούς και γενικεύσεις. Αφού καταλήξουν στην επιλογή του εποπτικού υλικού, αποφασίζουν για τα κείμενα που θα παρουσιάσουν. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να παρουσιάσουν κείμενα και δραστηριότητες αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να γίνει κατορθωτό με τη δημιουργία σταυρόλεξων, κρυπτόλεξων, διατύπωση ερωτήσεων και προβληματισμών διερευνητικού χαρακτήρα.

Παρουσίαση:

Η όλη διαδικασία υλοποιείται μέσω του προγράμματος CENTRA. Το CENTRA αποτελεί ένα περιβάλλον εκπαίδευσης και συνεργασίας από απόσταση που λειτουργεί μέσω του Διαδικτύου για τη διεξαγωγή εκπαίδευσης και συνεργασίας

από απόσταση, σε πραγματικό χρόνο. Βασική δυνατότητά του είναι η δημιουργία «εικονικής» αίθουσας, στην οποία ο παρουσιαστής και οι συμμετέχοντες επικοινωνούν μέσω κειμένου, ήχου και εικόνας (Αναστασιάδης, 2008). Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να πάρουν το λόγο «ενώπιον» κοινού υπό συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. εικονικού ξεναγού, εκφωνητή) και με συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Οι ομάδες μαθητών εμφανίζουν το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν ετοιμάσει, συνεργάζονται από απόσταση και καταλήγουν σε μια διαδραστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Ο διάλογος και η επιχειρηματολογία είναι βασικές συνιστώσες της όλης διαδικασίας. Τέλος ακολουθεί συζήτηση. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνται συνήθως 6-8 τηλεδιασκέψεις, που η καθεμία διαρκεί 2 διδακτικές περιόδους (80 λεπτά).

Αξιολόγηση μετά από κάθε παρουσίαση - Τελική αξιολόγηση:

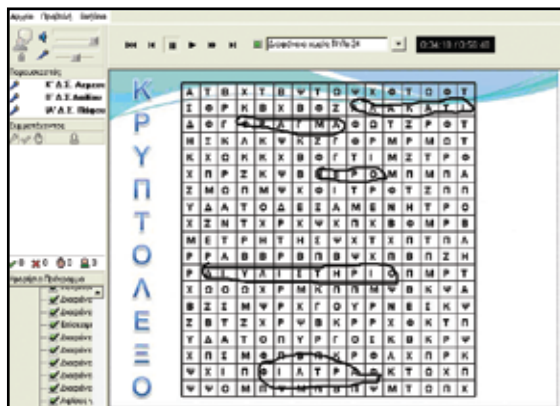
Οι ομάδες σχολιάζουν και αυτοαξιολογούνται ως προς την παρουσίασή τους. Καταλήγουν σε συμπεράσματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους στην προετοιμασία της επόμενης συνάντησης. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συγκεντρώνει το υλικό που επεξεργάστηκε και παράγει γραπτό κείμενο που συνοδεύεται και από εποπτικό υλικό για τον ταξιδιωτικό οδηγό. Η τελική συνθετική εργασία προχωρεί παράλληλα με τις εικονικές συναντήσεις και ολοκληρώνεται με το πέρας όλων των συναντήσεων. Με το πέρας των τηλεσυναντήσεων γίνεται τελική αξιολόγηση του προγράμματος όπου καταγράφονται οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ενδεικτικές αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες

Στα πλαίσια της νέας προσέγγισης, όπως αυτή διατυπώθηκε πιο πάνω, στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της τηλεσυνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Να σημειωθεί πως η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών είναι εφικτή λόγω των δυνατοτήτων και των εργαλείων που προσφέρει η πλατφόρμα CENTRA - η οποία φιλοξενεί το «Οίκαδε» - καθώς και λόγω της δημιουργικής αξιοποίησης των εργαλείων αυτών από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

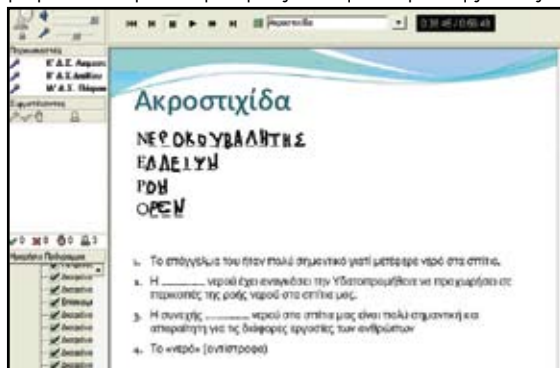
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους ετοιμάζουν

παρουσιάσεις για διάφορα θέματα, αξιοποιώντας συνήδως το λογισμικό PowerPoint. Στις παρουσιάσεις αυτές μπορούν να εντάξουν διαφάνειες με κρυπτόλεξα. Τα τελευταία μπορούν να περιέχουν βασικές έννοιες ή λέξεις κλειδιά που αναferθηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Οι μαθητές από τα άλλα συνεργαζόμενα σχολεία καλούνται να εντοπίσουν τις λέξεις αυτές και με τα εργαλεία επισημάνσης να τις σημειώσουν στη διαφάνεια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία μπορούν να συμμετέχουν ταυτόχρονα στη δραστηριότητα και να βλέπουν τις λέξεις που σημειώνονται από τα άλλα σχολεία.



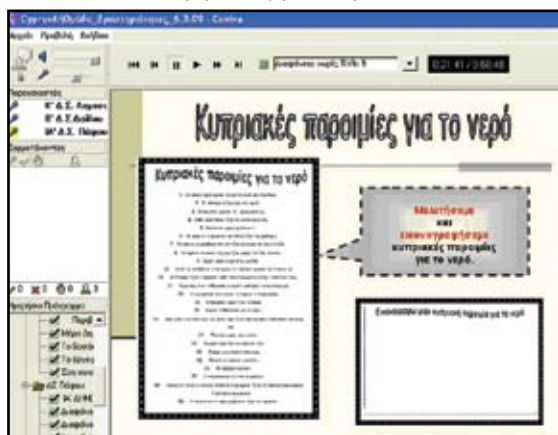
Σχήμα 1: Εργασία μαθητών, Κρυπτόλεξο

Στη συνέχεια οι μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων μπορεί να εργαστούν σε ομάδες για την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας το βασικό λεξιλόγιο που επισημάνθηκε σε προηγούμενο στάδιο και ακολουθώντας να το ανακοινώσουν γραπτά ή προφορικά στους μαθητές της «άλλης ομάδας» και να ακολουθήσει συζήτηση. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι ενθαρρύνεται η συνεργασία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά σχολεία ώστε να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός αλληλεπίδρασής τους.

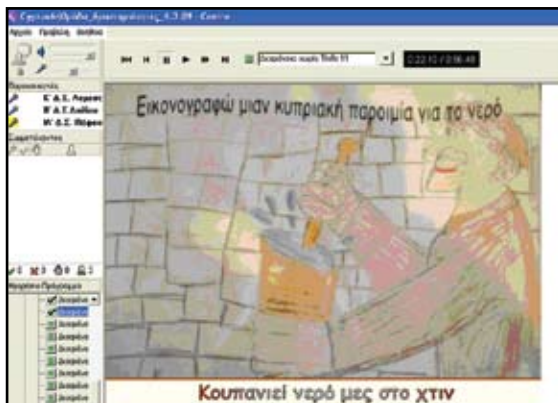


Σχήμα 2: Εργασία μαθητών, Ακροστιχίδα

Με το ίδιο σκεπτικό οι μαθητές μπορούν να ετοιμάσουν σταυρόλεξα ή αρκτικόλεξα στα οποία να επισημαίνεται το βασικό λεξιλόγιο της παρουσίασης. Οι δραστηριότητες προέκτασης που μπορούν να ακολουθήσουν είναι πολλές, όπως η δημιουργία μιας εικόνας που παρουσιάζεται στο λογισμικό Paint. Η συγκεκριμένη εικόνα διαμοιράζεται στα άλλα συνεργαζόμενα σχολεία, τα οποία μπορούν να ασχοληθούν με τη συγγραφή λεζάντας ή ενός διαλόγου σχετικά με την εικόνα. Η ολοκλήρωση αυτής της ομαδικής εργασίας από το σύνολο των συνεργαζόμενων σχολείων αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αφού σταματούν να είναι παθητικοί ακροατές αλλά έχουν ενεργό συμμετοχή.



Σχήμα 3: Εργασία μαθητών, Εικονογράφηση



Σχήμα 4: Εργασία μαθητών, Εικονογράφηση

Πιο πάλι αναφέρθηκε η δυνατότητα διαμοιρασμού της εικόνας που ετοίμασαν τα παιδιά. Η πλατφόρμα που φιλοξενεί το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διαμοιράσουν οτιδήποτε έχουν εγκατεστημένο τοπικά στον υπολογιστή

τους στα άλλα συνεργαζόμενα σχολεία. Αυτό προσφέρει μεγάλες δυνατότητες αλληλεπίδρασης στους μαθητές αφού μπορούν να επιδράσουν πάνω στο υλικό της άλλης ομάδας μαθητών, να συνεχίσουν την ήδη υφιστάμενη εργασία ή να τη διορθώσουν. Για παράδειγμα, μια δημιουργική εργασία που μπορεί να γίνει είναι η ομαδική συγγραφή ενός παραμυθιού σχετικό με τη θεματολογία της παρουσίασης. Το πρώτο σχολείο ξεκινά τη συγγραφή, διαμοιράζει το έγγραφο στο άλλο σχολείο το οποίο τελειώνει το παραμύθι, ενώ το τρίτο σχολείο αναλαμβάνει την εικονογράφηση του χρησιμοποιώντας σχετικό λογισμικό. Στο τέλος όλη η παραχθείσα εργασία διαμοιράζεται σε όλους τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να αυξηθεί το αίσθημα ικανοποίησης για ολοκλήρωση ενός κοινού έργου καθώς οι δεσμοί φιλίας και συνεργασίας ανάμεσα στους «πρωταγωνιστές» γίνονται πιο δυνατοί.



Σχήμα 5: Εργασία μαθητών, Εικονογράφηση

Ένα από τα εργαλεία που προσφέρει το πρόγραμμα είναι η δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένων ιστοσελίδων από τους μαθητές ενός από τα συνεργαζόμενα σχολεία και ο διαμοιρασμός τους στις άλλες τηλετάξεις. Η δυνατότητα αυτή εμπεριέχει το στοιχείο της διερεύνησης, της κριτικής και της επιλογής πληροφοριών αφού οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν ομαδικά συγκεκριμένο υλικό με σκοπό να δώσουν απάντηση σε ένα ανοικτό προς διερεύνηση ερώτημα. Η εργασία γίνεται ομαδικά και οι υπό εξέταση πληροφορίες μοιράζονται στους μαθητές.

Η χρήση του διαδικτύου δεν περιορίζεται μόνο στην μελέτη πληροφοριών αλλά μπορεί να προεκταθεί σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες όπως οι ιστοεξερευνησείς, και η ενασχόληση των μαθητών με διαδραστικά εφαρμογίδια. Φυσικά η ενασχόληση των μαθητών με τις πιο πάνω

δραστηριότητες αποκτά ένα ξεχωριστό χαρακτήρα αφού οι μαθητές έχουν ένα δυνατό όπλο στη μαθησιακή τους προσπάθεια: τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με μαθητές από απομακρυσμένα σχολεία, μια δυνατότητα που την παρέχει το πρόγραμμα «Οικαδε».

Αντί Επιλόγου

Αυτό που μένει να γίνει είναι οι πιο πάνω δημιουργικές, αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες να εφαρμοστούν όσο το δυνατόν πιο ευρέως και στη συνέχεια να επιχειρηθεί μια νέα αξιολόγηση του προγράμματος. Το πρόγραμμα «Οικαδε» προσφέρει πολλές δυνατότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των επικοινωνούντων μαθητών, αλλά σίγουρα μπορεί να βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό. Η βελτίωση αυτή βασίζεται κατά πολύ στην παιδαγωγική αξιοποίηση των μέσων που χρησιμοποιούνται. Τα μέσα αυτά αποτελούν μόνο ένα μικρό δείγμα των δυνατοτήτων που προσφέρει η πλατφόρμα CENTRA και η μέγιστη αξιοποίησή τους εναπόκειται στον παράγοντα εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

- Anastasiades, P. (2003). *Distance Learning in Elementary Schools in Cyprus: The evaluation Methodology and Results*. *Computers & Education*, 40 (1), 17-40 (24) Elsevier Science.
- Αναστασιάδης, Π., _ Σπαντιδάκης, Γ. (2007). *Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων*. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Α', 576-588*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). *Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη στο Σύγχρονο Σχολείο: Πλαίσιο Διδακτικού Σχεδιασμού*. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Τόμος Α', 317-324*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α., _ Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση.* Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Χαμψιάδης, Κ., Ράπτης, Α., Αναστασιάδης, Π., _ Ράπτη, Α. (2004). *Ανάπτυξη Συνεργατικού Περιβάλλοντος μέσω Τηλεδιάσκεψης, κατά τη Διδασκαλία της Ενότητας «Οικολογία», στα πλαίσια του Μαθήματος της Επιστήμης σε Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου.* Στο Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτη, Α, Βοσνιάδου, Σ. & Κυνηγού, Χρ. (επιμ.). *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*

με θέμα: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Τόμος Β'. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 29 Σεπτεμβρίου - 2 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Χαμψιάδης, Κ., Ξενοφώντος, Α., Κενεβέζου, Κ., Παπακώστα, Σ., Γεωργίου, Μ., Κώστα, Κ., Ταλιαδώρος, Γ., Χαραλάμπους, Μ. (2008). *Ταξιδεύοντας με τα «Φτερά» του Οίκαδε.* Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση,* Τόμος Α', 337-344. Πανεπιστήμιο Κύπρου, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

An investigation into how Cypriot Primary School students, are enabled by the use of information technology, mainly the use of online resources, to develop language skills and more specifically speaking

Maria Diakou

Primary Education teacher
Mdiakou2000@yahoo.com

Abstract

The potential for using Internet and virtual reality to enhance language learning is currently attracting considerable academic interest. A virtual world is open to young learners who can no longer be limited to the pages of a textbook but can explore their own inquiries using the internet.

Aims Of The Investigation

The intention of this small-scale research project is to evaluate a teaching project, being delivered in the fourth, fifth and sixth grade. As the title suggests, it is designed to analyze if students can develop language skills and more specifically speaking, by the use of computer, the World Wide Web and generally online resources.

Integrating technology in the English classroom indicated positive impacts on learning. Students' achievements increased, they learned more in less time, had more positive attitudes toward classes that used technology, and did more research.

Also the use of children vernacular was being limited to "code-switch" only for asides, for control purposes, developing student's knowledge and ability to use English Language. Students developed their speaking skills, focusing not only on what they wished to say, but on how they were saying it, for the benefit of their listeners.

This project investigates ways in which speech technology can be used to help young learners, develop their skills in spoken English. I try to find out if computer-internet combination, can make language learning enjoyable giving students the chance to improve their speaking skills and their confidence in speaking English.

Speaking plays a significant role in daily communication and educational process. Students must function effectively as speakers. It is therefore important for EFL programs to prepare students for successful speaking, by implementing authentic listening/speaking materials in the EFL classes.

The Rationale And Main Conceptual Themes For The Investigation

We must take into consideration that one of the most important aspects of EFL is learning how to communicate effectively in the foreign language. But in order to communicate effectively, students must develop their listening and speaking skills and as. So it's very important for as educators to find ways in which we will enable students to come gradually closer to native speaker use. For sure computer corpora and more specifically online resources can be a great contribution into on-going classroom practice.

As Merrow (1995) suggests, "teachers won't survive, and school will become increasingly irrelevant, if teachers don't change their style of teaching". So we must be innovative in our classrooms, being upwardly mobile. Let's not

forget that the key players in any attempt to promote innovations in syllabus are teachers as Markee N. says (2001, p.119). So it's important to find ways in which we can integrate technology successfully in the language process in order to develop students' speaking skills.

Following Nunan's D. idea (2001, p. 196) , that information will be more deeply processed and stored if learners are given an opportunity to work things out for themselves, rather than simply being given the principle or rule, I tried to encourage them to become active explorers of language, gaining fluency.

Online resources can reflect the linguistic features and structures of natural spoken discourse. Using authentic materials from the internet and the w/w can enable students to increase their linguistic repertoire, helping them to learn the kinds of expressions that can maintain interaction. It also equips them with skills to renegotiate their positions in encounters outside the classroom. (2001, p.132)

Through analyzing spoken texts from online resources, students learn how people address each other through different levels of politeness and familiarity, the use of modality to express degrees of certainty or probability and ways of giving feedback.

So, exploiting the fact that learners enjoy the break from the traditional classroom, we must get them involved in activities offered by the computers, activities that must be selected on the basis of the syllabus the learners are following at the time.

Applying the four R's of Sarwar Z. (2001, p.128) we must reconstruct the role of the teacher as facilitator and the learner as the active agent in the process of learning (Reeducation). Learners must take charge of their own learning and teachers should not rote learning and lack confidence in their own cognitive capabilities, ensuring the availability of self-learning materials for learners (Responsibility). Teachers should abandon the glossy and readily available material and feel the need for relevant, meaningful materials (Relevance). And finally, both teachers and learners must realize that it is only through the proper rapport that an atmosphere conducive to learning can be built up (Rapport).

Using Discourse analysis, I examined samples of

spoken language produced by students ending up in the conclusion that computer/audio technology and more specifically the use of online activities gave more opportunities to my students to empower their speaking skills.

Having evaluated the effectiveness of my course, I think it's about time for all teachers

to abandon the "If only .. syndrome" (If only we had the time for technology) and embrace a stress-free environment, rich in language input, offered by online resources (the internet /the W/W) which can arm learners' acquisition of fluency in spoken language.

Findings Of The Project

Towards the end of the course the students were asked to write a self-assessment report in which they were expected to divulge their feelings and perceptions concerning the development of their oral skills by comparing their present-day situation when they wrote

their reports with earlier times prior to taking this course. The results yielded very helpful information that contributed to determine the degree of effectiveness of my contribution to this program.

	Number of students in percentages
Development of awareness of how language works (particularly pronunciation)	57%
Development of self-esteem and self-confidence	60%
Improvement in their oral skills (in both accuracy and fluency)	55%
Development of listening skills	53%

Evaluation Of The Project Future Directions

Making a broad evaluation of the learning outcomes of this course, I came to the conclusion that computers can add to the learning experience of students, allowing teachers to deliver certain parts of syllabus in a more stimulating and useful way.

The Web gave me vast amounts of authentic materials consisting of audio and video recordings. However, as with any lesson, lessons using Web-based material needed to be carefully planned.

I always had to preview and evaluate material carefully. Always revisited websites shortly before each lesson to ensure that links were not broken, which happened in a few cases. I never planned a whole lesson around a single site and made sure that I had a stand-by plan in case the connection was lost for any reason. I always made sure that students knew what they were supposed to be doing and had plenty to keep them busy. Browsing "undesirable" sites was far more likely to happen if they were bored.

It was a fact that, computers were patient and nonjudgmental and as such, put even the most nervous or wary language learners at ease giving them myriad of ways for gaining, fluency

and naturalness in spoken English - a preeminent badge of success in learning the language. Even though students were sometimes making noise, trying to listen to the spoken materials louder, and sometimes talking themselves very loud, as if they had in their mind that "the louder, the better", what was important for me, was the fact that day by day they were getting better in speaking. They didn't mind if they would make some mistakes, they were feeling more confident and they were almost there...ADEQUATE OF FLUENCY AND COMMUNICATIVE EFFECTIVENES!

References

- Breen, M.P. (2001)** "The social Context for language learning: a neglected situation", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 128-138
- Breen, M.P, (2001)** "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", in Hall,D.R. and Hewings, A., *Innovation in English language Teaching*, London, Routledge, pp. 11-19
- Canagarajah, A.S. (2001)** "Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL, in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp.208-225
- Cook, G. (2001)** "The uses of computerized Language corpora: A reply to Ronald carter", in Hall,D.R. and Hewings, A., *Innovation in English language Teaching*, London, Routledge, pp. 64-67
- Ellis, R. (2001)** "Second Language Acquisition: Research and Language Pedagogy", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 60-68
- Halliday M.A.K (2001)** "Literacy and Linguistics: Relationships between spoken and written language", in Burns, A. and Coffin, C. *Analysing English in a Global Context*, London, Routledge, pp.181-193.
- Gibbons, P. (2001)** "Learning a new register in a second language", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 260-261
- Graves, K. (2001)**, "A framework of course development processes", in Hall,D.R. and Hewings, A., *Innovation in English language Teaching*, London, Routledge, pp. 178-194"
- Leo van Lier (2001)** "Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 90-104
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2001)** "Factors affecting second language learning", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 37-40
- Mercer, N. (2001)** "Language for teaching a language", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp.250-251
- Nunan, D. (2001)** "Teaching grammar in Context", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 193-197
- Sarwar, Z. (2001)** "Adapting individualization techniques for large classes", in Hall,D.R. and Hewings, A., *Innovation in English language Teaching*, London, Routledge, pp. 127-129
- Sergeant, S. (2001)**, "Call innovation in the ELT curriculum", in Hall,D.R. and Hewings, A., *Innovation in English language Teaching*, London, Routledge, pp. 240-247
- Slimani, A. (2001)** "Evaluation of classroom interaction", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge, pp. 287-291
- Swann, J. (2001)** "Recording and transcribing talk in educational settings", in Candlin, C.N. and Mercer, N. *English Language Teaching in it's Social Context*, London, Routledge
- The Open University (2001)** *Research Methods in Education, Masters Programme in Education*, Milton Keynes. The Open University

Παιδική παχυσαρκία

Ευτύχης Μπλέτσας
Παρουσιαστής εκπομπής μαγειρικής
www.bletsas.gr
www.foodmusic.gr
ft@foodmusic.com

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παιδική παχυσαρκία αποτελεί, πλέον, μια απειλητική μάστιγα για την υγεία του λεγόμενου «πολιτισμένου» κόσμου. Οι προβλέψεις δυστυχώς επιμένουν ότι η γενιά μου, αλλά και οι επόμενες, θα έχουν μικρότερο μέσο όρο ζωής και θα ζήσουν πιο «άρρωστα» από ότι η αμέσως προηγούμενη γενιά. Η απειλή είναι υπαρκτή και το μέγεθος του προβλήματος τεράστιο. Το γεγονός αυτό με κάνει να νιώθω μεγάλη ευθύνη και μου υπαγορεύει το καθήκον να δουλέψω όσο μπορώ ώστε όχι μόνο να συμβάλλω στην αλλαγή νοοτροπίας της νέας γενιάς, αλλά και να ενθαρρύνω τους συνανθρώπους μου να κάνουν το ίδιο: Να παρακινήσω τους γονείς να αναλάβουν δράση, να ενθαρρύνω τους συνομήλικούς μου να συνεισφέρουν με κάθε τρόπο και να κινητοποιήσω αυτούς που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι το ουσιαστικό να το πράξουν χωρίς κανένα ενδοιασμό. Αν όλοι ξυπνήσουμε και αντιμετωπίσουμε το μεγάλο αυτό πρόβλημα, τότε ίσως κρατήσουμε ζωντανή την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο.

Η παχυσαρκία αποτελεί την πιο συχνή και σοβαρή διαταραχή της θρέψης, κατά παιδική ηλικία, στις ανεπτυγμένες χώρες. Αναφέρονται ποσοστά που αγγίζουν σε μερικές περιπτώσεις το 30% του παιδικού πληθυσμού, αναλογία που απί' ό,τι φαίνεται ισχύει και στην Ελλάδα. Αυτό θα πει, όπως επιβεβαιώνουν και οι σχετικές μελέτες, ότι ένα στα τρία παιδιά είναι παχύσαρκο ή υπέρβαρο!

Έχοντας δουλέψει χρόνια με παιδιά, από τον καιρό που ήμουν ομαδόρχης σε προσκοπικές κατασκηνώσεις ως την εποχή που τα πλησίασα με τη σημερινή μου ιδιότητα σε εκδηλώσεις και επισκέψεις σε σχολεία, αλλά και μιλώντας με γονείς που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη διατροφή των παιδιών τους οποίους συνάντησα

σε σεμινάρια ψυχολογίας, «ανακάλυψα» πως οι άνθρωποι σε μικρή ηλικία έχουν συγκεκριμένους τρόπους να αντιλαμβάνονται και να μαθαίνουν. Ο βασικός κανόνας είναι ότι, συνήθως, τα παιδιά δεν ακούν τι θα τους πεις αλλά βλέπουν τι θα κάνεις. Συνεπώς, ο μόνος τρόπος για να τα παρακινήσεις να υιοθετήσουν κάποια καλή συνήθεια είναι να γίνεις εσύ πρώτα «το καλό παράδειγμα».

Στο θέμα της διατροφής αυτή η διαπίστωση έχει πολύ μεγάλη σημασία. Ό,τι βλέπουν τα παιδιά να κάνουν οι μεγάλοι - και κυρίως οι γονείς τους - αυτό υιοθετούν και αυτό αντιγράφουν. Το ίδιο ισχύει για τα ιδάλματά τους που, θέλουν - δε θέλουν, γίνονται μοντέλα προς μίμηση. Για το λόγο αυτό απεχθάνομαι όσους σταρ διαφημίζουν ανθυγιεινές τροφές, αδυνατώντας να αποδεχτώ ότι το κίνητρο του κέρδους αποτελεί ισχυρό λόγο για να παραβιάζει κανείς με τόση ευκολία κάθε ηθικό κανόνα.

Την πιο ισχυρή επιρροή στα παιδιά την ασκούν, χωρίς αμφιβολία, οι γονείς που τα πρώτα χρόνια της ζωής τους διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις συνήθειές τους. Τα παιδιά, έχοντας ως ιδάλματα τη μαμά και τον μπαμπά τους, βλέπουν και αντιγράφουν πιστά τη συμπεριφορά τους άσχετα με το τι αυτοί θα τους πουν. Οι γονείς είναι στα μάτια των παιδιών μικροί «θεοί» και ό,τι κάνουν είναι σίγουρα το σωστό. Δεν είναι, λοιπόν, καθόλου τυχαίο που τα παιδιά υιοθετούν αβασάνιστα τις συνήθειες των γονιών τους, καλές ή κακές.

Ένα από τα πράγματα που με ρωτάνε συνεχώς οι μαμάδες είναι πώς θα κάνουν το παιδί τους να φάει υγιεινά. «Πώς θα πείσω τον μικρό να φάει φρούτα ή λαχανικά. Είναι δύσκολος...» ακούω συχνά. «Δεν τρώει ποτέ σαλάτα. Κι ένα

φρούτο την ημέρα το τρώει με το ζόρι κι αυτό μόνο αν του το καθαρίσω και τον πιέσω ... Τι να κάνω» με ρωτούν συχνότερα. Η απάντησή μου σε τέτοιες ερωτήσεις είναι πάντα η ίδια ερώτηση: «Εσείς τρώτε φρούτα και λαχανικά; Τρώτε υγιεινά δίνοντας το καλό παράδειγμα». Τις περισσότερες φορές η απάντηση που εισπράττω είναι αρνητική. Τις περισσότερες φορές η μαμά και ο μπαμπάς τρώνε ανθυγιεινά και αρκούνται στο να πιέζουν το παιδί να φάει κάτι που αυτοί δεν αγγίζουν. Πώς λοιπόν θα τους ακούσει το παιδί; Πώς θα το πείσουν να κάνει κάτι που δεν κάνουν οι ίδιοι; Πώς θα αλλάξουν τις συνήθειες των παιδιών αν δεν αλλάξουν πρώτα τις δικές τους; Αν όντως θέλουν το παιδί τους να τρώει υγιεινά θα πρέπει, πριν απ' όλα, οι ίδιοι να δώσουν το καλό παράδειγμα. Και στην περίπτωση που αυτοί τρέφονται σωστά ενώ το παιδί τους δεν τρώει υγιεινά, ας αναζητήσουν το πρόβλημα στην πίεση που ενδεχομένως του ασκούν, επιτυγχάνοντας δυστυχώς το αντίθετο αποτέλεσμα. Οι γονείς αυτοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι, αν το παιδί επαναστατεί, είναι καλύτερο να εξακολουθήσουν να του δίνουν το καλό παράδειγμα με τη στάση τους χωρίς πολλά και περιττά λόγια.

Σχετικά με το θέμα που συζητάμε, υπάρχει μια ωραία ιστορία με πρωταγωνιστή τον Γκάντι: Κάποτε μια μητέρα διένυσε πολλά χιλιόμετρα, διασχίζοντας τη μισή Ινδία για να πάει να τον δει μαζί με τον γιο της. Του ζήτησε να βοηθήσει παιδί της να σταματήσει να τρώει ζάχαρη, γιατί έτρωγε πάρα πολλή. Μόνο αυτόν θα άκουγε... Ο Γκάντι της είπε να φύγει και να ξαναφέρει τον γιο της σε 3 εβδομάδες. Αυτή τον άκουσε και παρά τη μεγάλη ταλαιπωρία της από το μακρινό ταξίδι, επέστρεψε με τον μικρό όταν πέρασε το συμφωνημένο διάστημα. Ο Γκάντι με το που τους συνάντησε κοίταξε τον μικρό στα μάτια και του είπε. «Σταμάτα να τρως ζάχαρη!». Στη συνέχεια ευχαρίστησε τη μαμά που έκανε τον κόπο να ξαναρθεί και τους αποχαιρέτησε. Η μαμά απορημένη και κάπως δυσαρεστημένη είπε στον Γκάντι: «Καλά Βαρυ... γιατί δεν του το έλεγες αυτό πριν από 3 εβδομάδες, ώστε να μην ερχόμασταν ξανά;» Κι εκείνος της απάντησε: «Επειδή, πριν από 3 εβδομάδες έτρωγα ζάχαρη και εγώ...»

Το τι τρώνε τα παιδιά επηρεάζει όχι μόνο τη διάθεση και την απόδοσή τους αλλά, ακόμα περισσότερο, την υγεία και τις διατροφικές τους συνήθειες για την υπόλοιπη ζωή τους. Η σωστή διατροφική εκπαίδευση και η αύξηση της διατροφικής τους ευφύιας μπορεί να είναι και

ένα από τα πιο σημαντικά εφόδια που μπορούν να αποκομίσουν μεγαλώνοντας. Δυστυχώς την εποχή της «κουλτούρας των σνακ» που τη διακρίνει ο ανελέητος βομβαρδισμός «αρνητικών» διαφημιστικών μηνυμάτων η «σαβουροφαγία» έχει γίνει πια τρόπος ζωής. Πρέπει να είμαστε δυνατοί, σκληροί και πολλοί προσεκτικοί για να καταφέρουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν σωστές διατροφικές συνήθειες. Είναι δύσκολο, αλλά αξίζει τον κόπο. Το πιο σημαντικό είναι τα παιδιά, από μικρά, να υιοθετήσουν καλές διατροφικές συνήθειες που θα αποτελέσουν σταθερή εγγύηση για μία υγιεινή ζωή που αξίζει να τη ζήσουν κι όταν θα μεγαλώσουν.

Θα κλείσω με μερικές καίριες οδηγίες που μπορούμε όλοι να τις ακολουθήσουμε σαν μικρά αλλά σταθερά - και προπαντός χρήσιμα - βήματα είτε είμαστε γονείς είτε συγγενείς είτε ερχόμαστε σε τακτική επαφή με παιδιά. Είναι οι καλύτερες και πιο αποτελεσματικές ιδέες που μάζεψα από μαμάδες και από ειδικούς, ιδέες που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

- Δώστε το καλό παράδειγμα προς μίμηση. Φάτε μαζί με τα παιδιά και φάτε τα ίδια υγιεινά γεύματα.
- Αποθαρρύνετε το τσιμπολόγημα γλυκών, λιπαρών και επεξεργασμένων σνακ. Φροντίστε να υπάρχουν πάντα υγιεινά σνακ όπως φρούτα, ωμά λαχανικά, ελαφριά κράκερ ολικής αλέσεως, αμύγδαλα, καρύδια, γιαούρτι και άλλα σχετικά.
- Μη χαρίζετε, μην αγοράζετε και μη φέρνετε στο σπίτι ανθυγιεινές τροφές.
- Επιτρέψτε τα παιδιά να ακολουθήσουν το ένστικτό τους και να αποφασίσουν τα ίδια πόσο θέλουν να φάνε. Μην τα πιέζετε να φάνε περισσότερο από όσο θέλουν. Μην τους δημιουργείτε ενοχές αν αφήσουν φαγητό. Δεν είναι κακό, αν νοιώδουν ότι έχουν χορτάσει. Είναι πολύ χειρότερο, μα την αλήθεια, να γίνουν παχύσαρκα. Τα παιδιά, όταν πεινάνε αληθινά, τρώνε και - πιστέψτε με - δε χρειάζονται καμιά βοήθεια σ' αυτό.
- Εξηγήστε στα παιδιά, τα με απλά λόγια, τα πλεονεκτήματα της υγιεινής διατροφής.
- Ζητήστε από τα παιδιά να σας βοηθήσουν στο μαγείρεμα και στην προετοιμασία του δείπνου. Αν εσείς τρώτε συνεχώς έτοιμα φαγητά και delivery, τα παιδιά θα αποκτήσουν πολύ κακή σχέση με την κουζίνα και θα κάνουν ότι και εσείς, όταν μεγαλώσουν.
- Μην προσδέτετε έξτρα ζάχαρη σε φαγητά και

ροφήματα. Αν συνηθίσουν τα γλυκά και αλμυρά, μεγαλώνοντας θα χρειάζονται πολύ ζάχαρη και αλάτι για να ικανοποιηθούν. Η ποσότητα ζάχαρης που βάζει ένας ενήλικας στον καφέ του, μαρτυρά πολλά για τα παιδικά του χρόνια!

- Το ίδιο ισχύει και για το αλάτι. Μη προσθέτετε μεγάλη ποσότητα στα φαγητά και ποτέ μην έχετε αλατιέρα στο τραπέζι. Το αλάτι όπως και η ζάχαρη είναι εθιστικό.

- Ποτέ μην χρησιμοποιείτε το φαγητό ή τα γλυκά ως επιβράβευση. Μεγαλώνοντας το παιδί θα αποζητά την επιβράβευση αυτή σε γλυκά και παχυντικά φαγητά, χωρίς να το καταλαβαίνει. Υποσυνείδητα θα ψάχνει το γλυκό για να νιώσει ένα αίσθημα ευφορίας που, όμως, δεν βρίσκεται εκεί.

- Μην συνδέεται τα υγιεινά φαγητά με τιμωρίες. Ποτέ μην πείτε αν δεν φας το μπρόκολο δεν έχει γλυκό ή αν δεν φας το μήλο δεν θα παίξεις με τους φίλους σου το απόγευμα.

- «Διαφημίστε» τα υγιεινά φαγητά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται. Δημιουργήστε σλόγκαν που θα επαναλαμβάνεται συνεχώς, πχ «Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα», «Τα φρούτα είναι τα γλειφιτζούρια της φύσης», «Ψάρια και θαλασσινά για να σκέφτεσαι σωστά», «Τα προϊόντα ολικής δίνουν ενέργεια που διαρκεί όλη μέρα», «Αν φας λαχανικά θα πετάς ψηλά!»

- Βρείτε και πείτε έξυπνες ιστορίες για υγιεινή διατροφή ή παραμύθια με θρεπτικά φαγητά. Χρησιμοποιήστε παραβολές και παιχνίδια που έχουν να κάνουν με τρόφιμα και μαγειρική.

- Κάθε φορά που ετοιμάζετε, δίνετε ή σερβίρετε υγιεινά φαγητά, πείτε έναν καλό λόγο που το κάνετε αυτό. Για παράδειγμα «Ετοίμασα και μερικά λαχανικά επειδή ξέρω ότι έχεις αγώνα αύριο και θέλω να τα πας καλά» ή «Σήμερα έφτιαξα ψάρι για να τα πας τέλεια αύριο στο τεστ ιστορίας» ή «Σου ετοίμασα έναν χυμό ομορφιάς γιατί έχεις να πας σε πάρτυ το Σάββατο»

- Διαμορφώστε όσα λέτε σύμφωνα με τις προσωπικές τους συνήθειες. Για παράδειγμα αν το παιδί αγαπάει το κολύμπι πείτε ότι τα λαχανικά θα του δώσουν δύναμη στα χέρια για να πηγαίνει γρηγορότερα. Ακόμα και αν το παιδί παίζει πολλά βιντεοπαιχνίδια, μπορείτε να πείτε ότι τα καρότα θα βελτιώσουν την όραση του και το σπανάκι θα βοηθήσει την κυκλοφορία του αίματος που θα σημαίνει γρηγορότερα αντανakλαστικά από τα δάχτυλα.

- Συνδέστε τα υγιεινά φαγητά με πράγματα που θέλουν και τα να ανθυγιεινά φαγητά με πράγματα που δε θέλουν. Για παράδειγμα εξηγήστε πως αν φάει το μπρόκολο θα έχει τις απαραίτητες βιταμίνες για να παίξει καλά στον αγώνα μπάσκετ ή να κερδίσει στον διαγωνισμό χορού. Αντιθέτως πείτε πως αν φάει σοκολάτες και κρουασάν δε θα έχει ούτε ενέργεια ούτε δύναμη για να τρέχει γρήγορα ή να πηδάει ψηλά, με αποτέλεσμα να χάσει στον αγώνα.

- Επιβραβεύστε λεκτικά το παιδί για κάθε του καλή διατροφική πράξη. Ενθαρρύνετε κάθε καλή του πράξη.

- Το μόνο αποτέλεσμα που έχουν οι φωνές και η χρήση βίας είναι να μεγαλώσετε παιδιά που θα κάνουν το ίδιο στα δικά τους παιδιά και στην ζωή τους γενικότερα.

- Με αυστηρότητα, τιμωρία και απειλές μπορεί να πετύχετε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα αλλά οι αρνητικές μακροπρόθεσμες συνέπειες είναι καταστρεπτικές για την ψυχολογία και την διατροφή των παιδιών.

- Μην χρησιμοποιείτε το γάλα σαν ηρεμιστικό για να κοιμηθεί το παιδί το βράδυ καθώς το μαθαίνει να τρώει ενώ δεν πεινάει και να τρώει για συναισθηματικούς λόγους. Καλύτερα να υιοθετήσετε και να μειώσετε τα συμπτώματα της υπερέντασης από το να του γίνει συνήθεια να κοιμάται με γεμάτο στομάχι και να τρώει για να ηρεμίσει. Πολύ μεγάλοι χρησιμοποιούν το φαγητό σαν ηρεμιστικό και αυτό έχει να κάνει πολύ με τις παιδικές τους εμπειρίες.

- Μην «κρύβετε» λαχανικά, όσπρια και άλλες υγιεινές τροφές μέσα σε συνταγές για να μην καταλαβαίνει το παιδί τι τρώει. Σημασία έχει το παιδί να μάθει αγαπάει και να αναγνωρίζει αυτά τα τρόφιμα για να μπορεί στο μέλλον να τα επιλέγει από μόνο του.

- Μην λέτε ότι κάποια τρόφιμα είναι για «μερικές φορές» χωρίς να ορίσετε στο κάθε πότε ακριβώς αναφέρεται το «μερικές φορές». Φτιάξτε κανόνες που θα συμφωνήσουν και τα παιδιά που θα λένε ότι μία μέρα της εβδομάδας είναι η μέρα για σοκολάτα, για παγωτό ή για fast food. Κάθε φορά που θα επαναστατούν και θα ζητάνε να αλλάξει ο κανόνας, απλά επαναλάβετε πως ο κανόνας είναι κανόνας!

- Μην λέτε στα παιδιά ότι κάτι είναι υγιεινό. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να σκέφτονται όπως εσείς. Αυτό που τους νοιάζει είναι να είναι όμορφα, δυνατά και έξυπνα. Πείτε τους ότι

τα υγιεινά φαγητά τους βοηθάνε να είναι πιο ελκυστικά, πιο δυνατά και πιο έξυπνα.

- Μην λέτε στα παιδιά ότι είναι χοντρά ή ότι θα παχύνουν και θα αρρωστήσουν αν τρώνε ανθυγιεινά. Υπάρχει κίνδυνος να βλάψετε την αυτοεκτίμησή τους και να τους δημιουργήσετε ψυχολογικά προβλήματα.
- Αν το παιδί είναι υπέρβαρο μην το κάνετε να νιώθει άσχημα. Πείτε «Σε αγαπάω έτσι κι αλλιώς, για αυτό μην σε απασχολεί τόσο πολύ το βάρος σου» και μετά προσθέστε: «Ορίστε τι προτείνω να κάνουμε: Να βρούμε ένα σπορ που σου αρέσει και ας κάνουμε το σώμα σου όμορφο και δυνατό τρώγοντας μία ποικιλία λαχανικών σε κάθε γεύμα»
- Μην δημιουργείτε ενοχές που να συνδέονται με το φαγητό και, κυρίως, μην κάνετε τα παιδιά να νιώθουν άσχημα αν φάνε κάτι ανθυγιεινό. Αφήστε να το καταλάβουν μόνο τους και γίνετε εσείς το καλό παράδειγμα χωρίς να το σχολιάσετε. Πείτε τους το λόγο για τον οποίο εσείς προτιμάτε να φάτε κάτι άλλο και ζητήστε τους αν θέλουν να κάνουν το ίδιο για να νιώσουν ωραία όπως

εσείς,

- Αντικαταστήστε όλα τα ζαχαρούχα αναψυκτικά με νερό.
- Μειώστε ή μηδενίστε το χρόνο των παιδιών μπροστά στην τηλεόραση. Μην βάζετε τηλεόραση στο δωμάτιό τους. Μην έχετε την τηλεόραση του σπιτιού συνεχώς ανοιχτή. Δείτε κάτι συγκεκριμένο, όλοι μαζί οικογενειακά, και όταν τελειώσει κλείστε ξανά την τηλεόραση. Φροντίστε να απασχολούνται με πράγματα καλύτερα από την παθητική τηλεθέαση, παρακινώντας τους να αποκτήσουν ενδιαφέροντα χόμπι σχετικά με τον αθλητισμό, τη μουσική, τις εκδρομές ή το χορό. Αρνητική επίδραση έχουν και τα βιντεοπαιχνίδια. Ίσως όμως είναι προτιμότερα από την τηλεόραση επειδή απαιτούν πιο ενεργητική διανοητική διαδικασία και κρατάνε τα χέρια των παιδιών απασχολημένα, εμποδίζοντας τα να τσιμπολογούν αμφίβολης ποιότητας σνακ, καθώς παίζουν.
- Κάντε υπομονή. Οι καλές συνήθειες δέλουν το χρόνο τους. Φροντίστε πάντα να υπάρχουν υγιεινά τρόφιμα, όπως φρούτα και λαχανικά σε «απόσταση βολής».

**Νέο μεγάλο Εκπαιδευτικό Συνέδριο του ΚΕΣΕΑ -ΤΠΕ
με τους καθηγητές**

DAVID JONASSEN ΚΑΙ ROSE MARRA!

Αίθουσα Εκδηλώσεων Ιεράς Μητρόπολης Λεμεσού - 9 Μαρτίου 2010
και
Ξενοδοχείο Hilton Park Λευκωσίας - 11 Μαρτίου 2010

Περισσότερες Πληροφορίες στην Ιστοσελίδα μας: <http://www.kesea-tpe.com>

X-RAY@εκπαίδευση

X-RAY



εκπαίδευση

www.kesea-tpe.com